

Magdalena Ochwat

Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego

Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego

UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Magdalena Ochwat – doktorka nauk humanistycznych, adiunktka w Instytucie Polonistyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, związana z Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na edukacji polonistycznej, wykorzystaniu reportaży literackich w kształceniu humanistycznym oraz społecznej odpowiedzialności lektur szkolnych. Interesuje się wyzwaniami XXI wieku takimi, jak: globalne kryzysy, migracje czy katastrofa klimatyczno-środowiskowa. Redaktorka naczelna czasopisma „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego". Uczestniczka Szkoły Ekopoetyki prowadzonej przy Instytucie Reportażu. Facylitatorka metody Mozaiki Klimatycznej na licencji francuskiego Stowarzyszenia La Fresque du Climat. Współpracuje z miastem Katowice nad wdrożeniem edukacji klimatycznej w szkołach podstawowych, a także ze Śląskim Kuratorium Oświaty, Ministerstwami Edukacji oraz Klimatu i Środowiska. Sekretarzuje Radzie ds. kryzysu klimatyczno-środowiskowego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego

Magdalena Ochwat

Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego

Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2025

Recenzje

Anna Janus-Sitarz

Grażyna Bożena Tomaszewska

Patronat



FORUM NAUCZYCIELI
KWARTALNIK
Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM" w Katowicach





EUROPE DIRECT
Śląskie



Klub Myśli
Ekologicznej

MIESIĘCZNIK
DZIKIE
ŻYCIE

Tosi i przyszłym pokoleniom wszystkich gatunków

Spis treści

11 Sumbiografia
28 Środowiskowa oś czasu w subiektywnej perspektywie humanistki

33 Lekcja wyrównawcza

Lekcja I
49 **Kairos – ekologiczna metanoia – nowa era ekologiczna**

51 Epoka antropocenu
56 Kairos – czas antropocenu
67 Symbiotyczne opowieści na nowe czasy, czyli myślenie (z) przyrodą
72 Nowa szkoła na nowy czas

Lekcja II
81 **Nowa humanistyka środowiskowa w działaniu**

83 O szkolnym praktykowaniu nowej humanistyki w czasach kryzysu klimatycznego
94 Nowa humanistyka, czyli jaka?
100 Humanistyka interdyscyplinarna
104 Humanistyka poza dualizmami
109 Humanistyka zaangażowana
114 Nurty nowej humanistyki
117 Zwrot ekologiczny w naukach humanistycznych – mapowanie nowych tendencji

Lekcja III

127 **Nowe opowieści w edukacji polonistycznej, czyli próba otwarcia szkolnych archiwów antropocenu**

129 Humanistyka środowiskowa w szkolnej polonistyce
132 Szkolne archiwa antropocenu. Próba otwarcia
144 Szkolne od-uczanie (się) jako możliwości eko-logicznej lektury
161 Hakowanie antropocenu, czyli szkolne taktyki czytania

Lekcja IV

173 **Idee biowspólnoty w *Cudownej podróży* Selmy Lagerlöf**

183 Eko-logiczne perspektywy
187 Antropocentryczny bohater, kapitalizowane krajobrazy i relacje ze zwierzętami
194 Dobry antropocen i idee zrównoważonego rozwoju
195 Literacki dialog między perspektywami antropocentryczną, biocentryczną i ekocentryczną
200 W stronę więcej-niż-tylko-ludzkiej wspólnoty – nadzieja na lepszą przyszłość
203 Zobaczyć świat szerzej

Lekcja V

207 **Symbiotyczne opowieści o współistnieniu, czyli więcej-niż-tylko-ludzkie projekty lekcji języka polskiego**

209 O złożonym współistnieniu lasów, czyli edukacja leśna na lekcjach języka polskiego
229 Leśna mafia, czyli dlaczego jest tak wiele drzew i tak mało lasów?
233 „Jest się czymś jednym, a nagle staje się zupełnie czymś innym". O budowaniu wspólnoty z przedmiotami
236 Imbryk jako bohater
240 *Zero waste* i japońska sztuka *kintsugi*
246 „Każdemu jego śmietnik" – pokaż mi swój śmieć, a powiem ci, kim jesteś i gdzie mieszkasz

251 ___ Zakończenie, czyli edukacja idzie w las

261 ___ Aneks 1. Materiały do wykorzystania na lekcjach języka polskiego
268 ___ Aneks 2. Propozycje reportaży środowiskowych do wykorzystania na lekcjach języka polskiego
270 ___ Aneks 3. Najnowsza literatura środowiskowa dla dzieci i młodzieży – propozycje lekturowe

273 ___ Od Autorki
275 ___ Bibliografia
305 ___ Indeks nazw osobowych

317 ___ Summary

Sumbiografia

Moje życie zbiega się z okresem, który rozpoczął się przed 250 laty – czasem gwałtownej i intensywnej eksploatacji zasobów naturalnych. Od momentu, gdy przemysłowe rewolucje zapoczątkowały transformację świata, ludzkość coraz bardziej odciska swoje piętno na Ziemi. To piętno, choć widoczne już teraz, staje się niezatarte – jego skutki dotkną pokolenia, które przyjdą po nas.

Dziś żyjemy w cieniu decyzji podejmowanych przez wcześniejsze pokolenia. Świat, który pozostawiamy, staje się coraz mniej przyjazny dla życia, a ja zastanawiam się, jak będą wyglądać kolejne stulecia. Czy kiedykolwiek przestaniemy eskalować naszą dominację i w jakim świecie będzie żyła moja sześcioletnia dziś córka Tosia?

Efekty tej dominacji są już teraz tak ogromne, że trudno je objąć myślą – topnieje wieczna zmarzlina, zanikają gatunki zwierząt i roślin, rafy koralowe bieleją, klimat ulega dynamicznym zmianom, ziemia jest eksploatowana, wycinane są na masową skalę drzewa w Amazonii pod uprawę oleju palmowego czy hodowlę bydła. Te działania obserwujemy nie tylko w skali globalnej. W 2022 roku w Polsce na rzece Odrze miała miejsce jedna z największych w powojennej historii Europy katastrof ekologicznych. Według raportu Unii Europejskiej katastrofa ta pochłonęła w sumie około 360 ton ryb, a rzekę uczyniła martwą biologicznie[1]. Katarzyna Kojzar w tekście *„Pomyłki" myśliwych, zatrucie Odry, wycinki cennych lasów. Tak w 2022 roku cierpiała przyroda* zebrała pięć najważniejszych zbrodni wobec natury dokonanych w Polsce w 2022 roku.

1 Kluczowym czynnikiem umożliwiającym zakwit toksycznych glonów było wysokie zasolenie rzeki w tym okresie, prawdopodobnie wynikające częściowo ze zrzutów zasolonych ścieków przemysłowych, na przykład z górnictwa. Inne przyczyny katastrofy klimatycznej na Odrze to susza i wynikający z niej niski poziom wody zmniejszający rozcieńczenie i przepływ, a także zmiany hydromorfologiczne rzeki. Zob. więcej na ten tamat w: G. Free i in., *An EU Analysis of the Ecological Disaster in the Oder River of 2022 Lessons Learned and Research-Based Recommendations to Avoid Future Ecological Damage in EU Rivers, a Joint Analysis from DG ENV, JRC and the EEA*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2023, https://doi.org/10.2760/067386.

Są to: wycinki cennych lasów, takich jak Puszcza Karpacka; postawienie płotu przecinającego Puszczę Białowieską, jeden z najcenniejszych pod względem przyrodniczym terenów w Polsce i Białorusi; likwidacja stanowisk chronionych gatunków roślin, grzybów i zwierząt w związku z przekopem i otwarciem kanału na Mierzei Wiślanej oraz seria czarnych „pomyłek" myśliwych, kiedy to strzelano do zwierząt będących pod ochroną „mylonych" z dzikami[2].

Do niepokojących zjawisk zagrażających Ziemi zaliczamy także hiperobiekty, czyli przedmioty-zjawiska, które są poza miejscem i poza czasem, wykraczają poza granice ludzkich pojęć. Timothy Morton, teoretyk współczesnej kultury, filozof, pisał o hiperobiektach, że są one rozproszone w czasie i w przestrzeni, lepkie, wszędobylskie i istnieją realnie. Oddziałują na nas pod postacią zmiany klimatu, smogu, wpływającej do oceanu masy plastiku, nadmiaru tworzyw sztucznych, globalnego ocieplenia, promieniowania jądrowego, machiny kapitalizmu czy – wszechobecnego dziś materiału budowlanego – betonu. Obiekty te powodują, że życie ludzi w XXI wieku staje się niepokojąco osobliwe[3].

Wkraczamy w czasy niepewne. Trudno nie zgodzić się z antropolożką Anną L. Tsing, która twierdzi, że kruchość określa naszą kondycję[4]. Filozof Slavoj Žižek natomiast w głośnej książce *Pandemia! Covid-19 trzęsie światem* pisze: „będziemy musieli nauczyć się żyć dużo bardziej kruchym życiem, wśród ciągłych zagrożeń. Będziemy musieli zmienić całe nasze nastawienie do życia, do naszego istnienia jako istot żywych wśród innych form życia"[5]. Kiedyś wydawało się, że prekariat jest losem mniej szczęśliwych, dziś przyszłość całego życia na Ziemi jest skrajnie niepewna[6]. Wkraczamy w okres

2 K. Kojzar, *„Pomyłki" myśliwych, zatrucie Odry, wycinki cennych lasów. Tak w 2022 roku cierpiała przyroda*, OKO.press, 8.01.2023, https://oko.press/tak-cierpiala-przyroda [dostęp: 22.09.2023].

3 T. Morton, *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 2013, s. 5. Cechy hiperobiektów to: lepkość (*viscosity*), nietutejszość (*nonlocality*), nieregularne falowanie (*temporal undulation*) i fazowość (*phasing*). Tłumaczenia te zostały zaproponowane przez Annę Barcz. Zob. A. Barcz, *Przedmioty ekozagłady. Spekulatywna teoria hiperobiektów Timothy'ego Mortona i jej (możliwe) ślady w literaturze*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 67.

4 A.L. Tsing, *Sztuki uważności*, tłum. P. Czapliński, „Teksty Drugie" 2020, nr 1, s. 208.

5 S. Žižek, *Pandemia! Covid-19 trzęsie światem*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Wydawnictwo Relacja, Warszawa 2020, s. 84.

6 A.L. Tsing, *The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton University Press, Princeton 2015, s. 2.

perturbacji – obserwujemy klęski głodu na masową skalę, potężne katastrofy środowiskowe, wojny klimatyczne, w końcu dostrzegamy, że wisi nad nami groźba wojny nuklearnej. Wszystko to potęguje współczesne lęki. Żyjemy – sparafrazuję słowa Ulricha Becka – już nie tylko w „społeczeństwie ryzyka", które to ryzyko stało się coraz mniej przewidywalne ze względu na nieobliczalność natury – ale w „społeczeństwie katastrofy"[7]. Niszczony świat widać gołym okiem, a człowiek, *anthropos*, tkwi w „nadrzędnym metakryzysie"[8] – jak celnie stan ten określili Harald Welzer i Claus Leggewie w książce *Koniec świata, jaki znaliśmy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji* – metakryzysie, który kumuluje w sobie inne kryzysy: energetyczny, wodny, żywnościowy, gospodarczy, społeczny, migracyjny, a tym samym stawia pod znakiem zapytania trwanie świata, jaki dotąd zamieszkiwaliśmy.

Na określenie tego, co zamierzam zrobić, użyję terminu Glenna A. Albrechta, którego książka *Earth Emotions. New Words for a New World*[9] mocno mnie zainspirowała do tych rozważań. Mianowicie zapowiadam, że na początku skreślę własną „sumbiografię"[10]. Rozumiem ją jako sumę wydarzeń i doświadczeń składających się na moje własne, indywidualne spojrzenie na przyrodę i sposoby zamieszkiwania Ziemi. Termin „sumbiografia" pochodzi od greckich słów *sumbiosis* ('towarzystwo'), *sumbion* ('mieszkać razem'), *sumbios* ('żyć razem') oraz oczywiście *bio* ('życie') i *graphein* ('pisać'). W miarę dojrzewającej we mnie refleksji nad tym, co znaczy dziś żyć na Ziemi, co znaczy dziś kształcić do najważniejszych wyzwań i do przyszłości, a także realizować projekty badawcze, zmieniłam obszar swoich zainteresowań – porzuciłam badania nad poezją

7 P. Czapliński, J. Tabaszewska, *Otwieranie przyszłości*, „Teksty Drugie" 2022, nr 3, s. 9.

8 C. Leggewie, H. Welzer, *Koniec świata, jaki znaliśmy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*, tłum. P. Buras, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, s. 20.

9 G.A. Albrecht, *Earth Emotions. New Words for a New World*, Cornell University Press Ithaca – London Press, Ithaca 2019.

10 Warto odnotować, że autor terminu – Glenn A. Albrecht – stosuje przedrostki „sym-" i „sum-". Posługuje się takimi określeniami, jak: *symbiocene, symbiotic, symbiosis, symbiotic, symbiosis, symbiotically*, ale i *sumbiography, sumbiocracy, sumbiosic, sumbophilia, sumbiology*. Słowo „symbioza" i rdzeń „symbios" używane są do opisania form przyrodniczego życia razem, a wyrazy z rdzeniem „sumbios" stosuje do nazywania ludzkich symbiotycznych przedsięwzięć. W terminie „sumbiografia" i wszystkich innych zawierających słowo „sumbios" kryje się chęć zastosowania nauki o symbiozie w różnych aspektach społecznych i kulturowych ludzkich przedsięwzięć. Albrecht powołuje rodzinę pojęć z kluczowym terminem „sumbios". Tamże, s. 214.

religijną polskich kapłanów[11] na rzecz refleksji pedagogicznej z próbą aplikacji idei klimatyczno-środowiskowych w obszarze humanistycznym. Efektem tej zmiany jest niniejsza publikacja. Sumbiografia ta powstała dla czytelników chcących zrozumieć własną odpowiedzialność za wyzwania zmiany klimatu[12] i wyjść z marazmu, uwiądu, jak pisała Ewa Bińczyk[13], w którym znalazł się człowiek w epoce późnego antropocenu. Nowe warunki życia wymagają przecież nowych strategii uczenia, nowych konceptualizacji i nowych sposobów działania. Można powiedzieć więc, że książka ta pisana jest również z nadzieją na rozbudzenie pewnego nowego sposobu myślenia o świecie i edukacji.

Co wpłynęło na zmianę moich zainteresowań naukowych i doprowadziło do napisania książki o humanistycznej edukacji środowiskowej? Wszystko zaczęło się od powołania Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną[14] na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Idea troski o Ziemię i wszystkie istoty nieprzypadkowo wychodzi ze Śląska. Przez kilkadziesiąt lat dominował tu przemysł ciężki, który wywarł i nadal wywiera silne piętno na przyrodę oraz jakość życia ludzi. Jednak kwestie środowiskowe w przypadku Centrum mają wymiar nie tylko regionalny, lecz także

11 Zob. M. Ochwat, *Poezja paradoksów, paradoksy w poezji: poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Pasierba, Wacława Oszajcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

12 W książce stosuję określenie „zmiana klimatu", a nie „zmiany klimatu", które odpowiada angielskiemu terminowi *climate change*. Wynika to z konieczności zwrócenia uwagi czytelnika, że mam na myśli obecną, antropogeniczną zmianę klimatu, która zachodzi na naszych oczach, w odróżnieniu od zmian klimatu, które zachodziły w przeszłości geologicznej Ziemi z innych przyczyn (na przykład naturalnych) i w innych skalach czasowych. A. Bokwa i in., *Zmiana klimatu jako wyzwanie edukacyjne*, „Czasopismo Geograficzne" 2022, t. 93, z. 4, s. 705, https://doi.org/10.12657/czageo-93-27. W przypadku korzystania z dokumentów już przetłumaczonych na język polski, w których została użyta liczba mnoga („zmiany klimatu"), zachowuję oryginalny zapis.

13 Por. E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

14 To dzięki staraniom prof. Bernadety Niesporek-Szamburskiej powstało nowe miejsce w zreformowanym Uniwersytecie – Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (ICBEH). Za najważniejszy uważam moment, kiedy to prof. Ewa Jaskółowa i prof. Bernadeta Niesporek-Szamburska zaczęły praktykować nową humanistykę z pespektywą klimatyczno-środowiskową, pokazując nie tylko wagę problemu, jakim jest kryzys klimatyczny, lecz także możliwości zmiany warsztatu naukowca, elastyczność i odwagę, wchodząc w zupełnie nowe obszary badawcze. Za tę najcenniejszą lekcję bardzo Paniom dziękuję.

globalny, ponieważ zrealizowaliśmy projekt międzynarodowy poświęcony interdyscyplinarnej implementacji kulturowej wiedzy o klimacie w przestrzeni edukacyjnej krajów Grupy Wyszehradzkiej[15].

Wiele nauczyłam się również w procesie wdrażania edukacji zorientowanej na poprawę klimatu w Katowicach. Jako członkini zespołu[16] zajmującego się wprowadzeniem edukacji klimatycznej uczestniczyłam w pracach nad integracją treści z zakresu środowiskowego z podstawami programowymi wszystkich przedmiotów na drugim etapie edukacji. Takiego zespolenia wymaga złożoność problemów klimatycznych i konieczność holistycznego podejścia do ich rozwiązywania. Tematy związane z kryzysem klimatycznym nie zostały zarekomendowane przez ekspertów do realizacji jako osobny przedmiot. Treści te powinny bowiem zostać wplecione w różne szkolne obszary wiedzy. Wraz z nauczycielami pracowaliśmy nad wprowadzeniem do szkolnej edukacji czterech przekrojowych tematów. Były nimi: krytyka konsumpcjonizmu, utrata bioróżnorodności, antropogeniczne zmiany klimatu oraz, ze względu na specyfikę śląsko-zagłębiowskiego pogórniczego regionu, transformacja energetyczna[17]. Rok szkolny 2023/2024 był rokiem pilotażowym omawianego programu miejskiego, natomiast w roku szkolnym 2024/2025 w klasach 7 wszystkich katowickich szkół podstawowych realizowany będzie program edukacji klimatycznej.

Początkowo zakładałam, że temat klimatu i ochrony środowiska jest najważniejszy dla wszystkich pedagogów i że wszyscy są jednakowo nim

15 Więcej o projekcie i jego efektach w rozdziale: *Lekcja II. Nowa humanistyka środowiskowa w działaniu* (s. 88). Por. rekomendacje projektowe dla instytucji kształtujących edukację: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu – rekomendacje dla instytucji kształtujących edukację*, pobrano z: https://www.hec.us.edu.pl/edukacja-humanistyczna-v4-dla-klimatu--rekomendacje-dla-instytucji-ksztaltujacych-edukacje/ [dostęp: 15.02.2024].

16 Mowa o Zespole do spraw Opracowania Pilotażowego Programu Nauczania Edukacji Klimatycznej realizowanego w katowickich szkołach samorządowych. Zespół został powołany Zarządzeniem nr 2447/2022 Prezydenta Miasta Katowice z dnia 21 czerwca 2022 roku w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania pilotażowego programu nauczania Edukacji Klimatycznej realizowanego w katowickich szkołach samorządowych, Biuletyn Informacji Publicznej, pobrano z: https://bip.katowice.eu/Lists/Zarzadzenia/Attachments/13169/2447-2022a.pdf [dostęp: 22.09.2023].

17 Zob. więcej na temat w: Miejski Program Edukacji Klimatycznej „Klimatyczne Katowice", Katowice, https://www.katowice.eu/dla-mieszkańca/ucz-się/miejskie-programy-autorskie/klimatyczne-katowice [dostęp: 12.02.2024].

przejęci – założenie to okazało się jednak błędne. Na liście priorytetów nauczycieli lokowała się zdawalność egzaminów wieńczących proces edukacji w szkole podstawowej czy realizacja najważniejszych treści przedmiotowych. Nauczyciele z różnych pokoleń często nie byli emocjonalnie związani z Ziemią i nie wiedzieli, jak mówić o problemach środowiskowych na swoich zajęciach. W ramach miejskiego programu przygotowywali doskonałe projekty lekcji będące poprawną realizacją tematów wpisanych w podstawy programowe, nie konkretyzowali jednak najważniejszego celu – edukacji na rzecz klimatu. Nie angażowali uczniów, nie oddziaływali na ich emocje, a już z pewnością nie dawali młodym ludziom poczucia sprawstwa i nadziei, że mogą oni prze-budować stary świat. Sytuacji nie można lekceważyć, postanowiłam więc przygotować książkę dla nauczycieli języka polskiego, która pomogłaby im dostrzec możliwości wykorzystania metodologii nowej humanistyki oraz zrozumieć, jak w czasach aberracji pogodowej czytać lektury. Codziennie w polskich szkołach odbywają się lekcje języka polskiego, które kształtują zbiorową wyobraźnię uczniowską. Na samym Górnym Śląsku jeszcze niedawno zatrudnionych było 4 791 nauczycieli języka polskiego w 1 439 szkołach[18]. Lekcje szkolne, a szczególnie lekcje języka polskiego to doskonała możliwość edukowania o środowisku i sytuacji wszystkich istot w czasie kryzysu klimatycznego. Nie da się ukryć, że moja sumbiografia budowana jest na idealistycznym przekonaniu o performatywności tekstów, opiera się na ufności w to, że lektura i interpretacja tekstów kultury przekłada sią na zmianę postaw wobec dokonującej się destrukcji środowiska naturalnego i na style zamieszkiwania Ziemi. Wierzę w edukację jako zaproszenie do współpracy, współdziałania w świecie.

Przygotowanie niniejszej publikacji poprzedziły badania ankietowe dotyczące postaw uczniów, nauczycieli i rodziców wobec zmian klimatu. Badania prowadziłam wraz z Anną Guzy od stycznia 2021 roku do końca marca 2022 roku w grupie 234 nauczycieli języka polskiego[19], 2 181 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz 303 rodziców uczniów. Ci ostatni wykazali masowe poparcie dla edukacji klimatycznej swoich dzieci.

18 Dane na rok 2018. Informacje pozyskałam ze Śląskiego Kuratorium Oświaty.

19 Z uwagi na konieczność poddania analizie wyłącznie kompletnie wypełnionych ankiet ostatecznie w badaniu uwzględniono 120 ankiet odesłanych przez nauczycieli języka polskiego, 1 227 ankiet uczniowskich oraz 225 kwestionariuszy wypełnionych przez rodziców uczniów klas 4–8 oraz uczniów szkół ponadpodstawowych.

Wychowania w duchu środowiskowym nie można zostawić tylko nauczycielom, nawet tym głęboko zaangażowanym, również rodzice[20] każdego dnia włączają się we wdrażanie działań na rzecz ochrony środowiska. Potrzebujemy robić to razem, jako wszystkie podmioty edukacji, i systemowo. Edukacja zakłada wspólnotowość (uczniowie – nauczyciele – rodzice) tworzenia środowiska uczących się. W tej ankietowej triadzie zadałyśmy łącznie 87 pytań (58 zamkniętych, 18 otwartych i 11 półotwartych), odpowiedzi respondentów dostarczyły wiedzy na temat tego, jak mogłaby wyglądać edukacja klimatyczna w szkołach oraz jakie są oczekiwania najważniejszych podmiotów edukacyjnych. Postanowiłyśmy rozszerzyć nasze badania o studentów szkół wyższych i zbadałyśmy ich postawy względem zmian klimatu. Miałyśmy nadzieję, że – ze względu na autonomię w programach kształcenia polskich uczelni, której nie mają szkoły – łatwiej będzie wprowadzić kurs ABC edukacji klimatycznej w uniwersytetach[21] i usłyszeć „kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk"[22]. Nasze ostatnie badania prowadzone były w roku 2023 i objęły 1 009 studentów. Przeanalizowałyśmy ponad 769 kompletnie wypełnionych ankiet z uczelni zarówno prywatnych, jak i państwowych o różnych profilach. Wyniki badań przedstawiłyśmy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), ponieważ uważamy, że główny wniosek z nich, mianowicie to, że kształcenie akademickie powinno bardziej koncentrować się na elementach środowiskowo-ekologicznych, stanowi ważny sygnał dla władz uczelni i ciał akademickich zajmujących się kształtowaniem polityki edukacyjnej w Polsce. Wyniki szeroko zakrojonych badań empirycznych na temat edukacji klimatycznej pozwoliły wysondować, jak mogłaby być wdrażana nowoczesna, wielostronna edukacja środowiskowa, poznać, czego potrzebują nauczyciele, w tym również nauczyciele poloniści, aby czuć się bezpiecznie

20 Zob. aktywność ruchu Rodzice dla Klimatu, https://www.rodzicedlaklimatu.org/ [dostęp: 12.02.2024].

21 Naukowcy pracujący na Uniwersytecie Warszawskim i związani z zespołem UW dla Klimatu przygotowali podręcznik *Klimatyczne ABC*. Pracowało nad nim 16 ekspertów reprezentujących różne dziedziny wiedzy (takie jak: fizyka, chemia, biologia, ekologia, ekonomia, psychologia, inżynieria) i związanych z różnymi ośrodkami akademickimi. Zob. Z. Bohdanowicz i in., *Klimatyczne ABC*, UW dla Klimatu, https://klimatyczneabc.uw.edu.pl/ [dostęp: 22.09.2023].

22 *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*, red. K. Jasikowska, M. Pałasz, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2022, https://za512.uj.edu.pl [dostęp: 22.09.2023].

w tym obszarze, ale przede wszystkim zorientować się, jakiej edukacji oczekują młodzi. Badania pozwoliły mi na utrzymanie naukowej refleksji blisko ziemi i rzeczywistości.

W mojej sumbiografii nie brakuje jednak ciemnych plam. Wielu moich kolegów badaczy nauk przyrodniczych i ścisłych podchodziło sceptycznie do pomysłu przypisania humanistyce jakiejkolwiek roli w eksplorowaniu tematyki związanej z nagłą zmianą klimatu, uprzywilejowując swoje dyscypliny. Niejednokrotnie słyszałam słowa ukazujące lekceważenie wkładu humanistyki w ten obszar badań. Jeden z dziekanów wydziału przyrodniczego w rozmowie z innym przyrodnikiem ubolewał nad tym, że do projektu na temat zielonej transformacji na Śląsku włączono humanistów. A przecież warunkiem adekwatnej odpowiedzi na kryzys środowiskowy jest autentyczne uzupełnianie się dyscyplin w pełnoprawnym dialogu – bez „egocentryzmu obszarowego"[23], wyrastającego z przekonania o wyższości jednego profilu nad innym, które rodzi się z przekonania o wyjątkowej wadze pojedynczego przedmiotu. Pielęgnując podziały i konflikty, partykularne widzenie świata, przyjmując postawę wyższości jednego „obozu" naukowego nad innym, tracimy szansę ochrony planety.

Drugim problemem, z jakim się mierzyłam, tym razem we własnym środowisku, był brak uznania dla dydaktyki literatury. W oczach niektórych badaczy nie jest ona *sensu stricto* nauką, ma chybotliwy status, wzbudza nieufność „profesjonalnych" literaturoznawców i do tego niebezpiecznie opuszcza terytorium akademii, by wejść na teren szkoły[24]. Choć język polski stanowi kluczowy przedmiot w edukacji szkolnej, dydaktyka literatury – mimo przeszło stuletniej historii – jest cały czas niedocenianą subdyscypliną wiedzy polonistycznej. Żywię nadzieję, że wprowadzenie nowej dyscypliny – polonistyki zmieni ten stan rzeczy. Publikacja ta wyrasta zatem z buntu[25], niezgody na traktowanie

23 O takim myśleniu wykraczającym poza obszar własnego dziedzinowego *ego* pisze Witold Bobiński w książce *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2023.

24 O jej nieoczywistym statusie pisze Dariusz Szczukowski w: *Praktykowanie lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019, s. 27.

25 Do takiego buntu ośmieliła mnie swoją książką *Docenić szkołę* Maria Kwiatkowska-Ratajczak, która jest przekonana o płynącej ze strony polityków i urzędników ministerialnych niesłusznej i nagminnej krytyce szkoły – niepopartej faktami, dyskredytującej uczniów i nauczycieli. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2021.

humanistyki tylko jako pięknej ozdoby poważnie uprawianych nauk, a także na dyskredytowanie badań nad dydaktyką literatury i polonistyką szkolną.

Poczucia prawdziwego dialogu doświadczyłam za to w rozmowach z przyrodoznawcą Piotrem Skubałą[26], który przez kilka dekad zajmował się ekologią roztoczy glebowych, teraz natomiast badania swoje skoncentrował na aspektach ekologii głębokiej, wpływie działalności człowieka na biosferę i znaczeniu interakcji międzygatunkowych dla funkcjonowania życia na Ziemi. Opierając się na rozpoznaniach naukowych profesora Skubały, mogłam stworzyć swój nowy warsztat polonisty, poszukiwać nowych form wyrazu, perspektyw oglądu świata. Biologia stała się w moich badaniach bardziej systemem interpretacyjnym niż praktyką laboratoryjną[27]. Zaczęłam skupiać się na rzeczywistości – na materii, procesach i relacjach, wychodzić ze studentami poza mury uniwersytetu i biblioteki, praktykować humanistykę terenową, żeby zrozumieć zachodzące współcześnie procesy środowiskowe. Wdrażałam ucieleśnione poznanie, wytwarzane w konkretnych warunkach środowiskowych i okolicznościach, na styku prowadzonych interdyscyplinarnych rozmów, w kontekście oglądanych miejsc i czytanych testów[28]. Na nowo „odkryłam" rewolucyjny proces symbiozy, międzygatunkowego dobrego życia razem. Do tej pory nie zdawałam sobie sprawy z ważnej roli symbiozy, a i sama edukacja

26 Profesor nauk biologicznych Piotr Skubała jest pracownikiem Wydziału Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, ekologiem, akarologiem (zajmuje się ekologią i systematyką roztoczy *Oribatida*), etykiem środowiskowym, edukatorem ekologicznym, działaczem na rzecz ochrony przyrody, aktywistą klimatycznym.

27 Podobnie – rozumiejąc biologię na dwa sposoby: jako biologiczne i metaforyczne widzenia świata – mówiła w wywiadzie z Thyrzą Nichols Goodeve Donna Haraway. Por. *Jestem listotą. Donna J. Haraway w rozmowie z Thyrzą Nichols Goodeve*, tłum. A. Derra, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2023, s. 35–36. W książce pojawiają się następujące spostrzeżenia: „Biologia jest dyskursem, a nie samym światem" (s. 36); „Biologia to niewyczerpane źródło tropów. Z pewnością obfituje w metafory, ale jest czymś więcej niż metaforą" (s. 81); „Chodzi mi nie tylko o metafory fizjologiczne i dyskursywne, które znajdziemy w biologii, ale też o opowieści. Przykładowo: różnorodne ironiczne, nieomal zabawne niezgodności" (s. 81); „Biologia to niewyczerpane źródło. Dlatego zawsze wolałam biologię od psychoanalizy, ponieważ oferuje tak wiele możliwości snucia opowieści, które wydają się dotykać naszej egzystencji historycznej, psychologicznej i politycznej" (s. 83).

28 Postępowanie takie jest zgodne z założeniami nowej humanistyki. Zob. więcej: U. Pawlicka, *To nie jest muzeum, to jest laboratorium*, „Czas Kultury" 2015, nr 2, s. 60–65; Taż, *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?* „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 314–333, https://doi.org/10.18318/td.2017.1.26.

nie akcentowała odpowiednio współzależności w przyrodzie. Koncentrowano się raczej na mówieniu o bezwzględnej konkurencji, krwawej rywalizacji między jednostkami i gatunkami (co ukazywało silny wpływ teorii ewolucji Karola Darwina na neodarwinistów), a nie na najważniejszych wzajemnych powiązaniach w świecie przyrody.

W ostatnim roku prowadziłam projekty dotyczące humanistycznego namysłu nad wprowadzeniem nowej epoki – symbiocenu[29] – i nad wspólnym myśleniem (z) przyrodą, co pozwoliło mi na nowo zadomowić się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości oraz przemyśleć miejsce i rolę człowieka w świecie. Tak uprawiana humanistyka, oparta na osiągnięciach nauk przyrodniczych, wzmacniała moją emocjonalność, nie tylko biofilię[30] (miłość do świata przyrody), ale przede wszystkim sumbiofilię (od symbiozy – czyli miłości do dobrego życia razem różnych gatunków) oraz mój związek z przestrzenią i miejscem, z którego pochodzę (wiedza usytuowana). Pozwoliła także powołać interdyscyplinarny kolektyw symbiotyczny zrzeszający uczonych z katowickich Uczelni: Uniwersytetu Śląskiego i Akademii Sztuk Pięknych[31]. Zadaniem kolektywu jest pozyskanie kategorii symbiocenu do wyzwań humanistycznych i artystycznych w nowych czasach.

Niewątpliwie niebagatelną rolę w mojej sumbiografii odegrały zajęcia w funkcjonującej przy Instytucie Reportażu, a stworzonej przez Filipa Springera i Julię Fiedorczuk Szkole Ekopoetyki. Odbywające się tam spotkania bazują na doświadczeniu terenowym. Zobaczyliśmy znikające jeziora w Koninie, odkrywki węgla brunatnego, Bagna Biebrzańskie czy Puszczę Białowieską z jej naturalną przyrodą. Zajęcia te ugruntowały moje kompetencje klimatyczne, które przełożyły się na twórcze i zawodowe praktyki, na poszukiwanie nowych strategii przetrwania w czasach kryzysu klimatycznego[32]. Praktyki

29 Termin Glenna A. Albrechta, *Earth Emotions...*

30 W 1984 roku po raz pierwszy użył terminu „biofilia" (ukutego przez Ericha Fromma w odniesieniu do kategorii psychologicznej) na określenie pozytywnych emocji w kontakcie z Ziemią Edward O. Wilson. O „ekofilia" natomiast jako pierwszy pisał David Sobel w 1996 roku jako o formie sprzeciwu wobec ekofobii. Kategorii tych używam za Glennem A. Albrechtem. G.A. Albrecht, *Earth Emotions...*, s. 117–119.

31 W skład kolektywu wchodzą: Anna Kopaczewska (ASP), Dorota Nowak-Rodzińska (ASP), Magdalena Ochwat (UŚ), Piotr Skubała (UŚ), Małgorzata Wójcik-Dudek (UŚ).

32 Zob. założenia i manifest szkoły w: *Manifest*, Instytut Reportażu, https://instytutr.pl/manifest/ [dostęp: 23.09.2023].

terenowe Szkoły Ekopoetyki, które można, jak sądzę, uprawiać na uniwersytetach, wyprzedzają zmiany w tych instytucjach i mogą stanowić zapowiedź nowej filozofii kształcenia w czasach zaniku bioróżnorodności, deficytu natury i szóstego masowego wymierania gatunków, jak je nazwała Elizabeth Kolbert. Tym bardziej że poszerzając pole widzenia, możemy podpatrywać działalność badaczy z innych dyscyplin, którzy na co dzień „czytają" i „opisują" krajobrazy kulturowe podczas prac w terenie, na przykład dydaktyków geografii[33]. Ewa Domańska, wraz z grupą młodych badaczek i badaczy o nazwie RAT (Resilience Academic Team), z powodzeniem stosuje te nowe metody w humanistyce, nazywając je wprost humanistyką terenową, czego dowodem jest książka *Humanistyka prewencyjna*[34]. Obecne zmiany w zakresie metodologii (stawiające na bycie pomiędzy dyscyplinami, rozszczelnianie antropocentryzmu[35], tworzenie sieci naturokulturowych) to dobry punkt wyjścia myślenia o kształceniu studentów kierunków humanistycznych również w terenie, które zakładałoby poznawanie świata i zbliżanie się do rzeczywistości – do Ziemi/ziemi.

Praca, którą oddaję w Państwa ręce, ma charakter aplikacyjny – jest to bowiem próba wdrożenia do edukacji humanistycznej naukowych idei humanistyki środowiskowej, która dynamicznie rozwija się na uniwersytetach już od kilkunastu lat. Brakuje jednak przełożenia tego nowego nurtu na metodyczne możliwości. Ważnym zadaniem, które sobie postawiłam, było decentralizowanie antropocenu i wydobywanie innych form życia występującego na Ziemi – lekcje polskiego zbyt długo bowiem koncentrowały się jedynie na „ludzkich sprawach", co w moim odczuciu jest redukcyjne i dyskryminujące względem świata więcej-niż-tylko-ludzkiego. Tak zawężona edukacja polonistyczna nie jest w stanie już dłużej odpowiadać na wyzwania współczesnego

33 Por. prace dotyczące nurtu geografii humanistycznej w: *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, red. J. Angiel, E. Szkurłat, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa 2019.

34 *Humanistyka prewencyjna*, koordynacja prac E. Domańska, P. Słodkowski, M. Stobiecka, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie – Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Warszawa–Poznań 2022.

35 Antropocentryzm definiuję za Johnem Seedem jako homocentryzm, który oznacza szowinizm gatunku ludzkiego (gr. *ánthrōpos* – 'człowiek', łac. *centrum* – 'środek'), pogląd uznający człowieka za centrum całej rzeczywistości (opozycyjny względem teocentryzmu i kosmocentryzmu), a w wersji umiarkowanej akcentujący wyjątkową pozycję człowieka w świecie. B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, tłum. E. Margielewicz, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994, s. 316.

świata, najnowsze odkrycia nauk przyrodniczych i ścisłych, fatalną kondycję planety. W związku z tym postuluję praktykowanie kategorii „humanizmu plus", która akcentuje potrzebę uznania istot innych, nie-ludzkich, tym samym poszerza przedmiot swojego zainteresowania i wytycza nowe horyzonty myślenia o edukacji, ale nie skreśla z niej człowieka. Przyświeca mi założenie naukowe, które powtarzam za Magdaleną Środą, Agatą Bielik-Robson czy Marcinem Napiórkowskim – „więcej człowieczeństwa", ale w duchu ekologicznej metanoi, przebudzenia, które stworzy nowe relacje oparte na umiarze, wyhamowaniu i empatii.

Wspomnę jeszcze krótko o strukturze książki. Została ona podzielona na cztery części. Część pierwsza (*Lekcja I*) to wprowadzenie do epoki antropocenu, w której to bezdyskusyjnie człowiek doprowadził do zmian w atmosferze, hydrosferze, kriosferze i całej biosferze. Następna jest część teoretyczna (*Lekcja II*) dotycząca nowej humanistyki i jej wyzwań takich jak transdyscyplinarność, zaangażowanie czy bycie poza dualizmami w sieci życia i relacji z innymi. Kolejna część książki (*Lekcja III*) dotyczy humanistyki środowiskowej i jej narzędzi potrzebnych do adaptowania treści środowiskowych do szkolnej polonistyki, w tym takich, które są nastawione krytycznie wobec tradycyjnej dominacji *homo sapiens*, a opierają się na inkluzji, nowej solidarności z innymi istotami oraz zmianie orientacji etycznej. Ostatni element książki (*Lekcja IV* i *Lekcja V*) to próba interpretacji wybranych lektur szkolnych, głównie ze szkoły podstawowej, w duchu humanistyki środowiskowej. Zakładam, że zaproponowane rozważania dotyczące wybranych fragmentów lektur w mniejszym lub większym stopniu będzie można odnieść również do innych tekstów szkolnych. Nie są to zamknięte modele czy procedury analityczne, raczej wskazanie orbity pewnych możliwości czytania książek w duchu eko. Chodziło mi więc o dwa rodzaje pracy. Po pierwsze, o zbadanie podstawowych kategorii związanych z nową humanistyką, a w jej ramach z humanistyką środowiskową, po drugie, o ich przełożenie na praktyki lekturowe, które mogłyby mieć miejsce na lekcji języka polskiego, z uwzględnieniem możliwości ich poszerzenia o nie-ludzkich aktorów i szansę, jaką daje epoka antropocenu na prze-budowę życia na Ziemi. Rozdziały ujęłam w klasyczne „lekcje", aby jeszcze lepiej wpisać się w przestrzeń szkoły.

Na początku książki czytelnik znajdzie środowiskową oś czasu, na której mapuję najważniejsze zjawiska, wydarzenia, działania chroniące środowisko w Polsce i na świecie oraz pogłębiające degradację planety. Wskazuję również

publikacje z zakresu humanistyki środowiskowej i znaczące teksty kultury. Oś czasu to panoramiczne spojrzenie na temat kryzysu ekologicznego i najistotniejsze okoliczności z nim związane. „Lekcję wyrównawczą" traktuję jako wprowadzającą do humanistyki podstawowe dla moich rozważań kategorie, takie jak: „ekologia", „klimat", „humanistyka środowiskowa", „kompetencje klimatyczne", „ekologiczna rama spoglądania na świat" czy „nowa misja edukacji w czasach kryzysu klimatycznego".

Lekcja I zatytułowana *Kairos – ekologiczna metanoia – nowa era ekologiczna. (Szkolne) próby wyjścia z antropocenu* stanowi opis epoki antropocenu, pokazuje jej najważniejsze dylematy oraz charakterystyczne cechy. Staram się również wykazać, że bytujemy w czasach wyjątkowych, w czasach kairotycznych, że w rękach współcześnie żyjących ludzi tkwi klucz do zaprowadzenia w świecie stabilnej przyszłości. W ten nowy, bezprecedensowy w historii czas, w którym przenikają się skale ludzka i ziemska, wpisuję również szkołę, a zwłaszcza edukację humanistyczną, ponieważ może ona w jakiejś mierze przygotować młodych ludzi do pełnienia roli agentów zmian i pionierów wielkiej zrównoważonej transformacji. W *Lekcji I* przyglądam się tytułowej kategorii – kairosowi – oraz równie istotnej – metanoi, próbując udowodnić, że stanowią one podstawę przemiany otwierającej nową erę ekologiczną. Uchwycenie odpowiedniego momentu – boga Kairosa – i dokonującej się na szeroką skalę ekologicznej metanoi jest możliwe również dzięki szkole. Do realizacji tego postulatu w znaczącym stopniu może się przyczyniać edukacja polonistyczna. W jej ramach proponuję praktykowanie nowych, symbiotycznych opowieści, które pobudzają do myślenia o więcej-niż-tylko-ludzkich powiązaniach, relacjach. Opowieści te pokazują świat, w którym ma miejsce współpraca, koegzystencja korzystna dla różnych gatunków.

Nowa humanistyka środowiskowa w działaniu, czyli *Lekcja II*, mapuje dorobek nowej humanistyki i humanistyki środowiskowej. Starałam się zebrać w tym rozdziale wielość projektów, prądów, języków, metodologii, które próbują na nowo opisać relacyjny świat. Dokonałam charakterystyki nowej humanistyki, odwołując się do licznych publikacji naukowych, których wciąż przybywa, a które mogą stać się źródłem nowych inspiracji dla polonistów. Ukazałam przemiany w stosunkowo nowych nurtach nauk humanistycznych. Nie jest to jednak rekonstrukcja historyczna każdego z nurtów z drobiazgowymi opisami podobieństw i różnic między nimi, nie taki jest cel mojej książki. Wybieram to, co może być użyteczne do praktycznego zastosowania

na lekcjach polskiego, pokazuję możliwe horyzonty więcej-niż-tylko-ludzkich lekcji języka polskiego. Przyglądam się kategoriom, na których ufundowana jest nowa edukacja humanistyczna dla klimatu, jak „nowa humanistyka", „humanistyka zaangażowana" czy „humanistyka interdyscyplinarna". Interesuje mnie zwrot ekologiczny w naukach humanistycznych, który nastawiony jest na powodowanie zmiany, zaangażowanie i ma charakter interwencyjny, legitymujący „walkę o lepszy świat". W tym miejscu zaznaczam, że nie chodzi mi o wyrugowanie stosowanych wcześniej metodologii czytania w szkole, wręcz przeciwnie, raczej o zaproponowanie nowych modeli lekturowych, wzbogacających dotychczasowe praktyki.

W *Lekcji III*, zatytułowanej *Nowe opowieści w edukacji polonistycznej, czyli próba otwarcia szkolnych archiwów antropocenu*, staram się pokazać, co wspólnego z problemami ekologicznymi mogą mieć przedmiot język polski i kształcenie humanistyczne oraz czytanie lektur. Podrozdziały *Szkolne od-uczanie jako możliwości eko-logicznej lektury* i *Hakowanie antropocenu, czyli szkolne taktyki czytania* to propozycje profilowania lektur pozwalające uniknąć pułapki antropocentryzmu i ukazujące relacje z innymi, nie-ludzkimi istotami, ujawniające sploty, powiązania. To również „od-uczanie" tylko jednego stylu życia – opartego na eksploatacji i dominacji. Staram się zaproponować coś więcej niż tylko perspektywę krytyczną – ekocentryczną lekturę opartą na kategoriach „wraz-z", „sprawczości innych", „relacyjności", „braku centrum", która daje inne możliwości uczenia o Ziemi i pozwala na osiągnięcie „kondycji ze świata[36]" – nie tylko na myślenie o świecie, ale na myślenie „wraz-ze" światem. Do zgłębienia taktyki hakowania antropocenu zainspirowała mnie krakowska badaczka Małgorzata Sugiera, dzięki niej sięgnęłam do prac australijskich uczonych (z Astridą Neimanis na czele), które starałam się zaaplikować polskiej szkole. Taktyka ta polega na hakowaniu w lekturach antropocentrycznych scen po to, aby zainfekować je inną perspektywą, na przykład biocentryczną.

W *Lekcji IV* proponuję interpretację środowiskową *Cudownej podróży* szwedzkiej noblistki Selmy Lagerlöf, której to książka znajduje się w kanonie lektur uzupełniających szkoły podstawowej. Starałam się dowieść, że można przekraczać dualizmy rozdzielające świat na naturę i kulturę, ludzi

36 Kategorie te podsunęły mi książki filozofki Moniki Rogowskiej-Stangret *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej* (wstęp M. Środa, il. M. Skrzeczkowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2021) oraz Małgorzaty Gurowskiej, Moniki Rosińskiej i Agaty Szydłowskiej *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką* (Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2020).

i nie-ludzi, gatunki pożyteczne i szkodliwe oraz ukazywać relacje, sploty, asamblaże, podążać w kierunku biowspólnoty. Snułam refleksje odkrywające złożoność świata i trwanie różnych istot na różne sposoby, wychodząc z założenia, że wielka sieć życia nie ma granic. Zaprezentowanie takiego szerokiego widzenia jest możliwe dzięki transformacji głównego bohatera *Cudownej podróży* – Nilsa, który jest człowiekiem, ale rozumie mowę zwierząt, a jego działania ze wspólnotą gęsią opierają się na empatii międzygatunkowej.

Lekcję V poświęciłam interpretacjom środowiskowym wybranych fragmentów lektur szkolnych – opisu lasów litewskich w *Panu Tadeuszu* oraz historii przedmiotów i sposobu ich traktowania przez człowieka w baśni *Imbryk* Andersena. Analizy te pokazują, że możliwe są więcej-niż-tylko-ludzkie projekty lekcji języka polskiego. Wybrane przeze mnie teksty są trwale osadzone w tradycji historycznoliterackiej i szkolnej metodyce czytania, interesuje mnie jednak, jak mogłyby one rezonować w splocie z naukami przyrodniczymi w duchu nowej humanistyki, by wytwarzać w szkole nowe opowieści, w których ma miejsce współpraca i kooperacja, wzajemne powiązania, związki, pokrewieństwa.

W Aneksie 1 zebrałam różne deklaracje środowiskowe, które mogą być wykorzystane w szkole. W edukacji zbyt rzadko odwołujemy się do funkcjonujących dokumentów, a te niosą wartość nie tylko merytoryczną, ale też napisane są odpowiednim językiem rozbijającym kalki antropocentryczne, pozwalającym dostrzec rzeczywistą bioróżnorodność mieszkańców Ziemi. Są wśród tych dokumentów: *Deklaracja praw drzewa*, *Deklaracja praw pamięci o Ziemi*, *Światowa karta przyrody*, *Karta praw roślin.* Aneks 2 zawiera wybór reportaży wpisujących się w koncepcję tekstu środowiskowego, które we fragmentach lub w całości można czytać na lekcjach języka polskiego. Szeroko rozumiana literatura *non-fiction* może odpowiadać na potrzeby młodzieży, jest wyrazista i cechuje się prostym językiem, wartką akcją i sugestywnym obrazowaniem. Nie jest to oczywiście lista zamknięta ani pełna. Uwzględnia natomiast to, że wymienione utwory dotyczą szczególnie ważnych problemów, takich jak: nadkonsumpcja, transformacja energetyczna czy uchodźstwo środowiskowe. W Aneksie 3 zestawiłam wybrane propozycje z najnowszej literatury pięknej i popularnonaukowej skierowanej do młodego odbiorcy, które uwrażliwiają na kwestie środowiskowe, klimatyczne oraz kreują poczucie wspólnoty ze światem przyrody.

Podjęta przeze mnie praca naukowa polega na wykorzystaniu różnych inspiracji teoretycznych w dydaktyce polonistycznej, co czasem wiąże się z koniecznością ich modyfikacji czy adaptacji do innych warunków. Moim celem było dostarczenie argumentów za wprowadzeniem humanistyki środowiskowej do szkoły oraz stworzenie teoretycznych podstaw wykorzystania tego nurtu w dydaktyce. Studenci polonistyki i nauczyciele języka polskiego mogą skorzystać z zawartych tu ustaleń, aby uruchomić wyobraźnię i poczuć nową misję nauk humanistycznych w czasach późnego antropocenu.

* * *

Na stronach działowych książki oraz na okładce zamieszczono rysunki autorstwa Jaśminy Wójcik – artystki wizualnej, reżyserki, edukatorki, aktywistki, autorki partycypacyjnych akcji społeczno-artystycznych. Od dziesięciu lat artystka ta jest zaangażowana w edukację empatyczną (jest autorką *Manifestu edukacji empatycznej*) – opracowuje autorskie praktyki kreacji artystycznych wypowiedzi dzieci. Oddaje sprawczość i podmiotowość dzieciom, traktując je jako współtwórców i zapraszając do dialogu. Współredaktorka książki *Sztuka ze społecznością* (2018), opisującej szerzej wieloletnie działania ze społecznością byłych pracowników i pracownic fabryki w Ursusie, zwieńczone nagradzanym pełnometrażowym dokumentem kreacyjnym *Symfonia fabryki Ursus* (2018). Więcej zob. https://secondaryarchive.org/artists/jasmina-wojcik/.

* * *

Książka ta nie powstałaby bez pomocy i życzliwości oraz zaangażowania wielu osób. Wszystkich wymienić nie jestem w stanie, a przecież z wielu rozmów czerpałam przeróżne inspiracje i myśli do więcej-niż-tylko-ludzkiej perspektywy.

Dziękuje Recenzentkom – Paniom Profesor Annie Janus-Sitarz i Grażynie B. Tomaszewskiej – za uważną lekturę tekstu i cenne uwagi. Wdzięczna jestem Pani Profesor Ewie Jaskółowej, która była ze mną od początku mojej uniwersyteckiej drogi. Dziękuję Koleżankom i Kolegom z macierzystej jednostki – Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną

(Gosi, Ani, Marylce, Justynie, Karolinie...) oraz Pani Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej za wiarę we mnie i zachęcanie mnie do kontynuowania namysłu nad tematami środowiskowymi. Dziękuję również Piotrowi Skubale za czas poświęcony na liczne rozmowy, dyskusje, które wzbogaciły moje rozpoznania, za wspólne bycie w terenie i laboratorium – wiele nauczyłam się w lesie, słuchając ptaków, przyglądając się naturalnym procesom (w tym symbiozie), podglądając porosty, grzyby i drzewa. Nade wszystkim zaś pragnę podziękować mojej córce – Tosi, mężowi – Michałowi, tacie oraz przyjacielowi rodziny profesorowi Wiesławowi Banysiowi za aktywną obecność w naszym życiu.

Środowiskowa oś czasu w subiektywnej perspektywie humanistki

1854 – Henry David Thoreau wydaje książkę *Walden, czyli życie w lesie*, traktującą o miejscu człowieka w świecie przyrody i jego powinnościach;

1866 – Ernst Haeckel tworzy termin „ekologia";

1872 – Kongres Stanów Zjednoczonych podejmuje decyzję o utworzeniu pierwszego parku narodowego – Parku Yellowstone;

1896 – człowiek zdobywa wiedzę o tym, że CO_2 może być przyczyną globalnego ocieplenia;

1914 – w zoo w Cincinnati pada ostatni przedstawiciel gatunku gołębia wędrownego, prawdopodobnie najliczniejszego gatunku ptaka zamieszkującego kiedyś kulę ziemską;

1913 – Jan Gwalbert Pawlikowski wydaje pionierską książkę *Kultura a natura*, w której dowodzi istnienia jedności kultury i natury;

1932 – na bazie powstałego w 1921 roku leśnictwa „Rezerwat" utworzony zostaje pierwszy w Polsce park narodowy – Park Narodowy w Białowieży;

1949 – ukazuje się książka Alda Leopolda *Zapiski z Piaszczystej Krainy*, będąca wyrazem głębokiego przekonania o ludzkiej powinności poszanowania środowiska naturalnego;

1952 – wielki smog londyński powoduje śmierć około 12 tysięcy osób;

1962 – Rachel Carson wydaje książkę *Silent Spring* dokumentującą wpływ stosowania pestycydów na środowisko naturalne i życie człowieka. Książka zostaje uznana przez redakcję magazynu „Discover" za jedną z 25 najważniejszych książek naukowych wszech czasów;

1965 – klimatolodzy ostrzegają prezydenta USA Lyndona B. Johnsona przed skutkami zmiany klimatu;

1968 – odbywa się XXIII sesja Zgromadzenia Ogólnego ONZ, na której wiodącym tematem obrad staje się problematyka ochrony środowiska;

1969 – ukazuje się raport Sekretarza Generalnego ONZ Sithu U Thanta zatytułowany *The Problems of Human Environment*; raport zostaje przedstawiony na sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 26 maja 1969 roku i wyrażony w rezolucji nr 2398;

1970 – powstaje Environmental Protection Agency, agencja federalna Stanów Zjednoczonych działająca na rzecz ochrony zdrowia ludzkiego i środowiska naturalnego;

1971 – powstaje Greenpeace, jedna z najbardziej znanych światowych organizacji ekologicznych;

1970 – burmistrz San Francisco Joseph Alioto ogłasza pierwsze obchody Dnia Ziemi;

1972 – publikacja pierwszego raportu dla Klubu Rzymskiego zatytułowanego *Limits to Growth* autorstwa Donelli H. Meadows, Dennisa L. Meadowsa, Jørgena Randersa i Williama W. Behrensa III;

1972 – norweski filozof Arne Naess po raz pierwszy używa określenia „ekologia głęboka";

1972 – w Sztokholmie odbywa się Konferencja Organizacji Narodów Zjednoczonych poświęcona ochronie środowiska pod hasłem *Mamy tylko jedną Ziemię*;

1978 – w Paryżu w trakcie konferencji UNESCO zostaje uchwalona *Światowa deklaracja praw zwierząt*;

1979 – James Lovelock publikuje książkę *Gaja: nowe spojrzenie na życie na Ziemi*, w której formułuje hipotezę Gai;

1980 – powstaje Polski Klub Ekologiczny, pierwsza organizacja ekologiczna w Polsce oraz Europie Środkowo-Wschodniej;

1982 – Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjmuje *Światową kartę przyrody*, w której uznaje się potrzebę ochrony przyrody za warunek ciągłości cywilizacji i przetrwania człowieka;

1986 – eksplozja w elektrowni jądrowej w Czarnobylu;

1987 – w raporcie Komisji Brundtland *Nasza wspólna przyszłość* zostaje zdefiniowane pojęcie „rozwój zrównoważony";

1987 – ukazuje się książka Fritjofa Capry *Punkt zwrotny*;

1988 – Zgromadzenie Ogólne ONZ powołuje Międzyrządowy Zespół ds. Zmian Klimatu (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC);

1989 – powstaje Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, w swojej działalności odwołuje się do założeń filozofii głębokiej ekologii, konsekwentnie realizuje misję, która polega na ochronie dzikiej przyrody;

1990 – Jacek Kolbuszewski, wrocławski historyk literatury polskiej, wydaje książkę *Ochrona przyrody a kultura*;

1991 – w trakcie Pierwszego Międzynarodowego Sympozjum o Ochronie Naszego Dziedzictwa Geologicznego (Digne-les-Bains, Francja) przyjęta zostaje *Deklaracja praw pamięci o Ziemi*;

1992 – świat podejmuje walkę z antropogeniczną zmianą klimatu;

1992 – podczas Konferencji Narodów Zjednoczonych na temat Środowiska i Rozwoju (United Nations Conference on Environment and Development, UNCED), tzw. szczytu Ziemi w Rio, przyjęte zostają między innymi dwie kluczowe konwencje: *Ramowa konwencja Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu* oraz *Konwencja o zachowaniu różnorodności biologicznej*;

1992 – ukazuje się pierwsze ostrzeżenie naukowców z całego świata do ludzkości, podpisane przez ponad połowę żyjących laureatów Nagrody Nobla; autorzy raportu apelują o ograniczenie destrukcji środowiska;

1992 – Bolesław Andrzejewski redaguje książkę *Humanistyka i ekologia*;

1992 – profesor Henryk Skolimowski powraca ze stanów Zjednoczonych do Polski i tworzy Katedrę Ekofilozofii na Politechnice Łódzkiej, pierwszą tego typu na świecie;

1995 – ukazuje się praca *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture* autorstwa Lawrence'a Buella, w której autor zawarł tezę, iż „kryzys ekologiczny to przede wszystkim kryzys wyobraźni";

1996 – wydana zostaje książka Mathisa Wackernagela i Williama Reesa *Our Ecological Footprint* wprowadzająca pojęcie śladu ekologicznego;

1999 – liczebność globalnej populacji ludzi przekracza 6 miliardów;

2004 – do kin wchodzi film *The Day After Tomorrow* (reż. Roland Emmerich);

2004 – katastrofa w elektrowni jądrowej Fukushima nr 1;

2007 – na siedmiu kontynentach odbywają się koncerty pod wspólnym tytułem *Live Earth*, w których biorą udział największe gwiazdy muzyki; celem jest zainteresowanie ludzi i instytucji z całego świata problemami związanymi z rosnącą emisją CO_2 oraz coraz bardziej zagrażającym Ziemi zjawiskiem globalnego ocieplenia;

2009 – premiera filmu dokumentalnego *Home – S.O.S. Ziemia!* (reż. Y. Arthus-Bertrand); 5 czerwca film jest pokazywany w kinach w 181 krajach całym świecie;

2012 – powstaje Międzyrządowa Platforma Naukowo-Polityczna ds. Różnorodności Biologicznej i Usług Ekosystemowych (The Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services, IPBES), agenda ONZ powołana w celu poprawy relacji między nauką a polityką w kwestiach różnorodności biologicznej i usług ekosystemowych;

2013 – Ewa Domańska publikuje w „Tekstach Drugich" artykuł *Humanistyka ekologiczna*;

2015 – odbywa się Konferencja Narodów Zjednoczonych w sprawie Zmian Klimatu (Paryż) (United Nations Framework Convention on Climate Change, 21st Conference

of the Parties, COP21); celem konferencji jest zawarcie umowy i powszechnego porozumienia w kwestii klimatu między wszystkimi państwami świata;

2015 – Julia Fiedorczuk wydaje monografię *Cyborg w ogrodzie* oraz książkę *Ekopoetyka / Ecopoética / Ecopoetics*, której współautorem jest Gerardo Beltrán;

2015 – ukazuje się książka Anny Kronenberg *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*;

2016 – Anna Barcz wydaje *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*;

2017 – ukazuje się drugie ostrzeżenie naukowców z całego świata do ludzkości, podpisane przez ponad 15 tysięcy naukowców ze 186 krajów;

2017 – trwają protesty ekologiczne w Polsce w obronie Puszczy Białowieskiej;

2017 – ukazuje się książka Przemysława Czaplińskiego, Joanny Bednarek i Dawida Gostyńskiego dla nauczycieli i uczniów *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*;

2018 – w Katowicach odbywa się szczyt klimatyczny ONZ COP24;

2018 – Ewa Bińczyk wydaje książkę *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*;

2018 – ukazuje się tom ekokrytyczny „Tekstów Drugich" (tom 2 z 2018 rok);

2018 – Greta Thunberg rozpoczyna strajk klimatyczny w Szwecji;

2019 – „Pismo. Magazyn Opinii" publikuje cykl reportaży publicystycznych pod wspólnym tytułem *Zmiana klimatu już tu jest*;

2019 – Olga Tokarczuk otrzymuje Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury za rok 2018; w wykładzie noblowskim zatytułowanym *Czuły narrator* mówi: „Świat umiera na naszych oczach, a my tego nie zauważamy"; 7 grudnia wygłasza apoteozę czułości, dostrzeganie więzi, zależności i wzajemności, które są hasłami humanistyki środowiskowej;

2019 – Islandczycy organizują pogrzeb lodowca Okjökull;

2019 – na Zgromadzeniu Narodowym w Paryżu podana zostaje do publicznej wiadomości *Deklaracja praw drzewa*;

2020 – wybucha epidemia Covid-19, choroby wywoływanej wirusem SARS-CoV-2;

2020 – Komisja Europejska publikuje *Unijną strategię na rzecz bioróżnorodności 2030* pod hasłem: *Przywracanie przyrody do naszego życia*, zapowiadającą odbudowę różnorodności biologicznej Europy z korzyścią dla ludzi, klimatu i planety;

2020 – powstaje Szkoła Ekopoetyki przy Instytucie Reportażu (założyciele: Julia Fiedorczuk i Filip Springer);

2020–2021 – apogeum rozmów na temat negatywnego wpływu wydobycia węgla w Turowie na środowisko, utratę wód gruntowych oraz wzrost hałasu i zapylenia;

2021 – rzeka Magpie River w Kanadzie uzyskuje osobowość prawną;

2022 – na granicy Polski i Białorusi powstaje mur dzielący Puszczę Białowieską;
2022 – agresja Putina na Ukrainę i wojenne ekobójstwo – masowe niszczenie środowiska naturalnego;
2022 – katastrofa ekologiczna na Odrze;
2022 – w Montrealu w trakcie COP15 przyjęto plan globalnych ram dla różnorodności biologicznej, zakładający objęcie ochroną 30% powierzchni planety i odtworzenie 30% zdegradowanych ekosystemów do 2030 roku;
2022 – liczebność populacji świata osiąga 8 miliardów;
2023 – Parlament Europejski wyraża poparcie dla wprowadzenia unijnego rozporządzenia o odbudowie zasobów przyrodniczych (Nature Restoration Law);
2023 – w Polsce trwają próby ustanowienia różnych form ochrony rzek, takich jak utworzenie parku narodowego, rezerwatu czy nadanie rzekom osobowości prawnej;
2023 – szczyt klimatyczny COP28 w Dubaju; po raz pierwszy prawie 200 państw zgodziło się uznać spalanie paliw kopalnych za główną przyczynę kryzysu klimatycznego.

Lekcja wyrównawcza



Jak powinna wyglądać edukacja klimatyczno-środowiskowa w szkole?

„Chciałabym, aby w ogóle o niej mówiono, być może, żeby do szkoły zaproszono kogoś z zewnątrz, obeznanego w temacie, kto zrobiłby uczniom prezentację na ten temat, aby na lekcjach była też możliwa dyskusja lub wysuwane jakieś propozycje dbania o środowisko, abyśmy tak naprawdę mogli się tego nauczyć od siebie wzajemnie, natomiast przy obecnej sytuacji w szkołach, gdzie zaległości są bardzo duże, uważam, że nauczyciele nawet nie myślą o przeznaczeniu jednej lub kilku z godzin lekcyjnych na tematy niezwiązane z podstawą programową, aby nie tracić możliwości zrobienia lekcji. Edukacja związana ze zmianami klimatu mogłaby być świetnym tematem na godzinę wychowawczą lub nawet na kilka z nich, jeśli zarówno uczniowie, jak i nauczyciel byliby żywo zaangażowani i zaciekawieni".

Wypowiedź uczestnika badań ankietowych: A. Guzy, M. Ochwat, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022], s. 46.

Jaka kultura, takie myślenie. Jakie myślenie, takie działanie. Jakie działanie, takie środowisko. Droga do uzdrowienia środowiska wiedzie przez uzdrowienie kultury[1].

Henryk Skolimowski

Ekologia[2] od połowy ubiegłego stulecia stanowi ważny temat w przestrzeni naukowej, społecznej i gospodarczej. Termin ten, po raz pierwszy użyty przez uznanego niemieckiego biologa i artystę Ernsta Haeckla[3] w 1866 roku, wyprowadzony od greckich słów *oikos* ('dom, gospodarstwo i gospodarowanie') oraz *logos*, oznacza całokształt oddziaływań między organizmami i ich środowiskiem, zarówno ożywionym, jak i nieożywionym[4]. Już starożytni myśliciele

1 H. Skolimowski, *Wizje Nowego Millenium*, Wydawnictwo EJB, Kraków 1999, s. 43.

2 Zadania ekologii znajdują odzwierciedlenie w licznych definicjach zamieszczonych w podręcznikach akademickich. Syntetyczne, ale szerokie ujęcie zawarte jest w definicji Charlesa J. Krebsa, amerykańskiego zoologa i ekologa, profesora Wydziału Zoologii Indiana University i University of British Columbia, autora *Ecology. The Experimental Analysis of Distribution and Abundance* (w Polsce publikacja ukazała się pod tytułem: *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*). Książka ta na całym świecie uznawana jest za podstawowy podręcznik ekologii. Krebs pisze: „Ekologia jest nauką o zależnościach decydujących o liczebności i rozmieszczeniu organizmów". Ch.J. Krebs, *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*, tłum. A. Kozakiewicz, M. Kozakiewicz, J. Szacki, wyd. 4. zm., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 4. Piotr Skubała, ekolog, etyk środowiskowy z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, tak pisze o ekologii: „Ekologia próbuje zrozumieć i opisać funkcjonowanie biosfery i wszystkich składających się nań zespołów życia [...]. Zmierza do opisania tajemnicy życia na naszej planecie". P. Skubała, *Wokół tajemnicy życia na Ziemi*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny" 2015, nr 11, s. 51.

3 Ernst Haeckel był jednym z najpopularniejszych naukowców XIX wieku. Nauka zawdzięcza mu określenia takie jak: „ekologia", „ontogeneza" i „filogeneza". W swojej długiej karierze przyrodniczej – ale i artystycznej, sytuującej go w nurcie francuskim zwanym *art nouveau* – stworzył kilka tysięcy szkiców otwornic, ryb, mięczaków, rurkopławów, także ptaków, gadów i roślin. K. Boni, *Ernst Haeckel: Miłość ukryta w naturze*, „Vogue" z dn. 2.05.2019, https://www.vogue.pl/a/milosc-ukryta-w-naturze [dostęp: 15.07.2022]. Por. również biogram Ernsta Haeckla w książce dla dzieci i młodzieży *Wielkie przygody w świecie przyrody* Wojciecha Mikołuszki z ilustracjami Joanny Rzezak (Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020, s. 34–41).

4 E. Lonc, E. Kantowicz, *Ekologia i ochrona środowiska. Podręcznik dla studentów*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, Wałbrzych 2005, s. 3.

mieli świadomość współistnienia człowieka z przyrodą, paradygmat Kartezjańsko-Newtonowski stawiał jednak na naukę i technikę, a to pozwalało człowiekowi wykorzystywać przyrodę do swoich celów. Dopiero wiek XIX przyniósł obserwacje dotyczące negatywnego wpływu działalności ludzi na otoczenie przyrodnicze w skali planetarnej – ukazał skutki tej działalności w postaci wymierania gatunków i ograniczenia zasobów naturalnych. Przełomowa dla tych ustaleń była jednak druga połowa XX wieku. Wzmogła się wówczas działalność naukowców[5], pisarzy[6], ale i międzynarodowych organizacji thinktankowych, jak Klub Rzymski, który w 1972 roku opublikował raport *Limits to Growth*, zawierający analizy prognoz dotyczących przyszłości w odniesieniu do dwóch istotnych dylematów społeczno-politycznych – wzrostu liczby mieszkańców Ziemi oraz wyczerpywania się zasobów naturalnych.

Jeśli ekologię rozumiemy, zgodnie z jej źródłosłowem, jako wyraz najwyższej troski o nasz dom – Ziemię, to dziś możemy stwierdzić, że nasze działania nie są ekologiczne, że temu domostwu najbardziej zagrażają skutki działalności człowieka – zmiana klimatu, globalne ocieplenie czy utrata bioróżnorodności. W kwestii realności tych procesów naukowcy są zgodni[7].

O ile używane w niniejszej pracy kategorie: „natura", „przyroda", „środowisko", są czytelne, o tyle warto wyjaśnić, jak należy rozumieć kluczowe dla

5 W 1965 roku klimatolodzy ostrzegali prezydenta USA Lyndona B. Johnsona przed zmianą klimatu, cztery lata później powstały raporty Sekretarza Generalnego ONZ Sithu U Thanta, w 1972 roku natomiast odbyła się konferencja sztokholmska pod hasłem *Mamy tylko jedną Ziemię*, a ochrona środowiska podniesiona została do rangi jednego z podstawowych zadań państwa.

6 W 1962 roku Rachel Carson opublikowała głośną książkę, wciąż nieprzetłumaczoną na język polski, *Silent Spring*, która wyznacza początek „ery ekologii" oraz jest zapowiedzią nowej, ekofeministycznej perspektywy. Carson dokumentowała szkody środowiskowe wynikające z masowego stosowania herbicydów i pestycydów, w tym spadek liczebności populacji ptaków i innych organizmów żywych – stąd tytułowa „cicha wiosna" jako określenie zaniku dźwięków przyrody. Autorka włączyła się do dyskusji nad polityką państwa dotyczącą ochrony i eksploatacji zasobów naturalnych oraz zrównoważonego rolnictwa. R. Carson, *Silent Spring*, drawings by L. and L. Darling, introduction by M.A. McCay, The Easton Press, Norwalk 1991.

7 Na konsensus wśród badaczy w kwestii zagrożeń dla naszej planety zwraca uwagę historyk środowiskowy Dipesh Chakrabarty. Powołuje się on na badania Naomi Oreskes, która przeanalizowała abstrakty artykułów na temat globalnego ocieplenia i stwierdziła, że ani jeden badacz nie zakwestionował wpływu człowieka na zmiany klimatu. Dyskutowane tematy dotyczyły jedynie tempa oraz trybu owej zmiany. D. Chakrabarty, *Klimat historii. Cztery tezy*, tłum. M. Szcześniak, „Teksty Drugie" 2014, nr 5 (149), s. 173.

tych rozważań słowo „klimat", które w ostatnich latach pojawiło się nie tylko w badaniach przyrodniczych, lecz także w badaniach kulturowych, literackich, językoznawczych, polonistycznych, historycznych czy filozoficznych.

Klimat, będący dziś częścią globalnej *lingua franca*, wymyka się łatwej definicji, jest bowiem zjawiskiem interdyscyplinarnym. Funkcjonuje w dyskursach naukowych w wymiarze politycznym, ekonomicznym, etycznym i społecznym[8]. Na stronie Światowej Organizacji Meteorologicznej opisywany jest jako „przeciętne warunki pogodowe dla danej lokalizacji w długim okresie czasu"[9], choć przecież współcześnie, biorąc pod uwagę akumulację gazów cieplarnianych w atmosferze wytwarzanych głównie przez spalanie paliw kopalnych, szczególnie ważne są badania zmienności, a raczej skrajności klimatycznych, mających wpływ na zdrowie, bezpieczeństwo i dobrostan mieszkańców planety. Monitorowanie tych skrajności pozwala lepiej zarządzać ryzykiem związanym z ekstremalnymi zjawiskami pogodowymi[10].

Przyjmuje się jednak, że szeroko rozumiany klimat nie jest odkryciem współczesnych badaczy. Jak wskazują autorzy książki *Nauka o klimacie* Marcin Popkiewicz, Aleksandra Kardaś i Szymon Malinowski, historia badań klimatycznych opiera się na nowożytnych odkryciach astronomów[11], fizyków[12] i geologów[13]. Dopiero druga połowa XIX wieku przynosi poważne spory naukowe na temat długości istnienia Ziemi czy przyczyn występowania epok lodowych, również odkrycia skamieniałości świadczących o zmianach zachodzących w historii naszej planety, a w latach sześćdziesiątych XX wieku sformułowane zostają podstawy teorii działania sytemu klimatycznego, oparte na ustaleniach

8 M. Hulme, *Climate*, „Environmental Humanities" 2015, vol. 6, no. 1, s. 175–178, https://doi.org/10.1215/22011919-3615952.

9 Zob. definicje klimatu na stronie Światowej Organizacji Meteorologicznej. *Climate*, World Meteorological Organization, https://public.wmo.int/en/our-mandate/climate [dostęp: 20.05.2023]. Jeśli nie zaznaczono inaczej, przekład fragmentów – M.O.

10 Tamże.

11 Jednym z nich był na przykład brytyjski astronom William Herschel (1738–1822), który badał wpływ Słońca na klimat. Wsławił się odkryciem Uranu.

12 Korzystano na przykład z ustaleń francuskiego matematyka i fizyka Jeana Baptiste'a Josepha Fouriera (1768–1830), który odkrył zjawisko nazywane dziś „efektem cieplarnianym".

13 Szwedzkiemu geologowi i mineralogowi Arvidowi Gustafowi Högbomowi (1857–1940) przypisuje się dokonanie pierwszego w historii oszacowania ilości dwutlenku węgla emitowanego do atmosfery w wyniku spalania paliw kopalnych.

fizyków i wynikach badań paleoklimatycznych, w tym pomiarów temperatury, składu atmosfery, składu wód oceanicznych czy aktywności słonecznej[14].

W niniejszej książce posługuję się ideą klimatu rozumianą przede wszystkim kulturowo, a metodologia, którą stosuję – „**humanistyki środowiskowej**" – wzbogaca i pogłębia takie rozumienie tego terminu. Obok konwencjonalnych definicji – proponowanych przez Światową Organizację Meteorologiczną i Międzyrządowy Zespół ds. Zmian Klimatu (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC) – które służą badaniu fizycznych aspektów omawianego tematu, klimat pojmuję właśnie jako pewną ideę. Jest ona zapośredniczona między realnym doświadczaniem środowiska a kulturowymi sposobami obcowania ze światem[15], wpisanymi w dzieła literackie, stosowanymi w normach kulturowych czy w praktykach społecznych. Ową ideę można lepiej zrozumieć za pomocą narracji. Nie ma wątpliwości, że klimat, mający wpływ na sposoby zamieszkiwania planety, oddziałuje na kulturę i w kulturze jest wyrażany[16]. Dzięki ukierunkowanej środowiskowo analizie i interpretacji tekstów literackich, które są zapisem historii zamieszkiwania Ziemi, można zgłębiać i poszerzać wiedzę dotyczącą przyczyn kryzysu klimatycznego. Jeśli bowiem stawką w tej grze są nie tylko geologiczne i *stricte* biologiczne aspekty zmian na Ziemi, lecz także społeczne i kulturowe sposoby życia, to warto podjąć wgląd w archiwa literatury, które przekazują historie działania człowieka wobec przyrody, ale również stan świadomości ekologicznej bohaterów zapisany na kartach książek. Niebranie tych narracji pod uwagę byłoby zubożeniem tematu kryzysu środowiskowego, w którym dziś się znajdujemy.

Warto również na początku wytłumaczyć się z języka stosowanego do opisu rzeczywistości klimatyczno-środowiskowej. Aktualnie wśród słów kluczowych dookreślających klimat dominują: „zapaść klimatyczna", „kryzys klimatyczny", a nawet „katastrofa klimatyczna". Do tej pory używane zbyt łagodne wyrażenie „zmiana klimatu"[17] dawało fałszywe poczucie bezpieczeństwa.

14 M. Popkiewicz, A. Kardaś, S. Malinowski, *Nauka o klimacie*, wyd. 2. popr., Wydawnictwo Nieoczywiste–Wydawnictwo Sonia Draga–Post Factum, Warszawa–Katowice 2019, s. 421.

15 M. Hulme, *Climate...*

16 M. Hulme, *Editor's Introduction: The Cultures of Climate*, https://www.academia.edu/8993030/Editors_Introduction_The_Cultures_of_Climate [dostęp: 17.06.2022].

17 Z tego powodu „The Guardian", jeden z najpoczytniejszych brytyjskich dzienników, zaktualizował przewodnik stylu opisu klimatycznego stanu nadzwyczajnego, przed którym stoi świat. Zob. D. Carrington, *Why the Guardian is Changing the Language It Uses about the*

Sugerowało bowiem, iż współczesny kryzys środowiskowy postępuje powoli, jest naturalny, pasywny; co gorsza, myślano, że kryzys ów daje się kontrolować. A ponieważ język ma znaczenie, ważne jest, „jakie myślą myśli i jakie opowieści opowiadają opowieści"[18], jak pisała biolożka i filozofka feministyczna Donna Haraway, której ustalenia należą do kluczowych w obszarze humanistyki środowiskowej, warto świadomie używać odpowiednich sformułowań opisujących klimat. Wizja rychłej katastrofy może być istotna dla przebudowy nowożytnego świata, choć niektórzy badacze[19] przestrzegają przed metaforyką apokaliptycznego końca. Twierdzą, że może ona mieć też performatywną moc i odbierać sprawczość oraz nadzieję. Zakładam jednak, że katastrofa klimatyczna nie oznacza tylko końca, to przede wszystkim kres dotychczasowego sposobu myślenia i życia, koniec pewnej koncepcji człowieka, jednocześnie wieszczący „nowy początek", „nowego człowieka" i „inne możliwości".

Wyjaśnienia wymaga jeszcze metodologia wspomnianej „humanistyki środowiskowej". Choć tej koncepcji poświęcę znaczną część *Lekcji II* na temat nowych metodologii, już teraz warto o niej wspomnieć. Brytyjski badacz geografii Noel Castree definiuje humanistykę środowiskową jako interdyscyplinarne badania i praktyki podejmowane wokół tematu wzajemnych zależności człowieka i świata pozaludzkiego[20]. Ogólnie rzecz ujmując, kierunek ten jest wyrazem chęci wzbogacenia badań środowiskowych o perspektywę humanistyczną przy jednoczesnym ożywieniu samej humanistyki przez przemyślenie jej na nowo i poszerzenie jej pól zainteresowań[21]. Humanistyka ta (*environmental humanities*),

---

Environment, „The Guardian", 17.05.2019, https://www.theguardian.com/environment/2019/may/17/why-the-guardian-is-changing-the-language-it-uses-about-the-environment [dostęp: 15.12.2021].

18 To słowa Marilyn Strathern, przywołanej przez Donnę Haraway w: D. Haraway, *Staying with the Trouble. Making Kin in Chthulucene*, Duke University Press, Durham–London, 2016, s. 12.

19 Takie stanowisko wyraziła Ewa Domańska – zob. *O nowej humanistyce z prof. dr hab. Ewą Domańską rozmawia Katarzyna Więckowska*, „Litteraria Copernicana" 2011, nr 1 (7), s. 221 i 224. Zob. również E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006, s. 81.

20 N. Castree, *The Anthropocene and the Environmental Humanities: Extending the Conversation*, „Environmental Humanities" 2014, vol. 5, s. 234. Również na tę definicję powołuje się Ewa Bińczyk w książce *Epoka człowieka...*, s. 186.

21 D.B. Rose i in., *Climate Thinking Through the Environment. Unsettling the Humanities*, „Environmental Humanities" 2012, vol. 1, no. 1, s. 1–5, https://doi.org/10.1215/22011919-3609940.

nazywana również „humanistyką ekologiczną"[22] (*ecological humanities*), nie koncentruje się już tylko na gatunku ludzkim, rozszerza swoje obszary zainteresowań na środowisko i nowe z nim relacje. W opisywanej koncepcji humanistyki otoczenie człowieka wychodzi z cienia, przestaje być bierne, nie jest już tłem ludzkich działań, wpływa na *homo sapiens*, tworzy z nim nowe sploty, łączenia, zawiera sojusze, stowarzysza się z nim[23], tym samym pozbawia go pozycji centralnej. Zmiana ta ma niebagatelne znaczenie dla analiz i interpretacji tekstów literackich oraz powstających nowych narracji będących odpowiedzią na szybko postępującą zmianę klimatu. Nie pozostaje także bez znaczenia dla edukacji polonistycznej. Wpłynęła również znacząco na uprawianie nauk humanistycznych, które by móc mierzyć się z problematyką świata przyrody, zaczęły sięgać do języka innych, odległych dyscyplin, takich jak biologia, etologia[24], geologia, fizyka. Nietrudno dostrzec, że owe szeroko zakrojone sojusze naukowe pokazują innowacyjność i interdyscyplinarność nowej humanistyki, rodzącej się na naszych oczach i z naszym udziałem.

Zainteresowanie humanistyką środowiskową przybiera na sile w ostatnich latach – dynamicznie rozwijają się zarówno badania naukowe, jak i kształcenie akademickie, a na rodzimych uniwersytetach, jako odpowiedź na wyzwania naszych czasów, coraz częściej pojawiają się w programach studiów przedmioty środowiskowe[25]. Uwzględnienie nowej perspektywy badań humanistycznych

22 Por. E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie" 2013, nr 1–2, s. 13. Domańska pisze, że humanistyka ekologiczna (*ecological humanities*) określana bywa także jako humanistyka środowiskowa (*environmental humanities*) lub humanistyka zrównoważona (*sustainable humanities*). Poznańska badaczka posługuje się jednak terminami „humanistyka ekologiczna" i „ekoposthumanistyka", aby odróżnić ten nurt humanistyki zarówno od postmodernistycznych ruchów „głębokiej ekologii", jak i od „społecznej ekologii" związanej z ruchami lewicowymi i marksizmem oraz od technokratycznego rozumienia badań środowiskowych.

23 „Gatunki stowarzyszone" to pojęcie stworzone przez Donnę Haraway, która pokazuje, że ludzkie życie jest nierozerwalnie splecione z życiem innych gatunków zwierząt i roślin. Zob. D. Haraway, *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*, Prickly Paradigm Press, Chicago 2003. Polskiego tłumaczenia *Manifestu gatunków stowarzyszonych* podjęła się Joanna Bednarek: http://ewa.home.amu.edu.pl/Haraway,%20Manifest%20gatunkow%20stowarzyszonych.pdf [dostęp: 17.07.2023].

24 Etologia to dział zoologii zajmujący się badaniem zachowań zwierząt w ich naturalnym środowisku.

25 Por. programy studiów w roku akademickim 2020/2021 na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pojawiły się wówczas takie przedmioty, jak humanistyka

w procesie kształcenia służy również ożywieniu i umocnieniu ważnych dziś obywatelskich postaw społecznych opartych na trosce i odpowiedzialności za świat, Ziemię i każdą istotę ożywioną – rośliny, zwierzęta – oraz nieożywioną – skały czy rzeki. W ostatnim czasie widać zaangażowanie obywatelskie w obronie lasów przed wycinką i rzek przed ich dalszą regulacją – betonowaniem, ujarzmianiem.

Poważny problem stanowi jednak brak adaptacji tego nurtu do stosowania w polskiej szkole. Wypełnienie tej luki to jedno z wyzwań współczesnej humanistycznej edukacji klimatycznej. Humanistyczne spojrzenie na zagadnienia ekologiczne uzupełnia tzw. twardą wiedzę o środowisku – dane, wykresy, liczby, modele obliczeniowe. Dzięki kulturze i sztuce można często skuteczniej niż za pomocą faktów oddziaływać na młodych ludzi, na to, jakie wyznają wartości, jakie mają opinie i przekonania, które finalnie przekładają się na style życia. Doskonale zdaje sobie z tego sprawę Marek Oziewicz, jeden z pionierów humanistycznej edukacji klimatycznej, dyrektor Centrum Edukacji Klimatycznej na Uniwersytecie Minnesoty. Ten rodzaj wiedzy, umiejętności i doświadczenia nazywa **kompetencją klimatyczną** (*climate literacy*). Przejawia się ona w „zrozumieniu antropogenicznych procesów zmian klimatycznych, które uwzględniają fakty i dane (*climate science literacy*), ale skupia się głównie na budowaniu wartości, nawyków, światopoglądu, stylu życia oraz struktur pojęciowych koniecznych dla realizacji ekocentrycznej przyszłości”[26]. Oziewicz stoi na stanowisku, że sama wiedza nie wystarczy, by powstrzymać zmianę klimatyczną, potrzeba czegoś więcej, nowego podglebia kulturowego, nowych opowieści opartych na innej filozofii, logice, innym myśleniu, na nowych wartościach i nowej etyce. Przyjmuje, że dopiero tak realizowana edukacja ma moc przebudzania i niesie przemianę społeczną. Do tych rozstrzygnięć

środowiska a kryzys klimatyczny; cywilizacja na ławie oskarżonych – kryzysy XXI wieku. W roku 2022/2023 w ofercie uczelni znalazł się ogólnoakademicki interdyscyplinarny moduł: „Tak dla klimatu. Dlaczego Ziemia potrzebuje humanistów”. W roku akademickim 2023/2024 jeden z kursów w ramach kierunku sztuka pisania, twórcze pisanie nosił tytuł „Jak być ze świata? Humanistyka środowiskowa w terenie”, a był prowadzony przez przyrodnika i humanistkę.

26 Wystąpienie Marka Oziewicza na konferencji *GEOlogos*, która odbyła się w dniach 1–3 czerwca 2022 roku – Archiwum Geologos, GEOlogos, https://geologos.us.edu.pl/index.php/archiwum-geologos/ [dostęp: 14.06.2022]. Zob. również wywiad z Oziewiczem dla Klubu Myśli Ekologicznej – Facebook, Klub Myśli Ekologicznej, 30.06.2022, https://www.facebook.com/klubmyslieko/videos/1192385058163555 [dostęp: 17.06.2022].

powrócę w dalszej części książki traktującej o transformujących kategoriach – kairosie i proekologicznej metanoi, bez których prawdopodobnie nie nastąpi radykalne wielotorowe, długotrwałe przeobrażenie – *homo sapiens* w *homo ecologicus*[27], a co za tym idzie – przebudowa starej cywilizacji.

W odniesieniu do postulowanej przez Oziewicza holistycznej edukacji środowiskowej opartej na naukach przyrodniczych i na humanistyce trudno nie przywołać również głosu Olgi Tokarczuk, polskiej laureatki Literackiej Nagrody Nobla za rok 2018. W udzielonym miesięcznikowi „Dzikie Życie" wywiadzie noblistka zwraca uwagę na konieczność wypracowania **ekologicznej ramy spoglądania na świat**. Taką ramę wypełniałyby stopniowo treści poszczególnych przedmiotów szkolnych. Powinna być ona umieszczona w centrum tego, czego nauczamy i czego się uczymy, zwłaszcza w krajach, które są w większym stopniu odpowiedzialne za kryzys klimatyczny[28]. Edukacja na temat kryzysu klimatycznego powinna być więc zintegrowana na wszystkich poziomach kształcenia i we wszystkich dyscyplinach nauczania – powinna być prowadzona na lekcjach wszystkich przedmiotów[29]. Realizacja holistycznych programów nauczania zapewni uczniom wiedzę, kompetencje klimatyczne, da nadzieję na przyszłość, zaangażuje młodych ludzi w działania na rzecz poprawy kondycji Ziemi. Tak pojmowana ekologiczna rama spoglądania na świat ułatwi zrozumienie szerszego jego porządku, będzie

27 Korzystam z ustaleń największego polskiego ekofilozofa Henryka Skolimowskiego.

28 Jak podają autorzy raportu UNESCO, obecnie kraje, które najchętniej włączają treści dotyczące zmian klimatu do programów kształcenia, to te najbardziej narażone na skutki zmian klimatycznych. Na drugim biegunie są kraje w dużej mierze odpowiedzialne za kryzys klimatyczny, takie jak Polska. Por. *Getting Every School Climate-Ready. How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education*, UNESCO Digital Library, https://doi.org/10.54675/NBHC8523.

29 W podobny sposób fundamentalne cele nauczania zintegrowanego zaprojektowali autorzy fińskiego systemu edukacji. Taka edukacja umożliwia, po pierwsze, rozumienie zjawisk przez ich wewnętrzne powiązania i zależności oraz naświetlenie ich z różnych perspektyw, po drugie, cele tej edukacji idą niejako w poprzek przedmiotów nauczania (kształcą tzw. kompetencje poprzeczne), przekraczają ich granice, zakładają, że uczeń zdobywa informację i wiedzę z wielu dziedzin szkolnego nauczania. Jednym z takich obszernych celów jest: „Uczestnictwo w budowaniu zrównoważonej przyszłości i zaangażowanie w ten obszar działania (*sustainable future*)" (s. 84). Zob. więcej na temat podstaw programowych (*curriculum*), głównie anglosaskich i skandynawskich, w: W. Bobiński, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2023, s. 83–84.

punktem wyjścia międzyprzedmiotowej edukacji, ważnej w dążeniu do wspólnego celu. Nie chodzi zatem o wprowadzenie do szkoły jeszcze jednego przedmiotu, podanie kolejnej porcji wiadomości, nie chodzi o ilość informacji, lecz o wspólną płaszczyznę dla nowej ekologicznej świadomości, która przewartościowuje – jak postuluje Nicholas Mirzoeff, autor książki *Jak zobaczyć świat?* – dotychczasowy sposób widzenia świata często oparty na nieświadomym przeoczaniu, eliminowaniu istot nie-ludzkich czy estetyzowaniu zjawisk uchodzących dziś za dramatyczne w skutkach[30]. Autorka *Biegunów* mówi o ekologii tak:

> Ekologia na naszych oczach stała się czymś więcej niż nauką dotyczącą współzależności w przyrodzie. Dziś jej paradygmat odnajdziemy również w socjologii, psychologii, ekonomii, geografii, medycynie, w każdym podejściu naukowym... To matka nauk. Ekologia mogłaby pokazywać dzieciom coś, czego tak bardzo brakuje współczesnej edukacji – ogólne spojrzenie na to, co nazywamy światem, jako wielki złożony organizm, którego wszystkie części składowe wpływają nieustannie na siebie i są od siebie zależne. Mogłaby więc dawać rodzaj wiedzy syntetycznej, ogólnej. Tworzyłaby ramy, które dopiero później wypełniałyby po kawałku poszczególne przedmioty. W ten sposób budowałaby w umysłach dzieci jakąś spójną i ogólną mapę świata, w którym żyją[31].

Tokarczuk akcentuje naczelną zasadę ekologii – ujawnianie świata w całościowej perspektywie, pokazywanie, że „wszystko się ze sobą łączy", jest wzajemnie uwikłane i ma na siebie wpływ, tworzy sieć przepływów i interakcji, relacji. Wszak tylko z takiego punktu widzenia możliwe jest dostrzeżenie, że jeżeli coś wpływa na jeden organizm, wpływa na wszystkie. Taki sposób widzenia świata jako integralnej całości pisarka nazywa ognozją – to słowo klucz na nowe czasy[32]. Upośledzenie w zakresie ognozji przejawia się w widzeniu

30 Na przykład malowniczych zachodów słońca, których źródłem było zjawisko smogu, produkt uboczny rewolucji przemysłowej. Por. obrazy Claude'a Moneta czy Williama Turnera.

31 Por. P. Skubała, A. Gierlińska, R. Kulik, *Jaki to cud, to życie. Rozmowa z Olgą Tokarczuk*, „Dzikie Życie", https://dzikiezycie.pl/archiwum/2014/marzec-2014/jaki-to-cud-to-zycie-rozmowa-z-olga-tokarczuk [dostęp: 13.05.2022].

32 Olga Tokarczuk jest pomysłodawczynią projektu Ex-centrum, czyli biblioteki nowych pojęć, reinterpretowanych słów i całych zwrotów. Bazuje on na idei warsztatów prowadzonych od 2019 roku przez Edwina Bendyka w czasie festiwalu Góry Literatury. Celem

wszystkiego osobno, bez umiejętności zobaczenia świata jako całości. Dzisiaj ta właśnie perspektywa współzależności, o której już w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia pisali biolog Barry Commoner[33], ojciec ruchu ochrony środowiska, a także brytyjski chemik James Lovelock w hipotezie Gai[34], wytycza ramy ekologicznego myślenia o świecie. Nasz los jest zależny od innych, nie sposób już pisać o jednych, pomijając drugich. W takim dynamicznym związku tkwimy na przykład z pszczołami, owadami niezbędnymi w procesie zapylania, a więc produkcji żywności. Jak napisał antropolog ekonomiczny Jason Hickel, „one to także my, całkiem realnie"[35]. Należałoby zatem zacząć uczyć o nowym świecie relacyjnie, w przeciwieństwie do wcześniejszych prób, które były produktem kartezjańskiego podziału świata („my" i „reszta"), oddzielenia, dualizmów i hierarchicznych praktyk.

Czytelnik tej książki mógłby jednak już we wprowadzeniu, w czasie lekcji wyrównawczej, oczekiwać określenia wprost tego, co łączy przywoływane problemy z edukacją polonistyczną, lekcjami języka polskiego czy czytaniem lektur szkolnych, a szerzej – z kształceniem humanistycznym. Chcieć się dowiedzieć, czy lektura szkolna może stać się istotnym aktem ekotransformacji społecznej.

---

przedsięwzięcia, które realizują Fundacja Olgi Tokarczuk i Wrocławski Dom Literatury, jest podjęcie namysłu nad końcem świata, jaki znaliśmy, i nad światem przyszłości, jaki na gruzach tego starego może powstać. Noblistka i organizatorzy „nowej biblioteki" poprosili artystów i naukowców, aby ci stworzyli nowe pojęcia na określenie zbliżającej się zmiany. Do projektu zaproszeni zostali także: Agnieszka Holland, Marian Turski, Anda Rottenberg, Ewa Bińczyk, Urszula Zajączkowska i Zbigniew Mikołejko. W ramach projektu Olga Tokarczuk zaproponowała termin „ognozja" określający umiejętność syntetycznego podejścia do problemów przez poszukiwanie porządku zarówno w samych narracjach, jak i w detalach, drobnych częściach całości. O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 28–29.

33 Por. B. Commoner, *Zamykający się krąg. Przyroda, człowiek, technika*, tłum. J. Lutosławski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1974. Autor ten formułuje następujące prawa: 1) wszystko jest ze sobą wzajemnie powiązane; 2) wszystko powinno dokądś zmierzać; 3) natura wie najlepiej; 4) nie ma nic za darmo.

34 Por. J.E. Lovelock, *Gaja. Nowe spojrzenie na życie na Ziemi*, tłum. M. Ryszkiewicz, posłowiem opatrzył J. Weiner, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003. Wedle hipotezy Gai Ziemia jest wielką całością, składającą się z wielu ekosystemów połączonych sprzężeniami zwrotnymi.

35 J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejść od wzrostu gospodarczego i ocalić świat*, tłum. J.P. Listwan, Karakter, Kraków 2021, s. 25.

Jeśli weźmiemy pod uwagę sprawczy charakter humanistyki – fakt, że powoduje ona realne skutki, wpływa na zmianę świadomości – to może się okazać, że literatura w dzisiejszych czasach ma ogromną moc. Szkolna edukacja humanistyczna dysponuje możliwościami w zakresie kształtowania postaw i modelowania pożądanych zachowań człowieka wobec środowiska. Służą temu krytyczny namysł, kontestacja przyjętych praktyk, tradycji (na przykład polowań, których opisy są obecne w lekturach szkolnych) czy pokazywanie różnorakich relacji w więcej-niż-tylko-ludzkim świecie. Ta świadomość sprawczej roli literatury w procesie budowania nowej rzeczywistości jest dziś bardziej niezbędna niż kiedykolwiek. Przekłada się bowiem na wyobrażenia, sposoby widzenia świata i praktyki społeczne, poprzez które zamieszkujemy Ziemię, a finalnie może mieć znaczenie dla trwania ludzkości oraz innych istot ożywionych i nieożywionych. Dzisiejsza humanistyka, odwołująca się do etyki troski i odpowiedzialności, zdaje się podążać właśnie w tym kierunku, a jej celem jest – o czym pisała poznańska uczona Ewa Domańska – „społeczna transformacja" i „kompozycja wspólnego świata", w którym ludzkość jest częścią większej całości, żyjącego sytemu[36].

U podstaw prezentowanej przeze mnie koncepcji edukacji środowiskowej rozwijanej na lekcjach języka polskiego tkwi przekonanie, że nauki humanistyczne mają do odegrania w trwającym kryzysie klimatycznym istotną rolę, choć ciągle zbyt słabo zauważaną, jako istotny element systemu naprawczego świata. O ich kluczowej roli w przeobrażaniu nawyków konsumpcyjnych, zmianie postaw względem Ziemi, redefinicji kategorii i wartości związanych z działalnością człowieka pisało już wielu badaczy w Polsce[37] i na świecie[38], również przyrodoznawcy[39] akcentują wagę sojuszu nauk przyrodniczych i humanistycznych na rzecz walki z ociepleniem klimatu. Niewiele z nowych teorii naukowych zostało jednak zaaplikowanych do szkolnej polonistyki. Zagadnienie humanistycznej edukacji środowiskowej traktowane jest wciąż peryferyjnie i marginalnie, a niniejszą książką mam nadzieję choć częściowo obraz ten zmienić.

36 E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna...*, s. 15. Termin „kompozycja wspólnego świata" autorka przywołuje za Brunonem Latourem.

37 Na przykład Ewa Bińczyk, Ewa Domańska, Edwin Bendyk, Olga Tokarczuk, Julia Fiedorczuk.

38 Na przykład Bruno Latour, Donna Haraway, Peter Sloterdijk, Marek Oziewicz.

39 Zob. wypowiedzi Piotra Skubały czy Januarego Weinera.

W publikacji przedstawiam możliwości szeroko zakrojonych przeobrażeń niesionych przez środowiskowe analizy i interpretacje, które można z powodzeniem wykorzystać w szkole, na lekcjach języka polskiego. Proponuję swego rodzaju instruktażowe wprowadzenie do humanistyki środowiskowej skierowane głównie do nauczycieli polonistów i studentów polonistyki, przyszłych pedagogów, które jest komplementarne względem ustaleń Przemysława Czaplińskiego, Joanny Bednarek i Dawida Gostyńskiego, autorów książki *Literatura i jej natury*[40]. Wnioski, do jakich dochodziłam, prowadząc od kilku lat badania empiryczne na temat edukacji dla środowiska, staram się zaadaptować na potrzeby kształcenia humanistycznego. Sądzę, że humanistyka środowiskowa z jej rewizjonistyczną siłą może zmienić odbiór kanonu literackiego, a jego relektura pozwala dostrzec więcej-niż-ludzką historię świata. Korzystając z wielu koncepcji humanistycznych, stawiam sobie za zadanie dostarczyć argumenty do budowania wizji edukacji środowiskowej przedakademickiej, która uwzględniłaby również istotne dokonania humanistów w tym obszarze. Nie bez przyczyny uznaje się przecież – za jednym z ojców założycieli ekokrytyki Lawrence'em Buellem – że kryzys klimatyczny to przede wszystkim kryzys ludzkiej wyobraźni[41]. Poloniści to wszakże również kreatorzy wyobraźni, zajmują się jej pogłębianiem, poszerzaniem, ćwiczą w niej. A jednak wciąż zbyt małą i do tego niezbyt poważną rolę w walce ze zmianą klimatu przypisuje się literaturze, sztuce i opowieściom, a humanistyczna edukacja klimatyczna nie doczekała się jeszcze zbyt wielu rzeczników i propagatorów w Polsce. Zapewne dlatego, że wcześniej edukacja ta opierała się na naukach przyrodniczych.

Jestem przekonana, że humanistyczna edukacja środowiskowa jest niezbędna do głębokiej zmiany sposobów myślenia o zamieszkiwaniu Ziemi wraz z innymi istotami. Język polski jako przedmiot nauczania szkolnego ma stosowne narzędzia do szerzenia wartości ekologicznych wśród młodych. Poloniści mogą korzystać w tym celu między innymi z tekstów kultury, literatury, filmu, fotografii, rzeźby, wspierając się na metodologiach stwarzanych

40 P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.

41 Odwołuję się do ustaleń Lawrence'a Buella – L. Buell, *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*, Harvard University Press, Harvard 1995, s. 2.

przez nową humanistykę[42]. Trzeba te sprzyjające warunki i potencjał nauk humanistycznych wykorzystać.

Ważne jest również nastawienie samych polonistów do tematu kryzysu klimatyczno-środowiskowego. Wyniki badań empirycznych, które prowadziłam w 2021 roku wraz z Anną Guzy, pokazały, że nauczyciele zdają sobie sprawę z możliwości, jakie dają lekcje z języka polskiego – aż 93,33% z nich uznaje, że czytanie literatury i innych tekstów kultury może być jednym ze sposobów kształtowania u uczniów odpowiedzialnych postaw proekologicznych, a 94,17% badanych zwraca uwagę na to, że włączanie treści ekologicznych do treści kształcenia na lekcjach języka polskiego ma wpływ na formowanie postawy obywatelskiej młodych ludzi[43]. Aż 90% badanych nauczycieli polonistów czuje się odpowiedzialna – obok nauczycieli przedmiotów przyrodniczych – za kształtowanie postaw proekologicznych uczniów, niemal taki sam procent respondentów (89,17%) twierdzi, że na wybranych lekcjach języka polskiego już kształtuje u swoich uczniów postawy proekologiczne.

Mimo iż nauczyciele wskazują na trudności w realizacji treści ekologicznych na lekcjach polskiego, to wielu pedagogów widzi możliwości głównie przejrzenia XIX-wiecznego kanonu lektur szkolnych w nowych kontekstach, także przez pryzmat doświadczeń młodych ludzi. Nauczyciele wierzą w swoją sprawczość i możliwość wpływu na kształtowanie poglądów uczniów. Prawie trzy czwarte badanych (70%) uważa, że proponowane na lekcjach działania mogą mieć wpływ na zmianę poglądów uczniów o antropogenicznej zmianie klimatu. Z jednej strony może to prowadzić do świadomego zatroskania o klimat, a z drugiej – zainteresować literaturą, która odkryje przed młodzieżą treści jej bliskie. Nauczyciele poloniści mają zatem duże możliwości, mogą

42 O nowej humanistyce pisali: P. Czapliński, *Sploty*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 9–17; R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2017; Tenże, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 18–40.

43 Por. badania na temat postaw nauczycieli polonistów wobec zmian klimatu trwały od stycznia 2021 roku do końca marca 2022 roku i objęły grupę 234 nauczycieli języka polskiego. 120 ankiet zostało kompletnie wypełnionych i poddanych szczegółowej analizie. Zob. A. Guzy, M. Ochwat, *Poloniści wobec zmian klimatu*, Katowice 2021, https://us.edu.pl/polonisci-wobec-zmian-klimatu-raport-naukowcow-z-us/ [dostęp: 12.04.2022]. Więcej na temat: A. Guzy, M. Ochwat, *Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2022, t. 31, s. 1–22, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.13.

otworzyć pole do dyskusji i roztrząsania problemów, które tak bardzo poruszają dziś uczniów. Stają się niezbędni w transformacji młodych w kierunku lepszej przyszłości. Kto wie, czy transformacyjny charakter humanistyki dopiero w logice czasu teraźniejszego nie stanowi o największej sile naszej dyscypliny. W tym kontekście nie dziwi ambitne zadanie, które Peter Sloterdijk, niemiecki filozof i eseista, postawił przed współczesnymi, również przed nauczycielami języka polskiego, w książce *Co zdarzyło się w XX wieku?*: zamiana „emisji" zagrażających światu, czyli „e-misji" (wydalenia/wyrzutu), w nową „misję"[44]. Trwający kryzys klimatyczny jawi się więc jako szansa na wypracowanie nowej misji edukacji w czasach aberracji klimatu i szkód środowiskowych. Ta nowa misja powinna zmieniać szkołę, sposoby uczenia, abyśmy nie zagubili nadziei i nie popadli w marazm antropocenu. W nowej misji edukacji nie chodzi tylko o wiedzę przedmiotową, ale o postawy, wartości, świadomość i budowanie odporności u uczniów w czasach wyzwań związanych z przyrodą. Nie jest to zadanie łatwe, na próżno szukać podpowiedzi w podstawach programowych przedmiotu język polski dla wszystkich etapów kształcenia czy w materiałach dla nauczycieli, takich jak scenariusze lekcji. Konieczne są z pewnością również zmiany systemowe w szkołach, ale też na kształcących przyszłych polonistów uniwersytetach, zmiany, które uchwycą największe wyzwanie edukacyjne obecnych czasów. Kryzys klimatyczny skłania polonistów do podjęcia nowej misji edukacji, z nową odpowiedzialnością za Ziemię i na rzecz wielogatunkowej regeneracji.

---

44 P. Sloterdijk, *Co się zdarzyło w XX wieku?*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2021, s. 14.



Lekcja I

Kairos – ekologiczna metanoia – nowa era ekologiczna

Jak powinna wyglądać edukacja klimatyczno-środowiskowa w szkole?

„Forma przekazywanych informacje to zazwyczaj suche fakty, z którymi ciężko jest się utożsamić. Czasami katastrofa klimatyczna wydaje się tylko fikcją lub mało ważnym faktem niż prawdziwym zagrożeniem".

Wypowiedź uczestnika badań ankietowych: A. Guzy, M. Ochwat, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022], s. 47.

Patrzymy na zamykające się okno[1].

Raport IPCC

Jest czas, w którym nadchodzi krytyczna chwila,
i krytyczna chwila, w której czasu jest mało[2].

Korpus hippokratejski, Zalecenia 1,
tłum. Tomasz Sapota

Jesteśmy tymi, którzy wychodzą naprzeciw[3].

Olga Tokarczuk

Epoka antropocenu

Choć formalnie nie zapadła decyzja terminologiczna, żyjemy w nowej erze geologicznej, w czasach antropocenu[4], w których uprzywilejowany człowiek, sprawując

1 „There is a rapidly closing window of opportunity to secure a liveable and sustainable future for all". IPCC, *Summary for Policymakers*, w: *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, eds. H. Lee, J. Romero]. IPCC, Switzerland, Geneva 2023, https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/resources/spm-headline-statements/ [dostęp: 12.11.2023]. Zob. także P. Skubała, *Patrzymy na zamykające się okno*, „Dzikie Życie" 2019, październik, https://dzikiezycie.pl/archiwum/2019/pazdziernik-2019/patrzymy-na-zamykajace-sie-okno [dostęp: 30.06.2023].

2 *Praeceptiones*, ed. É. Littré, *Oeuvres complètes d'Hippocrate*, vol. 9, Baillière, Paris 1861, Hippocrates et Corpus Hippocraticum (repr. Hakkert, Amsterdam 1962), s. 250, https://archive.org/details/BIUSante_34859x09/page/n253/mode/2up [dostęp: 30.06.2023].

3 O. Tokarczuk, *Bieguni*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 410.

4 Termin „antropocen", zdefiniowany jako epoka człowieka, został użyty na określenie trwającej właśnie epoki geologicznej. Obserwujemy w niej „aktywne ingerowanie człowieka w procesy kierujące geologiczną ewolucją planety". Por. I. Angus, *Facing the Antropocene. Fossil Capitalism and the Crisis of the Earth System*, foreword by J.B. Foster, New York University Press, New York 2016, s. 53 – cyt. za: E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 12. Początek debaty na temat antropocenu wyznaczyły dwa spory: spór o nazwę oraz spór o to, kiedy epoka ta się rozpoczęła. Tamże, s. 77. Crutzen zaproponował, żeby uznać, iż antropocen rozpoczął się w drugiej połowie XVIII wieku; termin ten zbiega się z czasem zaprojektowania przez Jamesa Watta silnika parowego i jego opatentowania (1784). Niektórzy badacze początku antropocenu upatrują dużo wcześniej – w czasach intensywnego rolnictwa czy okresie kolonizacji. Por. np. J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*, tłum. J.P. Listwan, Karakter, Kraków 2021. W literaturze przedmiotu wyodrębniono trzy podstawowe rozumienia tej kategorii: 1) rozumienie geologiczne, oparte na twardych danych empirycznych stratygrafii, 2) rozumienie wynikające z dorobku nauk o systemie Ziemi oraz badań granic planetarnych, 3) rozumienie skupione na analizie wpływu człowieka na

niemal niepodzielną władzę nad przyrodą, stał się siłą dominującą na Ziemi. W 2000 roku dwóch uczonych – Paul Crutzen, holenderski noblista, badacz składu chemicznego atmosfery ziemskiej, i amerykański biolog Eugene F. Stoermer – przekonywało, że ludzka cywilizacja doprowadziła do zmian w składzie biosfery i geosfery. Odpowiedzialność za zmiany będące powodem tego, że żyjemy w nowej epoce w dziejach Ziemi, przypisuje się człowiekowi. Proponowane pojęcie „antropocen" opiera się na koncepcji hybrydowej, wedle której o zmianach w dziejach Ziemi można mówić nie tylko w ramach geologii czy biologii. Siłę tej koncepcji dostrzeżono także w naukach humanistycznych, to one jako jedne z pierwszych poruszyły kwestie antropocenu w swoich badaniach.

Ewa Bińczyk, popularyzatorka określenia „antropocen" w Polsce, zebrała całą paletę określeń pokazujących różne interdyscyplinarne oblicza antropocenów[5]. Na końcu swojej książki wymieniła je w aneksie zatytułowanym *Spór o nazwę*. Przytoczmy tylko kilka z tych określeń: „anglocen" (propozycja Jean-Baptiste'a Fressoza), „mantropocen" (propozycja Kate Raworth),

planetę (skumulowanych skutków naszych działań). Zob. więcej w: E. Bińczyk, *Epoka człowieka...*, s. 92–93. Paul Crutzen, Will Steffen i John R. McNeill dzielą antropocen na trzy etapy: pierwszy, „epoka przemysłowa", trwał od około 1800 do 1945 roku; kolejny w latach 1945–2015, a trzeci – jak proponują autorzy – miałby rozpocząć się w około 2015 roku. Na trzecim etapie ludzie staną się „zarządcami systemu ziemskiego („Stewards of the Earth System"). L. Keller, *Recomposing Ecopoetics North American Poetry of the Selfconscious Anthropocene*, University of Virginia Press, Charlottesville 2018, s. 16–17. Termin „antropocen" został zaproponowany w 2000 roku, a formalne starania o wprowadzenie tej nazwy rozpoczęły się w 2008 roku – wówczas na posiedzeniu Subkomisji ds. Stratygrafii Czwartorzędu, działającej przy Międzynarodowej Komisji Stratygrafii (International Commission on Stratigraphy), powołano Grupę Roboczą ds. Antropocenu (Anthropocene Working Group, AWG), której zadaniem było zebranie dowodów potrzebnych do uznania początku nowej epoki w historii Ziemi. W 2016 roku Grupa Robocza ds. Antropocenu głosowała nad oficjalnym ogłoszeniem zakończenia holocenu. Po zatwierdzeniu wniosku przez Międzynarodową Komisję Stratygrafii trafi on do komisji wykonawczej Międzynarodowej Unii Nauk Geologicznych, która będzie wówczas mogła oficjalnie zmienić nazwę epoki. Zob. U. Kaczorowska, *Trzeci naukowiec zrezygnował z udziału w Grupie Roboczej ds. Antropocenu*, PAP, 10.09.2023, https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C98306%2Ctrzeci-naukowiec-zrezygnowal-z-udzialu-w-grupie-roboczej-ds-antropocenu.html [dostęp: 12.11.2023]; *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive*, eds. J.M. Hamilton i in., Open Humanities Press, London 2021, s. 9–10, oraz: D. Wężowicz-Ziółkowska, *Antropocen – wirus, który ocala?* „Teksty z Ulicy. Zeszyt memetyczny" 2019, nr 20, s. 13.

5 Nawiązuję do koncepcji „wielu antropocenów" Jana Zalasiewicza. Zob. M. Sugiera, *Archiwa antropocenu*, w: *Performatyka: poza kanonem*, t. 1: *Resztki, ruiny, pozostałości, szczątki, piksele – archiwa możliwych przeszłości i przyszłości*, red. Ł. Iwanczewska, Wiele Kropek, Kraków 2021, s. 64.

„oligantropocen" (propozycja Erika Swyngedouwa), „nekrocen" (propozycja Justina McBriena), „plastikocen" (propozycja Alfa Hornborga). W każdej z tych nazw-koncepcji akcentuje się inne czynniki, wskazuje inne przyczyny kryzysu środowiskowego. Z jednej strony mówi się o bardziej ukonkretnionych *anthropos* (oligantropocen, mantropocen), z drugiej – o efektach ich działalności, takich jak produkcja plastiku czy wymieranie gatunków i zanik bioróżnorodności (plastikocen, nekrocen).

Aktualnie dwie koncepcje pobudzają refleksję świata nauki – antropocen i kapitałocen (propozycja Jasona Moore'a, Andreasa Malma, Donny Haraway). Pierwsza z nich uzyskała wstępną aprobatę środowiska geologicznego, które na podstawie empirycznych kryteriów geologicznych, takich jak mierzalne zmiany skalne w glebie czy pokrywie lodowej, bada skutki działalności człowieka dla kondycji naszej planety. Wymierania gatunków, wylesianie, wyczerpanie łowisk, modyfikacja środowisk przybrzeżnych i inne skutki działań człowieka są widoczne w zapisach geologicznych, aktualnie badanych przez Grupę Roboczą ds. Antropocenu[6]. Kapitałocen natomiast odnosi się do dysfunkcyjności systemu społeczno-ekonomicznego organizującego życie na Ziemi i jest największym wyzwaniem naszych czasów[7]. Stoimy w obliczu konieczności poradzenia sobie z konsekwencjami nieustannego wzrostu produkcji i konsumpcji, wymagającego zużywania coraz większej ilości surowców naturalnych i energii. Wytwarzamy dwutlenek węgla, którego poziom w atmosferze jest przekroczony, opanowujemy też coraz większe połacie ziemi, prywatyzujemy lasy i łowiska, a nawet wodę. Nie chodzi więc o chciwość jednostek, ale o reguły rządzące światem, w które uwikłany jest człowiek. Małgorzata Sugiera wyjaśniała, że przywołane tu konkurencyjne koncepcje wynikają ze specyfiki poszczególnych dyscyplin naukowych (tego, czy mają one profil biofizyczny czy społeczno-ekonomiczny) i ich aktualnych metodologii badawczych. Powstaje więc wiele nazw i dostrzega się wiele początków nowej epoki. Krakowska badaczka trafnie podsumowała ten pluralizm, odwołując się do koncepcji niejednolitego antropocenu (*patchy*

6 Zob. A.D. Barnosky i in., *Biological and Paleontological Signatures of the Anthropocene*, Max Planck Institute for the History of Science, https://www.anthropocene-curriculum.org/contribution/biological-and-paleontological-signatures-of-the-anthropocene [dostęp: 25.09.2023].

7 O próbach zmiany myślenia o ekonomii w XXI wieku pisali Kate Raworth i Jason Hickel: K. Raworth, *Ekonomia obwarzanka. Siedem sposobów myślenia o ekonomii XXI wieku*, tłum. A. Paszkowska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2021; J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej...*

Anthropocene)[8], złożonego z wielu różnych i nieregularnych kawałków. Patryk Szaj natomiast w roku 2023 redagowanemu przez siebie numerowi czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis" nadał tytuł *O językach antropocenu*, a we wstępie stwierdził, że nie ma jednego antropocenu. Przywołał „antropocen geologiczny i samoświadomy" (za Lynn Keller), „antropocen fenomen i koncept" (za Franciszkiem Chwałczykiem) czy „antropocen biofizyczny oraz społeczno-ekonomiczny" (za Ianem Angusem)[9]. Kategorie te oddają wielowymiarowość i niejednolity charakter nowej epoki w dziejach Ziemi.

Warto dodać, że prócz dyskusji o nazwie na określenie dziejących się czasów toczy się debata o dacie rozpoczęcia interesującego nas okresu. Kilkoro uczonych mówi, że nowa epoka zaczęła się w tzw. wczesnym antropocenie. Ich hipoteza jest kontrowersyjna, rozproszona w przestrzeni i w czasie. Badacze twierdzą, że epoka wczesnego antropocenu rozpoczęła się wraz z wymieraniem megafauny (w tym mamutów, tygrysów szablozębnych) czy porzuceniem przez człowieka zbieracko-łowieckiego stylu życia na rzecz rolnictwa. Inni wskazują późniejszą datę rozpoczęcia antropocenu – czas wielkich odkryć geograficznych, transport i handel globalny, czego następstwem było pojawienie się znacznej ilości agresywnych gatunków flory i fauny w wielu miejscach świata oraz zmiany w poszczególnych ekosystemach. Najbardziej znaną i rozpowszechnioną cezurą antropocenu jest okres rewolucji przemysłowej między rokiem 1760 a 1880. Kolejną propozycją jest czas Wielkiego Przyspieszenia – po II wojnie światowej. W tym okresie zwiększyły się tempo i zasięg eksploatacji zasobów naturalnych[10].

Mimo iż czas antropocenu trwa krótko, coraz częściej poszukuje się dróg porzucenia typowych dla niego praktyk. Część badaczy już postuluje odwrót od samego pojęcia, proponując nowe, postantropocentryczne kategorie, takie jak „antropocień", (termin ten został ukuty przez poznańskiego badacza Andrzeja Marca[11] na określenie wycofania się człowieka w cień),

8 A.L. Tsing, A.S. Mathews, N. Bubandt – podaję za: M. Sugiera, *Archiwa antropocenu...*, s. 68–69.

9 P. Szaj, *O językach antropocenu – uwagi wstępne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, t. 11 (czerwiec), s. 3, https://doi.org/10.24917/23534583.11.1.

10 E. Bińczyk, *Epoka antropocenu...*, s. 82–93. Zob. też rozdz. 3: *Początki debaty na temat antropocenu.*

11 Por. A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.

czy „chthulucen" (od greckich słów *khthôn* 'ziemia' oraz *kainos* 'to, co nowe, ożywcze, to, co ma się zacząć'), nazwę tę wprowadziła Donna Haraway, która sprzeciwia się określaniu właśnie dziejącego się czasu przemian na Ziemi antropocenem[12]). Haraway sugeruje, że powinniśmy uczynić go „tak krótkim/cienkim, jak to tylko możliwe"[13], postuluje drastyczne zerwanie z nim. Natomiast Astrida Neimanis we wstępie do książki *Feminist, Queer Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocen: Archive* zadaje pytanie już w czasie przeszłym: „czym był antropocen"? Glenn A. Albrecht, transdyscyplinarny filozof środowiskowy, emerytowany profesor z Uniwersytetu Murdoch w Australii Zachodniej, również postuluje jak najszybsze wyjście z tej epoki i utworzenie nowej ramy konceptualnej. Jest nią symbiocen, wywodzony od symbiozy (łac. z gr. *sym-* 'współ-' i gr. *bíos* 'życie')[14], który ma zmienić nie tylko dotychczasowy sposób myślenia o świecie, lecz także sposób opowiadania o nim, stworzyć nową narrację opartą na wzajemnym wsparciu, relacjach i związkach. Ta nowa narracja sprzeciwia się darwinistycznej rywalizacji.

O antropocenie, nie wchodząc głębiej w rozważania nad wizytówką nowej ery oraz nad argumentami na rzecz rozstrzygnięć jej początków, pisali Ewa Bińczyk w swojej książce *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, oraz Jason Hickel w pracy *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*[15], a także badacze, których teksty zebrano w tomie *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu* pod redakcją Jasona W. Moore'a[16]. Współcześnie skala oraz tempo wylesiania terenów,

12 Określeniem „chthulucen" Haraway odwołuje się do figury pająka *Pimoa cthulhu*. D.J. Haraway, *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham, s. 2 („*Chthulucene* is a simple word. It is a compound of two Greek roots (*khthon* and *kainos*) that together name a kind of timeplace for learning to stay with the trouble of living and dying in response-ability on a damaged earth").

13 D. Haraway, *Anthropocen, Capitalocen, Plantationcene, Chthulucene: Making Kin*, „Environmental Humanities" 2015, vol. 6, no. 1, s. 160 („Donna Haraway suggested that our job was »to make the Anthropocene as short/thin as possible«").

14 G.A. ,t, *Earth Emotions. New Words for a New World*, Cornell University Press Ithaca–London Press, Ithaca 2019.

15 Por. J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej...*

16 *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizm*, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021. Por. również artykuły: M. Sugiera, *Syndemiocen, czyli antropocen w perspektywie pandemii*, „Annales Universitatis

postępująca mechanizacja rolnictwa czy rozwój hodowli przemysłowych są tak ogromne, iż dochodzimy do kresu wytrzymałości planety. Toteż czas, w którym żyjemy, nazywamy planetarnym kryzysem środowiskowym. W jego trakcie następuje rozpad znanych konstrukcji myślowych, dotychczasowych terminów, a pewne kategorie muszą zostać na nowo przemyślane, na nowo zdefiniowane. Jedną z nich jest czas.

Kairos – czas antropocenu

Współcześnie doświadczamy czasu w dziwnej mieszance powolności i szybkości. W ludzkiej skali zderzamy się z niemal niewyobrażalną powolnością czasu geologicznego i ewolucyjnego. Skale geologiczne i ludzkie, ziemskie i planetarne zaczynają się na siebie nakładać, co daje poczucie życia w dwóch lub więcej porządkach jednocześnie. Timothy Clark w pracy *The Value of Ecocriticism* podaje nawet przykład tego osobliwego doświadczania czasu. Pisze o „ciepłym zimowym dniu", która to fraza mówi krótkoterminowo o pięknej pogodzie za oknem, a długoterminowo – o globalnym ociepleniu[17]. Trafnie ujął to również reportażysta Filip Springer w tekście publicystycznym *Sympatyczny początek końca*, gdzie twierdził, że ocieplenie klimatu wydłużyło sezon wakacyjny i już na początku czerwca tłumy turystów przyjeżdżają nad Morze Bałtyckie[18]. Co to jednak oznacza?

W czasie życia jednego człowieka, w ciągu zaledwie jednego stulecia możemy zaobserwować topnienie lodowców. Największe wytwory Ziemi – oceany, puszcze czy właśnie lodowce – wymknęły się spod jurysdykcji czasu geologicznego i przeszły do czasu ludzkiego. A warto zdać sobie sprawę z tego, że na przykład wiek, sto lat, to przecież mgnienie oka w historii Ziemi, czas geologiczny mierzony jest w milionach, a nawet miliardach lat. Przyspieszenie

Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11 (czerwiec), s. 234–248, https://doi.org/10.24917/23534583.11.15, oraz F. Chwałczyk, *Antropocen, kapitałocen – „urban age", urbanocen? Czyli nie tylko „kto" oraz „jak", ale i „gdzie"*, „Kultura i Historia" 2018, nr 34, s. 90–121.

17 T. Clark, *The Value of Ecocriticism*, Cambridge University Press, Cambridge 2019, s. 12, https://doi.org/10.1017/9781316155073 („Other words are 'apex- guilt' and 'shadowtime', the latter meaning 'the sense of living in two or more orders of temporal scale simultaneously' – say, a beautiful, warm winter's day (short term): a day of frightening global warming (long term)").

18 F. Springer, *Sympatyczny początek końca*, „Pismo, Magazyn Opinii", 7.08.2019, https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/sympatyczny-poczatek-konca/ [dostęp: 26.09.2023].

widać wyraźniej, gdy zestawimy antropocen z poprzedzającym go rozpoczętym dziesięć tysięcy lat temu stabilnym holocenem.

Zmagania człowieka z doświadczeniem czasu geologicznego opisywane są w najnowszych reportażach środowiskowych[19], których autorzy diagnozują gwałtowne zmiany krajobrazu zachodzące zaledwie w ciągu ludzkiego życia, a przecież krajobrazy te ewoluowały przez miliony lat. Myślę tutaj o zjawiskach zastępowania lasów dziewiczych monokulturami, topnienia wiecznej zmarzliny, wymieraniu niektórych gatunków, osuszaniu mokradeł czy śmierci raf koralowych. W reportażach Dahra Jamaila *Koniec lodu. Jak odnaleźć sens w byciu świadkiem katastrofy klimatycznej*[20] czy *O czasie i wodzie* Andriego Snaera Magnasona[21] podejmuje się problem zanikania lodowców, które są dosłownie zamrożonym czasem, historią Ziemi:

> Największe siły Ziemi wymknęły się geologicznej skali czasu i zbliżyły do naszej, ludzkiej. Zmiany, które dotychczas trwały setki tysięcy lat, teraz możemy zaobserwować w ciągu zaledwie jednego wieku. To prędkość zaiste mitologiczna, bo dotyka całego ziemskiego życia i podstaw wszystkiego, co myślimy, wybieramy, produkujemy i w co wierzymy. [...] Stoimy wobec zmian bardziej skomplikowanych niż wszystko, z czym nasz umysł przywykł się zmagać. Są większe niż całe nasze dotychczasowe doświadczenie, potężniejsze niż język i większość używanych przez nas do opisania rzeczywistości metafor[22].

Świat może się zmienić w trakcie jednego ludzkiego życia, hipersprawczość człowieka potrafiła zaszkodzić nawet wiecznej zmarzlinie, która, jak mówi jej nazwa, jest zjawiskiem trwałym, stałym, o charakterze reliktowym (stanowi pozostałość zlodowacenia). Skrócenie procesów trwających miliony lat do zaledwie stu jest zjawiskiem niewyobrażalnym.

Podobną perspektywę ukazuje Szymon Drobniak w reportażu *Czarne lato. Australia płonie*. Pisze o koralowcach – „płonącym lesie pod wodą" – które możemy całkowicie stracić w ciągu kilkudziesięciu lat.

19 Kategorię reportażu środowiskowego rozwijam dalej. Por. *Lekcja V. Symbiotyczne opowieści o współistnieniu, czyli więcej-niż-tylko-ludzkie projekty lekcji języka polskiego*, przypis 55, s. 229.

20 D. Jamail, *Koniec lodu. Jak odnaleźć sens w byciu świadkiem katastrofy klimatycznej*, tłum. A. Paszkowska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020.

21 A.S. Magnason, *O czasie i wodzie*, tłum. J. Godek, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2020, s. 7–8.

22 Tamże.

> W ekologicznej skali czasu koralowce są potężnymi inżynierami środowiska przyrodniczego. Ich kolonie w ciągu tysięcy lat konstruują całe archipelagi. Obrastają wyłaniające się z oceanu wulkaniczne wyspy, tworząc wokół nich rojące się od życia podwodne oazy, a po kolejnych tysiącach lat „zatapiają" te powoli erodujące kawałki lądu, tak, że pozostaje po nich jedynie koncentryczna bariera rafy koralowej, rajski atol [...].
>
> Od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku Wielką Rafę Koralową [...] dotykają coraz częstsze [...] epizody tak zwanego blaknięcia. Ta śmierć przytłacza. Cisza jest tutaj martwa, smutna, szara[23].

Przytoczone cytaty dotyczące przeobrażania się przyrody uświadamiają, że żyjemy w czasach bez precedensu, a sytuacja jest na tyle poważna, że powstają specjalne grupy do jej badania. Uczeni z blisko 200 państw zrzeszeni w Międzyrządowym Zespole ds. Zmian Klimatu (IPCC)[24], organie ONZ odpowiedzialnym za ocenę najnowszych badań dotyczących zmiany klimatycznej, określili aktualny czas metaforą zamykającego się okna: „Patrzymy na zamykające się okno". Wyłaniający się z tej metafory obraz daje nadzieję, że mamy jeszcze czas, i choć kryzys już trwa, a okno nieuchronnie się zamyka, to jednak nadal jest szansa na zmianę.

Słowo czas staje się kluczowe w klimatyczno-środowiskowych rozważaniach – z jednej strony daje nam nadzieję, a z drugiej – niebezpieczna konstrukcja „mamy czas" wskazuje na odraczanie rozwiązania problemów. W tym kontekście pojawia się pytanie: czy zdążymy zażegnać kryzys klimatyczny? Timothy Morton, amerykański filozof i teoretyk współczesnej kultury, twórca „ciemnej ekologii", twierdzi, że już żyjemy w czasie po katastrofie, „po końcu świata"[25], bo światy zależą od tła i pierwszego planu, a w epoce antropogenicznej zmiany klimatu nie ma już tła, a więc nie ma też pierwszego planu. Takie ujęcia budzą refleksje na temat tego, co musimy zrobić, aby zachować ostatnią szansę na trwanie gatunku *homo sapiens*. Ile mamy czasu, aby „my-ginięcie"[26] nie było

23 S. Drobniak, *Czarne lato. Australia płonie*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021, s. 153–156.

24 Zob. o dokumentach i wiarygodnych raportach opisujących antropogeniczną zmianę klimatu w książce: E. Bińczyk, *Epoka człowieka...*, s. 37.

25 T. Morton, *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*, University of Minnesota Press, London 2013, s. 3.

26 Korzystam z terminów „my-ginięcie" i „wy-mieranie", zaproponowanych przez Andrzeja Marca w książce *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata* (Wydawnictwo Naukowe

doświadczeniem kolektywnym i solidarnym wszystkich istot, w tym nie-ludzkich? Jak ująć moment, w którym aktualnie żyjemy, i określić tę specyficzną formę temporalności? Czego wymagają od nas ta sytuacja i ten czas? I dlaczego tak ważna jest humanistyczna edukacja klimatyczna właśnie teraz?

Z tej sekwencji pytań wyrasta interesujące mnie tytułowe zagadnienie. Gdybyśmy chcieli zawrzeć trwający kryzys ekologiczny w jakiejś formule czasowej, można by, jak sądzę, użyć kategorii kairos[27]. W starożytnej literaturze pojęciem tym opisywano te przypadki, w których ktoś we „właściwym momencie" wykonuje odpowiednie działanie. W przypadku kryzysu środowiskowego moment kairotyczny wiąże się z działaniami podjętymi w odpowiednim czasie w celu zapobieżenia planetarnej katastrofie klimatycznej. Działania te mają na celu niedopuszczenie do przekroczenia punktów przełomowych, granicznych (*tipping points*), które odnoszą się do krytycznych momentów; po naruszeniu tej granicy następuje cała kaskada konsekwencji, sprzężeń zwrotnych, efektów ubocznych i nieodwracalnych zmian[28]. Ludzkość przekroczyła już co najmniej sześć z dziewięciu granic wytrzymałości

PWN, Warszawa 2021). „My-ginięcie" dotyczy kolektywnej śmierci, „wy-mieranie" – tylko świata zwierząt.

27 Chronos i kairos to dwa greckie słowa oznaczające to, co w języku angielskim nazywamy *time*, *Zeit* w języku niemieckim i *temps* w języku francuskim. Kairos to jakościowa koncepcja czasu, która oznacza odpowiedni moment, odpowiedni czas na zrobienie czegoś, właściwy czas na działanie. Chronos zaś najczęściej definiuje ilościową koncepcję czasu. W kontekście ludzkiego działania doświadczamy chronosu jako ciągłości, a kairosu jako momentu widzenia – *Augenblick* – który zrywa z ciągłością. Zob. więcej w: F.Ó. Murchadha, *The Time of Revolution. Kairos and Chronos in Heidegger*, Bloomsbury, London 2014, s. 19–20. Kairos to subiektywny moment w czasie, w przeciwieństwie do chronosu, który jest obiektywny, absolutny i uniwersalny. F.A. Benedikt, *On Doing the Right Thing at the Right Time: Toward an Ethics of Kairos*, w: *Rhetoric and Kairos Essay in History, Theory and Praxis*, eds. P. Sipiora, J.S. Baumlin, State University of New York Press, Albany 2002, s. 226–236.

28 Przykładem jest wzrost temperatury powietrza, który powoduje spadek ilości lodu, z kolei mniejsza powierzchnia lodu to mniejsze odbijanie promieni słonecznych, wzrost temperatury wód oceanicznych, a tym samym powietrza i dalsze ocieplenie klimatu. Z. Bohdanowicz i in., *Klimatyczne ABC*, UW dla Klimatu, https://klimatyczneabc.uw.edu.pl/ [dostęp: 22.09.2023], s. 33. W sposób literacki efekt kaskady awarii Ziemi przedstawił Andri Snear Magnason w eseistycznym reportażu *O czasie i wodzie...* Magnason pisał o naukowych przewidywaniach związanych z ociepleniem klimatu, które wpłyną na topnienie lodowców i podniesienie się poziomu wód oceanów oraz mórz, te zaś zaleją metropolie, plaże, porty, miasta, tereny hodowlane i ziemie uprawne. Inną cechą arktycznej odwilży jest to, że proces samoistnie przyspiesza: kiedy lód morski zniknie, mniej ciepła słonecznego

naszej planety[29]; chodzi o integralność biosfery (utratę bioróżnorodności), zaburzenie cykli biogeochemicznych, nowe substancje w środowisku, zmianę ekosystemów lądowych (wylesianie), zmianę klimatu, zmianę zasobów wody słodkiej. Nie wiemy, ile czasu pozostało, nim przekroczymy wszystkie punkty krytyczne. Jest to teren, który Paul Crutzen określił mianem *terra incognita*[30].

Wróćmy jednak do kairosu. To – jak wspomniałam wcześniej – 'odpowiedni moment, pora'. Słowo to oznacza także „krytyczny, decydujący moment, chwilę jedyną spośród wielu, doskonałą i »wręcz domagającą się działania«"[31]. W zależności od kontekstu kairos to również mądre zachowanie miary, określające normę, krytyczne położenie, niebezpieczeństwo, okoliczności, działanie, sposobność, znaczenie, korzyść, sprzyjającą okazję, dalszy rozwój, cel[32]. Grecki rdzeń imienia boga znajdziemy również w słowie „kryzys" – żyjąc w kairosie, żyjemy przecież właśnie w czasach kryzysowych.

W ikonografii Kairos[33], grecki bożek, przedstawiany jest jako piękny, młody i nagi młodzieniec z długą grzywką, ze skrzydełkami u nóg, trzymający wagę w ręce. W jego wyobrażeniach podkreślane są dwie cechy – szybko umyka i jest trudny do uchwycenia. Kiedy przechodzi obok, nie można go złapać,

---

zostanie ponownie oddane, a więcej pochłonięte przez planetę, co przyspieszy ocieplenie, które napędza topnienie w pętli dodatniego sprzężenia zwrotnego.

29 Chodzi o parametry gwarantujące stabilność Ziemi. Zob. K. Richardson i in., *Earth Beyond Six of Nine Planetary Boundaries*, „Science Advances" 2023, vol. 9, no. 37, eadh2458, https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458.

30 Por. P.J. Crutzen, *Geology of Mankind*, „Nature" 2002, vol. 415 (23), https://doi.org/10.1038/415023a.

31 R. Strzelecki, *Etyka a czas*, „Kultura i Rozwój" 2017, nr 4 (5), s. 99.

32 S. Bielecki, *Nowotestamentalne ujęcie terminu kairos*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny" 1992, nr 45 (2–6), s. 57–58, http://dx.doi.org/10.21906/rbl.1963. W podstawowym znaczeniu kairos oznaczał „to, co rozstrzygające", „zasadniczy, istotny punkt"; mogło tu chodzić o miejsce, o rzecz i o czas. Z biegiem lat znaczenie czasowe terminu kairos zdobywa pozycję dominującą. Piotr Kołodziej w książce *Literatura grozi myśleniem*, w *Epilogu: Słowniku pojęć podstawowych*, używa sformułowania „czas Kairosa", zwracając uwagę na to, że ten sam grecki rdzeń pojawia się w leksemie „kryzys". Kairos to czas kryzysu i moment przesilenia, ale też szansa na zreflektowanie się. P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2021, s. 329.

33 Kairos jako bohater mitologiczny po raz pierwszy pojawia się w hymnie autorstwa Iona z Chios (greckiego dramatopisarza żyjącego w V wieku p.n.e.). Nazywany jest tam najmłodszym ze wszystkich dzieci Zeusa. Tym samym Kairos staje się młodszym bratem Apolla, Dionizosa i Hermesa. Zob. D. Boschung, *Kairos as a Figuration of Time A Case Studies*, Wilhelm Fink Verlag, München 2013.

ponieważ tył jego głowy jest łysy. Ten, kto rozpozna Kairosa, ma jedynie krótką chwilę, by go uchwycić, a wraz z nim swoją szansę. Z tego powodu jest on patronem chwil nie tylko szczęśliwych, lecz także straconych, zmarnowanych, niewykorzystanych. W tym znaczeniu słowo kairos – na określenie momentu, w którym sytuacja nieodwracalnie zmienia się w lepszą lub gorszą – jest regularnie używane od V wieku p.n.e.[34].

Niektórzy greccy uczeni i filozofowie opisywali negatywne konsekwencje zlekceważenia kairosu. I tak, Teofrast z Eresos w *Charakterach* nazwał „stracony moment" *akairia*, co Mieczysław Bożek przetłumaczył jako „niewczesność", a Krzysztof Bielawski przełożył jeszcze trafniej, używając neologizmu „niewporę"[35]. Jeśli więc zaniedba się kairos, nie można go już odzyskać, a zaistniała okazja może się już nie powtórzyć. Te rozważania ilustruje fraza „człowiek mądry po szkodzie", ostrzeżenie, żeby nie lekceważyć prognoz klimatycznych, działać, nim katastrofa radykalnie wpłynie na nasze codzienne życie, co dzieje się już w niektórych miejscach na świecie. Ludzkość znalazła się bowiem w sytuacji, w której może jeszcze zareagować w sposób stosowny – choć już spóźniony – i zatrzymać ocieplenie planety, uczynić Ziemię lepszą do życia dla kolejnych pokoleń. Jest już „późno", ale jeszcze ciągle nie „za późno", jak ujął to Peter Sloterdijk, jesteśmy dokładnie w szczelinie, pomiędzy[36]. Czas zaczyna jednak dobiegać swego kresu[37], ludzkości grozi zapóźnienie.

Choć punktem odniesienia moich rozważań jest przyszłość, chciałam podkreślić wagę teraźniejszości, to bowiem nasz czas – nasz moment. Właśnie dziś jako pokolenie mamy znaczenie oraz możliwości kairotyczne i to od nas zależą losy życia na tej planecie. To dość osobliwa sytuacja. Staram się wykazać, że bytujemy w czasach wyjątkowych, ponieważ to w rękach współcześnie żyjących ludzi tkwi klucz do zaprowadzenia w świecie stabilnej pomyślności. Bliski czas pokaże, czy podołaliśmy wyzwaniu ruchu epokowego i wykazaliśmy się „kairotycznym aktem odwagi, chwytaniem chwili i zmianą trajektorii

34 Tamże, s. 12.

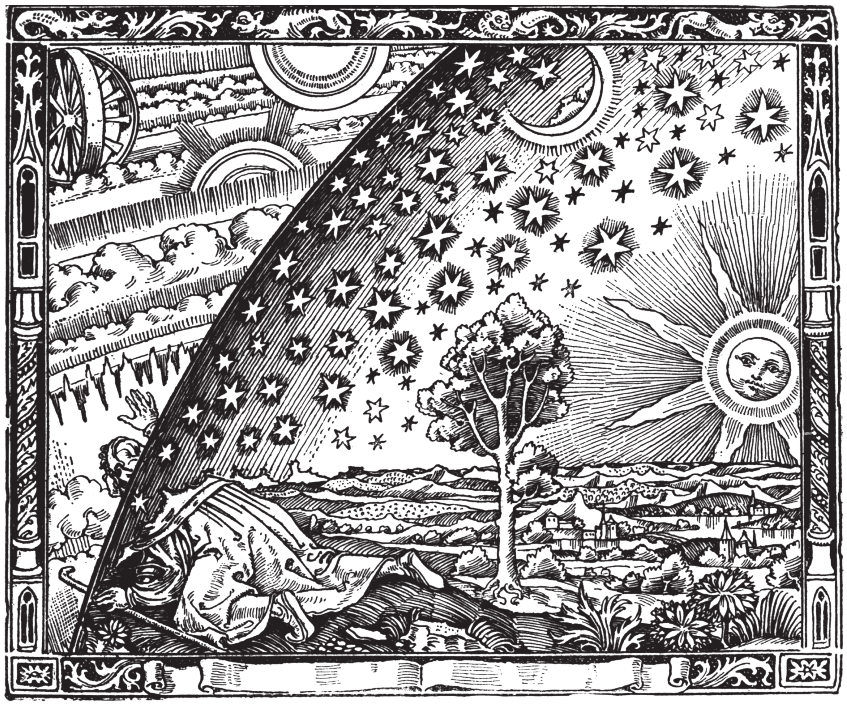
35 Podaję za: K. Bielawski, *Χρόνος (chronos) – καιρός (kairos) – αἰών (aion): czas dla filologa*, w: *Boska radość powtórzenia: idea wiecznego powrotu*, red. M. Proszak, A. Szklarska, A. Żymełka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 68.

36 P. Sloterdijk, *Co się zdarzyło w XX wieku?*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2021, s. 28.

37 G. Agamben, *Czas, który zostaje. Komentarz do Listu do Rzymian*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009, s. 78. Agamben cytuje zdanie św. Pawła: *ho kairos synestalmenos estin* (1Kor 7,29).

losu"[38], o co upomina się Olga Tokarczuk, pisząc w powieści *Bieguni* czy będziemy „tymi, którzy wychodzą naprzeciw"[39].

Ilustracja 1. Rycina nieznanego autora opublikowana po raz pierwszy w książce Camille'a Flammariona *L'Atmosphere: Météorologie Populaire* (1888), s. 163.



Źródło: Anonyme, Domena publiczna, Wikimedia Commons, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flammarion.jpg.

W eseju *Człowiek na krańcach świata* opublikowanym w miesięczniku „Polityka"[40] noblistka podejmuje również namysł nad momentem kairotycznym, analizując rycinę niewiadomego autorstwa, opublikowaną w książce *L'Atmosphere: Météorologie Populaire* z 1888 roku przez francuskiego astronoma Camille'a Flammariona (por. ilustracja 1.). Metaforyczny obraz przedstawia wędrowca z laską, w płaszczu i czapce, mężczyznę, który dotarł do krańców

38 O. Tokarczuk, *Człowiek na krańcach świata*, „Polityka" z dn. 30.09–6.10.2020, s. 29.

39 O. Tokarczuk, *Bieguni*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 410.

40 O. Tokarczuk, *Człowiek na krańcach świata…*, s. 29–30.

świata. Rycina ta doskonale obrazuje „moment rozstrzygający" – pielgrzym wychyla się, ryzykując upadkiem gdzieś w czeluści kosmosu, ale dzięki temu widzi więcej, inaczej, snuje rozważania poza utartymi i dobrze znanymi ścieżkami, porzuca „centryczny" punkt widzenia. Nie widzimy wyrazu twarzy wędrowca, ale możemy się domyślać, że pojawia się na niej zachwyt, wzruszenie, radość z odkrycia nowego. Kairos jako bóg eks-centryczności lubi obrzeża, nieustabilizowane światopoglądy, inne perspektywy. Ten sposób myślenia, jako uosobienie nowych możliwości, bycie poza obszarem dobrze znanym, popycha świat do przodu, w nowym kierunku, odmierzając czas kairotyczny – jakościowy, a nie ilościowy. W tekście noblistka zwraca uwagę, że niedostrzeżenie Kairosa skutkuje pominięciem okazji do przemiany, metanoi – „brzemiennej w skutki chwili", która zmienia wszystko. To właśnie towarzysząca Kairosowi Metanoia umożliwia duchową przemianę[41], która musi być głęboka i w perspektywie dziejowej przełomowa, stąd też określana jest greckim pojęciem metanoia[42]. Wydaje się, że kryzys klimatyczno-środowiskowy uprawnia do sięgania po takie wielkie analogie, zarówno starożytne, jak i biblijne.

Nie bez przyczyny Bogusław Maryniak, podobnie jak Olga Tokarczuk, w tekście *Logos i metanoia* dowodzi połączenia Metanoi z Kairosem. Pisze, że Metanoia bywała przedstawiana jako ubrana w ciemne szaty, zakapturzona kobieta, która okazuje żal i skruchę. Tej pokutującej postaci zwykle towarzyszył Kairos[43]. Kategorie te łączą się, doprowadzając do często radykalnej zmiany. W czasach planetarnej destrukcji środowiska ludzkość potrzebuje takiej właśnie zdecydowanej zmiany – uchwycenia kairosu i dokonania metanoi.

---

41 B. Maryniak, *Logos i metanoia*, „Logopedaica Lodziensia" 2018, nr 2, s. 120.

42 "The sacraments of the Christian churches have kairological characteristics, insofar as in them a transformation takes place and the world of the believers becomes other". F.Ó. Murchadha, *The Time of Revolution...*, s. 37. Metanoia pierwotnie nie miała chrześcijańskiego znaczenia i nie wiązała się z nawracaniem (łac. *conversio*). Oznaczała duchową przemianę – przemianę (*meta* – gr. μετα) umysłu (*nous* – gr. Νους). Zob. B. Maryniak, *Logos i metanoia...*, s. 120.

43 „Kairos, najmłodszy syn Zeusa, pojawia się tylko na moment, na mgnienie oka. Starożytnym Grekom kojarzył się z łucznictwem, z tym szczególnym momentem, kiedy trzeba zwolnić cięciwę, gdyż tylko w tym ułamku sekundy cel pokrywa się z celownikiem. Jeśli człowiek tego nie zrobi i chybi, traci jedyną możliwość osiągnięcia celu. Ludzie mają tylko jedną jedyną strzałę i jeśli chybią, muszą ją odszukać, wrócić na swoje miejsce i strzelić ponownie. Poszukiwanie strzały i powrót wyraźnie oznaczają przemianę duchową – Metanoię, która jest niezbędna, aby na nowo uzyskać prawo do swojego imienia". Tamże.

Rację ma Leszek Kołakowski (któremu przypisuje się nadanie ekologicznego znaczenia teologicznej przemianie duchowej), gdy w eseju *Jezus ośmieszony* pisze, że przynajmniej niektóre spośród wielkich problemów ludzkości nie mają rozwiązań czysto technicznych czy organizacyjnych, lecz wymagają właśnie przemiany duchowej – metanoi, a jej z definicji nie można wywołać w sposób techniczny[44]. W 1994 roku Kołakowski zaproponował nazwanie metanoią gruntownego procesu przekształcenia świadomości współczesnego człowieka, takiego przekształcenia, które zmieni zasadniczo stosunek człowieka do natury, do własnego życia, do otaczających go środowisk przyrodniczego i społecznego. Przywoływany już Peter Sloterdijk przypomina głos Jana Chrzciciela żądającego metanoi, która „trywialny egoistyczny etos dnia powszedniego zastąpiłaby moralnym stanem wyjątkowym serca – ten zew miał wywołać permanentną rewolucję"[45]. Takiej permanentnej rewolucji, skutkującej wrażliwością środowiskową i nowym imperatywem etycznym, trwałej ekowerwy[46] dziś nam potrzeba.

Za ekofilozofem Henrykiem Skolimowskim w niniejszej publikacji będę posiłkowała się terminem „**proekologiczna metanoia**", rozumianym jako warunek przetrwania cywilizacji ludzkiej w następstwie dziejącego się kryzysu klimatycznego. Według Skolimowskiego proekologiczna metanoia daje nadzieję na lepszą przyszłość, będąc podstawą nowego człowieka, „*homo ecologicus*"[47], a ten stanie się fundamentem nowej epoki. Proekologiczna przemiana oznacza transformację świadomości, całego sposobu myślenia, zmia-

44 L. Kołakowski, *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, posł. J.A. Kłoczowski, tłum. D. Zańko, Wydawnictwo „Znak", Kraków 2014, s. 25. Por. L. Gawor, *Ekoszkice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 99; L. Kołakowski, *Introduction Remarks: Methanoia*, „Dialogue and Universalism" 1995, vol. 1, s. 8–10.

45 P. Sloterdijk, *Co się zdarzyło w XX wieku?...*, s. 33.

46 „Ekowerwa" to pojęcie użyte przez Ewę Bińczyk w jej artykule *Zbojkotujmy marazm* wchodzącym w skład cyklu „Polityki" zaproponowanego przez Olgę Tokarczuk. Mianem „ekowerwy" („biobalansu") określa się koncepcję głębokiej, prośrodowiskowej transformacji gospodarek zgodnie z zasadami ich wystudzania, kultury czasu wolnego, postpracy i wytchnienia od wyścigu za wzrostem PKB. Zob. E. Bińczyk, *Zbojkotujmy marazm*, Polityka, 25.10.2020, https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1975216,1,zbojkotujmy-marazm.read [dostęp: 24.01.2022].

47 Opieram się na antropologicznej koncepcji *homo ecologicus*, zgodnie z jego rozumieniem zaproponowanym przez ekofilozofów Henryka Skolimowskiego i Leszka Gawora. Kategorię sumienia ekologicznego odnaleźć można również w pracy Alda Leopolda, *Zapiski*

nę praktyk życiowych[48]. Efektem tej przemiany będzie uświadomienie sobie przez człowieka jedności świata społecznego i świata przyrody. Owa całościowa przemiana sprowadza się *de facto* do przemiany całego życia na Ziemi i musi przezwyciężyć dominację *homo sapiens* na rzecz partnerstwa człowieka ze środowiskiem oraz okiełznać ludzkie pragnienia konsumowania na rzecz umiarkowania. Zmiana mentalności doprowadzi do – jak twierdzi Eileen Crist, badaczka utraty bioróżnorodności i ludzkiego ekspansjonizmu – wyhamowania i redukcji ambicji posiadania:

> przyznania *priorytetowego znaczenia* wyhamowaniu i zredukowaniu naszych ambicji, uznania ograniczeń stojących przed liczbą ludności, naszą gospodarką i ludzkim środowiskiem życia na rzecz dojrzalszej, bardziej inkluzywnej koncepcji wolności i jakości życia. Integracja woła o uznanie naszego członkostwa w planetarnej wspólnocie, o deindustrializację naszych relacji z lądami, morzami i zwierzętami domowymi, o pozostawienie biosferze dużych, nieeksploatowanych, sąsiadujących ze sobą obszarów geograficznych[49].

Efektem wyhamowania przez człowieka, czyli zmiany, ma być dobrowolna zgoda ludzi na ograniczenie wielu potrzeb, odejście od konsumpcjonizmu i zadowolenie się skromniejszymi dobrami materialnymi, ale również nowa ekonomia i inaczej uprawiana polityka, inne rozwiązania systemowe. Sloterdijk nazywa ten nowy sposób funkcjonowania człowieka „**etyką globalnego umiarkowania**"[50] – jest ona kontrpropozycją dla owej akumulacji neoliberalnego i neokolonialnego kapitalizmu. Myślę również, iż może się stać *modus vivendi* naszych czasów. Taka postawa będzie lepsza nie tylko dla środowiska, w konsekwencji ma być też korzystna dla ludzi[51]. Cała nasza uwaga skupia się więc na działaniach ukierunkowanych na reorientację świadomości – pro-

---

z Piaszczystej Krainy, tłum. R. Kotlicki, J.P. Listwan, il. Ch.W. Schwartz, Stowarzyszenie „Pracownia na rzecz Wszystkich Istot", Bystra 2004, s. 256–259.

48 Poglądy Skolimowskiego przywołuje Leszek Gawor – por. L. Gawor, *Proekologiczna metanoia współczesnego człowieka jako warunek przetrwania cywilizacji ludzkiej*, „Kultura i Wartości" 2012, nr 4, s. 45–59.

49 E. Crist, *O ubóstwie naszego nazewnictwa, antropocen czy kapitałocen?*, w: *Antropocen czy kapitałocen?...*, s. 47.

50 P. Sloterdijk, *Co się zdarzyło w XX wieku?...*, s. 38.

51 L. Gawor, *Ekoszkice...*, s. 99.

ekologiczną metanoię[52], a na pierwszy plan wysuwa się działalność edukacyjna. Jaka bowiem inna instytucja może przekonywać, że samoograniczanie pragnień jest konieczne i że to realna perspektywa?

Przemiana mentalności musi być zatem fundamentalna i w perspektywie dziejowej przełomowa, rewolucyjna, otwierająca „nową erę ekologiczną"[53]. W tym kontekście rewolucji nie należy odczytywać wyłącznie w kategoriach politycznych, ale raczej jako właśnie **transformację świata**[54]. Ludzkość stanęła w obliczu najgłębszej i największej „prze-budowy świata" – nie wskrzeszamy już tego, co było oparte na przemocy, uprzywilejowaniu i nierównościach[55]. Żyjemy w czasie klimatologicznej rewolucji, w krytycznym momencie, w kairosie, w którym proekologiczna metanoia jest najważniejszym elementem transformacji współczesnego człowieka. Jeśli ma nastąpić przemiana *homo sapiens* w *homo ecologicus*, który świadomie uczestniczy w „prze-budowie" starej cywilizacji, niewątpliwie muszą się włączyć w ową przemianę szkoła, nauczyciele i systemy oświaty, a szczególnie predestynowana do wdrażania nowych przemian jest edukacja humanistyczna, głównie ze względu na narzędzia, których używa. Myślę tu o nowych narracjach, opowieściach, sztuce, które bardziej poruszają odbiorców niż suche fakty. Dosłowność, wyliczenia,

52 W. Sztumski, *My, zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy emwironmentologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 189.

53 Termin za Henrykiem Skolimowskim. Zob. H. Skolimowski, *Wizje Nowego Millenium*, Wydawnictwo EJB, Kraków 1999, rozdział: *Witając erę ekologiczną*.

54 F.Ó. Murchadha, *The Time of Revolution Kairos and Chronos in Heidegger...*, s. 17 („In this context, revolution is not just to be understood in political terms as a reversal of existing political institutions, but rather as meaning a transformation of the world").

55 Tadeusz Sławek w wywiadzie dla czasopisma „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" mówi o roli edukacji humanistycznej w czasach kryzysów. Wskazuje na konstruowanie czterech terapeutyczno-korygujących opowieści o świecie. Pierwszą jest obowiązek uczciwego i dogłębnego opisania oraz zanalizowania tego, co się stało i co się dzieje. Druga opowieść to wypracowanie takiego języka, który nie zgubi emocji. Opowieść trzecia ma za zadanie pozbawić nas pozycji „uprzywilejowanej", w której odbieramy siebie jako dotkniętych czymś absolutnie wyjątkowym i do tej pory niespotykanym. Czwarta opowieść sprzeciwia się dyskursowi „powrotu do normalności". Nie byłaby to więc opowieść o od-budowie, lecz o prze-budowie świata. T. Sławek, M. Ochwat, *O czterech terapeutyczno-korygujących opowieściach o świecie, o prze-budowie świata i innych powinnościach dydaktyki humanistycznej w czasach kryzysów. Z Profesorem Tadeuszem Sławkiem rozmawia Magdalena Ochwat*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 11–17, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.02.

beznamiętne referowanie tempa zmiany klimatu często nie przemawiają do wyobraźni, a zera na końcu realnych liczb zmieniają je w abstrakcję. Arytmetyka może nie przynosić oczekiwanych rezultatów, bo któż z nas potrafi sobie wyobrazić – pytam retorycznie za Billem Gatesem, autorem książki *Jak ocalić świat od katastrofy klimatycznej* – ile to jest i jak wygląda 51 miliardów ton gazów cieplarnianych, które świat emituje do atmosfery każdego roku?[56] Taki sposób komunikowania zmiany klimatycznej wzmaga marazm antropocenu, a same fakty rzadko mają wpływ na ludzkie decyzje. Dlatego rację ma Marcin Napiórkowski, gdy pisze, że ci, którym zależy na lepszej przyszłości, muszą już dziś aktywnie współtworzyć narracje kształtujące zbiorową wyobraźnię. Niezbędny jest rozwój fact-tellingu, narracji łączącej dane i zrozumiałe opowieści, mobilizującej do działania. Stąd pilna potrzeba współpracy między badaczami nauk przyrodniczych i ścisłych oraz humanistami i artystami.

Symbiotyczne opowieści na nowe czasy, czyli myślenie (z) przyrodą

Nowe czasy potrzebują nowych opowieści jako przejawu praktykowania troski i odpowiedzialności oraz innego sposobu myślenia, który nie pozwala na odwracanie wzroku od świata i który zda sprawę z chwili kairotycznej, by efekt dobrego wyczucia czasu przełożył się na działania. Jak mówi Donna Haraway, „gra siłą opowieści"[57] może przełożyć się na życie. Myśląc o „sile opowieści", nie chodzi mi tylko o krytykę tych stylów życia, które już przekazuje literatura w lekturach szkolnych, chodzi mi również o ćwiczenia w wyobrażaniu sobie innej, szczęśliwej przyszłości, którą postuluje wielu badaczy, przywoływani już Glenn A. Albrecht, piszący o symbiocenie, czy Marek Oziewicz, z jego koncepcją planetarianizmu. Kształtowanie partycypacyjnej wyobraźni uczniów jako podstawy nowej podmiotowości w cywilizacji ekologicznej musi rozpocząć się od zmian światopoglądowych – zmiany myślenia, wyzwolenia wyobraźni. Zmiany technologiczne wydają się, choć ciągle bardzo istotne, jednak drugorzędne.

56 B. Gates, *Jak ocalić świat od katastrofy klimatycznej. Rozwiązania, które już mamy, zmiany, jakich potrzebujemy*, tłum. M. Rogalski, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2021.

57 D.J. Haraway, *Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen – kapitałocen – chthulucen*, w: *Antropocen czy kapitałocen?...*, s. 61.

Odpowiedzią na aktualne problemy środowiskowe w duchu zmiany myślenia, nowej wyobraźni afirmującej życie na planecie mogą być **symbiotyczne opowieści**[58]. Proponowane przeze mnie symbiotyczne opowieści pozwalają na nowo zjednoczyć człowieka ze światem przyrody; włączają do relacji nie tylko jeden gatunek, ale wszystkie inne istoty: zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, lasy, ziemię, świat mikrobów – wirusów i bakterii. W opowieściach tych do snucia historii wykorzystuje się zjawisko symbiozy rozumianej jako współżycie przynajmniej dwóch gatunków, które przynosi korzyść każdej ze stron lub tylko jednej, ale bez szkód dla drugiej. Wyniki współczesnych badań ekosystemów dowodzą, że stosunki między organizmami żywymi są oparte głównie na współpracy, zasadzie współistnienia i wzajemnych zależnościach oraz że mają mniej lub bardziej symbiotyczny charakter. Takie dynamiczne i złożone zależności mają więc kluczowe znaczenie dla funkcjonowania przyrody i oddają prawdę o niej[59]. „Życie na Ziemi rozwinęło się nie w wyniku walki, ale współpracy"[60] – stwierdza Lynn Margulis, amerykańska biolożka, znana jako autorka książki *Symbiotyczna planeta*[61]. Wydaje się jednak, że pełne zrozumienie roli symbiotycznych interakcji w kształtowaniu ekosystemów i ich znaczenia w procesie ewolucji dopiero przed nami.

Opowieści symbiotyczne pobudzają do myślenia o więcej-niż-tylko-ludzkich powiązaniach, relacjach w zgodzie na rzecz heterogenicznej wspólnoty. W symbiotycznych opowieściach można widzieć – jak pisała zafascynowana porostami, które powstają z połączenia grzyba i glonu, poetka Brenda Hillman – „inne możliwości"[62]: głębszą refleksję, potencjał pokojo-

58 W swojej koncepcji odchodzę od dwóch kontrastujących propozycji narracji: „technooptymistycznych" (wyrażających wiarę w rozwój nauki i technologii) i „technopesymistycznych" (wyrażających sceptycyzm wobec nowych rozwiązań), o których pisał Napiórkowski. Zob. M. Napiórkowski, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020. O symbiotycznych opowieściach pisałam z Piotrem Skubałą. Zob. P. Skubała, M. Ochwat, *On the Role of Symbiotic Thinking in the Age of the Anthropocene*, „Dialogue and Universalism" 2023, vol. 33 (2), s. 37–60, https://doi.org/10.5840/du202333217.

59 Interakcje symbiotyczne przenikają współczesne ekosystemy. J. Weiner, *Życie i ewolucja biosfery. Podręcznik ekologii ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 377.

60 L. Margulis, D. Sagan, *Microcosmos: Four Billion Years of Evolution from Our Microbial Ancestors*, Summit Books, New York 1986, s. 15.

61 L. Margulis, *Symbiotyczna planeta*, tłum. M. Ryszkiewicz, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2000.

62 Nawiązuję do tytułu książki Julii Fiedorczuk *Inne możliwości. O poezji, ekologii i polityce*, zainspirowanego konstatacją Brendy Hillman w *Practical Water*. Zob. J. Fiedorczuk,

wego współżycia z innymi istotami, praktykowanie innych światów. Celem narracji symbiotycznych jest również zmiana języka i sposobów mówienia o nas, ludziach, oraz o świecie przyrody, a tym samym zmiana stanu rzeczy, odejście od głoszonego przez socjodarwinistów postrzegania przyrody jako dżungli, w której organizmy walczą ze sobą, aby przetrwać. Według tej teorii w przyrodzie nie ma miejsca na współpracę, kooperację, a obustronnie korzystne zależności są traktowane jako wyjątek[63].

Do stworzenia koncepcji symbiotycznych opowieści zainspirował mnie Glenn A. Albrecht, który w 2011 zaproponował **ideę symbiocenu**[64]. Zaakcentował w niej wzajemne powiązania wszystkich istot w obrębie różnorodności życia, a także równowagę interesów, tak nam dziś potrzebną, skoro już wiemy, że dominacja jednych istot nad drugimi prowadzi do destrukcji. Symbiocen charakteryzować się będzie naśladowaniem symbiotycznych procesów życiowych w ludzkich aktywnościach, działaniach kreatywnych i projektowaniu.

Idea symbiocenu zaczyna być istotna w ludzkim świecie. Ma potencjał, by stać się nowym kierunkiem nie tylko w naukach przyrodniczych, lecz także w naukach społecznych i humanistycznych[65]. Przykładem ważności wykorzystania symbiozy może być *Mapa Trendów przyszłości na rok 2023*, czyli głównych kierunków rozwoju świata, przygotowana przez infuture.institute. Autorzy mapy jako jeden z megatrendów – obok świata lustrzanego, bioery, zmian demograficznych i multipolaryzacji świata – wskazali symbiocen, definiowany jako odejście od idei stawiania w centrum człowieka na rzecz szerszej perspektywy rozumienia ekosystemu[66]. W ramach symbiocenu znalazły się między innymi takie pojęcia, jak: rezyliencja, kryzys surowców, prawa istot pozaludzkich, bioarchitektura czy gospodarka obiegu zamkniętego.

Brenda Hillman. Porosty jako świadomość, w: *Inne możliwości. O poezji, ekologii i polityce. Rozmowy z amerykańskimi poetami*, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2019, s. 79–105.

63 Por. P. Tomczak, M.A. Soubbotnik, W. Sawala, *Literatura, biologia, społeczeństwo między wiekiem XIX a XX. Trzy studia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

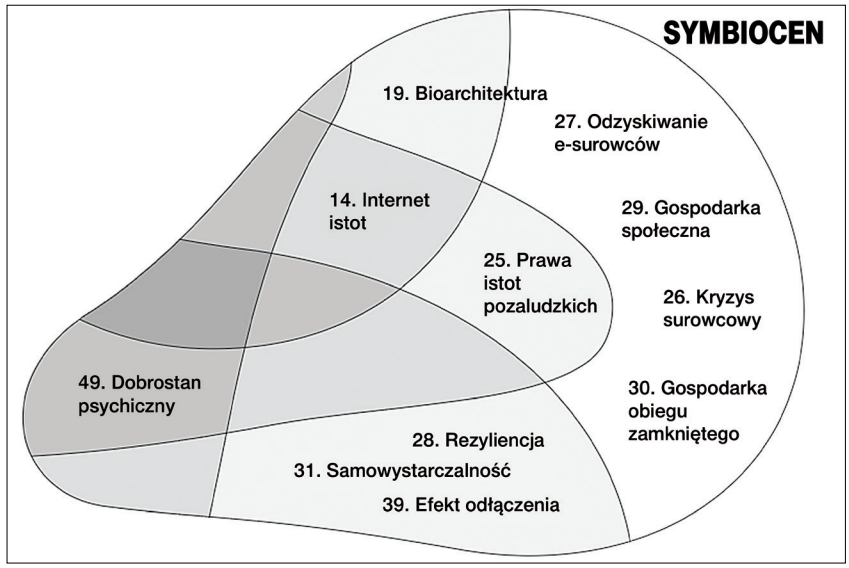
64 Glenn A. Albrecht ideę symbiocenu opisał w swojej książce *Earth Emotions...* poświęconej nowym terminom, takim jak „solastalgia" (sławę zyskał zresztą głównie jako autor tego właśnie terminu). Zob. więcej: P. Skubała, M. Ochwat, *On the Role of Symbiotic Thinking in the Age of the Anthropocene...*

65 Por. prace Rachel Carson, Lynn Margulis, Jamesa Lovelocka oraz Glenna A. Albrechta, Donny Haraway, Timothy'ego Mortona.

66 K. Sroka, *Mapa Trendów 2023: 5 kierunków przyszłości*, Daily Web, 23.02.2023, https://dailyweb.pl/mapa-trendow-2023-5-kierunkow-przyszlosci/ [dostęp: 25.09.2023].

W takiej koncepcji gospodarka i innowacje, zmiany regulacyjno-prawne stają się naprawcze dla życia na Ziemi, co jest niezbędne do budowania realnej przyszłości kolejnych pokoleń na naszej planecie.

Ilustracja 2. Mapa Trendów 2023, infuture.instiute. Symbiocen.



Źródło: Mapa Trendów 2023, infuture.instiute, dostęp online: https://infuture.institute/mapa-trendow/ [dostęp: 25.09.2023].

Pogląd, wedle którego symbioza stanowi zjawisko powszechne, o kluczowym znaczeniu dla istot żywych, zyskuje coraz większą popularność we współczesnej nauce. Naukowcy, w tym biolodzy, ekolodzy, fizycy, chemicy, geolodzy, meteorolodzy, ale także humaniści i przedstawiciele sztuki, zaczynają rozumieć, że biosfera to żywy organizm, w nim zaś różne reakcje chemiczne i systemy biologiczne generują niezliczoną ilość synergistycznych i symbiotycznych pętli wzajemnych powiązań. Powoli dochodzi do głosu nowy pogląd naukowy, w którym życie naszej planety postrzega się jako proces. W tym procesie każdy jego element dostosowuje się do innych, zapewniając kontynuację życia w obrębie biosfery. Drogą do osiągnięcia stanu symbiocenu w świecie jest – jak proponuje Albrecht – między innymi zrozumienie i szanowanie wszystkich gatunków, przywrócenie symbiotycznych więzi tam, gdzie zostały one zerwane w epoce antropocenu[67].

67 G.A. Albrecht, *Earth Emotions...*, s. 104.

Symbiocen ma być czasem pozytywnej afirmacji życia, dającym możliwości połączenia na nowo ludzi z resztą życia[68]. Póki co nie da się opuścić Ziemi i przenieść na inną planetę (abstrahuję od etyczności takiego działania), musimy więc próbować żyć razem na Ziemi. Warto podkreślić, że australijski uczony proponuje optymistyczną wizję przyszłości, która daje nadzieję i konkretne rozwiązania, takie jak nowy ustrój polityczny, idee budowy miast, postawy etyczne, nowe metody uprawy rolnictwa, nową dietę. Tworzy nawet nową dyscyplinę naukową[69].

Koncepcja symbiocenu nie jest jednak jedyną pozytywną. Przywoływany już wcześniej Marek Oziewicz również postuluje tworzenie przez kulturę, a zwłaszcza literaturę, wizji lepszego jutra dla całej Ziemi. Takie działania, pokazujące, że istnieje pozytywny scenariusz życia w przyszłości, wyobrażanie sobie świata opartego na nadziei, budowanego wbrew wszystkiemu, nazywa „**planetarianizmem**"[70] i uważa za główne wyzwanie dzisiejszej cywilizacji. W tekście *Planetarianism Now. On Anticipatory Imagination, Young People's Literature, and Hope for the Planet*[71] koncepcję planetarianizmu przedstawia jako narzędzie konceptualne służące wprowadzeniu ekocentrycznej filozofii. Zdaniem Oziewicza większość trudności ekologicznych ma podłoże kulturowe, stąd potrzebne są opowieści, będące wszak najbardziej zaawansowaną „technologią wyobrażeniową"[72]. W koncepcji badacza

68 Tamże, s. 102.

69 Albrecht posługuje się takimi określeniami, jak: „sumbiocentrism", „sumbiocracy", „sumbiology". „Sumbiocentryzm" dla australijskiego badacza oznacza stanowisko etyczne uwzględniające centralność procesu symbiozy we wszystkich rozważaniach, politykach i działaniach. „Sumbiokracja" to nowe formy rządów dla Ziemi w skali lokalnej i globalnej, oparte na działaniu „rady wszystkich istot", a także rozszerzenie uprawnień w zakresie ochrony prawnej i etycznej na nie-ludzi. Glenn Albrecht proponuje powołać również nową dyscyplinę naukową – „sumbiologię", naukę badającą relację między ludźmi a innymi organizmami żywymi, ekosystemami i systemami biofizycznymi. Autor zamanifestował nawet swoją przynależność do grona sumbiologów.

70 S. Krawczyk, *Oziewicz: Opowieści na nowe czasy*, „Kontakt. Dwutygodnik internetowy", nr 252, 21.08.2019, http://magazynkontakt.pl/oziewicz-opowiesci-na-nowe-czasy.html [dostęp: 24.01.2022].

71 M. Oziewicz, *Planetarianism Now. On Anticipatory Imagination, Young People's Literature, and Hope for the Planet*, w: *Pedagogy in the Anthropocene*, eds. M. Paulsen, J. Jagodzinski, S.M. Hawke, [Palgrave Studies in Educational Futures], Palgrave Macmillan, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2_12.

72 M. Oziewicz, *Opowieści na nowe czasy...*, s. 250, 254.

szczególnie istotne dla budowania nowego świata są pozytywne emocje oraz nadzieja, która wydaje się najlepszą obroną przed ekocydalnym[73] *status quo.*

Inne pozytywne koncepcje to ekozoik, idea opracowana przez ekoteologa Thomasa Berry'ego[74], w której mowa o integralnej wspólnocie istot żyjących na Ziemi, łączeniu historii naturalnej z ludzką, czy wspomniany już wcześniej chthulucen, koncepcja stworzona przez Donnę Haraway, piszącą o systemach sympojetycznych, otwartych, bez granic, za to opartych na złożonych amorficznych istnieniach[75]. Nową koncepcję w dziejach Ziemi James Lovelock natomiast nazywa novacenem. Twierdzi, że to czas, kiedy ludzie i maszyny zjednoczą się we wspieraniu żyjącej planety, superorganizmu, którym jest Gaja[76]. Trzeba jednak jasno powiedzieć, że raczej nie ma wielu pozytywnych wizji przyszłości, a te, które dominują, oparte są na ekomodernizmie, w tym geoinżynierii, a nie zmianie postępowania *homo sapiens.* Dlatego do tkania nowych opowieści inspirujących do przemiany, ekologicznej metanoi powinna włączyć się również szkoła. Snucie tych opowieści to z pewnością dziś jedno z zadań edukacji humanistycznej.

Nowa szkoła na nowy czas

Wpisanie tego, co dzieje się z Ziemią, w kategorie czasowe jest istotne ze względu na konieczność jak najszybszego włączenia treści dotyczących klimatu i środowiska do edukacji, przede wszystkim do edukacji humanistycznej. W przeciwnym razie grozi nam zapóźnienie w zmianie myślenia, która jest

73 Por. *Poetyki ekocydu. Historia, natura, konflikt*, red. A. Ubertowska, D. Korczyńska-Partyka, E. Kuliś, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Olsztyn 2019. Termin „ekocyd", czyli ekologiczne samobójstwo, ekobójstwo, został wprowadzony do debaty publicznej na opisanie operacji militarnej w Wietnamie, polegającej na zniszczeniu dżungli przy użyciu herbicydów.

74 *The Ecozoic Era*, Thomas Berry and the Great Work, https://thomasberry.org/life-and-thought/about-thomas-berry/the-ecozoic-era/ [dostęp: 25.09.2023].

75 Zob. D. Haraway, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene.* Duke University Press, Durham 2016. Por. rozdział III: *Sympoiesis. Symbiogenesis and the Lively Arts of Staying with the Trouble.* „Sympoiesis" pochodzi z języka greckiego – *sún*, czyli 'razem', *poíesis*, czyli 'tworzenie' – odnosi się do wytwarzanych w sposób zbiorowy systemów, w których przepływ informacji i kontrola są rozporoszone, a granice nie są rygorystycznie wyznaczone.

76 J. Lovelock, B. Appleyard, *Novacene: The Coming Age of Hyperintelligence*, The MIT Press, Cambridge, MA, London 2019.

przecież dopiero początkiem drogi prowadzącej do ekotransformacji społecznej. Sama młodzież już komentuje to zapóźnienie w taki sposób:

> – Szkoła? [...] – nie przypominam sobie ani jednej lekcji o klimacie. [...]
> – Nikt nas nie uczy, jak odpowiedzialnie kupować, nikt nie mówi, z czego zrobione jest jedzenie i jak produkowane są ubrania [...]. – Gdyby szkoła uświadamiała wagę problemu, moglibyśmy wywierać jeszcze większy nacisk[77].

I kolejna wypowiedź:

> Jeśli mówi się o zmianach klimatu, to na pięć minut przed dzwonkiem, kiedy już nikt nie słucha. O globalnym ociepleniu wspomina się w ramach ciekawostki, kompletnie poza głównym tematem zajęć[78].

W polskich instytucjach edukacyjnych treści klimatyczne i środowiskowe popularyzuje się „tylnymi drzwiami", bez odpowiedniego umocowania tematu w polityce oświatowej[79], organizując incydentalne lekcje wychowawcze czy spotkania z ekologami[80]. Wyniki badań prowadzonych wśród nauczycieli i uczniów na temat postaw wobec zmian klimatu jasno pokazują, że edukacja w tym zakresie nie stanowi większej systemowej całości[81]. Polska szkoła, mówiąc wprost, już „przespała" odpowiedni czas, jest co najmniej kilka lat

77 K. Kojzar, *Najpierw natura, potem matura*, „Non/fiction. Nieregularnik Reporterski" 2019, nr 6, s. 38.

78 Tamże.

79 Jedynie *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022* w punkcie 6. zawierały następujący zapis: „Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne". *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, 9.07.2021, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022 [dostęp: 10.09.2021]. Warto zauważyć również, że w dokumencie nie użyto słowa „klimat".

80 Por. badania moje i Anny Guzy na temat postaw nauczycieli, uczniów i rodziców wobec zmian klimatu. Zob. A. Guzy, M. Ochwat, *Poloniści wobec zmian klimatu*, Katowice 2021, https://us.edu.pl/polonisci-wobec-zmian-klimatu-raport-naukowcow-z-us/ [dostęp: 12.04.2022]; Też, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022].

81 Tamże.

zapóźniona w uprawianiu refleksji środowiskowej. Uczniowie – wybrzmiało to w przywołanych cytatach – nie mają gdzie konstruktywnie rozmawiać o globalnym ociepleniu planety, zagładzie gatunków, mechanizmach wypierania faktów naukowych, postprawdzie ekologicznej, ale i o postawach pozytywnych, wzorcach do naśladowania, o emocjach – gniewie, strachu, poczuciu winy – i stresie im towarzyszącym. Chcą jednak zmiany. Młodzi ludzie na całym świecie wyszli na ulice i utworzyli bezprecedensowy Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, aby domagać się działań w sprawie nowej polityki klimatycznej, a przede wszystkim kompleksowej i systemowej edukacji o mechanizmach kryzysu środowiskowego:

> Domagamy się zawarcia kompleksowej i aktualnej wiedzy o mechanizmach kryzysu klimatycznego w podstawie programowej na wszystkich szczeblach edukacji, przy zapewnieniu kadrze nauczycielskiej obowiązkowych szkoleń w tym zakresie[82].

Ilustracja 3. Aktywiści żądają nauki o klimacie w szkołach.



Źródło: Fot. Krzysztof Ćwik, Agencja Wyborcza.pl, https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,26041644,szubienica-przy-urzedzie-wojewodzkim-niewiedza-o-klimacie.html.

82 *Postulaty*, Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, http://www.msk.earth/ [dostęp: 15.03.2022].

Niewątpliwie w polskiej szkole mamy do czynienia z deficytem refleksji środowiskowej[83], zaniedbaniami w uczeniu o destabilizacji klimatu, co oznacza, że jako społeczeństwo jesteśmy źle przygotowani zarówno do przeciwdziałania zagrożeniom pogodowym, jak i do samej zapaści klimatycznej, która przecież dzieje się na oczach uczniów. Z badań opublikowanych w raporcie *Uczniowie wobec zmian klimatu* wynika, że poziom kompetencji uczniów w zakresie zmian klimatu nie jest wystarczający[84]. Dane te burzą mit, jakoby nowe pokolenie było przygotowane na czasy kryzysu klimatycznego, a nawet gotowe do tego, by edukować inne pokolenia – swoich rodziców czy dziadków. Jak wskazują badania, które przeprowadziłam razem z Anną Guzy, często okazuje się, że uczniowska wiedza bazuje na informacjach pochodzących z nierzetelnych źródeł, nie jest wspierana autorytetami ekologicznymi, nie jest efektem samodzielnego poszukiwania materiałów źródłowych czy sięgania po książki i inne teksty kultury[85].

---

83 Por. badania moje i Anny Guzy na temat postaw nauczycieli, uczniów i rodziców wobec zmian klimatu: A. Guzy, M. Ochwat, *Poloniści wobec zmian klimatu*, Katowice 2021, https://us.edu.pl/polonisci-wobec-zmian-klimatu-raport-naukowcow-z-us/ [dostęp: 12.04.2022]. Por. Też, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022]. Ponad 71% badanych nauczycieli uznaje, że edukacja dotycząca kryzysu klimatycznego w szkołach nie jest wystarczająca, takiego samego zdania jest 67% badanych rodziców. Tylko 13,85% uczniów jest usatysfakcjonowanych jakością edukacji dotyczącej klimatu w ich szkole. Poznańska biolożka i pedagożka Agnieszka Kozłowska postanowiła zbadać, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zmiana klimatu jest obecna w krajowych standardach nauczania. Wybrała Polskę i Anglię. Wybrane programy nauczania zbadała za pomocą zestawu słów kluczowych. Były to: „zmiana klimatu", „globalne ocieplenie", „wzmocniony efekt cieplarniany", „cykl węglowy"/„ślad węglowy", „paliwa kopalne", „energia", „kryzys klimatyczny", „gazy cieplarniane", „emisje gazów cieplarnianych", „wpływ zmian klimatycznych na środowisko", „łagodzenie"/„adaptacja", „wylesianie", „ponowne zalesianie", „granice planetarne"/„limity środowiskowe", „transformacja ekologiczna", „zrównoważony rozwój", „zrównoważony styl życia", „świadomość ekologiczna". W polskiej podstawie programowej do edukacji przedszkolnej i na poziomie szkoły podstawowej obecne były tylko 3 z 19 słów kluczowych. A. Kozłowska, *Climate Change Education in Polish and British National Curriculum Frameworks*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2021, t. 40, z. 3, https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.103-118.

84 A. Guzy, M. Ochwat, *Uczniowie wobec zmian klimatu...*

85 Badani stosunkowo rzadko sięgają po książki, filmy i inne teksty kultury, które dotyczą tematyki zmian klimatu. Uczniowie zdecydowanie chętniej sięgają po filmy (31,7%) niż po książki (8,15%). Por. tamże.

Na początku XXI wieku ludzkość znalazła się w sytuacji kairotycznej, w momencie zwrotnym i krytycznym, w obliczu gwałtownie postępującej zmiany klimatycznej i konsekwencji rabunkowego stosunku do przyrody. W punkcie krytycznym jest także edukacja, w tym polska szkoła. Konieczność stawiania coraz trudniejszych pytań, podejmowania interdyscyplinarnych badań oraz przełamywania granic między nauką i kulturą oraz sztuką stawia nowe wyzwania również przed edukacją. Katastrofa środowiskowa może być więc także szansą dla nauczania – na konstruktywne przepracowanie idei kształcenia, koncepcji, narracji i opowieści, mitów założycielskich i zbudowanie nowych podstaw edukacji po to, by zerwać ze starymi paradygmatami, które oparte są na dysfunkcyjnych ideach – rywalizacji oraz „wzrościzmie"[86]. Szkoła funkcjonująca wedle starych paradygmatów nie może być ekocentryczna. Dziś wiedza staje się materią, która służyć ma odniesieniu sukcesu finansowego, zyskaniu awansu, otrzymaniu lepszej pracy, czego konsekwencją powinny być kariera i dobrobyt. W szkole posługujemy się filozofią i językiem produkcji wiedzy, musimy jednak z tym zerwać, by zrobić miejsce na nowe – na „poszerzenie wrażliwości i wyobraźni", jak wskazuje poetka, naukowczyni Urszula Zajączkowska[87]. Z „ekowerwą" – używam kluczowego neologizmu Ewy Bińczyk na określenie nowego przestrojenia cywilizacji – szkoła musi zostać przebudowana, aby istniała w zgodzie z tym, co głoszą ekolodzy i rzecznicy zielonego ładu. Jeśli to się nie stanie, to odbywanie codziennie środowiskowych lekcji polskiego, odczytywanie przez pryzmat ekologicznych filozofii (o czym piszę w kolejnych rozdziałach) lektur szkolnych i wprowadzanie do kanonu najnowszej ekologicznej literatury alarmowej niczego nie zmieni. Teoria nie znajdzie bowiem przełożenia na praktykę, życie, czyli sedno edukacji.

Jak taka prze-budowana szkoła mogłaby wyglądać? Czego by nauczała? Podstawą edukacji powinno być przekonanie o istnieniu wielkiej sieci powiązań, współzależności przenikających każdy aspekt życia na naszej planecie. Gregory Bateson, brytyjski antropolog i filozof, uważał, że „podstawą wszystkich definicji powinny być stosunki wzajemne. Tego należy uczyć

86 Jason Hickel używa sformułowania „ideologia wzrościzmu" (*growthism*) J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej...*, s. 42.

87 U. Zajączkowska, *Wiej!*, „Znak" 2021, nr 4, s. 39. Pisze o tym również M. Budziszewska, *Mówcie prawdę*, „Znak" 2021, nr 4, s. 25–31.

dzieci w szkole podstawowej"[88]. **Edukacja symbiotyczna**, którą proponuję w myśl filozofii Glenna A. Albrechta, mogłaby się opierać na dogłębnym zrozumieniu istoty symbiotycznych współzależności, umożliwiających dobre funkcjonowanie razem[89]. W takiej edukacji chodziłoby również o uczenie współzależności, pokazywanie, że każdy ma swoje miejsce i ważną rolę do odegrania oraz o zerwanie z konkurencją i rywalizacją.

Edukacja symbiotyczna miałaby za zadanie wydobywać z cienia rozmaite formy życia występujące na Ziemi, a więc przekazywać obraz świata niezwykle skomplikowany, więcej-niż-ludzki, świata, którego wszystkie elementy (rośliny, zwierzęta, mikroorganizmy) są powiązane na najprzeróżniejsze sposoby. Najlepiej charakter edukacji symbiotycznej dookreślają takie terminy jak „splatanie", „relacje", „związki", „pokrewieństwa", akcentujące fakt, że każdy gatunek, każdy byt żyje tylko dzięki innym bytom. Istotą życia na bioróżnorodnej Ziemi są dynamiczne zależności, one w pewnym sensie tworzą i warunkują funkcjonowanie biosfery.

Powszechność i zasadność relacji symbiotycznych można akcentować na lekcjach każdego przedmiotu. W takim relacyjnym ujęciu edukacji rolą humanistyki i przedmiotu język polski staje się „splatanie"[90] poszczególnych elementów świata, tworzących jedno środowisko, jeden dla wszystkich dom (*oikos*). W zamyśle chodzi więc o ukazywanie świata jako wielkiej sieci życia. Ideę tę wywodzę z pierwszego prawa ekologii, które głosi, że „wszystko łączy się ze wszystkim"[91], każda istota wchodzi w interakcje, które są warunkiem

88 Cyt. za: F. Capra, *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*, Simon and Schuster, New York 1982, s. 81.

89 O podobnym modelu edukacji w duchu relacji, wewnętrznie dynamicznym, wspólnotowym pisze Witold Bobiński. Por. przywoływaną przez krakowskiego badacza koncepcję „światocentryczną" holenderskiego filozofa edukacji Gerta Biesty czy koncepcję „ekosystemu społecznego" nakierowane na kształtowanie umiejętności zrównoważonego życia w świecie i ze światem. W. Bobiński, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2023.

90 Nawiązuję do tekstów Małgorzaty Sugiery, Brunona Latoura, Przemysława Czaplińskiego, Tima Ingolda. Zob. P. Czapliński, *Sploty*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 9–17; T. Ingold, *Splatać otwarty świat. Architektura, antropologia, design*, wybór i oprac. E. Klekot, Instytut Architektury, Kraków 2018; B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, wstęp K. Abriszewski, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2010; M. Sugiera, *Splataj (się)!* [plik audio], Spreaker, https://www.spreaker.com/user/14117252/sugiera-calosc_1 [dostęp: 2.12.2022].

91 B. Commoner, *The Closing Circle: Nature, Man, and Technology*, Alfred A. Knopf, New York 1971.

jej istnienia. Tim Ingold w książce *Splatać otwarty świat* pisze o „ekologii życia", która jest tkaniem i łączeniem, pełzającą plątaniną, a nie oddzieleniem czy zbiorem ciosanych bloków[92]. **Humanistyczna edukacja symbiotyczna** zwraca więc uwagę na „dynamiczne procesy tworzenia się tego świata", zauważa relacje i powiązania, a w czasach aberracji środowiskowej na nowo rozważa relacje człowieka ze światem. Tak praktykowana humanistyka stoi w kontrze do marazmu w antropocenie, motywuje do działania i daje poczucie nowej wspólnoty wszystkich istot ożywionych i nieożywionych. Warto przy tym pamiętać, że jeśli system edukacyjny, w którym tkwimy, nadal będzie się opierał na zgoła przeciwstawnych wartościach – na oddzieleniu, separacji – to nic się nie zmieni[93]. Dalsze trwanie w zerwanych relacjach antropocenu trafnie oddają słowa Thomasa Berry'ego:

> 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 wydajemy mnóstwo pieniędzy po to, by dosłownie uczyć młodzież, jak popełniać samobójstwo[94].

Nietrudno jednak zauważyć, że w sprawach dotyczących klimatu i ochrony środowiska zbliżamy się do osiągnięcia pewnej edukacyjnej masy krytycznej. Była już mowa o punktach krytycznych w ziemskim systemie klimatycznym, ale warto pamiętać, że jesteśmy również świadkami osiągania punktów przełomowych w edukacji, swoistych edukacyjnych *tipping points*[95]. Przekraczanie

92 T. Ingold, *Splatać otwarty świat...*, s. 93.

93 M. Budziszewska, E. Zielińska-Dao Quy, *Mówcie prawdę. Z Magdaleną Budziszewską rozmawia Edyta Zielińska-Dao Quy*, „Znak" 2021, nr 4, s. 28.

94 Cyt. za: A. Atkisson, *Żyjąc w świetle Nowej Historii. Rozmowa z siostrą Miriam Therese MacGillis*, tłum. M. Polkowska, J. Korbel, „Dzikie Życie", https://dzikiezycie.pl/archiwum/2000/listopad-2000/zyjac-w-swietle-nowej-historii-rozmowa-z-siostra-miriam-therese-macgillis [dostęp: 25.09.2023].

95 Zob. E. Bińczyk i doktoranci, *Przyszłość antropocenu czasach wojny i marazmu. Możliwe punkty przełomowe*, w: *Antropocen. W stronę architektury regenerującej*, red. K. Kępiński, A. Krężlik, Narodowy Instytut Architektury i Urbanistyki, Warszawa 2022, s. 361–374. W perspektywie punktów krytycznych badaczka interpretuje napaść Putina na Ukrainę – jako kompromitację systemu opartego na paliwach kopalnych oraz nierównościach ekonomicznych.

tych granic może prowadzić do znaczącej zmiany. Podążam za ustaleniami Ewy Bińczyk, która wprowadziła termin „społeczne *tipping points*", dobrze osadzony w retoryce narracji antropocentrycznych. W społecznych *tipping points*, jak wskazuje badaczka, chodzi o nagromadzenie perturbacji wytrącających gospodarczy i polityczny *business as usual* z równowagi. **Edukacyjne punkty krytyczne** natomiast to kumulujące się zmiany, procesy i wydarzenia, które spowodują, że system oświaty nagle i nieodwracalnie przejdzie do nowego stanu, zacznie funkcjonować na odmiennych zasadach[96]. Punkty te odnajduję zapisane w żądaniach Młodzieżowego Strajku Klimatycznego, którego inicjatorzy domagają się kompleksowej i aktualnej wiedzy o kryzysie klimatycznym[97], w regularnych protestach młodzieży, jej coraz większej świadomości w zakresie nagłej zmiany klimatu oraz „nieposłuszeństwie ekologicznym", postawie, którą uczniowie zaczynają jawnie praktykować. W niektórych miastach samorząd za namową młodych już sam wprowadza edukację klimatyczno-środowiskową do szkół, nie czekając na zmiany systemowe w oświacie[98]. Zaangażowanie uczniów w ochronę przyrody możemy uznać za „przekroczenie pewnej masy krytycznej, kumulacji zmiany i działań"[99], które mogą spowodować, że pod ich naporem system szkolny zacznie funkcjonować inaczej. Do tego dochodzi chęć dokształcania się nauczycieli, a wśród nich nauczycieli polonistów[100], w zakresie ekologii. Niejako obok istnieje ruch oddolny nauczycieli, oni także chcą innej szkoły – prawdziwej wspólnoty, otwartej, relacyjnej, współdecydującej[101].

Rozszczelnić, poluzować – osłabić antropocentryzm szkolnej edukacji może nowa optyka spoglądania na Ziemię, środowisko, *oikos*, która przejawia się w szacunku dla różnorodności biologicznej, poszerzaniu pola moralności

96 Tamże.

97 Por. *Postulaty*, Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, http://www.msk.earth/ [dostęp: 15.03.2022].

98 Przykładem jest miasto Katowice. Zob. K. Zatoński, *Edukacja klimatyczna w katowickich szkołach. Od września 2023 roku*, WKatowicach.eu, 28.12.2022, https://www.wkatowicach.eu/informacje/w-drodze/Edukacja-klimatyczna-w-katowickich-szkolach.-Od-wrzesnia-2023-roku/idn:2641 [dostęp: 25.09.2023].

99 E. Bińczyk, *Przyszłość antropocenu...*, s. 4.

100 Por. badania A. Guzy i M. Ochwat, *Poloniści wobec zmian klimatu...*

101 Takie ruchy oddolne nauczycieli to na przykład Protest z Wykrzyknikiem, Budząca się Szkoła, Ja Nauczycielka, Narady Obywatelskie o Edukacji, Edukacja w Działaniu, Obywatele dla Edukacji. SOS dla edukacji.

o inne istoty ożywione i nieożywione, postrzeganiu człowieka w jego złożoności ze światem[102]. Służyć temu będą także opracowania naukowo-dydaktyczne zachęcające do podejmowania trudnych tematów, w których żaden specjalista nie czuje się w pełni kompetentny, gdyż przekraczają one granice dyscyplin.

---

102 Por. implikacje edukacyjne ekologii głębokiej. R. Nawrocki, *Ekologia głęboka a edukacja. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, „Parezja" 2019, nr 1 (11), s. 40, https://doi.org/10.15290/parezja.2019.11.03.

Lekcja II

Nowa humanistyka środowiskowa w działaniu



Jak powinna wyglądać edukacja klimatyczno-środowiskowa w szkole?

„Chciałabym, by został wytyczony przedmiot, na którym poznawalibyśmy, jak dbać o naszą planetę, oraz w ramach motywacji byśmy dostawali oceny za to, że np. posegregowaliśmy śmieci czy oszczędzamy wodę. Myślę, że wystarczyłoby, aby nauczyciele, wykorzystując aktualny temat zajęć, dodawali również informacje na temat zmian klimatycznych, w taki sposób, aby zaciekawić lub wywołać dyskusję wśród uczniów. Uważam, że nawet takie krótkie wzmianki podniosłyby świadomość na temat klimatu i jego zmian".

Wypowiedź uczestnika badań ankietowych: A. Guzy, M. Ochwat, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022], s. 47.

[h]umanistyka jest po to, by wytwarzać pewne koncepcje, które, jeśli zostaną odpowiednio użyte, mogą prowadzić do polepszenia rozumienia świata, a to z kolei może pozwalać na wprowadzenie zmian, z których część powinna przyczyniać się do zauważalnego polepszenia rzeczywistości, i to zarówno społecznej, jak i fizykalnej[1].

Justyna Tabaszewska

Ma znaczenie to, jakie myślą myśli: to ma znaczenie.

Ma znaczenie to, jakie wiedze wiedzą wiedze; to ma znaczenie.

Ma znaczenie to, jakie powiazania wiążą powiązania; to ma znaczenie.

Ma znaczenie to, jakie światy świętują światy; to ma znaczenie.

Ma znaczenie to, jakie opowieści opowiadają opowieści; to ma znaczenie[2].

Marilyn Strathern

O szkolnym praktykowaniu nowej humanistyki w czasach kryzysu klimatycznego

U podstaw mojego myślenia o szkolnym praktykowaniu nowej humanistyki w czasach kryzysu klimatycznego tkwi przekonanie, że możliwe jest takie kształcenie humanistyczne, które, prócz tego, że służy przyswajaniu tradycji, mierzy się z teraźniejszością i z dylematami nowego wieku. Aby mogło ono mieć miejsce, szkolna polonistyka nie powinna ignorować zjawisk współczesnych. Inaczej zagubi swoją istotność, a tym samym najważniejszą rolę, jaką ma do odegrania – interpretację świata.

1 J. Tabaszewska, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2022, s. 17.

2 Cyt. za: D.J. Haraway, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham 2016, s. 12.

Już w latach osiemdziesiątych w pracy *Humanistyka i terapia* Maria Janion mówiła o konieczności zwiększenia „pojemności" języka literaturoznawczego, który pozwoliłby „powiedzieć to wszystko, co wyznacza sens epoki"[3] – w przypadku naszych rozważań – antropocenu, epoki człowieka.

Jak zatem rozszerzać szkolny słownik polonistyczny o to, co związane ze środowiskiem, z przyrodą i naszą planetą? Jak wprowadzać zmianę myślenia z opierającego się na ciągłym wzroście na takie, u którego podstaw tkwi przekonanie o konieczności zachowania równowagi? Jak uobecniać problemy paliw kopalnych, karczowania lasów, wycieków chemicznych, zaniku gatunków wywołane działalnością człowieka? Odpowiedzią wydaje się szersze uprawianie polonistyki, która odnajduje się już nie tylko w dyscyplinie humanistycznej, ale wykracza poza nią i podejmuje dialog z innymi obszarami wiedzy – z naukami społecznymi, naukami o życiu czy naukami ścisłymi. Przywoływana Maria Janion mówi o dwóch ruchach przekształcających polonistykę w dyscyplinę żywą, dynamiczną, aktualną – o ruchu w górę – od polonistyki do humanistyki i ruchu w poprzek – w ten sposób akcentuje transdyscyplinarność różnych obszarów wiedzy. Co jednak może z tego wynikać dla szkoły?

Jeśli założymy, że celem polonistyki szkolnej jest przygotowanie młodych ludzi do dobrego „zamieszkiwania świata" z uwzględnieniem zmian środowiskowych, uznamy wartość spostrzeżenia Janion za niebagatelną i otwierającą inne perspektywy, o które upomina się wielu badaczy humanistyki środowiskowej. Te strategiczne ruchy poszerzające polonistykę pokazują, że nie musi ona wcale konserwować edukacji literackiej, językowej i kulturowej, wręcz przeciwnie – może czynić ją potrzebną, przystającą do realiów współczesnego świata i interesującą, a literatura szkolna stanie się wówczas narzędziem, dzięki któremu rzeczywiście „można i trzeba powiedzieć wszystko"[4], również o współczesnym świecie.

Zdaję sobie sprawę z tego, że prezentowane przeze mnie podejście do kształcenia humanistycznego może budzić kontrowersje wśród tych badaczy, którzy upatrują istoty lekcji języka polskiego w nauce teorii literatury

3 Słowa Janion cytuję za: M.P. Markowski, *Polonistyka: poznanie i terapia*, w: *Polonistyka na początku XXI wieku*, t. 1, *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 18.

4 G. Jankowicz, *Blizny. Eseje*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2019, s. 19.

(identyfikacji tropów literackich) i rekonstrukcji historycznych konwencji. Na przykład Andrzej Waśko, jeden z koordynatorów prac nad podstawą programową z 2017 roku, wskazuje na zgoła odmienny od mojego myślenia kierunek w szkolnym nauczaniu języka polskiego. Swoje podejście prezentuje w książce *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*. Pisze tak:

> Obecna próba dokonania zmian i korekt w systemie oświaty [...] nie opiera się na proroctwach. Za swój główny cel uważa przywrócenie młodemu pokoleniu znajomości historii, wprowadzenie go w świat utrwalonych wartości kultury i sprawdzonych zasad życia społecznego[5].

Wydaje się, że w zaprezentowanej przez Waśkę perspektywie edukacja może hamować prawdziwy rozwój ucznia, staje się bowiem co najwyżej reprodukowaniem historycznoliterackiej wiedzy, przekazem informacji, wiadomo – potrzebnej i ważnej w szkole, ale przecież niestanowiącej głównego celu kształcenia. O braku wiązania lektur z teraźniejszością i możliwości życiu poza kanonem, zaangażowania w świat, który możemy kształtować, o relacjach z rzeczywistością i czytaniu na własny rachunek niejednokrotnie wspominają w najnowszych opracowaniach pracownicy katedr dydaktyki literatury[6]. Poznański badacz Krzysztof Koc pisze: „Bez dialogu ze współczesnością edukacja nie tylko traci swój sens, ale zaprzecza temu, co powołało ją do życia i stanowi jej sedno, czyli zadanie objaśniania świata"[7], a w innym miejscu dodaje, że „wyczerpał się chyba definitywnie model edukacji humanistycznej rozumiany jako zdobywanie wiedzy o literaturze, kulturze i języku"[8]. Szkolna edukacja polonistyczna powinna się więc splatać z życiem uczniów, powinna być poświęcona, bardziej niż ma to miejsce dzisiaj, czytaniu świata, namysłowi nad współczesnymi problemami, a jej centralne zadanie, prócz przekazywania informacji i faktów historycznych, dat i danych (paradygmat encyklopedyczny), sprowadzić można do pogłębiania świadomości młodzieży

5 A. Waśko, O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów), ARCANA, Kraków 2019, s. 27.

6 Por. prace Krystyny Koziołek, Witolda Bobińskiego, Dariusza Szczukowskiego, Krzysztofa Koca, Grażyny B. Tomaszewskiej, Anny Janus-Sitarz czy Ewy Jaskóły.

7 K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018, s. 127.

8 K. Koc, *Humanistyka w szkole – tryb awaryjny*, „Polonistyka. Innowacje" 2020, nr 12, s. 3.

o naszych czasach i zachęcania jej do myślenia o przyszłości. Zadaniem szkoły – obok kształcenia obywatela świata, człowieka empatycznego i krytycznego – jest również ćwiczenie wyobraźni, kreowanie scenariuszy przyszłości. Nie ma wątpliwości, że „każda wizja lepszego świata rodzi się w wyobraźni"[9]. A szkoły nie kształcą tej istotnej umiejętności i nie poświęcają wyobraźni osobnych fakultetów[10]. Dlatego misję instytucji edukacyjnych rozumiem znacznie szerzej niż tylko jako przekazywanie ukonstytuowanej już wiedzy w czasie przeszłym dokonanym oraz wprowadzanie w świat utrwalonych wartości, jak zalecał w przywołanym cytacie Waśko, broniąc swojego stanowiska – konieczności powrotu do przeszłości w obowiązującej podstawie programowej. To przede wszystkim wychowanie obywateli do myślenia w czasie przyszłym niedokonanym, rozważania dawnych i współczesnych dylematów, kształtowanie uważności i wrażliwości na to, co dzieje się obecnie. Wszystko to z myślą o aktywnym życiu społecznym oraz mądrym obywatelstwie z poczuciem odpowiedzialności za przyszłość.

Z tego powodu właśnie rozumiem szkolną polonistykę, jak o niej zwykł mówić Stanisław Bortnowski, jako tę, która czerpie z akademii, z nowych badań, zwrotów i interpretacji. Myślę, że tak postrzegana satelitarność dydaktyki polonistycznej nie stanowi zagrożenia dla jej szkolnej, autonomicznej realizacji, wręcz przeciwnie – otwiera ją na nowe koncepcje widzenia rzeczywistości, uprawiania humanistyki, ale również czyni tę subdyscyplinę przystającą do współczesnych realiów i komplementarną względem praktyk badawczych. Jest to możliwe za sprawą fluktuacji nowych teorii opisów literatury i współczesnych praktyk interpretacyjnych. Bez tego wpływu szkolne interpretacje zatrzymałyby się na archaicznych sposobach myślenia, polonistyka byłaby zaledwie opowieścią o naszej przeszłości, a my zgodzilibyśmy się przyjąć rolę „strażników świętego ognia"[11]. Aby jednak tak się nie stało, szkoła musi się zmieniać, by nadążyć za światem i uczniami.

9 O. Tokarczuk, *Jak wymyślić heterotopię. Gra towarzyska*, „Krytyka Polityczna" 2009, nr 19, s. 13.

10 Tamże.

11 „Jeżeli humanistyka faktycznie będzie zaledwie opowieścią o naszej przeszłości, jeżeli zgodzimy się na rolę strażników świętego ognia, to przyszłość na zawsze pozostanie nieludzka". M. Napiórkowski, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 218.

Nie chodzi mi jednak o ślepe i bezrefleksyjne przyswajanie przez szkołę każdego nowego paradygmatu literackiego, niezależnie od jego celu i funkcji dydaktycznych. Przed takim podejściem, polegającym na uzależnieniu szkoły od teorii literackich w kontekście implozji kultury audiowizualnej, ostrzegali Zenon Uryga i Jan Polakowski[12]. Daleka jestem również od pomijania metod humanistycznego doświadczenia wypracowanych w szkole; na tę pułapkę uwagę zwraca Marek Pieniążek[13]. Ponadto nie myślę również o wyprowadzaniu ze szkoły ugruntowanego sposobu czytania tekstów, omawiania i wartościowania, chodzi mi raczej o wprowadzenie różnych humanistyk, a co za tym idzie – różnych sposobów czytania i interpretacji, namnażanie perspektyw i punktów widzenia, bo każda teoria ma przecież inne możliwości i niesie inne znaczenia, wydobywa utajone lub nieodczytane treści. Tym bardziej że – jak pisze Ewa Jaskółowa – „nie ma [...] kanonicznych interpretacji, a interpretacje specjalistów różnią się między sobą. Nauczyciel nie może zatem przekazywać jednego, niepodważalnego sposobu odczytania tekstu"[14]. Grażyna B. Tomaszewska podkreśla natomiast: „współczesna rozmaitość strategii czytania (podobnie jak kategorie literaturoznawcze będące przedmiotem nowego namysłu) jest dla szkoły wielkim dobrodziejstwem. Dotyczy to w równym stopniu utworów dawnych i współczesnych"[15]. Wtóruje jej inny gdański badacz – Dariusz Szczukowski – otwierając język polski na różne rejestry ponowoczesnych praktyk kulturowych[16]. A Anna Janus-Sitarz, znawczyni kategorii odpowiedzialnej lektury i przyjemności czytania, dodaje jeszcze, kreśląc w swoich książkach obrazy lekcji zakorzenionej w różnych strategiach interpretacyjnych, że „intensywność i żarliwość lektury, obejmujące także otwartość na wielość języków, gotowość do nego-

12 Zenon Uryga mówił o tym na Zjeździe Polonistów w 2004 roku. Zob. więcej na ten temat w: M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2018, s. 53–55. Pieniążek przywołuje postulaty Urygi i Polakowskiego.

13 Tamże, s. 53–54.

14 E. Jaskółowa, *Nauczanie interpretacji w kontekście nowej podstawy programowej*, w: *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G.B. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 232.

15 G.B. Tomaszewska, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk–Sopot 2019, s. 21.

16 D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019, s. 30.

cjacji znaczeń w tekście, to wartości, które praktykowane w szkolnym czytaniu winny stanowić etap przygotowujący do zajmowania w życiu postawy zaangażowania i podejścia mediacyjnego, a nie antagonizującego"[17]. Sądzę, podobnie jak cytowane badaczki i badacze dydaktyki literatury polskiej, że akt lektury w świetle nowych metodologii środowiskowych, o których piszę dalej, zaowocuje włączeniem w lekcje języka polskiego lektury zaangażowanej, nieograniczonej wyłącznie do szkolnych murów, niekończącej się na kanonie lektur.

Nie sposób również nie odnotować zainteresowania samych nauczycieli polonistów dokształceniem się w zakresie najnowszych teorii czytania tekstów, w tym humanistyką środowiskową[18], genderową czy wielokulturową – jako dającą odpowiedzi na współczesne wyzwania globalne i lokalne. Aktywność tę można interpretować jako efekt odczuwania niewystarczalności narzędzi metodologicznych potrzebnych do wyprowadzania ważnych dla rzeczywistości wniosków z literatury, wiele mówiących o bezużyteczności przekazywanej wiedzy historycznej w kontekście zupełnie nowych problemów.

Trudno również nie zauważyć, że poważne dyskusje na temat nowych podejść metodologicznych w humanistyce toczą się dynamicznie na uniwersytetach już od kilku lat, natomiast ich stosowanie w szkole jest marginalizowane. Widać to choćby na przykładzie zbiorowej publikacji *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, będącej pokłosiem dwóch konferencji naukowych[19]. W bez mała ośmiusetstronicowym opracowaniu (to niemal pięćdziesiąt tekstów zebranych w siedmiu częściach) zaledwie dwa artykuły dotyczą humanistyki szkolnej – jeden edukacji aka-

17 A. Janus-Sitarz, *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2023, s. 40. Por. wcześniejszą książkę: Taż, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2009.

18 Por. badania nauczycieli polonistów dotyczące zmian klimatu: A. Guzy, M. Ochwat, *Poloniści wobec zmian klimatu*, Katowice 2021, https://us.edu.pl/polonisci-wobec-zmian-klimatu-raport-naukowcow-z-us/ [dostęp: 12.04.2022], s. 61–63.

19 Konferencje odbywały się w 2016 roku w Krakowie i Poznaniu, a ich pokłosiem jest tom: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2017.

demickiej przyszłych nauczycieli (Małgorzaty Latoch-Zielińskiej), a drugi projektu modelu edukacji polonistyki performatywnocentrycznej (Marka Pieniążka)[20]. Zasadne jest zatem poczucie braku praktycznego przełożenia nurtów nowej humanistyki, w tym humanistyki środowiskowej, na metodyczne możliwości.

Oczywiście nieprawdą byłoby stwierdzenie, że nie dzieje się nic. Nową humanistykę w działaniu kanonicznej literatury z powodzeniem zastosowano bowiem choćby w projekcie *Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka*, realizowanym w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki przez pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Gdańskiego, doktorantów i nauczycieli szkolnych. Waga projektu jest nie do przecenienia dla szkoły, myślę tu również o pokłosiu grantu – publikacjach projektowych pod redakcją naukową Grażyny B. Tomaszewskiej i Dariusza Szczukowskiego[21]. Te rzetelne opracowania to jednak w moim przekonaniu wciąż za mało, jeśli weźmiemy pod uwagę możliwości, jakie stwarzają nowohumanistyczne orientacje, a przede wszystkim ich założenia, które opierają się na wdrożeniowej działalności, „aplikatywności" w wymiarze społecznym i kulturowym.

Wspomnę jeszcze o jednym ośrodku akademickim, który zajmuje się implementowaniem humanistycznej edukacji środowiskowej do szkoły. Na Śląsku w ramach działalności Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach grupa humanistów i przyrodoznawców – badaczy i dydaktyków – zaprosiła przedstawicieli krajów Grupy Wyszehradzkiej do wspólnych działań w obszarze humanistycznej edukacji klimatycznej[22]. Głównym celem projektu stało się stworzenie w czterech krajach: w Czechach, Polsce, na Słowacji i Węgrzech,

20 Zob. również książki M. Pieniążka: *Polonistyka performatywna...* i *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Karków 2013.

21 Warto zapoznać się z publikacjami z serii Ponowoczesna Dydaktyka Polonistyczna, które w ramach projektu ukazały się w otwartym dostępie. Można je pobrać na stronie: https://wydawnictwo.ug.edu.pl/kategoria-produktu/serie-wydawnicze/p/ponowoczesna-dydaktyka-polonistyczna-teoria-i-praktyka/ [dostęp: 19.03.2022].

22 Projekt nosi tytuł *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC) i jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji z Grantów Wyszehradzkich.

fundamentów humanistycznej, wielostronnej, nowoczesnej edukacji środowiskowej w poczuciu odpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość klimatyczną planety. Projekt ma dwie dopełniające się części: diagnozowanie stanu obecnego oraz projektowanie instytucjonalnych, merytorycznych i dydaktycznych form działania na czas kryzysu klimatycznego. Na platformie internetowej[23] projektu zmieszczono zarówno konspekty lekcji środowiskowych, rozmowy z ekspertami, artykuły naukowe, jak i webinaria, projekty studenckie i nauczycielskie. Poddano analizie również podstawę programową edukacji polonistycznej, programy i podręczniki[24] do języka ojczystego oraz języka polskiego jako obcego, a także do innych przedmiotów humanistycznych, społecznych i przyrodniczych (między innymi języków drugich, historii, geografii). Z wynikami badań nad humanistyczną edukacją środowiskową zapoznać się można na stronach czasopism „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" – numer z roku 2022[25] – oraz „Postscriptum Polonistyczne" – dwa numery z roku 2023[26]. Została także wydana w otwartym dostępie monografia *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje*, w której zamieszczono opis wypracowanych konkretnych uniwersyteckich i szkolnych praktyk humanistycznej edukacji środowiskowej[27].

Warto również zauważyć, że niektórzy badacze szkolnej polonistyki dokonali już krytyki nowej humanistyki i humanistyki ekologicznej – pisali, że

23 Zob. strona projektu HEC: www.hec.us.edu.pl, oraz strona platformy: www.hec.platforma.us.edu.pl.

24 Zob. B. Niesporek-Szamburska, O. Przybyla, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne" 2021, nr 28 (2), s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.

25 „Z Teorii i Praktyki Języka Polskiego" 2022, t. 31: *Edukacja humanistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, https://journals.us.edu.pl/index.php/TPDJP/issue/view/1311 [dostęp: 26.09.2023].

26 „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 31, nr 1: *Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu*, https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/issue/view/1125 [dostęp: 26.09.2023]. „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 32, nr 2: *Opisać współczesność, wymyślić przyszłość*, https://journals.us.edu.pl/index.php/ppol/issue/view/1125 [dostęp: 26.11.2023].

27 *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje*, red. B. Niesporek-Szamburska, Z. Obertová, M. Wacławek, współudz. I. Dobrotová, A. Račáková, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2023.

nic nowego w nich nie widzą. Anna Ślósarz[28] twierdzi na przykład, że teorie te nie są w szkole ani nowe, ani innowacyjne. Badaczka łączy je z dotychczasowymi treściami, metodami i strategiami stosowanymi w edukacji polonistycznej. W opinii Ślósarz kwestionowanie antropocentryzmu i gatunkowego szowinizmu pojawia się w szkole za sprawą takich lektur, jak: *Ferdynand Wspaniały*, *Lassie, wróć!*, *Plastusiowy pamiętnik* czy *W Dolinie Muminków* – za pomocą „upersonifikowanych zwierząt, roślin i przedmiotów"[29]. Można się zgodzić, rzecz jasna, że w lekturach szkolnych mamy do czynienia z upersonifikowanymi istotami, z symbiozą ludzko-zwierzęcych bohaterów, że tradycyjne polonistyczne strategie uczenia oddziałują na emocje[30], które przecież od zawsze znajdowały się w centrum edukacji polonistycznej. W epoce antropocenu wymienione elementy nabierają nowego znaczenia, inne są cele nowej edukacji. Międzygatunkowe splatanie aktorów ludzkich z nie-ludzkimi kiedyś miało miejsce tylko w bajkach i polegało głównie na nadawaniu cech ludzkich zwierzętom, teraz badania naukowe biologów, ekologów wskazują, że życie na Ziemi wymaga współdziałania wielu istot, aby ludzkość mogła przetrwać. I nie chodzi, jak pisze krakowska badaczka, o „uznanie współistnienia ludzi, zwierząt, roślin i maszyn"[31], co wydaje się dość oczywiste, lecz o skutki tego uznania, o jego następstwa w ramach wspólnej egzystencji. Myślę tu o prawach zwierząt, roślin, rzek w ludzkim świecie. W relacjach posthumanistycznych zdaje się również chodzić o coś innego niż nadanie cech ludzkich zwierzętom czy usytuowanie ich w „naszym życiu". Mimo iż całkowite wyeliminowanie ludzkiej perspektywy nie jest możliwe, a przypisywanie innym istotom człowieczeństwa pomaga uzyskać podmiotowe podejście do nich, to w humanistyce środowiskowej chodzi o rozumienie świata zwierząt i roślin jako konkretnych istot mających unikatową podmiotowość, o opisywanie ich zgodnie z ich cechami naturalnymi. Personifikacja zachowań istot nie-ludzkich często nie dostarcza o nich prawdziwych informacji, likwiduje bowiem przynależności zwierząt czy

28 Por. A. Ślósarz, *Dydaktyka „nowej humanistyki": szanse i nieuniknione zagrożenia*, w: *Polonistyka na początku XXI wieku: diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 1: *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 139–156.

29 Tamże, s. 144.

30 Por. np. metody nauczania według Wincentego Okonia i Bożeny Chrząstowskiej.

31 Tamże.

roślin do grup gatunkowych[32]. Wbrew poglądom krakowskiej badaczki praktyczna wizja nowohumanistycznej edukacji polonistycznej wydaje się nowa, konieczna i potrzebna.

O taką nowohumanistyczną edukację upomina się Maciej Michalski, który postuluje w swojej książce *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* wypracowanie różnych narzędzi pozwalających mierzyć się z wyzwaniami teraźniejszymi. Punktem wyjścia jego rozważań jest przekonanie, że polonistyka w jej dzisiejszym kształcie „niebezpiecznie mocno i coraz bardziej oderwana jest od rzeczywistości i problemów współczesnych ludzi"[33] – mierzymy się przecież z kryzysami dotyczącymi wspólnoty, środowiska naturalnego, społeczeństw, a także procesów poznawczych. Niewątpliwie stoimy także w obliczu groźby zagłady życia na Ziemi, a – jak twierdzi Michalski – edukacja literacka, językowa i kulturowa nie proponują przeciwdziałania kryzysowi klimatycznemu, nie proponują – powtórzę za Ewą Domańską – humanistyki ratunkowej, prewencyjnej czy – jak nazywa ją Michalski – odpornościowej.

W ostatnim czasie ukazują się artykuły na temat humanistyki środowiskowej w edukacji polonistycznej, wspomnę więc jeszcze na koniec tego rozdziału o tekstach, które są fundamentem środowiskowej dydaktyki polonistycznej. Są to artykuły naukowe: Małgorzaty Wójcik-Dudek[34], Małgorzaty

32 Pisała o tym Monika Bakke w: *Między nami zwierzętami. O emocjonalnych związkach między ludźmi i innymi zwierzętami*, „Teksty Drugie" 2007, nr 1–2, s. 222–234. Argumenty za antropomorfizacją relacji człowiek – zwierzę i przeciw takiej antropomorfizacji znaleźć można w artykule: D. Zwierkowska, K. Adamczyk, *Antropomorfizacja zwierząt – dylemat współczesnych relacji człowiek – zwierzę*, „Przegląd Hodowlany" 2021, nr 4, s. 26–29.

33 M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022, s. 11.

34 Zob. na przykład: M. Wójcik-Dudek, *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 31, nr 1: *Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu*, s. 1–21, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03; Taż, *Horror i troska. Narracje antropocenu dla dzieci na przykładzie Miasta Złotej Daniela Chmielewskiego i Magdy Rucińskiej*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura" 2020, nr 2 (1), s. 105–124, https://doi.org/10.32798/dlk.528; Taż, *Inne możliwości. „Uziemianie" romantycznego pejzażu*, w: *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Raszewska-Klimas, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego, Siedlce 2020, s. 293–312. Warto również przywołać prace innych badaczek z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach: Ewy Jaskółowej, Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Marii Wacławek (dotyczące ekoglottodydaktyki) czy Justyny Hanny Budzik (traktujące o ekokrytyce filmowej).

Latoch-Zielińskiej[35], Jana Zdunika[36], Dariusza Piechoty[37] oraz Zofii Budrewiczowej[38]. Obok ekokrytycznego przewodnika dla nauczycieli i uczniów szkół średnich autorstwa Przemysława Czaplińskiego, Joanny B. Bednarek i Dawida Gostyńskiego *Literatury i jej natury*[39] oraz prekursorskich publikacji Jacka Kolbuszewskiego[40] artykuły przywołanych badaczy tworzą istotny wkład w powstanie polonistycznej edukacji środowiskowej.

Warto również zwrócić uwagę na współczesną literaturę piękną i popularnonaukową skierowaną do młodego czytelnika, a uwrażliwiającą na wspólnotę z przyrodą, cierpienie roślin i zwierząt czy uczącą troski o inne istoty. Tematyka ta jest coraz częściej podejmowana w nowych, znakomitych książkach dla dzieci i młodzieży[41], ale i w refleksji naukowej, czego dowodem są konferencje i numery czasopism poświęcone temu tematowi[42]. O potrzebie rozwoju ekologicznego kierunku dla młodego odbiorcy pisała Anna Janus-Sitarz w jednym z rozdziałów na temat mądrych i współodczuwających drzew w monografii *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*[43],

35 M. Latoch-Zielińska, *Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 31, nr 1: *Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu*, s. 1–17, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.12.

36 Zob. J. Zdunik, *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11 (czerwiec), s. 47–61, https://doi.org/10.24917/23534583.11.4.

37 Zob. np. książkę D. Piechota, *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne*, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2018.

38 Por. Z. Budrewicz, *Etyka ekologiczna na lekcjach polskiego*, „Polonistyka. Innowacje" 2023, nr 17, s. 17–30, https://doi.org/10.14746/pi2023.17.3.

39 P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.

40 Por. J. Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura*, Oficyna Wydawnicza Instytut Ekologii PAN, Wrocław 1992.

41 Por. Aneks 3: *Najnowsza literatura środowiskowa dla dzieci i młodzieży – propozycje lekturowe*.

42 Por. konferencje: *Zwrot ekologiczny w badaniach literatury dziecięcej i młodzieżowej. Czytanie – doświadczanie – emocje. Książki dla dzieci i młodzieży – teoria i praktyka odbioru* (17–19.06.2022, Uniwersytet Wrocławski) czy *Mały antropocen. Rola literatury dla dzieci i młodzieży w zielonej edukacji humanistycznej* (1.12.2023, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ), oraz ostatnie numery czasopisma „Paidia i Literatura".

43 A. Janus-Sitarz, *Książki zadające pytania...* Por. również artykuły Doroty Michułki, np.: *Natura, empatia i troska. „Chłopiec z burzy" Colina Thiele'a w perspektywie humanistyki*

choć artykułów, które należałoby w tym kontekście przywołać, jest znacznie więcej.

Dodatkowo w naukach o wychowaniu godne odnotowania są jeszcze dwie inspirujące pozycje książkowe oparte na filarach nowej humanistyki: Małgorzaty Obryckiej *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*[44] oraz Maksymiliana Chutorańskiego *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*[45].

Nowa humanistyka, czyli jaka?

W kolejnych podrozdziałach postaram się odpowiedzieć na pytanie, czym jest nowa humanistyka. Skupię swoją uwagę na jej cechach, które są istotne dla praktykowania w przestrzeni szkolnej. Aby doprecyzować omawiane zjawisko, powołam się na ustalenia inicjatorów tego kierunku – Ryszarda Nycza i Przemysława Czaplińskiego, w których pracach wybrzmiewa *summa* założeń oraz charakterystyka narzędzi nowohumanistycznych.

Ryszard Nycz w publikacji z 2017 roku *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*[46] stawia tezę, że nauki humanistyczne powinny zostać dowartościowane jako działalność *stricte* poznawcza, ale również reorganizująca myślenie o kulturze – z rzeczownikowego jej rozumienia (jako stałego systemu reguł, norm i struktur) na dostrzeżenie działaniowego charakteru, czasownikowego (czynnościowego, sprawczego)[47]. Nycz uważa, że humanistyczne pisarstwo nie jest jedynie rejestracją dokonanej gdzie indziej pracy poznawczej. Pisanie to „laboratorium", które ukierunkowuje i aktywuje procesy poznawcze wbrew regułom nowoczesnego poznania. Jeśli bowiem

ekologicznej, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 32, nr 2: *Opisać współczesność, wymyślić przyszłość*, s. 1–16, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.15.

44 M. Obrycka, *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanizmu międzygatunkowego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

45 M. Chutorański, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2021.

46 R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa, 2017, s. 19–20.

47 Te dwa podejścia dopełniają się, są komplementarne wobec siebie, a nie opozycyjne. Niestety rzeczownikowe postrzeganie kultury, jako ogółu wartościowych ludzkich wytworów, jest w szkole dominującą perspektywą.

nowoczesne poznanie jest bezcielesne, bezosobowe, statyczne, zewnętrzne i neutralne (niezaangażowane), to nowohumanistyczne poszukiwanie jest – odwrotnie – poznaniem ucieleśnionym, spersonalizowanym (uczestniczącym), aktywnie działającym (interweniującym), wnikającym do wnętrza badanego środowiska (zaangażowanym)[48]. Reorganizacja metodologiczna związana jest zatem z odchodzeniem od uniwersalistycznego modelu wiedzy abstrakcyjnej, obiektywnej, anonimowej ku wiedzy ucieleśnionej, uwarunkowanej, wytwarzanej w konkretnych okolicznościach[49]. To główna różnica między nową a tradycyjnie pojmowaną humanistyką. Konsekwencją nowej formuły nauk humanistycznych jest istotna zmiana nie tylko samej przyjętej perspektywy poznawczej, lecz także metod oraz narzędzi analitycznych, które Nycz nazywa „sondowaniem"[50]. Obserwujemy przemianę modelu uprawiania humanistyki, definiowania jej specyfiki oraz funkcji[51].

Intuicja, którą Nycz przywołuje we wstępie do książki *Kultura jako czasownik*, buduje również moją wizję nowej humanistyki stosowanej w szkole, nauki, która ma zdolność „do stymulowania procesu zmiany w sferach społeczno-kulturowej wiedzy, obyczaju, zachowania, mentalności czy wrażliwości"[52] – dokonywania przemiany, metanoi, przez teksty, kulturę, sztukę. Sprawczość jest więc główną stawką w tej nowej grze. Kierunek ten dowartościowuje czasownikowy charakter kultury i samej humanistyki.

---

48 Czyż nie takie właśnie poznanie – ucieleśnione, spersonalizowane, interweniujące, zaangażowane – powinno mieć miejsce w edukacji, by nie stała się ona tylko „pedagogiką faktów" albo, jak mówi Tadeusz Sławek, „pedagogiką bez istotnych pytań"? Zob. wykład T. Sławka, *Akteon, czyli sceny leśne. Kilka wędrówek po lesie literatury*, YouTube, Michał Paluch, 27.09.2021, https://www.youtube.com/watch?v=YnLmmk3iPMQ [dostęp: 27.02.2022].

49 Pisał o tym G. Grochowski, *Zaplecza wiedzy*, „Teksty Drugie" 2021, nr 2, s. 10, https://doi.org/10.18318/td.2021.2.1.

50 Warto zwrócić uwagę na to, co oznacza sondowanie z medycznego punktu widzenia. Badanie sondą jest badaniem od wewnątrz. Badacz jest uczestnikiem poznania z poziomu wewnętrznego, a nie zewnętrznego, neutralnego, jak to bywało wcześniej, nie powinien być obiektywnym i biernym rekonstruktorem faktów. W kontekście kryzysu klimatycznego trudno w ogóle mówić o byciu niezaangażowanym i neutralnym obserwatorem. Badania w tym obszarze można praktykować tylko od środka, od strony życia, dotykając ziemi.

51 Nowohumanistyczne dociekania referuję za: R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki...*, s. 9–10. Zob. również: Tenże, *Nowa humanistyka w Polsce, kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji...*, s. 23–47.

52 R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki...*, s. 24.

Nowa humanistyka, rozumiana jako inspirujące strategie badawcze, pozwala nie tylko zastanawiać się nad aktywnym działaniem kultury, lecz także – przenoszę myśl krakowskiego badacza na poziom edukacji – myśleć sprawczo o uczniu i określać jego rolę jako „czasownikową". Rola ta polegałaby na aktywnym uczestnictwie w praktykach edukacyjnych, które kształtują uczniów i mają charakter formacyjny. Na lekcjach języka polskiego zdecydowanie dominuje „model rzeczownikowy": analiza tekstu, identyfikacja tropów literackich i rekonstrukcja zastanych konwencji, absolutyzowanie historii literatury, budowanie lekcji języka polskiego na kanwie wiedzy z zakresu poetyki. Reformatorzy nauczania, twórcy podstawy programowej wychodzą z założenia, że uczeń potrzebuje przede wszystkim zaprojektowanego programu nauczania, wiadomości zawodowych, a nie umiejętności rozumienia świata i kształcenia (się), by posłużyć się słowem-kluczem z książki Tadeusza Sławka *A jeśli nie trzeba się uczyć...*[53].

Opisany „rzeczownikowy model" edukacji polonistycznej każe stawiać pytania o rolę i funkcję humanistki w praktykach społecznych, odsłaniając tym samym słabość naszej profesji, która już od niemal pięćdziesięciu lat zmaga się z łatką bezużytecznej i bezwartościowej, niewielu potrzebnej. Traktowana jest raczej jako prywatne „luksusowe hobby" dla garstki nieprzystosowanych do wyzwań rzeczywistości niż poważna dziedzina naukowa, rozwiązująca problemy tego świata. Być może to konsekwencja uprawiania głównie humanistyki historycznej, jej retrospektywnego charakteru oraz odcinania się od zewnętrznego kontekstu, izolacji od świata. Brakuje jej również – w mniemaniu wielu – „innowacyjności", możliwości „wdrożeniowych" popychających świat do przodu. Co więcej, humanistyka od lat zmaga się z nieumiejętnością przekładu swoich dokonań na dobrą edukację, czego konsekwencją jest na przykład brak potrzeby sięgania po książki na późniejszym niż szkolny etapie życia[54]. Szkolna edukacja polonistyczna nie budzi u młodzieży powracającego wciąż „głodu" czytania czy „apetytu" na czytanie, a dydaktyka literatury nie osiąga zamierzonych celów – nie wytwarza

53 Zob. T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

54 Por. badania Biblioteki Narodowej. Na pytanie, czy respondent przeczytał co najmniej jedną książkę w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, twierdząco odpowiedziało 38% respondentów. Por. https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce/stan-czytelnictwa-w-polsce-w-2022 [dostęp: 17.04.2022].

poczucia „pożądania" lektury[55]. Relacja z książką kończy się często wraz z przymusem szkolnym.

Trafnie, z nutą autoironii, stan tradycyjny w humanistyce zdiagnozował Przemysław Czapliński: „nie podaje wyników swoich badań w definicjach i wzorach, nie wymyśla prochu – więc jaki w niej sens?"[56]. Tego typu wizerunkowe zarzuty były i są wypowiadane nie tylko przez kolegów, reprezentantów nauk przyrodniczych i ścisłych, lecz także przez zarządzających nauką, decydentów i administratorów ciał, które dzielą środki finansowe na badania. Choć Nycz broni innowacyjności nauk humanistycznych – proponuje model ich definiowania podkreślający oryginalne rozwiązania i wynalazczość przydatną społeczeństwu[57] – to w moim przekonaniu humanistyka w dalszym ciągu postrzegana jest jako anachroniczna, bezużyteczna i nieodpowiadająca wyzwaniom XXI wieku. Jako dowód przywołam usłyszane niedawno zdanie wypowiedziane przez osobę z władz rektorskich jednej z uczelni: „co humaniści mają do powiedzenia na temat kryzysu klimatycznego?". Znacznie gorsze jest jednak to, że stygmatyzujące podejście widać ciągle jeszcze również w opiniach krążących wewnątrz samej dyscypliny, a wielu w ważnych gremiach w dalszym ciągu tłumaczy się z „bycia humanistami". Pokazała to zorganizowana w październiku 2021 roku w nowo otwartym budynku Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach debata dotycząca obecnej sytuacji humanistyki i jej roli oraz perspektyw na przyszłość[58]. Zaproszeni do dyskusji wyszli właśnie od tego sztandarowego pytania: „po co humanistyka?". Lepszym pytaniem byłoby jednak: „jaka humanistyka?", bo w odpowiedzi na tak postawione pytanie należałoby klarować cele badawcze i misję społeczną. Warto więc stawiać pytania o to, jak działa nowa humanistyka i jakie pełni funkcje w wielowymiarowych relacjach.

---

55 Przywołana przeze mnie kategoria konsumpcyjnej topiki czytania pochodzi z książki Krystyny Koziołek *Czas lektury*. Badaczka pisała także o słabnącej roli lekcji języka polskiego oraz uniwersyteckiego kształcenia w budowaniu nawyku czytania. Por. K. Koziołek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 151, 160.

56 P. Czapliński, *Sploty*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 13.

57 R. Nycz, *Kultura jako czasownik...*, s. 24.

58 Zob. *„Cóż po humanistach w czasie marnym?" – Debata dla pracowników i studentów UŚ*, YouTube, Uniwersytet Śląski, 22.10.2021, https://www.youtube.com/watch?v=r7YEInujx_Q [dostęp: 19.04.2022].

Dostrzegając wybrane problemy tradycyjnie uprawianej filologii, zarówno edukowania, jak i prowadzenia badań naukowych, jestem przekonana, że „humanistyka środowiskowa", zwana również „ekologiczną", „zieloną" czy – posłużę się terminologią wprowadzoną przez jedną z głównych teoretyczek posthumanizmu Rosi Braidotti – „zrównoważoną", a także „humanistyką antropocenu"[59], może przyczynić się do rozwoju tej dyscypliny, do uczynienia jej humanistyką na miarę naszych, kryzysowych czasów. Zielona humanistyka ufundowana jest bowiem na zaangażowaniu, na walce o sprawiedliwość i na krytyce dominujących systemów opresyjnej władzy. Opiera się także na emancypacji wykluczonych, jak pisze Ewa Domańska w *Historiach niekonwencjonalnych.* Mając na uwadze tylko te cechy humanistyki środowiskowej, możemy założyć, że prowadzona w jej duchu edukacja nie będzie „letnia", podawana bez emocji; wręcz przeciwnie – będzie miała moc dotykania, alarmowania. Także interwencyjny charakter nowej humanistyki – wychodzenie poza akademię i zajmowanie się rzeczywistością społeczno-polityczną – otwiera nowe możliwości, które prowadzą do zmiany – krótko mówiąc, sprawia, że staje się ona społecznie użyteczna i sprawcza.

Wspomniana wcześniej Braidotti w tekście *Ku posthumanistyce* kładzie szczególny nacisk na wkład nowej humanistyki w debatę publiczną dotyczącą kryzysu klimatycznego:

> Zarówno skala, jak i konsekwencje zmian klimatycznych są tak doniosłe, że przeciwstawiają się byciu reprezentowanymi. Humanistyka, a dokładniej studia kulturowe są najlepiej dopasowane, by wypełnić ten deficyt społecznego imaginarium i pomóc nam pomyśleć to, co niepomyślane[60].

Humanistyka pilnie poszukuje możliwości wyjścia z najważniejszego na świecie impasu, stara się wytwarzać wiedzę społecznie istotną w naszych czasach. Poszukuje nowych klisz myślowych, dostarcza pomocnych w tworzeniu spekulacji fikcji i narracji niefikcyjnych, które pozwolą odpowiedzialnie

59 R. Braidotti, *Ku posthumanistyce*, tłum. M. Markiewicz, „Machina Myśli", http://machina-mysli.org/2968-2/ [dostęp: 22.05.2022] (tłumaczenie *Working towards the Posthumanities* w ramach projektu *Przybliżenie nurtu nowego materializmu – przykłady wybranych tekstów*, finansowanego ze środków MNiSW); R. Braidotti, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 302.

60 Tamże.

i z troską wyjść naprzeciw globalnym zmianom. Powstaje coraz więcej tekstów w ramach literatury środowiskowej[61] – reportaży, powieści, tomów poetyckich, tekstów publicystycznych, rozwijają się również nowe gatunki, takie jak *cli-fi*[62]. Humanistyka w duchu posthumanistyki jest sprawcza i zaangażowana w budowanie świadomości oraz zmianę zachowań indywidualnych. W tym sensie może się stać nawet fundamentem nowych polityk publicznych, rozumianych jako takie polityczne wizje i działania, które zapewnią zamierzone zmiany w realnym świecie. Język, opowieści i sztuka mogą odegrać rolę formacyjną na szeroką skalę, stworzyć nowe podstawy krytycznych wyborów. A zaangażowanie, które już obserwujemy u młodych, przejawiające się choćby w zainicjowaniu przez nich działań w ramach Młodzieżowego Strajku Klimatycznego, może doprowadzić do przemiany w sferze najpierw światopoglądu, później postaw, to zaś może skutkować istotnymi zmianami w polityce, a ze względu na swój krytyczny potencjał przybrać nawet charakter wywrotowy[63], o czym w latach sześćdziesiątych XX wieku mówił Paul Sears, nazywając ekologię wprost – „wywrotową dziedziną"[64]. Wywrotowość, a nawet rewolucyjność zielonej humanistyki – jak o niej pisała łódzka badaczka Anna Kronenberg – polega na kwestionowaniu obecnych modeli sprawowania władzy oraz odrzucaniu utrwalonych kulturowo

61 Nawiązuję do koncepcji „tekstu środowiskowego" Lawrence'a Buella sformułowanej w książce *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*, Harvard University Press, Harvard 1995. Zob. również koncepcję tekstu środowiskowego A. Ubertowska, *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty". Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 26.

62 Stosunkowo nowy gatunek beletrystyki – fikcja klimatyczna, znana również jako *cli-fi* – pomaga przełamać milczenie wokół zmiany klimatycznej. Por. książki historyków nauki Naomi Oreskes i Erica M. Conwaya *Upadek cywilizacji zachodniej. Spojrzenie z przyszłości* czy prozę Margaret Atwood, w tym trylogię *MaddAddam*, opowiadanie *Wypalanie kotów z kurzu* albo powieść *Serce umiera*, a w Polsce choćby słuchowisko radiowe *Chłopi 2050, czyli Argonauci w czasach katastrofy klimatycznej*. Por. również wydanie specjalne *Wokół jutra* „Pisma. Magazynu Opinii" (2021, nr 1).

63 „Teoria wywrotowa jest zaangażowana politycznie, społecznie oraz emocjonalnie, a przy tym nastawiona na dyskusje i wymianę poglądów". A. Gajewska, *Wywrotowość*, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, tłum. J. Bednarek i in., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 14. Por. również A. Kronenberg, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, wyd. 2., uzup., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 14.

64 Zob. B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, tłum. E. Margielewicz, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994, s. 117.

paradygmatów naukowych, religijnych, politycznych, a nade wszystko gospodarczych, ufundowanych na antropocentryzmie[65], ale też na niesprawiedliwości społeczno-ekologicznej i hierarchicznych relacjach. Rebelia humanistyczna wyrasta z krytycznych teorii dotyczących dominacji nad słabszymi i marginalizowanymi[66].

Widziana z takiej perspektywy nowa humanistyka – jako konstruktywna interwencja – nie doświadcza kryzysu, ma się całkiem dobrze i raczej nikt nie wieszczy jej końca. Może znacząco wzbogacać dyskurs publiczny o Ziemi i wpływać na wybory polityczne. Zaczyna na nowo zyskiwać wydźwięk społeczny, obywatelski i partycypacyjny. Potrzebujemy jednak aktywnego wysiłku, by zadomowić nową humanistykę na dobre w edukacyjnej przestrzeni. Trzeba na nowo stworzyć ramy edukacji polonistycznej, przeformatować jej cele, na nowo uczyć – na miarę czasów późnego antropocenu.

Humanistyka interdyscyplinarna

W przywoływanej tu kategorii – nowej humanistyce – mieści się wiele zróżnicowanych frontów, orientacji, kierunków, zwrotów na pograniczu dyscyplin, splotów oraz interdyscyplinarnych rekonfiguracji, mających charakter nie tyle filozoficzno-naukowy, ile egzystencjalno-światopoglądowy. Tendencje te nie mają natury radyklanych przełomów, są raczej przesunięciem w ramach zainteresowań, które zaczynają dominować w badaniach naukowych.

Przemysław Czapliński do nowej humanistyki zalicza: studia postkolonialne i postzależnościowe, studia afektywne, studia nad rzeczami, nową regionalistykę, humanistykę cyfrową, kognitywną, badania płci kulturowej, badania pamięci, studia nad kulturą wizualną, performatykę i spektrum posthumanistyki (od *animal studies*, *water studies* czy badań nad roślinnością, aż po ekokrytykę)[67]. Ryszard Nycz natomiast wyszczególnił pięć nurtów nowej humanistyki: humanistykę cyfrową, humanistykę zaangażowaną,

65 A. Kronenberg, *Słowo od Autorki*, w: Taż, *Geopoetyka...*, s. 16.

66 A. Kronenberg, *Nowa humanistyka – „przestrzeń dla buntów i rewolucji"*, w: *Biological turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*, red. D. Wężowicz-Ziółkowska, E. Wieczorkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 96–97.

67 P. Czapliński, *Sploty...*, s. 9.

humanistykę kognitywną, posthumanistykę oraz humanistykę artystyczną[68], zaznaczając, że liczne studia i zwroty będą się rozrastać.

Wszystkie te zróżnicowane zwroty mają charakter „inherentnie transdyscyplinarny: i ze względu na problematykę [...], i z uwagi na metody i procedury badawcze"[69]. Rozszerzają pola naukowe, korzystając z innych dziedzin nauk – ścisłych, przyrodniczych, społecznych czy na przykład sztuki. Nie budują murów strzegących autonomii nauk, tak jak miało to miejsce w czasach przełomu antypozytywistycznego, gdy istotne były granice, zachowanie odrębności metod, suwerenność i dyscyplinowy profesjonalizm. Otwierają raczej różne dyscypliny na siebie, czerpią nawzajem ze swoich zasobów. Bliskie owym zwrotom są tropy „sieci", „wiązań", „splotów", „węzłów", „plątania", a nie figura „zerwania"[70].

Wydaje się jednak, że ani nauki ścisłe, ani humanistyczne nie są szczególnie dobrze wyposażone, by samodzielnie ukazywać splątania towarzyszące katastrofie klimatycznej. W epoce antropocenu sfera ludzka i nie-ludzka są ze sobą tak ściśle splecione, że trudno podjąć refleksję nad przyrodą bez uwzględniania w niej skutków interwencji człowieka i odwrotnie.

Z łatwością można także dostrzec, że „splot" głównie nauk humanistycznych i przyrodniczych odpowiada ramie interpretacyjnej zagadnienia kryzysu klimatycznego, które nie mieści się w granicach jednej dyscypliny. Kryzys klimatyczny jako hiperobiekt[71] wychodzi poza ramy nauki o klimacie, ponadto zmusza do użycia nie tylko nowych metod badawczych, lecz także nowego języka opisu. W refleksji klimatycznej trudno więc nie być „eklektykiem"[72], umiejscowionym na przecięciu dyscyplin, nic bowiem nie trwa w izolacji – ani badane obiekty, ani stosowane metodologie, które rozszczelniają się na naszych oczach i z naszą pomocą. Nie chodzi o badanie jakiejś niemożliwej do wyobrażenia sobie przez człowieka całości, ogarnięcie jej rozumem

68 R. Nycz, *Kultura jako czasownik...*, s. 43.

69 Tamże, s. 18.

70 P. Czapliński, *Sploty...*, s. 20. Zob. również „Teksty Drugie" 2017, nr 1.

71 Nawiązuję do teorii hiperobiektów Mortona, o której pisałam w *Sumbiografii*. T. Morton, *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 2013, s. 5.

72 „W miejsce spójności wszedł eklektyzm. Dziś nie można nie być eklektykiem". P. Czapliński, *Sploty...*, s. 15.

i uchwycenie w języku, ale raczej o odsłonięcie tego „splątania" oraz podjęcie próby opowiedzenia o nim.

„Splot" ten, jak zauważa Ewa Bińczyk, widać również w badaniach dotyczących antropocenu, który stał się wręcz zwornikiem dyskusji przedstawicieli nauk przyrodniczych i humanistycznych, wcześniej raczej mówiących obok siebie niż rozmawiających ze sobą[73]. Może to wynikać z faktu, że naukowcy uświadomili sobie ograniczenia dziedzinowe w zmaganiu z hiperobiektami – globalnym ociepleniem, smogiem, plastikiem – dostrzegli, że czekający nas impas klimatyczny wymaga środków zaradczych już nie tylko z jednego obszaru wiedzy. Interesująco mówi o tym January Weiner, autor podręcznika do ekologii *Życie i ewolucja biosfery*, w wywiadzie przeprowadzonym dla miesięcznika „Pismo. Magazyn Opinii", gdzie podkreśla sojusz nauk przyrodniczych i humanistycznych na rzecz ochrony środowiska:

> Naukowcy z dziedzin ścisłych i inżynierowie mogą pokazywać konkretne rozwiązania. Przekonać siedem i pół miliarda ludzi do ich stosowania – to już muszą humaniści. Oni zajmują się wartościami, a ochrona przyrody jest ochroną wartości[74].

Wydaje się, że takie sojusze mogą zmienić dotychczasowe uprawianie nauk – tylko wspólnie, interpretując zjawiska komplementarnie i holistycznie, jesteśmy w stanie sensownie interweniować w obliczu kryzysu klimatycznego. Krakowski badacz Patryk Szaj, który zauważa potrzebę bycia pomiędzy dyscyplinami, odświeżył nawet kategorię fuzji horyzontów:

> kryzys klimatyczny woła o nową transdyscyplinarność, a nawet o postdyscyplinarność – nie da się już uprawiać geologii, a obok niej socjologii, przyrodoznawstwa obok nauk humanistycznych, trzeba rozwijać wielonurtowy i wielowymiarowy namysł nad „końcem świata, jaki znamy". Stąd też leciwa kategoria fuzji horyzontów wydaje się tu na miejscu[75].

73 E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 101.

74 J. Weiner, *Ochrona przyrody jest ochroną wartości. Z biologiem profesorem Januarym Weinerem rozmawia K. Błażejowska*, „Pismo. Magazyn Opinii" 2019, nr 8 (20), s. 21.

75 P. Szaj, *Antropocen i kapitałocen: w poszukiwaniu fuzji horyzontów*, „Porównania" 2021, nr 2 (29), s. 375.

Potrzebujemy więcej narracji wchodzących ze sobą w dialog. Impas klimatyczny to przecież nie tylko wyzwania środowiskowe, społeczne, ekonomiczne, to przede wszystkim problemy natury moralnej, dotyczące władzy, odpowiedzialności, sprawiedliwości. Oddziałuje on na wiele obszarów nauk, a tym samym staje się urzeczywistnieniem integrującej „trzeciej kultury"[76], czyli swoistej syntezy nauk ścisłych i sztuki, humanistyki i przyrodoznawstwa. O syntezie tej pisali Julia Fiedorczuk i Gerardo Beltrán w eseju *Ekopoetyka*[77], podkreślali jednak, że mimo prób integracja ta wciąż nie udała się w pełni, często bowiem stawiano naukę wyżej od sztuki, a przecież, jak argumentował Timothy Morton, sztuka nie jest „dekoracyjną posypką na nudnym cieście rzeczywistości"[78], tylko „laboratorium, w którym dokonuje się eksperymentów na realnie istniejących zależnościach przyczynowo-skutkowych". Istnieje zatem ryzyko inkorporacji i „asymetrycznej interdyscyplinarności"[79]. W takim kontekście kategoria „trzeciej kultury" jawi się jednak jako anachroniczna, dziś częściej mówimy o badaniach interdyscyplinarnych czy transdyscyplinarnych niż o „trzeciej kulturze"[80]. Dlatego autorzy *Ekopoetyki* proponują wyjście poza „trzecią kulturę" – proponują ekopoetykę właśnie, o której piszę dalej jako o praktykach autentycznie integrujących, łączących dwie połowy: poetycką i naukową, prowadzących do nowych sposobów zamieszkiwania planety.

Polska szkoła również zerwała z interdyscyplinarnością, skłonna jest raczej zaufać modelowi opanowania jednej dyscypliny niż idei powiązania między dziedzinami. Nie ma już ścieżek międzyprzedmiotowych, które łączyły treści i umiejętności z różnych dziedzin, a realizowane były w ramach

76 Por. koncepcje trzeciej kultury według Johna Brockmana i Charlesa Percy'ego Snowa. Por. również informacje zamieszczone w witrynie Edge.org.

77 J. Fiedorczuk, G. Beltrán, *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji/Ecopoética: Una defensa ecológica de la poesía/Ecopoetics: An Ecological „Defense of Poetry"*, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2015, s. 22.

78 T. Morton, *An Object-Oriented Defense of Poetry*, s. 205 – cyt. za: J. Fiedorczuk, G. Beltrán, *Ekopoetyka...*, s. 22.

79 „There is thus a risk of incorporation and of 'asymmetrical' interdisciplinarity". N. Castree, *The Anthropocene and the Environmental Humanities: Extending the Conversation,* „Environmental Humanities" 2014, vol. 5, s. 254.

80 G. Gajewska, *„Trzecia kultura" w dobie posthumanizmu i transhumanizmu*, „Studia Europaea Gnesnensia" 2018, nr 1, s. 102.

nauczania szkolnych przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć. Ścieżki te stanowiły taką formę postrzegania zależności, która oparta była na holistycznym postrzeganiu świata i związków między różnymi dziedzinami nauk. Ekologiczna rama spoglądania na świat, o której pisałam na początku książki, powołując się na Olgę Tokarczuk, budowałaby w umysłach dzieci i młodzieży całościową perspektywę – perspektywę łączącą – w opozycji do perspektywy widzącej wszystko o d d z i e l n i e. Takie oddzielne widzenie dziś już raczej nie ma zastosowania, a w przyszłości będzie przestarzałe, nie posłuży do rozwiązywania coraz bardzie złożonych i globalnych problemów. Podstawą nowej perspektywy, nowego widzenia będzie współpraca i łączność tematów, nauczanie zintegrowane[81], dialog poszerzający granice myślenia. Rację ma Donna Haraway, która w rozmowie z Thyrzą Nichols Goodeve stwierdza, że „[i]nterdyscyplinarność jest ryzykowna, ale czym miałyby się żywić nowe rzeczy?"[82].

Humanistyka poza dualizmami

Twórcy zielonych kierunków w humanistyce kryzys ekologiczny początkowo łączyli z religijnym, a później z kulturowym dualizmem ducha i materii. Wydaje się, że to właśnie konsekwencją owego dualizmu było formowanie opozycji: ciało – dusza, ziemia – niebo, człowiek – zwierzę, emocje – rozum, kobieta – mężczyzna, biały – czarny, człowiek – maszyna, wreszcie cały binarny kod ujmowany w posthumanistycznym języku w zestawieniu: ZOE (życie organizmu) – BIOS (życie polityczno-społeczne)[83]. W kulturze i religii chrześcijańskiej wszystko to, co związane z cielesnością, materią, ziemią (*profanum*),

81 O nauczaniu zintegrowanym, które w Finlandii nie ogranicza się do pierwszych klas szkoły podstawowej, pisał Witold Bobiński. W. Bobiński, *Uczyć po ludzku...*, s. 83.

82 *Jestem listotą. Donna J. Haraway w rozmowie z Thyrzą Nichols Goodeve*, tłum. A. Derra, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2023, s. 52.

83 Zob. więcej w: R. Braidotti, *Polityka życia jako bios-zoe*, tłum. I. Holewiński, http://machina-mysli.org/polityka-zycia-jako-bios-zoe/ [dostęp: 14.04.2022]. „Życie jest w połowie zwierzęce lub *zoe* (zoologia, zoofilia, zoo), a w połowie dyskursywne lub *bios* (biologia). *Zoe* stanowi rzecz jasna »gorszą« część życia, dychotomia ta bowiem wysuwa na pierwszy plan *bios*, definiowany jako życie inteligentne. Wieki chrześcijańskiej indoktrynacji wywarły na to znaczny wpływ. Stosunek do życia zwierzęcego, do *zoe*, a nie *bios*, stanowi jeden z jakościowych podziałów, na których zachodni rozum zbudował swoje imperium. *Bios* jest niemalże święty, podczas gdy *zoe* – zdecydowanie siermiężna". Tamże.

oceniane jest jako gorsze niż to, co związane z duchowością, umysłem i cywilizacją (*sacrum*). Te powielane matryce postrzegania rzeczywistości skutkowały obojętnością człowieka wobec świata przyrodniczego[84]. Jason Hickel w książce *Mniej znaczy lepiej* opisuje te matryce jako „wielkie oddzielenie"[85], które pomogło wejść człowiekowi w posiadanie taniej natury, zasobów: ziemi, wody, lasów, i przemodelować sposób postrzegania przez niego świata żywych istot, zmienić je w przedmioty – odrzeć z ducha, życia i ze sprawczości. Tak postrzegali i opisywali świat żywy między innymi filozofowie Francis Bacon, Kartezjusz czy Immanuel Kant, którzy usprawiedliwiali eksploatowanie przez człowieka przyrody i dominację świata nauki nad naturą. Kant pisał, że względem zwierząt nie mamy żadnych powinności, że są one tylko środkiem do celu człowieka. Kartezjusz natomiast w *Traktacie o człowieku* określił zwierzęta jako automaty działające zgodnie z prawami mechaniki. Trudno nie zgodzić się z twórcą geopoetyki Kennethem White'em, wskazującym w książce *Atlantica. Wiersze i rozmowy*, że potrzebne jest krytyczne odczytanie starych paradygmatów i sposobów kategoryzowania świata, które nie przystają do dzisiejszej rzeczywistości, a do których utrwalenia przyczynia się również w naturalny sposób edukacja szkolna[86]. Wszak:

84 A. Kronenberg, *Geopoetyka...*, s. 44.

85 J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejść od wzrostu gospodarczego i ocalić świat*, tłum. J.P. Listwan, Karakter, Kraków 2021, s. 92–115.

86 Proponuję spojrzeć, za White'em, na edukację jak na autostradę składającą się z wielu różnych odcinków. Każdy z tych etapów pozostawił ślady w naszej świadomości. Pierwszy etap – epokę klasyczną – reprezentują Platon i Arystoteles, obaj używali dualistycznego języka, którym się posługujemy. Edukacja polonistyczna ma korzenie w epoce klasycznej, antropocentrycznej myśli Platona i Arystotelesa oraz religii chrześcijańskiej, pogłębia dualizm człowieka i środowiska. Do tego religia uprzywilejowała człowieka, dając mu zgodę na eksplorację planety („czyńcie sobie ziemię poddaną"), a świat realny uznała w planie zbawienia za nieważny. Kolejne epoki pokazywały naturę albo jako dekorację, albo jako łupy kolonizatorskie, kształtując eurocentryzm. Z kolei w epoce nowożytnej istoty żywe zredukowano do obiektów, przedmiotów i surowego materiału. „Wynaleziona" przez Kartezjusza nowoczesność sprowadziła skomplikowaną istotę świata do opozycji podmiot – przedmiot, a podział ten zrodził projekt zapanowania nad naturą. Wraz z nastaniem nowoczesności natura jest coraz bardziej uprzedmiotowiana, staje się surowcem gotowym do wyeksploatowania. Jedynie romantyzm, jako prąd głoszący powrót do natury, wydaje się akcentować inny stosunek do środowiska przyrodniczego. Romantycy próbowali myśleć w złożoności psychobiofizyki. Wiek XIX to nieustanny wzrost i konsumpcja, a ich konsekwencją jest katastrofa klimatyczna. Korzystam z opracowania A. Kronenberg, *Geopoetyka – związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

> Nasza kultura, nasz system myślenia mają dwie podstawy: religię chrześcijańską i logikę grecką. Ani jedno, ani drugie nie jest ekologiczne [...]. Za długo zajmowano się teologią (Bogiem) i ontologią (Bytem). Moją dewizą jest: ani „Bóg", ani „Byt". Ekologia to myślenie o komunikacji i świecie: to odniesienie do świata[87].

Dlatego domeną nowej humanistyki jest wychodzenie poza standardowy system opozycji pojęciowych zachodniego myślenia, takich jak: kultura i natura, ludzkie i pozaludzkie. Opozycje te traktuje się w nowej humanistyce jako wzajemnie się warunkujące, tworzące nową wspólnotę, a nie jako reprezentacje binarnego sposobu widzenia świata, który deformuje rzeczywistość, bo błędnie przyporządkowuje obiekty do jednej z kategorii. Taki sposób patrzenia na człowieka, jako na pewną całość, reprezentują współczesne bionauki, które zadają kłam podzielonej rzeczywistości i szukają wyjścia z pułapki dualistycznego myślenia. Zakładają one bowiem, że człowiek jest wspólnotą płynów różnej natury: „tylko kilka procent komórek w twoim ciele zawiera twój materiał genetyczny: reszta to bakterie, wirusy i grzyby, mikrobiom, bez którego twoje życie nie byłoby możliwe"[88]. Krzysztof Pacewicz w rozprawie *Fluks. Wspólnota płynów ustrojowych* podkreśla, że człowiek jest ludzko-nieludzkim biologicznym miszmaszem płynów ustrojowych, mieszających się bez ładu i składu materiałów ludzkich, zwierzęcych, bakteryjnych, wirusowych, roślinnych, grzybowych i syntetycznych. Wymiana ta tworzy nowy rodzaj wspólnoty, wspólnoty życia, jak pisze autor. Sam człowiek w takim ujęciu jest więc zbiorem powiązań i połączeń z innymi istotami, współzależności, wspólnotowych relacji. Taki jest też świat natury, w którym pewne gatunki (na przykład porosty jako połączenia grzyba i glonu) zatracają swoje osobnicze granice na rzecz bycia jednym organizmem.

2014, s. 48–58. Zob. także Taż, *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie" 2014, nr 5, s. 300–305 oraz K. White, *Zarys geopoetyki*, tłum. A. Czarnacka, tłum. przejrzała B. Kaniewska, „Białostockie Studia Literaturoznawcze, 2011, nr 2, s. 7–25.

87 K. White, *Atlantica. Wiersze i rozmowy*, wybór i tłum. K. Brakoniecki, Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor, Olsztyn 1998, s. 23.

88 M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, s. 388 – cyt. za: K. Pacewicz, *Fluks. Wspólnota płynów ustrojowych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2017, s. 12, 16. Mówił o tym wielokrotnie ekolog Piotr Skubała – zob. P. Skubała, M. Ochwat, *On the Role of Symbiotic Thinking in the Age of the Anthropocene*, „Dialogue and Universalism" 2023, vol. 33 (2), s. 37–60, https://doi.org/10.5840/du202333217; P. Skubała, *Myślenie relacyjne, inkluzyjne w dobie kryzysu klimatycznego*, „Edukacja Etyczna" 2020, nr 17, s. 5–16.

Olga Tokarczuk w swojej pierwszej wydanej po otrzymaniu Nagrody Nobla książce *Czuły narrator*, na którą składają się najważniejsze eseje i wykłady autorki, pisze podobnie:

> Jednym z najważniejszych odkryć ostatnich lat – odkryć, które wpłynęło na samo postrzeganie istoty człowieka – było z pewnością stwierdzenie, że organizmy ludzkie, a także organizmy zwierząt i roślin w swym rozwoju i funkcjonowaniu współdziałają z innymi organizmami, że organizmy łączy ścisła współzależność. [...] Jesteśmy już nie tyle biontem, ile holobiontem, czyli zespołem różnych organizmów żyjących ze sobą w symbiozie. Złożenie, wielość, różnorodność, wzajemne oddziaływanie, metasymbioza – to nowe perspektywy, z których oglądamy świat[89].

W eseju *Ognozja* Tokarczuk podkreśla złożoność organizmu człowieka i jego zależność od innych stworzeń (wirusów, bakterii, grzybów). Sądzi nawet, że grzechem, za który zostaliśmy wygnani z raju, nie było nieposłuszeństwo, ani nawet poznanie boskiej tajemnicy, ale uznanie przez człowieka, że jest oddzielony od świata. Od tego momentu ludzkość zaczęła odmawiać uczestnictwa w relacjach, przez co zupełnie przestaliśmy rozumieć niesamowitą złożoność tego świata, jednocześnie staliśmy się „bardziej samotni niż kiedykolwiek"[90].

W podobnym duchu wypowiada się w książce *Po człowieku* Rosi Braidotti, gdy pisze, że wszyscy jesteśmy złożeni z tego, co nie-ludzkie: zwierzęce, roślinne, mineralne. Proponuje wizję świata, w której podmiot definiowany jest już nie przez wąsko rozumianą samoświadomość, refleksyjność czy rozumność, ale przez zdolność tworzenia powiązań – wspólną i ludziom, i zwierzętom. Bruno Latour w książce *Nigdy nie byliśmy nowocześni* również dowodzi, że natura i kultura nie są oddzielonymi bytami. Konsekwencją tej postawy jest posługiwanie się terminem „kolektyw/zbiorowość", obejmującym całość złożoną z czynników ludzkich i pozaludzkich[91]. Z kolei Donna Haraway formu-

89 O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 15–17.

90 K. Pacewicz, *Fluks...*, s. 19.

91 B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, tłum. M. Gdula, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011. Por. termin *collective* – zbiorowość w: B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, wstęp K. Abriszewski, tłum.

łuje hipotezę, że jesteśmy kompostem. Filozofce przyświeca myśl, że wszystkie istoty żyjące na Ziemi łączy współzależność, która nie jest oparta wyłącznie na pokrewieństwie[92].

Warto z rozważań przywołanych autorów wyciągnąć wnioski dla szkolnej edukacji polonistycznej. Szczególnie ważnym postulatem będzie zniesienie podstawowej opozycji: człowiek – natura. Konsekwencją tego byłoby zrewidowanie przekazywanej w szkole antropocentrycznej wizji świata oraz porzucenie dualistycznego języka na rzecz słownika bardziej relacyjnego, mówienia raczej o „naturo-kulturze", jak proponował Latour[93], o „naturokulturze" (Haraway)[94], czy szerzej – o biowspólnotowości, wspólnocie różnych gatunków, a także, jak proponuje Aleksandra Ubertowska, „w imieniu biotyczej wspólnoty"[95]. Zauważmy też, że gdybyśmy dalej stawiali naturę przeciw kulturze, to w sposób oczywisty doszłoby do izolacji człowieka od natury, a następnie do alienacji człowieka z natury, przed czym ostrzegał Henryk Skolimowski, twórca ekofilozofii. Rekomenduje on również zmianę optyki pooświeceniowej. Jego zdaniem ten archaiczny dualizm doprowadzi ostatecznie do wielkiej kolizji świata ludzkiego z naturalnymi cyklami przyrody i kryzysu ekologicznego[96].

A. Derra, K. Abriszewski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2010, s. XXXI.

92 D.J. Haraway, *Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen – kapitałocen – chthulucen*, w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021, s. 54.

93 Por. B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowocześni...*; Tenże, *Splatając na nowo to, co społeczne...*

94 D.J. Haraway, *How Like a Leaf: An Interview with Donna Haraway Thyrza Nichols Goodev*, Routledge, New York 2013, s. 105: „That's right. I think analyses of what gets called 'nature' and analyses of what gets called 'culture' call on the same kinds of thinking since what I'm interested in most of all are 'naturecultures' – as one word – implosions of the discursive realms of nature and culture". Ten termin pojawia się wyjątkowo często w odniesieniu do cyborgów i w odniesieniu do relacji ze zwierzętami. Cyborg rzuca wyzwanie ontologicznej czystości.

95 Por. A. Ubertowska, *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty"...*, s. 17. Określenie „biotyczna wspólnota" badaczka zapożycza z pism Alda Leopolda: „chodzi o to, abyśmy wreszcie zaczęli mówić w imieniu biotycznej wspólnoty". Rozdział *Pojęcie wspólnoty* w: A. Leopold, *Zapiski z Piaszczystej Krainy*, tłum. R. Kotlicki, J.P. Listwan, Stowarzyszenie Pracowania na rzecz Wszystkich Istot, Bystra 2004, s. 252–256.

96 H. Skolimowski, *Wizje Nowego Millenium*, Wydawnictwo EJB, Kraków 1999, s. 112.

Humanistyka zaangażowana

Czy nauka powinna być bezstronna, czy naukowcy powinni być neutralnymi obserwatorami pracującymi zgodnie z ideą nauki oddzielonej od polityki, a uniwersytety niezaangażowane w środowisko? W czasach planetarnego kryzysu środowiskowego możemy jednak stawiać inne pytanie: czy taki niezaangażowany w zmienianie świata sposób funkcjonowania uczelni jest właściwy? Jeśli edukacja i nauka są wyrazem troski o budowę biowspólnoty, a ludzkość stoi u progu całkowitej zagłady środowiska naturalnego (ekocydu), to akademie nie mogą przecież lokować się w sferze apolitycznej. Muszą być polityczne, w myśl koncepcji Hannah Arendt[97] (jeśli za działania polityczne uznać transformację rzeczywistości i aktywność obywatelską). W czasach kairotycznych bycie beznamiętnym, bezstronnym to wręcz zaniedbanie. Nie potrzebujemy już dowodów naukowych na katastrofę klimatyczną, mamy ich dużo, teraz chodzi o to, by zrobić zdecydowanie więcej niż tylko snuć zdystansowane dyskursy naukowe[98].

Zgoda na zaangażowanie to także zgoda na emocje. Trudno zresztą, żeby kwestie ekologii i klimatu nie wywoływały emocji. Niektórzy twórcy piszący o kryzysie środowiskowym wprost mówią o strachu i przerażeniu, jak Filip Springer:

> Mam trzydzieści siedem lat i duże szanse załapania się na ten chaos. Mój syn ma trzy lata – dla niego susze, klęski żywiołowe, spowodowane nimi kryzysy ekonomiczne i polityczne przesilenia na niespotykaną dotąd skalę mogą być rzeczywistością przez większą część życia.
>
> Od czasu publikacji raportu mam problemy ze snem. Nie mogę przestać o tym myśleć, właściwie wszystko, co się wokół mnie dzieje, odnoszę do kryzysu klimatycznego. Przeraża mnie nie tylko to, co ma nadejść, ale także nasza dzisiejsza niezdolność do opowiedzenia sobie tej przyszłości[99].

97 Na polityczność edukacji zwraca również uwagę Krzysztof Koc w książce *Lekcje myślenia obywatelskiego...*

98 Pisze o tym Agnieszka Kluba. Por. A. Kluba, *Antropocen dyskursywizowany, czyli jak nie mówić o katastrofie klimatycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11, s. 87–96, https://doi.org/10.24917/23534583.11.6.

99 F. Springer, *Sympatyczny początek końca*, „Pismo. Magazyn Opinii", 7.08.2019, https://magazynpismo.pl/sympatyczny-poczatek-konca/ [dostęp: 10.02.2022].

Również wielu uczonych doświadcza niepokoju, żalu lub innych negatywnych emocji związanych z niszczeniem środowiska – solastalgii czy tierratraumy[100]. Wśród uczonych mierzących się z gniewem i frustracją jest jeden z czołowych badaczy w Polsce – Szymon Malinowski z Uniwersytetu Warszawskiego, współtwórca książki *Nauka o klimacie*. Ten fizyk atmosfery ostrzega przed zbliżającą się katastrofą klimatyczną. Mówi wprost, że „można panikować", stosując język aktywistki Grety Thunberg, która w styczniu 2019 roku w Davos mówiła „Chcę, żeby ogarnęła was panika"[101]. Taki tytuł *Można panikować*[102] nosi również portret badacza – dokument filmowy poświęcony profesorowi Malinowskiemu.

Naukowcy coraz częściej angażują się w aktywności społeczne, a to pomaga ukazywać konieczność podjęcia pilnych działań na rzecz klimatu[103]. Nie mamy już czasu tylko na teoretyzowanie – trzeba działać, edukować, podejmować interwencje, aby zapewnić kolejnym pokoleniom zrównoważoną przyszłość. Brak reakcji ze strony uczonych byłby niejako zerwaniem umowy społecznej między obywatelami a uniwersytetami zapisanej w Wielkiej Karcie Uniwersytetów[104].

Ta nowa służebność uczelni wpisuje się w kolejną cechę nowej humanistyki, sytuowaną w opozycji do tradycyjnie uprawianej filologii, która z założenia była neutralna – chodzi mianowicie o zaangażowanie emocjonalne badacza w badany obiekt. Motorem napędowym badacza są emocje: niezgoda, bunt, gniew, troska, naukowiec ma poczucie sprawczości i chęć wprowadzania zmian. Emocje pozwalają rozpatrywać pracę naukowo-dydaktyczną w kategoriach misji i powołania, a nie neutralnej, zobiektywizowanej, przezroczystej i bezosobowej

100 Korzystam z kategorii Glenna A. Albrechta z książki *Earth Emotions. New Words for a New World*, Cornell University Press Ithaca–London Press, Ithaca 2019.

101 M. Ernman i in., *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Grety*, z języka szwedz. tłum. K. Knochenhauer, W. Łygaś, przemówienia Grety z języka ang. tłum. A. Siewior-Kuś, Post Factum Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2019, s. 316–318.

102 Można Panikować, https://www.moznapanikowac.pl/ [dostęp: 26.09.2023].

103 S. Capstick i in., *Civil Disobedience by Scientists Helps Press for Urgent Climate Action*, „Nature Climate Change" 2022, vol. 12, s. 773–774, https://doi.org/10.1038/s41558-022-01461-y. Przykładami w Polsce są: Szymon Malinowski, Katarzyna Jasikowska, Michał Pałasz, Ewa Bińczyk czy Piotr Skubała. Coraz większa liczba uczonych angażuje się również w protesty klimatyczne.

104 Zob. *Magna Charta Universitatum, Preambuła*, https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988 [dostęp: 29.07.2023].

pracy w instytucji niczym wieża z kości słoniowej. Powtórzmy raz jeszcze za Nyczem, chodzi o wiedzę ucieleśnioną, spersonalizowaną, interweniującą i zaangażowaną. Justyna Tabaszewska w książce *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu* wskazuje, że dopiero w ciągu ostatniego dziesięciolecia da się zaobserwować wyraźną dominację postawy zaangażowanej i traktowanie jej jako elementu procesu badawczego[105].

Podstawowymi ambicjami nowej humanistyki są: zaangażowanie (aktywizowanie), porwanie i poruszenie odbiorców, budzenie postaw, alarmowanie, co i w jakimś stopniu może się przełożyć na zmianę sposobu myślenia oraz działania. Taką też funkcję powinna pełnić w szkole – w obliczu kryzysu klimatycznego – nowa humanistyka; jej zadaniem jest nie dopuszczać do bycia niezależnym obserwatorem, widzem czy biernym odbiorcą.

Tymczasem szkolna rzeczywistość pokazuje, że nowa humanistyka to nadal jedynie teoria. Można to zobaczyć na przykładzie australijskiego systemu edukacji klimatycznej, ciekawie opisanego w reportażu *Czarne lato. Australia płonie* Szymona Drobniaka. Mimo że tamtejsza edukacja klimatyczna jest prowadzona w odniesieniu do doświadczeń kataklizmów środowiskowych, że realizuje się ją na kontynencie trawionym pożarami, w których trzy miliardy zwierząt zostało okaleczonych, żywcem ugotowanych w swych norach, śmiertelnie poparzonych, a temperatura powietrza w wielu miejscach Australii już przekroczyła 45°C, temat ten nie interesuje młodych, ponieważ nie konfrontuje ich z kryzysem klimatycznym, pozwala na zachowanie dystansu, nie wywołuje emocji, pozostawia uczniów obojętnymi, nie pokazuje możliwości ich aktywnego wypływu na otoczenie. Potwierdza to dosadnie wypowiedź jednego z przedstawicieli młodego pokolenia Australijczyków na pytanie o globalne ocieplenie:

> – Nuuuuda! – prycha Melody. – Globalne ocieplenie jest po prostu śmiertelnie nudne – dodaje z niecierpiącą odmiennego zdania determinacją wypisaną na twarzy[106].

To pokazuje, że z punktu widzenia humanistycznej edukacji klimatycznej ważne są nie tylko krytyczne myślenie, lecz także emocje, które świadczą

105 J. Tabaszewska, *Humanistyka służebna...*, s. 28.

106 S. Drobniak, *Czarne lato. Australia płonie*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021, s. 68.

o zaangażowaniu[107]: żal, rozpacz, gniew, ale i nadzieja, optymizm czy poczucie sensu. Gdy formułujemy postulaty edukacyjne, najczęściej chodzi nam o umiejętności krytycznego myślenia, tropienia sprzeczności, błędów; chcemy, aby kompetencje te stały się powszechne, co oczywiście jest słuszne w czasach postprawd i fake newsów. Upominam się jednak w tym miejscu – za Urszulą Zajączkowską, botaniczką, która na co dzień pracuje w laboratorium, czy za poznańskim filozofem kultury Andrzejem Marcem – o uczucia i emocje[108], które często w praktyce szkolnej są marginalizowane, traktowane jako efekt uboczny profesjonalnej lektury. Upominam się o coś, co można nazwać przeżywaniem świata.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w ostatnich latach rośnie zainteresowanie afektami[109] również wokół kwestii środowiskowych i edukacji klimatycznej, afekty bowiem odgrywają ważną rolę w skutecznej zmianie postaw. Nowe badania dotyczące tego obszaru[110] skupiają się na rekonstrukcji afektów

107 A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 47–48. Badania wymiarów emocjonalnych uczenia się i wychowania mają już pewną tradycję. W dyskursie naukowym mówi się o wiedzy emocjonalnej i zdolnościach emocjonalnych, podkreślając tym samym znaczenie emocji i ich związek z myśleniem oraz działaniem. Zob. więcej w: I. Przybylska, *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

108 Wątek emocji w edukacji ekologicznej wymaga głębszego omówienia i odpowiedzenia na pytania: jak wykorzystywać w edukacji lęk i gniew? Czy można straszyć katastrofą klimatyczną? Silne negatywne emocje mogą być skuteczne w sytuacji, w której pada wniosek, jak uniknąć przykrych konsekwencji, a odbiorcy charakteryzują się względnie niewysokim poziomem lęku. Jak mówić o zagrożeniach środowiskowych? Jak budować przekaz perswazyjny? Jak łączyć wiedzę z emocjami? Na te pytania odpowiada psychologia. Zob. więcej na ten temat: R. Kulik, *Jak kształtować postawy proekologiczne. Trening grupowy w edukacji ekologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.

109 W latach dziewięćdziesiątych nastąpił zwrot afektywny, za którego początek uważa się opublikowanie dwóch tekstów: *Autonomii afektu* kanadyjskiego filozofa Briana Massumiego oraz *Wstydu w czasie cybernetycznej analogii. Czytając Silvana Tomkinsa* Eve Kosofsky Sedgwick i Adama Franka. Od czasu przełomu afekt przeżywa swój renesans. N. Brajner, *Afektywne oblicze humanistyki*, „Fragile. Pismo Kulturalne", 4.03.2016, https://fragile.net.pl/afektywne-oblicze-humanistyki/ [dostęp: 4.09.2023]. Por. również *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.

110 W Polsce tematem tym zajmują się Justyna Tabaszewska i Wojciech Małecki. Zob. również M. Schneider-Mayerson, A. Weik von Mossner, W.P. Małecki, *Empirical Ecocriticism: Environmental Texts and Empirical Methods*, „ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature

pozytywnych (nadzieja, uzdrowienie), ale i negatywnych (rezygnacja, smutek, rozczarowanie, niepokój) oraz identyfikacji nowych afektów środowiskowych.

Emocje[111], które – jak pokazuje przywołany cytat z reportażu Drobniaka – nie zostały wywołane w szkole, są jednym z najważniejszych impulsów do działania i realizują najbardziej rewolucyjny postulat edukacji dla klimatu – ekologiczną przemianę. Z pewnością stoją w opozycji do „śmiertelnie nudnej" jako efekcie uczenia o globalnym ociepleniu, która najczęściej jest wytwarzana przez niezliczone liczby diagramów, informacji podanych technicznym językiem, odseparowana od codziennych wyborów, pozbawiona jakichkolwiek opowieści. Największym wrogiem, z którym należy walczyć w ramach edukacji klimatycznej, jest nuda przytłaczająca także nauczycieli[112]. Zbyt często walka o klimat, mimo iż operuje się w niej danymi i informacjami „mrożącymi krew w żyłach", przypomina wojnę toczącą się gdzieś daleko. Same dane najwyraźniej nie wystarczają, by obudzić emocje, a ludzi zmobilizować do działania może tylko uczynienie z materiałów dowodowych kwestii emocjonalnej. Jonathan Safran Foer, amerykański pisarz i autor książki *Klimat to my. Ratowanie planety przy śniadaniu*, przyznaje:

> nawet jeśli kryzys planetarny w ogóle ma dla nas jakieś znaczenie, przypomina nam wojnę toczoną „gdzieś tam". Mamy świadomość, że stawką jest nasze istnienie i że problem jest palący, ale nawet jeśli zdajemy sobie sprawę, że toczy się walka o nasze przetrwanie, to się w nią nie angażujemy. Ten rozdźwięk między świadomością a uczuciami może bardzo utrudniać działanie nawet osobom myślącym i politycznie zaangażowanym – chcącym działać[113].

---

and Environment" 2020, vol. 27 (2), s. 327–336, https://doi.org/10.1093/isle/isaa022; A. Weik von Mossner, *Affective Ecologies: Empathy, Emotion, and Environmental Narrative. Cognitive Approaches to Culture*, Columbus 2020.

111 Emocje to podstawa poznania i uczenia się. Por. A.R. Damasio, *Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective*, w: *Feelings and Emotions*, eds. A.S.R. Manstead, N. Frijda, A. Fischer, Cambridge University Press, Cambridge, UK 2004, s. 49–57. A. Efklides, S. Volet, *Feelings and Emotions in the Learning Process*, „Learning and Instruction" 2005, vol. 15 (5), s. 377–515, https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.006.

112 O nudzie metodycznej i interpretacyjnej pisał F. Tomaszewski, *Magia lektury. Interpretacja utworów literackich w szkole średniej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

113 J.S. Foer, *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu*, tłum. A. Wojtasik, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 20.

Wyzwaniem w nauczaniu jest podtrzymanie entuzjazmu uczniów wobec kwestii środowiskowych, nawet jeśli cytowane przeze mnie teksty pokazują, że przełożenie tego entuzjazmu na działanie może nie być łatwe.

Nurty nowej humanistyki

W kręgu moich zainteresowań znajdują się dwa nurty nowohumanistyczne. Pierwszy to **humanistyka zaangażowana**, w odniesieniu do której zamiennie używa się określeń interwencyjna, formacyjna, walcząca, nastawiona na zmiany społeczne, polityczne czy ekonomiczne[114], dokonująca transfiguracji istniejących podziałów, uprzywilejowań, istniejącego *status quo*. Humanistyka zaangażowana posiłkuje się różnymi sposobami i polami widzenia, jednakże najistotniejszy w tym nurcie jest jego „aplikacyjny" charakter i wpływ na odbiorcę w sferze wiedzy, ale przede wszystkim postaw, na co już wskazywałam. Tak pojęta orientacja mogłaby, jak sądzę, na stałe zagościć w szkole, uczy bowiem lektury angażującej nie tylko wiedzę, emocje, doświadczenie oraz wyobraźnię, lecz także działania, sprawczość. Mam tutaj na myśli aktywizm, budzenie postaw obywatelskich, partycypację społeczną, bezpośrednie działania w kierunku transformacji świata i budowę nowej rzeczywistości.

„Kultura uczestnictwa" – hasło wywoławcze posthumanizmu – ma za zadanie zapewnić uczniowi poczucie sprawstwa, tego, że bierze on udział w czymś więcej niż tylko w lekcji. Zakłada aktywność podmiotu jako warunek aktywowania znaczenia (partycypację, nie kontemplację)[115] i może zaangażować uczniowską wyobraźnię w takie problemy, jak kryzys środowiskowy, zagłada gatunków czy krytyka kapitalistycznych praktyk. Charakter orientacji nowej humanistyki wskazuje, że są one skutecznymi interwencjami w praktykowanie postaw, norm i zachowań[116]. Wydaje się, że mogą stanowić „zaczyn,

114 R. Nycz, *Kultura jako czasownik...*, s. 43.

115 Tamże, s. 58.

116 „Postawę" pojmuję jako względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się stosunek wobec danego przedmiotu, „normę" – jako społeczne reguły określające, co jest odpowiednie, „zachowanie" natomiast to obserwowalne działanie wynikające z tych postaw i norm. Te trzy elementy są ściśle ze sobą powiązane i wpływają na siebie nawzajem. Dlatego edukacja klimatyczna powinna uwzględniać nie tylko przekazywanie informacji, ale także budowanie pozytywnych postaw, promowanie prośrodowiskowych norm oraz zachęcanie do konkretnych działań na rzecz

hodowlę" czy „wylęgarnię", jak pisał Nycz, nowego społeczeństwa i posłużyć do demontażu starej cywilizacji kapitalistycznej.

Drugi interesujący mnie nurt czy – zgodnie z nomenklaturą Nycza – dorzecze nowej humanistyki to całe **spektrum posthumanistycznych badań**[117]: studia nad rzeczami, materialnością, środowiskiem przyrodniczym, światem roślinnym i zwierzętami[118]. Najogólniej rzecz ujmując, badania posthumanistyczne polegają na odejściu od humanizmu, który definiowany jest jako zbiór przekonań dotyczących wyjątkowej wartości natury ludzkiej. Według jednych pojęcie to przeżyło się i należy się od niego uwolnić, inni wskazują na potrzebę jego odświeżenia i odrodzenia. W ramach posthumanizmu panuje najwięcej niejasności, sporów ideowych i światopoglądowych, dotyczą one szczególnie koncepcji nowego podmiotu, nowej wspólnoty i nowej etyki.

W obrębie **posthumanizmu krytycznego** rozpatruje się relacje człowieka w środowisku „kulturonatury" – jako kultury i natury w ujęciu komplementarnym, z kolei człowiek – jako centrum – przestaje być głównym obiektem zainteresowania[119]. Monika Bakke w artykule *Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki* zauważa, że jesteśmy świadkami kryzysu wyjątkowości *homo sapiens*. Niektórym stwierdzenie to wydaje się ryzykowne, z centrum usuwa się bowiem człowieka, a więc dotychczasową miarę wszech rzeczy[120]. Ponadto utrata dominującej wizji podmiotu ludzkiego i jego pól badawczych wiążąca się z utratą istotności człowieka może niepokoić[121], inni badacze zaś

ochrony Ziemi. Szczególnie interesującą propozycją jest wykorzystanie grupowego treningu psychologicznego w edukacji ekologicznej rozumianego jako metoda kształtowania lub zmiany postaw i zachowań, oparta na idei wykorzystywania własnego doświadczenia oraz nawiązywania kontaktu emocjonalnego ze środowiskiem naturalnym. R. Kulik, *Trening ekologiczny w kształtowaniu postaw prośrodowiskowych...*

117 Zob. więcej na temat posthumanizmu np. w: C. Wolfe, *What is Posthumanism,* University of Minnesota Press, Minneapolis 2010; R. Braidotti, *Po człowieku...*; zob. również Posthumanizm, https://www.posthumanism.com/ [dostęp: 17.04.2022].

118 R. Nycz, *Kultura jako czasownik...*, s. 48.

119 W 1976 roku Ihab Hassan w swoim wykładzie po raz pierwszy zauważył, że humanizm się kończy, ponieważ człowiek przestaje być centralną figurą humanizmu.

120 M. Bakke, *Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki*, w: *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych*, red J. Sokolski, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2010, s. 337–344.

121 O tych lękach pisze R. Braidotti, *Po człowieku...*, s. 46.

traktują posthumanizm jako obietnicę wyzwolenia z dominującej ciasnoty antropocentryzmu.

Moje myślenie o posthumanizmie, które znajduje zastosowanie w szkole, bliskie jest zaprezentowanemu przez Agatę Bielik-Robson i Magdalenę Środę, która w książce *Obcy, inny, wykluczony*[122] pisze, że trudno nam opuścić pozycję *homo* i porzucić ludzką perspektywę oglądu czegokolwiek. Stąd zamiast określenia „posthumanizm" Środa postuluje inne: „humanizm plus", „nowy humanizm", „humanizm otwarty", które wyrażają niemożność od-humanizowania oglądu świata, ale akcentują możliwość zejścia z piedestału i potrzebę uznania innych. Potrzebujemy bowiem współpracy, wspólnych, symetrycznych relacji, nowej wspólnoty, uważności na siebie w świecie większym-niż-ludzki.

Agata Bielik-Robson w artykule *Nowa Humanistyka: w poszukiwaniu granic* zauważa natomiast, że zawsze byliśmy częścią przyrody i podlegaliśmy jej prawom. Wyjścia-z-natury nie było, a powrót do niej nie jest możliwy również dlatego, że nie ma już dziewiczych obszarów, nietkniętych przez człowieka. Innymi słowy chodzi nie o ruch wyjścia, lecz „regresywny ruch powrotny na warunkach skruszonego syna marnotrawnego", czyli „powrót do domu". Grecy określali go jako *nostos*[123]. Badaczka podkreśla również, wbrew temu, co myślą niektórzy posthumaniści, że uratuje nas raczej „*więcej człowieczeństwa* – realizowane w duchu etycznego przebudzenia"[124]. Kreśli wizję, w której „pojednanie z naturą to gest samoograniczenia – możliwy tylko wtedy, gdy człowiek stanie się nie mniej, lecz bardziej człowiekiem niż dotychczas"[125]. Podobnego zdania jest Marcin Napiórkowski, który w książce *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat* pisze:

> jestem przekonany, że odpowiedzią na trwający kryzys nie jest „mniej człowieka", lecz więcej. Oczywiście nie w kwestii liczebności populacji ani zakresu naszych ingerencji w przyrodę, lecz w kwestii refleksji i odpowiedzialności. To

122 Nie tylko w tej książce, lecz także we wstępie do publikacji Moniki Rogowskiej-Stangret *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej* (wstęp M. Środa, il. M. Skrzeczkowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2021).

123 A. Bielik-Robson, *Nowa Humanistyka: w poszukiwaniu granic*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 147.

124 Tamże, s. 153.

125 Tamże, s. 162.

nie posthumanizm uratuje świat, lecz więcej humanizmu – dostrzeżenie ludzkiego, zwłaszcza społecznego, wymiaru tworzonych przez nas technologii[126].

Ten sposób myślenia mocno mnie inspiruje, *homo ecologicus* to w końcu dalej *homo*, człowieka nie da się wyeliminować[127], nowy człowiek stawia jednak na inną etykę – taką, do której zdolny jest tylko on. *Homo ecologicus* próbuje wynegocjować nowe relacje między sobą a resztą świata, oparte na umiarze, uważności i empatii wobec innych istnień, relacje bez zbędnej przemocy. Dużo bowiem ostatecznie zależy od człowieka, jego postawy i działań oraz jego stosunku do siebie samego oraz innych, także istot pozaludzkich. Rację mają Jan Zdunik, twierdzący, że empatia klimatyczna jest odpowiedzią na antropocen, i Ewa Domańska, gdy pisze, że człowiek godnie reprezentujący gatunek ludzki to człowiek empatyczny – *homo empathicus*. Dojrzałość istoty ludzkiej mierzy się stopniem przystosowania i empatii: im bardziej człowiek empatyczny wobec innych, tym dojrzalszy[128].

Zwrot ekologiczny w naukach humanistycznych – mapowanie nowych tendencji

Od lat siedemdziesiątych XX wieku pojawiają się w humanistyce i naukach społecznych nowe dziedziny działające na rzecz ochrony środowiska z wyrazistą myślą etyczną. Do dziedzin tych należą: historia i filozofia ekologiczna, etyka środowiskowa, ekoestetyka, psychologia ekologiczna, ekoteologia,

126 M. Napiórkowski, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022, s. 133–134.

127 Antropocentryzm to sposób myślenia, który stawia w centrum człowieka, uprzywilejowując to, co ludzkie. Warto za Ewą Bińczyk wymienić cztery rodzaje antropocentryzmu: poznawczy, ontologiczny, aksjologiczny i metodologiczny. Najmniej kontrowersyjny, poznawczy, głosi, że nie możemy uniknąć interpretowania z ludzkiego punktu widzenia. Ontologiczny (metafizyczny) to stanowisko, które przyznaje człowiekowi wyjątkową, uprzywilejowaną pozycję w hierarchii bytów. Przyjmuje się, że człowiek jest istotą rozumną, refleksyjną i samoświadomą, że wyłącznie on jest podmiotem moralnym. Antropocentryzm aksjologiczny dotyczy wartości, priorytetów i celów, ku którym zmierzamy. Oznacza podporządkowanie polityki interesom ludzi. Przetrwanie ludzi jest celem nadrzędnym. Wreszcie antropocentryzm metodologiczny w naukach humanistycznych i społecznych występuje w tych teoriach, które koncentrują się na sprawczości i roli człowieka, ignorując wpływ czynników pozaludzkich. E. Bińczyk, *Epoka człowieka...*, s. 12.

128 E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie" 2013, nr 1–2, s. 31–32.

ekopedagogika, ekomedia, ekokino, ekolingwistyka, ekopoetyka, ekokrytyka, ekosemiotyka i ekologia polityczna. Mówi się także o zielonych badaniach kulturowych i ekologii kulturowej[129]. Wszystkie te subdyscypliny opisał w monografii *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*[130] Włodzimierz Tyburski, uzupełniając kwestie przyrodnicze elementami wymiaru aksjologicznego, filozoficznego i wychowawczego.

Jesteśmy dziś – możemy to stwierdzić – świadkami zwrotu paradygmatycznego ukonstytuowanego przez ekologię, który dokonuje się w niemalże wszystkich dziedzinach wiedzy – w naukach prawnych, ekonomicznych, społecznych, humanistycznych i przyrodniczych. Niektórzy badacze, jak Ewa Domańska czy Doris Bachmann-Medick, niemiecka literaturoznawczyni, przypuszczają nawet, że chodzi o coś więcej niż tylko o kolejny zwrot. Uważają, że oto nadchodzi przewrót na miarę przewrotu kopernikańskiego, prawdziwa rewolucja, stymulowana przez procesy zachodzące w świecie. Procesy te wspomagają również przeobrażenia zachodzące w samych uniwersytetach[131] i w edukacji na niższym poziomie.

W tej części kreślę topografię szeroko pojmowanej humanistyki środowiskowej, zbierając wielość kategorii, języków oraz praktyk interpretacyjnych. Prawie każda odnotowana przeze mnie perspektywa ma swoje opisy teoretyczne, bogatą literaturę, którą z przyczyn objętościowych podaję tylko jako przykładową, najbardziej znaczącą w danym rozpoznaniu. Nie sposób

129 Tamże, s. 16–17.

130 Wszystkie te dyscypliny humanistyczne i ekologie próbował uchwycić Włodzimierz Tyburski, pisząc o: ekofilozofii, etyce środowiskowej, ekoestetyce, psychologii ekologicznej, ekoteologii i ekopedagogice. W. Tyburski, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

131 E. Domańska, *Epoka człowieka...*, s. 27. O roli uniwersytetu w epoce antropocenu rozmawiano w 2019 roku w ramach Polsko-Francuskiego Roku Nauki odbywającego się w Centrum Informacji Naukowej i Bibliotece Akademickiej w Katowicach. Wtedy to miała miejsce debata *Nauczyć się żyć w antropocenie*. Dyskusja była częścią dwóch spotkań organizowanych w Polsce pod hasłem *Uniwersytet w antropocenie*. Zob. więcej: *Debata pt. „Uniwersytet w antropocenie"*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, https://www.us.edu.pl/debata-pt-uniwersytet-w-antropocenie [dostęp: 25.05.2022]. Por. np. działalność grupy badawczej Geneva2020, powstałej z inicjatywy francuskiego filozofa Bernarda Stieglera: *Towards the Internation*, Internation, https://internation.world/memorandum/ [dostęp: 25.05.2022]. Zob. również artykuł E. Bińczyk, *Uniwersytet w epoce antropocenu. Misja ekspertów i normatywne aspekty badań naukowych w obliczu planetarnej destabilizacji*, „Teksty Drugie" 2023, nr 1, i inne teksty o akademii w numerze 1. „Tekstów Drugich" za rok 2023.

również wystarczająco sproblematyzować wszystkich ukierunkowanych środowiskowo nurtów, zasługują one na osobne publikacje, w których będą opatrzone przykładami stosowania. Sądzę, że zaproponowany w dalszej części tego rozdziału sposób oglądu perspektywy środowiskowej wydaje się wystarczający, jeśli za swój cel uznam pokazanie użycia tych teorii w szkole.

Za początek humanistyki ekologicznej przyjmuje się rok 1980, kiedy to ukazała się książka Carolyn Merchant *The Death of Nature. Women, Ecology and the Scientific Revolution*, wprowadzająca ekologię do humanistyki. Rozkwit tej perspektywy badań zaś nastąpił w latach dziewięćdziesiątych XX wieku[132]. Przypomnijmy raz jeszcze w tym miejscu, że na wcześniejszym etapie nurt ten nazywano „humanistyką ekologiczną", koncentrowano się bowiem wtedy na dzikiej, nieujarzmionej naturze; aktualnie coraz częściej pada określenie „humanistyka środowiskowa" (od ang. *environmental*), obejmuje ono bowiem zarówno środowisko naturalne, jak i to przetworzone przez człowieka. Ma to swoje konsekwencje metodologiczne, epitet „środowiskowa" znacznie lepiej ujmuje hybrydyczność przedmiotów badań w antropocenie, a zatem współwystępowanie komponentów „naturalnych" i „przetworzonych"[133]. Lawrence Buell także postulował zastąpienie „krytyki ekologicznej" „literaturoznawstwem środowiskowym", które lepiej obrazuje różnorodność badanych środowisk (na przykład miast jako biopolis[134]). Właśnie z tego powodu – rozszerzania się obszarów badawczych w antropocenie – w niniejszej publikacji używam sformułowania „humanistyka środowiskowa" w odniesieniu do środowiska stworzonego przez człowieka, a więc świata kulturo-natury. Problematyczny jest również sam przedrostek „eko-", który pociąga za sobą to, co naturalne – jest jednak niewystarczający, jak mówią specjalistki i specjaliści, aby oddać całość spraw i tematów w epoce antropocenu, w którym bada się już na przykład takie obiekty, jak śmieciorośliny[135].

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w literaturze przedmiotu pojawiają się także różne kierunki wpisujące się w środowiskową perspektywę. Wzorowane są one na tradycji anglosaskiej i amerykańskiej. Są to: „humanistyka nieantropocentryczna",

132 E. Domańska, *Epoka człowieka...*, s. 16–18.

133 Pisała o tym Aleksandra Ubertowska w artykule *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty"...*, s. 18–19. Ubertowska powołuje się na spostrzeżenia Lawrence'a Buella.

134 Tamże.

135 Por. badania i prace Diany Lelonek.

„humanistyka zielona", „ekokrytyka"[136], „ekopoetyka", „zielone studia", „zielone czytanie i pisanie", „ekologiczna krytyka literacka", „krytyka środowiskowa", „literaturoznawstwo środowiskowe", a także „geopoetyka"[137], „ekofeministyczna krytyka literacka", „postkolonialna ekokrytyka", oraz zwroty: zwierzęcy[138], roślinny[139],

136 „Ekokrytyka zajmuje się badaniem relacji między literaturą i środowiskiem", „ekokrytyka dąży do wartościowania tekstów i idei, traktowanych jako odpowiedź na kryzys środowiska, przez pryzmat ich koherencji i użyteczności", „najszerszą definicją przedmiotu ekokrytyki jest stwierdzenie, że ekokrytyka 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«". J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 7. Zob. również *Wstęp do ekokrytyki* Anny Barcz w książce *Realizm ekologiczny: od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej* („Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2016) oraz książkę Julii Fiedorczuk *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki* (Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015), a także pracę Dariusza Piechoty *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne* (Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018). Nie sposób nie wymienić również jednej z pierwszych książek adresowanych do nauczycieli i uczniów: P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* (Wydawnictwo Rys, Poznań 2017).

137 W problem geopoetyki dobrze wprowadza książka Anny Kronenberg *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, wyd. 2. uzup., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 14. Autorka opiera się w niej głównie na idei Kennetha White'a, jego twórczości literackiej i filozoficznej.

138 Por. artykuł poświęcony edukacji polonistycznej i zwierzętom Anity Jarzyny. A. Jarzyna, *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*, „Teksty i Konteksty" 2020, nr 11, s. 63–76, https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.6. Por. również Anny Barcz *Realizm ekologiczny...*, Anity Jarzyny *Post-koiné. Studia o nieantropocentrycznych językach (poetyckich)* (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019) czy Justyny Tymienieckiej-Suchanek *Literatura rosyjska wobec upodmiotowienia zwierząt. W kręgu zagadnień ekofilozoficznych* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013) i książkę *Filozofia wobec świata zwierząt* (Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015; współautorzy: D. Dzwonkowska, M. Latawiec, D. Gzyra, J. Lejman, M. Twardowski, J. Tymieniecka-Suchanek). Zob. również numery czasopisma „Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies". Por. książki z serii „Humanistyka środowiskowa", w tym: M. Calarco, *Zoografie. Kwestia zwierzęca od Heideggera do Derridy*, tłum. P. Sadzik, P. Szaj, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury, Poznań 2022. O zwierzętach wielokrotnie wypowiadała się również Olga Tokarczuk.

139 Por. artykuły: J. Schollenberger, *Rośliny w pędzie. Darwina myślenie o granicy roślina – zwierzę*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 102–119; J. Bednarek, *„Upojenie jako triumfalne wtargniecie w nas rośliny": obietnice i niebezpieczeństwa roślinnej seksualności*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 186–205. Zob. prace Urszuli Zajączkowskiej, w tym esej: U. Zajączkowska, *Patyki, badyle*, Marginesy, Warszawa 2019, czy książkę: S. Mancuso, *Naród roślin. Manifest zielonego supermocarstwa*, tłum. J. Ganobis, Libra, Rzeszów 2023.

wodny[140], geologiczny[141], ku rzeczom[142], czy studia nad zagładą gatunków (*extinction studies*)[143]. Wymienione tu jednym tchem różnorodne interdyscyplinarne przedsięwzięcia są zwiastunami nowego, zielonego kierunku. Wszystkie te obszary badań różnią się od siebie, ale i są ze sobą sprzężone, wzajemnie wpływają na siebie i do tego znajdują się na drodze ciągłej ewolucji. Będąc w ciągłym progresie, posiłkują się nowymi filozofiami, czerpią z biologii, ekologii, geologii, a nawet

140 Por. prace Anny Barcz poświęcone rzekom: *Odra – rzeka ekoparadygmatyczna*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka" 2017, t. 50, nr 30, s. 221–235; *Witajcie w Polocenie. Polskie konteksty walki z katastrofą na przykładzie literatury okołopowodziowej po roku 1945*, „Prace Kulturoznawcze" 2018, t. 22, nr 1–2, s. 129–142. Por. cały numer 4. „Tekstów Drugich" z 2022 zatytułowany *Akwapoetyki i inne krytyki antropocenu*. Andrzej Chwalba napisał biografię Wisły, Filip Springer w swojej książce *Mein Gott, jak pięknie* przygląda się Odrze. Nie można pominąć również książek Szymona Opryszka i Jana Mencwela: J. Mencwel, *Hydrozagadka. Kto zabiera polską wodę i jak ją odzyskać*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2023; S. Opryszek, *Woda. Historia pewnego porwania*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2023. Ponadto latem 2023 roku ukazały się dwa numery „Pisma. Magazynu Opinii" poświęcone wodzie – numer lipcowy i wydanie specjalne *Wokół wody*. Ciekawe są też badania Eweliny Jarosz (które autorka przeprowadziła wraz z artystką Justyną Górowską) poświęcone hydrofeminizmowi i hydrosztuce. W ostatnim czasie również lokalnym rzekom oddaje się głos i przywraca sprawczość. Jedną z takich rzek symboli antropocenu stała się katowicka Rawa. Zob. publikację *PrzepRawa. Wywiad z rzeką Katowice*, wyjątkowy zbiór poezji, prozy i fotografii, dostępny zarówno w wersji drukowanej, jak i elektronicznej: *PrzepRawa. Wywiad z rzeką*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 28.11.2022, https://issuu.com/uniwersytetslaski/docs/przeprawa._wywiad_z_rzek_2022 [dostęp: 26.09.2023]. Por. prace projektowe Akademii Interpretacji Dziedzictwa Antropocenu: https://nowaatlantyda.akademiainterpretacji.edu.pl/?fbclid=IwAR25OpjddLtYsr3sT8BYKDZeL8UraXZW7nOUIBJHLS6Qj4HxbRBZQ-Ktvlk [dostęp: 26.09.2023]. Por. artykuł na temat Rawy: A. Kowalczyk, L. Sadzikowska, M. Tomczok, P. Tomczok, *Antropocenna Rawa. Akwafilologia rzeki przemysłowej*, „Teksty Drugie" 2022, nr 4, s. 32–51, https://doi.org/10.18318/td.2022.4.3; wystawa: *Temat: Rzeka. Rawa w ujęciu interdyscyplinarnym*, ASP w Katowicach, Muzeum Śląskie i Górnośląsko-Zagłębiowska Metropolia.

141 M. Bakke, *Gdy stawka jest większa niż życie. Sztuka wobec mineralno-biologicznych wspólnot*, „Teksty Drugie" 2020, nr 1, s. 165–185; M. Tomczok, *Karbokrytyka: wstęp do kulturowej komparatystyki węgla*, „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ" 2022, nr 1 (51), s. 97–116, https://doi.org/10.4467/2084395XW1.22.012.16605; *W stronę dekarbonizacji. Nowe relacje z węglem*, Facebook, Katedra Performatyki, Uniwersytet Jagielloński, 14.06.2022, https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1954898838233459 [dostęp: 15.11.2023]; J. Kufa, *Pożyteczne resztki. Praktyki rewitalizacji wobec społecznego wytwarzania hałd*, „Prace Kulturoznawcze" 2021, t. 25, nr 3, https://doi.org/10.19195/0860-6668.25.3.

142 Por. A. Marzec, *Antropocień...*

143 A. Barcz, *Terracentryzm teraz*, „Dwutygodnik" 2021, nr 10, https://www.dwutygodnik.com/artykul/9729-terracentryzm-teraz.html [dostęp: 26.09.2023].

fizyki, aby zataczać coraz szersze koła, które obejmują już nie tylko literaturę, lecz także sztukę, fotografię czy film. Nie sposób ściśle i bezdyskusyjnie wyznaczyć granice tych przedsięwzięć i wyraziście je opisać, a sytuację utrudnia sama niestabilność w zakresie pojęciowości, ale i brak metodologicznego domknięcia, laboratoryjny charakter posthumanistyki[144]. Co więcej, perspektywy te wchodzą ze sobą w interakcje, tworzą alianse, jak już wspomniałam wcześniej. Przykładem może być zagadnienie sprawiedliwości środowiskowej w tekstach dotyczących tematów industrialnych – ekokrytyka często łączy się z postkolonializmem i zwrotem geologicznym.

W polskich badaniach literaturoznawczych ugruntowały się, jak sądzę, dwa określania i dwie praktyki badawcze: „ekopoetyka" i „ekokrytyka". Pierwszą z nich Julia Fiedorczuk i Gerardo Beltrán omówili w eseju pod tym samym tytułem: *Ekopoetyka / Ecopoetica / Ecopoetics*, wywodząc termin od greckich słów *oikos* ('dom') i *poiesis* ('tworzenie'). Zgodnie z tym źródłosłowem ekopoetykę pojmuje się jako „praktykę zamieszkiwania Ziemi, która z kolei należy do kosmosu"[145], oraz jako „praktykę uważnego słuchania"[146]. Taka ekopoetyka nie ogranicza się jednak do pisania i czytania poezji, za cel bierze sobie wytworzenie nowych sposobów życia i nowych postaci wiedzy, co stanowi wkład w budowanie interdyscyplinarnej trzeciej kultury.

Natomiast do zadań ekokrytyki, czyli krytyki ekologicznej – według Julii Fiedorczuk, której określenie tego nurtu zgodne jest z jego duchem krytycznym – należy „rozmontowywanie skostniałych konstrukcji konceptualnych dotyczących pozaludzkiej natury"[147] i ponowne przemyślenie podstawowych kategorii, wartości czy definicji. W publikacji *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki* Fiedorczuk ocenia to zadanie jako trudne przez wzgląd na żywotność ludzkich konstrukcji wyobrażeniowych w kulturze i stosowanie antropomorficznych pojęć, które finalnie unikają konfrontacji z rzeczywistością.

Artykuł *Ekokrytyka czy zielone studia?* Petera Barry'ego[148], przetłumaczony na język polski i zamieszczony w przewodniku ekokrytycznym dla nauczycie-

144 Por. A. Ubertowska, *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty"...*, s. 19.

145 J. Fiedorczuk, G. Beltrán, *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji...*, s. 11.

146 Tamże, s. 14.

147 J. Fiedorczuk, *Cyborg w ogrodzie...*, s. 15.

148 P. Barry, *Ekokrytyka czy zielone studia?*, w: P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich...*, s. 21–36.

li i uczniów, jest lekturą o tyle obowiązkową, o ile stanowi użyteczne w dydaktyce wprowadzenie do tej perspektywy. Wprost odnieść można ten tekst do postępowania z kanonem lektur szkolnych i innymi tekstami kultury obecnymi w edukacji. Mówiąc najprościej, ekokrytyczne odczytania tekstów to nowe interpretacje kanonicznych utworów w odmiennych perspektywach, zwracających uwagę na środowisko, przyrodę, działalność człowieka będącą przyczyną degradacji planety. Często jest to jedynie kwestia innego podejścia do dobrze znanej lektury – z większym wyczuleniem na pewne kwestie, które od zawsze istniały w tekście jako tło, ale wcześniej nie poświęcano im wystarczającego zainteresowania. Warto pamiętać, że takie przesunięcie uczniowskiej uwagi czytelniczej na inne obszary niż te, którymi zajmowano się dotychczas, może spotkać się z głosami dezaprobaty, zarzutami o redukcjonistyczne podejście do tekstu. Chciałabym jednak podkreślić, że nie chodzi o odrzucanie wcześniejszych odczytań, nie chodzi również o czytanie wszystkich lektur przez pryzmat kategorii nieantropocentrycznych; chodzi raczej o widzenie złożoności świata, wielości perspektyw, tak ważnych w procesie kształcenia ku światu.

Ekokrytyka jest nurtem różnorodnym, łączącym wątki kulturowe, polityczne i aktywistyczne. Historię różnorodnej ekokrytyki opisać można za pomocą metaforyki Lawrence'a Buella związanej z falami. „Pierwsza fala" pojmuje środowisko jako coś naturalnego, dzikiego, pierwotnego. Przedmiotem badania tej „fali" stają się często teksty należące do tradycji pastoralnej. Czytano wtedy takich autorów, jak Thoreau czy Emerson. „Druga fala" ekokrytyki, która rodzi się na przełomie XX i XXI wieku, jest już świadoma ograniczeń pojmowania natury jako czegoś, co osobne, dlatego pole badań tego nurtu ulega poszerzeniu o środowisko otaczające człowieka, w tym miasto czy „drugą naturę". „Trzecią falę" wytycza epoka antropocenu: zmiana klimatu, zanik bioróżnorodności, krajobrazy wydobywcze, smog, wycieki chemiczne, globalne ocieplenie. Na tym etapie rozwoju nurtu podkreśla się wpływ człowieka, który kształtuje środowisko dzięki swojej działalności i istotnie zmienia parametry Ziemi. Człowiek jest już nie tylko biologicznym i społecznym agentem, ale stał się sprawcą geologicznym (*geological agent*)[149] zmian zachodzących w skali globalnej, takich jak powstawanie wulkanów, komet czy meteorów[150].

149 G.A.J. Cole, *Man as a Geological Agent: An Account of His Actions on Inanimate Nature*, „Nature" 1923, vol. 111, s. 352–354, https://doi.org/10.1038/111352a0.

150 J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samoświadomość)...*, s. 7–10.

Horyzont badawczy „czwartej fali" wyznaczony jest nowym materializmem, ciemną ekologią (*dark ecology*), hiperobiektami, ekokatastrofą, zdegradowanymi postnuklearnymi pejzażami[151], jedynym słowem – apokaliptycznością i scenariuszami przyszłości.

Trzecia fala ekokrytyczna, jak pisze Justyna Tabaszewska[152] w numerze „Tekstów Drugich", ukazuje ten prąd jako komentujący rzeczywistość, aktualną, ziemską sytuację, ale także pozwala myśleć o ekokrytyce jako o narzędziu postulowanej przemiany na rzecz relacyjności, umiarkowania, troski i odpowiedzialności. Z tego też powodu wydaje mi się, że trzecia fala ekokrytyczna stanowi realną odpowiedź na niestabilność Ziemi, a przez to jest najbardziej użyteczną dla szkoły perspektywą. Dzięki niej uczniowie lepiej zrozumieją zakres zmian, jakich dokonał człowiek na planecie, kapitalistyczne przekształcenia środowiska, zauważą, jak wpływają one na innych, nie-ludzkich aktorów, a przy tym poznają przyjęte sposoby myślenia o środowisku w różnych epokach. Również w metodologii trzeciej fali – jak argumentuje Ubertowska – pojawiają się zmiany. Silnie uwidacznia się komparatystyczne i intertekstualne eksperymentowanie z tekstami pozornie oddalonymi od siebie.

W Polsce ekokrytyczne strategie czytania i nowe interpretacje jako jedna z pierwszych zaprezentowała Anna Barcz w książce *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*. Sondowała tam bohaterów nie-ludzkich, ukazywała odejście od ich antropocentrycznego rozumienia oraz osłabienie ludzkiego indywidualizmu.

Warto w tym gąszczu nazwisk i terminów przywołać jeszcze łódzką badaczkę Annę Kronenberg. W ważnym studium *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska* przybliżającym twórczość Kennetha White'a Kronenberg używa na określenie wymienionych nurtów konsensusowego terminu – pojemnej nazwy „zielone czytanie i pisanie", analogicznej do angielskojęzycznego terminu *green reading and writing* (inne nazwy to: *literature-environmental studies*, *environmental criticism*, *nature-writing*).

151 Por. A. Ubertowska, *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty"...*, s. 33. Gdańska badaczka definiuje nowy materializm jako twórczą i wielostronną rekonceptualizację pojęcia materii i jej pozycji w kulturowych praktykach. Powołuje się również na ustalenia Jane Bennett o utajnionej sprawczość materii, która przybiera formę opowieści, materii opowiedzianej, materii jako tekstu. Tamże, s. 34. Drugi kierunek reprezentuje Timothy Morton. W pracy *Dark Ecology*, pisząc o środowisku, posługuje się mrocznymi i apokaliptycznymi tonami.

152 J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samoświadomość)...*, s. 12.

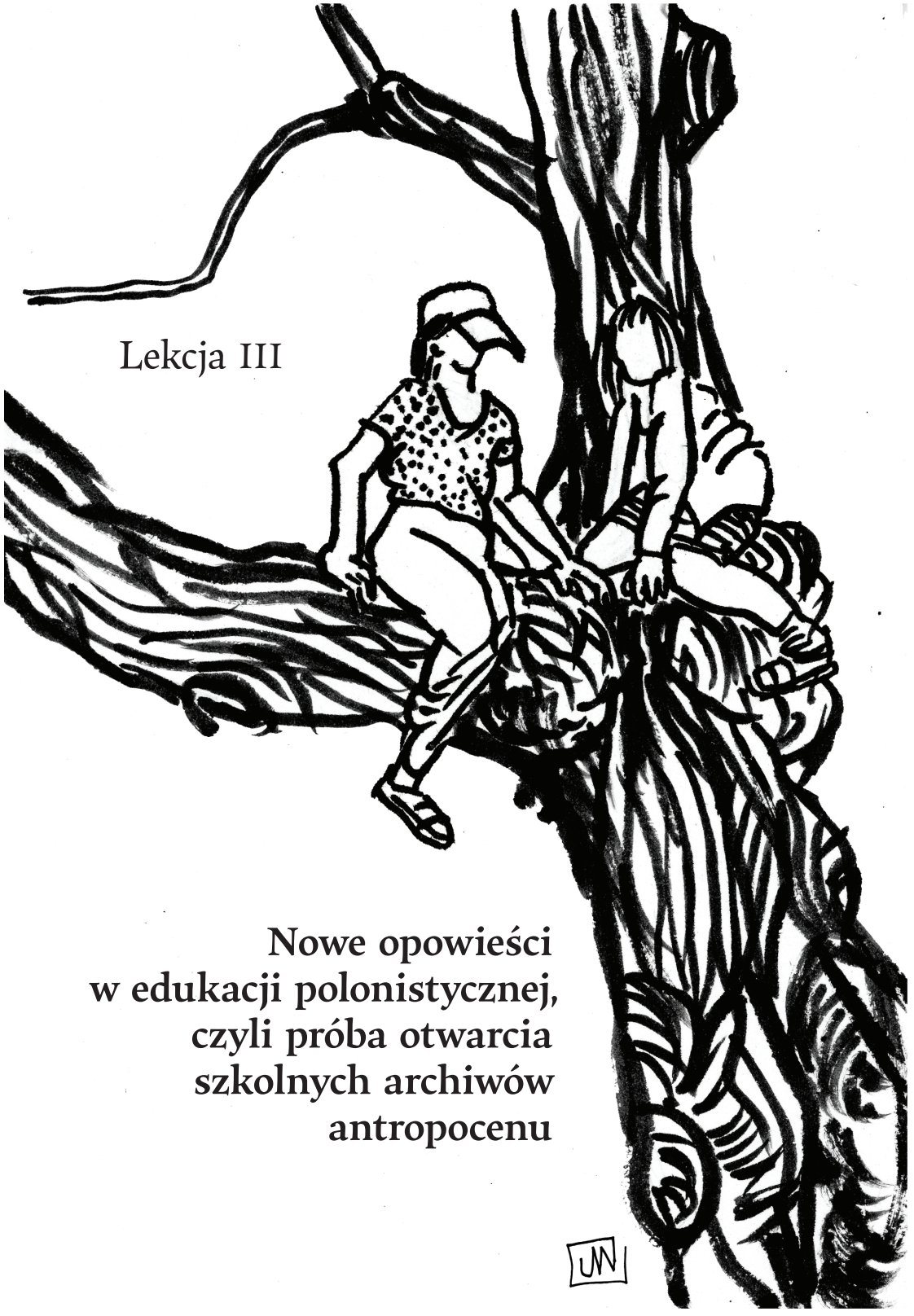
Terminów jest wiele, różne są też preferencje w zakresie ich stosowania. Moją intencją było pokazanie czegoś, co można by nazwać za Andrew Pickeringiem „posthumanistycznym przemieszaniem ram interpretacyjnych"[153]. Uwidacznia się ono w tendencjach, które oparte są na zmianie słownika na język nauk przyrodniczych oraz wskazywaniu na relacje symbiotyczne i wielorakie przynależności wspólnotowe wymierzone przeciw narracjom o wyższości białego człowieka nad innymi gatunkami[154]. Są to przede wszystkim dyskursy krytyczne oraz zaangażowane, transformujące i wizjonerskie, dotyczące najważniejszych wyzwań środowiskowych.

153 A. Pickering, *The Mangle of Practice: Agency and Emergence in the Sociology of Science*, „The American Journal of Sociology" 1999, vol. 99 (3), s. 561 – cyt. za: E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna...*, s. 30.

154 Por. P. Singer, *Wyzwolenie zwierząt*, tłum. A. Alichniewicz, A. Szczęsna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2004, s. 18.

Lekcja III

Nowe opowieści w edukacji polonistycznej, czyli próba otwarcia szkolnych archiwów antropocenu



Jak powinna wyglądać edukacja klimatyczno-środowiskowa w szkole?

„Wiedza powinna być przekazywana przez osoby wykształcone w tym zakresie, a nie przez nauczycieli. Jestem zwolennikiem zajęć praktycznych, które zachęcą ucznia do interesowania się tym tematem. Prowadzenie ich poza terenem szkoły na pewno wniosłoby duże urozmaicenie. Chciałabym, żeby te lekcje nie wyglądały jak niektóre zajęcia w szkole, czyli w formie nudnego 45-minutowego monologu, z którego się nic wartościowego nie wyciągnie".

Wypowiedź uczestnika badań ankietowych: A. Guzy, M. Ochwat, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022], s. 47.

Gdy weźmiemy pod uwagę wszystkie mitologie religijne i polityczne, wszystkie przesądy i przemożną siłę literackiej fikcji, okaże się, że postaci fikcyjne i poddane mitologizacji wywarły na dzieje świata znacznie większy wpływ niż te rzeczywiste.

[…] *Żeby lepiej poznać ludzi, musimy poznać fikcje, w które wierzą*[1].

Marcin Napiórkowski

[…] *antropocen to nie problem, który wymaga rozwiązania. To praktyka i koncept, które czekają na swoich hakerów*[2].

Astrida Neimanis, tłum. Małgorzata Sugiera

[…] *nie wierzę w reinkarnację ani w wędrówkę dusz, ale wierzę w wędrowanie opowieści*[3].

Julia Fiedorczuk

Humanistyka środowiskowa w szkolnej polonistyce

W poszukiwaniu właściwej formy nowego paradygmatu humanistycznego w szkolnej polonistyce warto zgłębić teoretyczne ujęcie „**humanistyki ekologicznej**" zaproponowane przez Ewę Domańską i stworzyć katalog cech pomocnych przy analizie i interpretacji tekstów w szkolnej praktyce. Domańska charakteryzuje humanistykę ekologiczną w tych słowach:

> Humanistyka ekologiczna 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

1 M. Napiórkowski, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 210–211.

2 *Hakowanie antropocenu. Nowe koncepcje wspólnot więcej-niż-ludzkich w ekologicznych fabulacjach spekulatywnych*, red. M. Sugiera, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2023, s. 17.

3 J. Fiedorczuk, *Dom Oriona*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2023, s. 30.

> 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[4].

Wydaje się, że tak pojmowana humanistyka jest odpowiedzią na zmiany zachodzące w środowisku, w tym na kryzys klimatyczny, zanik bioróżnorodności i globalne ocieplenie, inspiruje także do podejmowania nowych działań w ramach edukacji szkolnej i akademickiej, na przykład praktykowania nauk humanistycznych w terenie, które kształci poczucie związku z miejscem, emocjonalną bliskość z planetą i odpowiedzialność za nią[5].

W ostatnich latach, jak już pisałam, dokonuje się reorientacja uprawiania nauki. Zmierzamy do tego, by nauka była oparta na multidyscyplinarnej współpracy, komplementarnym podejściu do świata, na pograniczach wielu obszarów wiedzy. W odniesieniu do humanistyki ekologicznej czy środowiskowej można by powiedzieć, że chodzi o tworzenie dziedziny holistycznej, ale również powstającej z fuzji horyzontów zachodniej nauk i wiedzy tubylczej (TWE – Tradycyjna Wiedza Ekologiczna). Taka humanistyka bazuje na szacunku dla wszystkich form przyrody ożywionej (roślin, zwierząt) i nieożywionej (skał, rzeczy) i sytuuje ludzkość w roli uczestnika większego żywego systemu. Akademia powraca do mądrości ludów indygenicznych związanych symbiotycznie z Ziemią, na przykład do wiedzy rdzennych mieszkańców Ameryki czy australijskich Aborygenów. Tradycyjna Wiedza Ekologiczna

4 E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie" 2013, nr 1–2, s. 21. Domańska powołuje się na: D.B. Rose, L. Robin, *The Ecological Humanities in Action: An Invitation*, „Australian Humanities Review" 2004, issue 31–32, http://australianhumanitiesreview.org/2004/04/01/the-ecological-humanities-in-action-an-invitation/ [dostęp: 15.05.2022].

5 O humanistyce terenowej pisałam w: M. Ochwat, *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 32, nr 2: *Opisać współczesność, wymyślić przyszłość*, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.01. Zob. również M. Wójcik-Dudek, *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 31, nr 1: *Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu*, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03, oraz praktyki opisane w: E. Domańska, *Wprowadzenie: humanistyka prewencyjna*, w: *Humanistyka prewencyjna/Resilience Academic Team* (*RAT*), koordynacja prac red. E. Domańska, P. Słodkowski, M. Stobiecka, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie – Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Warszawa–Poznań 2022, s. 1–8; D. Farrier, *Za milion lat od dzisiaj. O śladach, jakie zostawimy*, tłum. A. Gomola, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021.

może stać się podstawą budowania lokalnej tożsamości i nowego regionalizmu, który opiera się na współistnieniu ze środowiskiem naturalnym i tradycją, a także emocjonalnym stosunku do miejsca i przyrody.

Jedną z cech ekoposthumanistyki, jak mówi o niej Domańska, jest krytyka nauki jako uprzywilejowanego i jedynego sposobu poznania. Nauka jest bowiem jedną z wielu dróg zdobywania wiedzy, obok doświadczenia, wiedzy intuicyjnej czy tubylczej.

Domańska, prócz tego, że formułuje definicję, wskazuje cechy humanistyki ekologicznej, które stanowią przejaw widocznych tendencji w naukach humanistycznych i społecznych. Przywołuję te cechy za badaczką, z myślą o budowie narzędzia dydaktycznego potrzebnego do adaptowania omawianej dziedziny badań do warunków szkolnych.

Humanistyka ekologiczna:

– stanowi komplementarne połączenie humanistyki z naukami o życiu (z naukami przyrodniczymi);
– jest nastawiona krytycznie wobec tradycyjnego paradygmatu opartego na patriarchalnych wartościach, takich jak dominacja człowieka nad naturą;
– prowadzi dialog między nauką zachodnią, wschodnią oraz wiedzami tubylczymi (rdzenne i zachodnie systemy wiedzy są różnymi jej ścieżkami – osadzonymi w różnych światopoglądach; systemy te są inaczej pozyskiwanie i przekazywane);
– nobilituje poznawczo wartość lokalnych miejsc (organicznego do nich przywiązania) i sprzyja perspektywie transgatunkowej; w jej ramach tworzy się wielogatunkowa teoria nauk humanistycznych i społecznych, mająca źródło w podejściu nieantropocentrycznym, krytycznie podchodząca do kwestii ludzkiej wyjątkowości;
– bazuje na modelu społecznej inkluzywności, często odwołuje się do etyki solidarności i szacunku wobec wszelkich form życia, także natury nieożywionej (skał, ziemi, wody);
– cechuje się niepełną wiedzą, która jest warunkiem uczestnictwa w żywym systemie[6].

To krótkie wyliczenie najważniejszych założeń humanistyki ekologicznej uwidacznia wyraźną zmianę widzenia i odczuwania pozycji istot nie-ludzkich, a konkretnie – odejście od antropocentryzmu.

6 Cechy humanistyki ekologicznej podaję za: E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna...*, s. 19–20.

Zauważyć również można, że przyroda rozumiana w duchu humanistyki środowiskowej nie pełni już funkcji utylitarnych, sakralnych, patriotycznych, symbolicznych, a do tej pory głównie w taki sposób była postrzegana w edukacji polonistycznej. Pejzaż nie służy już tylko psychologizacji ludzkich emocji i nie stanowi tła działalności człowieka. Takie widzenie natury było zawężeniem pól odczytań zwierząt, roślin i innych istot, które mają wartość immanentną, *per se*. W nowym rozumieniu nie ma zgody na ich instrumentalne traktowanie, mają one bowiem samoistną wartość i ze względu na nią powinny być interpretowane.

W szkolnej humanistycznej edukacji środowiskowej następuje również zmiana orientacji etycznej – rozwijane są empatia, szacunek, troska, które pozwolą – jak mówi Domańska – na „społeczną transformację i budowanie partycypacyjnej i inkluzywnej *demokracji ekologicznej*", na „możliwość *kompozycji wspólnego świata* zrzeszającego ludzi i nie-ludzi"[7]. Wybór humanistyki środowiskowej i jej ram interpretacyjnych to zatem nie tylko wybór perspektywy badawczej, interpretacyjnej, ale coś więcej – wybór światopoglądowy, związany

> ze stojącym w [...] tle projektem społecznej transformacji od społeczeństwa przemysłowego do ekologicznego, a także zamysłem edukacyjnym nastawionym na kształcenie wrażliwości ekologicznej i wychowanie człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia[8].

Chodzi więc nie tylko o zmiany w interpretowaniu tekstów w szkole, ale o kwestionowanie rzeczywistości pozatekstowej. O przełożenie ich na życie, sprowadzenie czytelnika – dosłownie – na ziemię.

Szkolne archiwa antropocenu. Próba otwarcia

Interesuje mnie, co jeszcze, prócz nowych orientacji teoretycznych, opartych na splocie humanistyki i nauk przyrodniczych, mogłoby przyczynić się na gruncie szkolnym do wytwarzania nowych opowieści, tak bardzo potrzebnych w edukacji. Nawiązuję tym samym do wykładu noblowskiego Olgi Tokarczuk,

7 Tamże, s. 15.

8 Tamże, s. 31.

która trafnie diagnozowała, że „brakuje nam nowych sposobów opowiadania o świecie":

> Brakuje nam języka, brakuje punktów widzenia, metafor, mitów i nowych baśni. Jesteśmy za to świadkami, jak te nieprzystające, zardzewiałe i anachroniczne, stare narracje próbuje się wprzęgnąć do wizji przyszłości, może wychodząc z założenia, że *lepsze stare coś niż nowe nic*, albo próbując w ten sposób poradzić sobie z ograniczeniem własnych horyzontów. Jednym słowem – brakuje nam nowych sposobów opowiadania o świecie[9].

Chciałabym przytoczone tu rozpoznanie noblistki odnieść do edukacji szkolnej. Pytam więc: co oznaczają owe nowe opowieści o świecie we współczesnej szkole? Jak uprawiać nowe sposoby opowiadania o świecie, czytając dawną literaturę? Czy w kształceniu polonistycznym jest miejsce na refleksję nad dewastacją środowiska przyrodniczego? I czy lektura szkolna może stać się istotnym aktem ekotransformacji społecznej?

Określenie „nowe opowieści" może wskazywać na podjęcie dawnych kwestii od nowa i na nowo, inaczej – z troską o Ziemię. Zastanawiam się więc, jak obowiązujący kanon lektur i jego odczytania mogą zostać przepracowane, abyśmy mogli (na)uczyć (się) widzieć, czuć i żyć inaczej, abyśmy odkryli „inne możliwości"[10], o których mówiła przywołana wcześniej poetka Brenda Hillman, a które znakomicie wspierają refleksję o środowisku. Wyobrażenie sobie „innych możliwości" dla Ziemi – innych niż wzrost, wydobycie, eksploatacja, betonowanie, wycinka – staje się kluczowym wyzwaniem naszych czasów. Do tego potrzebujemy nowych pojęć, nowego języka, nowych metodologii, nowych kluczowych kategorii i nowych interpretacji, w których od-uczymy (się) dominujących praktyk, zwyczajów, stylów życia, które przekazuje literatura, w tym – biorąc pod uwagę intensywność kontaktów z literaturą – kanon narodowy. Jeśli zdobędziemy się na taki akt odwagi, to wiele będziemy mogli się nauczyć

9 *Olga Tokarczuk – wykład noblowski*, Culture.pl, 11.12.2019, https://culture.pl/pl/artykul/olga-tokarczuk-wyklad-noblowski [dostęp: 24.01.2022].

10 Por. J. Fiedorczuk, *Inne możliwości. O poezji, ekologii i polityce. Rozmowy z amerykańskimi poetami*. Zob. wywiad Brendy Hillman z Julią Fiedorczuk, *Prosty jak świadomość*, w: J. Fiedorczuk, *Inne możliwości. O poezji, ekologii i polityce. Rozmowy z amerykańskimi poetami*, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2019, s. 27, 89–90.

z dotychczasowych „archiwów antropocenu"[11] już przekazywanych w lekturach, które można by eksplorować z użyciem różnych metodologii nowohumanistycznych. Nie odrzucając kanonicznych tekstów, musimy dziś przede wszystkim nauczyć się patrzeć na nowo na przeszłość, spuściznę cywilizacyjną, stare paradygmaty kulturowe, dzieła malarskie, lektury, literaturę narodową, które wypływają z historycznych źródeł, a mogą zostać skierowane w przyszłość.

Prezentowane przeze mnie podejście do patrzenia w przeszłość umacniam stwierdzeniem Yuvala Noaha Harariego, izraelskiego historyka, który wskazuje, iż siłą współczesnej futurologii nie jest już odwaga wymyślania nowych kierunków rozwoju, ale raczej wydajniejsze i bardziej krytyczne zrozumienie tego, co minione – chodzi o „przyszłość przeszłości"[12]. Podobnie twierdzi Ryszard Nycz, którego zdaniem „klucza zamkniętych drzwi do przyszłości trzeba szukać w przeszłości – nieprzepracowanej, nazbyt pospiesznie uznanej za dokonaną i zamkniętą"[13]. Za Ewą Domańską, która upomina się o miejsce historii w kulturze jutra, stawiam pytanie: jaki rodzaj refleksji nad przeszłością zapisaną w literaturze szkolnej ma przyszłość[14]?

Odpowiedzią wydaje się „**samoświadomy antropocen**"[15], ciekawa perspektywa badawcza wprowadzona przez Lynn Keller. Przyjęcie tej perspekty-

11 Termin przytaczam za Małgorzatą Sugierą. Zob. M. Sugiera, *Archiwa antropocenu*, w: *Performatyka. Poza kanonem*, t. 1: *Resztki, ruiny, pozostałości, szczątki, piksele – archiwa możliwych przeszłości i przyszłości*, red. Ł. Iwanczewska, Wiele Kropek, Kraków 2021, s. 58–83. Zdaniem Sugiery modelowe archiwum antropocenu jest prezentowane w mockumencie *Wiek głupoty* (*The Age of Stupid*, 2009). Por. również kategorię „archiwów ludzkości", które obejmują grupy źródeł narracyjnych zawartych w materiałach pisanych (kronikach, dziejach, listach, pamiętnikach, gazetach, pamfletach), a także w przekazie ustnym (obok „archiwów natury") w: G. Parker, *Globalny kryzys. Wojna, zmiany klimatyczne i katastrofa w XVII wieku*, tłum. P. Szadkowski, Napoleon V, Oświęcim 2019, s. 14–15.

12 Y. Harari, *Popyt na futurologów*, w: K. Janowska, G. Jankowicz, M. Sowiński, *Rozmowy o przyszłości. W którą stronę zmierza świat*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2020, s. 123.

13 R. Nycz, *Humanistyka przyszłości*, „Teksty Drugie" 2014, nr 5, s. 8.

14 E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006, s. 49–50.

15 Termin „samoświadomy antropocen" podaję za Lynn Keller – L. Keller, *Recomposing Ecopoetic: North American Poetry of the Self-Conscious Anthropocene*, University of Virginia Press, Virginia 2018. Badaczka używa go w kontekście świadomości poetów północnoamerykańskich tworzących w XXI wieku, zapożyczam jednak to pojęcie do rozważań o odbiorze literatury w XXI wieku. Nie tylko pisanie filtruję przez samoświadomy antropocen, lecz także odbiór literatury. Keller pisze o tworzeniu eksperymentalnej w sposobach artykulacji najnowszej poezji przekraczającej granice konwencji literackich. W Polsce termin

wy odróżni nas, współczesnych czytelników, od poprzednich pokoleń. Zapożyczam ją od badaczki najnowszej poezji amerykańskiej i próbuję szeroko zastosować w odniesieniu do świadomego odbioru tekstów, wychodząc z założenia, że zmiana klimatu „zmienia wszystko"[16]. Zmiana klimatu może modyfikować zatem również odbiór tekstów powstałych w przeszłości. Nie można już napisać tradycyjnego wiersza o naturze, sielankowe obrazy nie będą już dla nikogo przekonywujące. Antropocen zmienia sposoby odnoszenia się do świata, które uznawaliśmy dotąd za wiarygodne[17].

Zastosowanie koncepcji samoświadomego antropocenu do moich rozważań pozwoli na zobaczenie w tekstach kultury, jak mocno ludzie zmienili Ziemię – atmosferę, hydrosferę, litosferę – ekosystemy trwające od tysięcy lat. Choć wiedza o wpływie człowieka na planetę rozwija się od co najmniej stu lat, dopiero niedawno stała się naprawdę powszechna. Początki samoświadomego antropocenu Keller datuje na czas ukazania się publikacji autorstwa Crutzena i Stoermera, czyli upatruje początków tej perspektywy w 2000 roku, od kiedy rejestrujemy przemiany nie tylko w środowisku, lecz także w ludzkiej świadomości. To okres „zmienionego rozpoznania" („period of changed recognition")[18] ludzkiej odpowiedzialności za kondycję planety.

Antropocen jest od niedawna rozpoznawalny, został nazwany, bada się go na szeroką skalę. Za jego wyznacznik uznaje się powszechne poczucie, że żyjemy w czasach kryzysu klimatycznego, szóstego masowego wymierania gatunków, zaniku bioróżnorodności i lęków środowiskowych. Taka świadoma optyka antropocenu „zmienia wszystko", w tym sposoby czytania. Woła o nową, „anachroniczną historię literatury", jak zauważył Patryk Szaj, o „możliwości innej historii literatury"[19]. Timothy Clark, badacz ekokryty-

„samoświadomy antropocen" spopularyzowała Julia Fiedorczuk. Zob. J. Fiedorczuk, *Poezja samoświadomego antropocenu*, w: *Prognoza niepogody. Literatura polska w XXI wieku*, red. M. Jakubowiak, S. Kloska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020, s. 81–93. Zob. również: *Stan czuwania. Julia Fiedorczuk – Poezja samoświadomego antropocenu*, YouTube, ASP Katowice, 4.02.2021, https://www.youtube.com/watch?v=RyoiKbNVhNw [dostęp: 27.04.2022].

16 Por. N. Klein, *To zmienia wszystko. Kapitalizm kontra klimat*, tłum. H. Jankowska, K. Makaruk, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2016; J. Fiedorczuk, *Poezja „samoświadomego antropocenu"...*, s. 82.

17 J. Fiedorczuk, *Poezja samoświadomego antropocenu...*, s. 83.

18 L. Keller, *Recomposing Ecopoetic...*, s. 14.

19 P. Szaj, *Czas, który wypadł z ram. Antropocen i ekokrytyczna lektura tekstów literackich*, „Forum Poetyki" 2021, nr 24, s. 19–20. Krakowski badacz powołuje się na „czytanie anachroniczne",

ki i dekonstrukcji, w książce *Ecocriticism on the Edge: The Anthropocene as a Threshold Concept* w swoich ustaleniach idzie nawet o krok dalej: zauważa, że silne rewizje wyobrażeń w antropocenie mogą nabrać wstecznego znaczenia. I aby zilustrować owo „wsteczne znaczenie", podaje przykłady rewolucji przemysłowej, produkcji samochodów, urbanizacji, których skutki poznano dopiero w czasach obecnych, po przekroczeniu dopuszczalnego limitu emisji dwutlenku węgla. Nadmierna konsumpcja, walka o prawa własności, rozrastanie się rynków kapitałowych, a także nieumiarkowanie w korzystaniu z zasobów naturalnych to praktyki niszczące środowisko, które sto lat temu nie były jeszcze rozpoznane i powszechne. Sam akt lektury to więc nie tylko akt odzyskiwania sensów historycznych, współcześnie czytelnicy odczytują teksty z przeszłości w nowy sposób, mają poczucie, że różni się on od tego, który odziedziczyli. Wyłaniający się z takich odczytań nowy sens wykracza poza sytuację powstania tekstu i obejmuje teraźniejszość oraz niepewną przyszłość. Te nowe interpretacje, których pisarz żyjący w innej epoce nie był w stanie przewidzieć, Timothy Clark nazywa „ekoproroczym świadectwem" („ecoprophetic witness"), „literaturą zapowiadającą zmiany klimatu" („text that prefigures climate change") czy „proroczą mocą" („prophetic force") tekstów dawnych[20].

W prezentowanej perspektywie środowiskowej nie da się już czytać o naszej cywilizacji, nie myśląc o śmieciach, plastiku, anomaliach w obrazie pór roku, o konsekwencjach decyzji konsumenckich czy gospodarce rabunkowej wynikającej z naszej relacji z planetą i ze wszystkimi jej aktorami[21]. Świadomość zmiany klimatu staje się filtrem odbioru zapisu ludzkiej kultury. Takie spoglądanie na lektury szkolne można potraktować jako swoiste stu-

termin ukuty przez Josepha Hillisa Millera. Szaj przyznaje, że świadomość środowiskowo-klimatyczna pozwala na nową interpretację każdego tekstu napisanego po 1945 roku (na który datuje się początek wielkiego przyspieszenia). W proponowanej szkolnej koncepcji czytania chodzi w ogóle o przewartościowanie dotychczasowych sposobów czytania. Samoświadomy antropocen pozwala na szersze czytanie wychodzące poza tradycyjnie rozumianą ekokrytykę, ukazujące wpływ człowieka na cały system planetarny.

20 T. Clark, *Ecocriticism on the Edge. The Anthropocene as a Threshold Concept*, Bloomsbury Academic. An imprint of Bloomsbury Publishing Plc, New Delhi–New York–Sydney 2015, s. 63; por. szczególnie rozdział *Emergence and Anachrony* (s. 61–66).

21 Fiedorczuk stwierdza natomiast, że nie można już napisać tradycyjnego wiersza o naturze, nie mając z tyłu głowy tej perspektywy. Antropocen zmienia nasz sposób odnoszenia się do świata. Por. J. Fiedorczuk, *Poezja „samoświadomego antropocenu"...*

dium działań człowieka, które doprowadziły do obecnego impasu. Najpierw jednak musimy „nauczyć się dostrzegać antropocen"[22].

Doskonałym przykładem dostrzegania antropocenu, głównie w kulturze wizualnej, są sugestie interpretacyjne Nicholasa Mirzoeffa zawarte w książce *Jak zobaczyć świat*. Autor proponuje, aby krytycznie przyjrzeć się różnorodnej twórczości artystycznej, która stanowi znaczące repozytorium najbardziej istotnych relacji między człowiekiem a planetą. Pisze tak:

> Dziś możemy nauczyć się patrzeć na te dzieła na nowo, by zobaczyć, jak ludzie zmienili świat. Następnie powinniśmy wypracować nowe sposoby widzenia planety, które przyczyniłyby się do rozwiązania trapiących nas problemów. Aby to osiągnąć, musimy najpierw jednak „odwidzieć" sposoby postrzegania tych zmian jako pięknych[23].

Mirzoeff przez pryzmat zmieniającego się świata przedstawia klasyczny album Johna Jamesa Audubona *Ptaki Ameryki* (1827–1838), wypełniony opisami strzelania do tych zwierząt i obrazów martwego ptactwa na targowiskach od Nowego Jorku po Nowy Orlean (w tamtych czasach takie działania były powszechne i akceptowalne, dziś jednak uznajemy je za niedopuszczalne). Interpretuje również obrazy, na przykład ten autorstwa Valentine Green *Eksperyment z ptakiem i pompą próżniową według Josepha Wrighta z Derby* (1769), który przedstawia śmierć ptaka w eksperymencie z pompą próżniową (z pompy usunięto powietrze, a ptak umierał w męczarniach na oczach rodzin z dziećmi; eksperyment ten przeprowadzano jako widowisko w domach prywatnych, wówczas nie uważano go za kontrowersyjny i traktowano jako dowód naukowy potwierdzający niezbędność powietrza do życia), i obraz George'a Wesleya Bellowsa *Czterdzieścioro dwoje dzieci* (1907), przedstawiający dzieci kąpiące się w czarnej od ścieków i odpadów przemysłowych rzece portowego miasta, której stan nie budził zaniepokojenia gospodarujących miastem urzędników. Analizuje ponadto wybrane dzieła Claude'a Moneta, w tym płótna *Impresja, wschód słońca* (1873) oraz *Rozładunek węgla* (ok. 1875). Nie zaprzecza, że barwy i światło zostały odmalowane po mistrzowsku,

22 N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć świat*, tłum. Ł. Zaremba, Wydawnictwo Karakter – Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Kraków–Warszawa 2016, s. 227.

23 Tamże, s. 235.

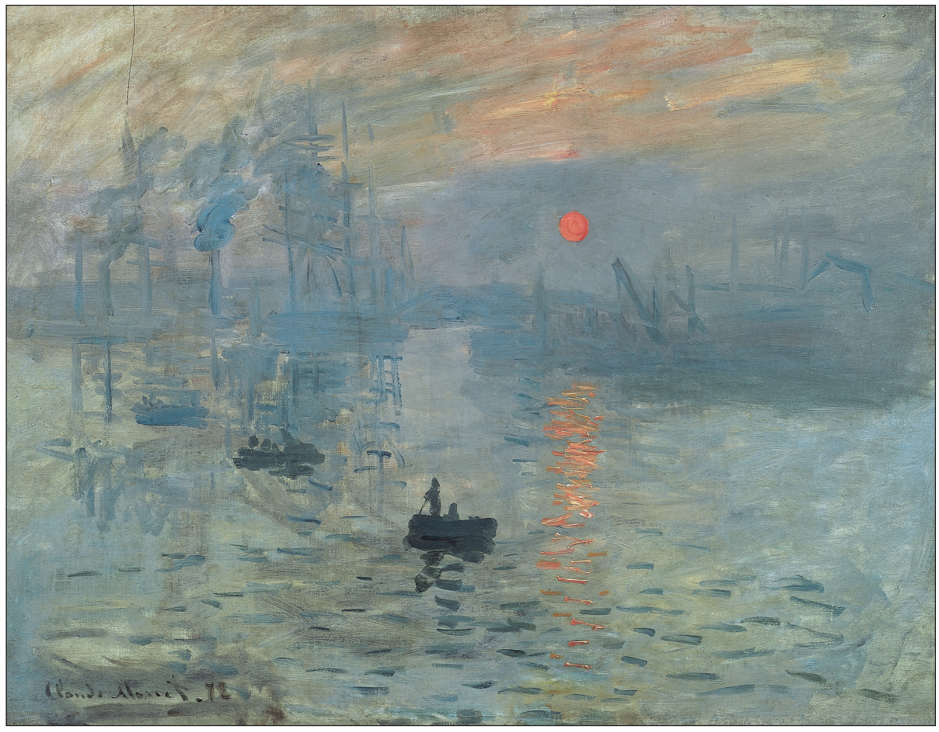
feeria barw olśniewa, uważa je jednak za kadry odsłaniające zniszczenie środowiska i zatrucie powietrza (por. ilustracja 4.). Ukazany przez impresjonistę normandzki port Hawr, główną przystań w ruchu transatlantyckim, spowija dym wydobywający się z parowców węglowych i fabryk, które stały się symbolami ludzkiej dominacji w świecie. Dziś stwierdzilibyśmy, że obserwowane na obrazie czerwone światło i ciepła tonacja przytłumiona żółtą aurą, to nie londyńska mgła, atmosferyczny afekt, natura, jak omyłkowo twierdzono, lecz smog – niebezpieczny produkt rewolucji przemysłowej, możliwy do interpretowania jako świadectwo zarówno ludzkiego postępu, jak i degradacji środowiska zagrażającej zdrowiu i życiu żywych organizmów[24]. Źródłem tych imponujących widoków były drobinki węgla z fabryk, załamujące w powietrzu czerwone światło. Bezpośrednie doświadczenie tego obrazu może wywołać głębokie emocje, poruszać, natomiast bliższe zaznajomienie się z jego historią może budzić uczucie przerażenia.

Nicholas Mirzoeff zwraca uwagę na niezwykle ważny aspekt omawianych tekstów kultury łączący estetykę z etyką, podporządkowując jednak w czasach kryzysu klimatycznego sposób percepcji świata etyce ekologicznej[25].

24 Dowodem fascynacji światłem wrażeniowym (wrażenie – *impression*), rozpraszanym, refleksującym w zanieczyszczonej atmosfery były powroty Moneta do Londynu, który malarz odwiedził aż trzy razy. Zaowocowało to jego pierwszą, najliczniejszą serią obrazów, wiele z nich przedstawiało te same londyńskie sceny ukazywane w różnych warunkach atmosferycznych. Impresjonista był zafascynowany angielską mgłą, napisał nawet: „Kiedy wstałem, przeraziłem się, widząc, że nie ma mgły ani najmniejszego śladu mgły; Byłem w rozpaczy, wydawało mi się, że wszystkie moje płótna szły na marne, ale potem powoli, gdy zapalono ogniska, dym i mgła wróciły". Zob. Ch. Corton, *London Fog and the Impressionists*, Brewminate, 10.03.2017, https://brewminate.com/london-fog-and-the-impressionists/ [dostęp: 15.02.2022]. Moneta zafascynował również dym przemysłowy, na którego nieobecność skarżył się w niedziele: „Jaki ponury jest dzień, ta przeklęta angielska niedziela. Natura odczuwa skutki, wszystko jest martwe, nie ma pociągów, dymu, łodzi, nic mnie nie inspiruje". Tamże. Malarz twierdził również: „Bez mgły Londyn nie byłby piękny". Zob. więcej w: P. Brown, *Monet's Obsession with London Fog*, „The Guardian", 19.02.2017, https://www.theguardian.com/news/2017/feb/19/monets-obsession-with-london-fog-weatherwatch [dostęp: 15.02.2022].

25 Można się zgadzać z takim stanowiskiem Mirzoeffa dotyczącym poszerzenia rozumienia sztuki w czasach antropocenu lub uznać „odwidzenie" piękna tych pejzaży za zbyt opresyjny sposób percepcji estetycznej świata i traktować zanieczyszczenie atmosfery i grę światła jako naturalne zjawisko wynikające z fizyki światła. „Oduczanie" się takiego naturalnego widzenia może być odebrane jako przemocowe. Dziękuję Grażynie B. Tomaszewskiej za

Ilustracja 4. Claude Monet, *Impresja, wschód słońca*, 1873.



Źródło: Claude Monet, Domena publiczna, Wikimedia Commons, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Claude_Monet,_Impression,_soleil_levant.jpg.

Wydaje się, że możemy rozumieć obrazy kultury jako zapis nie tylko codziennego życia, lecz także jako zapis ludzkiej aktywności, która doprowadziła do katastrofy klimatycznej. To nasze kulturowe *selfie*, autoportret ludzkiej działalności. Kultura pomaga nam zobaczyć, że antropocentryczne postrzeganie świata to również kwestia sposobów czytania, dekodowania naszej przeszłości.

zwrócenie uwagi na ten problem. W koncepcji Mirzoeffa „odwidzenie" sposobów postrzegania świata opartych na estetyzowaniu czy przeoczeniu pozwala jednak dostrzec śmiertelne zanieczyszczenia i ma skutkować wyczuleniem na działalność człowieka, którego efektem jest zmiana klimatu. W koncepcji tego badacza chodzi zatem o zobaczenie antropocenu. Aby nie narzucać uczniom sposobu odbioru obrazu, który dał nazwę nowemu kierunkowi w sztuce, wystarczyłoby przywołać źródło tych imponujących barw i otworzyć na lekcji dyskusję o sztuce w kontekście relacji estetyki i etyki środowiskowej.

Obrazy podboju natury, jej udomowienia i podporządkowania człowiekowi odnaleźć możemy praktycznie w każdej książce czytanej w szkole podstawowej oraz ponadpodstawowej. Warto rozpocząć od biblijnej księgi, opisu stworzenia świata i człowieka, w której interpretacji poddajemy wersety: „»Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi«" (Rdz 1,28)[26], rozważyć opisy kolonializmu w lekturze *W pustyni i w puszczy* czy zagrożeń, jakie mogą czyhać na drzewa Puszczy Litewskiej w *Panu Tadeuszu* („Pomniki nasze! ileż co rok was pożera/Kupiecka lub rządowa, moskiewska siekiera!"[27]), wreszcie sięgnąć po czytane w 7 i 8 klasie lektury, takie jak *Quo vadis*, zawierające opisy męczenia zwierząt na arenach rzymskich, czy po obrazy konsumpcyjnego stylu życia w tekstach innych epok, na przykład w oświeceniowej satyrze *Żona modna*.

Weźmy na przykład fragment o baobabie z *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, lektury w klasach 4–6. Dowiadujemy się z niej, że baobab miał służyć Stasiowi i Nel jako dom, ochrona przed deszczem i dzikimi zwierzętami. Nim jednak sami tam zamieszkali, najpierw „wyproszono" poprzednich mieszkańców. Mea, towarzyszka dzieci, wrzuciła do wnętrza drzewa podpalone gałęzie, a dym spowodował, że z baobabu zaczęły wylatywać, piszcząc, wielkie nietoperze, wypełznął olbrzymi boa, wydostały się najrozmaitsze istoty: chrząszcze, pająki, liszki, jadowite skolopendry. Wiele stworzeń zginęło wewnątrz od czadu – setki chrząszczy i wielkich stonóg oraz kilkanaście nietoperzy. Już tylko ten fragment stawia przed uczniami chcącymi czytać lekturę w perspektywie środowiskowej nowe pytania: czy możliwe jest zbudowanie wspólnoty ludzko-nie-ludzkiej bez przemocy międzygatunkowej? Jak wyglądała relacja człowiek – przyroda kiedyś, a jak wygląda dziś, w czasach szóstego masowego wymierania? Historia ta ewokuje również pytania

26 Cytaty z Biblii za: https://wbiblii.pl/. Wyszukiwarka korzysta z wydania czwartego Biblii Tysiąclecia opublikowanego przez Wydawnictwo Księży Pallotynów. Warto dodać, że ów fragment Księgi Rodzaju niektórzy komentatorzy tłumaczą inaczej – jako wydanie człowiekowi nakazu doglądania i pielęgnowania świata natury. James Barr twierdzi, że te fragmenty Biblii nie zostały właściwie przetłumaczone.

27 A. Mickiewicz, *Pana Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, oprac. S. Pigoń, wyd. 5. zm., Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962, s. 200.

o prawo własności – destrukcyjną zasadę rządzenia w świecie. Można pytać uczniów: jak oceniasz prawo własności służące podporządkowywaniu sobie innych, nie-ludzkich organizmów (zwierząt, roślin)? Wreszcie o to, jak oddać głos owadom, drzewom, które w lekturach szklonych pojawiają się jako tło działań człowieka? I czy historię tę opowiedzieć można z innych perspektyw niż tylko antropocentryczna, upominać się o alternatywne możliwości dla lekturowej opowieści – jak podpowiada Krystyna Koziołek w książce *Czas lektury* – po to, aby nauczyć się pragnąć innego, lepszego świata niż ten, który zastaliśmy[28].

Podobnie wygląda włączanie humanistyki środowiskowej do kształcenia w szkole ponadpodstawowej. W swojej książce *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* Przemysław Czapliński, Joanna B. Bednarek i Dawid Gostyński[29] sposoby ekokrytycznego czytania zaprezentowali w formie komentarzy do kanonicznych lektur szkolnych. Wśród nich znalazły się omówienia: *Antygony*, Biblii, *Pana Tadeusza*, *Nad Niemnem*, *Przedwiośnia*, *Ferdydurke*, prozy Schulza i powieści Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, a także wierszy Wisławy Szymborskiej. Nowych odczytań środowiskowych dostarczają nam również inne lektury. Jedną z nich, istotną przy podejmowania problemów związanych z transformacją energetyczną, są *Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego. Ta społeczno-obyczajowa powieść często omawiana jest w praktyce polonistyki szkolnej przez pryzmat dwóch tematów: trudnych wyborów i tragizmu Tomasza Judyma lub nierówności społecznych obserwowanych przez głównego bohatera w Paryżu, Warszawie, Cisach czy Sosnowcu[30]. Interpretacja tej lektury w świetle humanistyki środowiskowej[31] uzmysławia, jak wydobycie

28 K. Koziołek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 185.

29 P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.

30 Por. przykładowe tematy wypracowań dotyczących tej lektury: „Czy doktor Judym postąpił słusznie, rozstając się z Joanną?", „Doktor Judym w ocenie współczesnego młodego czytelnika", „Na czym polega tragizm doktora Judyma?", „Idea a osobiste szczęście – wartości przeciwstawne czy do pogodzenia?", „Postać doktora Judyma w *Ludziach bezdomnych*". Zob. więcej w: A. Kania, *Bohater odrzucony. Czy można zrozumieć decyzje doktora Judyma?*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2014, s. 157.

31 Na wątki ekologiczne w lekturze zwrócił uwagę J. Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura*, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1992. Zob. również

węgla niszczyło i niszczy planetę, zdrowie ludzi, życie zwierząt, roślin, jak zmienia krajobraz oraz wpływa na architekturę i kulturę materialną. Ziemia w *Ludziach bezdomnych* przedstawiona jest jako eksploatowany przez człowieka zasób, jej sytuacja przypomina o największych antropogenicznych dewastacjach ostatnich dekad. W czasach radykalnej transformacji energetycznej oraz wyczerpywania się zasobów naturalnych lektura tej książki w optyce samoświadomego antropocenu pozwala dostrzec przestrzeń zniszczoną działalnością wydobywczą[32], kapitalizowaniem natury[33] czy problem niesprawiedliwości środowiskowej.

> Droga biegła obok przeróżnych zabudowań fabrycznych, które już to łączyły się w dziwne gromady, już rozpryskiwały w szeregi mieszkań ludzkich. W sąsiedztwie tych skupień ukazywały się oczom jamy ogromne, głębokie, w których stała, nie mając gdzie odpłynąć brudna, splugawiona, żółtoryża woda [...].
>
> W pobliżu takich wyrw wznosiły się „hałdy", ogromne zwały piachu węglowego, tworzące istne wzgórza [...]. Te dziwne nasypy o barwie cegły wypalonej, w których stlił się miał węglowy połączony z łupkiem, tu i ówdzie przerzynały obszar jak krwawe, zaognione obrzęknięcia tej schorzałej, zmaltretowanej ziemi[34].

Wyposażeni w taką „wiedzą" uczniowie mogą na nowo odczytać łacińskie słowo „dom", rozumiejąc go szerzej – jako grecki *oikos*, wtedy tytuł tej lektury nabierze głębszego znaczenia, które do tej pory było raczej mało obecne w interpretacjach szkolnych. Przemysłowa eksploatacja planety będąca wynikiem procesów wydobywczych czyni nie tylko ludzi, lecz także inne istoty,

---

D. Piechota, *„Ludzie bezdomni" Stefana Żeromskiego jako prefiguracja współczesnej powieści ekologicznej*, „Tematy i Konteksty" 2021, nr 11 (16), s. 414–431, https://doi.org/10.15584/tik.2021.27.

32 O humanistyce węglowej pisała Marta Tomczok – M. Tomczok, *Humanistyka węglowa w kręgu energii kontrindustrialnych*, „Porównania" 2022, nr 1 (31), s. 21–37, https://doi.org/10.14746/por.2022.1.2 i inne jej teksty.

33 O kapitalizmie w literaturze pisał Paweł Tomczok – P. Tomczok, *Literacki kapitalizm. Obrazy abstrakcji ekonomicznych w literaturze polskiej drugiej połowy XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018. Zob. też K. Wojnowski, *Pożyteczne katastrofy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2016.

34 S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, oprac. I. Maciejewska, Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 330–331.

dosłownie, bez-domnymi, co więcej – sprawcza Ziemia stawia opór, stopniowo odpłaca się swoim oprawcom, co James Lovelock nazwał „zemstą Gai":

> Długie prace przyrody, nie dające się myślą ogarnąć zaczyny i odczynienia, człowiek chwyta jako łup swój za pomocą pracy krótkotrwałej, chytrej i ułatwionej. Przychodzi w święte czeluście z bladym płomykiem i krótkim swym kilofem [...]
>
> Ziemia nie odda swej pracy i swojego dorobku bez walki. Prosta i obojętna jak dziecko, od człowieka uczy się zdrady. Czyha na niego bryłami, które ruszył, ażeby mu je cisnąć na głowę, gdy się nie obejrzy. Rozsiewa w jego komorach śmiertelne gazy i czeka, jakby w niej biło serce pana puszcz zmarłych – tygrysa. Wylewa zaskórne, niewidzialne wody[35].

Tak wyznaczone wektory lektury czynią literaturę, a szerzej: kulturę, bogatym repozytorium przekształceń antropocentrycznych Ziemi, ukazują przyczyny rozdzielenia ludzkich i nie-ludzkich aktorów oraz świadomość ekologiczną w innych epokach[36].

Jak pokazali Nicholas Mirzoeff, ale i Peter Vermeulen w książce *Literature and the Anthropocene*[37], samoświadomy antropocen przedstawia wiele różnych narracji historycznych z własnymi bohaterami i fabułami. Warto to archiwum przeglądać na nowo w poszukiwaniu śladów ludzkiej sprawczości. Wydaje się, że taki gest interpretacyjny można wykonać również w stronę lektur szkolnych, które zajmują centralne miejsce w budowaniu tożsamości młodych ludzi i formowaniu ich stylów życia. Skoro do kanonu lektur nie wpisano wprost najnowszej literatury będącej forpocztą kryzysu klimatycznego, nowe odczytywanie tekstów z przeszłości jest jedynym sposobem, by wykorzystać dziedzictwo kulturowe do praktykowania widzenia antropocenu i rodzących się niepokojów o przyszłość Ziemi.

35 Tamże, s. 354–355.

36 Patryk Szaj pisze nawet o anachronicznej historii literatury, która rzuca światło na ideologię postępu, skłaniając się do środowiskowo-klimatycznej nadinterpretacji każdego tekstu napisanego po 1945 roku i tym samym napisania nowej historii literatury. Zob. P. Szaj, *Czas, który wypadł z ram...*, s. 19–20.

37 Zob. P. Vermeulen, *Literature and the Anthropocene*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2020.

W otwieraniu szkolnych archiwów antropocenu przydatne okazują się **dydaktyka oduczająca, regresywna**, która uświadomi uczniom, jak bardzo odziedziczone w kulturze sposoby myślenia i praktykowania życia skażone są destrukcją natury, oraz **progresywna dydaktyka ekocentryczna**, oparta na nowych relacjach z Ziemią. Dydaktyki regresywna i progresywna nie mogą jednak polegać na bezrefleksyjnym imputowaniu pisarzowi i lekturze idei środowiskowych, powinny raczej w inny sposób oświetlać problemy poruszane w lekturach, a często przeoczane podczas czytania z wykorzystaniem innych metodologii.

Szkolne od-uczanie (się) jako możliwości eko-logicznej lektury szkolnej

Wśród celów edukacji polonistycznej w czasach kryzysu środowiskowego na pierwszy plan wysuwam **proces oduczania (się)**[38] – oduczania się zdobytej wiedzy, sposobów myślenia, nawyków, starych narracji, tez, dogmatów, stylów życia i przywilejów[39] po to, by nauczyć się nowego świata opartego na zupełnie innej niż dotychczasowa, ludzka logika. W moimi rozumieniu dydaktyka oduczająca miałaby za zadanie demaskować antropocentryczne pułapki zasta-

38 Termin „dydaktyka regresywna, czyli oduczająca" został użyty przez Krystynę Koziołek. W jej koncepcji dydaktyka taka miała za zadanie zmienić nostalgię nauczyciela akademickiego dotyczącą mitu o innym (rzekomo lepszym) uniwersytecie i innej (opartej na prawdziwej lekturze) kulturze literackiej. Zob. K. Koziołek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 144. Również Tadeusz Sławek w eseju o edukacji *A jeśli nie trzeba się uczyć...* szczególnie często sięga po kategorię „od-uczania (się)". Porównuje ją do wielobarwnej, wielonitkowej tkaniny, która jest niczym innym jak rozmnażaniem perspektyw i punktów widzenia. Sławek wskazuje na potencjał tkwiący w procesie od--uczania. Tam, gdzie zwykle przyjmowaliśmy pewne jednoznaczne tezy i dogmaty, otwierają się nowe perspektywy. Wymagają one jednak porzucenia centrum i zwrócenia uwagi na tło czy marginesy, które do tej pory nie stanowiły punktu zainteresowania badawczego. T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 56. Sławek powołuje się na pedagogiczną pracę wybitnego filozofa, eseisty, tłumacza Cezarego Wodzińskiego. Od-uczanie praktykowane przez tego znakomitego nauczyciela akademickiego polegało nie tylko na wykładaniu, objaśnianiu, ale przede wszystkim na opatrywaniu znakiem zapytania wszystkiego, co dotąd ustalono.

39 O konieczności od-uczania się dominujących zwyczajów wspominają w swojej pracy: S. Danius, S. Jonsson, G.C. Spivak, *An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak*, „Boundary" 1993, vol. 20, no. 2, s. 24 – podaję za: A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 42. Zob. również M. Rogowska-Stangret, *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej*, wstęp M. Środa, il. M. Skrzeczkowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2021, s. 121.

wione na uczniów. Polega na podawaniu w wątpliwość dotychczasowego *status quo* zakorzenionego w przyjętych sposobach myślenia i działania, które doprowadziły do ekologicznego kryzysu. Oduczanie starych, „oczywistych, zatwierdzonych przez autorytety" narracji Monika Rogowska-Stangret łączy z procesem „odtruwania". W procesie tym problemy dzisiejszego świata nie będą rozwiązywane tymi samymi środkami, którymi posługiwano się, gdy je tworzono[40].

Czego zatem powinniśmy (się) oduczać na lekcjach polskiego w czasach antropocenu?

1. Oduczamy (się) dominujących praktyk człowieka wobec natury, opartych na podboju ziemi i kapitalizowaniu przyrody.

W lekturach odnajdujemy wiele fragmentów stawiających w centrum uwagi białych mężczyzn, którzy polują i dominują nad innymi istotami. Przykładem jest Staś Tarkowski, bohater wspomnianej już lektury *W pustyni i w puszczy*. W jednym z pierwszych dialogów powieści czytamy:

– Patrz, lecą i czerwonaki – zawołała nagle Nel. [...]
– Czerwonaki! Czerwonaki! – [...] Ach, gdybym miał strzelbę![41]

Dzięki dalszej lekturze jednego z pierwszych rozdziałów powieści uczniowie dowiadują się, że czternastoletni Staś strzelał celnie do dzikich kaczek i egipskich gęsi, a jego marzeniem było polowanie na wielkie zwierzęta w Afryce. Ojciec, wprowadzając chłopca w dorosłość, obiecał mu również nocną wyprawę

40 M. Rogowska-Stangret, *Być ze świata...*, s. 95–96, 121–122.

41 H. Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy*, oprac. S. Kobyliński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 11. Por. wypowiedzi z panelu nauczycielsko-studenckiego, który odbył się podczas V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w 2022 roku. Uczestnicy panelu wprost mówili o uczniowskim oburzeniu wywołanym zarówno fragmentami Biblii o panowaniu człowieka nad naturą, jak i sceną z czerwonkami jak „materiałem" do polowania. „Scena ta wywołała gwałtowny protest uczniów, oburzonych reakcją Stasia, co rozpoczęło dyskusję o zmianie stosunku do zwierząt w porównaniu z wiekiem XIX., uruchomiając cały cykl ekokrytycznego czytania *W pustyni i w puszczy.* Zwracano między innymi uwagę na rolę zwierząt, sposoby ich wykorzystywania przez człowieka, problem zagrożenia z nimi związany, ale też ich prawo do wolności. To było bardzo ciekawe i przywołuję ten tekst po to, żeby zwrócić uwagę, że możemy czytać lektury obowiązkowe ekokrytycznie". I. Łapińska i in., *Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej*, „Polonistyka. Innowacje" 2023, nr 17, s. 199, zob. też s. 198–201, https://doi.org/10.14746/pi.2023.17.15.

na wilki; motywował do nauki prezentem w postaci angielskiego sztucera i przyborów przydatnych myśliwemu. Hierarchiczne, ukazujące panowanie człowieka nad zwierzęciem są również relacje Stasia ze słoniem Kingiem:

> – [...] wdrapał się po nim w mgnieniu oka na głowę i siadł słoniowi na karku. – Aha – zawołał z góry na Nel – niech zrozumie, że to on musi mnie słuchać.
> I jął klepać go dłonią po głowie, z miną władcy i pana[42].

Nie jest to odosobniony cytat obrazujący władcze podejście człowieka do zwierząt. W literaturze szkolnej możemy przeczytać wiele, jak mówiła Donna Haraway, indywidualistycznych historii o triumfującym człowieku jako jedynym prawdziwym aktorze, który zajmuje pozycję uprzywilejowaną, światotwórczą, objaśniającą i naprawiającą rzeczywistość.

Literatura i kultura zbyt długo koncentrowały się na takim właśnie myśleniu o człowieku, ograniczały spojrzenie na rzeczywistą bioróżnorodność mieszkańców Ziemi. W tak uprawianej „bucopowieści o Ludziach w Historii"[43] – jak pisze Haraway – wszyscy inni są rekwizytami, tłem, miejscem w fabule. „Bucopowieść" jest fundamentalną narracją holocenu, która nie może dominować jako jedyna słuszna w antropocenie, jak bowiem twierdzi przywoływana badaczka, „trudno opowiedzieć dobrą historię z tak fatalnym aktorem"[44]. Wyjście z tej sytuacji Andrzej Marzec widzi w zastosowaniu kategorii „antropocienia", we wprowadzeniu człowieka w cień, a na płaszczyźnie tekstowej proponuje stosować strategie osłabiające ludzki indywidualizm przez krytyczne odejście od dominacji nad naturą oraz strategie zbliżania człowieka z innymi istotami. Badacz używa do opisania tych strategii Mortonowskiej kategorii „strojenia się" (*attunement*), czyli dążenia do osiągnięcia przez ludzi i nie-ludzi wspólnego brzmienia[45]. W edukacji polonistycznej należy przyjąć, że także zwierzęta czy inne istoty ożywione i nieożywione przedstawiane w tekstach mogą być pełnoprawnymi bohaterami, choć wciąż często są niedostrzegane.

---

42 H. Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy...*, s. 234.

43 D.J. Haraway, *Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen – kapitałocen – chthulucen*, w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021, s. 64, 66.

44 Tamże, s. 81.

45 A. Marzec, *Antropocień...*, s. 17.

Postulaty nowej szkolnej polonistyki zbudowane na założeniach humanistyki środowiskowej nie kończą się na życiu *homo sapiens*, w tekstach literackich uwydatniona została również śmierć ludzka, co jest kolejną konsekwencją szowinizmu gatunkowego[46]. Zbyt rzadko podejmujemy bowiem namysł nad śmiercią roślin, zwierząt, rzek czy materii nieożywionej – rzeczy, skał, ziemi[47]. Dlaczego śmierć człowieka często stanowi asumpt do refleksji, a śmierć zwierzęcia już rzadziej?[48]

2. Oduczamy (się) ignorowania śmierci istot nie-ludzkich

Średnia liczebność populacji ssaków, ptaków, ryb, gadów i płazów na całym świecie spadła od 1970 do 2016 roku o 68%[49], nie powinniśmy mówić więc

46 Por. P. Singer, *Wyzwolenie zwierząt*, tłum. A. Alichniewicz, A. Szczęsna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2004, s. 18.

47 A. Marzec, *Antropocień...*, s. 51. Por. cały rozdział *Cześć, giniemy!*, s. 49–72.

48 Przykładów do takiego stawiania problemu dostarcza nie tylko nieobecna na listach lektur szkolnych powieść Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, ciekawy materiał do interpretacji przynosi również poezja, choćby wiersze Tadeusza Różewicza, z najbardziej znanym i czytanym na lekcjach *Ocalonym*, w którym znajdziemy animalne porównania („Prowadzony na rzeź"; „Człowieka tak się zabija jak zwierzę"); wprost mówi o tym wiersz *Świniobicie*: „biedne świnie/jakże te niewinne stworzenia/cierpią w przeczuciu śmierci/[...] więzione dla szlachtuza/często umierają na zawał serca/[...] jako moralista pytam/czy znajdzie się choć jeden/człowiek, który chorej świni/odda swoje serce mózg/lub nerkę [...]/". T. Różewicz, *Świniobicie*, w: Tenże, *Płaskorzeźba*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1991, s. 93–94. W wierszu Wisławy Szymborskiej *Przymus* – o tym, że człowiek karmi się śmiercią zwierzęcia i rośliny – znajdziemy interesujące ustalenia dotyczące ludzkiej diety i wegetarianizmu: „Zjadamy cudze życie, żeby żyć./Denat schabowy z nieboszczką kapustą./Karta dań to nekrolog". W. Szymborska, *Przymus*, w: Taż, *Wystarczy*, Wydawnictwo a5, Kraków 2011, s. 12. Na podobieństwo organów ludzkich i zwierzęcych uwagę zwraca natomiast poetka i botaniczka Urszula Zajączkowska. W wierszu *Carrefour. Lekcja anatomii* pisze: „patrz tak właśnie wygląda nerka/świni a tak krowy,/ludzka jest trochę inna,/[...] i serce/spójrz, 2 komory [...]/[...] warte jest to 3 złote". U. Zajączkowska, *Carrefour. Lekcja anatomii*, w: Taż, *Minimum*, Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 2017, s. 31.

49 Średnia liczebność populacji jest reprezentowana przez 4 392 gatunki monitorowane na całym świecie. Wskaźnik żyjącej planety (Living Planet Index, LPI) uwzględnia obecnie prawie 21 tysięcy populacji ssaków, ptaków, ryb, gadów i płazów na całym świecie. Jest wyliczany z danych dotyczących populacji dzikich zwierząt. Zob. WWF, *Living Planet Report 2020. Bending the Curve of Biodiversity Loss*, Living Planet Index, pobrano z: https://files.worldwildlife.org/wwfcmsprod/files/Publication/file/279c656a32_ENGLISH_FULL.pdf [dostęp: 14.11.2023].

wyłącznie o ludzkim końcu, ale – jak proponuje Andrzej Marzec – o kolektywnym doświadczeniu fatalnego położenia, w którym przecież wszyscy się znaleźliśmy[50]. Również szkoła mogłaby z lektur wyczytać inne dyskursy dotyczące umierania, utraty, śmierci w świetle dynamicznych oraz nagłej zmiany klimatu, które dotyczą zarówno ludzi, zwierząt, owadów, ryb, jak i materii nieożywionej – skał, rzek, gleby, lasów, krajobrazów, lodowców, a także podejmować krytyczną refleksję nad praktykami myśliwskimi[51] opisanymi na kartach literatury. Kanon szkolny umożliwia przecież mówienie o różnych śmierciach.

Jako przykład posłużyć może *damnatio* albo *obiectio ad bestias*, rozszarpywanie przez zwierzęta jako kara wymierzana w starożytności nie tylko chrześcijanom, opisane w *Quo vadis*, lekturze przeznaczonej do realizacji w klasach 7–8 szkoły podstawowej. Uczniowie mogą przeczytać w powieści o spektaklach z udziałem zwierząt – dowiadują się o ich uprowadzaniu z naturalnych habitatów („słonie i tygrysy z Azji, krokodyle i hipopotamy z Nilu, lwy z Atlasu, wilki i niedźwiedzie z Pirenejów, zaciekłe psy z Hibernii, psy molosy z Epiru, bawoły i olbrzymie srogie tury z Germanii"[52]). Zwierzęta głodzono, dręczono, pokazując im kawałki mięsa, a po spektaklu zabijano:

> Lecz zwierzęta łatwiej było wpuścić niż je wypędzić. [...] pojawiły się zastępy czarnych, strojnych w pióra i zausznice Numidów, z łukami w ręku [...]. [...] przyłożywszy strzały do cięciw, poczęli szyć z łuków w gromady zwierząt. Było to istotnie nowe widowisko. Smukłe czarne ciała przechylały się w tył, prężąc giętkie łuki i wysyłając grot za grotem. Warkot cięciw i świst pierzastych bełtów mieszał się z wyciem zwierząt i okrzykami podziwu widzów. Wilki, niedźwiedzie, pantery i ludzie, którzy jeszcze zostali żywi, padali pokotem obok siebie[53].

50 A. Marzec, *Antropocień...*, s. 53, 74. Zob. również M. Rogowska-Stangret, *Być ze świata...*, s. 42, 67. Zob. R. Braidotti, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, przedmowa do pol. wyd. J. Bednarek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 253.

51 O problemie polowań w Polsce pisze Patryk Szaj, przywołuje przy tym potężny i wpływowy związek łowiecki. Lobby myśliwskie jest na tyle silne, że nie udało się wprowadzić zakazu udziału dzieci w polowaniach. Pojawił się nawet postulat wpisania polskiego łowiectwa na listę niematerialnego dziedzictwa kulturowego UNESCO. P. Szaj, *Pamiętnik z końca świata (jaki znamy)*, Wydawnictwo Wolno, Lusowo 2022, s. 44–45.

52 H. Sienkiewicz, *Quo vadis*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968, s. 490–491.

53 Tamże, s. 541.

Warto dodać, że popyt na zwierzęta w tamtym czasie był tak duży, że wpłynął na spadek populacji zwierząt w Afryce i Azji. Na dowód wystarczy wspomnieć, że jednego dnia igrzysk podczas otwarcia Koloseum w 80 roku n.e. zginęło 5 tysięcy dzikich zwierząt[54].

Innym przykładem ilustrującym śmierć nie-ludzką z rąk kobiety jest scena z udziałem Jagienki Zychówny, jednej z bohaterek *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza. Książka ta aktualnie znajduje się na liście lektur uzupełniających realizowanych w klasach 7–8:

> Wówczas na powierzchni wody zaczerniała jedna głowa, potem druga – a wreszcie znacznie bliżej spuścił się do wody z brzegu duży bóbr ze świeżo uciętą gałęzią w pysku. [...] Zbyszko, leżąc na pniu poniżej Jagienki, ujrzał nagle, jak łokcie jej poruszyły się cicho, a głowa pochyliła się ku przodowi: widocznie mierzyła do zwierza, który nie podejrzewając żadnego niebezpieczeństwa, przepływał nie dalej niż na pół strzelenia ku niezarosłej toni.
>
> [...] – głos Jagienki zawołał:
>
> – Jest! jest!...
>
> [...] bóbr to zanurzał się, to wypływał na powierzchnię, koziołkując przy tym i ukazując chwilami jaśniejszy od grzbietu brzuch.
>
> – Dobrze dostał![55]

Z przytoczonego, na pozór niewinnego, fragmentu wyczytać można historię bobra, który zostaje zabity dla jego mającego właściwości lecznicze skromu. Bóbr osieroca bobrzą rodzinę, a zwierzęta te są monogamiczne, łączą się w pary na całe życie, trwają razem w zdrowiu i chorobie[56].

---

54 A. Szczepańska, *Bestie na arenie*, Onet.pl, 21.04.2004, https://wiadomosci.onet.pl/kiosk/bestie-na-arenie/k4lok [dostęp: 9.06.2021]. Por. P. Kubiak, *Damnatio ad bestias i inne kary wykonywane na arenie w antycznym Rzymie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

55 H. Sienkiewicz, *Krzyżacy*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968, s. 173. Jagienka, rozmawiając ze Zbyszkiem o żeremiach bobrowych, opowiada mu, ile bobrów jest na Moczydołach, ile na Zgorzelicach, posługując się przy tym językiem myśliwych, w którym zwierzęta są liczone na sztuki.

56 A. Robiński, *Pałace na wodzie. Tropem polskich bobrów*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2022, s. 18–19. Bobry ścinały drzewa, a to miało wpływ na skład gatunkowy lasów, tamowały cieki, budowały mokradła, modyfikowały granice wododziałów. Ludzie nauczyli się od tych zwierząt kopania kanałów irygacyjnych, spiętrzania wody, ogławiania drzewa. Rozpatrując tę historię na lekcjach polskiego w aspektach biocentrycznych, warto poszerzyć

Eksponując tylko te fragmenty, nie chcę umniejszać wagi ludzkiej śmierci, pragnę jedynie pokazać, że przywołane miejsca lekturowe (w tym szczególnie te dotyczące praktyk łowieckich) nie powinny być w szkole ignorowane, mogą bowiem służyć do wywoływania refleksji moralnych, do stawiania pytań: jakie są nasze powinności wobec innych istot? Czy możemy neutralnie czytać historie (*pet-story*, *plants-story*, *akwa-story*, *geo-story*), które pokazują cierpienie i ból istot nie-ludzkich? Czy można jeszcze pielęgnować etos myśliwski przekazywany w lekturach szkolnych? Czy przywołane fragmenty nie tworzą dobrej atmosfery do dyskusji na lekcji języka polskiego na tematy przemysłowej hodowli[57] czy kapitalizowania zwierząt, wykorzystywania ich do rozrywki, do celów medycznych, w końcu – do celów konsumpcyjnych? Czy lektury mogą zachęcić do poruszenia istotnego dziś problemu gościnności na Ziemi i udzielenia – wreszcie być może rozszerzającej – odpowiedzi na pytanie o to, kto jest naszym bliźnim?

W kontekście proponowanej przez badaczy jeszcze innej nazwy epoki – nekrocenu[58] – powinniśmy również myśleć o śmierci roślin i całej

informacje o życiu bobrów, poznać ich, jak pisze Robiński, bobrografię. Bernie Krause, badacz krajogłosu, odnotował żałobne zawodzenie bobra po śmierci partnera (tamże, s. 14). Dokładna analiza opisanej przez Sienkiewicza sceny wskazuje na zakłamanie realiów łowieckich. Ustrzelony bóbr nie mógł pływać brzuchem do góry i koziołkować, jego truchło musiało opaść na dno rzeki (tamże, s. 12). Warto przy okazji przywołać najsłynniejszą literacką scenę polowania, autorstwa Adama Mickiewicza, który w opisie pogoni za niedźwiedziem również zafałszował realia łowieckie, na co zwracała uwagę w swojej książce *Poetyka i łowy. O idei dawnego polowania w literaturze polskiej XIX wieku* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004) Beata Mytych-Forajter. O bobrach pisał również Adam Wajrak – A. Wajrak, *„O! Kolega płynie!", czyli o bobrach*, w: *Cecylia Malik + rezerwat miasto*, red. M. Niedośpiał, A. Rostkowska, Bunkier Sztuki, 29.07.2014, https://issuu.com/bunkier_sztuki/docs/rezerwat_miasto9webii [dostęp: 9.10.2023].

57 Nawiązuję do książki *Żywoty zwierząt* J.M. Coetzeego: „Pozwólcie, że nazwę to otwarcie: jesteśmy otoczeni przemysłem degradacji, okrucieństwa i zabijania, tkwimy w epicentrum zjawiska, które można porównać z najbardziej koszmarnymi »dokonaniami« III Rzeszy, więcej, zjawiska, które przytłacza tamte mordercze »dokonania«, ponieważ jest samonapędzającą się machiną, działającą i odradzającą się wciąż od nowa. Przemysł ten sprowadza króliki, szczury, drób, bydło i trzodę na świat tylko po to, aby je zabijać". J.M. Coetzee, *Żywoty zwierząt*, tłum. A. Dobrzańska-Gadowska, Świat Książki, Warszawa 2004, s. 8.

58 Termin Justina McBriena. Zob. J. McBrien, *Akumulacja wymierania. Planetarny katastrofizm w epoce nekrocenu*, w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021, s. 137–160.

przyrody nieożywionej: o zatrutych wodach[59], skażonej glebie, zanieczyszczonym powietrzu czy umierających ekosystemach, które także pojawiają się w tekstach szkolnych. Lektury takie jak uzupełniający szkolny kanon *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett (mimo iż sam ogród zachowuje wielką bioróżnorodność) czy obowiązkowy w klasach 7–8 *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego pozwalają na przykład poruszyć na lekcjach polskiego temat tępienia chwastów, oddzielania „ziarna od plew", samosiejki, „śmieciorośliny" (jak mówi o nich Diana Lelonek) od „bukieciarstwa" (to natomiast ciekawe ujęcie Michała Książka), od roślin ozdobnych, estetyzujących przestrzeń, roślin pożądanych i ludzką ręką reprodukowanych czy rugowania nieużytków, dzikariów, ruderaliów[60]. Historie te to opowieści o ludzkiej logice faworyzowania jednych gatunków kosztem innych, o kontroli, a następnie segregacji i uśmiercaniu[61] w imię ludzkiej wyższej konieczności. Na planecie Małego Księcia rosły dobre i złe rośliny, pożyteczne i godne szacunku (rzodkiew lub róże), i chwasty. Tym pierwszym można było pozwolić rosnąć, te drugie zaś, baobaby, trzeba było regularnie wyrywać, gdy tylko dadzą się odróżnić od krzewów różanych, inaczej mogły rozsadzić całą planetę swoimi korzeniami i doprowadzić do jej rozsadzenia. Życie roślin jest przez ludzi planowane i unicestwiane ze względu na arbitralne relacje człowieka z innymi

59 Aktualnie w Polsce toczy się społeczno-polityczna dyskusja nad nadaniem praw rzece Odrze (płynącej przez Czechy, Polskę i Niemcy), która w 2022 roku ze względu na zrzuty ścieków przemysłowych, w tym wód zasolonych, zmniejszenie się poziomu wód, a także wysokie temperatury powietrza będące efektem postępującej zmiany klimatu stała się rzeką martwą. R. Rient, *Odra jako osoba prawna* [kampania], Nasza Demokracja, https://www.naszademokracja.pl/petitions/odra-jako-osoba-prawna [dostęp: 9.10.2023].

60 O „dzikarium" pisze Michał Książek, *Atlas dziur i szczelin*, Spoeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2023, s. 150–151, o roślinach ruderalnych natomiast Urszula Zajączkowska w książce *Patyki, badyle*, Marginesy, Warszawa 2019, w rozdziale *Syn ánthrōpos, czyli przy człowieku* (s. 155–160).

61 Warto przyjrzeć się elementom wychowania przyrodniczego w szkole. Omówienie każdej grupy roślin czy zwierząt wieńczy rozdział poświęcony ich wykorzystaniu gospodarczemu. „Niektóre gatunki określamy terminem szkodnik lub chwast, nie chcąc jednocześnie przyznać, że ich negatywne oddziaływanie w środowisku to efekt naszych nierozważnych działań". P. Skubała, *Wartości eko-etyki w edukacji dzieci i młodzieży*, „Edukacja Filozoficzna" 1994, nr 18, s. 183. Zob. więcej na ten temat: K. Jakubowski, *Czwarta przyroda. Sukcesja przyrody i funkcji nieużytków miejskich*, Narodowy Instytut Architektury i Urbanistyki, 2020, pobrano z: https://ade.niaiu.pl/zasob/czwarta-przyroda [dostęp: 9.10.2023]; M. Stasiak, *Docenić chwasty*, Instytut Spraw Obywatelskich, 28.06.2022, https://instytutsprawobywatelskich.pl/docenic-chwasty/ [dostęp: 9.10.2023].

gatunkami. Relacje te to w gruncie rzeczy efekt podziału na – jak pisała Donna Haraway – gatunki stowarzyszone z ludźmi (relacje człowieka z tymi gatunkami często oparte są na przemocy) oraz gatunki towarzyszące człowiekowi, których przedstawiciele są traktowani nawet jako członkowie rodziny[62].

Warto też skoncentrować uczniowską uwagę na nie-ludzkich ofiarach wojen. Agresja Putina na Ukrainę to przykład wojennego ekobójstwa, celowego niszczenia środowiska – degradowana jest ziemia, wycinane są lasy, palone pola ze zbożem, zatruwane studnie i rzeki, bombardowane ogrody zoologiczne, zabijane bezdomne zwierzęta domowe, a powietrze staje się toksyczne, kiedy płoną rafinerie. Na naszych oczach dokonuje się jednak znacząca pozytywna zmiana w podejściu do zwierząt – wojna w Ukrainie to pierwszy konflikt zbrojny, w którym cierpienie i śmierć zwierząt nie stanowią jedynie tła ludzkich dramatów[63].

3. Oduczajmy (się) wiary w mit wzrostu i nadkonsumpcji

Życie oparte na kapitalizmie – jako sposobie organizacji świata łączącym władzę, kapitał i naturę[64] – oraz utrzymywanie kultury wysokiej konsumpcji na planecie o ograniczonych zasobach naturalnych na dłuższą metę są dysfunkcyjne. Analiza rzeczywistości potwierdza ten stan – niektórzy uczeni, jak Jason Moore, proponują nazywać epokę, w której żyjemy, nie antropocenem,

62 Por. Manifest gatunków stowarzyszonych Donny Haraway – D. Haraway, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, tłum. J. Bednarek i in., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 241–260.

63 Z opowieści o pomocy zwierzętom można w zasadzie ułożyć równoległą do ludzkiej historię wojny w Ukrainie. M. Rabij, *Wojna i zwierzęta: koty to też rodzina*, Tygodnik Powszechny, 23.03.2022, https://www.tygodnikpowszechny.pl/wojna-i-zwierzeta-koty-to-tez-rodzina-172540 [dostęp: 25.03.2022]. Zob. również Erica Barataya *Zwierzęta w okopach. Zapomniane historie*, tłum. B. Brzezicka, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk 2017, oraz album fotograficzny Marty Bogdańskiej *Shifters* (Foundation for Visual Arts–Landskrona Foto, [Kraków–Landskrona] 2021) o wykorzystywaniu zwierząt w wojsku i programach szpiegowskich.

64 Por. Jasona W. Moore'a koncepcję „taniej natury"; jej autor twierdzi, że natura jest degradowana po to, by stała się tania. Ludzkość/społeczeństwo/kapitalizm + natura = katastrofa (ze *Wstępu* do książki *Antropocen czy kapitałocen?...*, s. 16). J.W. Moore, R. Patel, *Tania natura*, w: *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, red. D. Gostyński, J. Bednarek, P. Czapliński, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2019, s. 311–331, oraz J.W. Moore, *Narodziny taniej natury*, w: *Antropocen czy kapitałocen?...*, s. 97–136.

lecz kapitałocenem[65]. Jako alternatywy dla dominującego systemu ekonomicznego proponuje się czasami powrót do utopii socjalistycznych, nowych form komunizmu[66], ale najszerzej postuluje się nową ekonomię XXI wieku opartą na koncepcjach, takich jak ekonomia obwarzanka opracowana przez Kate Raworth[67], Tima Jacksona[68] dobrobyt bez wzrostu czy propagowaną przez polskiego ekonomistę Jerzego Hausnera ekonomię wartości[69].

Obsesja wzrostu i ciągła pogoń za bogactwem to tematy krytycznej refleksji nie tylko w czytanej w klasach 7–8 oświeceniowej satyrze *Żona modna* Ignacego Krasickiego. Kapitalizm ma twarz XIX-wiecznego kupca Ebenezera Scrooge'a, bohatera *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa, który wyznawał zasadę: nie korzystać z tego, co już się ma, tylko ciągle pomnażać, aby mieć więcej. Scrooge był więc zdania, że najlepsze, co można zrobić, to inwestować, by kapitał przynosił kolejne korzyści finansowe („Bogactwo jest dla niego bez pożytku, bo nie używa go na nic dobrego. Sam z niego nie korzysta i nie pomaga nikomu. Odmawia sobie nawet wszelkich wygód"[70]). W scenie z przeszłości pokazywanej bohaterowi przez pierwszego ducha ukochana dziewczyna Scrooge'a zwraca się do niego: „inne bóstwo zajęło w sercu pańskim moje miejsce. [...] – Jakież to bóstwo cię zastąpiło? – zapytał dawny Scrooge. – Cielec złoty. [...] Pan wszystkie swoje myśli i pragnienia zwróciłeś do jednego celu: do wzbogacenia się"[71]. Od lat osiemdziesiątych XVIII wieku do poło-

65 Pisałam o tym w *Lekcji I*.

66 Por. S. Žižek, *Pandemia! Covid-19 trzęsie światem*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Grupa Wydawnicza Relacja, Kraków 2020, s. 62.

67 Raworth zaproponowała graficzną ilustrację swojej koncepcji, którą nazwała „ekonomią obwarzanka" (*doughnut economy*). Obwarzanek składa się z dwóch kręgów i dziurki. Granice społeczne i ekologiczne autorka przedstawiła w formie okręgów o wspólnym środku. Okrąg wewnętrzny to podstawa społeczna gospodarki, zewnętrzny – pułap ekologiczny. Człowiek ma do dyspozycji przestrzeń między tymi okręgami. Kate Raworth, *Ekonomia obwarzanka. Siedem sposobów myślenia o ekonomii XXI wieku*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, tłum. A. Paszkowska, Warszawa 2023.

68 T. Jackson, *Dobrobyt bez wzrostu. Ekonomia dla planety o ograniczonych zasobach*, tłum. M. Polakowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.

69 J. Hausner, *Społeczna czasoprzestrzeń gospodarowania. W kierunku ekonomii wartości*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa 2019.

70 Ch. Dickens, *Opowieść wigilijna*, Wolne Lektury, https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/dickens-opowiesc-wigilijna.html [dostęp: 13.11.2023].

71 Tamże.

wy XIX stulecia gospodarka brytyjska rozwijała się w tempie nieznanym wcześniej w historii ludzkości. W starożytnych Chinach, Cesarstwie Rzymskim czy średniowiecznej Anglii większość mieszkańców żyła na poziomie zapewniającym im ledwie biologiczne przetrwanie[72]. Choć wiktoriańska gospodarka rozwijała się prężnie, to jednak jej efektem był niesprawiedliwy podział zysków, których lwia część trafiała do wybranych – podobnie dzieje się w dzisiejszych gospodarkach. Lekcja polskiego mogłaby więc dotyczyć analizowania realistycznych opisów rzeczywistości angielskiej w epoce rewolucji industrialnej i uzmysłowić okrucieństwa kapitalizmu (na przykład nierówności społeczne, wyzysk dzieci, zanieczyszczenie środowiska – smog). Tekst pozwoli też sformułować przesłanie do współczesnych – krytykę żądzy zysku, ale i bezwzględności kryjącej się za wzrostem gospodarczym. Zaproponowane spojrzenie można poszerzać o dylematy kapitalistów (czy należy pomagać ubogim?), zastanawiać się nad tym, dlaczego kapitalizm przynosi korzyści wyłącznie nielicznym, i snuć refleksję o tym, czy może istnieje dobry kapitalista.

Mit wzrostu, wysokiej konsumpcji obecny jest w każdej epoce, ale w szczególności można go wyczytać z lektur XIX-wiecznych omawianych w szkole ponadpodstawowej, w których ukazano, jak rewolucja przemysłowa, rozwój handlu i eksploatacja zasobów oddaliły człowieka od przyrody. Myślę tutaj o takich lekturach, jak *Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego czy *Lalka* Bolesława Prusa. Izabela Łęcka staje się najlepiej rozpoznawalnym symbolem konsumpcji prowadzącej do zadłużenia. Od najmłodszych lat wychowywana była w niewyobrażalnym luksusie: sypiała w puchach, odziewała się w jedwab. Siadywała w rzeźbionych hebanach, palisandrach, piła z kryształów, jadała z porcelany. Na tym wszakże nie koniec. Wśród potraw, które spożywała, były zupa z wodorostów Oceanu Spokojnego, ostrygi z Morza Północnego, ryby z Atlantyku, zwierzyna i owoce ze wszystkich krajów świata[73]. Codzien-

72 Według dzisiejszych szacunków brytyjski PKB w przeliczeniu na jednego mieszkańca rósł wtedy w tempie 1–2% rocznie. W XXI wieku nie wydaje się to imponujący wynik, warto jednak pamiętać, że w poprzednim tysiącleciu wzrost gospodarczy właściwie nie istniał. Zob. A. Leszczyński, *Opowieść wigilijna, czyli co Charles Dickens mówi nam o kapitalizmie*, Wyborcza.pl, 19.12.2016, https://wyborcza.pl/alehistoria/7,121681,21123552,opowiesc-wigilijna-czyli-co-charles-dickens-mowi-nam-o-kapitalizmie.html [dostęp: 9.10.2023].

73 B. Prus, *Lalka*, t. 1, Wolne Lektury, https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/lalka-tom-pierwszy.html [dostęp: 13.11.2023].

ne, nawet nieodświętne praktyki życiowe Izabeli ukazują jej kapitalistyczne relacje ze światem – przyroda jest tylko surowcem do produkcji materialnych dobrodziejstw. Wokulski czerpie satysfakcję z pomnażania majątku: „Sam jeden przez pół roku zarobiłem dziesięć razy więcej aniżeli dwa pokolenia Minclów przez pół wieku"[74]. Jak demontować te kapitalistyczne praktyki w edukacji polonistycznej?

Proponuję, aby wraz z uczniami obliczać hipotetyczny ślad ekologiczny bohaterów literackich (na przykład Łęckiej) za pomocą dostępnego w Internecie kalkulatora. Ślad ten jest miarą zapotrzebowania jednostki na zasoby planety i pozwala zobaczyć koszty środowiskowe generowane przez człowieka w codziennym życiu. Można również spekulatywnie wyobrażać sobie życie bohaterów po kapitalizmie, krytykować przywoływane realia i pokazywać, jak mogłaby wyglądać rzeczywistość postwzrostowa. Ćwiczenie takie proponuję za Timem Jacksonem[75], brytyjskim ekonomistą, który bada zrównoważony rozwój, opierając się na najnowszych ekonomicznych ustaleniach i opracowanych przez przyrodoznawców raportach dotyczących powagi współczesnych zagrożeń środowiskowych. Wizje życia literackich bohaterów w czasach postkapitalistycznych w założeniu wymierzone są przeciwko „wzrościzmowi", rozumianemu jako bezrefleksyjna akceptacja logiki niekończącego się wzrostu gospodarczego za wszelką cenę[76]. Jak podaje Ewa Bińczyk, powołując się na raport organizacji Oxfam, w 2017 roku 1% najbogatszych posiadał 82% światowego bogactwa[77]. Trzeba więc zacząć oduczać w szkole pogoni za

74 Tamże. Zob. również rozdziały Pawła Tomczoka *Dyskurs monetarny w „Lalce" Bolesława Prusa* oraz *Ekonomia „Lalki" Bolesława Prusa* w książce tego samego autora: *Literacki kapitalizm...*

75 Utopia budowana przez brytyjskiego ekonomistę opiera się na filarach równowagi, dobrobytu (*prosperity*), psychologicznego przepływu (*flow*) i wytwarzania (*work*). W futurystycznym myśleniu warto uwzględnić nierówną dystrybucję dochodów, konieczność dostosowania się do mniejszych zasobów naturalnych, uchwycić koszt zanieczyszczeń oraz koszty społeczne zmian, na przykład rozpad rodziny czy społeczeństwa. T. Jackson, *Post Growth. Life after Capitalism*, Polity Press, Cambridge, UK–Medford, MA 2021 – podaję za: E. Bińczyk, *Utopia życia po kapitalizmie: Odejście od wzrostu w ujęciu Tima Jacksona*, „Civitas. Studia z Filozofii Polityki" 2022, nr 30, s. 69–84, https://doi.org/10.35757/CIV.2022.30.02.

76 E. Bińczyk, *Utopia życia po kapitalizmie...*

77 W roku 1985 na świecie było zaledwie 13 miliarderów, w roku 2021 było ich już 2 755. Tamże, s. 5.

wzrostem jako działalnością nie tylko irracjonalną, lecz także z gruntu nieekologiczną oraz szkodliwą społecznie.

Ruchem odwrotnym do regresywnego myślenia będzie z kolei **progresywna dydaktyka ekocentryczna** oparta na uczeniu nowej historii Ziemi, uczeniu o jej relacjach z człowiekiem, budowana na bliskości z innymi istotami, „strojenie się z nimi", czyli wsłuchiwanie się w nie, uważność na nie[78]. Prócz konfrontacji z historią człowieka, jego decentralizacji celem edukacyjnym będzie zatem umiejętność wyczytania z lektur szkolnych nowej opowieści, innego świata, jak postulowała Tokarczuk, nowej koncepcji życia. Latour mówi o niej „opowieści Gai" czy opowieści „ZwiązanezZiemią", a Haraway używa określenia „geoopowieści"[79], w których to, co dotychczas było tłem działań człowieka, stanie się pierwszym planem, zostanie uaktywnione. Wydaje się jednak, że w szkolnej polonistyce gra nie toczy się o dokonanie wyboru między historią człowieka a historią Gai, chodzi raczej o zachowanie pewnych proporcji pomiędzy nimi. W aktualnej edukacji narracje więcej-niż-ludzkie są traktowane marginalnie. A przecież historie Gai stanowią dziś szansę na przepracowanie idei kształcenia, proponowanych szkolnych narracji, a tym samym – na zbudowanie nowych podstaw, nowych sposobów widzenia, myślenia, czucia oraz wyobrażania sobie przyszłości.

Aby jednak wprowadzić taki namysł do szkoły, potrzebne są nowa optyka spoglądania na środowisko i na edukację humanistyczną oraz wypracowanie dla szkoły pewnych wzorców myślenia, praktyk, których nie odnajdziemy w dotychczasowej tradycji nauczania. Pomagają w tym nowe kategorie, wynikające z nowej filozofii ekologicznej, które wprowadzam do praktyki edukacyjnej za przywoływanymi już wcześniej badaczami Moniką Rogowską-Stangret i Andrzejem Marcem. Są nimi kategorie: „**wraz-z**" (nacisk na relacje), „**płaska ontologia**" (równy status wszystkich

78 Pisze o tym Andrzej Marzec, którego nie interesuje krytyka, ale proces włączania, zaangażowania, bliskość. A. Marzec, *Antropocień...*, s. 18. „Wspólnota, która nadchodzi (zorientowana na nie-ludzi), nie może być budowana na nieufności, podejrzeniach i krytycznym powątpiewaniu, lecz na bliskości – przede wszystkim z tymi, których najczęściej obdarzamy pogardliwie, dystansującym, wyniosłym spojrzeniem". Por. tamże, rozdział I: *Zmierzch krytyki*, s. 31. Donna Haraway zamiast Kantowskiego „Odważ się myśleć" (*sapere aude*) proponuje hasło „spokrewniaj się" (*make kin*).

79 Terminy podaję za: D.J. Haraway, *Nie uciekajmy przed kłopotami...*, s. 67.

istot oparty na płaskiej hierarchii, która wynika z natury rzeczy), „**relacyjność**", „**brak centrum/implozja centrów**", „**sprawczość innych**", **kondycja** „**bycie ze świata**" i „**troska jako metodologia**". Wszystkie one pozwalają „współ-myśleć inaczej" w szkole na miarę więcej-niż-tylko ludzkich czasów antropocenu.

Rogowska-Stangret w książce *Być ze świata* opisuje niezwykle istotną kategorię „wraz-z", pozwalającą na zaprojektowanie świata inaczej niż miało to miejsce w starym porządku. Nowy podmiot funkcjonuje w świecie wspólnotowym, a więc nie istnieje samodzielnie, w oddzieleniu i izolacji. Jest zdecentralizowany na rzecz implozji wielu centrów – zwierzęcych, roślinnych, wodnych, skalnych. Relacje, w które wchodzi z innymi, nie są hierarchiczne, tylko płaskie, współzależne[80]. Kategoria „wraz-z" pociąga za sobą uwikłanie, splecenie, a więc wysuwa na plan pierwszy immanentne relacje oraz oddaje „głos" innym – tym samym wskazuje na ich sprawstwo, do tej pory przypisywane wyłącznie człowiekowi. Kategoria ta, jak pisze Rogowska-Stangret, jest wspólnototwórcza, to fundament kondycji „bycia ze świata", zaproszenie do wspólnego działania z różnych perspektyw. Otwiera również szkołę na inne możliwości opowiadania o człowieku i wyobrażania sobie jego przyszłości.

Wymienione nowe tropy spaja kategoria troski, którą Stangret podnosi do poziomu metodologii. Wydaje się, że właśnie ten postulat może być najbardziej rewolucyjny w procesie przemiany szkoły, ponieważ zakłada istnienie czytelnika-ucznia usytuowanego wobec destrukcji środowiska, zaangażowanego, zainteresowanego, którego myślenie opiera się na idei odpowiedzialności. Troska jako metodologia może zostać sprowadzona do postulatu uprawiania nowej humanistyki, która służy dobremu życiu na planecie o ograniczonych zasobach. Troska oznaczałaby „zaangażowanie, zainteresowanie, wniknięcie w świat z ciekawością, otwarciem [...], które mogą zmienić to, kim jesteśmy, kim się czujemy i jak o sobie myliśmy"[81]. Co istotne, praktykowanie troski to również myślenie o przyszłości.

Ten rodzaj troski o nie-ludzkie i sprawcze istoty – troski o godne życie, ale i godną śmierć – rozciągnięty jeszcze na przedmioty, obiekty i infrastrukturę odnajdujemy na przykład w postawie Wokulskiego, który przemierzając

80 Zob. więcej w: M. Rogowska-Stangret, *Być ze świata...*, s. 8, 115, 138.

81 Tamże, s. 145.

Powiśle, dostrzegał – prócz biedy ludzkiej – ziemię jałową, rozkładające się śmieci, smród odpadów z całego miasta, zanieczyszczoną Wisłę:

> czuł, że w ciągu kilku godzin, które spędził w nadrzecznej dzielnicy, zaszła w nim jakaś zmiana. [...] przybył mu jakby nowy zmysł [...]. I nie tylko obchodzili go ludzie. Czuł zmęczenie koni ciągnących ciężkie wozy i ból ich karków tartych do krwi przez chomąto. Czuł obawę psa, który szczekał na ulicy, zgubiwszy pana, i rozpacz chudej suki z obwisłymi wymionami, która na próżno biegała od rynsztoka do rynsztoka, szukając strawy dla siebie i szczeniąt. Jeszcze, na domiar cierpień, bolały go drzewa obdarte z kory, bruki podobne do powybijanych zębów, wilgoć na ścianach, połamane sprzęty i podarta odzież. [...]
>
> I przypomniał sobie szereg ludzi obdartych, mizernych, a szukających pracy, chudych koni, głodnych psów, drzew z obdartą korą i połamanymi gałęziami. Wszystko to przecież spotykał bez wrażenia. I dopiero gdy wielki ból osobisty zaorał mu i zbronował duszę, na tym gruncie użyźnionym krwią własną i skropionym niewidzialnymi dla świata łzami wyrosła osobliwa roślina: współczucie powszechne, ogarniające wszystko – ludzi, zwierzęta, nawet przedmioty, które nazywają martwymi[82].

Pobyt na Powiślu prowadzi Wokulskiego do doświadczenia wspólnoty świata opartego na cierpieniu. Bohater[83] nie tylko zauważa, ale również czuje rozpacz innych istot: koni, psów, drzew, a nawet obiektów materialnych, takich jak bruk, ściany czy połamane sprzęty. Czas spędzony w dzielnicy biedoty uruchamia w nim pracę pamięci, odkrywającej wcześniej niezauważane obrazy nędzy ludzi i nie-ludzi. To, co przedtem przeżywał bez większego wrażenia, teraz, gdy sam doświadcza cierpienia[84], staje się źródłem troski

82 B. Prus, *Lalka*...

83 Więcej na temat kategorii antropocenu w prozie Prusa pisał T. Sobieraj, *W sieci natury i kultury. Bolesław Prus wobec dylematów światopoglądowych swojej epoki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2022.

84 Grażyna B. Tomaszewska zwraca uwagę, że intensywność osobistego cierpienia prowadzi do iluminacji w duchu Arthura Schopenhauera, zgodnie z którą istotą życia wszystkich form egzystencji jest cierpienie. Stąd każdej formie można tylko współczuć. Taki rodzaj „powszechnego współczucia" może mieć pesymistyczną wymowę, jednakże pozwala stawiać za cel ograniczenie cierpienia, nie tylko u siebie, ale także u innych. Być może wyzwolenie

o wszystko wokół. Uczucie to nazwane zostało „powszechnym współczuciem", które może stanowić element jednoczący biowspólnotę czy ludzko-nie-ludzkie projekty świata.

Ekocentryczne praktyki możemy dostrzec również w rozumieniu rzeczywistości przez wrażliwą bohaterkę Anię Shirley, która czuła się częścią wielkiej sieci życia, a nie jej właścicielką. Postrzegała drzewa (brzozy, klony) i rośliny, kwiaty, strumień w kategoriach osobowych („Słyszę, jak strumyk zanosi się perlistym śmiechem"[85]; „Pewnie czuły się trochę samotne [fuksje – M.O.], gdy mnie przy nich nie było"[86]), nadawała im imiona, wchodziła ze wszystkimi istotami w interakcje – rozmawiała i witała się z nimi na kształt praktyk ludów rdzennych. Takie działania mieszkanki Avonlea budują nową wspólnotę, nowy dom i podpowiadają nowy styl życia, którego filarami są troska, relacyjność i powiązania oraz sprawczość innych istot. Nie bez powody Richards Powers w książce *Listowieść* pisał, że w czasach katastrofy klimatycznej powinniśmy stać się na nowo tubylcami i pokochać ziemię[87].

Dwa opisane ruchy w szkolnej polonistyce: od-uczanie (się) i uczenie (się) nowych opowieści związanych z Ziemią, a mówiąc innymi słowy: rozszczelnianie antropocentryzmu i budowanie bliskości z innymi („strojenie się z innymi"[88], „spokrewnianie się z innymi"[89]), są moim zdaniem doskonałym budulcem nowego świata, opartego na innej ramie etycznej. A więc nie tylko dystansująca krytyka, lecz także propozycja zastąpienia tego, co skrytykowaliśmy, czymś innym, pozakrytyczną formą zaangażowania. Może nią być symbiotyczna bliskość z nie-ludzkimi istotami, decentralizacja tego, co ludzkie, wspólnotowość, a finalnie uczniowskie zaangażowanie z troską o świat i jego mieszkańców.

Zwiastuny nowego eko-logicznego myślenia, którymi można przebudowywać stary świat, zestawiam w formie tabeli 1.

---

z takiej perspektywy przyniosłaby dopiero idea biowspólnoty oparta na empatii i trosce o dobro innych, a nie tylko na własnych pragnieniach.

85 L. Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*, tłum. A. Kuc, Kraków 2008, s. 47.

86 Tamże, s. 110.

87 R. Powers, *Listowieść,* tłum. M. Kłobukowski, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2021, s. 358, 421.

88 Termin Timothy'ego Mortona.

89 Termin Donny Haraway.

Tabela 1. Prze-budowa polonistycznych światów – nowa optyka środowiskowa

Czego się od-uczamy (się)?	Czego uczymy (się) z pomocą nowych opowieści o Ziemi?
Panowania nad przyrodą	Harmonii z przyrodą
Postrzegania środowiska naturalnego jako źródła zasobów i surowców dla człowieka	Tego, że natura ma wartość immanentną, *per se* (sama z siebie), nieutylitarnego traktowania przyrody
Antropocentryzmu/logocentryzmu	Decentracji tego, co ludzkie, na rzecz poza-ludzkich aktorów, na rzecz peryferii
Dualizmów, podziałów, hierarchii	Relacyjności
Indywidualizmu	Wspólnotowości
Rywalizacji	Wspierania
Wąskiego pojmowania domu	Szerokiego pojmowania świata jako *oikos*
Nadkonsumpcji	Etyki globalnego umiarkowania, wyhamowania
Przekonania o niewyczerpywalności zasobów	Tego, że mamy ograniczone zasoby na planecie
Wąskiego pojęcia obywatelstwa	Życia w biowspólnocie
Eksploatacji	Rewerencji[I] (szacunku, poważania)
Wsobności	Troski
Panowania, władzy, dominacji	Współbycia
Uniwersalizmu	Pluriwersalizmu (wielości opisów i alternatywnych propozycji organizacji rzeczywistości społecznej, politycznej, kulturowej)[II]
Antropocenu	Symbiocenu[III]

I Termin Henryka Skolimowskiego.
II Termin Edwina Bendyka.
III Termin Glenna A. Albrechta.

Źródło: Opracowanie własne.

Nową misją nauczycieli polonistów we współczesnej szkole może być pokazywanie w literaturze projektów życia wspólnoty międzygatunkowej opartych na wzajemnej trosce i przełożenie ich na nowe opowieści, które staną się sygnałem nadejścia nowego myślenia. Może to dobry moment na edukację humanistyczną, w której uświadomimy uczniom, że za pośrednictwem kultury możemy snuć symbiotyczne opowieści, nie tylko historie oparte na przemocy, podboju i rywalizacji, lecz także te oparte na nowej solidarności.

Hakowanie antropocenu, czyli szkolne taktyki czytania

Przedstawiając różne postulaty zmian w duchu humanistyki środowiskowej, możliwej do zaimplementowania w szkole, jeszcze raz zaznaczam, że nie chodzi o to, aby z edukacji humanistycznej, czy ściślej: polonistycznej, zniknął człowiek, nie jest to ani pożądane, ani możliwe. Punktem wyjścia szerszej refleksji w szkole powinien być antropocentryzm, postawa ukształtowana w kręgu europejskiej cywilizacji, wzmacniana tekstami lektur, filozofiami i prądami myślowymi. Dopiero z tej perspektywy, w kontekście wiedzy o wzajemnych zależnościach ludzko-nie-ludzkich, o granicach wzrostu i wyczerpywaniu się zasobów naturalnych, można podkreślać potrzebę zmiany rozumienia pozycji człowieka i jego relacji ze światem przyrody, doprowadzać do decentralizacji *homo sapiens*, zachęcać do mniej ludzkocentrycznego spojrzenia na świat.

Można dalej rozszczelniać (na przykład przez pozbywanie się hierarchicznych relacji czy rozszerzanie podmiotowości na inne nie-ludzkie istoty) i poddawać krytyce antropocentryzm, ukazując implozje różnych centrów, **biocentryzmu**, który stanowi podstawę ekologii głębokiej[90] czy **ekocentryzmu**[91] (zorientowanego holistycznie). Dzięki tym perspektywom pole zain-

90 Jest ona „głęboka", ponieważ wymaga nie tylko osobistego zaangażowania jednostki, lecz także włożenia wysiłku w namysł, podobnie jak to czyni filozofia sokratejska, stawiając pytania „dlaczego?" i „jak?". Orientacja ta nazywana bywa również „radykalną", zakłada bowiem radykalną transformację postawy, jaką człowiek przyjął wobec świata, i definiowana jest w opozycji do „ekologii płytkiej" lub „reformistycznej", w których antropocentryzm jest mniej lub bardziej skryty. Zob. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, tłum. E. Margielewicz, „Pusty Obłok", Warszawa 1994, s. 93. Hoły-Łuczaj, *Radykalny nonantropocentryzm. Martin Heidegger i ekologia głęboka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Warszawa–Rzeszów 2020, s. 26. Zob. M. Mateja-Furmaniak, *Nonantropocentryzm w ujęciu ekologii głębokiej*, „Hybris" 2019, nr 46, s. 40–48; Arne Naess, *The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement*, „Inquiry" 1973, vol. 16, s. 95–100.

91 Mimo iż używam słów „centryzm", „ekocentryzm", „biocentryzm", świadoma jestem segregacyjnej logiki opozycji centrycznych, która nie jest do utrzymania w czasach antropocenu; myślę oczywiście o peryferiach i powielaniu dualistycznego myślenia rozłączającego Gaję i człowieka. W tym kontekście ważne jest ciągłe wychodzenie poza te centra, łączenie centrów i peryferii, wiązanie ich również w lekturze. Nie da się jednak dokonać całościowej transformacji języka opisu, stracilibyśmy wtedy – a szczególnie niewprawieni czytelnicy w przestrzeni szkolnej – komunikatywność myśli i mowy. Dlatego właśnie posługuję się w książce taką nomenklaturą. Zdzisława Piątek przywołuję cztery wersje

teresowania ze spraw ludzkich (*bios*) zostałoby poszerzone o to, co pozaludzkie (*zoe*), ale także o to, co nieożywione – geologiczno-mineralne (*geos*)[92].

Ciekawą taktyką osłabiania idei *anthropos* i poszerzania rzeczywistości o byty nie-ludzkie jest również świeży filozoficzny nurt zwrócony ku przedmiotom. Andrzej Marzec poświęca mu obszerne fragmenty książki *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata.* Ponieważ żadna z przywołanych przeze mnie ekologicznych koncepcji nie troszczy się o przedmioty, artefakty i materię nieożywioną (a sama wyjątkowość świata nieożywionego zbyt często znika nam z pola widzenia), to w czasach destrukcji środowiska warto również przywołać nowomaterialistyczne koncepcje[93]. Wydaje się, że takie spojrzenie, przywracające zainteresowanie obiektami[94], może być szczególnie cenne przy omawianiu tekstów dotyczących rzeczy, przedmiotów, pozostawianych po ludzkości śladów w postaci nie tylko śmieci, lecz także na przykład infrastruktury drogowej, zakłada bowiem traktowanie materii jako aktywnej, działającej, sprawczej. W kontekście nowego materializmu warto uświadomić sobie, że wytwory ludzkości już przekroczyły masę biosfery – następuje przemiana materialności, która nas otacza[95].

Zdaję sobie sprawę, że snute przeze mnie dotąd rozważania nie dostarczają wystarczającej wiedzy do stosowania na lekcjach polskiego przedstawionych perspektyw, dlatego postaram się je syntetycznie przybliżyć.

Wymienione środowiskowe idee biocentryzmu i ekocentryzmu są kontynuacją nurtu z lat trzydziestych XX wieku, nazywanego „etyką Ziemi"

---

etyki środowiskowej: holistyczną – biocentryczną, związaną z etyką ochrony zwierząt oraz antropocentryczną. Z. Piątek, *Etyka środowiskowa*, Kraków 1998. Włodzimierz Tyburski stosuje podział na odmianę antropocentryczną, biocentryczną i holistyczną. Zob. W. Tyburski, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 109. Taki podział stosuje również Beata Gola w książce *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018.

92 Zob. M. Bakke, *Gdy stawka jest większa niż życie. Sztuka wobec mineralno-biologicznych wspólnot*, „Teksty Drugie" 2020, nr 1, s. 165.

93 Zob. więcej. A. Marzec, *Antropocień...*, s. 11. Marzec powołuje się na teorie Rosi Braidotti, M. De Landy, Graham Harman, Karen Barad czy Jane Bennett.

94 Taki sposób myślenia o rzeczach, obiektach prezentuje David Farrier w książce *Za milion lat od dzisiaj. O śladach, jakie zostawimy*, tłum. A. Gomola, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021.

95 E. Elhacham i in., *Global Human-made Mass Exceeds All Living Biomass*, „Nature" 2020, vol. 588, s. 442–444, https://doi.org/10.1038/s41586-020-3010-5.

(*The Land Ethic*), a opisanego przez Alda Leopolda[96], amerykańskiego leśnika i filozofującego pisarza, wprowadzającego do środowiska perspektywę moralną – jako „sumienie ekologiczne" i pojęcie „wspólnoty". Według przyrodnika etyka Ziemi poszerza granice ostatniego z pojęć tak, że „obejmuje ona również gleby, wody, rośliny, zwierzęta, ogólnie mówiąc: ziemię", a człowieka czyni pełnoprawnym obywatelem, który obdarza szacunkiem innych członków tej wspólnoty[97].

Biocentryzm[98] odwołuje się do hinduskiej i buddyjskiej zasady moralnej *ahimsa*, nakazującej czcić każdy przejaw życia[99], niezalecającej zabijania ani zadawania cierpienia ludziom, zwierzętom, roślinom ani Ziemi. Ponadto zakłada, że wszystkim stworzeniom przysługuje poszanowanie godności. Biocentryczna filozofia głosi, że wszystkie istoty mają takie samo prawo do

96 Zob. więcej w: A. Leopold, *Zapiski z Piaszczystej Krainy*, tłum. R. Kotlicki, J.P. Listwan, Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra 2004. Praca ta stanowi punkt przełomowy w amerykańskiej refleksji ekologicznej. Leopold nie mówi: chrońmy przyrodę, bo jest nam potrzebna jako źródło surowców, wrażeń estetycznych i miejsc do rekreacji. Mówi natomiast: chrońmy przyrodę, bo ona po prostu istnieje. Traktuje Ziemię jako żywą istotę, która wcale nie ma mniej praw niż człowiek. Tamże, s. 12–13.

97 Tamże, s. 252–253.

98 „Biocentryzm" to termin na określenie etyki traktującej wszystkie istoty żywe jako moralnie znaczące. Z tego punktu widzenia człowiek jest zatem równie ważny jak inne organizmy. Biocentrysta będzie zawsze dbał bardziej o siebie czy innych ludzi (jeśli chodzi o podstawowe, życiowe potrzeby) niż o inne istoty, co nie przeczy idei biocentrycznej. Skrajne pojmowanie biocentryzmu prowadzi do absurdu i nikt o zdrowych zmysłach nie będzie go próbował bronić. Opis biocentryzmu na podstawie: R. Kulik, *Czy biocentryzm jest groźny dla człowieka?*, „Dzikie Życie", https://dzikiezycie.pl/pl/pdf/19205 [dostęp: 14.06.2022]. Do biocentrystów zalicza się między innymi Alberta Schweitzera, Petera Singera, Toma Regana czy Paula W. Taylora. Największy spór między antropocentryzmem i biocentryzmem dotyczy dominującej roli człowieka. Jak pisze Janusz Czarny, powołując się na zoopersonalizm i nowy animizm, redukcjonizm antropologiczny dokonuje się przez usiłowanie nadania zwierzętom statusu quasi-osób. Centralny problem polega właśnie na redukcji człowieka do poziomu przyrody. Według Czarnego człowiek powinien traktować przyrodę generalnie w sposób ludzki, by nie zniżyć się przez okrucieństwo lub bezrozumność do poziomu przyrody. Trudno zatem zaprzeczać – twierdzi Czarny – temu, że u podstaw realistycznej etyki środowiska naturalnego leży idea wyższości człowieka nad przyrodą. J. Czarny, *Ekologia i ekologizm a filozofia ekologii*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny" 2001, nr 9/2, s. 29–35. Por. B. Łozowski, *Bio- i ekocentryzm jako źródło deprecjacji życia ludzkiego w świetle refleksji etycznej i chrześcijańskiej wizji człowieka*, „Problemy Ekologii" 2007, nr 4, s 177–180; L. Gawor, *Ekoszkice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 48–51.

99 L. Gawor, *Ekoszkice...*, s. 49.

życia. Światopogląd biocentryczny w sposób zdecydowany zaprzecza hierarchicznemu porządkowi rzeczywistości. Metaforą antropocentryzmu jest drabina jestestw z człowiekiem traktowanym jako korona stworzenia, metaforą biocentryzmu natomiast koło, okrąg lub sieć – tutaj nikt nie jest ważniejszy ani mniej ważny.

Biocentryzm głosi, że człowiek jest częścią fenomenu życia, tak jak inne gatunki, i ma takie samo jak one prawo do życia. Nie mamy prawa zubażać bioróżnorodności w imię ludzkich zachcianek. Takie nastawienie do środowiska rozumiane jest jako hamulec w procesie eksploatacji planety, aczkolwiek warto nadmienić, że zaspokajanie przez człowieka jego podstawowych życiowych potrzeb, jak zdobywanie pokarmu, traktowane jest inaczej niż polowania czy hodowanie zwierząt na futro. Część badaczy z nurtu chrześcijańskiego widzi sprzeczność nie do pogodzenia między antropocentryzmem i biocentryzmem dotyczącą człowieka na szczycie piramidy stworzenia – dla biocentryków człowiek jest zaledwie jedną z form życia na Ziemi.

Wśród środowiskowych kierunków wymienić należy jeszcze **ekocentryzm**[100], wprowadzony przez filozofa J. Bairda Callicotta, zakładający, że dobro naczelne to dobro całej wspólnoty. Jednostkowe bytowanie przedstawiciela gatunku jest aksjologicznie niżej szacowane niż funkcjonowanie całego gatunku. Ekocentryzm to właśnie etyka wspólnoty (etyka ekosystemów). Leszek Gawor wpisuje w ten nurt najbardziej ekocentryczną z teorii – hipotezę Gai, autorstwa Jamesa Lovelocka[101]. Według niego Ziemia, jako superorganizm, supersystem, jest całością składającą się z poszczególnych ekosystemów, które działają na zasadzie sprzężeń zwrotnych. Jej celem jest przetrwanie, a wiodą do niego samoregulacja oraz dynamiczna równowaga.

W opozycji do biocentryzmu i ekocentryzmu należałoby z kolei sytuować **antropocentryzm**, w którym na pierwszym miejscu stawia się interes gatunku ludzkiego, a przy okazji podejmuje się działania mające na celu ochronę środowiska. W kierunek ten wpisują się **idee zrównoważonego rozwoju**

100 W holistycznej perspektywie ekocentrycznej wewnętrzną wartość przypisuje się biosferze, a w szczególności ekosystemom (lądowym, wodnym i powietrznym) oraz gatunkom. Por. L. Gawor, *Ekoszkice...*, s. 46–48. Zob. również podejście chrześcijańskie do tych kategorii na przykład w: B. Łozowski, *Bio- i ekocentryzm jako źródło deprecjacji życia ludzkiego...*, s 177.

101 Zob. J. Lovelock, *Gaja. Nowe spojrzenie na życie na Ziemi*, tłum. M. Ryszkiewicz, posłowiem opatrzył J. Weiner, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003; J. Lovelock, *Czym jest Gaja?*, tłum. B. Dudziewicz, K. Templewicz, w: *Ekologia. Przewodnik Krytyki Politycznej*, red. M. Sutowski, J. Tokarz, Wydawnictwo „Krytyki Politycznej", Warszawa 2009, s. 118–148.

(tzw. dobry antropocen), w których człowiek czerpie z otaczającego świata, ale robi to w sposób rozsądny, zrównoważony właśnie, a z zasobów korzysta tak, by wystarczyły one dla kolejnych pokoleń ludzi.

Przywołane ekoperspektywy pozwalające zobaczyć innych są, moim zdaniem, jednymi z możliwości prze-budowy świata i dostarczenia więcej-niż-tylko-ludzkich sposobów patrzenia na Ziemię, a także zamieszkujące ją istoty. Nie chodzi mi oczywiście o dehumanizację człowieka w szkolnym dyskursie polonistycznym, jak twierdzą niektórzy badacze rozpatrujący ekologiczne filozofie czy sam posthumanizm[102] albo ministerialni decydenci[103]. Mam na myśli raczej nową relację ze światem opartą na etyce odpowiedzialności w duchu kairotycznym. Nie chodzi mi również o wprowadzenie modnych i awangardowych nurtów do polskiej szkoły, postrzeganych przez niektóre środowiska jako ideologie. Poszukuję raczej narzędzi do promowania innego sposobu widzenia świata i roli człowieka, wytwarzania nowych wzorców czasów minionych, aktualnych i tych, które dopiero nadejdą[104]. Wreszcie, nie chodzi mi o wystawienie się na zarzut o ekologiczną nadinterpretację lektur szkolnych, zależy mi raczej na pokazaniu, że w „samoświadomym antropocenie" nie sposób czytać z uwzględnieniem tylko dominującej w kształceniu literackim koncepcji historycznego nauczania o literaturze. Przypomnijmy, co pisała Klein: „zmiana klimatu zmienia wszystko". Zakładam więc, że należy

102 Te obawy pojawiają się najczęściej, gdy prowadzimy rozważania z transhumanistycznego punktu widzenia. Samo bycie „postczłowiekiem" może być degradujące, do tego postludzie mogą stanowić zagrożenie dla „zwykłych" ludzi. N. Bostrom, *Transhumanism: The World's Most Dangerous Idea?*, https://www.nickbostrom.com/papers/dangerous.html [dostęp: 17.06.2022]. Dylematy związane z takimi koncepcjami jak ekocentryzm mają również badacze, którzy podejmują ogląd z perspektywy religii chrześcijańskiej. Zob. B. Łozowski, *Bio- i ekocentryzm jako źródło deprecjacji życia ludzkiego...*, s. 177–180.

103 Warto przytoczyć słowa Tomasza Rzymkowskiego, byłego sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji i Nauki: „Nie ma takiego pojęcia, jak prawa zwierząt, ponieważ zwierzęta nie mają zdolności do czynności prawnych. Według nauki, prawo jest przypisane Bogu i ludziom. Jest prawo boskie, które nazywane jest także naturalnym, wynikające z systemów wartości, którymi żyje dane społeczeństwo. Z nich również wynikają pewne obowiązki, które człowiek ma względem zwierząt". *Rzymkowski: Nie ma takiego pojęcia jak prawa zwierząt, ponieważ zwierzęta nie mają zdolności do czynności prawnych*, Rzeczpospolita, 7.04.2021, https://www.rp.pl/polityka/art190551-rzymkowski-nie-ma-takiego-pojecia-jak-prawa-zwierzat-ponieważ-zwierzeta-nie-maja-zdolnosci-do-czynnosci-prawnych [dostęp: 17.06.2022].

104 Por. D.J. Haraway, *Nie uciekajmy przed kłopotami...*, s. 53.

dziś prowadzić lekcje polskiego oparte na interpretacjach tradycyjnych, ale też wykorzystywać, szczególnie istotne w antropocenie, szerokie sposoby czytania poparte doświadczaniem kryzysu środowiskowego[105]. Bliska jest mi lektura, którą proponuje Anna Barcz – „bardziej w poprzek niż wzdłuż historii literatury"[106]. Taka praca z tekstami może mieć ważne znaczenie dla pojawienia się literatury najnowszej, rzadko obecnej w szkole.

Wyszczególnione przez mnie propozycje – biocentryzm, perspektywa holistyczna i nowy materializm – odwołują się do odmiennych koncepcji człowieka niż te proponowane w antropocentryzmie. Nie zakładają konkurencji, podboju, przewagi człowieka nad naturą, opierają się na byciu „wraz-z", akceptacji wielości centrów i innego niż antropocentryczny sposobu myślenia, inaczej – niecentrycznie – postrzegają miejsce i rolę *homo sapiens* w świecie. Ponadto przyznają sprawczość także nieludziom i kładą nacisk na relacje, łączenia, sploty i koegzystencje.

Dehermetyzacja antropocenu w edukacji polonistycznej jest ważna, bo poszerza pole poznawcze uczniów, ale również pogłębia ich wrażliwość, empatię i troskę – powtórzę za Wokulskim: współczucie powszechne – jakimi obdarzamy innych, w tym nieludzi. Beata Gola zauważa jeszcze inny cel tych działań – mianowicie rozszerzanie moralności o świat istot pozaludzkich[107]. Ponadto użycie odmiennych perspektyw, pluralistycznych metod służy wzbogacaniu i urozmaicaniu narzędzi interpretacyjnych. Kto wie, czy właśnie taka edukacja literacka, oparta na „układaniu się człowieka ze światem"[108] czy – dosadniej rzecz ujmując – układaniu się z Ziemią i ze wszystkimi jej mieszkańcami, nie jest najlepszym polem do ćwiczenia w zakresie konfrontowania się z odmiennymi, często sprzecznymi narracjami.

Jak mogłoby w praktyce wyglądać owo „rozszczelnianie antropocenu" czy pokazywanie więcej-niż-ludzkich światów z wykorzystaniem omówionych

105 Pisał o tym P. Szaj, *Czas, który wypadł z ram...*, s. 24. Chodzi o uruchamianie zarówno mniejszych, jak i większych skal interpretacyjnych. Nie sposób już czytać tylko na poziomie intencjonalności tekstu. I te właśnie rozszerzające interpretacje lektury mogą być ciekawsze dla uczniów niż konwencjonalne czytanie.

106 A. Barcz, *Realizm ekologiczny: od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", Katowice 2016, s. 9.

107 B. Gola, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej...*, s. 165.

108 Zwrot zaczerpnęłam z: R. Nawrocki, *Ekologia głęboka a edukacja. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, „Parezja" 2019, nr 1 (11), s. 41.

wcześniej ekoperspektyw? Z pomocą przychodzi mi zapożyczona od australijskich badaczek interesująca metoda – hakowanie antropocenu[109], którą, jak sądzę, można zastosować także w polskiej szkole. Do aplikowania tej metody w edukacji polonistycznej zainspirowała mnie książka *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive*[110] oraz strona internetowa projektu, na której zaprezentowano relację z serii wydarzeń realizowanych od 2016 roku[111]. W przywołanej publikacji jedna z jej redaktorek, Astrida Neimanis, pisze o taktykach hakowania antropocenu, które polegałyby na rozpoznawaniu praktyk antropocentrycznych po to, by następnie je zhakować, czyli „zainfekować" inną perspektywą, odmiennym podejściem w celu poszukiwania możliwości budowy lepszego świata. Praktyki antropocenu rozumiem tutaj jak najszerzej, jako na przykład dominację człowieka nad światem przyrody, podbój ziem, destrukcyjną działalność przemysłową. Ten sposób myślenia o tekście, którego temat jest ujęty w logice antropocentryzmu, polega na „przeorientowaniu", „przeprogramowaniu" fragmentów lektur czytanych w szkole (na przykład w kierunku logiki biocentrycznej). Jak to działa?

Jako przykład posłuży scena opisu polowania na niedźwiedzia z księgi IV Mickiewiczowskiego *Pana Tadeusza*, zatytułowanej *Dyplomatyka i łowy*, przewidziana do realizacji w podstawie programowej dla klas 4–6. Cała epopeja

109 Zob. *Workshops*, Hacking the Anthropocene IV, DIT: Do-It-Together, https://hackingtheanthropoceneiv.wordpress.com/workshops-2/ [dostęp: 17.05.2022]. Hakować w języku angielskim ma wiele znaczeń, wśród nich: 'pociąć, uszkodzić lub okaleczyć'; 'poradzić sobie; uzyskać nieuprawniony dostęp'; 'wykrztusić i wydalić coś, czego trzeba się pozbyć'; 'znaleźć skróty lub sztuczki'; 'interweniować lub zmienić przeznaczenie'. „Hack" może oznaczać też 'nudny' lub 'przestarzały', 'były'. Zob. Hacking the Anthropocene IV, DIT: Do-It-Together [strona główna], https://hackingtheanthropoceneiv.wordpress.com/ [dostęp: 12.04.2022]. A. Neimanis, *An Archive of an Epoch that Almost Was*, w: *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive*, eds. J.M. Hamilton i in., Open Humanities Press, London 2021, s. 10.

110 Koncepcję hakowania antropocenu opieram na rozważaniach zawartych w pracy: *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive*... Hakowanie antropocenu to metoda od kilku lat wykorzystywana przez badaczy w Sydney. W roku 2023 ukazała się książka pod redakcją Małgorzaty Sugiery *Hakowanie antropocenu. Nowe koncepcje wspólnot więcej-niż-ludzkich w ekologicznych fabulacjach spekulatywnych* (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2023). Korzystam również z ustaleń Sugiery zaprezentowanych przez nią podczas wystąpienia na Uniwersytecie Śląskim: *Dwadzieścia kilka lat później: Hakowanie antropocenu* (seminarium *„Making kin" w czasach antropocenu. Teorie i praktyki narracyjne*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 12.01.2023).

111 Por. Hacking the Anthropocene IV, DIT: Do-It-Together...

jest z kolei lekturą w klasach 7–8. Zawarty w księdze IV opis, w gruncie rzeczy haniebnego zachowania ludzi względem zwierząt, ująć można w kilku słowach-kluczach: tropienie, szarpanina, walka, strzały, triumf człowieka, koncert Wojskiego i toasty[112]. Scena ta to portret ludzkiego okrucieństwa wobec innych istot. Ludzie jawią się w niej jako ci, którzy strzelają do innych stworzeń, a kiedy te padają na ziemię ranne i cierpiące, człowiek wiwatuje. „Przeprogramowanie" omawianego antropocentrycznego fragmentu *Pana Tadeusza* polegałoby na włączeniu do lektury nowej, biocentrycznej perspektywy, która opiera się na interpretacji opisu z punktu widzenia cierpiącego niedźwiedzia czy szczutych psów. Taki ogląd sceny łowów mógłby wiele wnieść do wspólnotowego myślenia o relacji człowiek – zwierzę. Można zastanawiać się wraz z uczniami nad tym, czy w tej scenie sytuacja każdej z istot żywych jest identyczna, czy wszystkie istoty są równorzędne, co jest dobrem niedźwiedzia, a co dobrem człowieka. To również świetna okazja do spekulowania, jak scena ta mogłaby wyglądać w idealnym, biocentrycznym świecie, i opracowania wraz z uczniami zasad etyki wielogatunkowego współżycia. Nie chodzi oczywiście o propagowanie idei zabijania[113], ale o krytyczną refleksję nad takim działaniem człowieka od zarania dziejów, a w kontekście omawianej lektury nad elementem naszej kultury narodowej oraz o kierunek myślenia inny niż ten przedstawiony w zhakowanym archiwum lektur szkolnych.

Można pójść o krok dalej i dokonać – użyję języka hakerskiego[114] – dalszego procesu „infekowania": wywołać nowe skojarzenia, zbudować nowe relacje

112 Perspektywę antropocentryczną można także wzmocnić lekturą dzieł myślicieli-filozofów z poprzednich epok, na przykład tekstu *Rozprawa o metodzie* Kartezjusza czy wyimkami z filozofii Immanuela Kanta zawartymi w rozprawie *O powinnościach względem zwierząt i duchów*. Kant wprost stwierdza, że dręczenie zwierząt samo w sobie nie jest niemoralne, problem widzi natomiast w konsekwencjach, które mogą dotknąć człowieka.

113 Por. opinię Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego oraz Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu o podstawie programowej z języka polskiego. W opinii napisano: „Zdumiewająca jest decyzja umieszczenia wśród lektur obowiązkowych (kl. IV–VI) fragmentów *Pana Tadeusza*, zawierających opis polowania i gry Wojskiego na rogu. Należy postawić pytanie: czy celem autorów jest propagowanie idei zabijania zwierząt jako chlubnej tradycji narodowej? Wskazany fragment jest pełen okrucieństwa wobec zwierząt, a opisany ceremoniał niezrozumiały dla dziecka".

114 W potocznym rozumieniu przyjęło się, że haker to osoba posiadająca umiejętności niezbędne do włamywania się na serwery, infekowania systemów informatycznych wirusami, pozyskiwania informacji mających służyć uzyskaniu osobistych korzyści, która pracuje dla

i nowe połączenia między tekstami. Fragment ten można poddać swoistemu re-sytuowaniu[115], „oderwać" go od macierzystych kontekstów, użyć do rozmowy o współczesnych polowaniach, zagrożonych wyginięciem gatunkach. Warto więc zestawić opis polowania z krótką relacją z odnalezienia truchła dzika przez Janinę Duszejko z powieści Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych* czy z fragmentami esejów Dariusza Gzyry *Dziękuję za świńskie oczy. Jak krzywdzimy zwierzęta*, Carla Safina *Poza słowami. Co myślą i czują zwierzęta* czy Marca Bekoffa, światowej sławy etologa, *Manifest zwierząt. Sześć powodów, żeby okazać więcej współczucia*[116]. Takie lekcje wielowymiarowego doświadczenia na języku polskim wykraczają daleko poza antropocentryzm, pokazują także, że decyzje o tym, jak żyć dobrze w przyszłości, będą miały charakter wspólnotowy.

Nie chodzi więc o całkowite odrzucenie w edukacji polonistycznej perspektywy antropocentrycznej – jak mawiają australijskie badaczki na czele z Neimanis, autorką frazy: „don't reject it, just hack it"[117]. Takie rozwiązanie

organizacji kryminalnych lub prowadzi nielegalną działalność dla zarobku. Inne określenia to *script kiddie* ('skryptowy dzieciak'), cracker, „czarny kapelusz". Chociaż już dawno utarło się, że haker to zawsze „ten zły", w rzeczywistości sprawa jest dużo bardziej skomplikowana i niejednoznaczna. Etyczni hakerzy, zwani też „białymi kapeluszami", to wykwalifikowani specjaliści, którzy włamują się do sieci i szukają podatności systemów komputerowych, ale robią to za zgodą ich administratorów. Cechują się wysoce etycznym zachowaniem, ich działalność jest legalna, a do tego są często oficjalnie zatrudniani przez koncerny międzynarodowe czy agencje rządowe. Rozumienie terminu „haker" przez uczniów może być różne. Część z nich będzie kojarzyła hakera głównie z negatywnymi działaniami. Jednakże dzięki odpowiedniej edukacji uczniowie mogą zrozumieć różnicę między hakerami działającymi etycznie a tymi, którzy łamią prawo dla korzyści. Dlatego ważne jest, aby promować właściwe zrozumienie terminu „haker", tym samym zachęcać młodych ludzi do eksploracji technologii w sposób etyczny i odpowiedzialny. W niniejszej książce hakowanie antropocenu ma charakter pozytywny, to troska o wyższe dobro, a uczniowie stają się „białymi kapeluszami". Zob. więcej: *Haker, cracker, haktywista i inne, czyli kto jest kim w internecie*, Wyborcza.pl, 28.03.2022, https://wyborcza.biz/biznes/7,177150,28270665,haker-cracker-haktywista-i-inne-czyli-kto-jest-kim-w-internecie.html [dostęp: 12.02.2024]. Por. M. Rouse, *White Hat Hacker*, Technopedia, 15.12.2016, https://www.techopedia.com/definition/10349/white-hat-hacker [dostęp: 12.02.2024].

115 *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive...*, s. 12.

116 Propozycji lekturowych wraz z omówieniami dostarcza Patryk Szaj w swojej książce *Pamiętnik z końca świata (jaki znamy)...*, gdzie w przystępny sposób przybliża treść najważniejszych pozycji książkowych, które ukazały się w ostatnim czasie.

117 *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive...*, s. 10. „Nie odrzucaj tego po prostu zhakuj!".

nie jest, jak sądzę, możliwe i pożądane, o czym pisałam wcześniej. Celem hakowania antropocenu byłoby, po pierwsze, otwarcie literackich archiwów[118], uczynienie ich żywym archiwum, odkrycie w nich praktyk niszczenia środowiska, eksploatacji Ziemi, wykorzystywania zwierząt, następnie poddanie tych archiwów krytycznemu namysłowi oraz wypracowanie kontrpropozycji, podjęcie próby zainfekowania archiwów inną perspektywą (na przykład biocentryczną, ekocentryczną lub ideami zrównoważonego rozwoju). Hakowanie antropocenu w literaturze szkolnej na lekcjach polskiego mogłoby być więc przeglądem/oglądem literatury, wglądem do literatury i dokonaniem swoistego demontażu kolonialnych, kapitalistycznych, konsumpcyjnych i patriarchalnych praktyk[119], które napędzają antropocen, również wezwaniem do transformowania i innego konfigurowania historii człowieka poprzez jego decentrowanie, od-uczanie o jego dominacji, poprzez krytykę schematów ludzkiego działania przekazywanych w literaturze, tak aby przyszłość mogła zostać „wyobrażona inaczej"[120].

W toku nauczania praktyk myślenia i czytania polska szkoła bez wątpienia stawia na piedestale człowieka rozumnego, białego mężczyznę, ale również wszystko to, co ludzkie. Cała przyroda ożywiona i nieożywiona jest raczej przedmiotem eksploatacji (rola natury sprowadza się do jej użyteczności dla człowieka) albo tłem ludzkich historii. W interpretacjach szkolnych dostrzec można również tendencję do widzenia w środowisku naturalnym ludzkich emocji, dowodzi tego choćby fraza „okrutne morze"; sama natura pojawia się również jako drugi – „słabszy", „gorszy" – człon opozycji, z których użyciem ciągle rekonstruujemy opis świata: człowiek – natura, zwierzę, roślinność. W kontekście nowej edukacji humanistycznej uprawianej w czasach kryzysu klimatycznego myślenie takie staje się bezproduktywne. Sam humanizm zaczyna poszukiwać innych sposobów opisu podmiotu ludzkiego, opartych na sieci powiązań, relacji czy też złożeń (*assemblage*) ludzko-nie-ludzkich budowanych na poczuciu wspólnoty wszystkich istot.

Postuluję zatem za Braidotti, by polonistyka, również ta szkolna, starała się wykraczać poza zainteresowanie sprawami tylko ludzkimi i podjęła

118 Podkreślam wagę archiwów, które – dzięki temu, że opowiadają historie na różne sposoby – od dawna uczestniczącą w projektach budowania wspólnot.

119 *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive...*, s. 8.

120 Tamże, s. 11.

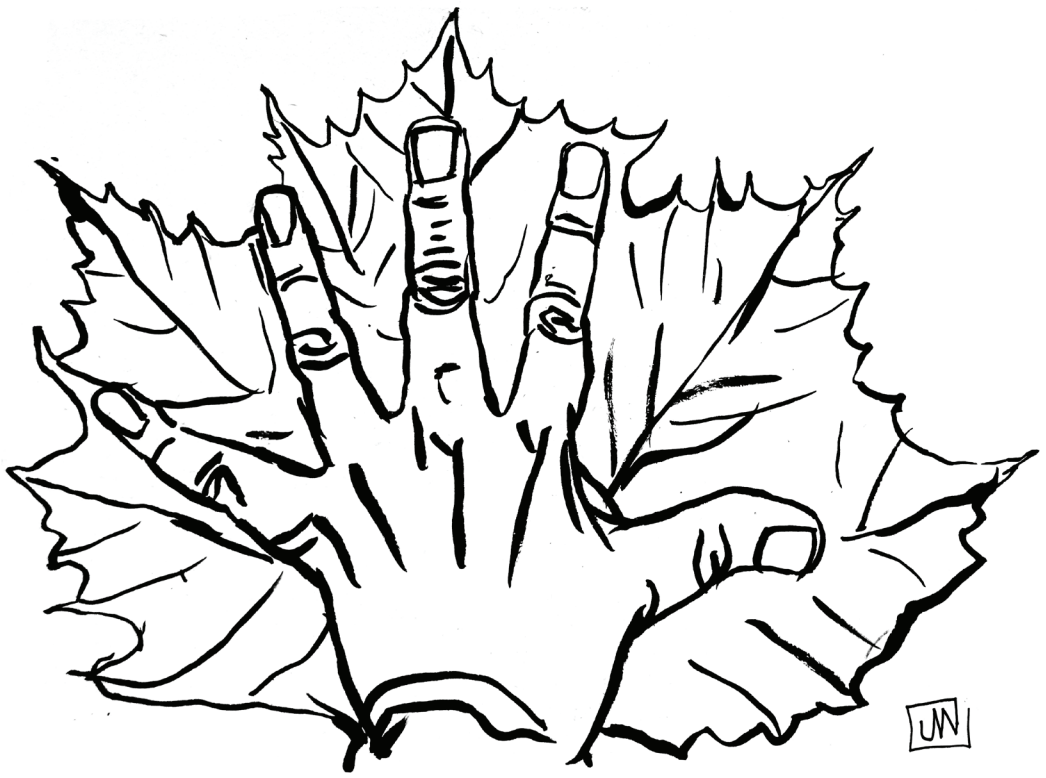
rozważania o swoim miejscu w porządku planetarnym. Życie nie jest już bowiem rozumiane jako wyłączna własność jednego gatunku, nie jest zarezerwowane tylko dla *anthropos*/*bios*, ale stanowi interaktywny i otwarty proces witalistyczny charakterystyczny dla *zoe* – wspólnoty ludzko-nie-ludzkiej[121]. Wprowadzenie elementów humanistyki środowiskowej do szkoły umożliwi zmianę rozumienia człowieka i jego relacji ze światem przyrody i ludzkich artefaktów. Dominacja nie jest jedynym rodzajem relacji, choć zazwyczaj to właśnie ją prezentuje się na języku polskim – w lekturach i tekstach zamieszczonych w podręcznikach szkolnych.

Również w szkole z pomocą nowych metodologii humanistycznych, odwołując się do wartości ekologicznych i ćwicząc wyobraźnię, możemy tworzyć przyszłościowe koncepcje bardziej inkluzywnych struktur (ćwiczyć się w inkluzywności), w których wszyscy – zwierzęta, drzewa, rośliny, kamienie, rzeki itd. – tworzymy biowspólnotę. Dzięki takim wizjom, opartym na wielogatunkowości, możemy również eksperymentować z pozytywnymi scenariuszami dotyczącymi jutra, wyznaczać cele – tworzyć wyobrażenia przyszłości, a przy okazji lepiej rozumieć przeszłość i teraźniejszość.

121 R. Braidotti, *Po człowieku...*, s. 138. Zob. więcej: Taż, *Polityka życia jako bios-zoe*, „Machina Myśli", http://machinamysli.org/polityka-zycia-jako-bios-zoe/ [dostęp: 27.04.2022]. Por. *ZOEpolis: budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką*, wątki zaplotły M. Gurowska, M. Rosińska, A. Szydłowska, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2020.

Lekcja IV

Idee biowspólnoty w *Cudownej podróży* Selmy Lagerlöf



Jak powinna wyglądać edukacja klimatyczno-środowiskowa w szkole?

„[Nauczyciele] przede wszystkim powinni podać podstawowe fakty i je dobrze uargumentować, i obalić fałszywe informacje na ten temat, ponieważ z tego co widzę, większość nastolatków w Polsce nie wie prawie nic o globalnym ociepleniu i zmianach klimatycznych, przez co wierzą w fake newsy, które przeczytali na ultraprawicowych stronach albo na fb. Przedmiot ten powinien też pokazać, jakie realne konsekwencje niesie to ze sobą, i zachęcić Polaków do nieignorowania problemu. Pozdrawiam, a lektury w aktualnym systemie edukacji to żart".

Wypowiedź uczestnika badań ankietowych: A. Guzy, M. Ochwat, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022], s. 48.

Ptasia migracja to dla mnie największy cud natury[1].

Stanisław Łubieński

Gęsi na sam widok samochodu zrywały się z odległości co najmniej pół kilometra! Takie reakcje ostatni raz widziałem tutaj kilkanaście lat temu. Nigdy nie zapomnę, z jaką trwogą krzyczały zaskoczone naszym widokiem gęgawy. Jak kręciły beczki w powietrzu, żeby uniknąć kul, których się spodziewały. Nigdy nie zapomnę, jak mi było wstyd...[2]

Jacek Karczewski

Kiedy Olga Tokarczuk odbierała literacką Nagrodę Nobla, ukłoniła się i złożyła hołd pierwszej kobiecie noblistce w dziedzinie literatury Selmie Lagerlöf – najnowocześniejszej i najsławniejszej szwedzkiej pisarce[3]. W 110. rocznicę nadania Lagerlöf tego najwyższego literackiego odznaczenia Polka mówiła o niej tak:

> Składam jej, poprzez odmęty czasu ukłon, podobnie jak innym kobietom, twórczyniom, który wykroczyły poza narzucone im przez społeczeństwo role i miały odwagę opowiedzieć swoją historię głośno. Czuję, że stoją teraz obok mnie[4].

Selma Lagerlöf z pewnością należała do pisarek odważnych, a Tokarczuk nie ukrywała swoistego powinowactwa z nią, mentalnego pokrewieństwa. I nie chodzi tylko o to, że autorka *Biegunów* nawiązała swym strojem do wcześniejszych epok, czy o mowę noblowską, w której wspominała Matkę (podczas gdy Szwedka prowadziła dialog z Ojcem). Widać również inne podobieństwa

1 S. Łubieński, *Dwanaście srok za ogon*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016, s. 43.

2 J. Karczewski, *Jej wysokość gęś. Opowieści o ptakach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2019, s. 402–403.

3 Zob. biografię Selmy Lagerlöf w: A. Nordlund, B. Wanselius, *Selma Lagerlöf. Nowoczesna Szwedka*, tłum. J. Czechowska, Osnova, Warszawa 2022, s. 7.

4 O. Tokarczuk, *Nobel Prize Banquet Speech*, YouTube, Nobel Prize, https://www.youtube.com/watch?v=YXV85kILiu8&t=153s [dostęp: 20.07.2021].

między noblistkami w zakresie wrażliwości, pisarstwa i poglądu na role kobiece w społeczeństwie.

Lagerlöf, żyjąca na przełomie XIX i XX wieku, od najmłodszych lat wiedziała, że zostanie wybitną pisarką. Była reformatorką szwedzkiej edukacji i ortografii, pierwszą kobietą, która otrzymała Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury, i pierwszą kobietą w Szwedzkiej Akademii Nauk, a także pierwszą doktorką *honoris causa* Uniwersytetu w Uppsali[5]. Była niezależna finansowo. Wykazywała się także niezłomnością w walce o prawa kobiet.

Deklarację podobną do tej, którą złożyła Tokarczuk, czyli deklarację o niemal formacyjnym charakterze dla swojej twórczości literackiej, złożył niegdyś inny polski noblista – Czesław Miłosz. *Cudowną podróż* nazywał w *Spiżarni literackiej* „ulubioną książką [...] dzieciństwa", a samą Lagerlöf określił „patronką pisarstwa", która ukształtowała jego uczuciowy stosunek do Szwecji i do książek opisujących świat w skali mikro:

> Ulubioną książką mego dzieciństwa była *Cudowna podróż* Selmy Lagerlöf, czyli niezwykłe przygody Nilsa Holgerssona, który zmniejszony do rozmiarów krasnoludka, odbywa wyprawę ze stadem dzikich gęsi nad Szwecją. Ta podróż zmienia go wewnętrznie: uczy rozumieć mowę ptaków i innych istot i ze swawolnego, bezmyślnego chłopca staje się mądrym przyjacielem nie tylko stada gęsi, ale także innych żywych stworzeń[6].

5 Uroczystość wręczenia doktoratu odbyła się w dwusetną rocznicę narodzin szwedzkiego przyrodnika i lekarza Karola Linneusza, co nie tylko wskazuje na zainteresowanie samą postacią, lecz także świadczy o zwrocie w stronę rodzimej natury Szwecji, który dokonał się na przełomie XIX i XX wieku. Honorowy dyplom uczelni Lagerlöf odbierała wraz z Ernstem Haecklem, którego teorie przyczyniły się do wielkiego postępu biologii ewolucyjnej, oraz Gustafem Kolthoffem, kuratorem muzeów przyrodniczych. I choć pisarka nie prowadziła badań naukowych dotyczących przyrody, obecność Lagerlöf wraz z najwybitniejszymi uczonymi i jej dorobek, a w szczególności *Cudowna podróż*, przyczyniły się do zainicjowania szerszego dyskursu ekologicznego. O uroczystości uniwersyteckiej pisał Christopher Oscarson w artykule *Nils Holgersson, Empty Maps and the Entangled Birds-Eye View of Sweden*, „Edda" 2009, vol. 96, no. 2–6, s. 99–100, https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2009-02-02.

6 C. Miłosz, *Spiżarnia literacka*, Wydawnictwo Literacie, Kraków 2004, s. 155. Warto wspomnieć również o polskim przykładzie chłopca zamienionego w muchę przez wróżkę za złe postępowanie wobec zwierząt, powstałym wcześnie niż *Cudowna podróż*. Myślę tu o książce Zofii Urbanowskiej *Gucio zaczarowany*, wydanej w 1884 roku. W postaci muchy ogląda świat, poznając prawidła przyrody, spotyka różne zwierzęta, rozmawia z nimi i przekonuje się, że każda drobna istota ma swoją rolę do odegrania. Do tej fantastyczno-przyrodniczej

Mimo iż Lagerlöf nie została zapomniana w Polsce – w *Cudownej podróży* zaczytywały się w całe pokolenia uczniów, a przywoływana pozycja wciąż figuruje w podstawie programowej do języka polskiego dla szkoły podstawowej na liście lektur uzupełniających w klasach 4–6[7] – to z pewnością w kontekście nowej epoki geologicznej, antropocenu, czasu intensywnego wpływu człowieka na planetę, książka ta upomina się o „inne" odczytania. *Cudowną podróż* można traktować nie tylko jako powieść przygodową z elementami baśni, łączącą poetycki realizm z ludową sagą. Lektura ta upomina się i o taką interpretację, która otwiera „inne możliwości" myślenia o człowieku, wspólnocie więcej-niż-tylko-ludzkiej i relacjach niekoniecznie budowanych na więziach pokrewieństwa gatunkowego.

Choć polska recepcja lektury[8] nie wskazuje, że interpretowana jest ona pod kątem myśli środowiskowej (jedynie Ryszard Waksmund wspomina o książce

powieści nawiązywali Czesław Miłosz i Tadeusz Różewicz. Ostatecznie cała przygoda okazuje się tylko snem, ale chłopiec także się zmienia pod wpływem przeżyć. Pod wpływem tej powieści powstała też książka dla dzieci Marii Kędziorzyny: *Czar wielkiej Sowy* (1943 roku). W tej powieści dziewczyna jest przez sowę zamieniana w wiewiórkę, sikorkę i zajączka.

7 Por. wykaz lektur szkolnych w: *Podstawa programowa do 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 [dostęp: 18.08.2022], s. 17.

8 Stan badań nad twórczością Selmy Lagerlöf w Polsce nie jest imponujący. Szwedzka autorka doczekała się wszakże opracowania monograficznego, ale stanowi ono co najwyżej historyczne wprowadzenie do jej życia i twórczości. Mimo że w *Cudownej podróży* pojawia się opisywana z detaliczną wręcz precyzją przyroda Szwecji, na próżno szukać w polskich opracowaniach tej książki kontekstów ekologicznych, co może być związane, jak podkreśla śląska uczona Grażyna Szewczyk, z uwielbieniem dla kultury i cywilizacji oraz dostrzeżeniem rozwoju przemysłowego kraju. G. Szewczyk, *Selma Lagerlöf*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985, s. 127. Michał Rogoż w artykule *Cudowna kreacja przestrzeni w powieści Selmy Lagerlöf o Nilsie Holgerssonie* („Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis" 2008, t. 6, s. 39–49, pobrano z: https://sbsp.up.krakow.pl/article/view/873 [dostęp: 20.10.2023]) przygląda się przestrzeni, która ulega w powieści różnorakim przekształceniom: ma charakter realny – konkretnej przestrzeni geograficznej, jak również uniwersalny, który można czytać w oderwaniu od mapy Szwecji; analizuje elementy cywilizacji: miasta, pracę ludzi, a także elementy przyrody, pory roku, zjawiska pogodowe, przygląda się krajobrazom z lotu ptaka, jednocześnie kadrując je z bliska. Edyta Korepta (*Ściganie rzeczywistości w niepowtarzalnym szczególe. Próba reinterpretacji powieści „Cudowna podróż" Selmy Lagerlöf*, „Guliwer" 2012, nr 3, s. 56–71) natomiast wskazuje na potrzebę reinterpretacji utworu w kierunku powieści parabolicznej, a szczególną uwagę poświęca refleksji nad odejściami i powrotami oraz wieloznacznej i wielopostaciowej naturze. Równocześnie ważna wydaje się badaczce forma narracyjna przypowieści oraz konwencja wędrówki

w artykule *Solidarność zwierząt – solidarność ze zwierzętami. Na przykładzie literatury pięknej i nie tylko*[9]), to jednak wydaje się, że w *Cudownej podróży* odnaleźć można pewne ekologiczne wątki, które dziś, z perspektywy „samoświadomego antropocenu" i dziejącej się katastrofy klimatycznej, nabierają innego znaczenia niż miały w dotychczasowych rozpoznaniach. Tym bardziej że – przypomnijmy za Klein – „zmiana klimatu zmienia wszystko", a kategoria świadomej epoki człowieka, o której wspomniałam wcześniej, rozszerza odbiór lektur również o współczesną wiedzę na temat wpływu człowieka na Ziemię.

Inaczej wygląda natomiast światowa recepcja tej lektury. Warto odnotować, że badacze dostrzegają możliwości wykorzystania narzędzi ekokrytyki do nowych interpretacji *Cudownej podróży*. Powstały już analizy dotyczące relacji bohatera, Nilsa, ze stadem gęsi oraz z innymi istotami, badano także obraz pór roku, pozwalający widzieć człowieka zjednoczonego z przyrodą. Opisywano również stosowaną w opowieści etykę ekologiczną względem Ziemi[10].

Ponieważ w polskiej szkole nie dokonał się zwrot ku Ziemi i środowisku, a w kanonie szkolnym nie ma do tej pory najnowszych lektur na temat kryzysu klimatycznego[11], poszukuję narracji odchodzących od imaginariów antropocentrycznych na rzecz ponadludzkich. Moim celem jest odkrywanie

---

głównego bohatera. Zob. również opracowania monograficzne Grażyny Szewczyk: *Selma Lagerlöf, szwedzka laureatka Nagrody Nobla*, Wydawnictwo Szumacher, Kielce 1993, oraz *Selma Lagerlöf...* [1985]. Ciekawą pozycję stanowi książka Piotra Strzałkowskiego, *Cudowna podróż po Szwecji*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2020, w której autor rusza śladami Nilsa po Szwecji, rozszerzając informacje zawarte w powieści o ówczesne konteksty kultury, gospodarki, historii i konteksty współczesne.

9 Zob. R. Waksmund, *Solidarność zwierząt – solidarność ze zwierzętami. Na przykładzie literatury pięknej i nie tylko*, „Polonistyka. Innowacje" 2023, nr 17, s. 31–46, http://dx.doi.org/10.14746/pi.2023.17.4.

10 Pojawiło się już kilka publikacji na temat etyki środowiskowej w *Cudownej podróży* i wczesnej myśli ekologicznej Lagerlöf. Por. N. Witoszek, M.L. Mueller, *The Ecological Ethics of Nordic Children's Tales: From Pippi Longstocking to Greta Thunberg*, „Environmental Ethics" 2021, vol. 43, no. 1, s. 61–78; Ch. Francis, Ch. Oscarson, *Selma Lagerlöf and Early Ecological Thought, Humanities*, „Journal of Undergraduate Research", 2.02.2016, http://jur.byu.edu/?p=19695 [dostęp: 4.03.2022]; C. Deschamps Vierø, *Seasons Writing and Environmental Ethics in Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, „Barnelitterært forskningstidsskrift" 2020, vol. 11 (01), s. 1–10, http://dx.doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2020-01-05. Christopher Oscarson pokazuje natomiast, jak prace Lagerlöf współtworzą szerszy dyskurs ekologiczny. Zob. Ch. Oscarson, *Nills Holgersson, Empty Maps, and the Entangled Bird's-Eye...*

11 Piszę te słowa, gdy trwają już w Polsce przemiany w oświacie, które prawdopodobnie umożliwią zmiany w tym zakresie.

antropocentrycznej wizji świata, którą poddaję krytycznemu namysłowi, ale także wizji symbiotycznej, uważam bowiem, że świadomość bycia „wraz-z" innymi, relacyjność, implozja centrów, płaska ontologia, postawa troski o świat przyrody mówią nam wiele o przyszłości, która – jak sądzę – będzie miała charakter wspólnotowy.

Przypomnijmy na wstępie okoliczności powstania i treść lektury, która doczekała się także ekranizacji. Celem książki Lagerlöf, wykształconej pedagożki, było wyposażenie młodych Szwedów w wiedzę z zakresu geografii i historii ich kraju. Wszystko zaczęło się w 1910 roku, kiedy to pisarka otrzymała od kuratora szkoły podstawowej, Alfreda Dalina, propozycję napisania podręcznika, swego rodzaju elementarza do nauki języka ojczystego dla dzieci szkolnych w wieku od 9 do 11 lat[12]. Obowiązujący wówczas podręcznik dla szkoły ludowej z 1868 roku był przestarzały, cechował się encyklopedyzmem, a do tego był mało angażujący i napisany zbyt sterylnym stylem. Za cel swojej książki Lagerlöf obrała uczenie dzieci zachwytu nad pięknem przyrody i miłości do ziemi ojczystej, pokazywanie różnic pomiędzy prowincjami kraju oraz przedstawianie tradycji, a także przekazywanie wiadomości geograficznych i przyrodniczych. Uznana już wtedy autorka wpadła na oryginalny pomysł połączenia „dzieła sztuki i szkolnego podręcznika w jednym"[13]. Wykorzystała do tego znany zabieg literacki, który pobudza wyobraźnię najmłodszych, ożywia krajobrazy i bezcielesne mapy – opowiedziała historię z lotu ptaka. Nie był to nowy pomysł, stosował go w swych baśniach Hans Christian Andersen[14]. Inny pisarz, Rudyard Kipling, autor *Księgi dżungli*, zainspirował pisarkę do wprowadzenia do tekstowego świata zwierząt. Autorka wybrała te żyjące w Szwecji, jak: gęsi, żurawie, wrony, lisy, łosie, orły, rzadziej pojawiają się psy, krowy czy konie. Zwierzęta te to przedstawiciele głównie gatunków stowarzyszonych[15] z człowiekiem, co oznacza, że relacje między nimi a *homo*

12 Zob. G. Szewczyk, *Selma Lagerlöf...*, s. 120–121; A. Nordlund, B. Wanselius, *Selma Lagerlöf...*, s. 156, 168.

13 A. Nordlund, B. Wanselius, *Selma Lagerlöf...*, s. 176.

14 Lagerlöf dobrze znała bajki Andersena, czytała je w duńskim oryginale. Tamże, s. 24. Por. na przykład baśń *Ogród rajski*, w której Andersen użył perspektywy z lotu ptaka. Baśń traktuje o małym księciu, który podróżuje z wiatrem wschodnim do rajskiego ogrodu, podziwiając morza, Himalaje, miasta.

15 Por. *Manifest gatunków stowarzyszonych* Donny Haraway – D. Haraway, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, tłum. J. Bednarek i in., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 241–260.

sapiens nie są pozbawione przemocy międzygatunkowej. Warto zaznaczyć za Christopherem Oscarsonem, że zastosowany zabieg antropomorfizacji zwierząt przedstawia je – na tyle, na ile to możliwe – na ich własnych warunkach. Zwierzęcym bohaterom *Cudownej podróży* dalekie jest ludzkie postępowanie i myślenie czy naśladowanie człowieka. Przedstawiając zwierzęta zdolne do refleksji, mające wolę i świadomość, autorka pokazuje inną od ludzkiej perspektywę, sugeruje, że przyroda może mieć swój własny głos[16]. To, że ptaki mają wolę, widać choćby w trasie ich podróży, podczas której poznajemy miejsca istotne dla gęsi na szlaku migracji, a nie najważniejsze miasta Szwecji. Świadome mapowanie przestrzeni, ale i miara czasu należy do ptaków[17]. Czas terracentryczny, wedle którego żyją, wiąże się z cyklem pór roku: „Lecące gęsi dopiero teraz widziały, jak obfity spadł śnieg. W Rättviku pokryte nim były wszystkie pola i Akka nigdzie nie mogła znaleźć dogodnego miejsca na spoczynek dla swojej gromady"[18].

Powieściowe realia życia gęsi zgodne są z wiedzą, której dostarcza nam etologia. Przedstawiona w książce ptasia społeczność funkcjonuje z zachowaniem hierarchii – należy pamiętać, kto jest kim w stadzie i jaki jest status jego poszczególnych członków. Lagerlöf do ukazania hierarchii wykorzystała liczebniki porządkowe, które są zarazem imionami gęsi (na przykład imię gęsi Yksi oznacza 'jeden'), status ptaków jest określony ich miejscem w kluczu – sześć lecących na końcu gęsi pochodzi z najlepszych rodzin. W stadzie obowiązuje ptasia demokracja. A do tego gęsi wiążą się w pary na całe życie, żyją w wielopokoleniowych społecznościach. Najchętniej osiedlają się nad wodą, w bagiennych dolinach[19], stąd wiele w książce akwacentrycznych opisów bagien, jezior, rzek i mórz.

Warto zauważyć również, że w ramach jednego gatunku ptaków – gęsi – istnieją, jak mówiła Anna Tsing, mnogie projekty czasu i przestrzeni[20].

16 Ch. Oscarson, *Nils Holgersson, Empty Maps, and the Entangled Bird's-Eye...*, s. 111.

17 Tamże, s. 112.

18 S. Lagerlöf, *Cudowna podróż*, tłum. J. Mortkowiczowa, oprac. A. Chojecki, t. 1–2, Ossolineum, Wrocław–Warszawa, Kraków 1992. – T. 2, s. 18. Cytaty z *Cudownej podróży* za tym wydaniem oznaczam bezpośrednio w tekście.

19 Informacje o życiu gęsi czerpię z dwóch pozycji: J. Karczewski, *Jej wysokość gęś...*, s. 362–363, 371; oraz: Tenże, *Zobaczyć ptaka. Opowieści po drodze*, il. A. Ciszewska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2021, s. 228–236.

20 O licznych – ludzkich i nie-ludzkich – światotwórczych projektach pisała Anna Tsing. Zob. A.L. Tsing, *Sztuki uważności*, tłum. P. Czapliński, „Teksty Drugie" 2020, nr 1, s. 209;

Towarzyszą one różnym odmianom gęsi[21], zarówno gęsiom domowym (ich przedstawicielem jest gąsior Marcin), jak i dzikim (te reprezentuje Akka i jej stado). Gęsi dzikie nie tylko wyglądają inaczej niż domowe (są mniejsze, nie mają białych piór, tylko szare, i nie potrafią chodzić, tylko skaczą – T. 1, s. 33), lecz także prowadzą inny styl życia (dzikie fruwają i pływają, domowe nie; oswojone ptaki nie boją się ludzi, w przeciwieństwie do dzikich – T. 1, s. 26). Ponadto dzikie gęsi odlatują na zimę do Laponii, domowe zaś pozostają w zagrodach, a gdy dostrzegają zimę wokoło, boją się, że pomrą z głodu, przeciwnie do ptaków nieoswojonych, które szybciej zauważają zmiany pór roku i wykazują się większą odwagą. Wśród odmian konkretnego gatunku istnieją zatem, jak pisała Tsing, mnogie projekty tworzenia świata[22]: dzikie gęsi narażone są na inne niebezpieczeństwa niż gęsi domowe, mają innych wrogów i przyjaciół. Akka tak poucza chłopca na temat niebezpieczeństw, które – skoro ten wybrał życie z dzikimi gęsiami – na niego teraz czyhają:

> Idąc do parku, musi unikać lisa i kuny, na wybrzeżu musi się strzec wydry, gdy siedzi na kamieniu, musi się mieć na baczności przed łasicą, która potrafi się prześlizgnąć przez najmniejszą szczelinę. A gdyby chciał odpocząć na kupce suchych liści, musi najpierw zbadać, czy nie leży w niej żmija pogrążona w śnie zimowym (T. 1, s. 65).

W książce odnajdziemy zatem liczne ludzkie i nie-ludzkie „światotwórcze projekty"[23]. Aby je zobaczyć, dostrzec ich polifoniczny wymiar wynikający z różnych stylów życia zwierząt rozmaitych gatunków i odmian, musimy przekierować na tę kwestię uczniowską uwagę.

Cudowna podróż opowiada o historii Nilsa-Paluszka Holgerssona i jego wędrówce z dzikimi gęsiami na północ, w kierunku gór Laponii. Główny bohater, czternastoletni Nils, został ukarany za lenistwo i nieposłuszeństwo oraz złośliwość wobec zwierząt – na samym początku powieści zmienił się

A.L. Tsing, *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton University Press, New Jersey 2015, s. 17–25.

21 Dziś wiemy, że stado należało do odmiany gęsi zbożowych. P. Strzałkowski, *Cudowna podróż po Szwecji...*, s. 285.

22 A.L. Tsing, *Sztuki uważności...*, s. 209 (na przykład mnogie projekty wytwarzania czasu).

23 Tamże.

w krasnoludka. W nagrodę ostatecznie znów stał się człowiekiem, a przygoda, którą przeżył z gęsiami, wzmocniła jego człowieczeństwo, nauczyła go uważności na świat przyrody, wyposażyła w wielogatunkową empatię i umiejętność rozumienia naturalnych praw rządzących światem. Zmieniło się również usposobienie Nilsa – z egocentrycznego na ekocentryczne – oraz jego zachowanie – z antropocentrycznego na biocentryczne. Ten kierunek zmiany bohatera wpisuje się w założenia humanizmu plus, w którym to nurcie twierdzi się, że uratuje nas więcej człowieczeństwa w duchu ekologicznej metanoi.

Dlaczego spośród wielu lektur szkolnych wybrałam właśnie tę powieść jako ilustrację wprowadzenia do szkolnej humanistyki środowiskowej? Istnieje kilka powodów. Po pierwsze, ze względu na fakt, że to z tego właśnie kraju nadeszło ekologiczne przebudzenie dzieci i młodzieży. Myślę tutaj o działalności aktywistycznej Grety Thunberg i o tym, jak w bezprecedensowy sposób zainicjowała Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, globalny ruch na rzecz poprawy środowiska. Z pewnością nie bez znaczenia dla mojego wyboru były również opowieści i lektury, które czytała szwedzka liderka młodego pokolenia, a które mogły wpłynąć na jej wyrazistą tożsamość ekologiczną. Po drugie, powieść ta realizuje najistotniejszy z punktu widzenia nowej ery ekologicznej postulat – przemiany, metanoi, radykalnej transformacji, o której pisałam wcześniej, a która dokonuje się w szwedzkiej książce na kilku szczeblach, zarówno fizycznym, mamy bowiem do czynienia z człowiekiem krasnoludkiem, który rozumie mowę zwierząt, jak i świadomościowym – ze złośliwego chłopca zamkniętego w swojej zagrodzie Nils staje się troskliwym obywatelem świata, funkcjonuje ponad granicami geograficznymi prowincji szwedzkich. Po trzecie, lektura ta lansuje przyszłościową wspólnotę. Nowa gęsia rodzina Nilsa jest nie tylko wielogatunkowa, lecz także oparta na innych niż pochodzenie i pokrewieństwo więziach. Wspólnota ta jest o tyle wyjątkowa, że gęsi nie mają tożsamości narodowej, są małą, odpowiedzialną za siebie organiczną całością, tworzą ptasią demokrację, a przywództwo ich liderki opiera się na szacunku do niej. Żeńskim stadem dowodzi przewodniczka – Akka z Kebnekajse[24]. Kto wie, czy nie jest to w ogóle najdonioślejsza postać kobiecej liderki w szwedzkiej literaturze[25]. Takie myślenie

24 Stado Akki było żeńskie, jedynym gąsiorem był Marcin.

25 A. Nordlund, B. Wanselius, *Selma Lagerlöf...*, s. 165.

o wspólnocie motywuje do zadawania pytań o nową etykę wielogatunkowego zamieszkiwania świata, pokazuje powiązanie człowieka z przyrodą, a także nowe wzorce zachowań w czasach antropocenu, w którym musimy szukać nauczycieli również pośród przedstawicieli innych gatunków, żyjących dłużej niż człowiek.

Eko-logiczne perspektywy

W nowych czasach powinniśmy myśleć więcej i uważniej o innych niż człowiek mieszkańcach Ziemi (zwierzętach, roślinach, sferze nieożywionej: rzekach, górach, skałach czy ziemi), patrzeć na świat z różnych punktów widzenia. Potrzebujemy więc opowieści, które dostarczają tych różnych punktów widzenia z wielocentryczną etyką ekologiczną, tak by w oczach naszych uczniów świat stawał się pełniejszy. Taką opowieścią jest *Cudowna podróż*.

W książce Selmy Lagerlöf pojawiają się różne optyki, ekologiczne perspektywy spoglądania na świat. Najbliższa autorce wydaje się orientacja antropocentryczna wraz z ideami zrównoważonego rozwoju i dobrym antropocenem. Na przełomie XIX i XX wieku duchem epoki kierował postęp, zachłyśnięto się znaczeniem nowoczesnego przemysłu, rozwojem techniki, dostrzeżono zyski z przemysłu drzewnego, rybołówstwa i łowiectwa oraz z działania fabryk i kopalń, na przykład kopalni rudy miedzi w mieście Falun[26], do którego szwedzka pisarka z Landskrony przeprowadziła się w 1897 roku. Kopalnia Koncernu Przemysłu Drzewnego i rozwijający się od czasów imperium szwedzkiego przemysł leśny stały się jednymi z największych pracodawców w kraju[27]. Lagerlöf w opisach zjawisk uprzemysłowienia nie kryje swojego zapału i entuzjazmu dla dziejącej się industrializacji („Chłopiec rozmyślał o hucie, która dawała tylu ludziom chleb powszedni [...], ciągnęła za sobą koleje żelazne i druty telegraficzne [...]. Żelazo jest wielkim błogosławieństwem i czynić zamach na nie byłoby niegodziwością" – T. 1, s. 375), dostrzega szczególnie czerpanie z zasobów naturalnych kraju. Ujawnia w wielu miejscach nastawienie antropocentryczne (Nils niejednokrotnie gloryfikuje ludzi: „człowiek chociażby mniejszy, przewyższa wszystkie inne stworzenia" – T. 1, s. 40;

26 Pisała o tym zachwycie uprzemysłowionym krajem G. Szewczyk, *Selma Lagerlöf...* [1985], s. 127; Taż, *Selma Lagerlöf. Szwedzka laureatka Nagrody Nobla...*, s. 11.

27 A. Nordlund, B. Wanselius, *Selma Lagerlöf...*, s. 127.

w innym miejscu: „Dużo tracił ten, kto żył stale wśród zwierząt. Bo ludzie są jednak godni podziwu i mądrzy" – T. 1, s. 104), ale charakteryzujące się troską o środowisko. Realizuje w ten sposób rewolucyjną jak na tamte czasy koncepcję zrównoważonego rozwoju, w której człowiek panuje nad przyrodą, lecz robi to z jej poszanowaniem. Egzemplifikacją takiego myślenia jest fragment *Cudownej podróży* dotyczący wycinki przez górników i kopaczy starych drzew olbrzymów porastających Puszczę Kolmardeńską, która pokrywa teren góry kryjącej w swoim wnętrzu pokłady rudy żelaza. Odkrycie rudy żelaza rozpoczyna okres upadku wielkiego lasu – puszcza jest karczowana, budowane są w niej piece hutnicze. Kiedy jednak pokłady rudy zostają wyczerpane, a las zaczyna się odradzać, ludzie dochodzą do wniosku, że drzewa wyżywią ich równie dobrze jak kopalnie czy uprawa roli. Odtąd uczą się oszczędzać i szanować las, prowadzą zrównoważoną gospodarkę opartą na regeneracji, trosce, a nie jak dotąd – na eksploatacji i przemocy.

W wielu fragmentach szkolnej lektury czytelnik może także odnaleźć perspektywę biocentryczną – mowa o ochronie flory i fauny dla ich własnego dobra, rozpatrywanej ze względu na nie same, a nie ze względu na ich wartość użytkową dla człowieka. Ilustrację tej perspektywy mogą stanowić słowa lisa Mykity zaczerpnięte z powieści: „Każdy ma prawo do życia. Lisy też", podkreślające równe prawa wszystkich do istnienia. Prócz tego, że mowa w powieści o ochronie poszczególnych gatunków, opisano w niej także działania, które mają służyć dobru ekosystemów. Ten kierunek wpisać możemy w ekocentryczną optykę holistyczną, ze szczególnym uwzględnieniem ekosystemów wodnych, a najlepiej jest ukazany, jak sądzę, w historii osuszania jeziora Tåkern, jednego z najważniejszych akwenów w Europie Północnej znajdujących się na trasie wędrówek ptaków, który miał być zamieniony na grunty uprawne (do tego wątku jeszcze wrócę). Sama ziemia zaś reprezentowana jest w powieści w narracjach geocentrycznych dotyczących skał, minerałów, pojawia się często w opisach kopalń, działalności wydobywczej oraz terenów bogatych w naturalne zasoby.

Dzięki wielocentrycznej perspektywie szwedzka pisarka jawi się jako geopisarka, która opisuje miejsca zarówno naturalne, jak i industrialne, zdominowane przez działalność człowieka[28], w optyce zarówno ludzkiej, jak

28 Na przykład Falun, stare miasto górnicze, w którym wydobywano miedź. Autorka opisuje historię kopalnie w Falun i odkrycie góry miedzianej, techniki wydobywania miedzi,

i więcej-niż-ludzkiej czy jeszcze szerzej – w optyce wspólnoty różnych gatunków. Perspektywy te oddają złożoność rzeczywistości, każda z nich rzuca inne światło na Ziemię i jej mieszkańców, mogą kierować uwagę na ludzką i nie-ludzką sprawczość, ich wzajemne sploty, a przede wszystkim na wielość centrów, nie tylko antropocentryzm.

Cudowna podróż pozwala na widzenie szersze niż tylko ludzkie, ponieważ główny bohater dokonuje oglądu rzeczywistości z lotu ptaka. Spojrzenie z góry daje panoramiczną mozaikową perspektywę, przed Nilsem rozpościerają się różne krajobrazy. Są one przedstawione w powieści jako „trzy różne światy" (T. 2, s. 148).

Pierwszy z tych światów usytuowany jest najniżej, w dolinie, jawi się jako antropocentryczny – najważniejszą pozycję w tym świecie zajmuje człowiek dominujący nad przyrodą, w tym świecie liczy się tylko jego interes. Człowiek korzysta w skali przemysłowej z surowców naturalnych, bogactw przyrody, z przekonaniem, że zostały one stworzone dla jego pomyślności. Dominacja nad przyrodą dokonuje się za sprawą rozwoju techniki i nauki:

> Nisko w dolinie, przez którą przepływa rzeka, był jeden świat. Tam spławiano belki, uwijały się parowce od przystani do przystani, pracowały tartaki, tam ładowano wielkie łodzie towarowe, odbywał się połów łososi, wiosłowano i żeglowano (T. 2, s. 148).

Drugi świat, zlokalizowany piętro wyżej, egzemplifikuje zrównoważony rozwój, zwany także dobrym antropocenem, w którym człowiek korzysta z otaczającego świata, ale robi to w sposób rozsądny, właśnie zrównoważony:

> Tam stały zagrody, wsie i kościoły, tam chłopi uprawiali swe pola, pasło się bydło, zieleniały się łąki, tam kobiety pracowały pilnie w swych małych ogródkach warzywnych (T. 2, s. 148).

---

rekrutowania pracowników z kraju i z zagranicy, a także zanieczyszczenie terenu i powietrza dymem siarczanym: „Dym ten hamował naturalny rozwój roślin, toteż pola wokoło ciągnęły się nagie i puste. Górnik spostrzegł wszędzie piece hutnicze, otoczone czarnymi stosami węgli, z pieców hutniczych buchały płomienie, a było tak nie tylko w mieście, ale i w całej okolicy" (T. 1, s. 406), por również opis Falun, zdjęcia głębokiego wykopu po zawale w 1967 roku P. Strzałkowski, *Cudowna podróż po Szwecji...*, s. 167–187. Por. również opis kuźnicy, gdzie wytapia się żelazo.

Trzeci świat, usytuowany w górze, na wyżynach, jest biocentryczny, jego funkcjonowanie opiera się na przekonaniu, że wszystkie istoty mają takie samo prawo do życia, ponadto wszystkim przysługuje wolność od cierpienia i poszanowanie godności oraz prawo dążenia do realizacji własnego dobra:

> Tam samiczka głuszca siedziała na jajach. Tam stał łoś ukryty w gąszczu leśnym, czaił się ryś, skakała wiewiórka, tam pachniały sosny, kwitły czernice, drozd popisywał się śpiewem (T. 2, s. 148).

Ciekawe jest odkrywanie w *Cudownej podróży* tych literackich realizacji ekologicznych idei, dodatkowo w kilku miejscach powieści idee te podejmują ze sobą dialog, aby wypracować ramy lepszego świata dla wspólnoty więcej-niż-tylko-ludzkiej. Taki dialog między różnymi sposobami widzenia rzeczywistości może dać wgląd w schematy ludzkiego myślenia. Należy przy tym podkreślić, że nie chodzi o próbę rozstrzygnięcia, która perspektywa jest najwłaściwsza. To właśnie konflikt między nimi, różnorodne argumenty, uważam za godny uwagi i pomocny w szkolnych ćwiczeniach układania się ze światem i z planetą.

Jakie korzyści przynosi taki sposób lektury w czasach kryzysu klimatycznego? Jedną z nich jest „rozumienie odmiennych argumentów względem środowiska" w procesie czytania, zauważanie „fuzji różnych horyzontów" i „wielości centrów". Lektura z tak ustawionymi wektorami uświadamia fragmentaryczność oglądu świata zapośredniczonego w dialogach różnych postaci, dopiero rozpoznawanie razem różnych punktów widzenia pozwala usłyszeć polifoniczny głos, zobaczyć całość. Mechanizm ten określić można mianem „różnicowania perspektyw". Nie tylko wspiera procesy interpretacyjne podczas analizy tekstów, lecz także wpływa na sposób postrzegania otaczającego nas świata – czyni nas niejako lepszymi i bardziej świadomymi „czytelnikami" życia ponad podziałami[29]. Konsekwencją takiego podejścia może się stać bardziej przyjazne i uważniejsze niż dotychczas zamieszkiwanie Ziemi.

---

29 Por. R. Bartosch, *Literature, Pedagogy, and Climate Change Text Models for a Transcultural Ecology*, Palgrave Macmillan, Cham 2019, s. 6. Model rozumienia literatury, którym się posiłkuję, nosi nazwę *Fremdverstehen* i zakłada trzyetapowy proces w praktykach czytelniczych. Na pierwszym etapie lektura fikcji określana jest jako „różnicowanie perspektyw", w drugim kroku następuje „przyjmowanie perspektyw", natomiast w trzecim, ostatnim kroku dochodzi do „koordynacji perspektyw".

Antropocentryczny bohater, kapitalizowane krajobrazy i relacje ze zwierzętami

Na początku powieści Selma Lagerlöf kreśli obraz bohatera jako należącego wyłącznie do ludzkiego świata i postrzeganego tylko z tej perspektywy. Czytamy, że Nils przysparza wielu zmartwień rodzicom: „najchętniej spał albo jadł, a największą przyjemność sprawiało mu płatanie psot i figli" (T. 1, s. 7). Martwiło ich, że syn był okrutny wobec zwierząt towarzyszących, jak i stowarzyszonych z człowiekiem: ciągnął je za ogon, bił polanem po grzbiecie, do krowiego ucha wkładał osy. Szczególnie bestialsko obchodził się z ptakami. Niszczył gniazda jaskółek, tłukł jaja skowronka, wrzucał malutkie kruczki do rowu czy więził drozdy w sidłach. Postawa okrutnego panowania nad innymi sprowadza na chłopca zasłużoną karę – zostaje on pomniejszony, a przez to staje się zależny od swoich ofiar.

Za sprawą magii odebrano Nilsowi wielkość człowieka, ale za to dano poznać mowę innych gatunków oraz obdarzono nadludzką mobilnością. To zaś uczyniło go bardziej wrażliwym na otoczenie, zdolnym do pojmowania innych istot jako sprawczych, społecznych, mających uczucia i emocje, inteligentnych, kierujących się wartościami, tworzących własną kulturę. Chłopiec, jako niedomknięty gatunkowo bohater, widzi więcej, inaczej, szerzej. Mówi: „Zaczynam powoli rozumieć, co to znaczy przestać być człowiekiem" (T. 1, s. 20); „Nie jestem już widocznie człowiekiem, lecz prawdziwym krasnoludkiem" (T. 1, s. 31). Asamblażowa tożsamość Nilsa dobrze ukazuje więcej-niż-ludzką podmiotowość, przekraczanie granic opartych na dualizmach kultury i natury, w tym na przełamaniu najważniejszej opozycji człowiek – zwierzę. Heterogeniczna natura tej tożsamości nabiera innych, nowych znaczeń. Pozwala bohaterowi dostrzegać połączenia tam, gdzie normalnie widać oddzielne byty, monolityczne zjawiska i niesymbiotyczne procesy. Podobnie realizowane są w powieści postaci zwierzęce – dzięki ludzkiej mowie, możliwości artykulacji swoich praw wychodzą z tła wydarzeń. Stają się jakby – użyję słów francuskiego filozofa Brunona Latoura – „aktywnymi agentami"[30], a za Peterem Singerem, znanym australijskim popularyzatorem idei wyzwolenia zwierząt, powiedzielibyśmy: „podmiotami moralnymi"[31].

30 Przestrzeń pełna jest aktywnych sił, aktorów, agentów (*agents*), z którymi musimy się liczyć.

31 Zob. P. Singer, *Wyzwolenie zwierząt*, tłum. A. Alichniewicz, A. Szczęsna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2004.

Centralnym motywem powieści jest przemiana bohatera, którą można wpisać w literacką realizację czasu kairotycznego. Transformacja Nilsa to krytyczny moment, decydująca chwila, aby dokonać zmiany swojego zachowania, aby doprowadzić do poszerzenia człowieczeństwa na rzecz innych istot. W przypadku chłopca *kairos* został uchwycony i wraz z ekologiczną metanoią pozwolił Nilsowi stać się innym człowiekiem, mającym empatię międzygatunkową i biorącym odpowiedzialność za innych.

Metamorfoza bohatera dokonuje się także dzięki temu, co widzi on z grzbietu ptaka, normalnie przecież nie mógłby doświadczyć równocześnie skali makro i mikro. Widok z góry ukazuje regularności krajobrazu, wzory geometryczne, niedostrzegalne z pozycji człowieka stąpającego po ziemi. Z lotu ptaka może nie widać tak wyraźnie ludzi, ale z pewnością da się dostrzec odciśnięty przez nich na ziemi ślad: formowania gruntów, cięcia drzew, przekształceń infrastrukturalnych. Widok z grzbietu gąsiora Marcina, choć bywa upraszczający, pozwala zobaczyć ziemię podzieloną jak „szachownicę"[32] na różnorodne pola uprawne lub – w innym tłumaczeniu – „kratę" (pojawia się także określenie „kraciaste krajobrazy"[33]):

> zdawało mu się, że widzi pod sobą wielką szachownicę, podzieloną na niesłychaną ilość dużych i małych kwadratów [...]. Jedne były podłużne, inne szerokie, ale wszystkie miały proste kąty i nigdzie nie było zaokrągleń ani skrzywień [...]. Przede wszystkim rozpoznawał jasnozielone prostokąty – to były łany oziminy. Prostokąty żółtoszare musiały być rżyskiem, prostokąty brunatne – koniczyną, a czarne ugorami (T. 1, s. 23).

Cytat opisuje obraz, w którym proste kąty i geometryczna regularność szachownicy zdradzają wyraźną obecność działalności ludzkiej w krajobrazie. Jasnozielone i żółtoszare prostokąty, choć wydają się częścią natury, są ujęte w ramy linii prostych – wyznaczonych przez człowieka, wprowadzających

32 Szachownica pojawia się również w najnowszym polskim tłumaczeniu książki, którego autorką jest Ewa Tarnowska (S. Lagerlöf, *Cudowna podróż*, tłum. E. Tarnowska, il. E. Kidacka, t. 1–2, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2022). Szachownicę proponuje także tłumaczka Janina Mortkowiczowa w przekładzie, z którego korzystam.

33 Określenie „kraciaste krajobrazy" pojawiło się w edycji przygotowanej przez Wydawnictwo Greg w tłumaczeniu Katarzyny Kmieć-Krzewniak. S. Lagerlöf, *Cudowna podróż*, [tłum. K. Kmieć-Krzewniak, il. P. Wyrt, oprac. L. Szary], t. 1–2, wyd. 2., Wydawnictwo Greg, Kraków 2019.

porządek w chaos przyrody. Brak zaokrągleń czy zakrzywień w tym opisie podkreśla, że przestrzeń została ujarzmiona, przekształcona według logiki ludzkiej dominacji.

W przyrodzie naturalne procesy wyrażają się w liniach nieregularnych, w płynnych krzywiznach, która są wynikiem niezliczonych oddziaływań środowiskowych. W przeciwieństwie do nich linie proste i kąty proste są rezultatem celowej interwencji, wynikiem ludzkiego myślenia w kategoriach wydajności, podziału i kontrolowania.

W tej mozaikowej przestrzeni, równo zaoranej, podzielonej na parcele należące do różnych właścicieli widzieć można ilustrację traktowania przez ludzkość przyrody jako zasobu podlegającego podziałowi i wykorzystaniu ekonomicznemu. Dzielenie jej na równe kwadraty, jak pisze Jason Hickel, opiera się na idei posiadania i eksploatowania. Dlatego tak zagospodarowany krajobraz jawi nam się jako przestrzeń zniewolona, ziemia zawłaszczona, kontrolowana przez ludzi, uwięziona za kratą symbolizującą kapitalistyczną logikę eksploatacji[34].

Ilustracja 5. Banknot – 20 szwedzkich koron (na awersie banknotu widnieje portret szwedzkiej pisarki Selmy Lagerlöf, na rewersie – scena z *Cudownej podróży*, w której Nils leci nad Skanią).



Źródło: własne, fot. M. Ochwat.

Prócz kraciastych krajobrazów Nils z grzbietu Marcina dostrzega również działające fabryki, zabudowania przemysłowe, kopalnie i całe okręgi górnicze,

34 J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejść od wzrostu gospodarczego i ocalić świat*, tłum. J.P. Listwan, Karakter, Kraków 2021, s. 98. Podzielona ziemia to również często pierwsza mapa, którą dzieci poznają na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Granice między państwami, imperiami są czymś ważniejszym niż łańcuchy górskie czy przebieg prądów morskich. Uczymy od najmłodszych lat świata podzielonego, odgrodzonego, a nie połączonego. Pisał o tym M. Napiórkowski, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022, s. 52.

statki towarowe, drogi i linie kolejowe. Widzi, że postęp sprawuje kontrolę nad ziemią. Tak oto zapamiętał jedno z zamglonych miast:

> dymiące zabudowania fabryczne. Za wysokimi parkanami ciągnęły się wielkie stosy węgli i desek, a przy czarnych, brudnych mostach stały ciężkie parowce towarowe. Nad wszystkim jednak unosił się przezroczysty, powiewny obłok mgły [...]. Opar kłębiły się już w dole: na wodzie i na ziemi (T. 2, s. 66).

Dziś na określenie tego zadymienia użylibyśmy sformułowania „smog" i potraktowalibyśmy go jako obserwowany codziennie, wręcz normalny efekt spalania węgla. Parowce, stosy drewna, zabudowania fabryczne stają się symbolem władzy człowieka nad przyrodą, nad Ziemią, a sam bohater postrzega je jako wspaniałe, tajemnicze i piękne („nad wszystkim [...] unosił się przezroczysty, powiewny obłok mgły, nadając całemu krajobrazowi jakiś wspaniały, tajemniczy i nieledwie piękny wygląd" – T. 2, s. 66). Takie widzenie świata przez Nilsa pokazuje, jak istotnymi postulatami są uczenie dostrzegania antropocenu i „odwidzenie" jego piękna, o czym pisałam już za Nicholasem Mirzoeffem, powołując się na jego książkę *Zobaczyć świat*.

Kapitalizowanie natury to także temat sporu w wielu fragmentach powieści. Dzieci – Aza, Nils (nim został małym człowiekiem) i Mats – prowadzą debaty, szukają odpowiedzi na pytanie, gdzie jest doskonalsza, bardziej żyzna ziemia, dająca się łatwo uprawiać, lepiej służąca człowiekowi. Stwierdzają również, że to, co nie przynosi *homo sapiens* pożytku, trzeba wykarczować, wytrzebić, jak wrzos w południowo-zachodniej części Smalandii. Podobne podejście, akcentujące gospodarcze walory środowiska, prezentuje w podaniu o Smalandii przywołanym w powieści święty Piotr: „stworzę człowieka, który osuszy moczary i zmieni grzbiety gór w uprawne ziemie" (T. 1, s. 190). Rozwój dał człowiekowi instrumenty i moc ujarzmiania natury, zgodnie zresztą z nauką głoszoną przez Kościół katolicki, wedle której człowiek będzie panował nad Ziemią i czynił ją sobie poddaną, oraz zgodnie z filozofią rozwijaną przez Platona, Kartezjusza czy Kanta. Od tego czasu, jak trafnie zauważono w książce *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*, „[z]iemia stała się majątkiem. Istoty żywe stały się rzeczami, ekosystemy stały się zasobami"[35].

35 J. Hickel, *Mniej znaczy lepiej...*, s. 103.

W powieści, prócz kapitalistycznych narracji o Ziemi rozumianych jako intensywne rolnictwo, czytamy również o utowarowieniu lasów, dlatego „czują [one – M.O.] często lęk przed ludźmi" (T. 1, s. 265). Bogactwo zasobów leśnych Szwecji powoduje, że lasy są nadal karczowane. Do nadmiernie eksploatowanych lasów należy Puszcza Kolmardeńska, która pojawia się w *Cudownej podróży* jako bohaterka historii o psie Karo i łosiu Szaraczku. Na początku, kiedy w puszczy rosły drzewa olbrzymy o pniach potężnych i gałęziach splątanych w sieć, puszcza była znakomitym schronieniem dla dzikich zwierząt. Potężny, gęsty i ciemny las siał grozę w mieszkańcach tamtych stron. Ludzie nie mogli nad nim panować, lękali się go, czuli do niego nawet „nienawiść" (T. 1, s. 267), dlatego chcieli odnieść nad nim zwycięstwo. Karczowali złowrogą puszczę, w której zbłąkani tracili życie – byli pożerani przez zwierzynę, grzęźli w bagnach, padali z głodu czy wycieńczenia.

Losy puszczy potoczyły się inaczej, gdy odkryto w niej, a konkretnie we wnętrzu góry, którą pokrywał las, pokłady rudy żelaznej. Od tej pory zewsząd na te ziemie przyjeżdżali za pracą górnicy i kopacze. „I odtąd zaczął się czas upadku puszczy: ludzie kopali teraz w niej doły, budowali piece hutnicze, zakładali kopalnie" (T. 1, s. 266). Przysłowiowym gwoździem do trumny stali się drwale i węglarze, którzy zaopatrywali w opał ludzi pracujących przy robotach górniczych. Wielkie przestrzenie lasu, w tym najstarsze drzewa, ludzie doszczętnie wykarczowali, a ziemię zamieniono w rolę, pola uprawne. Wkrótce powstały tam nowe osady i wsie, lasy przerzedzono, dzikie zwierzęta przepłoszono. Ludzie postąpili z puszczą okrutnie i bezwzględnie, najstarsze drzewa padały od siekier. Kiedy okazało się, że złoża rudy nie są zbyt obfite, ustała działalność górnicza, przestano wypalać węgiel. Puszcza odrodziła się, a mieszkańcy zwrócili się ku niej, odkrywając,

> że jeśli postępować będą z lasem rozumnie i przyjaźnie, potrafi on wyżywić ich równie dobrze, jak rola i kopalnie. Odtąd patrzyli też ludzie na las zupełnie innymi oczyma. Nauczyli się oszczędzać go i kochać jak najlepszego przyjaciela (T. 1, s. 267).

Z historii tej wynika, że największym błędem człowieka było jednostronne czerpanie korzyści z lasu bez dania mu czasu na regenerację, odbudowywanie się. Ludzie po odkryciu taniego bogactwa mineralogicznego postanowili zająć cały teren, by je eksploatować, a ponieważ las był dziki, zdecydowali się go

okiełznać i przywołać do porządku, ustanowić stosunek hierarchiczny. Gdy jednak wszystko zostało zużyte, ludzie zostali bez możliwości zarobku. To spowodowało zmianę ich nastawienia do puszczy.

W powieści Lagerlöf wiele jest fragmentów ukazujących kapitalistyczne podejście człowieka do natury. Mowa też o tym, że drzewa mają wartość o tyle, o ile będzie można z nich budować wielkie domy i potężne okręty (T. 2, s. 117). Takie myślenie o lesie, jako użytecznym i produktywnym, nie jest niestety przeszłością. Co ciekawe, współcześnie Szwecja stosuje podobne strategie leśne. Opisał je polski reporter Maciej Zaremba Bielawski w reportażu *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, w którym wskazał nowe zjawiska dotyczące szwedzkich lasów, takie jak monokultury, uprawy leśne, sterylne lasy (do tego reportażu wrócę w kolejnym rozdziale):

> Ale to coś już istnieje i zajmuje połowę powierzchni Szwecji: prostokąty wypełnione równymi rzędami drzew w jednym wieku, tego samego gatunku, przeważnie świerków. Tam, gdzie kiedyś były łąki, rozciągają się plantacje leśne. Od czasów Gustawa Wazy nie było w Szwecji tak wielu drzew – i tak mało lasów.
>
> [...] Nawet *Narodowy Atlas Szwecji* nie uwzględnia już pojęcia „las" [...]. Mowa jest o „uprawach leśnych"[36].

Na lekcjach języka polskiego można pytać uczniów, czy podejście do lasów w epoce antropocenu zmieniło się, czy może jest podobne do tego opisanego w *Cudownej podróży* z początku XX wieku. Można użyć powieści Lagerlöf i reportażu do rozmowy o dawnych i współczesnych lasach Szwecji, w tle klarując pytania o przyszłość, która polegałaby na od-uczaniu (się) relacji opartych na bezwzględnej eksploatacji surowców i zasobów naturalnych.

Również postawa zwierząt względem ludzi, obarczona strachem i trwogą, wiele mówi o hierarchicznych i ekspansywnych relacjach. Akka z Kebnekajse przywołuje gęsią wiedzę przekazywaną z pokolenia na pokolenie: „uczono mnie lękać się wszystkiego, co się nazywa człowiekiem, wszystko jedno, czy będzie to coś dużego, czy małego – powiedziała" (T. 1, s. 37). Zwierzęta, które poznajemy na kartach powieści, doświadczają okrucieństwa ludzi na różne

36 M. Zaremba Bielawski, *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, tłum. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, Agora, Warszawa 2014, s. 15–16, 18. Wrócę do tego fragmentu w kolejnym rozdziale.

sposoby. Kiedy gęsi leciały na wyspę, Olandię (szwedz. Öland), uciekając przed Mykitą, strzelali do nich myśliwi:

> – [...] Strzelcy, strzelcy na łodziach! – wołały. – Lećcie wyżej! Lećcie wysoko, w górę! W górę, poza zasięg strzału! – [...] wokoło na wodzie ciągnęły się długim szeregiem łodzie i z nich strzelcy słali w górę jeden wystrzał za drugim [...], sporo ciał spadło już do morza, a każdemu spadającemu ptakowi towarzyszyły głośne, lamentujące okrzyki żalu pozostałych. Chłopiec [...] przeraził się niewymownie. [...] Naprawdę, ludzie sami nie wiedzą, co czynią (T. 1, s. 136–137).

Poznajemy też historię tygodniowych prosiąt, które zabrano od rodziców, by sprzedać je w jednej z dalszych wsi: „kwik, kwik, kwik! Zabrano nas za wcześnie od ojca i matki. Co się też z nami, biedakami, teraz stanie? – kwiczały prosięta" (T. 1, s. 259). Prosięta cierpią z powodu zbyt wczesnego oddzielenia od rodziców. Lis z „lasu pokoju" skarżył się, że „ludzie zabili mu już wszystkich krewnych" (T. 1, s. 290), i nie jest to jedyny poszkodowany lis w powieści. Czytelnik może zapoznać się na przykład z historią wyspy, na której wytrzebiono wszystkie lisy, wskutek czego nie można było opędzić się od szczurów; w końcu lisy chciano sprowadzić na nowo, między innymi z ulokowanego pod Sztokholmem wielkiego muzeum połączonego z ogrodem zoologicznym. Lisa Mykitę szczuto psami myśliwskimi, kule świstały mu nad głową: „Leżał nieraz głęboko schowany w swojej kryjówce, a jamniki, dostawszy się do jamy, były tuż-tuż na tropie" (T. 1, s. 24). Również bocian Klekot uskarżał się na ludzi, którzy przywłaszczyli sobie wszystkie jego błotniste łąki i zabudowują jego cenne bagna (T. 1, s. 78). Straszna śmierć czekała także na łosia Szaraczka, którego myśliwi wraz z psami tropili przez wiele godzin, twarda skorupa lodowa ocierała mu kopyta do krwi, aż ludzie dopięli swego.

Te okrutne historie, począwszy od oddzielenia prosiąt od rodziców, a skończywszy na osuszaniu bagien i niszczeniu w ten sposób siedlisk wielu istot, dowodzą, że człowiek rości sobie nieograniczone prawo do korzystania z przyrody, zarówno ze zwierząt, jak i z roślin, surowców naturalnych, przestrzeni krajobrazowej. Niejednokrotnie siłą dominuje nad florą i fauną, nie licząc się z ich dobrostanem.

Dobry antropocen i idee zrównoważonego rozwoju

W *Cudownej podróży* natkniemy się również na literackie realizacje dobrego antropocenu, którego celem jest interes społeczno-ekonomiczny gatunku ludzkiego i ochrona środowiska. W nurt ten wpisują się idee zrównoważonego rozwoju, przemyślany sposób korzystania z zasobów tak, by wystarczyło ich dla kolejnych pokoleń. Roman Ney uważa, że „rozwój zrównoważony jest kompromisem między dążnością naszej cywilizacji, aby jak najmniejszym kosztem rozwijać się, a interesem szeroko pojętego środowiska, które dotychczasowym rozwojem cywilizacji jest degradowane"[37].

Lagerlöf opisuje takie funkcjonowanie człowieka, które nie koliduje z życiem i potrzebami istot pozaludzkich. O jednym z przykładów już wspomniałam – zdegradowana karczowaniem drzew puszcza, kiedy skończyły się pokłady rudy w Kolmården, odbudowała się, a ludzie zaczęli korzystać z jej dobrodziejstw inaczej. Podobnie traktowano „las pokoju", który właściciele otaczali opieką i szanowali, zezwalając tylko na pozyskiwanie drzewa na opał. Z lasu nie wolno było korzystać w inny sposób (T. 1, s. 269).

W książce przytoczona jest również historia dzieci, które na leśnym pogorzelisku sadziły drzewa, rozprawiając od najmłodszych lat o tym, jak rośliny umacniają grunt i jaki z nich wyrośnie ogromny las. I choć dziecięca perspektywa jest mocno antropocentryczny, ponieważ drewno zostanie przerobione na dobra materialne, jak domy czy okręty, to pokazuje wagę leśnego ekosystemu. Ten posiew pobudzał bowiem do myślenia nie tylko o drzewach, lecz także o całym ekosystemie leśnym: brzęczących owadach, śpiewie drozdów czy głuszców. Swoją pracę dzieci traktowały jako misję, dar dla kolejnych pokoleń z myślą o wspólnej przyszłości. Omawiany fragment powieści dowodzi, że już pod koniec XIX wieku, w czasach industrializacji i urbanizacji, zastanawiano się nad przyrodą jako dziedzictwem przekazywanym kolejnym generacjom, wyprzedzając tak mocno dziś eksponowane idee solidarności międzypokoleniowej i racjonalnego gospodarowania zasobami naturalnymi. To, co dzisiaj nazywamy zrównoważonym rozwojem, było rozumiane jako odpowiedzialność wobec przyszłych pokoleń, konieczność zachowania dla nich zdrowego środowiska.

37 R. Ney, *O wsparcie nauki dla zrównoważonego rozwoju*, „Nauka" 1994, nr 2, s. 123.

> Przecież tutaj z tego posiewu miały powschodzić nie wątłe źdźbła, lecz potężne drzewa z wysokimi i rozłożonymi gałęziami. Tutaj szło nie o żniwo jednego lata, lecz o rozrost przez długi szereg lat. Za sprawą tego posiewu miało na tym pustkowiu powstać nowe życie: brzęczenie owadów, śpiew drozdów, parzenie się głuszców. Miał to być pomnik, który wznoszono dla przyszłych pokoleń. Dotychczas zostawiono im spuściznę nagą, spustoszałą górę, teraz otrzymają wspaniały las (T. 2, s. 119).

W tomie drugim *Cudownej podróży* zapisana została historia starego mężczyzny znad jeziora Mälarn, który w młodości był zapalonym myśliwym i polował wśród szkierów na ptactwo. Na stare lata, kiedy został wdowcem, a jego dzieci wyjechały, zmienił swoją postawę i zaczął opiekować się ptakami na wyspie. Nie dość, że nie polował już na nie, to jeszcze zabraniał tego innym rybakom. Sam dbał o gniazda ptasich samiczek, przynosił pożywienie pisklętom. Dzięki dobroci rybaka na wyspie zgromadziło się dużo ptaków (T. 2, s. 64). Zmiana jego postawy w wyniku doświadczeń życiowych jest przykładem ewolucji bohatera, który przewartościowuje swoje życie oraz podejście do przyrody. Perspektywa zapalonego myśliwego wraz z wiekiem, utratą bliskich uległa zmianie, a on sam stał się opiekunem przyrody, ptasiarzem – miłośnikiem ptaków. Opieka nad przyrodą jako przejaw dobrego antropocenu oznacza właśnie podejmowanie działań mających na celu regenerację środowiska naturalnego i minimalizację negatywnego wpływu człowieka na ekosystemy.

Literacki dialog między perspektywami antropocentryczną, biocentryczną i ekocentryczną

Perspektywa antropocentryczna, ludzki sposób doświadczania świata, i perspektywa biocentryczna, czyli uznanie, że nie tylko człowiek, lecz także nieludzkie istoty mają prawo realizować swoje cele życiowe zgodnie z własną naturą, zostały skontrastowane w historii o chłopcu, który schwytał wiewiórkę, a następnie umieścił ją w klatce. Perspektywa antropocentryczna opowieści skupia się na tym, jak ludzie widzą i interpretują świat, kierując się swoimi potrzebami, wartościami i pojęciami komfortu czy szczęścia. W ludzkiej logice, moglibyśmy powiedzieć, że klatka wiewiórcza była luksusowa. Był w niej pomalowany domek, drzwi i okno, składała się z części jadalnej z miseczką

mleka i orzechami, znajdowało się tu nawet kółko do zabawy. Wiewiórce jednak te „ludzkie gadżety" nie przynosiły radości. Siedziała pogrążona w smutku, w lesie zostały bowiem jej kilkudniowe dzieci, o czym ludzie nie wiedzieli, kiedy ją schwytali na wolności. Perspektywa biocentryczna wyznacza głębsze rozumienie tej sytuacji, pokazuje, że istoty nie-ludzkie także mają swoje własne cele życiowe, potrzeby, niekoniecznie zbieżne z ludzkimi. Nawet najpiękniejsze klatki i obfitość jedzenia to tylko pozorne udogodnienia dla dzikich zwierząt. W gruncie rzeczy zwierzę jest zniewolone, utraciło wolność, zostało wyrwane ze swojego naturalnego habitatu, pozostawiło dotychczasowe naturalne życie, rodzinę, znane miejsca, które są dla niego najlepsze.

Opowieść kończy się zwróceniem wolności wiewiórce oraz opisem wstydu gospodarza, który po odkryciu, że jego krótkowzroczność mogłaby przynieść zwierzęciu cierpienie i okrutną śmierć głodową kilkudniowemu potomstwu wiewiórki, nie może spojrzeć w oczy ani człowiekowi, ani zwierzętom. Selma Lagerlöf na długo przed tym, nim zaczęto mówić o zjawisku wstydu ekologicznego (*eco-shaming*, *eco-guilt*, *green-shame*), zwraca uwagę na znaczenie świadomości wyrządzania szkody planecie i innym stworzeniom.

W powieści z perspektywy zniewolonych zwierząt opisany jest ogród zoologiczny, stanowiący część wielkiego muzeum w Skansen pod Sztokholmem. Do zoo trafił również Nils schwytany przez młodego silnego rybaka, który przynosił żywcem pochwycone na szkierach ptaki morskie, także orła Gorgo:

> Trzymano je w klatce zbudowanej z żelaznych prętów i odrutowanej. Klatka stała na powietrzu i była bardzo duża, ażeby się orły czuły w niej jak na swobodzie, posadzono w klatce nawet kilka drzew i usypano sporą górę z kamieni. Mimo to ptaki nie czuły się dobrze. Prawie cały dzień siedziały bez ruchu na jednym miejscu, ich piękne, ciemne upierzenie nastraszyło się i traciło połysk, z bezbrzeżną tęsknotą we wzroku patrzyły przed siebie (T. 2, s. 104).

Z tekstu można wysnuć argumenty za wprowadzeniem zakazu trzymania dzikich zwierząt w niewoli, a żelazne pręty i druty przypominają raczej więzienie niż dom. Przekonujemy się, że ograniczenie wolności i trzymanie zwierząt w obcym środowisku powoduje zahamowanie zachowań zgodnych z naturą, doprowadza do tępego zobojętnienia. Niejednokrotnie w toku narracji pojawiają się określenia wartościujące taki rodzaj rekreacji dla ludzi:

„więzienie", „niewola". Akka za wielką krzywdę uznaje trzymanie orłów w zniewoleniu, mają one bowiem umiłowanie swobody większe niż inne zwierzęta[38]. Nils uwolni z tego miejsca Gorgo i odlecą razem na północ.

Najciekawszy w całej opowieści opis różnych perspektyw w świecie to jednak, jak sądzę, ten odnoszący się do próby osuszenia jeziora Tåkern[39]. Antropocentryczna perspektywa ludzi, którzy chcą osuszyć jezioro pod uprawy rolne, miesza się tutaj z biocentryzmem oraz z holistycznym ekocentryzmem, czyli przebogatym życiem całego ekosystemu wodnego.

W ludzkiej logice podkreślono, że jezioro zajmuje wielki obszar urodzajnej ziemi i z tego powodu często powraca pomysł jego osuszenia. W końcowym fragmencie rozdziału dowiadujemy się, że przekształcenie akwenu w pola uprawne podyktowane jest także chęcią wzbogacenia się ludzi. A więc i w tym przypadku kapitalizm stanowi główną przyczynę grabieżczego traktowania siedlisk ptaków:

> Jezioro Takern jest największym i dla ptaków z pewnością najwspanialszym jeziorem w całym kraju. Ale nie wiadomo, czy długo trwać będzie jeszcze ich panowanie w gąszczu trzcinowym, gdyż ludzie pamiętają dobrze o tym, że jezioro zajmuje wielki obszar urodzajnej ziemi, i raz po raz wraca myśl osuszenia jeziora. A gdy się ta myśl urzeczywistni, tysiące ptaków zmuszone będą do opuszczenia tej okolicy (T. 1, s. 235).

Dyskusja zwierząt różnych gatunków – biorą w niej udział pies Cezar, kotka Miaulina, kaczor Jarro – jest również pretekstem do przedstawienia argumentów ekocentrycznych ważnych dla całego ekosystemu wodnego:

38 Krytyczny wydźwięk tego fragmentu warto wzmocnić pytaniem o rolę współczesnych ogrodów zoologicznych. W tym celu proponuję zestawić *passus* o powstaniu w 1891 roku szwedzkiego skansenu z ogrodem zoologicznym z tekstem *Przeciwko ogrodom zoologicznym* Dale'a Jamiesona z książki pod redakcją Petera Singera *W obronie zwierząt*. Por. D. Jamieson, *Przeciwko ogrodom zoologicznym*, w: *W obronie zwierząt*, red. P. Singer, tłum. M. Betley, wyd. 2., Czarna Owca, Warszawa 2021, s. 192. Zob. również T. Nowicki, *Zabawa w więzienie. Ogród zoologiczny jako laboratorium władzy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2023.

39 W czasie pisania *Cudownej podróży* trwała debata na temat przyszłości tego jeziora w południowo-środkowej Szwecji. Część jeziora została osuszona. Ch. Oscarson, *Nils Holgersson, Empty Maps, and the Entangled Bird's-Eye...*, s. 112.

> Nie byłoby już wodnych roślin dla kaczek i ikry rybiej dla młodych kacząt ani kijanek, ani larw owadów. Nie byłoby już sitowia, w którym się ukrywają małe kaczęta, dopóki nie nauczą się fruwać... Wszystkie kaczki musiałby się wynieść i szukać innego schronienia. Gdzież jednak znajdą takie jak tutaj na jeziorze?
>
> [...] Nie, ludzie nie mogą być tak okrutni i uczynić nas bezdomnymi! (T. 1, s. 240–241).

W innym miejscu kaczor Jarro w rozmowie ze zwierzętami domowymi kwestionuje antropocentryczne argumenty i mówi tak: „Nie wierzę, aby mieli oni takie zamiary, gdyż jezioro należy do dzikich kaczek, ludzie muszą o tym wiedzieć. Dlaczegożby mieli wyganiać i unieszczęśliwiać tyle ptaków" (T. 1, s. 239).

Opowieść o Tåkern kończy się przywołaniem kompromisowej optyki zrównoważonego rozwoju, znanej pod inną nazwą jako „dobry antropocen", i poszukiwaniem sposobu harmonijnego współistnienia wszystkich istot. Propozycja kompromisu zostaje wypowiedziana przez matkę małego Olego, który z pomocą kaczek został cudownie uratowany na jeziorze. Kobieta mówi: „zmiana jeziora na pola i łąki przyniesie dużo korzyści, ale można przecież obrać inne jezioro, nie Tåkern, które służy za schronienie tysiącom ptaków" (T. 1, s. 250). Matczyne zmartwienie zaginięcia dziecka poruszyło współczucie kobiety dla innych istot, poszerzyło jej etyczne spojrzenie na nie-ludzkie byty. Dzięki temu udało się zapobiec wielkiemu nieszczęściu ptactwa i całego ekosystemu wodnego.

Ważna w tej historii jest rola kobiety, matki, która jako pierwsza pojmuje źródło opresji przyrody i swojego trudnego położenia. Ratuje jezioro, ponieważ rozpoznaje ludzki status oprawcy natury w kapitalistycznym porządku. Warto zauważyć, że relacyjny sposób myślenia matki małego Olego i jej działanie zgodne z postulatami ekofeministycznymi opartymi na etyce troski o świat pozaludzki stają się antidotum na skomplikowaną sytuację Tåkern. Troska personalizuje i upodmiotawia, pozwala dać głos temu, co wcześniej nie istniało, a w tym przypadku wyartykułować potrzebę tworzenia odpowiedzialnych relacji z istotami i całym środowiskiem, z którym jesteśmy ściśle związani. Twórczość Lagerlöf staje się literacką przestrzenią krytyki ślepego antropocentryzmu oraz dowartościowania perspektywy biocentrycznej i ekocentrycznej.

Tom drugi *Cudownej podróży* kończy dialogiczna perspektywa hakująca antropocen. Akka, przodownica stada, żegnając się z Nilsem, który stał się na ponownie człowiekiem, zwraca się do chłopca tymi słowami:

> Jeśli nauczyłeś się u nas czegokolwiek dobrego, Paluszku, to nie jesteś już może teraz tego zdania, że tylko ludzie jedni panować powinni na świecie [...]. Zważ tylko, macie wielki kraj dla siebie, toteż moglibyście nam zostawić kilka szkierów i kilka bagnistych jezior i mokradeł, jak również nagich skał i odległych borów, gdzie byśmy, biedne zwierzęta, mogły spokojnie mieszkać. Przez całe moje życie wystawiona jestem na ciągły pościg i prześladowanie. Byłoby więc dobrodziejstwem, gdyby takie stworzenia, jak my, znalazły także gdziekolwiek bezpieczne schronienie (T. 2, s. 317).

Dzięki nowym doświadczeniom Paluszek zyskał szeroki punkt widzenia i zrozumiał, że inne istoty również mają prawo do współistnienia na tej planecie. Fragment ten wyraża podstawy etyki wielogatunkowej, to swoisty apel do ludzkości, aby zrobiła trochę miejsca innym, którzy również mają pełne prawo do zadomowienia się w świecie. A przez „panowanie" człowieka, nieustanną urbanizację Ziemi, utowarowienie przyrody i kapitalizację jej zasobów istoty nie-ludzkie mają mniejszą szansę na spokojne życie. Z tego też powodu populacja ptaków ciągle spada[40], a to tylko jeden z elementów procesu szóstego wielkiego wymierania.

Odpowiedzią na ten spadek może być propozycja koncepcji biowspólnoty, uwzględniająca wszystkich użytkowników Ziemi i ich interesy. W książce Lagerlöf budowanie nowej społeczności, wspólnoty rozpoczyna się od zmiany myślenia o domu – z wąskiej formuły łacińskiego *domus* na grecki szeroki *oikos*[41] (dom-świat), z domu ludzkiego – na dom ziemski, planetarny. Następnie dochodzi do poszerzającej zmiany myślenia o rodzinie – z myślenia o rodzinie jako relacji opartej na pokrewieństwie i powinowactwie (*kinship*) na myślenie o niej jako wspólnocie nieoczywistej, międzygatunkowej, bez gra-

40 Utrata i degradacja naturalnych siedlisk oraz bezpośrednia nadmierna eksploatacja wielu gatunków są wymieniane jako kluczowe zagrożenia dla różnorodności biologicznej ptaków. W badaniu, którego wyniki opublikowano w artykule *State of the World's Birds*, zmiany klimatyczne zostały zidentyfikowane jako wyłaniająca się przyczyna spadku populacji ptaków. Badanie wykazało, że spadku liczebności doświadcza około 48% istniejących gatunków ptaków na całym świecie. Stabilne są populacje 39% gatunków. Tylko w przypadku liczebności populacji 6% gatunków obserwuje się tendencje wzrostowe, a status 7% gatunków ptaków jest nadal nieznany. A.C. Lees i in., *State of the World's Birds*, „Annual Review of Environment and Resources" 2022, vol. 47, no. 1, s. 231–260, https://doi.org/10.1146/annurev-environ-112420-014642.

41 M. Witoszek, M.L. Mueller, *The Ecological Ethics of Nordic Children's Tales...*, s. 68–70.

nic, bez więzów krwi. Nie oznacza to jednak tylko prostego gestu poszerzenia granic o aktorów nie-ludzkich, chodzi o wydobycie konsensusowych rozwiązań, mediacyjnej roli w obrębie nowej międzygatunkowej wspólnoty, o dostrzeżenie relacji, w której wszyscy są ze sobą połączeni, choćby przez cykle pór roku czy doświadczanie tych samych katastrof środowiskowych. Stawką tych negocjacji może być nawet życie i śmierć, a *oikos*, dom ziemski, i biowspólnota, będące w centrum uwagi moich refleksji, stają się wyzwaniem i zobowiązaniem. Szczególnie w edukacji humanistycznej powinniśmy nie ustępować w podsycaniu troski o dom[42], który dzielimy z więcej-niż-ludzką wspólnotą.

W stronę więcej-niż-tylko-ludzkiej wspólnoty – nadzieja na lepszą przyszłość

Antropolożka Anna L. Tsing, zainteresowana życiem społecznym grzybów, na określenie zbiorowości odmiennych istnień, które koordynują ze sobą praktyki życiowe, by osiągnąć własne cele – często odmienne w ramach grupy – zaproponowała termin „społeczności więcej-niż-ludzkie", oczywiście nie wykluczała z nich człowieka. Człowieczeństwo, jak wspominałam wcześniej, gdy była mowa o poszerzonym humanizmie, za Środą nazwanym humanizmem plus, może być punktem wyjścia zaangażowania się w wielogatunkowe światy. Jesteśmy jako ludzie zarówno uczestnikami, jak i obserwatorami międzygatunkowych relacji. Badania naukowe prowadzą nas do nowych i zróżnicowanych ustaleń, nieustannie opracowujemy nowe sposoby uczenia się od innych, poszerzając wiedzę i wzbogacając własne praktyki życiowe[43].

Również Donna Haraway, prekursorka myślenia relacyjnego, w *Make Kin not Babies* akcentowała, że nasze przetrwanie w czasach kryzysu

42 Warto odnieść się również do prac badaczy związanych z humanistyką oikologiczną, w tym prac Aleksandry Kunce: *Gdzie dom styka się ze światem. Cztery punkty uważności życia* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022) i *Oikos. Bycie w terenie* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021) czy – z Tadeuszem Sławkiem i ze Zbigniewem Kadłubkiem – *Oikologia. Nauka o domu* (Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, Katowice 2013).

43 A.L. Tsing, *More-than-Human Sociality: A Call for Critical Description*, w: *Anthropology and Nature*, ed. K. Hastrup, Routledge, New York–London 2013, s. 27, 34. Zob. również tekst Mateusza Chaberskiego, *Poza kinship. Nowe relacyjności w społecznościach więcej-niż-ludzkich*, w: *Hakowanie antropocenu. Nowe koncepcje wspólnot więcej-niż-ludzkich w ekologicznych fabulacjach spekulatywnych*, red. M. Sugiera, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2023, s. 35–66.

klimatycznego zależy od rozwijania zdolności wchodzenia w relacje z innymi, także nie-ludzkimi istotami, a nie od zwiększania dzietności[44].

Aby rozwinąć to podejście, zwrócić się w stronę nowych relacyjności, wspólnot, a w naszym przypadku społeczności więcej-niż-tylko-ludzkich, potrzebujemy przykładów takiego myślenia. Powieść szwedzkiej noblistki to historia koegzystencji pomniejszonego człowieka, gęsi domowej i stada dzikich gęsi oraz orła. Więzi rodzinne łączące wspólnotę nie są jednak tylko domeną człowieka i zwierzęcia, jak w przypadku głównego bohatera Nilsa; są możliwe również pomiędzy domowymi i dzikimi zwierzętami, które znajdują się po przeciwnych stronach łańcucha pokarmowego – pomiędzy orłem Gorgo oraz jego przybraną matką, gęsią Akką, i całym ptasim zastępem. Historia ta pokazuje, że pomimo różnic gatunkowych i odmiennych ról zwierząt więzi emocjonalne i społeczne między nimi są możliwe. Wspólnoty, w których relacje opierają się na wzajemnym szacunku, empatii i współpracy, mogą się rozwijać nie tylko w celu przetrwania w sensie biologicznym. Powieściowa historia to także przykład tego, że natura nie jest jedynie polem walki o istnienie, że w naturze panują złożone, symbiotyczne relacje międzygatunkowe, które mogą prowadzić do powstawania wspólnot i więzi, przekraczania tradycyjnych hierarchii i ról. To zaproszenie do poszerzenia naszej perspektywy i zrozumienia, że wspólnota nie ogranicza się tylko do jednego gatunku, lecz może obejmować całą różnorodność życia na Ziemi.

Interesujące jest to, że autorka *Cudownej podróży* do swojej fabuły o społeczności podróżujących razem ptaków nie wybrała gatunków przez Donnę Haraway nazywanych towarzyszącymi człowiekowi (psy, koty), których zazwyczaj nie zjadamy i które traktujemy jak członków rodziny. Gatunki stowarzyszone, które pojawiają się w powieści, to dużo szersza kategoria, a ich relacje z człowiekiem oparte są często na przemocy międzygatunkowej. Poszerzanie wspólnoty o te gatunki jest trudniejsze, dlatego że chodzi o istoty całkowicie nam obce, niepodobne do nas.

W powieści biowspólnotowe działania pojawiają się również w sytuacjach tragicznych i katastrofalnych. Lagerlöf opisuje powódź i pożar lasu, katastrofy, w których ludzi i zwierzęta łączy troska o niszczony dom. Współdziałanie odbywa się poza systemem pokrewieństwa gatunkowego:

44 M. Chaberski, *Poza kinship...*, s. 46–47.

> Nie tylko ludzie zaniepokoili się tak bardzo przyborem wód w Mälarnie – położenie zwierząt stawało się również rozpaczliwe. Trwoga ogarnęła kaczki, których jaja leżały ukryte w zaroślach nad brzegami; szczury wodne i rzęsorki, mieszkające na brzegu i hodujące w norach małe, niedołężne młode (T. 2, s. 24).

W czasie strasznego pożaru istoty ludzkie i nie-ludzkie wspólnie walczą o przeżycie. Ich położenie staje się podobne[45]:

> Teraz powstał prawdziwy popłoch. Ptaki uciekały w szalonym pośpiechu [...]. Puchacz siedział tuż obok chłopca, a jastrząb umieścił się nad nim na gałęzi [...]. Tuż obok kuny siadła wiewiórka, ale obie zdawały się wzajemnie siebie nie widzieć [...]. Ludzie nie myśleli o niczym innym, tylko o pożarze, który szalał coraz bardziej. Uciekające zwierzęta przebiegały im tuż koło nóg, lecz oni nie zwracali na nie uwagi. Nie myśleli zabijać żmii, nie usiłowali schwytać samiczki głuszca, biegającej ze swymi małymi bezradnie, tam i z powrotem nad brzegiem strumienia, nie zważali nawet na Paluszka (T. 2, s. 153–155).

Wszystkie istoty, zarówno ludzkie, jak i nie-ludzkie, próbując uciec przed pożarem, znajdują się w tym samym położeniu, wraz ze wszystkimi jego konsekwencjami, w sytuacji, w której, jak mówi Haraway, filozofka i biolożka, „tkwimy razem". W takiej chwili różnice międzygatunkowe stają się mniej istotne, a podobieństwo wszystkich istot w obliczu zagrożenia staje się bardziej widoczne. Lagerlöf jako autorka tego ujęcia może uchodzić za prekursorkę relacyjnego myślenia, a jej powieść – za przykład tekstu środowiskowego[46].

---

45 Pożar lasu nabiera aktualnej wymowy w kontekście kryzysu klimatycznego. Dziś wielu naukowców zauważa, że zmiana klimatu i działalność człowieka znacznie zwiększają częstotliwość i intensywność pożarów. Jako kontekst omawiania najczęstszych dziś symptomów kryzysu klimatycznego – pożarów – można przywołać traktujące o nich fragmenty współczesnych reportaży. Zob. D. Iwaniec, *Ogień wyszedł z lasu*, Dowody na Istnienie, Warszawa 2022 (na temat spowodowanych ekstremalną suszą pożarów w lasach raciborskich w 1992 roku), oraz: S. Drobniak, *Czarne lato. Australia płonie*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021 (o pożarach w Australii).

46 Przypomnę, że koncepcję tekstu środowiskowego opieram na refleksji Lawrence'a Buella. Za wyznaczniki *environmental text* uznać można: ujęcia natury jako istotnego determinantu literackiej fabuły (nie zaś jako tła czy środka stylistycznego); stosowanie wielu perspektyw; założenie, że interes ekonomiczny nie jest jedyną uprawnioną optyką patrzenia na

Zobaczyć świat szerzej

Cudowna podróż, prócz „wielocentrycznych perspektyw etyki ekologicznej"[47], które starałam się wykazać wcześniej, otwiera jeszcze inne możliwości lektury ekologicznej. Dzięki zastosowanemu przez Lagerlöf w narracji podejściu dwuskalowemu[48] (świat mikro – makro; globalne – lokalne; ludzka historia – procesy naturalne Ziemi; widok kartograficzny, panoramiczny – widok ucieleśniony, zlokalizowany; świat bliski – świat odległy; Szwecja – asamblaż prowincji) doświadczamy widoku z lotu ptaka oraz widoku lokalnego, w skali mikro (tak widzi świat krasnoludek Nils). Połączone ze sobą perspektywy pozwalają „zobaczyć więcej", umożliwiają wyjście poza wąskie obszary wizualizacji, tym samym powiększają tożsamość. W antropocenie, na co zwraca uwagę Monika Rogowska-Stangret w artykule *Międzyskalowe języki antropocenu*[49], poruszamy się właściwie międzyskalowo, żyjemy bowiem w świecie, który zupełnie inaczej był odczuwany jeszcze sto lat temu, w którym problemy klimatyczne mają dziś wymiar globalny i planetarny, a Ziemia stała się mniejsza za sprawą rozwoju komunikacji czy Internetu. Eksperymentowanie ze skalami, z technikami widzenia oraz artykułowaniem świata z różnych pozycji i na różne sposoby ma w gruncie rzeczy również wymiar etyczny, ponieważ bierzemy odpowiedzialność za to, jak uczymy uczniów widzieć, jak kodujemy i dekodujemy przestrzeń, czy nasze spostrzeżenia opieramy na odizolowaniu czy je łączymy, aby widzieć jeden świat. Zaproponowane przez szwedzką noblistkę bycie między skalami mikro i makro jest niezwykle interesujące, bo – jak mówi Rogowska-Stangret – przeskakując skale, powiększamy tożsamość, aby to, co osobiste, mogło być planetarne, a to, co planetarne, stało się

otoczenie; ukazanie bohatera w podróży, w ścisłym związku z przestrzeniami regionalną i planetarną; orientacja etyczna zawarta w ludzkiej odpowiedzialności za świat. L. Buell, *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*, Harvard University Press, Harvard 1995.

47 N. Witoszek, M.L. Mueller, *The Ecological Ethics of Nordic Children's Tales...*, s. 64.

48 Korzystam z ustaleń Moniki Rogowskiej-Stangret na temat skalowania w antropocenie. Zob. M. Rogowska-Stangret, *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej* (wstęp M. Środa, il. M. Skrzeczkowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2021), w szczególności podrozdział *Przeskalowywanie traumy*.

49 M. Rogowska-Stangret, *Międzyskalowe języki antropocenu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, vol. 11 (czerwiec), s. 32–46, https://doi.org/10.24917/23534583.11.3.

osobiste[50]. Postać chłopca, bohatera *Cudownej podróży*, staje się przykładem planetarnej tożsamości *par excellence*, Nils nabył umiejętności powiększonego odczuwania świata i stał się wrażliwy na zachodzące w nim zmiany.

To dzięki perspektywie z lotu ptaka w ogóle dostrzeżono piękno naszej planety. Stało się to za sprawą najczęściej reprodukowanej fotografii w historii – *Blue Marbel*, wykonanej przez astronautów lotu Apollo 17. W 1972 roku astronauta Harrison Hagan Schmitt wykonał z pokładu statku kosmicznego zdjęcie, którego cały kadr wypełniła Ziemia. Obraz zbudowany z błękitnych oceanów podzielonych zielonymi płatami lądu i przesłonięty kłębiskiem chmur przedstawia planetę jako całość bez widocznego człowieka i skutków jego działalności[51].

Ilustracja 6. Ziemia widziana przez załogę statku kosmicznego Apollo 17 zmierzającą w kierunku Księżyca.



Źródło: NASA, Blue Marble, 7 grudnia 1972. Fot. H.H. Schmitt.

Dzięki skali makro zarówno na fotografii Ziemi, jak i w podróżach Nilsa możemy dostrzec, że zamieszkujemy razem świat i że nie mamy innego domu. Skala mikro to natomiast człowiek, który w duchu „powiększania człowieczeństwa", pogłębiania empatii i troski o innych musiał zostać pomniejszony, ograniczony. Eko-przemiana człowieka (zamiana *ego* na *eko*), „ekologiczna metanoia"

50 Tamże, s. 39, 40, 43.

51 Zob. więcej N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć świat...*, s. 17.

nastąpiła na skutek redukcji. Ograniczenie może się stać dla współczesnych odpowiedzią na pytanie o to, jak dobrze zamieszkiwać Ziemię, i może wytyczyć nowe wektory etyki w XXI wieku. Peter Sloterdijk kierunek ten nazywa etyką przyszłości i opiera na globalnym umiarkowaniu. Domaga się

> pomniejszenia tam, gdzie dotąd w planie było powiększenie, postuluje minimalizację, gdzie dotąd obowiązywała maksymalizacja [...], gdzie dotąd dozwolona była eksplozja, zarządza oszczędność, gdzie dotąd odczuwano jako najwyższy powab rozrzutność, wzywa do samoograniczenia, gdzie dotąd celebrowano samowyzwolenie[52].

Na koniec warto wskazać, że *Cudowna podróż* to metafora najlepszej edukacji, prawdziwego kształcenia się, wzrastania w empatycznym, dojrzałym człowieczeństwie, tak ważnym w czasach kryzysu klimatycznego. Jak pisze Tadeusz Sławek w książce *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, „[u]czenie (się) to wyjście z domu"[53]. Powieść Lagerlöf to pokazanie człowieka edukującego (się) – to dalej Sławek – człowieka w drodze, w podróży, „uczenie się zaczyna się od wędrówki, wyruszenia w drogę", a „kształcenie (się) to rezygnacja z wszelkiego zamknięcia"[54]. W książkowej podróży towarzyszą nam zwierzęta, które stają się lepszymi i dużo bardziej doświadczonymi pedagogami niż przedstawiciele gatunku ludzkiego. Nim człowiek pojawił się na Ziemi, ptaki już na niej były[55].

Czy taką edukację da się urzeczywistnić? A jeśli tak, to jakie podpowiedzi dla kształcenia humanistycznego płyną z tej opowieści? Odpowiedź mogłoby stanowić bycie w terenie[56], od zawsze obecne w naukach przyrodniczych, a teraz coraz częściej pojawiające się w humanistycznej edukacji. Skupia się ono na rze-

52 P. Sloterdijk, *Co się zdarzyło w XX wieku?*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2021, s. 35.

53 T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 7.

54 Tamże, s. 10.

55 Gęsi i cały rząd blaszkodziobych razem z kurakami na systematycznych diagramach umieszczone są przed tzw. ptakami nowoczesnymi. Starsze są tylko strusie i ich kuzyni – *Palaeognathae*. Gęgawa była jednym z pierwszych udomowionych ptaków, prawdopodobnie około 5 tysięcy lat temu w Mezopotamii lub na Bliskim Wschodzie. J. Karczewski, *Zobacz ptaka...*, s. 230.

56 M. Ochwat, *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 32, nr 2: *Opisać współczesność, wymyślić przyszłość*, s. 1–20, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.01.

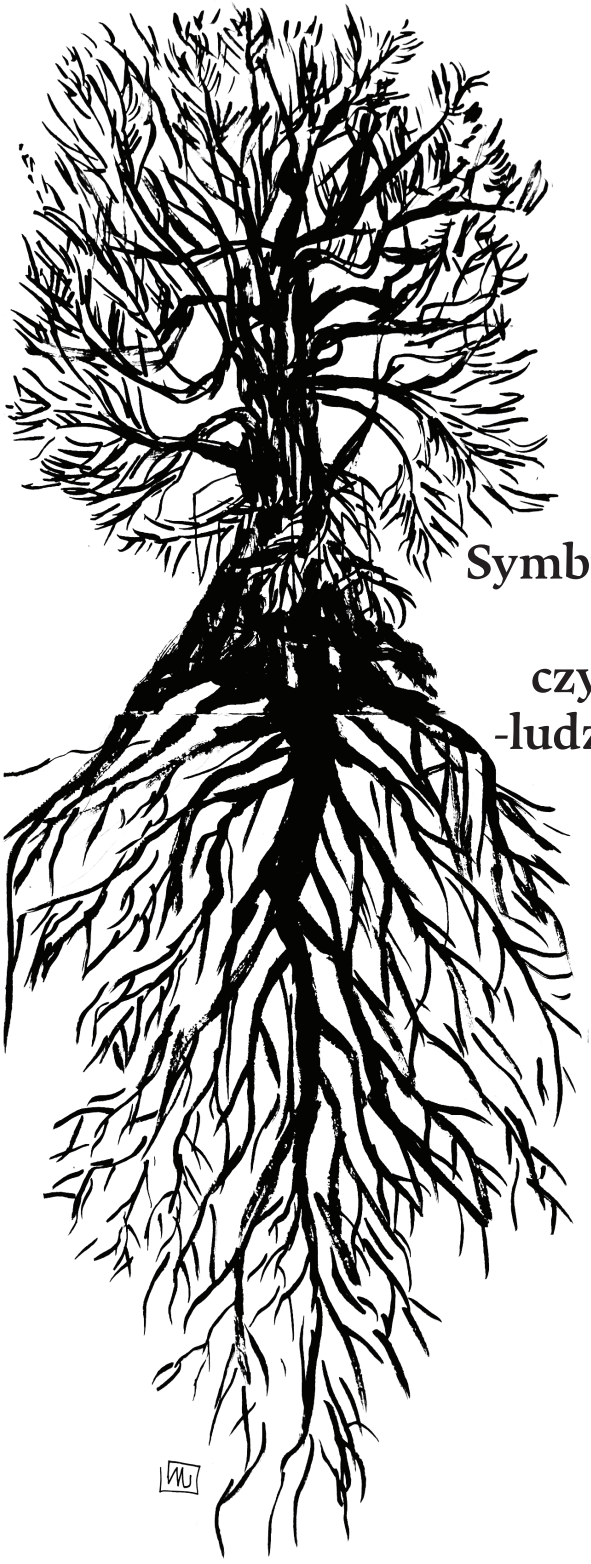
czywistości – na materii, mechanizmach i działaniach prowadzonych w terenie. Związane jest z praktykami mapowania przestrzeni, obserwacją uczestniczącą, doświadczaniem miejsc, kontaktami międzygatunkowymi. Bez wyjścia poza mury szkół i uniwersytetów trudno zrozumieć zachodzące współcześnie procesy środowiskowe. Niewątpliwie badaniom terenowym sprzyja odchodzenie od uniwersalistycznej wiedzy abstrakcyjnej, obiektywnej, statycznej na rzecz ucieleśnionego poznania, wytwarzanego w konkretnych warunkach i okolicznościach, na styku prowadzonych interdyscyplinarnych rozmów, w kontekście oglądanych miejsc i czytanych testów[57]. Taka edukacja humanistyczna wzmacnia poczucie związku z miejscem, emocjonalną bliskość z Ziemią i wszelkimi jej przejawami (rzekami, górami, lasami), a także pielęgnuje sztuki uważności (ang. *arts of noticing*), na które szczególną uwagę zwraca Anna L. Tsing[58].

Metody terenowe połączone ze słuchaniem, z oglądaniem mogą na nowo zadomowić uczniów w dynamicznie zmieniającym się świecie. Wydaje się, że Lagerlöf przyświecał taki właśnie zamysł – najlepszej możliwej edukacji w drodze właśnie. *Cudowna podróż* jest przecież rewolucyjną odpowiedzią na prośbę kuratora o napisanie elementarza do języka ojczystego, odpowiedzią opartą na takim rodzaju przeżycia zapisanego w pamięci ciała, które ma większą moc zmieniania niż tradycyjna, bez-cielesna edukacja. Myśląc o tak wyśmienitym pomyśle na podręcznik szkolny do języka ojczystego łączący wiadomości o Szwecji z poruszaniem wyobraźni dzięki opowieści, pozwolę sobie na odrobinę fantazji i przyznam, że marzę, by dla polskiej szkoły taką właśnie książkę-podręcznik napisała Olga Tokarczuk. Kto wie, czy kategoria „czułego narratora" nie mogłaby być fundamentem takiego podręcznika[59].

57 Pisałam o tym wcześniej, powołując się na prace: R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2017; Tenże, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 18–40; G. Grochowski, *Zaplecza wiedzy*, „Teksty Drugie" 2021, nr 2, s. 7–12, https://doi.org/10.18318/td.2021.2.1.

58 A.L. Tsing, *Sztuki uważności...*, s. 204–214; Taż, *The Mushroom at the End of the World...*, s. 17.

59 O powinowactwach Tokarczuk i Lagerlöf pisałam z Małgorzatą Wójcik-Dudek w artykule *The Eco-Logic of Olga Tokarczuk's Prose Worlds. Tenderness and Anger as the Pillars of a New Order*, „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura" 2024, nr 48, s. 351–369, https://doi.org/10.31261/errgo.14770.



Lekcja V

Symbiotyczne opowieści o współistnieniu, czyli więcej-niż-tylko-ludzkie projekty lekcji języka polskiego

Jak powinna wyglądać edukacja klimatyczno-środowiskowa w szkole?

„Przede wszystkim powinno się mówić o tym, że zmiany klimatu i globalne ocieplenie to FAKT i nie wolno się co do tego spierać. Nauczyciele nie poruszają tego tematu i jesteśmy nieświadomi skali problemu. Powinno się mówić na lekcjach o tym, jak topnieją lodowce, ociepla się Ziemia i jak wielki wpływ na to mają działania człowieka. Jestem pewna, że połowa uczniów mojej szkoły nie wie o tym, że Ziemia jest zagrożona przez emisję CO_2, ludzie i zwierzęta umierają, a my siedzimy i patrzymy na to całkowicie bezczynnie. Powinny być organizowane zajęcia, na których mówiono by także o tym, jak ogromne zanieczyszczenia produkuje gatunek ludzki. Chciałabym usłyszeć o wyspie śmieci, o truciu wody w Indiach oraz wielu innych".

Wypowiedź uczestnika badań ankietowych: A. Guzy, M. Ochwat, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022], s. 49.

O złożonym współistnieniu lasów, czyli edukacja leśna na lekcjach języka polskiego

Jeżeli wycięliście stary las, a na jego miejsce posadziliście nowy, to nie znaczy, że zachowaliście w naturze równowagę albo że równowaga ta zostanie przywrócona, kiedy młody las urośnie. Starego lasu nie przywrócicie nigdy. Tego sędziwego drzewostanu z jego gęstwą, cieniem i zapachem, z jego wewnętrznymi splotami, powiązaniami, zależnościami nie da się odtworzyć, skopiować, powtórzyć. Wraz z wycięciem lasu jakaś część świata ginie na zawsze[1].

Ryszard Kapuściński

Las jest niepodzielną całością[2].

Suzanne Simard

Spacerujemy po borze sosnowym, schylamy się, zbliżamy dłoń do tego życia, wybieramy słodkie jagody, nie myśląc o tym, że pod naszą stopą żyje tysiąc pięćset bezkręgowców, które bez wytchnienia wiją się i drepczą, i trawią, i wydalają [...]. *Bez przerwy czuję, że mam wciąż tylko brudne ręce i że nie wiem, co się tak naprawdę dzieje na samym dnie lasu*[3].

Urszula Zajączkowska

Niniejszy rozdział poświęcę analizie i interpretacji środowiskowej wybranych fragmentów lektur szkolnych. Wybrałam takie, dzięki którym można dostrzec więcej-niż-tylko-ludzkie projekty lekcji języka polskiego – opis lasów litewskich w *Panu Tadeuszu* oraz historię przedmiotu i sposób jego traktowania przez człowieka w baśni *Imbryk* Andersena. Teksty te są osadzone w tradycji historycznoliterackiej i szkolnej metodyce czytania, interesuje mnie jednak, jak mogłyby rezonować w splocie z naukami przyrodniczymi w duchu nowej humanistyki, by wytwarzać w szkole nowe symbiotyczne opowieści, w których mają miejsce współpraca i kooperacja, wzajemne powiązania,

1 R. Kapuściński, *Lapidarium III*, Czytelnik, Warszawa 1997, s. 174–175.

2 S. Simard, *W poszukiwaniu Matki Drzew. Dowody na inteligencję lasu*, tłum. M. Grabska-Ryńska, M. Grabski, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2021, s. 65.

3 U. Zajączkowska, *Patyki, badyle*, Marginesy, Warszawa 2019, s. 144 i 146.

relacje. Opowiadam się za symbiocenem – zaproponowanym przez Glenna A. Albrechta – chciałam więc wyjść poza narracje o konkurencji i drapieżnictwie, potrzebujemy bowiem implementacji symbiotycznych z perspektywy literacko-kulturowej, pozytywnych wyobrażeń, dających, jak pisała Rebecca Solnit, „nadzieję w mroku".

Ludzkość stosuje głównie wzorce zoocentryczne – naśladuje zachowania drapieżników, a przecież model świata zamieszkanego przez osiem miliardów drapieżników jest nie do utrzymania na planecie o ograniczonych zasobach. Istnieje dla niego alternatywa i inne egzemplifikacje – na przykład wzorzec rośl-inny[4].

Jak podkreśla Urszula Zajączkowska, inność roślin wyraża się głównie w tym, że one w zdecydowanej większości nie muszą nikogo i niczego zabijać[5], by się odżywiać, wzrastać i zasiedlać, oraz w tym, że są związane z miejscem na zawsze. Bardziej więc niż inne byty współodczuwają z otoczeniem – nie mogą nigdzie uciec i zmienić sąsiadów[6]. Także struktury asocjacji roślinnych różnią się zasadniczo od struktur stowarzyszeń ludzkich i zwierzęcych, które są światem osobników. Rośliny nie funkcjonują jako osobne istoty, są zawsze razem. Są razem w sposób inny niż zwierzęta, gdyż pokonują bariery międzygatunkowe, aby tworzyć wielogatunkowe zrzeszenia[7]. W niniejszym rozdziale zachęcam, aby uczeń spojrzał na las jako ideał współpracy, wzór długowieczności, odporności, wreszcie zdolności kooperacyjnych i komunikacyjnych[8]. Czy jednak każdy las odpowiada temu opisowi?

---

4 Zapis „rośl-inny" zapożyczam z książki Andrzeja Marca *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.

5 Choć oczywiście są i takie, które potrafią zabijać (mowa o allelopatii w jej dziesiątkach aspektów), na przykład niektóre rośliny zabijają grzyby mikoryzowe innych roślin. Nie mają zębów, a potrafią być bardziej bezwzględne niż drapieżniki – to wojna o przestrzeń życiową, w której są fronty, koterie, sojusze.

6 U. Zajączkowska, *Patyki, badyle...*, s. 133.

7 W. Polcyn, *Drzewa nie stoją osobno. O sieciowej naturze roślin i grzybów*, w: *Ryzosfera. Grzyby i bakterie w sieci sztuki i kultury*, red. M. Smolińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2019, s. 17–18. Mikoryza (symbioza korzeni roślin z grzybami) dotyczy większości (90%) lądowych roślin naczyniowych, także część mszaków i paprotników żyje w związkach symbiotycznych z grzybami. B. Wang, Y.L. Qiu, *Phylogenetic Distribution and Evolution of Mycorrhizas in Land Plants*, „Mycorrhiza" 2006, vol. 16 (5), s. 299–366, https://doi.org/10.1007/s00572-005-0033-6.

8 W. Polcyn, *Lepiej razem niż osobno. Symbiotyczna wyprawa do lasu*, „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni" 2023, nr 1 (80), s. 22.

W rzeczywistym świecie, głównie miejskim, uczeń ma ograniczony dostęp do naturalnych lasów, najczęściej jest otoczony uprawami leśnymi – jednowiekowymi monokulturami wyczyszczonymi z wszelkiej biomasy, przemysłowymi plantacjami poszczególnych gatunków drzew[9]. Nowoczesne leśnictwo dąży bowiem do uproszczenia biologicznego składu lasów, zorganizowania przestrzeni w celu maksymalizacji produkcji drewna i dochodów finansowych[10]. Znany przyrodoznawca i dziennikarz Adam Wajrak, autor książek popularnonaukowych o przyrodzie, nominowany przez magazyn „Time" do tytułu European Hero za obronę lasów, zaproponował nawet, żeby odejść od automatycznego postrzegania każdego terenu zadrzewionego jako „lasu". Zdaniem Wajraka trzeba czegoś więcej, żeby mówić o lesie, którym aktualnie określa się nawet zrąb zupełny, czyli *de facto* zaprzeczenie lasu – brak drzew[11].

W tej części książki przyglądam się narracjom romantycznym o naturalnych lasach, które wyrosły bez bezpośredniego udziału człowieka, nie zostały przez niego zaplanowane i posadzone jego ręką. Proponuję poszerzanie wiedzy uczniów o tym, czym jest las, jak rośnie i jaki rodzaj naturalności w czasach kryzysu środowiskowego powinniśmy akceptować. Poszukuję w lekturze takich cytatów, dzięki którym można wprowadzić prawdziwą, a nie fantomową przyrodę na lekcje języka polskiego, z jej bioróżnorodnością, składającą się z drzew wielu gatunków, różniących się strukturą, wiekiem i rozmiarami. Snuję refleksję nad tym, jaką rolę odgrywa w takim lesie współpraca. Stawiam pytania o to, czy wszystkie organizmy są w takim lesie równie ważne,

9 „W lesie gospodarczym, podobnie jak w uprawach rolnych (np. pola ziemniaków czy zbóż) [...], tworzymy monokultury, sadzimy zwykle jeden, ważny gospodarczo, gatunek drzewa, wszystkie drzewa są w tym samym wieku, osiągają podobne rozmiary. Ułatwia to bardzo pozyskanie drewna, problem w tym, że takiego lasu nie spotkamy w naturze, konieczna jest ciągła interwencja człowieka". *Lasy gospodarcze są jak „pola ziemniaków". Naturalnych mamy mało i nie chronimy ich dobrze. Z Prof. Tomaszem Wesołowskim rozmawia Patryk Strzałkowski*, Nauka o Klimacie dla Sceptycznych, 28.09.2020, https://naukaoklimacie.pl/aktualnosci/lasy-gospodarcze-sa-jak-pola-ziemniakow-naturalnych-mamy-malo-i-nie-chronimy-ich-dobrze-436/ [dostęp: 26.10.2023]. Tekst ukazał się pierwotnie na stronie Gazeta.pl.

10 T. Samojlik, P. Daszkiewicz, A. Ričkienė, *Primeval Beast, Primeval Forest: Perception of European Bisonand Białowieża Primeval Forest in the 18th-early 20th Century*, Mammal Research Institute, Polish Academy of Sciences, Białowieża 2022, s. 10.

11 M. Petryna, T. Samojlik, *Miliardy połączeń i zależności, Magdalena Petryna rozmawia z Tomaszem Samojlikiem*, „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni" 2023, nr 1 (80), s. 3. Ciekawe byłoby porównanie definicji lasu z podręczników leśnictwa z definicjami lasów z podręczników do ekologii.

czy istnieje w nim podział na gatunki pożyteczne i „leśne chwasty", podobnie jak w ludzkim świecie. Punktem wyjścia moich dociekań jest troska o bezpieczną przyszłość kolejnych pokoleń.

Dlaczego tak bardzo interesuje mnie las naturalny[12]? Utrata lasów pierwotnych, definiowanych jako obszary leśne z naturalnie odnawiającymi się gatunkami rodzimymi i minimalnymi śladami ingerencji człowieka, jest uznawana za jeden z głównych problemów ochrony przyrody, przed którymi stoi Europa. Lasy te odgrywają kluczową rolę w ochronie różnorodności biologicznej na całym świecie i zapewniają kluczowe usługi ekosystemowe[13]. Unia Europejska bardzo mocno podkreśla dzisiaj bezwzględną potrzebę ochrony lasów pierwotnych. W *Unijnej strategii na rzecz bioróżnorodności 2030* kładzie się nacisk na ścisłą ochronę obszarów o wysokiej wartości różnorodności biologicznej – do końca bieżącej dekady 10% tych obszarów naszego kontynentu ma podlegać ścisłej ochronie. W związku z tym konieczne jest zdefiniowanie, mapowanie, monitorowanie i ścisła ochrona wszystkich pozostałych na terenach Unii lasów pierwotnych i starodrzewów[14]. Ogromne znaczenie ma też propagowanie ochrony bioróżnorodności na szczeblu globalnym – chodzi o to, by działania UE nie doprowadziły do wylesiania w innych regionach świata, na przykład w Ameryce Południowej. Jak zapisano w strategii, „Lasy pierwot-

12 Na stronie Konwencji Różnorodności Biologicznej las pierwotny jest określony jako las, który nigdy nie był wycinany i który rozwinął się w wyniku naturalnych zakłóceń i procesów naturalnych, niezależnie od jego wieku. Do lasów pierwotnych zalicza się także lasy użytkowane przez społeczności tubylcze i lokalne prowadzące tradycyjny styl życia istotny dla ochrony i zrównoważonego użytkowania różnorodności biologicznej. W dużej części Europy las pierwotny ma inną konotację i odnosi się do obszaru gruntów leśnych, który prawdopodobnie był zalesiony nieprzerwanie przynajmniej przez całe czasy historyczne (na przykład ostatnie tysiąc lat). Z kolei las naturalny to las złożony z rodzimych drzew, niesklasyfikowany jako plantacja leśna. *Definitions*, Convention on Biological Diversity, https://www.cbd.int/forest/definitions.shtml [dostęp: 25.10.2023]. W definicjach zwraca się uwagę, że las naturalny różni się od pierwotnego tym, że człowiek pobiera z niego ograniczony użytek. S. Szymański, *Ekologiczne podstawy hodowli lasu. Podręcznik dla studentów wydziałów leśnych*, wyd. 2. uzup., Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 2000, s. 175–176. O składzie gatunkowym obu rodzajów lasu decydują siły natury.

13 T. Samojlik, P. Daszkiewicz, A. Ričkienė, *Primeval Beast, Primeval Forest...*, s. 13.

14 Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Unijna strategia na rzecz bioróżnorodności 2030. Przywracanie przyrody do naszego życia, Bruksela, 20.05.2023, COM(2020) 380 final, EUR-Lex, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A52020DC0380 [dostęp: 2.11.2023].

ne i starodrzewy to najbogatsze ekosystemy leśne, które usuwają dwutlenek węgla z atmosfery, a jednocześnie składują znaczne zasoby węgla"[15].

Jak pokazują badania, które przywołuje Agata Agnieszka Konczal, antropolożka z European Forest Institute i Wageningen University and Research, zdecydowana większość badanych społeczeństw przyznaje, że preferuje las jak najbardziej naturalny. Spośród sześciu obrazków przedstawiających tereny leśne – od lasów niemal dziewiczych po mocno przekształcone przez człowieka – prawie wszyscy respondenci wskazali las naturalny jako najatrakcyjniejszy[16]. Oczekujemy prawdziwych, naturalnych lasów i przykłady takich właśnie lasów chciałabym zaprezentować na lekcjach po to, aby stawiać uczniom pytania: czym jest drzewo? Czym jest las? Czy las jest potrzebny? A jeśli tak, to komu? I co to znaczy, że las jest przykładem symbiotycznej wspólnoty?

Najwięcej opisów „prawdziwego lasu", nakreślonych z wielkim znawstwem botanicznym, odnaleźć można w epopei Adama Mickiewicza, która jest obecnie lekturą obowiązkową w szkole podstawowej. Odnajdujemy w *Panu Tadeuszu* autonomiczną refleksję nad lasami ze względu na ich wartość immanentną – las nie jest traktowany jak tło działań człowieka, niejednokrotnie wychodzi na plan pierwszy jako byt niezależny od ludzkiego. Znakomicie zasygnalizowano w epopei również budzące się powoli w XIX wieku zrozumienie dla zjawisk przyrodniczych samych w sobie, takich jak ekosystem leśny czy obieg materii w przyrodzie. Mimo że uczniom sprawia kłopoty zarówno przeczytanie dzieła, jak i zrozumienie jego treści[17], warto sięgać do *Pana Tadeusza* między innymi dlatego, że znajdziemy w nim najdoskonalszą literacką charakterystykę bogactwa lasów naturalnych. Nie zapomina się w tekście o zależnościach, symbiozie, ważnej roli martwego drewna czy najszybciej ginącego ekosystemu świata, jakim są mokradła, bagna i torfowiska, których opisy odnajdujemy w wyobrażeniu matecznika, czyli samego jądra puszczy („Małe jeziorka trawą zrosły na poły,/[...]/Woda tych studni sklni się

15 Tamże.

16 K. Urban, *Lasy w Polsce: od czasów pandemii zmieniła się jedna, istotna rzecz*, SmogLAB, 17.04.2022, https://smoglab.pl/lasy-w-polsce-od-czasow-pandemii-zmienila-sie-jedna-istotna-rzecz/ [dostęp: 28.10.2023].

17 A. Kucharska-Babula, *Jak przybliżyć lekturę do ucznia? Czytanie „Pana Tadeusza" w podstawowej szkole muzycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguage Polonae Partinentia" 2019, s. 144–156, pobrano z: https://didactica.up.krakow.pl/article/view/6986/6468 [dostęp: 29.10.2023].

plamista rdzą krwawą")[18]. A do tego, jak przyznał Kazimierz Łapczyński we *Florze Litwy w „Panu Tadeuszu"*, „żadna z najważniejszych roślin nie została [w nim – M.O.] pominięta i żadna się zbyt często nie powtarza. Jest we wszystkim miara i pewna doskonałość"[19].

W proponowanej przeze mnie lekturze nie brakuje również opisów niszczenia polskiej przyrody, narodowych pomników[20]. Dewastacja odbywa się w myśl ekonomizacji natury – łupieżczej gospodarki leśnej – czy na sku-

18 A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, oprac. S. Pigoń, wyd. 5. zm., Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962, s. 230. Cytaty z *Pana Tadeusza* przytaczam w niniejszym rozdziale za tym wydaniem i oznaczam bezpośrednio w tekście. Opisywane przez Mickiewicza obszary to mszarniki i rojsty, powstające na przestrzeniach nizinnych, zalewanych przez wodę, która nie ma gdzie odpływać. To duże dymiące błota, z których wyrastają karłowate, lecz nieraz bardzo stare sosny. Rosną one w warunkach anormalnych, nie mogą się odpowiednio odżywiać i wzrastać. Łatwo obumierają. Komentarz do *Pana Tadeusza*, przypis na s. 230. Elementy te są typowe dla pierwotnej puszczy, choć żadna puszcza tak nie wygląda i nie mogłaby wyglądać tak jak w mateczniku, co przekonująco udowadniali Bolesław Hryniewiecki (*U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej. „Pan Tadeusz" w oczach botaników*, „Ochrona Przyrody" 1948, nr 18, s. 6–25) i Józef Rostafiński (*Las, bór, matecznik, jako natura i baśń w poezji Mickiewicza*, [nakł. Polskiej Akademii Umiejętności], Kraków 1921), przywołując białoruską legendę. Takie tereny odnajdujemy dziś w Puszczy Białowieskiej. Torfowiska należą do najcenniejszych ekosystemów, organizmy, które na nich występują, są wysoce wyspecjalizowane i potrafią przetrwać tylko w skrajnych warunkach torfowiska. Bardzo często powstają na niewielkich zbiornikach polodowcowych. Tworzą wówczas półkożuch unoszący się na powierzchni wody. Dookoła występują turzycowiska i trawy, może także olsy. Na dnie takich zbiorników znajduje się gruba warstwa materii organicznej (borowiny), która może sprawiać wrażenie, że zbiornik nie ma dna, choć wysoce prawdopodobne jest to, że opis odnosi się po prostu do olsów o strukturze dolinkowo-kępkowej. W dolinkach tworzy się gruba warstwa materii organicznej, można wpaść w nią po pas, a w Puszczy Białowieskiej nawet po szyję. Zapach torfowiska (lub olsu) nie należy do przyjemnych, co ma związek z zachodzącymi tam procesami beztlenowymi o charakterze gnilnym. Czasem drzewa rosnące na torfowiskach są skarłowaciałe i poskręcane; na takie bory bagienne składają się sosna i brzoza omszona, rzadziej świerk. W takich torfowiskach występują braki w dostępności biogenów, poziom wody jest wysoki, a do tego latem jego powierzchnia mocno się nagrzewa. Za konsultacje dziękuję Wojciechowi Zarzyckiemu.

19 K. Łapczyński, *Flora Litwy w „Panu Tadeuszu"*, G. Gebethner, Kraków 1894, s. 2.

20 Mickiewicz jako pierwszy w polskiej literaturze użył w stosunku do drzewa wyrażenia „pomnik". Najprawdopodobniej poszedł za przykładem Alexandra Humboldta, ojca geografii roślin, który w 1819 roku w opisie olbrzymiego drzewa widzianego w Wenezueli nazwał je „pomnikiem przyrody". Podaję za: B. Hryniewiecki, *U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej...*, s. 24.

tek konfliktów i wojen, co dziś w kontekście napaści Putina na Ukrainę ma szczególne znaczenie.

Pomniki nasze! ileż co rok was pożera
Kupiecka lub rządowa, moskiewska siekiera!
Nie zostawia przytułku ni leśnym śpiewakom,
Ni wieszczom, którym cień wasz tak miły jak ptakom.
(*Pan Tadeusz*, s. 200)

Dalej, w księdze XI, możemy przeczytać o spustoszeniach dokonanych przez kule z dział lub wybuchy granatów – o połamanych i okaleczonych drzewach, wyrwanych wraz z systemem korzeniowym pniach czy zagrożeniu dla zwierząt, w szczególności dla rzadkich gatunków:

W puszczy łoskot, to kula od jakiegoś działa,
Zbłądziwszy z pola bitwy, dróg w lesie szukała,
Rwąc pnie, siekąc gałęzie. Żubr, brodacz sędziwy,
[...]
Wstaje na wpół, na przednich nogach się opiera,
I potrząsając brodą, zdziwiony spoziera
Na błyskające nagle między łomem zgliszcze:
Był to zbłąkany granat, kręci się, wre, świszcze,
[...].
(*Pan Tadeusz*, s. 502)

Spora wiedza przyrodnicza Adama Mickiewicza i wielu innych romantyków nie jest sprawą przypadku. Przypomnijmy, że uczyli się oni postaw wobec przyrody w szkołach oświeceniowych. Uczelniami oświeceniowymi były wtedy placówki stworzone przez Komisję Edukacji Narodowej, wprowadzające edukację przyrodniczą jako ważny element systemu wiedzy o świecie[21]. Warto również zdać sobie sprawę z ówczesnego postępu nauk przyrodniczych w Polsce – na przełomie XVIII i XIX wieku nastąpił rozwój polskiej nomenklatury botanicznej i zoologicznej, wydano podręczniki do botaniki, zapra-

21 J. Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura*, wyd. 2. popr., Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1992, s. 53.

szano do szkół z wykładami słynnych przyrodników, na przykład Jędrzeja Śniadeckiego z Uniwersytetu Wileńskiego[22]. Nie można zapominać również o tym, że Mickiewicz doświadczył żywiołu lasu i puszczy z dzieciństwa na Nowogródczyźnie[23] – „wszystko znał, wszystko widział, wszystko pamiętał"[24], mimo że gdy pisał *Pana Tadeusza*, już od przeszło dziesięciu lat Litwy nie oglądał.

Przedmiotem analizy w szkole podstawowej jest cały poemat oraz jego fragmenty: opisy chmur, grzybobrania, matecznika, polowania na niedźwiedzia i gry Wojskiego na rogu. Sceny te rozgrywają się w lasach litewskich, charakteryzujących się niezwykle bogatą roślinnością, co otwiera możliwość ekologicznej interpretacji. Taki jej kierunek nie jest niczym nowym w historii literatury, już bowiem w latach dwudziestych ubiegłego wieku sprowokowani Mickiewicza botanicznymi opisami flory i fauny wypowiadali się na ich temat nie tylko znakomici literaturoznawcy[25], lecz także przyrodoznawcy[26], uznając

22 Ważną rolę w edukacji przyrodniczej odegrał opis flory krajowej w podręczniku pióra Krzysztofa Kluka *Botanika dla szkół narodowych* (wyd. 2., 1787) i podręcznik *Zoologia, czyli zwirzętopismo, dla szkół narodowych* (1789) Pawła Czenpińskiego. Podaję za: tamże, s. 60.

23 E. Głowacka, *Matecznik i jego białoruskie korzenie, Mickiewiczowska filozofia przyrody w „Panu Tadeuszu"*, „Białorutenistyka Białostocka" 2022, t. 14, s. 353.

24 S. Tarnowski, *Adam Mickiewicz: „Pan Tadeusz"*, Księgarnia Feliksa Westa, Brody 1922, s. 15.

25 Zob. S. Pigoń, *„Pan Tadeusz". Wzrost – wielkość – sława. Studium literackie*, Instytut Literacki, Warszawa 1934; S. Tarnawski, *Adam Mickiewicz: „Pan Tadeusz"...*; K. Wyka, *„Pan Tadeusz". Studia o tekście*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1963. Por. nowsze opracowania, np.: B. Mytych, *Poetyka i łowy. O idei dawnego polowania w literaturze polskiej XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004; D. Gostyński, *Natura jako mit. „Pan Tadeusz" Adama Mickiewicza*, w: P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017, s. 79–88; A. Barcz, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2016; B. Kapcia, *Litewskie motywu lasu w Mickiewiczowskim doświadczeniu przestrzeni*, https://docplayer.pl/21636970-Litewskie-motywy-lasu-w-mickiewiczowskim-doswiadczeniu-przestrzeni.html [dostęp: 10.11.2023]; E. Głowacka, *Matecznik i jego białoruskie korzenie, Mickiewiczowska filozofia przyrody w „Panu Tadeuszu"*, „Białorutenistyka Białostocka" 2022, t. 14, s. 353–373.

26 Zob. K. Łapczyński, *Flora Litwy w „Panu Tadeuszu"...*; W. Dybowski, *Flora Litwy w „Panu Tadeuszu"*, „Kosmos" 1898, s. 218 i nast. Bolesław Hryniewiecki (*U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej...*) wymienia dokonania analityczne przyrodoznawców dotyczące polskiej przyrody ujętej w *Panu Tadeuszu*, którzy podziwiali nie tylko artyzm poematu, lecz także wierność oddania charakterystyki rodzimej przyrody. Należeli do nich między innymi Leopold Wajgla (policzył gatunki roślin, grzybów oraz zwierząt), Kazimierz Łapczyński (opracował zestawienia flory Litwy), botanik-florysta Hugo Zapałowicz, Karol

tę lekturę, jak ją określił Witold Kulesza, za „ewangelię ochrony przyrody"[27]. Prowadzili spory naukowe o słownictwo, którym posługiwał się wieszcz na określenie obszarów zadrzewionych: „las", „bór", „dąbrowa", „ostęp" i „puszcza", analizowali, skąd Mickiewicz zaczerpnął słowo „matecznik", próbowali badać stopień realizmu przedstawień drzew, wreszcie odtworzyć Mickiewiczowską filozofię przyrody.

W niniejszym rozdziale przyglądam się fragmentom potwierdzającym, że literacka wizja może stanowić realny opis lasu naturalnego tak bardzo pożądanego we współczesnym świecie oraz że można na ten opis spojrzeć jako na opowieść o wysoce złożonym współistnieniu roślin, drzew, ptaków, drapieżników opartym na współpracy. W kontekście kryzysu klimatycznego, wobec ogromnej skali wyzwań adaptacyjnych, takie opisy, podkreślające głównie funkcje przyrodnicze, mogą stanowić najskuteczniejsze narzędzie ochrony lasów już istniejących[28] i podnosić wiedzę o innych niż tylko produkcyjna funkcjach lasu. Żywię także nadzieję, że przez humanistyczną edukację środowiskową możliwe jest zaszczepienie w uczniach troski o dzikość leśną, z jej nieposkromioną chęcią życia, i umacnianie emocjonalnej więzi z drzewami.

Nim przejdę do analizy Mickiewiczowskich opisów lasu, za istotne uważam zatrzymanie uwagi uczniów na samym tylko żyjącym i skomplikowanym bycie, jakim jest drzewo, umożliwienie im zrozumienia jego istoty. Pomocny w tym może być dokument *Deklaracja praw drzewa* (zob. Aneks 1, załącznik 1), który francuskie Zgromadzenie Narodowe podało do wiadomości 5 kwietnia 2019 roku w Paryżu[29]. Inicjatorką opracowania deklaracji była Delphine

---

Karpowicz czy Józef Rostafiński, członek trzech wydziałów Polskiej Akademii Umiejętności (wyjaśnił pojęcia „las", „bór" i „puszcza" oraz przeprowadził dokładną analizę opisu matecznika). B. Hryniewiecki, *U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej...*, s. 6–24.

27 W. Kulesza, *„Pan Tadeusz" ewangelią ochrony przyrody*, W.L. Anczyc, Kraków 1931.

28 Służyć temu może na przykład wykształcenie umiejętności krytycznej oceny projektów urbanistycznych zmniejszających liczbę drzew oraz lepszego zarządzania zabytkowymi drzewami, które z pewnością są skarbami krajobrazu i miast. Finalnie wiedza o lesie może doprowadzić do działań, aktywności dosłownie rozszczelniających beton dla zieleni.

29 Tekstem, który również – tak jak *Deklaracja praw drzewa* – może prowokować do refleksji nad tym, na czym polega istota drzew, jest rozdział *Patyki, badyle* z książki eseistycznej Urszuli Zajączkowskiej pod takim samym tytułem. Badaczka przygląda się między innymi miętom, skrzypom, brzozom, sosnom, świerkom czy dębom. „W ciałach drzew wypalone są też wszystkie ich traumatyczne historie, na przykład gwóźdź, pożar, pocisk z ludzkich wojen, inwazja owadów czy zgryzanie zębami łosia – to też się da w nich wyczytać.

Batho, minister resortu ekologii, zrównoważonego rozwoju i energii w latach 2012–2013[30]. W deklaracji zapisano pięć artykułów, które stanowią, że: „drzewo jest nieruchomą istotą żywą", „ma prawo do przestrzeni powietrznej i podziemnej" i „musi być szanowane przez całe jego życie, z prawem do swobodnego rozwoju i rozmnażania, od narodzin do naturalnej śmierci, niezależnie od tego, czy jest to drzewo miejskie czy wiejskie"[31]. W przywołanych artykułach deklaracji podkreśla się konieczność zapewnienia drzewom odpowiednich warunków do swobodnego życia. Słowa te mogą również stanowić zaproszenie do rozmowy z uczniami o wspólnocie więcej-niż-tylko-ludzkiej[32].

Powróćmy jednak do Mickiewicza i jego literackich obrazów lasu. Sposób przedstawienia lasów[33] w *Panu Tadeuszu*, mimo że w wielu miejscach las jest antropomorfizowany i unaradawiany[34] zgodnie z duchem romantyzmu, dla niektórych znawców tematu uchodzi na najwspanialszy[35]. Nie przypad-

Kształty konarów opowiedzą o przebiegu wielu lat, chociażby o tym, czy w ich bliskości żyły inne drzewa oraz kiedy one umarły". U. Zajączkowska, *Patyki, badyle...*, s. 8.

30 W edukacji środowiskowej zbyt rzadko odwołujemy się do obowiązujących dokumentów, które nie tylko niosą wartość merytoryczną, lecz także napisane są odpowiednim językiem rozbijającym kalki antropocentryczne, pozwalającym dostrzec rzeczywistą bioróżnorodność mieszkańców Ziemi. Zob. Aneks 1.

31 *Deklarację praw drzewa* cytuję za: *Francja ogłosiła „Deklarację Praw Drzewa"*, Dobre Wiadomości. Serwis pozytywnych Informacji, https://dobrewiadomosci.net.pl/31026-francja-oglosila-deklaracje-praw-drzewa/ [dostęp: 3.11.2023].

32 Można rozpocząć lekcję od dyskusji na temat wybranych fragmentów *Deklaracji praw drzewa*. Zachęcić uczniów do wyrażenia opinii na temat praw drzew i tego, co te prawa oznaczają dla drzew oraz dla ludzi. Można również zwrócić uwagę na język, próbować szukać odpowiedzi na pytanie, jakie są konsekwencje traktowania drzewa jako „nieruchomej istoty żywej", a także zachęć uczniów do przeprowadzenia własnych projektów badawczych, które mogą obejmować analizę wpływu człowieka na drzewa w lokalnym środowisku młodych ludzi.

33 Warto odnotować za Józefem Rostafińskim, że poeta nieraz stosuje wyrazy „las" i „bór" jako synonimy, ale kiedy chodzi o pochwałę puszczy litewskiej, używa zawsze słowa „las". J. Rostafiński, *Las, bór, matecznik...*, s. 7.

34 Agata Agnieszka Konczal, autorka pracy *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*, praktyki te nazywa „leśną mitopraktyką". Przez pryzmat takiego właśnie konstruktu lasu interpretuje się większość szkolnych tekstów literackich. Przedstawiana tak przyroda jest unaradawiana („natura narodowa, więc piękna") – przywołuje uczucia patriotyczne, zachwyt nad pięknem ojczyzny. A.A. Konczal, *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN – Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa–Poznań 2017, s. 60.

35 Opinię taką wyraża na przykład Jacek Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura...*, s. 60.

kiem Piotr Daszkiewicz, Tomasz Samojlik i Bogumiła Jędrzejewska uczynili fragment opisu puszczy litewskiej z epopei mottem książki *Puszcza Białowieska w pracach przyrodników i podróżników 1831–1863*[36]. Warto przypomnieć, że z początkiem XIX wieku w Europie Zachodniej dokonywały się niepokojące zmiany – trzebiono lasy, usuwano nagminnie starodrzew, aby pozyskiwać zasoby dla gospodarki i nowe tereny pod rolnictwo oraz rozwój miast. Inaczej to wyglądało jeszcze przez jakiś czas na Litwie. Tam przeważały leśne przestworza i sine bory[37].

Jednym z ciekawych ujęć lasu w Mickiewiczowskiej epopei jest opis z księgi III, zatytułowanej *Umizgi*. Kiedy w świątyni dumania Telimena z Hrabią rozprawiają o malarstwie i krajobrazach krajów włoskich, Mickiewicz kreśli malowniczy obraz terenów leśnych z charakterystyką poszczególnych drzew. Józef Rostafiński, wybitny botanik krakowski, widzi w tym fragmencie „dąbrowę", pierwotny las złożony z krzewów liściastych i wielu rozmaitych gatunków drzew z dębami na czele[38]:

A przecież wokoło nich ciągnęły się lasy
Litewskie! tak poważne i tak pełne krasy! –
Czeremchy oplatane dzikich chmielów wieńcem,
Jarzębiny ze świeżym pasterskim rumieńcem,
Leszczyna jak menada z zielonymi berły,
Ubranymi, jak w grona, w orzechowe perły;
A niżej dziatwa leśna: głóg w objęciu kalin,
Ożyna czarne usta tuląca do malin.
Drzewa i krzewy liśćmi wzięły się za ręce
Jak do tańca stające panny i młodzieńce
Wkoło pary małżonków. Stoi pośród grona

36 P. Daszkiewicz, T. Samojlik, B. Jędrzejewska, *Puszcza Białowieska w pracach przyrodników i podróżników 1831–1863*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2012.

37 J. Rostafiński, *Las, bór, matecznik...*, s. 1.

38 B. Hryniewieckiego odwołuje się do ustaleń Józefa Rostafińskiego (*U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej...*, s. 16–17). Rostafiński działał w czasach, gdy nie było jeszcze mowy o fitosocjologii. Dziś dąbrową nazywamy albo las antropogeniczny, uwarunkowany wypasem, albo las na najuboższych siedliskach, typowy raczej dla Europy Zachodniej i będący zwykle wynikiem prowadzenia gospodarki leśnej. Według Wojciecha Zarzyckiego, dendrologa, fragment ten pasuje raczej do opisu łęgu i lasu przekształconego antropogenicznie. Dziękuję Wojciechowi Zarzyckiemu za to spostrzeżenie.

Para, nad całą leśną gromadą wzniesiona
Wysmukłością kibici i barwy powabem:
Brzoza biała, kochanka, z małżonkiem swym grabem.
A dalej, jakby starce na dzieci i wnuki
Patrzą, siedząc w milczeniu: tu sędziwe buki,
Tam matrony topole i mchami brodaty
Dąb, włożywszy pięć wieków na swój kark garbaty,
Wspiera się, jak na grobów połamanych słupach,
Na dębów, przodków swoich, skamieniałych trupach.

(*Pan Tadeusz*, s. 181–183)

Nie tylko powyższy fragment *Panu Tadeusza* świadczy o tym, że pojedyncze drzewa są co prawda osobnikami poszczególnych gatunków z ich charakterystycznymi cechami, ale przede wszystkim tworzą sieci relacji wraz z pnączami, krzewami, martwymi kłodami. W opisie tym Mickiewicz ujawnił zarazem odrębność drzew i wzajemne między nimi powiązania. Poetyckie objęcia, oplatania, branie się za ręce, tulenie się do siebie lub wspieranie się na sobie doskonale oddają złożoność, która występuje w naturalnych ekosystemach leśnych. Wszystko dzieje się w ramach zależności. Oddane jest to w sposobie, w jaki poeta porównuje drzewiaste rośliny do tańczących par – w takim ujęciu relacje drzew są dynamiczne, symbiotyczne i złożone. Las to przecież miejsce, gdzie różne gatunki żyją razem, tworząc skomplikowane powiązania, miejsce, w którym zachodzi wiele procesów *stricte* biologicznych, na przykład rozkład, obieg materii czy samorodność drzew rosnących na powalonych kłodach swych przodków.

W opisie Mickiewicza las ukazuje się warstwowo, podobnie jak w rzeczywistym środowisku naturalnym[39]. Wszystkie warstwy lasu są ze sobą splecione; różne gatunki drzew i krzewów współistnieją razem (na przykład: „Czeremchy oplatane dzikich chmielów wieńcem"). Jednakowoż w tym lesie życie i śmierć również są ze sobą powiązane, jak w przypadku wiekowego olbrzyma, dębu, który wspiera się na martwym drewnie („Dąb [...]/Wspiera się, [...]/Na dębów, przodków swoich, skamieniałych trupach"). Choć Mickiewicz poetycko odda-

39 W lesie liściastym i mieszanym strefy umiarkowanej wyróżniamy cztery warstwy lasu: ściółka, runo leśne, podszyt i korony drzew. M. Giełda Pinas, *Warstwowa budowa lasu*, Nadleśnictwo Konstantynowo, 23.03.2016, https://konstantynowo.poznan.lasy.gov.pl/budowa-warstwowa-lasu [dostęp: 30.10.2023].

je grozę tego widoku, porównując martwe drewno do skamieniałych trupów, w lasach naturalnych śmierć nie przeraża. Baczny obserwator od razu dostrzega, że tam, gdzie pełno martwych drzew, tętni życie[40].

Korony dębów, buków i topoli, gatunków drzew, które osiągają imponującą wysokość, dominują na najwyższym poziomie lasu. Poeta pisze, że sklepienia są jak „zielone, gęste, niskie chmury" (*Pan Tadeusz*, s. 202) albo wiszące nad głową szalejące morze (*Pan Tadeusz*, s. 202). Aby oddać głębię bezkresności, ale i witalność drzew oraz ich ruch, Mickiewicz używa wyrażeń akustycznych: „jęki", „szumy", „wycie", „łoskoty" i „gromy". Łatwiej nam te drzewa zobaczyć w wyobraźni, gdy uzmysłowimy sobie, że wysokość potężnych „matron topoli", „sędziwych buków" czy pięciowiekowych dębów, sięga nawet pięćdziesięciu metrów w górę[41].

Pod koronami drzew rośnie młode pokolenie lasu. Znajdziemy tu takie gatunki, jak: brzoza, grab, czeremcha, jarzębina. Jeszcze niżej występuje różnorodny podszyt, w którym mieszają się różne rośliny: „głóg w objęciu kalin", „Ożyna czarne usta tuląca do malin", leszczyna czy, reprezentujący byliny, chmiel. Na dnie lasu znajduje się ściółka, z której wyrasta runo leśne[42]: mszaki („mech siwobrody"), ale i cała leśna biomasa, co może oznaczać, że drzewa i rośliny rosną gęsto, dziko, tworząc pozornie zaniedbaną i nieprzebytą część lasu.

Na dole jak ruiny miast: tu wywrót dębu
Wysterka z ziemi na kształt ogromnego zrębu;
Na nim oparte, jak ścian i kolumn obłamy:
Tam gałęziste kłody, tu wpół zgniłe tramy
Ogrodzone parkanem traw [...].

(*Pan Tadeusz*, s. 202)

40 Por. A. Wajrak, *Puszcza nie umiera nigdy (chyba że z ręki człowieka)*, w: *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, red. P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, Instytut wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2019, s. 31–37.

41 Buki wywołały wielkie zainteresowanie botaników analizujących treści środowiskowe *Pana Tadeusza*. Jak dziś już wiemy, historyczny zasięg buka nie dochodził do Litwy, obecny zresztą też nie. Jest to *licentia poetica* Mickiewicza, który chciał uzyskać pełniejszy obraz przyrody. Zob. więcej: B. Hryniewiecki, *U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej...*, s. 9–11. Być może Mickiewicz obserwował buki w Paryżu we Francji, gdzie ten gatunek drzewa jest pospolity.

42 Bogactwo runa litewskich lasów jest zobrazowane w opisie grzybobrania. Fragment ten doczekał się już wielu opracowań naukowych. Zob. B. Hryniewiecki, *Grzybobranie w poemacie A. Mickiewicza „Pan Tadeusz"*, „Problemy" 1955, t. 11, s. 735–740.

W tym fragmencie poeta przywołuje różne formy martwego drewna (porównując je do „ruin miasta"), które jest kluczowym elementem naturalnego lasu i którego może być nawet więcej niż drzew żywych. Wśród tych form znajdują się butwiejące kłody, zgniłe tramy, a także wywrócone drzewa (wykroty) i stojące suche drzewa, nazywane również złomami, oraz konary czy gałęzie. To drewno, choć wydaje się martwe, odgrywa kluczową rolę w ekosystemie leśnym. Warto zaznaczyć, że wprawdzie Mickiewicz bezpośrednio o tym nie wspomina, ale martwe drewno tworzy środowisko życia tysięcy gatunków, które są ze sobą wzajemnie powiązane. Dla wielu leśnych zwierząt stanowi obfitą bazę pokarmową oraz bezpieczne schronienie. Dlatego często mówi się, że powalone drzewo jest „bardziej żywe" niż mogłoby się wydawać, ponieważ pełni kluczową rolę w zachowaniu różnorodności ekosystemu leśnego[43], przekracza także dychotomię martwe – żywe, czyniąc z drzewa figurę długiego trwania. Przede wszystkim martwe drewno zapewnia obieg materii, w procesie rozkładu drewna tworzy się gleba. Gdy zabieramy drewno z lasu, wyjaławiamy go, pozbawiamy makro- i mikroelementów, które nie mogą powrócić do systemu.

Ilustracja 7. Martwe drewno w Puszczy Białowieskiej.



Źródło: własne, fot. M. Ochwat.

43 Por. J.M. Gutowski i in., *Drugie życie drzewa*, wyd. 2., Fundacja WWF Polska, Warszawa 2022, s. 233.

Wywrócony dąb (w języku fachowym nazywany wykrotem), powalony na przykład przez silne wiatry, tworzy obraz chaosu i naturalnej destrukcji w lesie. Wykrot to też zagłębienie w ziemi utworzone w miejscu bryły korzeniowej, miejsce schronienia nie tylko drobnych zwierząt, lecz także dzików, jeleni, łosi. Odgrywają one pozytywną rolę – tworzą przestrzeń dla nowych roślin, zalane wodą tworzą mikroretencje (por. ilustracja 7.).

Mickiewicz intuicyjnie dostrzegał głęboki sens życia drzew, potwierdzony przez naukowców dopiero pod koniec XX wieku. Dowodzi tego fragment opisu matecznika ze wskazaniem części roślin ukrytych w glebie: „wielki wał pniów, kłod, korzeni" (*Pan Tadeusz*, s. 230). W kontekście Mickiewiczowskich obrazów lasu warto przywołać również fascynujący opis korzeni autorstwa innego romantyka – Wincentego Pola.

> Czasami wywali wiatr sosnę lub jodłę z kretesem, która na pował szmat lasu druzgocąc postawi korzenie kilku, a nawet kilkunastu drzew wraz z ziemią, niby ścianę na poprzek puszczy. Spomiędzy korzeni opuszcza się młody porost leśny, na piętrze niby ze ściany wyrosły, i wysycha, gdy mu tam na życiu zabraknie; jeżeli się te złomy nie pokryją mchem, wówczas wypłukują deszcze i śniegi resztę tej ziemi, a tak leżą i sterczą na poprzek puszczy stare i młode szkielety drzew, **jak kłęby wężów, korzeniami ze sobą poplątane**[44].

W myśleniu Mickiewicza i Pola znajdziemy zalążki świadomości ekologicznej opartej na dostrzeganiu związku między życiem lasu a stanem poszycia leśnego[45].

Niewielu twórców romantycznych zwróciło uwagę na bogactwo świata biologicznego istniejącego pod ziemią. Ryzosfera, bo tak fachowo nazywa się sfera korzeniowa (od gr. *rhiza* 'korzeń' i *sphaira* 'kula'), stanowi warstwę gleby bezpośrednio przylegającą do korzeni roślin, biorącą udział w procesie pobierania przez roślinę wody z substancjami pokarmowymi[46]. Podobnie „jak kłęby wężów", poplątane korzenie krzewów, grzybów i drzew tworzą relacje podziemne, otwierające temat życia wielogatunkowego. W tym życiu istotną

44 W. Pol – cyt. za: J. Rostafiński, *Las, bór, matecznik...*, s. 14, podkr. – M.O.

45 J. Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura...*, s. 72.

46 Definicję ryzosfery podaję za: *Ryzosfera*, Encyklopedia leśna, https://www.encyklopedialesna.pl/haslo/ryzosfera/ [dostęp: 1.11.2023].

rolę odgrywa grzybnia, która ma naturę splątanych nitek (łatwo to sobie zwizualizować jako „splątane korzenie"). Dziś nazywa się tę sieć *Wood Wide Web*, na wzór nazwy sieci internetowej.

Wprowadzając temat lasu na lekcję polskiego, warto przywołać również bogactwo lasu pod ziemią. Pomocne w tym mogą być badania Suzanne Simard, kanadyjskiej naukowczyni z University of British Columbia, specjalizującej się w badaniu zależności w ekosystemach leśnych. Simard wykazała, że drzewa mogą za pośrednictwem grzybni przekazywać sobie składniki odżywcze, takie jak azot i fosfor[47]. Uważa, że w ten sposób duże drzewa pomagają małym i młode są dzięki temu w stanie przetrwać czas, gdy w cieniu starszych brakuje im słońca do wytworzenia własnych składników odżywczych. Światowej sławy ekolożka udowodniła, że organizmy zamieszkujące las porozumiewają się za pomocą podziemnej sieci grzybni, a jej ośrodkami są potężne drzewa, nazywane Matkami Drzew. Drzewa mateczne[48] karmią spokrewnione ze sobą osobniki i podtrzymują życie całego lasu. Swoje badania Simard opisała w książce *W poszukiwaniu Matki Drzew. Dowody na inteligencję lasu*, której fragmenty można wykorzystać na lekcjach polskiego do uzupełnienia opisu Mickiewiczowskiej idei matecznika:

47 Podobne ustalenia dotyczące życia lasu odnajdujemy w monumentalnej powieści zatytułowanej *Listowieść* Richarda Powersa, warstwą konstrukcyjną nawiązującej do budowy drzewa. Rozdziały książki tworzą korzenie, pień, koronę, nasiona. W jednej z powieściowych historii dendrolożka Patricia Westerford w podziemnych systemach lasu odnajduje dowody na to, że drzewa są istotami społecznymi – komunikują się, wysyłają sygnały. R. Powers, *Listowieść*, tłum. M. Kłobukowski, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2021, s. 159, 272. Peter Wohlleben w *Sekretnym życiu drzew* i *O czym szumią drzewa* tworzy antropomorficzne opowiadania i fascynujące historie o drzewach. Za pomocą tych historii można pokazać uczniom, że drzewa to istoty żywe, budujące między sobą relacje, zawierające przyjaźnie, opiekujące się potomstwem, komunikujące się ze sobą, cierpiące, świadome śmierci, a wreszcie – tworzące ekosystem, czyli społeczność drzew. Peter Wohlleben porównuje istotę relacji drzew do funkcjonowania społeczności ludzkiej: „Dlaczego jednak drzewa są do tego stopnia istotami społecznymi, dlaczego dzielą się pokarmem z krewniakami z tego samego gatunku, a przez to tuczą konkurencję? Powody są identyczne z tymi, którymi kierują się ludzkie społeczności – razem łatwiej sobie radzić. [...] wiele drzew tworzy wspólnie ekosystem, który łagodzi skutki skrajnych upałów, gromadzi dużą ilość wody i produkuje bardzo wilgotne powietrze. W takim środowisku drzewa mogą rosnąć bezpiecznie i dożywać matuzalemowego wieku. By to osiągnąć, społeczność musi za wszelką cenę trzymać się razem". P. Wohlleben, *Sekretne życie drzew*, tłum. E. Kochanowska, wyd. 2., Otwarte, Kraków 2016, s. 13–14.

48 Uwagę na nie zwrócił w swoim artykule W. Polcyn, *Drzewa nie stoją osobno...*, s. 19.

> Odkryłam, że tkwią w sieci wzajemnych zależności, powiązane systemem podziemnych łączy, dzięki którym odbierają i przekazują informacje; jednym słowem – porozumiewają się, tworząc przy tym wielorakie subtelne więzi, u podstaw których leży odwieczna mądrość lasu, fenomen, któremu trudno jest dziś zaprzeczyć [...]. Sieć grzybni oplata drzewa, zapewniając im dobrostan. Ale to nie wszystko. Stare drzewa karmią swoje dzieci. To Matki Drzew. Majestatyczne centra leśnej komunikacji, ochrony i monitoringu. Kiedy drzewo mateczne umiera, przekazuje swoją mądrość krewnym, potomkom w kolejnych pokoleniach[49].

Simard udowadnia, że więzi warunkują przetrwanie. Jak przekonuje, stare drzewa komunikują się ze swoimi dziećmi, wysyłają im informacje ostrzegawcze, dyspozycje alarmowe. Etymologia słowa „matecznik", ale i określenia „drzewa matczyne" związana jest z wyrazami „matka", „macica" (matecznik – „miejsce matki pszczelnej, stary nasiennik drzewa, a więc wszystko, co się rozradza, lub, co leczy organ rozrodczy"[50]). Jeśli weźmiemy pod uwagę źródłosłów i jedno ze znaczeń „matecznika" jako zbioru starych drzew, które pozostają po wycięciu drzewostanu jako nasienniki na karczowisku, to nietrudno dostrzec przenośne pojmowanie matecznika jako źródła, początku, od którego symbolicznie wywodzą się wszystkie drzewa. Ten początek to archetypiczny pralas, macica leśna. W nim – mówi narrator epopei – „są złożone wszystkich drzew i ziół nasiona,/Z których się rozrastają na świat ich plemiona" (*Pan Tadeusz*, s. 231). Obie koncepcje – Simard Matki Drzew i Mickiewicza baśniowego matecznika – czytać można jako ujęcie współpracy drzew tworzących leśną społeczność. Takie zestawienie może pomóc zrozumieć głębszy sens koncepcji matecznika oraz lepiej pojmować znaczenie wagi leśnego ekosystemu. Można też przekuć je w realną koncepcję, jak zrobiła to Anna Barcz, która dostrzega w mateczniku zamysł ścisłego rezerwatu[51], polegający na całkowitym wykluczeniu ingerencji człowieka, a co za tym idzie, pozostawieniu Matek Drzew, których chętnie pozbywają się leśnicy, mimo tego, że to one gwarantują przekazywanie kolejnemu pokoleniu drzewostanu mądrości lasu.

---

49 S. Simard, *W poszukiwaniu Matki Drzew...*, s. 14, 16.

50 Korzystam z ustaleń J. Rostafińskiego, *Las, bór, matecznik...*, s. 28. Zob. też B. Kapcia, *Litewskie motywy lasu...*, s. 6.

51 A. Barcz, *Realizm ekologiczny...*, s. 60.

Ważne jest również, aby podczas rozmowy o symbiozie leśnej i życiu w martwym drewnie nie zapominać o faunie lasu. Mickiewicz w epopei wspomina 63 gatunki zwierząt, w tym 31 gatunków ptaków[52]. Są to między innymi: dziki, niedźwiedzie, wilki, jelenie, a z ptaków dzięcioły, derkacze czy bekasy żyjące na terenach bagiennych, ponadto gryzonie i owady.

> W środek tarasu
> Zajrzeć straszno, tam siedzą gospodarze lasu:
> Dziki, niedźwiedzie, wilki; [...].
>
> (*Pan Tadeusz*, s. 202)

Dziś krytycznie spoglądamy na obecność dzików w naszym środowisku, podejmujemy działania mające na celu redukcję ich populacji (odbywają się polowania czy odstrzały sanitarne), a przecież dziki odgrywają istotną rolę w ekosystemie leśnym. W artykule zatytułowanym *Czy dziki są nam potrzebne?* Piotr Skubała opisuje ich znaczenie w sposób następujący:

> Dziki zdzierają pokrywę roślinną, spulchniają glebę mineralną, mieszając ją ze ściółką i innymi częściami roślin. Działalność dzików sprzyja dostępowi powietrza do wierzchnich warstw gleby, przyspiesza humifikację. Wszystko to ma pozytywny wpływ na naturalne odnawianie się lasu. Rozsiewają nasiona i rozprzestrzeniają pędy roślin, w tym także rzadkich i chronionych. Ich działalność przyczynia się do urozmaicania przestrzennej struktury lasu. Zjadają larwy i poczwarki owadów, w tym te, które są traktowane jako szkodniki w gospodarce leśnej. Nie pogardzą gryzoniami, w ten sposób przyczyniając się do przywrócenia równowagi ekologicznej w ekosystemach[53].

Jak dowodzi śląski badacz, działalność dzików w lasach wpływa korzystnie na procesy przyrodnicze.

Dalej w *Panu Tadeuszu* czytam o dzięciole, którego możemy usłyszeć, choć nie zawsze zobaczyć, a jego stukanie to sposób zdobywania pożywienia ukrytego pod korą. Lasów gospodarczych, w których usuwa się starsze drzewa zamieszkiwane przez korniki, dzięcioł unika:

52 B. Hryniewiecki, *U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej...*, s. 16.

53 P. Skubała, *Czy dziki są nam potrzebne?*, „Aura" 2017, nr 11, s. 22–23.

Dzięcioł na jedlinie
Stuka z lekka i dalej odlatuje, ginie,
Schował się, ale dziobem nie przestaje pukać,
Jak dziecko, gdy schowane woła, by go szukać.
(*Pan Tadeusz*, s. 203)

Powszechnie dzięcioł uważany jest za „lekarza lasu", sojusznika w walce z owadami, które atakują drewno, ale jednocześnie stanowią główne źródło pożywienia dla tych ptaków. Dzięcioł potrafi spożyć imponującą ilość korników i innych owadów, co może wspomagać utrzymanie stanu równowagi dynamicznej w lesie.

Wśród gryzoni wymienionych przez Mickiewicza na uwagę zasługuje wiewiórka, porównana do greckiej nimfy, bogini leśnej, zamieszkującej w dziuplach drzew. Ten mały gryzoń jest jednym ze zwierząt uczestniczących w ważnym procesie rozsiewania nasion w lesie, który nazywa się zoochorią, czyli zwierzęcosiewnością. Rola wiewiórki to przykład klasycznej symbiozy w naturze.

Bliżej siedzi wiewiórka, orzech w łapkach trzyma,
Gryzie go; zawiesiła kitkę nad oczyma,
Jak pióro nad szyszakiem u kirasyjera;
Chociaż tak osłoniona, dokoła spoziera;
Dostrzegłszy gościa, skacze gajów tanecznica
Z drzew na drzewa, miga się jako błyskawica;
Na koniec w niewidzialny otwor pnia przepada,
Jak wracająca w drzewo rodzime dryjada.
(*Pan Tadeusz*, s. 203)

Mickiewicza opisy życia lasu nad ziemią, ale i pod ziemią, prowadzą czytelnika do doświadczania cykliczności – przenikania się życia i śmierci. Pobojowisko skamieniałych trupów w różnej formie i różnym stanie rozkładu[54] – przewrócone kłody, martwe drewno, rozrzucony susz – jest niezbędne do życia innym istotom. W martwym drewnie mają wszak mikrosiedliska drobne

54 W perspektywie bio różne formy martwego drewna można, jak sądzę, rozważać w kontekście nowego nurtu nekrohumanistyki, którą zapoczątkowała w Polsce Ewa Domańska. Zob. więcej: E. Domańska, *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

ssaki, owady, larwy, wiele organizmów żyje wyłącznie w rozkładającym się drewnie. Czytelnikowi, który nie jest specjalistą w zakresie leśnictwa, las obfitujący w martwe drzewo może wydawać się brzydki, jawi się jako chaotyczny, obrazuje destrukcję, nie przystaje do wizji malowniczego terenu i pięknego krajobrazu, taki las to jednak istotny składnik zdrowego ekosystemu leśnego przyczyniający się do zachowania różnorodności biologicznej.

Ilustracja 8. Drzewa w Puszczy Białowieskiej.



Źródło: własne, fot. M. Ochwat.

Adam Mickiewicz wykreował warstwy lasu w perspektywie „społecznościowej", ukazał leśną wspólnotę na kształt ludzkiej rodziny, las, w którym występuje stary i młody drzewostan („dziatwa leśna", „panny i młodzieńcy", „małżonkowie", „starce", „dzieci i wnuki"). Warstwy lasu w *Panu Tadeuszu* są ze sobą splecione, połączone w heterogeniczną wspólnotę. Dopiero ta wspólnota nazywana jest lasem. Obraz tej leśnej społeczności kłóci się z interpretacją przyrody jako tylko areny „walki o byt", dżungli, w której dzikie organizmy walczą ze sobą, aby przetrwać. Las to raczej wielopokoleniowa rodzina, w której każdy ma do odegrania jakąś istotną rolę. Drzewa uczą o swojej symbiotycznej naturze, nie dają nam tylko lekcji współzawodnictwa o światło czy wodę. Czy w czasach kryzysu środowiskowego nadal możemy wierzyć, że pojedynczy gatunek jest w stanie rozwijać się samotnie?

Leśna mafia, czyli dlaczego jest tak wiele drzew i tak mało lasów?

Humanistyka środowiskowa nie zadowala się tylko perspektywą tekstocentryczną, ustaleniami takimi jak te dotyczące analizy lektury, czyli rozpoznaniami cech lasu naturalnego w tekstach dawnych. Chodzi raczej o zachęcanie ucznia do autorefleksji, do pogłębionych przemyśleń o tym, co znajduje się dziś wokół niego, jak wygląda jego przestrzeń i lokalny drzewostan, o wyostrzenie uważności na rzeczywisty świat i eksplorowanie terenu w trosce o trwanie domu – *oikos*, jego dobre zamieszkiwanie wraz z innymi istotami. Aby ożywić i uwspółcześnić szkolne lekcje języka polskiego, warto zestawić lektury dawne z tekstami współczesnymi. Pozwoli to nakierować proces edukacji na aktualne problemy, lepiej dopasować go do społecznych potrzeb oraz wyzwań współczesności.

Na lekcjach warto zaproponować uczniom zestawienie Mickiewiczowskiego opisu kniei z fragmentami z reportażu środowiskowego[55] *Leśna mafia* Macieja Zaremby Bielawskiego, dziennikarza i pisarza emigracyjnego znanego w Polsce ze znakomitych reportaży o Szwecji[56]. Zestawienie pozwoli

55 Proponuję kolejny raz skorzystać z Lawrence'a Buella koncepcji tekstu środowiskowego (zob. przypis 61 na s. 99 i przypis 46 na stronie 202), potraktować go jako pewien model *quasi*-gatunkowy, by mówić o reportażu środowiskowym, którego wyróżnikami są kombinacje określonych tematów, toposów i motywów. Po pierwsze, natura w reportażu środowiskowym nie jest tylko tłem działań człowieka, lecz stanowi istotną determinantę fabuły i kondycji postaci. Po drugie, ludzki punkt widzenia i często wynikający z niego interes ekonomiczny nie jest jedyną uprawnioną perspektywą. Po trzecie, reportaż środowiskowy ukazuje człowieka w ścisłym związku z przestrzenią, toteż spacer, wędrówka, podróż stają się narracyjną strukturą zapisu tekstu wyłaniającego się z interakcji kartograficznej; nie operuje tylko dynamiczną przestrzenią, używa także czasowości pór roku, wyrażonych w kronikach czy dziennikach. Po czwarte, istotny jest sam sposób redefinicji podmiotu, pojmowania człowieka w kategoriach środowiskowych – jako części, elementu interaktywnej sieci *bios* – oraz pojawianie się międzygatunkowej sprawczości. Oczywiście pytanie, co czyni tekst środowiskowym, pozostaje otwarte i w tym miejscu jedynie zasygnalizowane, odpowiedź wymaga dalszych pogłębionych badań komponentów wewnątrztekstowych. Te kilka wymienionych punktów to swego rodzaju szkic, umożliwia wstępne przyporządkowanie tekstu do grupy tekstów środowiskowych. Zob. Aneks 2: *Propozycje reportaży środowiskowych do wykorzystania na lekcjach języka polskiego*.

56 Zob. A. Lange, *Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 65–80, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.05. Artykuł powstał w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium licencjackiego.

dostrzec bogactwo lasów opisanych w epopei w kontrze do mizerności współczesnych „plantacji leśnych".

Dzisiejsze lasy nie przypominają już mitycznych, tajemniczych prastarych borów, w których rozbrzmiewały dźwięki ptaków, a swoją bioróżnorodnością zaskakiwały drzewa. Często nie znajdujemy w lasach grzybów, kłód martwego drewna, co z gniewem (w afekcie o największym potencjale mobilizującym) opisuje Maciej Zaremba Bielawski, którego książkę *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*[57] czyta się jak najlepszy skandynawski kryminał. Wspomnę choć krótko o samej fabule *Leśnej mafii*. Główny bohater reportażu, Hans Åfeldt, nie spodziewał się, że las, dla którego przed sześciu laty przeniósł się na prowincję, do miejscowości Storfors, pewnego dnia zostanie wycięty, a widok z okna mężczyzny będzie przypomniał krajobraz po bitwie – pniaki, karcze, wypełnione wodą koleiny po pługach leśnych. W obliczu takiej sytuacji bohater przyjął postawę nieposłuszeństwa ekologicznego[58] – zaczął zbierać sojuszników, działać, a w końcu głośno protestować. Urzędnicy udowadniali Åfeldtowi, że wycięte drzewa stanowiły bezwartościowy przemysłowy obszar drzewny o niskich walorach przyrodniczych, pokazywali, że wokół są karczowiska. Starali się dowieść, że – zgodnie z Jasona W. Moore'a konceptem taniej natury – las przestał być cenny, że jest mało ważny. Władza posunęła się jednak – dosłownie – „o jeden las za daleko": odebrała protestującemu mężczyźnie narzędzia demokratycznego uczestnictwa w decyzjach społecznych. Decyzji urzędu o wycince nie można było zaskarżyć – raz wydanej zgody na wykarczowanie lasu nie można było cofnąć. Oczywiście w takim państwie jak Szwecja – tylko na pozór proekologicznym – obowiązuje ustawa o ochronie przyrody, nie reguluje ona jednak kwestii wycinki lasów. Nie można wyrzucić papierka na obszarze chronionym czy wyrwać małej roślinki, ale bez większych konsekwencji można wyciąć las – gdy do lasu wjeżdżają zabójcze harwestery, prawo ochrony środowiska przestaje działać. Nieposłuszeństwo ekologiczne obywateli oraz absurdy prawne stają się tematem reportażu (autor opisał na przykład przerażający stosunek urzędników do przyrody – urzędni-

57 M. Zaremba Bielawski, *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, tłum. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, Agora, Warszawa 2014. Odwołania do reportażu w tym rozdziale podaję za tym wydaniem i oznaczam bezpośrednio w tekście.

58 Termin „nieposłuszeństwo ekologiczne" za: *O jeden las za daleko...*, s. 16. Nieposłuszeństwo ekologiczne rodzi się w warunkach demokracji wadliwej, wypaczonej, znieprawionej. Tamże, s. 19.

cy państwowi nawet nie pofatygowali się, żeby zobaczyć las przed wydaniem decyzji o wycince). To tekst o logice nonsensów – o tym, że właściciele lasów stoją ponad prawem, że zawodzą nas sądy i władze państwa, o „zmowie branży leśnej" i o tym, że gospodarka leśna staje się coraz brutalniejsza.

Z pewnością warto zwrócić uwagę uczniów na postawę obywatelską głównego bohatera i samo zjawisko nieposłuszeństwa ekologicznego. Moim pomysłem na połączenie fragmentu współczesnego reportażu z opisem krajobrazu z romantycznej epopei jest jednak przede wszystkim pokazanie, jak zmienia się współcześnie obraz lasu, a co za tym idzie, jego skład, struktura, warstwowość i funkcje. Zmiany nie zachodzą tylko w Polsce. Maciej Zaremba Bielawski kreśli katastroficzną wizję – pokazuje, jak plantacja leśna w Szwecji rozlewa się na wszystkie obszary, nawet te chronione (na przykład w górach Laponii). Krajobraz ulega zmianie za sprawą biopolitycznej maszynerii wyznaczonej przez prawo i kapitał.

> Ale to coś już istnieje i zajmuje połowę powierzchni Szwecji: prostokąty wypełnione równymi rzędami drzew w jednym wieku, tego samego gatunku, przeważnie świerków. Tam, gdzie kiedyś były łąki, rozciągają się plantacje leśne. Tam, gdzie jeszcze niedawno rósł las, też są plantacje leśne. Od czasów Gustawa Wazy nie było w Szwecji tak wielu drzew – i tak mało lasów [...]. Współczesny szwedzki las bez wątpienia oznacza postęp pod względem tak bezpieczeństwa, jak i higieny. Nie murszeje tam drewno w niehigienicznym mchu, alergik może spacerować niezagrożony brzozą i konwalią. To również raj dla dzieci – nie ma obawy, że mały Wilhelm potknie się o spróchniały pniak, naje nieznanych grzybów lub zabłądzi. Najbliższa droga przebiega zwykle nie więcej niż trzysta metrów dalej. Kto szuka ciszy, też będzie rad: spokoju plantacji nie zakłóca żaden dzięcioł ni piecuszek [...]. Nawet Narodowy Atlas Szwecji nie uwzględnia już pojęcia „las", zauważa Kerstin Ekman. Mowa jest o „uprawach leśnych". Prognoza dla upraw leśnych w tymże atlasie brzmi: w ciągu pięćdziesięciu lat dominującą populację sosen na południe od rzeki Dalälven zastąpią plantacje świerku, to samo dotyczy drzew liściastych w Skanii. No i co z tego? – spyta ktoś. Tego właśnie nie wiemy. Ale jeszcze się nie zdarzyło, by jakaś kultura na przestrzeni trzech pokoleń zamieniła naturę, która przez tysiąc lat była źródłem jej wierzeń i obrazów, w fabrykę drewna.
>
> (*Leśna mafia*, s. 15–18)

Leśną mafię można czytać jako sprzeciw wobec przeobrażania lasów[59], które ma miejsce w epoce antropocenu. Dokonująca się zagłada drzew jeszcze lepiej oddaje sens kapitałocenu – epokę „taniej natury". Las przechodzi współcześnie metamorfozę, już nie przypomina lasu naturalnego z elementami dzikości, pierwotności, nie ma już w nim praktycznie drzew liściastych, a drzewa jednego gatunku, iglaste świerki, mają określony kształt i są równo posadzone. W takim ponurym lesie wszystko wygląda tak samo, nie ma punktów orientacyjnych, starych pni. Las jest niemy. Wyhodowany obszar zielony to wytwór człowieka, obiekt przypominający raczej postlas niż las naturalny czy pierwotny. Zaremba Bielawski twierdzi nawet, że aby uzmysłowić szwedzkim dzieciom różnicę między lasem a plantacją, trzeba je zabrać do rezerwatu.

Próżno na plantacji szukać trwałości, tajemniczości, bioróżnorodności i prawdziwości, zobrazowanych w *Panu Tadeuszu.* Lasy litewskie, ale i sam matecznik, były miejscami niezwykle wielowymiarowymi, relacyjnymi, stanowiły gościnny dom dla roślin i zwierząt. Kiedyś „lasy [...] inspirowały budowniczych katedr, obecnie przypominają kryty parking. Ciasno ustawione kolumny i niski strop" (*Leśna mafia*, s. 26). Ptaki z lasów uciekły lub pomarły z głodu, ponieważ nie znalazły owadów, dla których domem są stare lub martwe drzewa. Dzisiejsze lasy przestają pełnić również funkcje kulturowe, nie są już depozytariuszami pamięci o przeszłości, naszymi praprzodkami. Rację ma Andrzej W. Nowak, gdy pisze, że nie przynależymy już do lasu-świata,

59 To jednak nie wszystko – lekcja o *Leśnej mafii* może nieść jeszcze inny potencjał porównawczy, co jedynie zasygnalizuję. Na podstawie tych dwóch fragmentów literackich możliwe jest również wskazanie, jak kształtują się postawy patriotyczne i czym dziś jest nowy patriotyzm. W romantyzmie popularna stała się idea ochrony przyrody jako dobra narodowego. Przykładem takich działań jest nadanie wodospadowi w Tatrach nazwy Wodogrzmoty Mickiewicza czy zwrócenie uwagi na potrzebę ochrony kozic, świstaków, limby (na marginesie dopowiem tylko, że akt prawny, który chronił kozice, był dziełem Sejmu Galicji i jest uznawany za pierwszy tego typu akt parlamentarny na świecie). Wcześniej ochrona przyrody, o ile w ogóle miała miejsce, była jedynie wyrazem trosk ekonomicznych (wprowadzono choćby ochronę cisa jako surowca do produkcji łuków) lub ewentualnie wyrazem czci religijnej (ochrona świętych gajów). W postawie bohatera reportażu, mężczyzny walczącego z Zarządem Lasów i firmami niszczącymi naturalne lasy, tkwi prospołeczny, obywatelski, prodemokratyczny potencjał. W Polsce możemy to obserwować od ponad 30 lat – mowa o protestach przy okazji budowy obwodnicy augustowskiej i walce o Puszczę Białowieską. O przyrodę walczy się coraz gwałtowniej, co wynika z rosnącej w ostatnich latach świadomości ekologicznej i wysokiego poziomu aktywizmu społecznego w naszym kraju.

jesteśmy dziećmi kapitałocenu, a słowo „las" znaczy dziś coraz częściej brak lasu, to wyschnięty bezświat[60]. Wyzwolenie się z myślenia o ekonomicznej wartości drzew stanowi warunek wspólnotowej, społecznej refleksji, budowanej w trosce o planetę. Pozostaje wierzyć, że takiego myślenia może nauczyć literatura, w tym ta czytana w szkole.

Pan Tadeusz i *Leśna mafia* pozwalają przemyśleć z uczniami, czym są aktualnie lasy, skłonić ich do refleksji na temat przestrzeni. Warto stawiać na lekcjach polskiego pytania: na czym polega „postęp" w lasach? Kto ma prawo las urządzać? Jakie cele mają instytucje, które dysponują lasami? Jak społeczeństwo może bronić lasów? Ciekawe mogłyby się okazać również odpowiedzi uczniów na pytanie, dlaczego „Od czasów Gustawa Wazy nie było w Szwecji tak wielu drzew – i tak mało lasów".

„Jest się czymś jednym, a nagle staje się zupełnie czymś innym" O budowaniu wspólnoty z przedmiotami

Rzeczy nie są tym, czym były[61].

Diana Lelonek

Nigdy nie potrzebowaliśmy kultury ograniczeń tak bardzo, jak dziś[62].

Giorgos Kallis

Warunkiem budowania nowej wspólnoty w duchu środowiskowym, w poszanowaniu międzygatunkowych relacji, jest zainteresowanie przedmiotami. Rzeczy różnią się od ludzi w najwyższym stopniu. I nie chodzi tutaj o inność rasową, płciową, religijną, nie chodzi również o inność gatunkową, chodzi o coś dużo bardziej trudnego od pomyślenia – inność organiczną. W tym krótkim podrozdziale spróbuję pokazać, jak można zainteresować fizycznością przedmiotów, rzeczy, obiektów, zastanowić się, w jaki sposób materia żyje,

60 A.W. Nowak, *Czy słowo „las" wciąż znaczy „świat"?*, w: *O jeden las za daleko...*, s. 337.

61 D. Lelonek – cyt. za: A. Brylska, *Życie zaczyna się na wysypisku. O niechcianych mieszkańcach miast*, „Przegląd Kulturoznawczy" 2019, nr 4 (42), s. 570, http://dx.doi.org/10.4467/20843860PK.19.029.11925.

62 G. Kallis – cyt. za: M. Czepkiewicz, W. Parfianowicz, *Żyć w dobrostanie i w zgodzie z planetą. W poszukiwaniu wzorców kultury umiaru*, „Kultura Współczesna" 2022, nr 1 (117), s. 10, http://dx.doi.org/10.26112/kw.2022.117.01.

działa, wytwarza znaczenia i nieustannie pozostaje w obiegu. Myślę o tym, czym są rzeczy. Czy mają własne życie? A jeśli tak, to jakie ono jest dziś, a jakie było kiedyś? Snuję także rozważania nad końcem rzeczy, nad tym, kiedy rzecz staje się odpadem, oraz w jakich relacjach – w epoce dobrobytu i wzrostu – są ludzie z rzeczami.

Zwrot ku materialności[63] staje się dla mnie punktem wyjścia, początkiem drogi do rozszczelniania kategorii *anthropos*, a droga ta wiedzie przez zerwanie z tylko ludzką wyjątkowością, ale i z ludzkim sprawstwem. Chcę zwrócić uwagę na sprawstwo rzeczy niepotrzebnych, śmieci. To pod ich wpływem rusza się ziemia, w wielu miejscach eksploduje, zapada się, odpady zmieniają również kolor wód, ich skład chemiczny, a z innymi bytami, naturalnymi, tworzą – jak w projektach eksperymentalnych artystki Diany Lelonek z Instytutu dla Żywych Rzeczy – hybrydy, nowe formy podmiotowości zwane śmieciorośliną[64]. Zawracam się więc ku przedmiotom, zakładając, że mate-

63 W ostatnich latach daje się zaobserwować uznanie rzeczy jako istotnego aktora społecznego. Teoretycznym źródłem inspiracji jest tutaj Latourowska teoria aktora-sieci (Actor Network Theory, ANT) (por. B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, wstęp K. Abriszewski, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2010); rzeczy są również dyskutowane w ramach tzw. Realizmu spekulatywnego (por. G. Harman, *Traktat o przedmiotach*, tłum. i posł. M. Rychter, przedm. do pol. wyd. S. Wróbel, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013) oraz refleksji posthumanistycznej i feministycznej (por. R. Braidotti, *Working towards the Posthumanities*, „Trans-Humanities" 2014, vol. 7, no. 1, s. 91 – w tłumaczeniu Miłosza Markiewicza, wykonanym w ramach projektu *Przybliżenie nurtu nowego materializmu – przekłady wybranych tekstów* finansowanego ze środków MNiSW – R. Braidotti, *Ku posthumanistyce*, „Machina Myśli", http://machinamysli.org/2968-2/ [dostęp: 22.05.2022]; R. Braidotti, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, przedm. do wyd. pol. J. Bednarek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014; D.J. Haraway, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham 2016). Nowa humanistyka przeniosła się już również na grunt pedagogiczny – powstał nowy nurt „pedagogiki rzeczy" (por. artykuły: A. Makowska, M. Chutorański, *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcie. Wprowadzenie*, „Parezja" 2019, nr 1 (110), s. 5–11; Ciż, *Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych*, „Parezja" 2016, nr 1 (5), s. 66–78). Uruchamia on myślenie o materialnościach, złożoności, nie-ludzkich i ludzkich aktorach, sugeruje odejście od teorii edukacji skupionej tylko na ludziach i kulturze.

64 Prace Lelonek zwarte w *Atlasie śmieciorośli*n przedstawiają postludzkie formy, ukazują skomplikowane sieciowe współzależności, „naturokulturowe" relacje, zrywając z dualistycznym podziałem na naturę i kulturę. D. Lelonek, *Wasteplants Atlas/Atlas śmieciorośli*n, tłum. na język angielski E. Rose, Galeria Miejska Arsenał przy współudziale Lokal_30, Poznań 2021. Diana Lelonek prowadziła badania, w których rozpoznawała różne gatunki

ria nie jest wcale bierna, nieożywiona, tępa i głucha, lecz posiada sprawczość oraz własne znaczenie[65].

Jeśli chcemy mówić o największych wyzwaniach środowiskowych w czasach kryzysu klimatycznego, nie uciekniemy od tematu nieustannego wzrostu produkcji i konsumpcji, a co za tym idzie, zmiany przedmiotów w śmieci, odpady, które trafią bezpośrednio do środowiska naturalnego, w tym do oceanów. Aby temu przeciwdziałać, niezbędny jest dziś namysł, także w ramach edukacji polonistycznej, nad kierunkami zmian. Potrzebujemy pogłębionej refleksji nad tym, co w dzisiejszych czasach znaczy być odpowiedzialnym konsumentem; czym są rzeczy w świecie nieustannego konsumowania i jakie pełnią role w relacjach społecznych. To właśnie materialność – przyznaję tu rację Andrzejowi Marcowi – sprawiła, że obudziliśmy się w rzeczywistości zniszczonej, toksycznej, pełniej odpadów, w której umieranie stało się codziennością[66]. Podobnie pisze Timothy Morton, gdy traktuje śmieci jako element szerokiej kategorii hiperobiektów[67], które oddziałują na ludzkość obezwładniającą ilością, wszechobecnością, wpływają na to, co dziś oznacza życie na Ziemi.

W roku 2020 między innymi śmieci i odpady, w tym plastik, przyczyniły się do przekroczenia kolejnej granicy: wartość masy ludzkiej technosfery osiągnęła wartość biomasy organizmów zamieszkujących Ziemię. Na tzw. masę antropogeniczną, czyli technosferę, składają się głównie beton, kruszywa (jak żwir), a ponadto cegły, asfalt, metale, szkło, plastik. Jeszcze na początku XX wieku masa antropogeniczna stanowiła ledwie 3% globalnej biomasy. Około 120 lat później zaczyna przewyższać wartość masy żywych organizmów, ale już od lat siedemdziesiątych XX wieku obserwujemy wykładniczy wzrost masy antropogenicznej i podwajanie jej wartości co 20 lat[68].

roślin w nowych, od-przedmiotowych, warunkach, wyodrębniała nowe środowiska skałopodobne (na przykład kawałki styropianu porośnięte mchem), po-obuwnicze (jak postadidasy, w których schronienie znalazły grzyby), siedliska po-tekstylne, ale także habitaty polimerowe i po-elektroniczne.

65 A. Marzec, *Antropocień...*, s. 112.

66 Tamże, s. 73.

67 Por. T. Morton, *Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the Ednd of the World*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 2013.

68 E. Elhacham et al., *Global Human-made Mass Exceeds All Living Biomass*, „Nature" 2020, vol. 588, s. 442, https://doi.org/10.1038/s41586-020-3010-5.

David Farrier, wykładowca literatury angielskiej na Uniwersytecie Edynburskim, w humanistycznej refleksji zawartej w książce *Za milion lat od dzisiaj. O śladach, jakie zostawimy* opisuje wzrost technosfery. Nie pisze jednak o technosferze, a o artefaktach zdolnych przetrwać bardzo długo, takich jak plastik, śmieci na uprasowanych wysypiskach, odpady jądrowe. Są to „skamieliny przyszłości"[69], niezliczone ślady, które pozostawimy po sobie.

> Nasze przyszłe skamieliny będą naszym dziedzictwem i stwarzają nam tym samym okazję do tego, by zdecydować, jak zostaniemy zapamiętani. Będą zapisem tego, czy parliśmy do przodu, nie zważając na wyłaniające się na horyzoncie niebezpieczeństwa, czy też mieliśmy dość rozsądku, by w porę zmienić kurs. Każdemu, kto będzie jeszcze istniał, by móc je odkryć, nasze ślady pokażą, jak żyliśmy: będą mówić o tym, co było dla nas cenne lub co lekceważyliśmy, opowiadając o naszych wędrówkach i obranym przez nas kierunku[70].

Dojrzeć przyszłe skamieliny to zobaczyć w epoce antropocenu problemy przechowywania śmieci, ich obecności w morzach, utylizacji radioaktywnych odpadów, to zrozumieć procesy chemiczne zapisane na kawałku plastikowego odpadu, zobaczyć tysiące ton stali, szkła, długowiecznego plastiku, ale i konkretnych przedmiotów, które będą istnieć nawet w bardzo odległej przyszłości.

Imbryk jako bohater

Do ukazania koniecznego zbliżenia człowieka z potrzebnymi i niepotrzebnymi przedmiotami posłuży mi wielowymiarowa, inspirująca i pobudzająca wyobraźnię baśń Hansa Christiana Andersena, znana najpierw pod tytułem *Imbryk*[71], a następnie – po ukazaniu się przekładu Bogusławy Sochańskiej – *Dzbanek do herbaty*[72]. Towarzyszyć imbrykowi mogłyby także inne baśniowe

69 D. Farrier, *Za milion lat od dzisiaj. O śladach, jakie zostawimy*, tłum. A. Gomola, Bo.wiem, Kraków 2021, s. 28–29.

70 Tamże, s. 31.

71 J.Ch. Andersen, *Imbryk*, w: Tenże, *Baśnie*, il. J.M. Szancer, tłum. S. Beylin, S. Sawicki, J. Iwaszkiewicz, t. 3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956, s. 174–175. Cytaty z *Imbryka* za tym wydaniem.

72 Ewa Ogłoza w artykule *Antonimia w podręczniku i „Dzbanek do herbaty" Hansa Christiana Andersena* w zestawieniu fragmentów dwóch tłumaczeń wskazuje różnice między nimi.

przedmioty: zapałki, choinka, pogrzebacz, krzesiwo, lustro, czerwone trzewiki, piłka, bąk, cynowy żołnierzyk, duński twórca baśni napisał bowiem wiele opowieści, których głównymi bohaterami są naczynia, meble, narzędzia pracy, części odzieży, bibeloty czy zabawki.

Problemowa i kontekstowa lektura wspomnianych opowieści może prowadzić do intersujących spostrzeżeń na temat materialności przedmiotów, ich produkcji, istoty odpadów, przechowywania, a nawet ich spalania[73]. Celowo odwołuję się do literatury dziecięcej, ponieważ ona z założenia jest egalitarna i nieantropocentryczna, zawsze ujawnia obecność innych, których jako osoby dorosłe zaczynamy ignorować. Dorośli zwracają uwagę głównie na ludzką aktywność, tymczasem świat dzieci wypełniony jest przedmiotami, a ludzka sprawczość nie jest wtedy wcale ani wyjątkowa, ani jedyna[74]. Historie dla dzieci są potężnym narzędziem do walki ze zmianą klimatu właśnie dzięki temu, że opowiadają o „innych możliwościach" – wielogatunkowym trwaniu, że przeciwstawiają się zasadom gospodarki rynkowej opartej na potrzebie wiecznego wzrostu i na wyzysku słabszych. Marek Oziewicz, badając literaturę dla dzieci, zauważył, że jest ona najbardziej zróżnicowaną, innowacyjną i dynamiczną technologią transformacji społecznej, jaką mamy aktualnie do

Dotyczą one na przykład określenia bohatera opowieści – czytamy o imbryku do herbaty i o dzbanku do herbaty. W jednym i drugim tłumaczeniu materią dzbanka/imbryka jest porcelana. W starszym tłumaczeniu posłużono się słowem „szyja" na określenie elementu imbryka; w nowym tłumaczeniu jest „dzióbek". Beylin, Sawicki i Iwaszkiewicz użyli słów „garnuszek do śmietanki", natomiast Sochańska – „mlecznik", napisali też, że szyjka i ucho stłukły się, natomiast Sochańska użyła formy czasownika „odłamać się". E. Ogłoza, *Antonimia w podręczniku i „Dzbanek do herbaty" Hansa Christiana Andersena*, w: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 183–194. W rozdziale posługuję się synonimicznymi określeniami dzbanek, czajnik, imbryk.

73 Na marginesie warto przywołać z krótkim ekokomentarzem baśń Andersena o wytworach z lnu, w której zawarto nie tylko fazy jego życia (fazy produkcji) – od naturalnej rośliny, poprzez włókna tkaniny, papier, skończywszy na jego spalaniu i uwolnieniu do atmosfery pierwiastków chemicznych: dwutlenku węgla i pary wodnej – ale i różnorodne funkcje rzeczy z lnu wytworzonych, inne funkcje białego płótna, inne lnianej bielizny, papieru, który zachowuje słowa. Ostatecznie len kończy żywot w pierwiastkach wchodzących w obieg materii, gdyż z przedmiotów zawsze coś pozostaje, chociaż w zmienionym kształcie, co realnie przyczynia się do kryzysu środowiskowego.

74 A. Marzec, *Antropocień...*, s. 78.

dyspozycji[75]. Nie mam wątpliwości, że warto czytać baśnie duńskiego autora najmłodszym odbiorcom – dzieciom, ale jestem również przekonana, że historie Andersena przysporzą wielu odkryć starszym czytelnikom i osobom dorosłym[76]. Baśń – przekonuje Małgorzata Wójcik-Dudek – „rośnie" razem z jej czytelnikiem; czytelnik zamiast się od niej uwalniać, wciąż do niej dorasta[77].

Na temat opowieści nawiązujących do konwencji gatunkowej baśni Andersena napisano już sporo rozpraw naukowych – artykułów[78], monografii[79] – ukazujących problematykę jego pisarstwa. Powstało też wiele przedstawień teatralnych, również w duchu ekologicznym[80]. Sprzyjają temu plastyczność czy wręcz filmowość opisów i przedstawianych sytuacji. Chcę jednak na baśnie Andersena spojrzeć inaczej. W centrum mojej czytelniczej uwagi, w perspektywie samoświadomego antropocenu, znajdują się spostrzeżenia dotyczące trwania rzeczy, materialności przedmiotów w dobie nadprodukcji i nadkonsumpcji (Czy rzecz koniecznie musi dziś być solidna, trwała? A jeśli tak, to jak długo musi trwać, by za taką mogła być uznana?).

75 M. Oziewicz, *Why Children's Stories Are a Powerful Tool to Fight Climate Change*, Yes!, 14.01.2022, https://www.yesmagazine.org/opinion/2022/01/14/climate-change-childrens-stories [dostęp: 20.10.2023].

76 Ewa Ogłoza zwraca uwagę na fakt, że Andersen myślał zawsze zarówno o dziecięcym, jak i dorosłym adresacie swoich utworów. Por. E. Ogłoza, *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 12.

77 Wójcik-Dudek proponuje interesujący eksperyment. Nazywa go „powracającą lekturą", uwzględniającą wymagania wpisane w podstawy programowe szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Baśń „spiralnie narasta" i towarzyszy uczniowi na każdym etapie kształcenia, odkrywa przed czytelnikiem nowe sensy. M. Wójcik-Dudek, *Baśń – powracająca lektura*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2009, t. 20, s. 35–37.

78 Por. na przykład: B. Mytych-Forajter, *Wyprawa po ogień: „Krzesiwo" Hansa Christiana Andersena*, w: *Par coeur: twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze*, red. I. Gralewicz-Wolny, B. Mytych-Forajter, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 211–226; I. Gielata, *Nowocześni z zapałkami: problematyka „Baśni" Hansa Christiana Andersena*, „Kultura Popularna" 2016, nr 2 (48), s. 14–24; J. Slósarska, *Kreacje przedmiotów w baśniach H.Ch. Andersena*, w: *Andersen – baśń wobec świata. Materiały z sesji literackiej, Gdańsk 21–22 kwietnia 1995 roku*, red. M. Hempowicz, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Gdańsk 1997, s. 26–31.

79 Zob. E. Ogłoza, *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena...*

80 Wspomnę chociaż o przedstawieniach pierwszego na świecie Ekologicznego Teatru Bohema House. W jego repertuarze znalazły się następujące spektakle: *Calineczka. Magia tkwi w naturze*, *Dziewczynka z zapałkami. Świat smogu*. Zob. strona WWW Bohema House: https://www.bohemahouse.pl/.

W krótkiej baśni o imbryku, napisanej w drodze do Hiszpanii i Maroka, a wydanej w 1863 roku[81], Andersen przedstawia życie czajnika do herbaty, wykonanego z porcelany. Czajnik miał pewien defekt – jego pokrywka była stłuczona, a następnie sklejona. Mimo że bez uszczerbku mógł dalej parzyć herbatę, zwracał dużo większą uwagę owym pęknięciem niż urodą poszczególnych elementów – „smukłej szyi i dużego ucha" (*Imbryk*, s. 174). „Filiżanki, garnuszek do śmietanki i cukiernica, cały serwis do herbaty – całe to towarzystwo zwracało uwagę na pęknięcie pokrywki i rozmawiali o tym więcej niż o pięknym uchu i niezwykłej szyi" (*Imbryk*, s. 174). Z tego też powodu choć ze swych zalet dumny i przekonany o swojej nieprzeciętności, czajnik nie czuł się najlepiej w tym gronie. Był raczej samotnikiem, mimo że na stole spotykał się z całą zastawą, a przez swoją unikatowość znajdował się w centrum uwagi: „Filiżanki mają uszka, cukiernica ma pokrywkę, a ja mam jedno i drugie, i jeszcze w dodatku coś z przodu, czego oni nie posiadają – szyję, która sprawi, że jestem królem stołu" (*Imbryk*, s. 174). Pewnego dnia ludzka ręka upuściła imbryk, w rezultacie stłukła się jego szyja i ucho. I gdy tak leżał w kącie bezużyteczny, zaczęło się jego drugie życie. Podarowano go kobiecie, która żebrała o łyżkę skromnej strawy, dano mu drugi dom. Wtedy nastąpiła transformacja czajnika – „Jest się czymś jednym, a nagle staje się zupełnie czymś innym" (*Imbryk*, s. 174–175); napełniono go ziemią, włożono do niego cebulkę kwiatu – uszkodzony element zastawy stał się doniczką i wstąpiło w niego prawdziwe życie. Dzbanek tak wspomniał tamten czas: „Wstąpiło we mnie życie i siły; puls bił, cebulka wypuściła pędy; można było pęknąć od rozsadzających uczuć i myśli; wyrósł z niej kwiat [...], to prawdziwe błogosławieństwo zapomnieć przez innych o sobie" (*Imbryk*, s. 175). Któregoś dnia jednak kwiat dostał lepszą doniczkę, a imbryk wyrzucono na podwórze. Odtąd wiódł żywot „starej skorupy" wspominającej przeszłość (*Imbryk*, s. 175).

Imbryk to baśń o upersonifikowanych przedmiotach, którymi na co dzień się otaczamy, a którym z pewnością nie poświęcamy wystarczającej uwagi; to opowieść o ich emocjach i uczuciach, dążeniach i nadziejach, to wreszcie historia o relacji człowieka z rzeczami i sposobie ich traktowania. Na początku omawiania z uczniami baśni Andersena można podjąć pogłębioną refleksję nad istotą czajniczka. Pomocny w tym może się okazać krótki tekst

81 E. Ogłoza, *Antonimia w podręczniku i „Dzbanek do herbaty" Hansa Christiana Andersena...*, s. 184–185.

o *Dzbanku do herbaty* Rogera-Pola Droita z książki *51 zabaw (z) rzeczami. Doświadczanie rzeczywistości*[82]. Dzięki tym dwóm historiom – XIX-wiecznej Andersena i współczesnej Droita – można na lekcji języka polskiego stawiać pytania o materialność dzbanka, o to, co go charakteryzuje. Jakie cechy fizyczne wyróżniają imbryk spośród elementów serwisu do herbaty? Jakie znaki zużycia może nosić jego fizyczność? Warto również przyjrzeć się przedmiotom popękanym i stawiać pytania o to, czy ubytek, skaza, rysa może pozytywnie wpłynąć na odbiór przedmiotów. Czy można lubić wybrakowane rzeczy?

Wyjątkowość imbryka kryje się niewątpliwie po stronie funkcji, która kieruje nasze zainteresowanie ku pracy, jaką wykonuje dzbanek. Droit tak o niej pisze:

> W porządku funkcji znajduje się gdzieś między filiżanką a czajnikiem. Istnieją rzeczy, których przeznaczenia są regularnie związane łańcuchem naszych działań, mimo że same te rzeczy nie mają bezpośredniego związku jedne z drugimi. Dzbanek do herbaty jest więc jakby szefem miseczek, miseczka wysokiej rangi, przeznaczona do zadań specjalnych: parzenie, maceracja, rozpuszczanie się zapachów liści we wrzątku. Dziwna jest praca dzbanka: czynność bez gestów, bez poruszeń, oparta na cieple, czasie i zamknięciu. Praca wnętrza. Ziemia, brzuch, głowa – te strefy produkcji nie potrafią oszczędzać czasu i działają w nieprzeniknionym świecie. Dzbanek do herbaty należy do ich rodzin[83].

Zero waste i japońska sztuka *kintsugi*

Losy tytułowego dzbanka widziane w świetle różnych nurtów interpretacyjnych ujawniają różnorodne, wciąż ważne, aktualne sensy. I tak, gdy czytamy *Imbryk* przez pryzmat założeń nurtu feministycznego[84], odnajdujemy w baśni opowieść o dawaniu życia i poświęcaniu siebie dla innych; w nurcie antropologii rzeczy rozpatrujemy doświadczenia, emocje, postawy widziane i opowiedziane przez rzeczy. Założenia kultury umiaru i filozofii *zero waste*, wedle której śmieci nie istnieją, otwierają perspektywę humanistyki środowiskowej. Sposób traktowania rzeczy w przywołanym tekście Andersena

82 R.P. Droit, *51 zabaw (z) rzeczami. Doświadczanie rzeczywistości*, tłum. E. Urscheler, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

83 Tamże, s. 75.

84 Pisała o tym M. Wójcik-Dudek, *Baśń – powracająca lektura...*, s. 35.

wynika z panowania nad nimi człowieka. Rzecz jest obiektem czyichś działań (najpierw niezręcznej rączki, która go upuszcza, a później żebrzącej kobiety, która napełniła go ziemią i włożyła do niego cebulkę kwiatu). W króciutkiej historii Andersena uważny czytelnik może doszukać się jeszcze czegoś więcej – ludzkiego charakteru śmieci („ale delikatna rączka okazała się niezręczna, imbryk upadł na ziemię" – *Imbryk*, s. 174–175; „Rozbito mnie na dwoje, [...] wyrzucono na podwórze, gdzie leżę jako stara skorupa" – *Imbryk*, s. 175) – a co za tym idzie, dostrzec antropocentryczną naturę degradacji środowiska. Wydaje się, że choć baśń ta nie przekracza ram humanistyki nieantropocentrycznej, w jakimś sensie sygnalizuje jej ograniczenie oraz stwarza potencjał wprowadzenia również innej perspektywy. Widzę to na przykład we fragmentach, w których dzbanek komentuje czyjeś postępowanie lub wspomina własną historię. Nie chodzi mi o wyeliminowanie człowieka, lecz raczej o odejście od jedynego centrum zainteresowań badawczych[85].

Kilka słów o filozofii *zero waste*. *Zero waste* w dosłownym tłumaczeniu oznacza „brak śmieci" lub „brak marnowania". To styl życia, zgodnie z którym człowiek generuje jak najmniej odpadów, a tym samym nie zanieczyszcza środowiska. „Bezśmieciowe czy bezodpadowe życie" sprowadza się w praktyce do stosowania kilku zasad: *refuse* (odmawiaj, na przykład jednorazówek), *reduce* (ograniczaj), *reuse* (używaj ponownie), *recycle* (segreguj i przetwarzaj), *rot* (kompostuj). Do tych zasad dodaje się jeszcze jedną – *repair* (naprawiaj)[86]. Jako dydaktyk literatury widzę możliwości wykorzystania tych zasad, zwanych pięcioma eRkami (5R), do interpretacji baśni *Imbryk* Hansa Christiana Andersena, w szczególności za użyteczne uważam dwie z nich, które mówią tak: „redukuj liczbę przedmiotów, prowadź możliwie minimalistyczne życie, otaczaj się tylko tym, czego faktycznie używasz i co jest ci niezbędne do życia" oraz „Używaj ponownie także tego, co na pierwszy rzut oka jest już śmieciem (na przykład zasadź kwiatki w dziurawym garnku, zamiast kupować nową

85 E. Domańska, *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna" 2008, nr 3, s. 11.

86 Pięć zasad, zwanych 5R, sformułowała Bea Johnson, autorka amerykańskiego bloga *Zero Waste Home*. Zob. K. Wągrowska, *Życie zero waste. Żyj bez śmieci i żyj lepiej*, Znak Litera Nova – Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2017, s. 9–29. Informacje o filozofii *zero waste* i zasadach tzw. Pięciu eRek (5R) znajdują się również na stronie WWW Polskiego Stowarzyszenia *Zero Waste*: http://zero-waste.pl/czym-jest-zero-waste/ [dostęp: 20.01.2020].

doniczkę albo szklaną butelkę po oleju dokładnie umyj, wyparz i zlej do niej domową nalewkę)"[87]. Jeśli bowiem nie ograniczy się produkcji przedmiotów, a co za tym idzie, wytwarzania śmieci, to nie uda się powstrzymać katastrofy klimatycznej. A mamy przecież tylko jedną, niepowtarzalną planetę o ograniczonych możliwościach przestrzennych, a odpadów przybywa. Jeszcze kilka lat temu w dużym stopniu ignorowano ten problem. Dziś staje się on jednym z głównych wyzwań globalnych, opisanych w literaturze, poddawanych badaniom empirycznym, omawianych w studiach i opracowaniach[88].

W odczytaniu baśni *Imbryk* interesujące byłoby uwzględnienie filozofii *zero waste*[89] – imbryk bez ucha i szyi staje się przecież doniczką, w której mógł wyrosnąć z małej cebulki piękny kwiat. W takiej interpretacji można zwrócić uwagę nie tylko na dawanie przedmiotom „drugiego życia", lecz także właśnie na sam proces naprawiania: przecież imbryk, choć miał stłuczoną i sklejoną pokrywkę, był dalej użyteczny.

Aby jeszcze bardziej rozszerzyć podejście skoncentrowane na naprawianiu przedmiotów, warto wspomnieć o japońskiej wielowiekowej sztuce reperowania zepsutej ceramiki. Sztuka *kintsugi* (lub *kintsukuro*) służy wytwarzaniu unikatowych przedmiotów, zupełnie innych niż te pochodzące z masowych produkcji, identyczne. W *kintsugi* akcentuje się biografię każdego artefaktu, gloryfikując uszkodzoną materialność (*material identity*) zamiast ją ukrywać (pod pojęciem „uszkodzona materialność" rozumie się rysy, pęknięcia, szramy). Sztuka ta polega na reperowaniu potłuczonych wyrobów, łączeniu elementów specjalnym lakierem posypanym sproszkowanym złotem, srebrem lub platyną. „Szwy" lśnią w widocznych miejscach, a to nadaje niepowtarzalny wygląd każdemu naprawionemu kawałkowi. Zresztą w *kintsugi*, podobnie jak w *zero waste*, naprawiona rzecz jest często jeszcze cenniejsza niż oryginał. Taka estetyka nawiązuje do idei japońskiej filozofii *wabi-sabi*, która wzywa

87 Tamże.

88 Por. W. Rathje, *Archeologia zintegrowana. Paradygmat śmietnikowy*, tłum. P. Stachura, „Czas Kultury" 2004, nr 4: *Recykling*, oraz: „Kultura Współczesna" 2007, nr 4: *Odpady w kulturze/Kultura odpadów*. Por. także: W.K. Pessel, *Śmieciarze. Antyrecyklingowe studium z antropologii codzienności*, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża 2008; oraz J. Scanlan, *On Carbage*, Reaktion Books, London 2005.

89 W rozdziale wykorzystałam fragment artykułu: M. Ochwat, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2020, vol. V, Sectio N, s. 185–204, https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204.

do dostrzegania piękna w wadach lub niedoskonałościach. Metoda naprawy narodziła się również z japońskiego poczucia *mottainai* (słowo to tłumaczone jest jako „Co za strata!"), które wyraża żal, gdy coś się zmarnuje, a także akceptację zmian[90]. O ile jednak w japońskiej sztuce mamy do czynienia z wielkim szacunkiem i czułością wobec rzeczy, o tyle w baśni mowa jest o wykluczeniu przedmiotu wybrakowanego.

Warto uzmysłowić sobie i uczniom, że żyjemy dziś w czasach, w których łatwiej nam wyrzucić uszkodzoną rzecz, a następnie kupić nową, niż podjąć trud naprawy, aby pozostawić w jakimś sensie wybrakowany przedmiot. Trwa produkcja towarów tanich i niskiej jakości. Te przedmioty z pewnością „nie przeżyją" swoich właścicieli, ale odpady z tych rzeczy już tak – mogą być wszechobecną i długowieczną formą istnienia na naszej planecie.

O długowieczności jednej z najbardziej agresywnych form bytu – plastiku – pisała Olga Tokarczuk w *Biegunach*, w rozdziale nawiązującym do teorii rozwoju życia Karola Darwina i jego książki *O powstawaniu gatunków*. Dzięki swoim cechom (mobilność, lekkość, brak zwartości, ulotność, długowieczność etc.) plastikowe przedmioty stają się wszechobecne i pozaczasowe:

> Jesteśmy świadkami pojawienia się na Ziemi nowych istot, które już podbiły wszystkie kontynenty i większość nisz ekologicznych. Są stadne i wiatropylne, przemieszczają się bez trudu na wielkie odległości. Teraz je widzę z okien autobusu, te powietrzne ukwiały, całe stada, koczujące na pustyni. Pojedyncze osobniki kurczowo trzymają się drobnych pustynnych roślinek i trzepoczą hałaśliwie – może to ich rodzaj komunikacji. Specjaliści mówią, że torebki plastikowe to nowy rozdział istnienia, że wywracają na nice odwieczne nawyki natury, bo składają się tylko ze swej powierzchni, w środku są puste i ta historyczna rezygnacja z wszelkiej zawartości daje im niespodziewanie wielkie ewolucyjne korzyści. Są mobilne i lekkie; chwytne uszy pozwalają im zaczepiać się o przedmioty lub organy innych istot i w ten sposób poszerzać swój

90 Informacje na temat *kintsugi* zaczerpnęłam z: K. Richman-Abdou, *Kintsugi: The Centuries-Old Art of Repairing Broken Pottery with Gold*, The Modern Met, 5.03.2022, https://mymodernmet.com/kintsugi-kintsukuroi/ [dostęp: 20.01.2020]; *Kintsukuroi – More Beautiful for Having Been Broken*, Camiimac, http://www.camiimac.com/good-juju-today-blog/kintsukuroi-more-beautiful-for-having-been-broken [dostęp: 20.01.2020]; *Pacific Northwest Upcycling and Ancient Japanese Kintsukuroi*, Hammer and Hand, 22.04.2013, https://hammerandhand.com/field-notes/pacific-northwest-upcycling-ancient-japanese-kintsukuroi/ [dostęp: 20.01.2020]. Por. również książkę: J. Bator, *Purezento*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.

habitat. Zaczęły od miejskich przedmieść i wysypisk śmieci, i zajęło im kilka wietrznych sezonów, by dotrzeć na prowincję i na odległe pustkowia. Wzięły w posiadanie ogromne połacie Ziemi – od wielkich skrzyżowań autostrad do krętych plaż, od opustoszałych placów przed supermarketami aż do kościstych zboczy Himalajów [...]. Nigdy nie mieliśmy do czynienia z tak agresywną formą bytu[91].

Trop koncepcji Darwina, opierającej się na współzawodnictwie osobników jednego gatunku albo osobników różnych gatunków, pozwala zobaczyć katastrofalną wizję przyszłości – torebki plastikowe, jako „skamieliny przyszłości", mogą być silniejszą, mocniejszą i lepiej adaptującą się do zmian formą życia niż gatunek *homo sapiens*. Ewolucja promuje aktualnie formy ulotne, ale za to wszechobecne.

Wróćmy jednak do samej baśni. Wypowiedziane przez imbryk zdanie: „jest się czymś jednym, a nagle staje się zupełnie czymś innym" (*Imbryk*, s. 175), otwiera możliwości interpretacji baśni w kontekście procesów odzyskiwania surowców – recyklingu, upcyklingu[92] i gospodarki obiegu zamkniętego[93]. Działania

91 O. Tokarczuk, *Bieguni*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 443–444.

92 *Upcykling a recykling – zobacz różnice*, Esbud, 31.03.2016, https://esbud.pl/recykling-a-upcykling-zobacz-roznice/ [dostęp: 2.01.2020]. Główne założenie upcyklingu (który jest przeciwieństwem downcyklingu – czyli przetworzenia surowców wiążącego się z obniżeniem jakości materiału) głosi, że dając nowe życie przedmiotom, czynimy je jeszcze bardziej atrakcyjnymi niż podczas ich pierwotnego użycia – na przykład zwiększamy ich funkcjonalność czy nadajemy im wartość estetyczną. Można powiedzieć, że recykling to domena techniki, upcykling zaś – psychiki. Różnica jest subtelna, staje się jednak wyraźna, kiedy spojrzy się na konkretne przykłady. Recykling łatwiej powiązać ze skalą przemysłową i z technologiami odzyskiwania materiałów. Jest to widoczne na przykład w zakładach papierniczych (makulatura) czy elektronicznych. Upcykling jest wykorzystywany w procesach budowania domów, tworzenia mebli, zabawek, narzędzi, biżuterii czy produkcji odzieży.

93 „Gospodarka o obiegu zamkniętym to model produkcji i konsumpcji, który polega na dzieleniu się, pożyczaniu, ponownym użyciu, naprawie, odnawianiu i recyklingu istniejących materiałów i produktów tak długo, jak to możliwe. W ten sposób wydłuża się cykl życia produktów. W praktyce oznacza to ograniczenie odpadów do minimum. Kiedy cykl życia produktu dobiega końca, surowce i odpady, które z niego pochodzą, powinny zostać w gospodarce, dzięki recyklingowi. Można je z powodzeniem wykorzystać ponownie, tworząc w ten sposób dodatkową wartość". *Gospodarka o obiegu zamkniętym: definicja, znaczenie i korzyści (wideo)*, 24.05.2023, Parlament Europejski, Aktualności, https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/economy/20151201STO05603/gospodarka-o-obiegu-zamknietym-definicja-znaczenie-i-korzysci-wideo?at_campaign=20234-Economy&at_medium=Google_Ads&at_

te pozwalają zmniejszyć ilość odpadów oraz materiałów wykorzystywanych w produkcji pierwotnej. Przemiana czy (prze)tworzenie imbryka w doniczkę to rodzaj upcyklingu, dzięki któremu zwiększamy funkcjonalność przedmiotu, stwarzamy go jakby od nowa, nadajemy mu nowy wymiar i sens, w końcu – w geście performatywnym – nazywamy ów nowy przedmiot i powołujemy go do życia. Funkcja przedmiotów, podobnie jak imbryka, nie jest czymś raz na zawsze danym, nie wygasa również wraz z zepsuciem się rzeczy, lecz jest raczej procesem, re-produkcją, podlega ciągłym negocjacjom i zmianom. Materialistyczne teorie znoszą pojęcie śmierci, która zostaje uznana jedynie za chwilową zmianę kształtu. Wymienione działania – jak upcykling, recykling, obieg zamknięty – mają przecież za zadanie uchronić rzeczy przed przedwczesnym staniem się odpadem, a same przedmioty przyjmują w tych działaniach status „ocalonych" czy – jakby powiedział Zygmunt Bauman – „przeżytników", są ratowane dzięki ludzkiej dbałości o różne formy istnienia[94]. To jeden z ważnych kierunków w ograniczaniu masowej konsumpcji i redukcji wydatków oraz we wdrażaniu racjonalnego gospodarowania tym, co już wyprodukowane.

Na lekcjach środowiskowych warto również podjąć temat wyrzucenia potłuczonego imbryka i pozbawienia go funkcji doniczki („leżę jako stara skorupa" –*Imbryk*, s. 175). Wyrzucono dzbanek na podwórze ze względu na jego cechę – nieprzydatność, bezużyteczność (jeśli myślimy o przydatności w duchu antropocentrycznym). Dopiero tam, na wysypisku, odpad w gruncie rzeczy został uwolniony i stał się wyemancypowanym przedmiotem, hipotetycznie mógł zacząć wieść tymczasowe, twórcze, lecz przede wszystkim niczym nieskrępowane nie-ludzkie życie[95]. Śmieci to przedmioty uwolnione od przymusu relacji z człowiekiem, zaczynają działać poza ludzkim kontekstem, skutecznie rozsadzają podział na naturę i kulturę – nie należą do żadnej z tych kategorii. Odpad zostaje wyrzucony poza granice kultury, do której już dłużej nie przynależy, jako ludzki wytwór (artefakt), nie jest jednak trakto-

platform=Search&at_creation=DSA&at_goal=TR_G&at_audience=&at_topic=Circular_Economy&gclid=CjwKCAjw38SoBhB6EiwA8EQVLiVud_c4yKR8M7NBsOqsFeiTIJ9QlBjsSG_6sSDik5Ye-dFkww2CLRoCVWsQAvD_BwE [dostęp: 5.11.2023].

94 E. Domańska, *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami...*, s. 16. Więcej o syndromie przeżytnika w: Z. Bauman, *Nieludzkość jest w ludzkiej mocy – cz. 1*, Wyborcza.pl, 18.05.2009, https://wyborcza.pl/1,76842,6612492,Nieludzkosc_jest_w_ludzkiej_mocy___cz__1.html [dostęp: 10.01.2020].

95 A. Marzec, *Antropocień...*, s. 112.

wany jako natura. Śmieć staje się zupełnie obcym, nieprzystającym do żadnej z kategorii obiektem[96]. Porusza także realny temat składowania odpadów, niesegregowania ich i wyrzucania poza wyznaczone do tego miejsca.

Wróćmy jeszcze na chwilę do baśni – do ukazanych w niej perspektyw antropocentrycznej i nieantropocentrycznej. Choć imbryk bez zarzutu spełniał swą funkcję nadaną mu przez człowieka, bo parzył chiński listeczek w pozbawionej smaku wodzie, „pęknięcie" na porcelanie było tematem rozmów pozostałych przedmiotów. Andersen upersonifikował ich świat, nadał im poczucie sensu istnienia oraz obdarzył możliwością akceptacji i odrzucenia: „rozdaję błogosławieństwo łaknącej ludzkości; w moich wnętrznościach chińskie listeczki rozpuszczają się w gotowanej, pozbawionej smaku wodzie" (*Imbryk*, s. 174). Omawiana baśń pokazuje, że rzeczy nie są wcale skazane tylko na towarzystwo ludzi, radzą sobie doskonale same, wchodząc w różnorodne, inspirujące i twórcze relacje. Najprawdopodobniej prowadzą własne życie z innymi przedmiotami. Niejednokrotnie chcielibyśmy być początkiem i ostatecznym celem rzeczy, a przecież one prowadzą niezwykle bogate i osobne od ludzkiego życie[97]. Z jednej strony mamy baśniową opowieść o samych rzeczach, o świecie przedmiotów, ich wewnętrznych napięciach i waśniach, a z drugiej strony obserwujemy antropocentryczną wykładnię bycia przedmiotem. Rzecz definiowana jest przez pryzmat potrzeb człowieka – bycia pożyteczną, przydatną i wspierającą nasze dobre samopoczucie.

„Każdemu jego śmietnik" – pokaż mi swój śmieć, a powiem ci, kim jesteś i gdzie mieszkasz

Aby jeszcze bardziej uwypuklić ekologiczną interpretację *Imbryka*, tekst ten zestawiam z krótkimi reportażami środowiskowymi[98] na temat tego, jak postrzegamy przedmioty, co wyrzucamy, a co ocalamy. Dla jednych bowiem rzecz może oznaczać tylko odpad czy śmieć, a dla innych wartość tej samej rzeczy może być zupełnie inna. Z odpadu bowiem, podniesionego do centrum człowieczej egzystencji, można postawić dom albo stworzyć narzędzia do pracy. Z baśnią Andersena konfrontuję tekst z najnowszej literatury nie-

96 Tamże, s. 111.

97 Tamże.

98 Lista wybranych reportaży środowiskowych możliwych do wykorzystania na lekcjach języka polskiego w załączeniu (zob. Aneks 2).

fikcjonalnej – *Ziemia śmiecia* Małgorzaty Rejmer[99], który ukazał się w zbiorze *Każdemu jego śmietnik. Szkice o śmieciach i śmietnikach.*

Tekst Rejmer traktuje o szybkim konsumowaniu rzeczy i zmianie ich w śmieci we współczesnej Albanii i o długim trwaniu odpadów w komunistycznej przeszłości tego państwa, w którym miały one swoje „drugie, trzecie, czwarte życie", jako materia krążyły w obiegu do ostatecznego rozpadu. Na początku autorka *Ziemi śmieci* opisuje, jak dziś traktuje się rzeczy nieużyteczne, które lądują pod jej oknem jako efekt wolności, dostatku, demokracji i kapitalizmu. Są to: worek foliowy, łupina cebuli, chleb, żyletka, kiep czy agrafka z wygiętym drutem. Jeszcze przed chwilą przedmioty te miały swoją godność, były potrzebne, spełniały funkcje w ludzkim świecie. Dziś w ogródku są już pozbawionymi perspektyw odpadami.

> Jeszcze chwilę temu w ich domu rzecz miała godność, była użyteczna, spełniała swoją funkcję najlepiej, jak mogła. A tu, w moim ogródku, rzecz zmieniona w śmieć jest już tylko cieniem dawnej siebie, brzydzi, wzbudza domniemanie smrodu i rozkładu. Ot, rewers rzeczy albo przedmiot pozbawiony złudzeń i perspektyw[100].

Rejmer przypomina, jak rzeczy się miały przed laty. W reżimowym państwie, jakim była Albania, śmieci nie było, wszystko jeszcze mogło się przydać; niejednokrotnie jakość odpadów, szczególnie śmieci zagranicznych, które docierały drogą morską, była lepsza niż nowych towarów wyprodukowanych w tym kraju. Ponadto komunistyczne władze pilnowały porządku i nie do pomyślenia było rzucanie czegokolwiek gdzie popadnie; groziły za to nieprzyjemne konsekwencje. Do sklepu chodziło się z własną siatką, ze słoikiem czy z butelką na mleko. Nic się nie marnowało. „Im bardziej rzeczy nie było, tym bardziej chciało się je mieć"[101], dlatego ludzie zbierali to, co wyrzucało morze, a były to najczęściej rzeczy zagraniczne. „Nieciekawy śmieć włoski stawał się w Albanii atrakcyjnym śmieciem zagranicznym"[102]. Plaża pokryta była odpadami, które w Albanii zaczynały nowe, być może lepsze życie. Dziś natomiast w tym pań-

99 M. Rejmer, *Ziemia śmieci*, w: B. Chomątowska i in., *Każdemu jego śmietnik. Szkice o śmieciach i śmietniskach*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019, s. 43–53.

100 Tamże, s. 44.

101 Tamże, s. 46.

102 Tamże, s. 47.

stwie na plażach zalegają krajowe śmieci, nikt ich jednak nie zbiera, wszystko bowiem, czego kiedyś brakowało w tym kraju, teraz jest tam dostępne.

> Wszystko, czego nie było, już tu jest – i śmierdzi, truje, gnije. Na plaży, na ulicach, na bezdomnych parcelach i cmentarzach rozciągają się zwały martwych rzeczy, śmieci nieśmiertelnych. Nie wiadomo, co z nimi zrobić. Nie wiadomo, jak przed nimi uciec. Są drugą stroną medalu, nieuchronnością losu, bliskością naszej wspólnej klęski[103].

Określenie „śmieć" przeniosło się na byty ożywione – zwierzęta, głównie bezpańskie psy, i ludzi, którzy traktowani są jak odpady w kapitalistycznym systemie wyzysku, w nowej, wolnej Albanii.

W gruncie rzeczy o podobnych doświadczeniach okrutnego traktowania rzeczy przez perfekcyjnych i wymagających ludzi pisze również Olga Tokarczuk. W mowie noblowskiej pisarka, wspominając czytaną jej przez mamę baśń Andersena *Imbryk*, odniosła się do życia społecznego bytów nieorganicznych i porównała je do życia ludzkiej wspólnoty:

> Będąc dzieckiem, słuchałam tej bajki z wypiekami na twarzy i ze łzami w oczach, bo wierzyłam głęboko, że przedmioty mają swoje problemy, uczucia i nawet jakieś życie społeczne, całkiem porównywalne do naszego, ludzkiego. Talerze w kredensie mogły ze sobą rozmawiać, sztućce w szufladzie stanowiły coś w rodzaju rodziny. Podobnie zwierzęta były tajemniczymi, mądrymi i samoświadomymi istotami, z którymi łączyła nas od zawsze duchowa więź i głębokie podobieństwo. Ale i rzeki, lasy, drogi także miały swój byt – były żywymi istotami, które mapują naszą przestrzeń i budują poczucie przynależności, *tajemniczy Raumgeist*. Żywy był też krajobraz, który nas otaczał, i Słońce, i Księżyc, i wszystkie ciała niebieskie. Cały widzialny i niewidzialny świat[104].

Rzeczy bywają traktowane przez ludzi okrutnie. W filozofii *zero waste* chodzi o nastawienie do przedmiotów – szacunek do nich, ale i do zasobów

103 Tamże, s. 52.

104 *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk, laureatki literackiej Nagrody Nobla 2018*, The Noble Prize, pobrano z: https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf [dostęp: 17.01.2020].

naturalnych w duchu empatii wobec wszystkich form istnienia. Celem edukacyjnym zbliżenia do przedmiotów, a także połączenia baśni ze współczesnym reportażem środowiskowym, jest wywołanie u dzieci i młodzieży zaangażowania włączającego odpady, a w tym rzeczy uszkodzone, wybrakowane, śmieci, do refleksji humanistycznej, byśmy uświadomili sobie ekologiczne konsekwencje produkcji odpadów. Takie myślenie umożliwia dostrzeżenie rezultatów wzrostu, który napędza kapitalizm, i efektów nadmiernej konsumpcji: wysypisk śmieci, składowisk. Rewersem takiego myślenia jest filozofia *zero waste* i kultura umiaru rozumiana jako życie w dobrostanie i równowadze z otaczającym środowiskiem[105].

Ten kierunek myślenia o przedmiotach poszerza nasze widzenie wspólnoty więcej-niż-tylko-ludzkiej, budzi troskę także o inne, nieorganiczne formy istnienia, zauważa je i poświęca im uwagę. Już przecież sama refleksja nad rzeczami kwestionuje pozycję centryczną człowieka.

Zaproponowana przeze mnie środowiskowa lektura *Imbryka* może kształtować zachowania przyjazne planecie oraz uświadamiać wspólnotowość świata na lekcjach języka polskiego. Uzupełnia ciekawe dydaktyczne opracowanie tej opowieści Andersena zaproponowane przez Małgorzatę Wójcik-Dudek, w którym proponuje metody: rozmowę o starych przedmiotach, pisanie listu do imbryka, tworzenie portretu imbryka czy szukanie w historii imbryka tropów romantycznych[106]. Taka lekcja stwarza również możliwość wyzwolenia ekokreatywności, ekopomysłowości i uruchomienia ekowyobraźni – zachęca do tworzenia własnych rzeczy z odzysku czy nawet całej galerii w technice upcyklingowej. Performatywny pomysł na lekcje/działanie z przedmiotami jest też formą ożywiania zarówno tekstów, jak i przedmiotów, ale przede wszystkim daniem uczniom poczucia sprawstwa. Warto wraz z młodzieżą spojrzeć z nowej perspektywy na wszechobecne przedmioty, które gromadzą się wokół nas.

105 Zob. cały numer 1 „Kultury Współczesnej" za rok 2022, zatytułowany: *Kultury umiaru*.

106 M. Wójcik-Dudek, *Baśń – powracająca lektura...*, s. 35–36.

Zakończenie, czyli edukacja idzie w las

System edukacyjny oraz jego podobszary, takie jak szkoła, klasa, grupa, środowisko uczenia się – stanowią swoiste ekosystemy, w których i między którymi zachodzą relacje i obowiązują prawa podobne do tych regulujących życie w biosferze. Podstawowymi cechami ekosystemów naturalnych są wewnętrzna odmienność i różnorodność tworzących je elementów, powiązanie wszystkich składników, sieć współzależności, wymiana energii i materii między elementami, relacje pokojowe i antagonistyczne. Te okoliczności sprawiają, że ekosystem działa z korzyścią dla wszystkich jego części i dla innych ekosystemów[1].

Witold Bobiński

Na koniec chciałabym pomyśleć o edukacji szkolnej „wraz-z" lasami[2].

Wyobraźmy sobie proces kształcenia i system edukacji jako las naturalny, mieszany, bogaty w drzewa różnego gatunku, w różnym wieku, cechujący się bioróżnorodnością. Wszystko w takim lesie jest darem i wiedzie niekontrolowane życie: od jagód, grzybów przez krzewy, drzewa po zwierzęta, owady i martwe drewno. W lesie naturalnym nie znajdziemy roślin tylko jednego gatunku, ponieważ nie jest to system monokulturowy polegający na „produkcji" względnie identycznych obiektów – to medium edukacji, które proponuje wielowarstwowe narracje, opowieści, metodologie z różnymi praktykami poznania i bycia w świecie.

1 W. Bobiński, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2023, s. 16.

2 Do metafory lasu jako edukacji zainspirowała mnie książka A.L. Tsing, *The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton University Press, Princeton 2015, oraz artykuł A. Marca, *Jak długo jeszcze będziemy uprawiać myśl? Filozoficzne monokultury, zbieracze i krnąbrne grzyby*, w: *Ryzosfera. Grzyby i bakterie w sieci sztuki i kultury*, red. M. Smolińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2019, s. 121–135, także rozdział *Jak długo jeszcze będziemy uprawiać myśl?* w książce A. Marca, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 97–129. Tsing pisze o dzikich grzybach – matsutake, które rosną wraz z sosnami w środowisku zniszczonym przez człowieka. Grzyby te nie rosną natomiast w warunkach hodowlanych na plantacjach, wymagają bowiem dynamicznej, wielogatunkowej różnorodności. Pokazują mi inne możliwości zamieszkiwania świata.

Szczególną uwagę zwraca najniższa warstwa lasu, niewidoczna dla oka, owiana tajemnicą – to ryzosfera, przestrzeń korzeni ze strzępkami grzybów wchodzących w układy symbiotyczne z roślinami oraz przylegająca do niej warstwa gleby bogatej we florę bakteryjną. Olga Tokarczuk opisała grzybnię jako istotny element środowiskowego imaginarium XXI wieku:

> Nici grzybni mają potężną siłę i wciskają się między każdą grudkę ziemi, oplatają korzenie drzew i przytrzymują wielkie głazy w ich nieskończenie powolnym ruchu naprzód. Grzybnia podobna jest pleśni – biała, delikatna, zimna – księżycowa podziemna koronka, wilgotne mereżki plechy, śliskie pępowiny świata. Przerasta łąki i wędruje pod drogami ludzi, wspina się na mury ich domów, a czasem w przypływach mocy niezauważenie atakuje ich ciała[3].

Grzybnię, połączenie roślin i grzybów, przyrównać można do horyzontalnego myślenia bez liniowej struktury. Siatka grzybni wprowadza na nowo do edukacji sojusze, współpracę i symbiozę, a także działania kolektywne, które stają się metaforą nauczania otwartego i sieciowego z nienarzuconymi schematami. Dzięki grzybni drzewa współpracują ze sobą[4], co można przyrównać do wspólnoty uczącej się od siebie nawzajem, a nie rywalizującej, dbającej wyłącznie o własne dobro.

Ryzosfera stanowi również inspirację dla nowej filozofii kształcenia – „pedagogiki ryzomatycznej"[5], kładącej nacisk na podejście nielinio-

3 O. Tokarczuk, *Prawiek i inne czasy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022, s. 188.

4 P. Wohlleben pisze: „Mnie uczono między innymi, że drzewa rywalizują ze sobą, dlatego leśnicy muszą dbać o przestrzeń dla nich i trzebić las. Ale kiedyś odkryłem coś, co wyglądało jak omszały kamień, a okazało się żywą pozostałością po bardzo starym buku, liczącą kilka wieków. Ona mogła przetrwać tylko dzięki wsparciu sąsiadujących drzew. Pomyślałem: »Skoro drzewa rywalizują, dlaczego nie chcą pozwolić temu wiekowemu bukowi umrzeć?[…]«. Dotarłem do badań, które potwierdzały moje obserwacje: drzewa współpracują ze sobą. Mamy do czynienia ze społecznością". *Z P. Wohllebenem rozmawia P. Machnik*, w: *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, red. P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2019, s. 43.

5 S. Koseoglu, A. Bozkurt, *Rhizomatic Pedagogy in Higher Education: A Comparative Analysis*, w: *New Directions in Rhizomatic Learning. From Poststructural Thinking to Nomadic Pedagogy*, ed. M.S. Khine, Routledge, Abingdon–Ozon 2023, s. 142–157, http://dx.doi.org/10.4324/9781003376378-12. Badacze analizują uczenie się w brytyjskich i tureckich instytucjach szkolnictwa wyższego w kontekście rozwoju akademickiego i technologii

we (wielokierunkowe) oparte na społecznościach i relacjach, polegającej na uczestnictwie włączającym, a więc projektowaniu kształcenia w taki sposób, aby pomóc wnieść do nauki własne doświadczenia i zainteresowania. Ten rodzaj pedagogiki otwarty jest na różne możliwości, bo relacje w niej nie są jednokierunkowe – strzępki grzybów rozprzestrzeniają się i docierają do wielu drzew, nie tylko zatem uczymy się od nauczycieli, lecz także wszyscy od siebie nawzajem. Pedagogika ryzomatyczna ma więc przede wszystkim charakter horyzontalny. Ryzoaktywność kiełkuje lub rozwija się w dowolnym miejscu w dowolnym momencie życia, aby nawiązać połączenia z tym, co jest dostępne, a grzybnia jest wyjątkowym sojuszem, otwartym na każdą możliwość, nie ma początku ani końca. Edukacja ryzomatyczna w pewnym sensie hakuje tradycyjną szkołę, która jest jednogatunkową monokulturą edukacyjną opartą na jednym (grec. *monos* – 'jeden, jedyny') typie „myślenia pod klucz" na rzecz sieciowego i symbiotycznego uprawiania refleksji, uczenia (się) i bycia razem w świecie. Przenosi również akcenty – z rywalizacji i walki między uczestnikami procesu edukacji na wspólną odpowiedzialność za siebie i innych. W tradycyjnym szkolnictwie punktem wyjścia programu edukacyjnego jest zazwyczaj identyfikacja efektów uczenia się, które są następnie walidowane i oceniane, a później wzmacniane rankingami szkół. W nauczaniu ryzomatycznym standaryzowane oceny nie zawsze są pożądane, a testy wykonalne.

Myślenie „wraz-z" lasem to także zwrócenie uwagi na dary lasu. Człowiek może z nich korzystać, zbierać je. Robin Wall Kimmerer w książce *Pieśń Ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury* pisała o poziomkach, które ukształtowały spojrzenie botaniczki na świat jako dar leżący u jej stóp. Dary tworzą trwałe więzi, trudno zrozumieć to społeczeństwom przywiązanym do własności prywatnej. „Istotą daru jest to, że tka sieć relacji"[6], one kształtują te zachowania, które mogą mieć konsekwencje adaptacyjne

edukacyjnych. Studia przypadków pokazują, że ryzomatyczne uczenie się w szkolnictwie wyższym, jako podejście i wizja pedagogiczna, czerpie z poststrukturalnej filozofii myślenia ryzomatycznego (której twórcami są francuski filozof Gilles Deleuze i francuski psychoanalityk Félix Guattari). W pracy Deleuze'a i Guattariego kłącze jest metaforą nieliniowego połączenia, heterogeniczności i wielości w konstruowaniu wiedzy. Warto również zapoznać się z koncepcją „ekologii edukacji" Uriego Bronfenbrennera oraz Johna Holdena opracowaniem dotyczącym „ekologii kultury". W. Bobiński, *Uczyć po ludzku...*, s. 32–33.

6 R.W. Kimmerer, *Pieśń Ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury*, tłum. M. Bukowska, Znak Litera Nova, Kraków, 2020, s. 44.

w świecie. Edukacja również powinna być darem, a nie towarem, który wszedł w obieg kapitalistycznej logiki, międzyludzkiej konkurencji, rywalizacji o stopnie i czerwone paski na świadectwach.

Warto jeszcze przyjrzeć się samym grzybom. Dla Andrzeja Marca fenomen tych organizmów polega na „innym" modelu funkcjonowania. Badacz podkreśla ich samoregulację i bycie poza kontrolą:

> Wzrost grzybów pozostaje poza ludzką kontrolą, jest buntowniczy, krnąbrny [...] upatruje w nich nadziei na przekroczenie kapitalistycznego systemu produkcji [...]. Grzyby zapraszają nas do świata współpracy bez wyraźnie zarysowanej obietnicy rozwoju, gdzie każdy z elementów sieci jest słaby, a ich siła polega na współpracy z innymi[7].

Grzyby są największym wrogiem monokultur, skutecznie niweczą interesy plantatorów i hodowców, dla których istotą życia jest zasadniczo bezwzględny wzrost, rozwój, to bowiem przekłada się na kapitał[8]. Podobnie jest z wiedzą, jeśli jej nabywanie wiąże się tylko z chęcią znalezienia lepszej pracy, awansu, a w efekcie z możliwością posiadania więcej, a zdobywanie wiedzy nie jest motywowane poszerzeniem wrażliwości, wyobraźni, empatii, to trudno mówić o pełnej dojrzałości. Wspominała o tym Urszula Zajączkowska[9], pisząc o zgubnym konkurencyjnym myśleniu w szkole stymulowanym osobistymi ambicjami o charakterze ekonomicznym.

Podążajmy dalej za metaforą lasu naturalnego jako najlepszego modelu edukacji. Warto dodać, że współpracujące ze sobą drzewa lepiej radzą sobie w różnorodnym lesie niż w monokulturze. Na przykład w lesie naturalnym temperatura otoczenia może być niższa o średnio trzy stopnie niż lesie gospodarczym, gdzie drzewa funkcjonują w odosobnieniu, a sieć społecznościowa między nimi jest przerwana. W lesie naturalnym jest też o wiele więcej węgla w glebie niż tam, gdzie leśnicy sadzą drzewa po swojemu. Filip Springer w jednym z reportaży tak pisze o tym lepszym radzeniu sobie drzew w lasach niehodowlanych na przykładzie Lasu Ochronnego „Szast":

---

7 A. Marzec, *Jak długo jeszcze będziemy uprawiać myśl? Filozoficzne monokultury, zbieracze i krnąbrne grzyby...*, s. 128–129.

8 Por. tamże, s. 129.

9 U. Zajączkowska, *Wiej!*, „Znak" 2021, nr 4, s. 39.

> Jeżeli w lesie rosną tylko drzewa jednego gatunku, w jednym wieku i w dodatku zasadzone są w równych odstępach, to znaczy, że wszystkie są takie same. I gdy zawieje wiatr, dzieje się z nimi to samo: łamią się [...]. W lesie takim jak Szast jest więcej pięter, luk, prześwitów. Wiatr w nim słabnie. Połamie trochę drzew, ale inne mu się oprą. Taki las przyjmuje nawałnicę jak naturalną korektę, ona nie zagraża jego egzystencji[10].

Lasy naturalne dają sobie radę lepiej w czasie kryzysów – huraganów, suszy, upałów, nawałnic, ponieważ dysponują mocami rezyliencyjnymi, odrodzeniowymi, jak ludzie wychowani w duchu pluralizmu, zróżnicowanych modeli wychowawczych, wielości, dialogu. Las naturalny regeneruje się sam, rośnie wolno, bez pośpiechu, co przywodzi na myśl *slow education*.

Aby lasu nie dotknęła zgubna logika kapitalizmu, konieczne jest przestrzeganie pewnej zasady. Trzeba pamiętać, że las musi pozostać naturalny, samoregulujący się, spontaniczny i otwarty – otwarty na wędrowanie, zbieranie. Praktyki zakazywania wejścia do lasu (jak w Polsce w czasie pandemicznego lockdownu) stanowią coś oczywistego w gospodarce nieruchomościami, ale są nie do przyjęcia w kulturze, w której ziemię, drzewa postrzega się jako dar dla wszystkich. Również edukacja nie może być zamknięciem – jest wolnością.

Różne gatunki zamieszkujące las naturalny rozmaicie postrzegają świat, taki las jest polifoniczny, składają się nań różnorodne sposoby życia. Las jest rozmnożeniem perspektyw i punktów widzenia. To metafora kształtowania uczniów – niczego nie zakładamy, bo to obszar o nieznanym potencjałem, owianym tajemnicą, podobnie jak każdy człowiek.

---

10 O Lesie Ochronnym „Szast" Filip Springer pisze w cyklu *Wyprawa po Nadzieję*: F. Springer, *Do odrodzenia niezbędna jest katastrofa*, „Pismo. Magazyn Opinii", 2.12.2020, https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/wyprawa-po-nadzieje/do-odrodzenia-niezbedna-jest-katastrofa-las-szast-filip-springer/?seo=pw?dl=login [dostęp: 23.10.2023]. W 2002 roku huragan zniszczył las w szesnastu nadleśnictwach i trzech województwach. Najbardziej dotknięte były okolice Pisza, w który powstał Las Ochronny „Szast". Na blisko trzech tysiącach hektarów zniszczonego lasu przeprowadzono eksperyment. Zostawiono las tak, jak padł, po to by zobaczyć, co się stanie. Szast wygląda inaczej – drzewa nie rosną w nim w równych odstępach, a raczej w kępach, w których wspierają się nawzajem. Sporo w nim młodych drzew – głównie brzóz i dębów. Martwych kłód się tu nie zbiera, połamanych nie docina. Naukowcy stwierdzili, że wyższa jest w tym lesie żywotność mikoryzy, a runo o wiele bogatsze w gatunki leśne niż w innych lasach. Szast jest bardziej odporny na huragany, które w czasach kryzysu klimatycznego pojawiają się coraz częściej.

Tadeusz Sławek do budowania metafory edukacji wykorzystuje drzewo. Dostrzega wiele jego różnych cech:

> znaczenie rozgałęzienia, odszczepiania, wypuszczania nowych pędów. Teraz nie pień, lecz właśnie jego boczne odnogi odgrywają główną rolę. Drzewo rozprzestrzenia się i wędruje na boki, powodując, że kurs naszego spojrzenia zmienia się co chwila. Nic to jeszcze nie zastygło w stałej formie. Nic nie stało się gotowym „przedmiotem", nic nie jest „na temat"; wszystko stale rozwija się i rośnie. To przenikliwy opis edukowania (się): kiedy notuję „temat" lekcji, jeśli traktuję lekcje poważnie, muszę pozwolić, by się rozrastała, by wyszła poza swe „tematyczne" ramy, opuściła mury szkoły, wyciągając się ku temu, co *przed* szkołą i *po* szkole. **Kształcenie się jest zawsze nie *na* temat**[11].

Drzewo to proces, a nie skończony, statyczny i gotowy byt. Atrybutami istot żywych są ruch oraz zmienność. Nie da się wejść dwa razy do tego samego lasu – jest on rzeką przemian[12]. Podobnie kształcenie nie może być zamknięciem, jak pisze Sławek, opatrzeniem poszczególnych elementów świata nienaruszalnymi etykietami, lecz powinno być „wypuszczaniem nowych pędów" poza podstawę programową, programy nauczania, podręczniki, ramy przedmiotów, nie ma bowiem w kształceniu nic finalnego.
Metodą pomocną w dostrzeganiu drzew i darów lasu są sztuki uważności (*arts of noticing*)[13], zauważania tego, co nieoczywiste, ukryte, niewypowiedziane; zapożyczam ten pomysł z praktyk leśnych Tsing. W uważności nie chodzi o to, aby patrzeć tylko przed siebie w układzie linearnym, zakładającym cel i postęp. Musimy się rozejrzeć dookoła, jak podczas zbierania grzybów. Takie rozglądanie się dookoła, patrzenie wokół siebie powinny praktykować dziś szkoły. Daje ono nadzieję na nowy rodzaj wrażliwości i troski.

O edukacji można też pomyśleć jak o uprawach leśnych, w których prowadzeniu nie daje się czasu na regenerację roślin, drzewa są jednorodne – w tym samym wieku i tego samego gatunku, z góry założone są długość ich życia

11 T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 33–34.

12 F. Springer, *Do odrodzenia niezbędna jest katastrofa...*

13 A.L. Tsing, *Sztuki uważności*, tłum. P. Czapliński, „Teksty Drugie" 2020, nr 1, s. 204–214. Zob. również A.L. Tsing, *The Mushroom at the End of the World...*, s. 17.

i przeznaczenie. Las gospodarczy to stały zasób zarządzany i kontrolowany przez współczesne leśnictwo. To paralas, pozbawiony niespodziewanych zdarzeń, spotkań, nawet nie można się w nim ukryć czy zabłądzić. Charakter upraw leśnych jest zaprojektowany, linearny, przemysłowy, masowy. Las w takiej koncepcji to system rolniczy, podobnie jak krajobraz współczesnej edukacji – dziś raczej ją uprawiamy, nie pozostawiamy miejsca na samoistny wzrost. Taka edukacja opiera się na kapitalizowaniu wiedzy uczniów, ocenie ich progresu, rozwoju bez przypadku, pomyłki czy zmiany. Zakłada również działanie według schematu, a zatem jest „sformatowaną edukacją"[14] (to określenie Tadeusza Sławka), z góry wytyczoną ścieżką. Staje się więc zasadniczo przestrzenią zamkniętą na improwizacje, emocje, urzeczenie czy zachwyt. Michał Paluch w artykule *Forest Pedagogy towards the Problem of Polish Educational Monoculture: Projective Pilot Studies,* pisząc o monokulturze edukacyjnej, uwagę zwraca na zaspokojenie popytu produkcyjnego, na względnie identyczne obiekty. Przyznaje, że z jednej strony mogą to być drzewa na „deski", z drugiej zaś młodzież poddawana systemowemu procesowi „alokacji siły roboczej", służącemu kształtowaniu postaw konsumpcyjnych. W obu przypadkach celem jest przyspieszenie produkcji, sztucznie stymulowana konkurencja, uniemożliwienie osiągnięcia pełnej dojrzałości czy powielenie jednoznacznego i jednowymiarowego obrazu świata[15]. Wydaje się, że to system rolniczy zdominował współczesne leśnictwo i ukształtował pejzaż współczesnej edukacji.

W podobnym tonie wypowiada się Timothy Morton, który zależność między ekspansją rolnictwa a rozwojem ludzkiej cywilizacji opisał jako agrologistykę (*agrilogistics*), widział w tym współczesny dyskurs zachodniej racjonalności. Wtórują Mortonowi w takim widzeniu rolnictwa zarówno Anna L. Tsing, twierdząca, że rolnictwo oddzieliło kulturę od natury, jak i Donna Haraway, twórczyni nazwy epoki „plantacjocen"[16], dowodząca, że współczesną epokę ukształtował wzór plantacji – przewidywalnej, zapewniającej pewien poziom bezpieczeństwa monokultury. Okazuje się jednak, iż w takim świecie wykluczamy „inne możliwości", o których mówiła Brenda Hillman, zarzucamy moż-

14 T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, s. 8.

15 M. Paluch, *Forest Pedagogy towards the Problem of Polish Educational Monoculture: Projective Pilot Studies*, „Studia Ecologiae Et Bioethicae" 2023, vol. 21 (3), s. 31–32, https://doi.org/10.21697/seb.2023.29.

16 Korzystam z ustaleń A. Marca, *Jak długo jeszcze będziemy uprawiać myśl?...*, s. 124.

liwość innego sposobu myślenia, likwidujemy różnorodność, bogactwo istnień. Powinniśmy mówić o nowych tożsamościach, rolach społecznych uczniów i nauczycieli, o różnorodności neurologicznej, edukacji alternatywnej, bogactwie metod[17], a za to wprowadzamy hierarchię, nadzór, kontrolę, schematy. Monokultura leśna łatwo pada ofiarą plag, charakteryzuje się wysoką podatnością na epidemie – podobnie wygląda to z monokulturą edukacyjną, może ona łatwo paść ofiarą erupcji wartości społecznych.

Przedstawione dwa obrazy edukacji powstały z inspiracji różnymi typami lasów. Pierwsza metafora oparta jest na duchu eko-logicznym, druga odnosi się do logiki kapitalistycznej. Warstwy lasu naturalnego ze swoim bogactwem stanowią alternatywę dla monouprawy, jednokierunkowego postępu, który wciąż dominuje w głównym nurcie edukacyjnym. Niniejsza książka proponuje pierwszą drogę – edukację opartą na symbiotycznych relacjach z innymi. Także dzięki symbiozie możemy przekraczać granice między naukami, budując pełniejszą wiedzę o świecie.

W książce poszukuję remedium na aktualną krytyczną sytuację planetarną. Dostrzegam je w „ekologizowaniu humanistyki" szkolnej, wprowadzaniu „ekologicznej korekty nauk humanistycznych"[18] na lekcje języka polskiego. Zwracam szczególną uwagę na zniesienie jednoznacznych dualizmów, takich jak człowiek – natura, oraz postuluję osłabienie antropocentryzmu, uznawania człowieka za centrum wszechrzeczy, na rzecz sojuszy więcej-niż-tylko-ludzkich.

Ważne z punktu widzenia całościowej zmiany w naukach humanistycznych jest przemyślenie na nowo pojęć, dyskursów, sposobów wartościowania i wyobrażania świata, postaw emocjonalnych dotyczących relacji człowieka i środowiska, a także reinterpretowanie lektur, ocen bohaterów, wyciągnięcie z tła spraw ludzkich wielu pomijanych w procesie kształcenia opisów przyrody. „Ekologiczna korekta nauk humanistycznych" jest więc wielotorowym konceptem, który obejmuje kilka wymiarów jednocześnie: etykę, filozofię, język, kulturę, interpretacje literatury. Złożoność ta rodzi trudności, ale korekta – przeprowadzana w toku kształcenia nowego, świadomego obywatela,

17 M. Paluch, *Forest Pedagogy towards the Problem of Polish Educational Monoculture...*, s. 34–35.

18 „Ekologizowanie humanistyki" czy „ekologiczna korekta nauk humanistycznych" to koncepcja Ewy Bińczyk. Zob. więcej w: E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 185.

który posługuje się „zazielenionym" sposobem myślenia i nowym językiem – jest nieunikniona. Ta „wewnętrzna reorganizacja samej humanistyki"[19], jak ją nazywa Ewa Bińczyk, musi dotknąć także szkoły.

Aby eko-logiczna przemiana szkoły mogła się wydarzać, nauczyciele potrzebują wskazówek. Poniżej przedstawiam „drogowskazy" edukacji klimatyczno-środowiskowej, które opracowałam na podstawie wniosków z trzech raportów na temat postaw uczniów, nauczycieli i rodziców wobec zmian klimatu. Propozycji tych nie należy traktować jako czegoś stałego; wręcz przeciwnie, czytelnik może dopisywać swoje punkty, by katalog ten poszerzać i przemyśliwać na nowo jego istotę w zmieniających się warunkach środowiskowych.

Oto moje propozycje:

1. Edukacja środowiskowa prowadzona na każdym przedmiocie szkolnym z wykorzystaniem ścieżek międzyprzedmiotowych (interdyscyplinarny charakter prezentowanych treści środowiskowych).
2. W toku edukacji rozważanie lokalnych problemów środowiskowych charakterystycznych dla danego regionu. Troszczenie się o przestrzenie najbliższe, ale też pamiętanie o miejscu nie tylko w jego wymiarze kulturowo-historycznym, ale GEO- oraz BIO-logicznym.
3. Edukacja środowiskowa oparta na zasadzie: mniej faktów, więcej działania (doświadczania, przeżywania, obserwacji, bycia w terenie[20]).
4. Język miłości, oparty na zachwycie, pozytywnej relacji z Matką Ziemią, jako język edukacji. Unikanie języka uprzedmiotowienia, unifikacji, pozbawionego uczuć i emocji. Rezygnacja z apokaliptycznych tonów, dystopijnych wizji na rzecz nadziei i poczucia sprawczości.
5. Rozumienie edukacji jako procesu, który nie tylko rozwija umiejętność myślenia krytycznego, ale także uwzględnia emocje, które są fundamentem zmiany i zaangażowania, również ekologicznej transformacji społecznej.
6. Przekazywanie wiedzy o kryzysie klimatycznym przez przygotowanych do tego nauczycieli, którzy w trakcie swoich studiów zdobyli odpowiednie kompetencje oraz wykształcili wrażliwość na tematy środowiskowe.

19 Tamże, s. 189.

20 Na przykład piątki wolne od lekcji w systemie ławkowym na rzecz pracy projektowej i bycia w terenie.

7. Zmiany w systemach kształcenia przyszłych nauczycieli wszystkich obszarów wiedzy. Zmiany warsztatu metodycznego – odejście z systemu klasowo-ławkowego na rzecz edukacji terenowej, angażującej, edukacji skierowanej ku przyszłości, empatycznej, widzącej holistycznie problemy środowiskowe, nastawionej na sprawstwo i dającej nadzieję.
8. Pamiętanie o przestrzeni w szkole – niech znajdują się w niej rośliny, przedmioty wykonane zgodnie z ideą *zero waste*, a w szkolnych stołówkach dostępne będą produkty oparte na diecie roślinnej.
9. Oglądajmy filmy, seriale, dokumenty, czytajmy reportaże, komiksy na temat kryzysu środowiskowego. Wszystkie te obrazy lepiej przygotują nas na to, co nadchodzi, i pozwolą myśleć o scenariuszach na przyszłość. Ćwiczmy wyobraźnię.
10. Zmieniajmy filozofię działania szkoły. Eliminujmy zgubne awansowe myślenie – oparte na wzrościzmie, na rywalizacji, a nie na poszerzaniu wrażliwości, uważności oraz troski o innych i o Ziemię.

Zmiana filozofii szkoły jest trudna, ale nie niemożliwa! Teraz (jest koniec 2023 rok), kiedy polski system polityczno-edukacyjny znajduje się w momencie zmiany, wierzę, że szkoły zaczną kształtować proekologiczne zachowania jako obywatelskie i patriotyczne, a lekcje języka polskiego prezentować więcej-niż-tylko-ludzkie perspektywy.

Aneks 1
Materiały do wykorzystania na lekcjach języka polskiego

Załącznik 1

Deklaracja praw drzewa

Art. 1

Drzewo jest nieruchomą istotą żywą, która w porównywalnych proporcjach zajmuje dwa różne środowiska, atmosferę i glebę. W glebie rozwijają się korzenie, które czerpią wodę i minerały.

W atmosferze rośnie korona, która czerpie dwutlenek węgla i energię słoneczną. Drzewo odgrywa zasadniczą rolę w równowadze ekologicznej planety.

Art. 2

Drzewo, żywa istota wrażliwa na zmiany w środowisku, musi być szanowane jako takie i nie może być sprowadzone do roli do przedmiotu. Ma prawo do przestrzeni powietrznej i podziemnej, której potrzebuje, aby osiągnąć pełny wzrost i wymiar dorosły. W tych warunkach drzewo ma prawo do poszanowania swej integralności fizycznej, w powietrzu (gałęzie, pień, liście) i pod ziemią (korzenie). Degradacja tych organów poważnie je osłabia, podobnie jak stosowanie pestycydów i innych substancji toksycznych.

Art. 3

Drzewo jest żywym organizmem, którego średnia długość życia znacznie przekracza długość życia istoty ludzkiej. Musi być szanowany przez całe jego życie, z prawem do swobodnego rozwoju i rozmnażania, od narodzin do naturalnej śmierci, niezależnie od tego, czy jest to drzewo miejskie czy wiejskie. Drzewo musi być traktowane jako przedmiot prawa, w tym wobec zasad dotyczących ludzkiej własności.

Art. 4

Niektóre drzewa, uważane za godne uwagi ze względu na ich wiek, wygląd lub historię, zasługują na dodatkową troskę. Uznane za wspólne dziedzictwo biokulturowe, osiągają

wyższy status, zobowiązując człowieka do ich ochrony jako „pomników przyrody". Mogą one zostać wpisane do obszaru ochrony dziedzictwa krajobrazowego, korzystając w ten sposób ze wzmocnionej ochrony z powodów estetycznych, historycznych lub kulturowych.

Art. 5

By zaspokoić ludzkie potrzeby wiele drzew się sadzi i eksploatuje nie przestrzegając siłą rzeczy ww. kryteriów. Ale metody pozyskiwania drzew leśnych lub wiejskich muszą uwzględniać cykl życia drzew, ich naturalne zdolności odnowy, równowagę ekologiczną i bioróżnorodność.

Źródło: *Francja ogłosiła „Deklarację Praw Drzewa"*, Dobre Wiadomości. Serwis pozytywnych Informacji, https://dobrewiadomosci.net.pl/31026-francja-oglosila-deklaracje-praw-drzewa/ [dostęp: 3.11.2023].

Załącznik 2

Deklaracja praw pamięci o Ziemi

Pierwsze Międzynarodowe Sympozjum o Ochronie Naszego Dziedzictwa Geologicznego, Digne-les-Bains, France; 1991.

1. Planety, jak ludzie, mają swoją historię życia – rodzą się, dojrzewają i umierają. Dla planet, jak i dla ludzi, żadna historia nie ma sobie równych: nadszedł czas, aby uznać wyjątkowość Ziemi.

2. Nasza planeta, Ziemia, jest jedyną rzeczą, która łączy wszystkich ludzi. Każdy z nas jest związany z Ziemią i to jest związek pomiędzy nami i w istocie całym życiem.

Declaration of the Rights of the Memory of the Earth

First International Symposium on the Protection of Geological Heritage, Digne-les-Bains, France; 1991.

1. Planets, like people, have their own life history – they are born, they mature and die. For planets, as for people, each life history is unique: the time has come to recognise the uniqueness of the Earth.

2. Our planet, the Earth, is the only bond which unites all mankind. We are, each and everyone of us, linked to the Earth, and it is the link between us, and indeed all life.

3. Ziemia ma 4,5 miliarda lat i jest kolebką życia; życia, które przeszło wiele przeobrażeń i odnowień w czasie geologicznym. Jej długa ewolucja i powolne dojrzewanie ukształtowały środowisko, w którym żyjemy.

4. Historii Ziemi i naszej, ludzkiej, nie da się oddzielić. Początki Ziemi to nasze początki, jej dzieje są dziejami ludzkości i przyszłość Ziemi będzie naszą przyszłością.

5. Powierzchnia Ziemi jest naszym środowiskiem. To środowisko różni się nie tylko od tego z przeszłości, ale także od tego z przyszłości. Jesteśmy mieszkańcami Ziemi teraz, ale to stan przejściowy. Przeminiemy.

6. Podobnie jak starożytne drzewo Ziemia zachowuje zapis swojego życia i rozwoju, zachowuje wspomnienia z przeszłości zapisane zarówno w jej głębi, jak i na powierzchni, w skałach i krajobrazie. To rejestr, który może być odczytany i przetłumaczony.

7. Od zawsze zdawaliśmy sobie sprawę z potrzeby zachowania naszych wspomnień – naszego dziedzictwa kulturowego. Teraz nadszedł czas, aby ochronić nasze naturalne dziedzictwo. Przeszłość Ziemi jest nie mniej ważna

3. The Earth is 4.5 thousand million years old and the cradle of life; life which has undergone many metamorphoses and renewals through geological time. Its long evolution, and slow maturation, have shaped the environment in which we live.

4. Our history and the history of the Earth cannot be separated. Its origins are our origins, its history is our history and its future will be our future.

5. The surface of the Earth is our environment. This environment is different, not only from that of the past, but also from that of the future. We are the Earth's companions for the present, but are only transient, and with time we will pass.

6. Just as an ancient tree retains the record of its life and growth, the Earth retains memories of the past inscribed both in its depths and on its surface, in the rocks and in the landscape, a record which can be read and translated.

7. We have always been aware of the need to preserve our memories – our cultural heritage. Now the time has come to protect our natural heritage. The past of the Earth is no less important than that of Man. It is time for

niż przeszłość człowieka. Najwyższy czas, aby dowiedzieć się, jak ochronić dziedzictwo Ziemi, a przez to poznać jej przeszłość; nauczyć się czytać tę „księgę", zapisaną w skałach i krajobrazie na długo przed naszym pojawieniem się.

us to learn to protect this Earth heritage, and by doing so learn about the past of the Earth, to learn to read this 'book', the record in the rocks and the landscape, which was mostly written before our advent.

8. Człowiek i Ziemia dzielą wspólne dziedzictwo, którego my i nasze rządy jesteśmy opiekunami. Każdy człowiek powinien zrozumieć, że najmniejsze zniszczenie może doprowadzić do nieodwracalnych strat w przyszłości. Podejmując jakiekolwiek decyzje dotyczące rozwoju, powinniśmy szanować wyjątkowość tego dziedzictwa.

8. Man and the Earth share a common heritage, of which we and our governments are but the custodians. Each and every human-being should understand that the slightest damage could lead to irreversible losses for the future. In undertaking any form of development, we should respect the singularity of this heritage.

9. Uczestnicy Pierwszego Międzynarodowego Sympozjum o Ochronie Naszego Dziedzictwa Geologicznego, w tym ponad 100 specjalistów z ponad 30 krajów, pilnie apelują do wszystkich władz krajowych i międzynarodowych, aby wziąć pod uwagę i chronić to dziedzictwo, z pomocą wszystkich prawnych, finansowych i organizacyjnych środków, które mogą być niezbędne.

9. The participants of the First International Symposium on the Conservation of our Geological Heritage, including over 100 specialists from more than 30 nations, urgently request all national and international authorities to take into consideration and to protect this heritage, by all the legal, financial and organisational measures that may be necessary.

Deklarację przetłumaczył Piotr Skubała z języka angielskiego, z dokumentu użytego przez ProGEO. Pierwotny tekst deklaracji został przygotowany w języku francuskim, zmieniony i zaakceptowany przez EWGESC i przyjęty w Digne les Bains przez delegatów pierwszego międzynarodowego sympozjum na temat ochrony dziedzictwa geologicznego z ponad trzydziestu krajów.

Źródło: https://www.geoparchauteprovence.com/en/haute-provence-unesco-global-geopark/the-international-declaration-of-the-rights-of-the-memory-of-the-earth/

Załącznik 3

Światowa karta przyrody (fragmenty)

Karta została przyjęta w październiku 1982 przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych.

Zgromadzenie Ogólne, potwierdzając podstawowe cele Narodów Zjednoczonych, w szczególności utrzymanie pokoju i bezpieczeństwa międzynarodowego, rozwój przyjaznych stosunków między narodami i realizację współpracy międzynarodowej w rozstrzygnięciu problemów międzynarodowych w dziedzinach ekonomicznej, społecznej, kulturalnej, intelektualnej lub humanitarnej.

1. *Świadome*, że:
   - ludzkość jest częścią przyrody i życie zależy od nieprzerwanego funkcjonowania systemów naturalnych, które są źródłem energii i środków żywności;
   - cywilizacja ma swoje korzenie w przyrodzie, która kształtowała kulturę ludzką i wpływała na wszelkie dzieła artystyczne i naukowe, a człowiek, żyjąc w harmonii z przyrodą, ma najlepsze możliwości rozwijania swojej twórczości i organizowania wolnego czasu;
2. *Przekonane*, że:
   - 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;
   - człowiek może, przez swoje czyny lub przez ich następstwa, przekształcać przyrodę i wyczerpywać jej zasoby i dlatego powinien w pełni uznać, że pilne jest utrzymanie równowagi i jakości przyrody oraz chronienie zasobów naturalnych.

Przyjmuje w tych celach niniejszą *Światową kartę przyrody*, która proklamuje następujące zasady ochrony, zgodnie z którymi powinien być kierowany i oceniany każdy czyn człowieka, naruszający przyrodę.

Ogólne zasady

1. Przyroda powinna być szanowana, a jej istotne procesy nie mogą być zakłócane.
2. Genetyczny potencjał życia na Ziemi nie może być zagrożony; liczebność populacji wszystkich form życia, dzikich i oswojonych, musi zapewnić przynajmniej ich przetrwanie, a warunki służące temu celowi muszą być spełnione.

3. Wszystkie obszary, zarówno lądy, jak i morza, muszą podlegać ochronie według niniejszych zasad; specjalną ochroną należy objąć obszary unikalne oraz obszary właściwe dla różnych ekosystemów i rzadkich, zagrożonych gatunków.
4. Ekosystemy i organizmy, jak również zasoby lądowe, morskie i atmosferyczne użytkowane przez człowieka, mają być zarządzane w sposób umożliwiający osiągnięcie i utrzymanie optymalnego, zrównoważonego rozwoju, lecz nie kosztem zagrożenia integralności innych ekosystemów czy gatunków, z którymi te ekosystemy i organizmy współistnieją.
5. Natura winna być zabezpieczona przed degradacją spowodowaną działaniami wojennymi bądź innymi wrogimi poczynaniami.

Opublikowane w języku polskim w numerze „Przyrody Polskiej": *Światowa karta przyrody*, „Przyroda Polska" 2001, nr 1, s. 21, http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.agro-article-da7c8058-3482-49b9-b4f2-66556ebfff75.

Źródło: https://digitallibrary.un.org/record/39295 [dostęp: 12.02.2024]; wersja pdf w j. angielskim: https://digitallibrary.un.org/record/39295/files/A_RES_37_7-EN.pdf [dostęp: 12.02.2024];

Załącznik 4

Karta praw roślin

Art. 1.

Ziemia jest wspólnym domem życia. Każda istota żywa ma prawo do sprawowania władzy.

Art. 2.

Naród Roślin uznaje i gwarantuje niezbywalne prawa wspólnot naturalnych, jako społeczności opartych na relacjach pomiędzy tworzącymi je organizmami.

Art. 3.

Naród Roślin nie uznaje narzucanej przez zwierzęta władzy hierarchicznej, scentralizowanej i zależnej, od wyspecjalizowanych ośrodków, wspiera natomiast demokracje roślin żyjących w rozproszeniu, zdecentralizowanych.

Art. 4.

Naród Roślin szanuje zarówno prawa istot żyjących obecnie, jak i tych, które będą żyły w przyszłości.

Art. 5.

Naród Roślin gwarantuje wszystkim prawo dostępu do czystej wody, gleby i powietrza.

Art. 6.

Zabronione jest takie wykorzystywanie wszelkich zasobów nieodnawialnych, na skutek którego zabraknie, ich dla przyszłych pokoleń.

Art. 7.

Naród Roślin nie uznaje granic. Każda istota żywa ma prawo przemieszczać się, a także wybierać sobie miejsce do życia.

Art. 8.

Naród Roślin respektuje i szanuje zasady wzajemnej pomocy pomiędzy naturalnymi wspólnotami istot żywych, zapewniające harmonijne życie i rozwój.

Karta praw roślin została zamieszczona w książce Stefana Mancuso, światowej sławy botanika, profesora Uniwersytetu Florenckiego, dyrektora Międzynarodowego Laboratorium Neurobiologii Roślin.

Źródło: S. Mancuso, *Naród Roślin. Manifest zielonego supermocarstwa*, tłum. J. Ganobis, Libra PL, Rzeszów 2023, s. 15–16.

Aneks 2
Propozycje reportaży środowiskowych do wykorzystania na lekcjach języka polskiego

1. Poruszane tematy: transformacja energetyczna, kapitalizm, geohistorie:

K. Baca-Pogorzelska, M. Potocki, *Czarne złoto. Wojny o węgiel z Donbasu*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020;

M. Jędryka, *Ołowiane dzieci*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020;

Z. Rokita, *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020;

A. Listoś-Kostrzewa, *Ballada o śpiącym lwie*, Dowody na Istnienie Wydawnictwo, Warszawa 2021.

2. Nadkonsumpcja, filozofia *zero waste*:

M. Sapała, *Mniej. Intymny portret zakupowy Polaków*, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2014;

Każdemu jego śmietnik. Szkice o śmieciach i śmietniskach, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019;

M. Sapała, *Na marne*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019;

S. Łubieński, *Książka o śmieciach*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020.

3. Antropogeniczna zmiana klimatu:

B. Ernman i in., *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Grety*, z języka szwedz. tłum. K. Knochenhauer, W. Łygaś, przemówienia Grety z języka ang. tłum. A. Siewior-Kuś, Post Factum Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2019;

J.S. Foer, *Klimat to my. Ratowanie planet zaczyna się przy śniadaniu*, tłum. A. Wojtasik, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020;

D. Jamail, *Koniec lodu. Jak odnaleźć sens w byciu świadkiem katastrofy klimatycznej*, tłum. S. Paszkowska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa2020;

S. Drobniak, *Czarne lato. Australia płonie*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021;

D.D. Iwaniec, *Ogień wyszedł z lasu*, Dowody na Istnienie Wydawnictwo, Warszawa 2022.

4. W obronie lasów, nieposłuszeństwo ekologiczne, tania natura, wojny o zasoby, uchodźcy środowiskowi:

M. Zaremba Bielawski, *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, tłum. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, posł. T. Lindgren, Agora, Warszawa 2014;

A. Domosławski, *Śmierć w Amazonii. Nowe Eldorado i jego ofiary*, Wielka Litera, Warszawa 2017;

A. Domosławski, *Wykluczeni*, Wielka Litera, Warszawa 2017;

J. Mencwel, *Betonoza. Jak się niszczy polskie miasta*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020;

J. Zárate, *Wewnętrzne wojny*, z języka hiszp. tłum. T. Pindel, Post Factum, Katowice 2021.

5. Woda, rzeki:

A. Chwalba, *Wisła. Biografia rzeki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2023;

J. Mencwel, *Hydrozagadka. Kto zabiera polską wodę i jak ją odzyskać*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2023;

S. Opryszek, *Woda. Historia pewnego porwania*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2023;

M. Robert, *Rzeki, których nie ma*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2023;

Film dokumentalny *Do ostatniej kropli* (2023) w rezyserii Ewy Ewart.

6. Reportaż publicystyczny:

Cykl artykułów Filipa Springera *Zmiana klimatu już tu jest* w „Piśmie. Magazynie Opinii" (https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/zmiana-klimatu-juz-tu-jest/ [dostęp: 10.11.2023]);

K. Boni, *Addio, pomidory. Co nam odbierze kryzys klimatyczny?*, „Pismo. Magazyn Opinii", 6.08.2019, https://magazynpismo.pl/addio-pomidory-co-jeszcze-odbierze-nam-kryzys-klimatyczny-globalne-ocieplenie-ekologia/?seo=pw [dostęp: 13.11.2023].

Aneks 3
Najnowsza literatura środowiskowa dla dzieci i młodzieży – propozycje lekturowe

Bednarek J., *Ty też możesz uratować świat. Ekoopowieści z Pietruszkowej Woli*, il. J. Czaplewska, Fundacja ING, Lublin 2020.

Brett A., *Karol Darwin. O powstawaniu gatunków*, il. N. Hayes, tłum. P. Pieńkowski, Znak, Kraków 2022.

Chmielewski D., *Miasto Złotej*, il. M. Rucińska, Wydawnictwo TADAM, Warszawa 2018.

Dymiter M., *Przewodnik dla audio-kulturalnych*, il. J. Gębal, Wydawnictwo Adamada–Wydawnictwo Części Proste, Gdańsk 2021.

Ernman B. i in., *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Grety*, z języka szwedz. tłum. K. Knochenhauer, W. Łygaś, przemówienia Grety z języka ang. tłum. A. Siewior-Kuś, Post Factum Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2019.

Fox M., *Moja ołowianko, klęknij na kolanko*, Butterfly, Konin 2021.

Fungarium. Muzeum grzybów, il. K. Scott, tekst D.L. Hawksworth i in. z jęz. ang. tłum. A. Walulik, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2020.

Greta. Nigdy nie jesteś zbyt mały, by robić rzeczy wielkie. Nieautoryzowana biografia Grety Thunberg, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2019.

Komorowska M., *Rośliny i grzyby ratują świat. Co i dlaczego będziemy uprawiać w przyszłości*, il. M. Rokita, Nieśpieszne, Kraków 2023.

Kur M., *Ostatnie drzewo na Ziemi*, il. M. Starzyńska, Wydawnictwo Ezop, Warszawa 2021.

Majcher M., *Doktórka od familoków*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2023.

Mikołuszko W., *Wielkie przygody w świecie przyrody*, il. J. Rzezak, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020.

Pavlenko A., *A kiedy zniknie pustynia*, tłum. A. Łuksza, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2020.

Pennypacker S., *Pax*, il. J. Klassen, tłum. D. Dziewońska, Wydawnictwo IUVI, wyd. 2., Kraków 2022.

Pennypacker S., *Pax. Droga do domu*, il. J. Klassen, tłum. D. Dziewońska, Wydawnictwo IUVI, Kraków 2021.

Reeves H., *Po co nam bioróżnorodność?*, Wydawnictwo Debit, Katowice 2022.

Reeves H., *Po co nam lasy?*, Wydawnictwo Debit, Katowice 2022.

Reeves H., *Po co nam oceany?*, Wydawnictwo Debit, Katowice 2022.

Samojlik T., Wajrak A., *Detektyw Wróbel*, Wydawnictwo „Agora dla dzieci", Warszawa (cykl)

Samojlik T., Wajrak A., *Umarły las*, t. 1–3, Agora, Warszawa (cykl).

Socha P., *Pszczoły*, oprac. tekstu W. Grajkowski, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2015.

Socha P., Grajkowski W., *Drzewa*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2018.

Suchecka J., *Young power. 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*, Wydawnictwo Znak Emotikon, Kraków 2020 (np.: *Jak oswoiłem ropuchę*, *Halo, tu Ziemia, kosmos poczeka*, *Czy robaki uratują świat?*, *Na ratunek orangutanom* czy *Nie warto siedzieć cicho*).

Suwalska D., *Zwierzęta miast, czyli 22 portrety naszych nieudomowionych sąsiadów*, il. D. Karpowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 2023.

Ślepowrońska O., *Klimatyczni*, il. W. Żurowska, Wydawnictwo Tekturka, Lublin 2020.

Thiele C., *Chłopiec z burzy i inne opowiadania*, tłum. D. Górska, J. Ochab, R. Waliś, Wydawnictwo Albatros, Warszawa 2019.

Wohlleben P., *O czym szumią drzewa*, tłum. E. Kochanowska, ilustracje D. Karpowicz, Wydawnictwo Otwarte, Kraków 2018.

Od autorki

Oto kilka zestawionych chronologicznie (od najnowszych do najstarszych) tekstów, które stanowiły zaczyn dla *Więcej-niż-tylko-ludzkich lekcji języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego.* Książka ta jest ich kontynuacją, do-myślaniem i rozpisywaniem:

Budzik J.H., Ochwat M., Skubała P., *Edukacja na rzecz klimatu przez fotografię i słowo. Przypadek „Gazety Strajkowej" #3*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2023, t. 32, s. 1–26, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2023.32.14.

Ochwat M., *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 32, nr 2: *Opisać współczesność, wymyślić przyszłość*, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.01.

Ochwat M., *Rozszczelnienie antropocenu. Nowy zwrot solidarnościowy w edukacji polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2023, nr 14 (373), https://didactica.up.krakow.pl/article/view/10663 [dostęp: 12.02.2024].

Skubała P., Ochwat M., *On the Role of Symbiotic Thinking in the Age of the Anthropocene*, „Dialogue and Universalism" 2023, vol. 33, no. 2, https://doi.org/10.5840/du202333217.

Guzy A., Ochwat M., *Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2022, t. 31, s. 1–22, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.13.

Ochwat M., *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje" 2020, nr 12, https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3.

Ochwat M., *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N – Educatio Nova" 2020, t. 5, https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204.

Ochwat M., *Katastrofa klimatyczna non-fiction*, „Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka" 2020, nr 2, https://doi.org/10.26112/kw.2020.109.14.

Bibliografia

Agamben G., *Czas, który zostaje. Komentarz do Listu do Rzymian*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009.

Albrecht G.A., *Earth Emotions. New Words for a New World*, Cornell University Press Ithaca – London Press, Ithaca 2019.

Andersen J.Ch., *Imbryk*, w: Tenże, *Baśnie*, il. J.M. Szancer, tłum. S. Beylin, S. Sawicki, t. 3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956, s. 174–175.

Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizm, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021.

Atkisson A., *Żyjąc w świetle Nowej Historii. Rozmowa z siostrą Miriam Therese MacGillis*, tłum. M. Polkowska, J. Korbel, „Dzikie Życie", https://dzikiezycie.pl/archiwum/2000/listopad-2000/zyjac-w-swietle-nowej-historii-rozmowa-z-siostra-miriam-therese-macgillis [dostęp: 25.09.2023].

Bakke M., *Gdy stawka jest większa niż życie. Sztuka wobec mineralno-biologicznych wspólnot*, „Teksty Drugie" 2020, nr 1, s. 165–185.

Bakke M., *Między nami zwierzętami. O emocjonalnych związkach między ludźmi i innymi zwierzętami*, „Teksty Drugie" 2007, nr 1–2, s. 222–234.

Bakke M., *Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki*, w: *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych*, red J. Sokolski, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2010, s. 337–357.

Baratay E., *Zwierzęta w okopach. Zapomniane historie*, tłum. B. Brzezicka, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk 2017.

Barcz A., *Odra – rzeka ekoparadygmatyczna*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka" 2017, t. 50, nr 30, s. 221–235.

Barcz A., *Przedmioty ekozagłady. Spekulatywna teoria hiperobiektów Timothy'ego Mortona i jej (możliwe) ślady w literaturze*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 75–87.

Barcz A., *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2016.

Barcz A., *Terracentryzm teraz*, „Dwutygodnik" 2021, nr 10, https://www.dwutygodnik.com/artykul/9729-terracentryzm-teraz.html [dostęp: 26.09.2023].

Barcz A., *Witajcie w Polocenie. Polskie konteksty walki z katastrofą na przykładzie literatury okołopowodziowej po roku 1945*, „Prace Kulturoznawcze" 2018, t. 22, nr 1–2, s. 129–142.

Barnosky A.D. i in., *Biological and Paleontological Signatures of the Anthropocene*, Max Planck Institute for the History of Science, https://www.anthropocene-curriculum.org/contribution/biological-and-paleontological-signatures-of-the-anthropocene [dostęp: 25.09.2023].

Barry P., *Ekokrytyka czy zielone studia?*, w: P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017, s. 21–36.

Bartosch R., *Literature, Pedagogy, and Climate Change Text Models for a Transcultural Ecology*, Palgrave Macmillan, Cham 2019.

Bator J., *Purezento*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.

Bauman Z., *Nieludzkość jest w ludzkiej mocy – cz. 1*, Wyborcza.pl, 18.05.2009, https://wyborcza.pl/1,76842,6612492,Nieludzkosc_jest_w_ludzkiej_mocy___cz__1.html [dostęp: 10.01.2020].

Bednarek J., *„Upojenie jako triumfalne wtargniecie w nas rośliny": obietnice i niebezpieczeństwa roślinnej seksualności*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 186–205.

Benedikt A.F., *On Doing the Right Thing at the Right Time: Toward an Ethics of Kairos*, w: *Rhetoric and Kairos Essay in History, Theory and Praxis*, eds. P. Sipiora, J.S. Baumlin, State University of New York Press, Albany 2002, s. 226–236.

Bielawski K., *Χρόνος (chronos) – καιρός (kairos) – αἰών (aion): czas dla filologa*, w: *Boska radość powtórzenia: idea wiecznego powrotu*, red. M. Proszak, A. Szklarska, A. Żymełka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 63–70.

Bielecki S., *Nowotestamentalne ujęcie terminu kairos*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny" 1992, nr 45 (2–6), s. 57–65, http://dx.doi.org/10.21906/rbl.1963.

Bielik-Robson A., *Nowa Humanistyka: w poszukiwaniu granic*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 146–162.

Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

Bińczyk E., *Uniwersytet w epoce antropocenu. Misja ekspertów i normatywne aspekty badań naukowych w obliczu planetarnej destabilizacji*, „Teksty Drugie" 2023, nr 1, s. 223–243, https://doi.org/10.18318/td.2023.1.13.

Bińczyk E., *Utopia życia po kapitalizmie: Odejście od wzrostu w ujęciu Tima Jacksona*, „Civitas. Studia z Filozofii Polityki" 2022, nr 30, s. 69–84, https://doi.org/10.35757/CIV.2022.30.02.

Bińczyk E., *Zbojkotujmy marazm*, „Polityka", 25.10.2020, https://www.polityka.pl/tygodnik-polityka/spoleczenstwo/1975216,1,zbojkotujmy-marazm.read [dostęp: 24.01.2022].

Bińczyk E. i doktoranci, *Przyszłość antropocenu czasach wojny i marazmu. Możliwe punkty przełomowe*, w: *Antropocen. W stronę architektury regenerującej*, red. K. Kępiński, A. Krężlik, Narodowy Instytut Architektury i Urbanistyki, Warszawa 2022, s. 361–374.

Bogdańska M., *Shifters*, Foundation for Visual Arts–Landskrona Foto, [Kraków–Landskrona] 2021.

Bohdanowicz Z. i in., *Klimatyczne ABC*, UW dla Klimatu, https://klimatyczneabc.uw.edu.pl/ [dostęp: 22.09.2023].

Bobiński W., *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Karków 2023.

Bokwa A. i in., *Zmiana klimatu jako wyzwanie edukacyjne*, „Czasopismo Geograficzne" 2022, t. 93; z. 4, s. 703–730, https://doi.org/10.12657/czageo-93-27.

Boni K., *Ernst Haeckel: Miłość ukryta w naturze*, „Vogue", 2.05.2019, https://www.vogue.pl/a/milosc-ukryta-w-naturze [dostęp: 15.07.2022].

Borejza T., *Naukowcy określili, ile wytrzyma planeta. Przekroczyliśmy cztery z dziewięciu granic!*, SmogLAB, 10.08.2021, https://smoglab.pl/granice-planetarne-przekroczylismy-cztery-z-dziewieciu/ [dostęp: 15.12.2021].

Boschung D., *Kairos as a Figuration of Time A Case Studies*, Wilhelm Fink Verlag, München 2013.

Bostrom N., *Transhumanism: The World's Most Dangerous Idea?*, https://www.nickbostrom.com/papers/dangerous.html [dostęp: 17.06.2022].

Braidotti R., *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, przedmowa do pol. wyd. J. Bednarek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Braidotti R., *Ku posthumanistyce*, tłum. M. Markiewicz, „Machina Myśli", http://machinamysli.org/2968-2/ [dostęp: 22.05.2022].

Braidotti R., *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, przedm. do wyd. pol. J. Bednarek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Braidotti R., *Polityka życia jako bios-zoe*, tłum. I. Holewiński, „Machina Myśli", http://machinamysli.org/polityka-zycia-jako-bios-zoe/ [dostęp: 14.04.2022].

Braidotti R., *Working towards the Posthumanities*, „Trans-Humanities" 2014, vol. 7, no. 1, s. 155–176, https://doi.org/10.1353/trh.2014.0023.

Brajner N., *Afektywne oblicze humanistyki*, „Fragile. Pismo Kulturalne", 4.03.2016, https://fragile.net.pl/afektywne-oblicze-humanistyki/ [dostęp: 4.09.2023].

Brown P., *Monet's Obsession with London Fog*, „The Guardian", 19.02.2017, https://www.theguardian.com/news/2017/feb/19/monets-obsession-with-london-fog-weather-watch [dostęp: 15.02.2022].

Brylska A., *Życie zaczyna się na wysypisku. O niechcianych mieszkańcach miast*, „Przegląd Kulturoznawczy" 2019, nr 4 (42), s. 562–576, http://dx.doi.org/10.4467/20843860PK.19.029.11925.

Budrewicz Z., *Etyka ekologiczna na lekcjach polskiego*, „Polonistyka. Innowacje" 2023, nr 17, s. 17–30, https://doi.org/10.14746/pi2023.17.3.

Budziszewska M., Zielińska-Dao Quy E., *Mówcie prawdę. Z Magdaleną Budziszewską rozmawia Edyta Zielińska-Dao Quy*, „Znak" 2021, nr 4, s. 25–31.

Buell L., *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*, Harvard University Press, Harvard 1995.

Calarco M., *Zoografie. Kwestia zwierzęca od Heideggera do Derridy*, tłum. P. Sadzik, P. Szaj, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury, Poznań 2022.

Capra F., *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*, Simon and Schuster, New York 1982.

Capstick S. i in., *Civil Disobedience by Scientists Helps Press for Urgent Climate Action*, „Nature Climate Change" 2022, vol. 12, s. 773–774, https://doi.org/10.1038/s41558-022-01461-y.

Carrington D., *Why the Guardian is Changing the Language It Uses about the Environment*, „The Guardian", 17.05.2019, https://www.theguardian.com/environment/2019/may/17/why-the-guardian-is-changing-the-language-it-uses-about-the-environment [dostęp: 15.12.2021].

Carson R., *Silent Spring*, drawings by L. and L. Darling, introduction by M.A. McCay, The Easton Press, Norwalk 1991.

Castree N., *The Anthropocene and the Environmental Humanities: Extending the Conversation*, „Environmental Humanities" 2014, vol. 5, s. 233–260, https://doi.org/10.1215/22011919-3615496.

Chaberski M., *Poza kinship. Nowe relacyjności w społecznościach więcej-niż-ludzkich*, w: *Hakowanie antropocenu. Nowe koncepcje wspólnot więcej-niż-ludzkich w ekologicznych fabulacjach spekulatywnych*, red. M. Sugiera, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2023, s. 35–66.

Chakrabarty D., *Klimat historii. Cztery tezy*, tłum. M. Szcześniak, „Teksty Drugie" 2014, nr 5 (149), s. 168–199.

Chutorański M., *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2021.

Chwałczyk F., *Antropocen, kapitałocen – „urban age", urbanocen? Czyli nie tylko „kto" oraz „jak", ale i „gdzie"*, „Kultura i Historia" 2018, nr 34, s. 90–121.

Clark T., *Ecocriticism on the Edge. The Anthropocene as a Threshold Concept*, Bloomsbury Academic. An imprint of Bloomsbury Publishing Plc, New Delhi–New York–Sydney 2015.

Clark T., *The Value of Ecocriticism*, Cambridge University Press, Cambridge 2019, https://doi.org/10.1017/9781316155073.

Climate, World Meteorological Organization, https://public.wmo.int/en/our-mandate/climate [dostęp: 20.05.2023].

Coetzee J.M., *Żywoty zwierząt*, tłum. A. Dobrzańska-Gadowska, Świat Książki, Warszawa 2004.

Cole G.A.J., *Man as a Geological Agent: An Account of His Actions on Inanimate Nature*, „Nature" 1923, vol. 111, s. 352–354, https://doi.org/10.1038/111352a0.

Commoner B., *The Closing Circle: Nature, Man, and Technology*, Alfred A. Knopf, New York 1971.

Commoner B., *Zamykający się krąg. Przyroda, człowiek, technika*, tłum. J. Lutosławski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1974.

Corton Ch., *London Fog and the Impressionists*, Brewminate, 10.03.2017, https://brewminate.com/london-fog-and-the-impressionists/ [dostęp: 15.02.2022].

„Cóż po humanistach w czasie marnym?" – Debata dla pracowników i studentów UŚ, YouTube, Uniwersytet Śląski, 22.10.2021, https://www.youtube.com/watch?v=r7YEInujx_Q, [dostęp: 19.04.2022].

Crist E., *O ubóstwie naszego nazewnictwa, antropocen czy kapitałocen?*, w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizm*, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021, s. 27–47.

Crutzen P.J., *Geology of Mankind*, „Nature" 2002, vol. 415 (3), s. 23, https://doi.org/10.1038/415023a.

Czapliński P., *Sploty*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 9–17.

Czapliński P., Bednarek J., Gostyński D., *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.

Czarny J., *Ekologia i ekologizm a filozofia ekologii*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny" 2001, nr 9/2, s. 29–35.

Czepkiewicz M., Parfianowicz W., *Żyć w dobrostanie i w zgodzie z planetą. W poszukiwaniu wzorców kultury umiaru*, „Kultura Współczesna" 2022, nr 1 (117), s. 10–14, http://dx.doi.org/10.26112/kw.2022.117.01.

Damasio A.R., *Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective*, w: *Feelings and Emotions*, eds. A.S.R. Manstead, N. Frijda, A. Fischer, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 49–57.

Daszkiewicz P., Samojlik T., Jędrzejewska B., *Puszcza Białowieska w pracach przyrodników i podróżników 1831–1863*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2012.

Debata pt. „Uniwersytet w antropocenie", Uniwersytet Śląski w Katowicach, https://www.us.edu.pl/debata-pt-uniwersytet-w-antropocenie [dostęp: 25.05.2022].

Definitions, Convention on Biological Diversity, https://www.cbd.int/forest/definitions.shtml [dostęp: 25.10.2023].

Deschamps Vierø C., *Seasons Writing and Environmental Ethics in Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, „Barnelitterært forskningstidsskrift" 2020, vol. 11 (01), s. 1–10, http://dx.doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2020-01-05.

Devall B., Sessions G., *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, tłum. E. Margielewicz, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994.

Dickens Ch., *Opowieść wigilijna*, Wolne Lektury, https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/dickens-opowiesc-wigilijna.html [dostęp: 13.11.2023].

Domańska E., *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.

Domańska E., *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie" 2013, nr 1–2, s. 12–32.

Domańska E., *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna" 2008, nr 3, s. 9–21.

Domańska E., *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

Domańska E., *Wprowadzenie: humanistyka prewencyjna*, w: *Humanistyka prewencyjna/Resilience Academic Team (RAT)*, koordynacja prac red. E. Domańska, P. Słodkowski, M. Stobiecka, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie – Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Warszawa–Poznań 2022, s. 1–22.

Drobniak S., *Czarne lato. Australia płonie*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021.

Droit R.P., *51 zabaw (z) rzeczami. Doświadczanie rzeczywistości*, tłum. E. Urscheler, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Dybowski W., *Flora Litwy w „Panu Tadeuszu"*, „Kosmos" 1898.

Dzwonkowska D. i in., *Filozofia wobec świata zwierząt*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.

Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje, red. B. Niesporek-Szamburska, Z. Obertová, M. Wacławek, współudz. I. Dobrotová, A. Račáková, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2023.

Efklides A., Volet S., *Feelings and Emotions in the Learning Process*, „Learning and Instruction" 2005, vol. 15 (5), s. 377–515, https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.006.

Elhacham E. i in., *Global Human-made Mass Exceeds All Living Biomass*, „Nature" 2020, vol. 588, s. 442–444, https://doi.org/10.1038/s41586-020-3010-5.

The Ecozoic Era, Thomas Berry and the Great Work, https://thomasberry.org/life-and-thought/about-thomas-berry/the-ecozoic-era/ [dostęp: 25.09.2023].

Ernman M. i in., *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Grety*, z języka szwedz. tłum. K. Knochenhauer, W. Łygaś, przemówienia Grety z języka ang. tłum. A. Siewior-Kuś, Post Factum Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2019.

Farrier D., *Za milion lat od dzisiaj. O śladach, jakie zostawimy*, tłum. A. Gomola, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021.

Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive, eds. J.M. Hamilton i in., Open Humanities Press, London 2021.

Fiedorczuk J., *Brenda Hillman. Porosty jako świadomość*, w: *Inne możliwości. O poezji, ekologii i polityce. Rozmowy z amerykańskimi poetami*, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2019, s. 79–105.

Fiedorczuk J., *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015.

Fiedorczuk J., *Poezja samoświadomego antropocenu*, w: *Prognoza niepogody. Literatura polska w XXI wieku*, red. M. Jakubowiak, S. Kloska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020, s. 81–93.

Fiedorczuk J., Beltrán G., *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji / Ecopoética: Una defensa ecólogica de la poesía / Ecopoetics: An Ecological „Defense of Poetry"*, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2015.

Foer J.S., *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu*, tłum. A. Wojtasik, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020.

Francis Ch., Oscarson Ch., *Selma Lagerlöf and Early Ecological Thought, Humanities*, „Journal of Undergraduate Research", 2.02.2016, http://jur.byu.edu/?p=19695 [dostęp: 4.03.2022].

Francja ogłosiła „Deklarację Praw Drzewa", Dobre Wiadomości. Serwis pozytywnych Informacji, https://dobrewiadomosci.net.pl/31026-francja-oglosila-deklaracje-praw--drzewa/ [dostęp: 3.11.2023].

Free G. i in., *An EU Analysis of the Ecological Disaster in the Oder River of 2022 Lessons Learned and Research-Based Recommendations to Avoid Future Ecological Damage in EU Rivers, a Joint Analysis from DG ENV, JRC and the EEA*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2023, https://doi.org/10.2760/067386.

Gajewska A., *Wywrotowość*, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, tłum. J. Bednarek i in., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 13–29.

Gajewska G., *„Trzecia kultura" w dobie posthumanizmu i transhumanizmu*, „Studia Europaea Gnesnensia" 2018, nr 1, s. 99–115, https://doi.org/10.14746/seg.2018.17.6.

Gates B., *Jak ocalić świat od katastrofy klimatycznej. Rozwiązania, które już mamy, zmiany, jakich potrzebujemy*, tłum. M. Rogalski, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2021.

Gawor L., *Ekoszkice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

Gawor L., *Proekologiczna metanoia współczesnego człowieka jako warunek przetrwania cywilizacji ludzkiej*, „Kultura i Wartości" 2012, nr 4, s. 45–59.

Getting Every School Climate-Ready. How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education, UNESCO Digital Library, https://doi.org/10.54675/NBHC8523.

Gielata I., *Nowocześni z zapałkami: problematyka „Baśni" Hansa Christiana Andersena*, „Kultura Popularna" 2016, nr 2 (48), s. 14–24.

Giełda Pinas M., *Warstwowa budowa lasu*, Nadleśnictwo Konstantynowo, 23.03.2016, https://konstantynowo.poznan.lasy.gov.pl/budowa-warstwowa-lasu [dostęp: 30.10.2023].

Głowacka E., *Matecznik i jego białoruskie korzenie, Mickiewiczowska filozofia przyrody w „Panu Tadeuszu"*, „Białorutenistyka Białostocka" 2022, t. 14, s. 353–373.

Gola B., *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018.

Gospodarka o obiegu zamkniętym: definicja, znaczenie i korzyści (wideo), 24.05.2023, Parlament Europejski, Aktualności, https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/economy/20151201STO05603/gospodarka-o-obiegu-zamknietym-definicja-znaczenie-i-korzysci-wideo?at_campaign=20234-Economy&at_medium=Google_Ads&at_platform=Search&at_creation=DSA&at_goal=TR_G&at_audience=&at_topic=Circular_Economy&gclid=CjwKCAjw38SoBhB6EiwA8EQVLiVud_c4yKR8M7NBsOqsFeiTIJ9QlBjsSG_6sSDik5Ye-dFkww2CLRoCVWsQAvD_BwE [dostęp: 5.11.2023].

Gostyński D., *Natura jako mit. „Pan Tadeusz" Adama Mickiewicza*, w: P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017, s. 79–88.

Grochowski G., *Zaplecza wiedzy*, „Teksty Drugie" 2021, nr 2, s. 7–12, https://doi.org/10.18318/td.2021.2.1.

Gurowska M., Rosińska M., Szydłowska A., *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2020.

Gutowski J.M. i in., *Drugie życie drzewa*, wyd. 2., Fundacja WWF Polska, Warszawa 2022.

Guzy A., Ochwat M., *Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2022, t. 31, s. 1–22, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.13.

Guzy A., Ochwat M., *Poloniści wobec zmian klimatu*, Katowice 2021, https://us.edu.pl/polonisci-wobec-zmian-klimatu-raport-naukowcow-z-us/ [dostęp: 12.04.2022].

Guzy A., Ochwat M., *Studenci wobec zmian klimatu. Raport*, Katowice 2023, pobrano z: https://www.prosilesia.pl/resources/upload/PDF/Raport/Studenci%20wobec%20zmian%20klimatu.pdf?_t=1684785495 [dostęp: 29.05.2023].

Guzy A., Ochwat M., *Uczniowie wobec zmian klimatu*, https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/ [dostęp: 12.04.2022].

Hacking the Anthropocene IV, DIT: Do-It-Together [strona główna], https://hackingtheanthropoceneiv.wordpress.com/ [dostęp: 12.04.2022].

Haker, cracker, haktywista i inne, czyli kto jest kim w internecie, Wyborcza.pl, 28.03.2022, https://wyborcza.biz/biznes/7,177150,28270665,haker-cracker-haktywista-i-inne-czyli-kto-jest-kim-w-internecie.html [dostęp: 12.02.2024].

Hakowanie antropocenu. Nowe koncepcje wspólnot więcej-niż-ludzkich w ekologicznych fabulacjach spekulatywnych, red. M. Sugiera, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2023.

Harari Y., *Popyt na futurologów*, w: K. Janowska, G. Jankowicz, M. Sowiński, *Rozmowy o przyszłości. W którą stronę zmierza świat*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2020, s. 121–125.

Haraway D., *Anthropocen, Capitalocen, Plantationcene, Chthulucene: Making Kin*, „Environmental Humanities" 2015, vol. 6, no. 1, s. 159–165, https://doi.org/10.1215/22011919-3615934.

Haraway D., *Manifest gatunków stowarzyszonych*, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, tłum. J. Bednarek i in., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 241–260.

Haraway D., *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*, Prickly Paradigm Press, Chicago 2003.

Haraway D., *Staying with the Trouble. Making Kin in Chthulucene*, Duke University Press, Durham–London, 2016.

Haraway D.J., *How Like a Leaf: An Interview with Donna Haraway Thyrza Nichols Goodev*, Routledge, New York 2013.

Haraway D.J., *Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen – kapitałocen – chthulucen*, w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021, s. 49–94.

Haraway D.J., *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham 2016.

Harman G., *Traktat o przedmiotach*, tłum. i posł. M. Rychter, przedm. do pol. wyd. S. Wróbel, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Hausner J., *Społeczna czasoprzestrzeń gospodarowania. W kierunku ekonomii wartości*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa 2019.

Hickel J., *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejść od wzrostu gospodarczego i ocalić świat*, tłum. J.P. Listwan, Karakter, Kraków 2021.

Hodgson Burnett F., *Tajemniczy ogród. Powieść dla młodzieży*, tłum. J. Włodarkiewiczowa, Wolne Lektury, https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/tajemniczy-ogrod.html [dostęp: 11.11.2023].

Hoły-Łuczaj M., *Radykalny nonantropocentryzm. Martin Heidegger i ekologia głęboka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Warszawa–Rzeszów 2020.

Hryniewiecki B., *Grzybobranie w poemacie A. Mickiewicza „Pan Tadeusz"*, „Problemy" 1955, t. 11, s. 735–740.

Hryniewiecki B., *U źródeł umiłowania i ochrony przyrody polskiej. „Pan Tadeusz" w oczach botaników*, „Ochrona Przyrody" 1948, nr 18, s. 6–25.

Hulme M., *Climate*, „Environmental Humanities" 2015, vol. 6, no. 1, s. 175–178, https://doi.org/10.1215/22011919-3615952.

Hulme M., *Editor's Introduction: The Cultures of Climate*, https://www.academia.edu/8993030/Editors_Introduction_The_Cultures_of_Climate [dostęp: 17.06.2022].

Humanistyka prewencyjna, koordynacja prac E. Domańska, P. Słodkowski, M. Stobiecka, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie – Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Warszawa–Poznań 2022.

Ingold T., *Splatać otwarty świat. Architektura, antropologia, design*, wybór i oprac. E. Klekot, Instytut Architektury, Kraków 2018.

IPCC, *Summary for Policymakers*, w: *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, eds. H. Lee, J. Romero], IPCC, Switzerland, Geneva 2023, https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/resources/spm-headline-statements/ [dostęp: 12.11.2023].

Iwaniec D., *Ogień wyszedł z lasu*, Dowody na Istnienie, Warszawa 2022.

Jackson T., *Dobrobyt bez wzrostu. Ekonomia dla planety o ograniczonych zasobach*, tłum. M. Polakowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.

Jakubowski K., *Czwarta przyroda. Sukcesja przyrody i funkcji nieużytków miejskich*, Narodowy Instytut Architektury i Urbanistyki, 2020, pobrano z: https://ade.niaiu.pl/zasob/czwarta-przyroda [dostęp: 9.10.2023].

Jamail D., *Koniec lodu. Jak odnaleźć sens w byciu świadkiem katastrofy klimatycznej*, tłum. A. Paszkowska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020.

Jamieson D., *Przeciwko ogrodom zoologicznym*, w: *W obronie zwierząt*, red. P. Singer, tłum. M. Betley, wyd. 2., Czarna Owca, Warszawa 2021.

Jankowicz G., *Blizny. Eseje*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2019.

Janus-Sitarz A., *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2023.

Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2009.

Jarzyna A., *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*, „Teksty i Konteksty" 2020, nr 11, s. 63–76, https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.6.

Jarzyna A., *Post-koiné. Studia o nieantropocentrycznych językach (poetyckich)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

Jaskółowa E., *Nauczanie interpretacji w kontekście nowej podstawy programowej*, w: *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G.B. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 229–239.

Jestem listotą. Donna J. Haraway w rozmowie z Thyrzą Nichols Goodeve, tłum. A. Derra, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2023.

Kaczorowska U., *Trzeci naukowiec zrezygnował z udziału w Grupie Roboczej ds. Antropocenu*, PAP, 10.09.2023, https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C98306%2Ctrzeci

-naukowiec-zrezygnowal-z-udzialu-w-grupie-roboczej-ds-antropocenu.html [dostęp: 12.11.2023].

Kania A., *Bohater odrzucony. Czy można zrozumieć decyzje doktora Judyma?*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2014, s. 157–173.

Kapcia B., *Litewskie motywu lasu w Mickiewiczowskim doświadczeniu przestrzeni*, https://docplayer.pl/21636970-Litewskie-motywy-lasu-w-mickiewiczowskim-doswiadczeniu-przestrzeni.html [dostęp: 10.11.2023].

Kapuściński R., *Lapidarium III*, Czytelnik, Warszawa 1997.

Karczewski J., *Jej wysokość gęś. Opowieści o ptakach*, Wydawnictwo Poznańskie 2019.

Karczewski J., *Zobaczyć ptaka. Opowieści po drodze*, il. A. Ciszewska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2021.

Keller L., *Recomposing Ecopoetic: North American Poetry of the Self-Conscious Anthropocene*, University of Virginia Press, Virginia 2018.

Kimmerer R.W., *Pieśń Ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury*, tłum. M. Bukowska, Znak Litera Nova, Kraków, 2020.

Kintsukuroi – More Beautiful for Having Been Broken, Camiimac, http://www.camiimac.com/good-juju-today-blog/kintsukuroi-more-beautiful-for-having-been-broken [dostęp: 20.01.2020].

Klein N., *To zmienia wszystko. Kapitalizm kontra klimat*, tłum. H. Jankowska, K. Makaruk, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2016.

Kluba A., *Antropocen dyskursywizowany, czyli jak nie mówić o katastrofie klimatycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11, s. 87–96, https://doi.org/10.24917/23534583.11.6.

Koc K., *Humanistyka w szkole – tryb awaryjny*, „Polonistyka. Innowacje" 2020, nr 12, s. 1–4, http://dx.doi.org/10.14746/pi.2020.12.1.

Koc K., *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018.

Kojzar K., *Najpierw natura, potem matura*, „Non/fiction. Nieregularnik Reporterski" 2019, nr 6, s. 33–41.

Kojzar K., *„Pomyłki" myśliwych, zatrucie Odry, wycinki cennych lasów. Tak w 2022 roku cierpiała przyroda*, OKO.press, 8.01.2023, https://oko.press/tak-cierpiala-przyroda [dostęp: 22.09.2023].

Kołakowski L., *Introduction Remarks: Methanoia*, „Dialogue and Universalism" 1995, vol. 1, s. 8–10.

Kołakowski L., *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, posłowie J.A. Kłoczowski, tłum. D. Zańko, Wydawnictwo „Znak", Kraków 2014.

Kolbuszewski J., *Ochrona przyrody a kultura*, wyd. 2. popr., Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1992.

Kołodziej P., *Literatura grozi myśleniem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2021.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Unijna strategia na rzecz bioróżnorodności 2030. Przywracanie przyrody do naszego życia, Bruksela, 20.05.2023, COM(2020) 380 final, EUR-Lex, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A52020DC0380 [dostęp: 2.11.2023].

Konczal A.A., *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN – Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa–Poznań 2017.

Korepta E., *Ściganie rzeczywistości w niepowtarzalnym szczególe. Próba reinterpretacji powieści „Cudowna podróż" Selmy Lagerlöf*, „Guliwer" 2012, nr 3, s. 56–71.

Koseoglu S., Bozkurt A., *Rhizomatic Pedagogy in Higher Education: A Comparative Analysis*, w: *New Directions in Rhizomatic Learning. From Poststructural Thinking to Nomadic Pedagogy*, ed. M.S. Khine, Routledge, Abingdon–Ozon 2023, s. 142–157, http://dx.doi.org/10.4324/9781003376378-12.

Kowalczyk A., Sadzikowska L., Tomczok M., Tomczok P., *Antropocenna Rawa. Akwafilologia rzeki przemysłowej*, „Teksty Drugie" 2022, nr 4, s. 32–51, https://doi.org/10.18318/td.2022.4.3.

Koziołek K., *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

Kozłowska A., *Climate Change Education in Polish and British National Curriculum Frameworks*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2021, t. 40, z. 3, s. 103–118, https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.103-118.

Krawczyk S., *Oziewicz, Opowieści na nowe czasy*, „Kontakt. Dwutygodnik internetowy", nr 252, 21.08.2019, http://magazynkontakt.pl/oziewicz-opowiesci-na-nowe-czasy.html [dostęp: 24.01.2022].

Krebs Ch.J., *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*, tłum. A. Kozakiewicz, M. Kozakiewicz, J. Szacki, wyd. 4. zm., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Kronenberg A., *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie" 2014, nr 5, s. 300–305.

Kronenberg A., *Geopoetyka – związki literatury i środowiska,* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Kronenberg A., *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, wyd. 2., uzup., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

Kronenberg A., *Nowa humanistyka – „przestrzeń dla buntów i rewolucji"*, w: *Biological turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej,* red. D. Wężowicz-Ziółkowska, E. Wieczorkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

Książek M., *Atlas dziur i szczelin*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2023.

Kubiak P., *Damnatio ad bestias i inne kary wykonywane na arenie w antycznym Rzymie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Kucharska-Babula A., *Jak przybliżyć lekturę do ucznia? Czytanie „Pana Tadeusza" w podstawowej szkole muzycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguage Polonae Partinentia" 2019, s. 144–156, pobrano z: https://didactica.up.krakow.pl/article/view/6986/6468 [dostęp: 29.10.2023].

Kufa J., *Pożyteczne resztki. Praktyki rewitalizacji wobec społecznego wytwarzania hałd*, „Prace Kulturoznawcze" 2021, t. 25, nr 3, s. 101–113, https://doi.org/10.19195/0860-6668.25.3.7.

Kulik R., *Czy biocentryzm jest groźny dla człowieka?*, „Dzikie Życie", https://dzikiezycie.pl/pl/pdf/19205 [dostęp: 14.06.2022].

Kulik R., *Jak kształtować postawy proekologiczne. Trening grupowy w edukacji ekologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.

Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.

Kunce A., *Gdzie dom styka się ze światem. Cztery punkty uważności życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2022.

Kunce A., *Oikos. Bycie w terenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

Kwiatkowska-Ratajczak M., *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2021.

Lagerlöf S., *Cudowna podróż*, [tłum. K. Kmieć-Krzewniak, il. P. Wyrt, oprac. L. Szary], t. 1–2, wyd. 2., Wydawnictwo Greg, Kraków 2019.

Lagerlöf S., *Cudowna podróż*, tłum. E. Tarnowska, il. E. Kidacka, t. 1–2, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2022.

Lagerlöf S., *Cudowna podróż*, tłum. J. Mortkowiczowa, oprac. A. Chojecki, t. 1–2, Ossolineum, Wrocław–Warszawa, Kraków 1992.

Lange A., *Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 65–80, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.05.

Lasy gospodarcze są jak „pola ziemniaków". Naturalnych mamy mało i nie chronimy ich dobrze. Z Prof. Tomaszem Wesołowskim rozmawia Patryk Strzałkowski, Nauka o Klimacie dla Sceptycznych, 28.09.2020, https://naukaoklimacie.pl/aktualnosci/lasy-gospodarcze-sa-jak-pola-ziemniakow-naturalnych-mamy-malo-i-nie-chronimy-ich-dobrze-436/ [dostęp: 26.10.2023].

Latoch-Zielińska M., *Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 31: *Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu*, nr 1, s. 1–17, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.12.

Latour B., *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, tłum. M. Gdula, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011.

Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, wstęp K. Abriszewski, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2010.

Lees A.C. i in., *State of the World's Birds*, „Annual Review of Environment and Resources" 2022, vol. 47, no. 1, s. 231–260, https://doi.org/10.1146/annurev-environ-112420-014642.

Leggewie C., Welzer H., *Koniec świata, jaki znaliśmy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*, tłum. P. Buras, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.

Lelonek D., *Wasteplants Atlas/Atlas śmieciorośli*n, tłum. na język angielski E. Rose, Galeria Miejska Arsenał–Lokal_30, Poznań 2021.

Leopold A., *Zapiski z Piaszczystej Krainy*, tłum. R. Kotlicki, J.P. Listwan, Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra 2004.

Leszczyński A., *Opowieść wigilijna, czyli co Charles Dickens mówi nam o kapitalizmie*, Wyborcza.pl, 19.12.2016, https://wyborcza.pl/alehistoria/7,121681,21123552,opowiesc-wigilijna-czyli-co-charles-dickens-mowi-nam-o-kapitalizmie.html [dostęp: 9.10.2023].

Lonc E., Kantowicz E., *Ekologia i ochrona środowiska. Podręcznik dla studentów*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, Wałbrzych 2005.

Lovelock J., *Czym jest Gaja?*, tłum. B. Dudziewicz, K. Templewicz, w: *Ekologia. Przewodnik Krytyki Politycznej*, red. M. Sutowski, J. Tokarz, Wydawnictwo „Krytyki Politycznej", Warszawa 2009, s. 118–148.

Lovelock J., *Gaja. Nowe spojrzenie na życie na Ziemi*, tłum. M. Ryszkiewicz, posłowiem opatrzył J. Weiner, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.

Lovelock J., Appleyard B., *Novacene: The Coming Age of Hyperintelligence*, The MIT Press, Cambridge, MA, London 2019.

Łapczyński K., *Flora Litwy w „Panu Tadeuszu"*, G. Gebethner, Kraków 1894.

Łapińska I. i in., *Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej*, „Polonistyka. Innowacje" 2023, nr 17, s. 187–202, https://doi.org/10.14746/pi.2023.17.15.

Łozowski B., *Bio- i ekocentryzm jako źródło deprecjacji życia ludzkiego w świetle refleksji etycznej i chrześcijańskiej wizji człowieka*, „Problemy Ekologii" 2007, nr 4, s 177–180.

Łubieński S., *Dwanaście srok za ogon*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016.

Magna Charta Universitatum, Preambuła, https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988 [dostęp: 29.07.2023].

Magnason A.S., *O czasie i wodzie*, tłum. J. Godek, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2020.

Makowska A., Chutorański M., *Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych*, „Parezja" 2016, nr 1 (5), s. 66–78.

Makowska A., Chutorański M., *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcie. Wprowadzenie*, „Parezja" 2019, nr 1 (110), s. 5–11.

Mancuso S., *Naród roślin. Manifest zielonego supermocarstwa*, tłum. J. Ganobis, Libra, Rzeszów 2023.

Manifest, Instytut Reportażu, https://instytutr.pl/manifest/ [dostęp: 23.09.2023].

Margulis L., Sagan D., *Microcosmos: Four Billion Years of Evolution from Our Microbial Ancestors*, Summit Books, New York 1986.

Margulis L., *Symbiotyczna planeta*, tłum. M. Ryszkiewicz, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2000.

Markowski M.P., *Polonistyka: poznanie i terapia*, w: *Polonistyka na początku XXI wieku*, t. 1: *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 13–38.

Maryniak B., *Logos i metanoia*, „Logopaedica Lodziensia" 2018, nr 2, s. 119–136, https://doi.org/10.18778/2544-7238.02.09.

Marzec A., *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.

Marzec A., *Jak długo jeszcze będziemy uprawiać myśl? Filozoficzne monokultury, zbieracze i krnąbrne grzyby*, w: *Ryzosfera. Grzyby i bakterie w sieci sztuki i kultury*, red. M. Smolińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2019, s. 121–135.

Mateja-Furmaniak M., *Nonantropocentryzm w ujęciu ekologii głębokiej*, „Hybris" 2019, nr 46, s. 40–48.

McBrien J., *Akumulacja wymierania. Planetarny katastrofizm w epoce nekrocenu*, w: *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. J.W. Moore, tłum. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań 2021, s. 137–160.

Michalski M., *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022.

Michułka D., *Natura, empatia i troska. „Chłopiec z burzy" Colina Thiele'a w perspektywie humanistyki ekologicznej*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 32, nr 2: *Opisać współczesność, wymyślić przyszłość*, s. 1–16, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.15.

Mickiewicz A., *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, oprac. S. Pigoń, wyd. 5. zm., Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962.

Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym, red. J. Angiel, E. Szkurłat, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa 2019.

Miejski Program Edukacji Klimatycznej „Klimatyczne Katowice", Katowice, https://www.katowice.eu/dla-mieszkańca/ucz-się/miejskie-programy-autorskie/klimatyczne-katowice [dostęp: 12.02.2024].

Mikołuszko W., *Wielkie przygody w świecie przyrody*, il. J. Rzezak, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020.

Miłosz C., *Spiżarnia literacka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

Mirzoeff N., *Jak zobaczyć świat*, tłum. Ł. Zaremba, Wydawnictwo Karakter – Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Kraków–Warszawa 2016.

Moore J.W., Patel R., *Tania natura,* w: *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, red. D. Gostyński, J. Bednarek, P. Czapliński, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2019, s. 311–331.

Morton T., *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 2013.

Można Panikować, https://www.moznapanikowac.pl/ [dostęp: 26.09.2023].

Murchadha F.Ó., *The Time of Revolution. Kairos and Chronos in Heidegger*, Bloomsbury, London 2014.

Mytych B., *Poetyka i łowy. O idei dawnego polowania w literaturze polskiej XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

Mytych-Forajter B., *Wyprawa po ogień: „Krzesiwo" Hansa Christiana Andersena*, w: *Par coeur: twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze*, red. I. Gralewicz-Wolny, B. Mytych-Forajter, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 211–226.

Naess A., *The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement*, „Inquiry" 1973, vol. 16, s. 95–100.

Napiórkowski M., *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.

Nawrocki R., *Ekologia głęboka a edukacja. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, „Parezja" 2019, nr 1 (11), s. 30–42, https://doi.org/10.15290/parezja.2019.11.03.

Neimanis A., *An Archive of an Epoch that Almost Was*, w: *Feminist, Queer, Anticolonial Propositions for Hacking the Anthropocene: Archive*, eds. J.M. Hamilton i in., Open Humanities Press, London 2021, s. 7–13.

Ney R., *O wsparcie nauki dla zrównoważonego rozwoju*, „Nauka" 1994, nr 2, s. 121–136.

Niesporek-Szamburska B., Przybyla O., *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne" 2021, nr 28 (2), s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.

Nordlund A., Wanselius B., *Selma Lagerlöf. Nowoczesna Szwedka*, tłum. J. Czechowska, Osnova, Warszawa 2022.

Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii, red. P. Czapliński i in., Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2017.

Nowicki T., *Zabawa w więzienie. Ogród zoologiczny jako laboratorium władzy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2023.

Nycz R., *Humanistyka przyszłości*, „Teksty Drugie" 2014, nr 5, s. 7–11.

Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2017.

Nycz R., *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 18–40.

Obrycka M., *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanizmu międzygatunkowego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

Ochwat M., *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2020, vol. V, Sectio N, s. 185–204, https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204.

Ochwat M., *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 32, nr 2: *Opisać współczesność, wymyślić przyszłość*, s. 1–20, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.01.

Ochwat M., Wójcik-Dudek M., *The Eco-Logic of Olga Tokarczuk's Prose Worlds. Tenderness and Anger as the Pillars of a New Order*, „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura" 2024, nr 48, s. 351–369, https://doi.org/10.31261/errgo.14770.

Ogłoza E., *Antonimia w podręczniku i „Dzbanek do herbaty" Hansa Christiana Andersena*, w: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 183–194.

Ogłoza E., *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Olga Tokarczuk – wykład noblowski, Culture.pl, 11.12.2019, https://culture.pl/pl/artykul/olga-tokarczuk-wyklad-noblowski [dostęp: 24.01.2022].

O nowej humanistyce z prof. dr hab. Ewą Domańską rozmawia Katarzyna Więckowska, „Litteraria Copernicana" 2011, nr 1 (7), s. 220–226.

Oscarson Ch., *Nils Holgersson, Empty Maps and the Entangled Birds-Eye View of Sweden*, „Edda" 2009, vol. 96, no. 2–6, s. 99–100, https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2009-02-02.

Oziewicz M., *Planetarianism Now: On Anticipatory Imagination, Young People's Literature, and Hope for the Planet*, w: *Pedagogy in the Anthropocene*, eds. M. Paulsen, J. Jagodzinski, S.M. Hawke, [Palgrave Studies in Educational Futures], Palgrave Macmillan, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2_12.

Oziewicz M., *Why Children's Stories Are a Powerful Tool to Fight Climate Change*, Yes! Solutions Journalism, 14.01.2022, https://www.yesmagazine.org/opinion/2022/01/14/climate-change-childrens-stories [dostęp: 24.02 2022].

Pacewicz K., *Fluks. Wspólnota płynów ustrojowych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2017.

Pacific Northwest Upcycling and Ancient Japanese Kintsukuroi, Hammer and Hand, 22.04.2013, https://hammerandhand.com/field-notes/pacific-northwest-upcycling--ancient-japanese-kintsukuroi/ [dostęp: 20.01.2020].

Paluch M., *Forest Pedagogy towards the Problem of Polish Educational Monoculture: Projective Pilot Studies*, „Studia Ecologiae Et Bioethicae" 2023, vol. 21 (3), s. 31–32, https://doi.org/10.21697/seb.2023.29.

Parker G., *Globalny kryzys. Wojna, zmiany klimatyczne i katastrofa w XVII wieku*, tłum. P. Szadkowski, Napoleon V, Oświęcim 2019.

Pawlicka U., *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1, s. 314–333, https://doi.org/10.18318/td.2017.1.26.

Pawlicka U., *To nie jest muzeum, to jest laboratorium*, „Czas Kultury" 2015, nr 2, s. 60–65.

Pessel W.K., *Śmieciarze. Antyrecyklingowe studium z antropologii codzienności*, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża 2008.

Petryna M., Samojlik T., *Miliard połączeń i zależności. Magdalena Petryna rozmawia z Tomaszem Samojlikiem*, „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni" 2023, nr 1 (80), https://www.autoportret.pl/artykuly/miliard-polaczen-i-zaleznosci/ [dostęp: 14.11.2023].

Piątek Z., *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1998.

Piechota D., *„Ludzie bezdomni" Stefana Żeromskiego jako prefiguracja współczesnej powieści ekologicznej*, „Tematy i Konteksty" 2021, nr 11 (16), s. 414–431, https://doi.org/10.15584/tik.2021.27.

Piechota D., *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.

Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2018.

Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2013.

Pigoń S., *„Pan Tadeusz". Wzrost – wielkość – sława. Studium literackie*, Instytut Literacki, Warszawa 1934.

Podstawa programowa do kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf [dostęp: 18.08.2022], s. 17.

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022, Ministerstwo Edukacji i Nauki, 9.07.2021, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022 [dostęp: 10.09.2021].

Poetyki ekocydu. Historia, natura, konflikt, red. A. Ubertowska, D. Korczyńska-Partyka, E. Kuliś, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Olsztyn 2019.

Polcyn W., *Drzewa nie stoją osobno. O sieciowej naturze roślin i grzybów*, w: *Ryzosfera. Grzyby i bakterie w sieci sztuki i kultury*, red. M. Smolińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2019.

Polcyn W., *Lepiej razem niż osobno. Symbiotyczna wyprawa do lasu*, „Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni" 2023, nr 1 (80), https://www.autoportret.pl/artykuly/lepiej-razem-niz-osobno-symbiotyczna-wyprawa-do-lasu/ [dostęp: 13.11.2023].

Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S., *Nauka o klimacie*, wyd. 2. popr., Wydawnictwo Nieoczywiste–Wydawnictwo Sonia Draga–Post Factum, Warszawa–Katowice 2019.

„Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 31, nr 1: *Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu*, https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/issue/view/1125 [dostęp: 26.09.2023].

Postulaty, Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, http://www.msk.earth/ [dostęp: 15.03.2022].

Powers R., *Listowieść*, tłum. M. Kłobukowski, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2021.

Praeceptiones, ed. É. Littré, *Oeuvres complètes d'Hippocrate*, vol. 9, Baillière, Paris 1861, Hippocrates et Corpus Hippocraticum (repr. Hakkert, Amsterdam 1962), s. 250, https://archive.org/details/BIUSante_34859x09/page/n253/mode/2up [dostęp: 30.06.2023].

Prosty jak świadomość, w: J. Fiedorczuk, *Inne możliwości. O poezji, ekologii i polityce. Rozmowy z amerykańskimi poetami*, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2019.

Prus B., *Lalka*, t. 1, Wolne Lektury, https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/lalka-tom-pierwszy.html [dostęp: 13.11.2023].

Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk, laureatki literackiej Nagrody Nobla 2018, The Noble Prize, pobrano z: https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf [dostęp: 17.01.2020].

PrzepRawa. Wywiad z rzeką, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 28.11.2022, https://issuu.com/uniwersytetslaski/docs/przeprawa._wywiad_z_rzek_2022 [dostęp: 26.09.2023].

Przybylska I., *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

Rabij M., *Wojna i zwierzęta: koty to też rodzina*, Tygodnik Powszechny, 23.03.2022, https://www.tygodnikpowszechny.pl/wojna-i-zwierzeta-koty-to-tez-rodzina-172540 [dostęp: 25.03.2022].

Rathje W., *Archeologia zintegrowana. Paradygmat śmietnikowy*, tłum. P. Stachura, „Czas Kultury" 2004, nr 4: *Recykling*, s. 4–21.

Raworth K., *Ekonomia obwarzanka. Siedem sposobów myślenia o ekonomii XXI wieku*, tłum. A. Paszkowska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2021.

Rejmer M., *Ziemia śmieci*, w: B. Chomątowska i in., *Każdemu jego śmietnik. Szkice o śmieciach i śmietniskach*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019.

Richardson K. i in., *Earth Beyond Six of Nine Planetary Boundaries*, „Science Advances" 2023, vol. 9, no. 37, eadh2458, https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458.

Richman-Abdou K., *Kintsugi: The Centuries-Old Art of Repairing Broken Pottery with Gold*, The Modern Met, 5.03.2022, https://mymodernmet.com/kintsugi-kintsukuroi/ [dostęp: 20.01.2020].

Rient R., *Odra jako osoba prawna* [kampania], Nasza Demokracja, https://www.nasza-demokracja.pl/petitions/odra-jako-osoba-prawna [dostęp: 9.10.2023].

Robiński A., *Pałace na wodzie. Tropem polskich bobrów*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2022.

Rogowska-Stangret M., *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej*, wstęp M. Środa, il. M. Skrzeczkowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2021.

Rogowska-Stangret M., *Międzyskalowe języki antropocenu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, vol. 11 (czerwiec), s. 32–46, https://doi.org/10.24917/23534583.11.3.

Rogoż M., *Cudowna kreacja przestrzeni w powieści Selmy Lagerlöf o Nilsie Holgerssonie*, „Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis" 2008, t. 6, s. 39–49, https://sbsp.up.krakow.pl/article/view/873 [dostęp: 20.10.2023].

Rose D.B., Robin L., *The Ecological Humanities in Action: An Invitation*, „Australian Humanities Review" 2004, issue 31–32, http://australianhumanitiesreview.org/2004/04/01/the-ecological-humanities-in-action-an-invitation/ [dostęp: 15.05.2022].

Rose D.B. i in., *Climate Thinking Through the Environment. Unsettling the Humanities*, „Environmental Humanities" 2012, vol. 1, no. 1, s. 1–5, https://doi.org/10.1215/22011919-3609940.

Rostafiński J., *Las, bór, matecznik, jako natura i baśń w poezji Mickiewicza*, [nakł. Polskiej Akademii Umiejętności], Kraków 1921.

Rouse M., *White Hat Hacker*, Technopedia, 15.12.2016, https://www.techopedia.com/definition/10349/white-hat-hacker [dostęp: 12.02.2024].

Ryzosfera, Encyklopedia leśna, https://www.encyklopedialesna.pl/haslo/ryzosfera/ [dostęp: 1.11.2023].

Rzymkowski: Nie ma takiego pojęcia jak prawa zwierząt, ponieważ zwierzęta nie mają zdolności do czynności prawnych, Rzeczpospolita, 7.04.2021, https://www.rp.pl/polityka/art190551-rzymkowski-nie-ma-takiego-pojecia-jak-prawa-zwierzat-poniewaz-zwierzeta-nie-maja-zdolnosci-do-czynnosci-prawnych [dostęp: 17.06.2022].

Samojlik T., Daszkiewicz P., Ričkienė A., *Primeval Beast, Primeval Forest: Perception of European Bisonand Białowieża Primeval Forest in the 18th-early 20th Century*, Mammal Research Institute, Polish Academy of Sciences, Białowieża 2022.

Scanlan J., *On Carbage*, Reaktion Books, London 2005.

Schneider-Mayerson M., Weik von Mossner A., Małecki W.P., *Empirical Ecocriticism: Environmental Texts and Empirical Methods*, „ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment" 2020, vol. 27 (2), s. 327–336, https://doi.org/10.1093/isle/isaa022.

Schollenberger J., *Rośliny w pędzie. Darwina myślenie o granicy roślina – zwierzę*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 102–119.

Sienkiewicz H., *Krzyżacy*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968.

Sienkiewicz H., *Quo vadis*, Państwowy Instytut wydawniczy, Warszawa 1968.

Sienkiewicz H., *W pustyni i w puszczy*, oprac. S. Kobyliński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Simard S., *W poszukiwaniu Matki Drzew. Dowody na inteligencję lasu*, tłum. M. Grabska-Ryńska, M. Grabski, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2021.

Singer P., *Wyzwolenie zwierząt*, tłum. A. Alichniewicz, A. Szczęsna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2004.

Skolimowski H., *Medytacje o nędzach cywilizacji technicznej i o blaskach życia ludzkiego*, Odnowa, Londyn 1979.

Skolimowski H., *Wizje Nowego Millenium*, Wydawnictwo EJB, Kraków 1999.

Skubała P., *Czy dziki są nam potrzebne?*, „Aura" 2017, nr 11, s. 22–23.

Skubała P., *Myślenie relacyjne, inkluzyjne w dobie kryzysu klimatycznego*, „Edukacja Etyczna" 2020, nr 17, s. 5–16.

Skubała P., *Patrzymy na zamykające się okno*, „Dzikie Życie" 2019, październik, https://dzikiezycie.pl/archiwum/2019/pazdziernik-2019/patrzymy-na-zamykajace-sie-okno [dostęp: 30.06.2023].

Skubała P., *Wartości eko-etyki w edukacji dzieci i młodzieży*, „Edukacja Filozoficzna" 1994, nr 18.

Skubała P., *Wokół tajemnicy życia na Ziemi*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny" 2015, nr 11, s. 53–64.

Skubała P., Gierlińska A., Kulik R., *Jaki to cud, to życie. Rozmowa z Olgą Tokarczuk*, „Dzikie Życie", https://dzikiezycie.pl/archiwum/2014/marzec-2014/jaki-to-cud-to-zycie-rozmowa-z-olga-tokarczuk [dostęp: 13.05.2022].

Skubała P., Ochwat M., *On the Role of Symbiotic Thinking in the Age of the Anthropocene*, „Dialogue and Universalism" 2023, vol. 33 (2), s. 37–60, https://doi.org/10.5840/du202333217.

Sławek T., *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

Sławek T., *Akteon, czyli sceny leśne. Kilka wędrówek po lesie literatury*, https://www.youtube.com/watch?v=YnLmmk3iPMQ [dostęp: 27.02.2022].

Sławek T., Kunce A., Kadłubek Z., *Oikologia. Nauka o domu*, Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, Katowice 2013.

Sławek T., Ochwat M., *O czterech terapeutyczno-korygujących opowieściach o świecie, o prze-budowie świata i innych powinnościach dydaktyki humanistycznej w czasach kryzysów. Z Profesorem Tadeuszem Sławkiem rozmawia Magdalena Ochwat*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 11–17, https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.02.

Slósarska J., *Kreacje przedmiotów w baśniach H.Ch. Andersena*, w: *Andersen – baśń wobec świata. Materiały z sesji literackiej, Gdańsk 21–22 kwietnia 1995 roku*, red. M. Hempowicz, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Gdańsk 1997, s. 26–31.

Ślósarz A., *Dydaktyka „nowej humanistyki": szanse i nieuniknione zagrożenia*, w: *Polonistyka na początku XXI wieku: diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 1: *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 139–156.

Sloterdijk P., *Co się zdarzyło w XX wieku?*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2021.

Sobieraj T., *W sieci natury i kultury. Bolesław Prus wobec dylematów światopoglądowych swojej epoki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2022.

Springer F., *Do odrodzenia niezbędna jest katastrofa*, „Pismo. Magazyn Opinii", 2.12.2020, https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/wyprawa-po-nadzieje/do-odrodzenia-niezbedna-jest-katastrofa-las-szast-filip-springer/?seo=pw?dl=login [dostęp: 23.10.2023].

Springer F., *Sympatyczny początek końca*, „Pismo. Magazyn Opinii", 7.08.2019, https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/sympatyczny-poczatek-konca/ [dostęp: 26.09.2023].

Sroka K., *Mapa Trendów 2023: 5 kierunków przyszłości*, Daily Web, 23.02.2023, https://dailyweb.pl/mapa-trendow-2023-5-kierunkow-przyszlosci/ [dostęp: 25.09.2023].

Stan czuwania. Julia Fiedorczuk – Poezja samoświadomego antropocenu, YouTube, ASP Katowice, 4.02.2021, https://www.youtube.com/watch?v=RyoiKbNVhNw [dostęp: 27.04.2022].

Stasiak M., *Docenić chwasty*, Instytut Spraw Obywatelskich, 28.06.2022, https://instytutsprawobywatelskich.pl/docenic-chwasty/ [dostęp: 9.10.2023].

Strzałkowski P., *Cudowna podróż po Szwecji*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2020.

Strzelecki R., *Etyka a czas*, „Kultura i Rozwój" 2017, nr 4 (5), s. 96–102, https://doi.org/10.7366/KIR.2017.4.5.07.

Sugiera M., *Archiwa antropocenu, w: Performatyka: poza kanonem*, t. 1: *Resztki, ruiny, pozostałości, szczątki, piksele – archiwa możliwych przeszłości i przyszłości*, red. Ł. Iwanczewska, Wiele Kropek, Kraków 2021, s. 57–83.

Sugiera M., *Dwadzieścia kilka lat później: Hakowanie antropocenu* [referat], seminarium *„Making kin" w czasach antropocenu. Teorie i praktyki narracyjne*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 12.01.2023.

Sugiera M., *Splataj (się)!* [plik audio], Spreaker, https://www.spreaker.com/user/14117252/sugiera-calosc_1 [dostęp: 2.12.2022].

Sugiera M., *Syndemiocen, czyli antropocen w perspektywie pandemii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11 (czerwiec), s. 234–248, https://doi.org/10.24917/23534583.11.15.

Szaj P., *Antropocen i kapitałocen: w poszukiwaniu fuzji horyzontów*, „Porównania" 2021, nr 2 (29), s. 371–386, https://doi.org/1014746/por.2021.2.21.

Szaj P., *Czas, który wypadł z ram. Antropocen i ekokrytyczna lektura tekstów literackich*, „Forum Poetyki" 2021, nr 24, s. 6–25, https://orcid.org/0000-0002-6315-3317.

Szaj P., *O językach antropocenu – uwagi wstępne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, t. 11 (czerwiec), s. 3–19, https://doi.org/10.24917/23534583.11.1.

Szaj P., *Pamiętnik z końca świata (jaki znamy)*, Wydawnictwo Wolno, Lusowo 2022.

Szczepańska A., *Bestie na arenie*, Onet.pl, 21.04.2004, https://wiadomosci.onet.pl/kiosk/bestie-na-arenie/k4l0k [dostęp: 9.06.2021].

Szczukowski D., *Praktykowanie lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

Szewczyk G., *Selma Lagerlöf*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985.

Szewczyk G., *Selma Lagerlöf, szwedzka laureatka Nagrody Nobla*, Wydawnictwo Szumacher, Kielce 1993.

Sztumski W., *My, zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy emwironmentologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

Szymański S., *Ekologiczne podstawy hodowli lasu. Podręcznik dla studentów wydziałów leśnych*, wyd. 2. uzup., Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 2000.

Tabaszewska J., *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 7–17.

Tabaszewska J., *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2022.

Tabaszewska J., Czapliński P., *Otwieranie przyszłości*, „Teksty Drugie" 2022, nr 3, s. 7–18.

Tarnowski S., *Adam Mickiewicz: „Pan Tadeusz"*, Księgarnia Feliksa Westa, Brody 1922.

Tedeschi V., *How 19th Century Fairy Tales Expressed Anxieties about Ecological Devastation*, The Conversation, 23.03.2017, https://theconversation.com/how-19th-century-fairy--tales-expressed-anxieties-about-ecological-devastation-73137 [dostęp: 5.11.2023].

Tokarczuk O., *Bieguni*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

Tokarczuk O., *Człowiek na krańcach świata*, „Polityka" z dn.30.09–6.10.2020.

Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.

Tokarczuk O., *Jak wymyślić heterotopię. Gra towarzyska*, „Krytyka Polityczna" 2009, nr 19.

Tokarczuk O., *Nobel Prize Banquet Speech*, YouTube, Nobel Prize, https://www.youtube.com/watch?v=YXV85kILiu8&t=153s [dostęp: 20.07.2021].

Tokarczuk O., *Prawiek i inne czasy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2022.

Tomaszewska G.B., *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk–Sopot 2019.

Tomaszewski F., *Magia lektury. Interpretacja utworów literackich w szkole średniej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Tomczak P., Soubbotnik M.A., Sawala W., *Literatura, biologia, społeczeństwo między wiekiem XIX a XX. Trzy studia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

Tomczok M., *Humanistyka węglowa w kręgu energii kontrindustrialnych*, „Porównania" 2022, nr 1 (31), s. 21–37, https://doi.org/10.14746/por.2022.1.2.

Tomczok M., *Karbokrytyka: wstęp do kulturowej komparatystyki węgla*, „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ" 2022, nr 1 (51), s. 97–116, https://doi.org/10.4467/2084395XWI.22.012.16605.

Tomczok P., *Literacki kapitalizm. Obrazy abstrakcji ekonomicznych w literaturze polskiej drugiej połowy XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

Towards the Internation, Internation, https://internation.world/memorandum/ [dostęp: 25.05.2022].

Tsing A.L., *More-than-Human Sociality: A Call for Critical Description*, w: *Anthropology and Nature*, ed. K. Hastrup, Routledge, New York–London 2013, s. 27–42.

Tsing A.L., *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton University Press, New Jersey 2015.

Tsing A.L., *Sztuki uważności*, tłum. P. Czapliński, „Teksty Drugie" 2020, nr 1, s. 204–214.

Tyburski W., *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Tymieniecka-Suchanek J., *Literatura rosyjska wobec upodmiotowienia zwierząt. W kręgu zagadnień ekofilozoficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Ubertowska A., *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty". Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie" 2018, nr 2, s. 17–40.

Upcykling a recykling – zobacz różnice, Esbud, 31.03.2016, https://esbud.pl/recykling-a-upcykling-zobacz-roznice/ [dostęp: 2.01.2020].

Urban K., *Lasy w Polsce: od czasów pandemii zmieniła się jedna, istotna rzecz*, SmogLAB, 17.04.2022, https://smoglab.pl/lasy-w-polsce-od-czasow-pandemii-zmienila-sie-jedna-istotna-rzecz/ [dostęp: 28.10.2023].

Vermeulen P., *Literature and the Anthropocene*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2020.

Wajrak A., *„O! Kolega płynie!", czyli o bobrach*, w: *Cecylia Malik + rezerwat miasto*, red. M. Niedośpiał, A. Rostkowska, Bunkier Sztuki, 29.07.2014, https://issuu.com/bunkier_sztuki/docs/rezerwat_miasto9webii [dostęp: 9.10.2023].

Wajrak A., *Puszcza nie umiera nigdy (chyba że z ręki człowieka)*, w: *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, red. P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2019, s. 31–37.

Waksmund R., *Solidarność zwierząt – solidarność ze zwierzętami. Na przykładzie literatury pięknej i nie tylko*, „Polonistyka. Innowacje" 2023, nr 17, s. 31–46, http://dx.doi.org/10.14746/pi.2023.17.4.

Wang B., Qiu Y.L., *Phylogenetic Distribution and Evolution of Mycorrhizas in Land Plants*, „Mycorrhiza" 2006, vol. 16 (5), s. 299–366, https://doi.org/10.1007/s00572-005-0033-6.

Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, ARCANA, Kraków 2019.

Wągrowska K., *Życie zero waste. Żyj bez śmieci i żyj lepiej*, Znak Litera Nova – Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2017.

Weik von Mossner A., *Affective Ecologies: Empathy, Emotion, and Environmental Narrative. Cognitive Approaches to Culture*, Ohio State University Press, Columbus 2020.

Weiner J., *Ochrona przyrody jest ochroną wartości. Z biologiem profesorem Januarym Weinerem rozmawia K. Błażejowska*, Pismo. Magazyn Opinii, 6.08.2019, https://magazynpismo.pl/idee/rozmowa/january-weiner-ochrona-przyrody-jest-ochrona-wartosci/?seo=pw [dostęp: 13.11.2023].

Weiner J., *Życie i ewolucja biosfery. Podręcznik ekologii ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Wężowicz-Ziółkowska D., *Antropocen – wirus, który ocala?* „Teksty z Ulicy. Zeszyt memetyczny" 2019, nr 20, s. 11–25, https://doi.org/10.31261/tzu.2019.20.01.

White K., *Atlantica. Wiersze i rozmowy*, wybór i tłum. K. Brakoniecki, Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor, Olsztyn 1998.

White K., *Zarys geopoetyki*, tłum. A. Czarnacka, tłum. przejrzała B. Kaniewska, „Białostockie Studia Literaturoznawcze, 2011, nr 2, s. 7–25.

Wiersz na motywach akwatycznych, „Papier ASP", #5: *Temat: rzeka. Rawa w ujęciu interdyscyplinarnym.*

Witoszek N., Mueller M.L., *The Ecological Ethics of Nordic Children's Tales: From Pippi Longstocking to Greta Thunberg*, „Environmental Ethics" 2021, vol. 43, no. 1, s. 61–78.

Wohlleben P., *Sekretne życie drzew*, tłum. E. Kochanowska, wyd. 2., Otwarte, Kraków 2016.

Wojnowski K., *Pożyteczne katastrofy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2016.

Wolfe C., *What is Posthumanism,* University of Minnesota Press, Minneapolis 2010.

Workshops, Hacking the Anthropocene IV, DIT: Do-It-Together, https://hackingtheanthropoceneiv.wordpress.com/workshops-2/ [dostęp: 17.05.2022].

Wójcik-Dudek M., *Baśń – powracająca lektura*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2009, t. 20, s. 35–37.

Wójcik-Dudek M., *Horror i troska. Narracje antropocenu dla dzieci na przykładzie Miasta Złotej Daniela Chmielewskiego i Magdy Rucińskiej*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura" 2020, nr 2 (1), s. 105–124, https://doi.org/10.32798/dlk.528.

Wójcik-Dudek M., *Inne możliwości. „Uziemianie" romantycznego pejzażu*, w: *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Raszewska-Klimas, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego, Siedlce 2020, s. 293–312.

Wójcik-Dudek M., *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne" 2023, t. 31, nr 1: *Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu*, s. 1–21, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03.

W stronę dekarbonizacji. Nowe relacje z węglem, Facebook, Katedra Performatyki, Uniwersytet Jagielloński, 14.06.2022, https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1954898838233459 [dostęp: 15.11.2023].

WWF, *Living Planet Report 2020. Bending the Curve of Biodiversity Loss*, Living Planet Index, pobrano z: https://files.worldwildlife.org/wwfcmsprod/files/Publication/file/279c656a32_ENGLISH_FULL.pdf [dostęp: 14.11.2023].

Wyka K., *„Pan Tadeusz". Studia o tekście*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1963.

Zajączkowska U., *Carrefour. Lekcja anatomii*, w: Taż, *Minimum*, Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 2017.

Zajączkowska U., *Patyki, badyle*, Marginesy, Warszawa 2019.

Zajączkowska U., *Wiej!*, „Znak" 2021, nr 4, s. 34–41.

Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk, red. K. Jasikowska, M. Pałasz, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2022, https://za512.uj.edu.pl [dostęp: 22.09.2023].

Zaremba Bielawski M., *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, tłum. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, Agora, Warszawa 2014.

Zarządzenie nr 2447/2022 Prezydenta Miasta Katowice z dnia 21 czerwca 2022 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania pilotażowego programu nauczania Edukacji Klimatycznej realizowanego w katowickich szkołach samorządowych, Biuletyn Informacji Publicznej, pobrano z: https://bip.katowice.eu/Lists/Zarzadzenia/Attachments/13169/2447-2022a.pdf [dostęp: 22.09.2023].

Zatoński K., *Edukacja klimatyczna w katowickich szkołach. Od września 2023 roku*, WKatowicach.eu, 28.12.2022, https://www.wkatowicach.eu/informacje/w-drodze/Edukacja-klimatyczna-w-katowickich-szkolach.-Od-wrzesnia-2023-roku/idn:2641 [dostęp: 25.09.2023].

Zdunik J., *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11 (czerwiec), s. 47–61, https://doi.org/10.24917/23534583.11.4.

ZOEpolis: budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką, wątki zaplotły M. Gurowska, M. Rosińska, A. Szydłowska, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2020.

„Z Teorii i Praktyki Języka Polskiego" 2022, t. 31: *Edukacja humanistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, https://journals.us.edu.pl/index.php/TPDJP/issue/view/1311 [dostęp: 26.09.2023].

Zwierkowska D., Adamczyk K., *Antropomorfizacja zwierząt – dylemat współczesnych relacji człowiek – zwierzę*, „Przegląd Hodowlany" 2021, nr 4, s. 26–29.

Żeromski S., *Ludzie bezdomni*, oprac. I. Maciejewska, Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław 1987.

Žižek S., *Pandemia! Covid-19 trzęsie światem*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Wydawnictwo Relacja, Warszawa 2020.

Indeks nazw osobowych

A

Abriszewski Krzysztof 77, 107, 108, 234, 289
Adamczyk Krzysztof 92, 303
Agamben Giorgio 61, 275
Albrecht Glenn A. 13, 20, 55, 67, 69, 70, 71, 77, 110, 160, 210, 275
Alichniewicz Anna 125, 147, 187, 297
Alioto Joseph 29
Andersen Hans Christian 25, 179, 209, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 246, 248, 249, 275, 291, 293, 298
Andrzejewski Bolesław 30
Angiel Joanna 21, 291
Angus Ian 51, 54
Appleyard Bryan 72, 290
Arendt Hannah 109
Arthus-Bertrand Yann 30
Arystoteles, filozof 105
Atkisson Alan 78, 275
Atwood Margaret 99
Audubon John James 137

B

Baca-Pogorzelska Karolina 268
Bachmann-Medick Doris 118
Bacon Francis 105
Bakke Monika 92, 115, 121, 162, 275
Barad Karen 162
Baran Bogdan 48, 61, 205, 298
Baratay Éric 152, 275
Barcz Anna 12, 31, 120, 121, 124, 166, 216, 225, 275, 276
Barnosky Anthony D. 53, 276
Barry Peter 122, 276
Bartosch Roman 186, 276
Batho Delphine 218
Bator Joanna 243, 276
Bauman Zygmunt 245, 276
Baumlin James S. 59, 276
Beck Ulrich 13
Bednarek Joanna 31, 40, 46, 93, 98, 99, 120, 122, 141, 148, 152, 179, 216, 221, 234, 252, 270, 276, 277, 279, 282, 283, 291, 301
Behrens III William W. 29
Bekoff Marc 169
Bellows George Wesley 137
Beltrán Gerardo 31, 103, 122, 281
Bendyk Edwin 43, 160
Benedikt Frost Amélie 59, 276
Bennett Jane 124, 162
Berry Thomas 72, 78
Betley Monika 197, 285
Beylin Stefania 236, 237, 275
Bielawski Krzysztof 61, 276
Bielecki Stanisław 60, 276
Bielik-Robson Agata 22, 116, 276

Biesta Gert 77
Bińczyk Ewa 14, 31, 39, 44, 45, 51, 52, 54, 55, 58, 64, 76, 78, 79, 102, 110, 117, 118, 155, 258, 259, 276, 277
Bobiński Witold 18, 42, 77, 85, 104, 251, 253, 277
Bogdańska Marta 152, 277
Bohdanowicz Zbigniew 17, 59, 277
Bokwa Anita 14, 277
Boni Katarzyna 35, 269, 277
Borejza Tomasz 277
Bortnowski Stanisław 86
Boschung Dietrich 60, 277
Bostrom Nick 165, 277
Bozkurt Aras 252, 287
Bożek Mieczysław 61
Braidotti Rosi 98, 104, 107, 115, 148, 162, 170, 171, 234, 277
Brajner Natalia 112, 278
Brakoniecki Kazimierz 106, 301
Brett Anna 270
Brockman John 103
Bronfenbrenner Urie 253
Brown Paul 138, 278
Brylska Aleksandra 233, 278
Brzezicka Barbara 152, 275
Bubandt Nils 54
Budrewicz Zofia 93, 278
Budzik Justyna Hanna 92, 273
Budziszewska Magdalena 76, 78, 278
Buell Lawrence 30, 46, 99, 119, 123, 202, 203, 229, 278
Bukowska Monika 253, 286
Buras Piotr 13, 289

C

Calarco Matthew 120, 278
Callicott J. Baird 164
Capra Fritjof 29, 77, 278
Capstick Stuart 110, 278
Carrington Damian 38, 278
Carson Rachel 28, 36, 69, 278
Castree Noel 39, 103, 278
Chaberski Mateusz 200, 201, 278
Chakrabarty Dipesh 36, 279
Chmielewski Daniel 270
Chojecki Janusz 180, 288
Chomątowska Beata 247, 295
Chutorański Maksymilian 94, 234, 279, 290
Chwalba Andrzej 121, 269
Chwałczyk Franciszek 54, 56, 279
Ciszewska Agnieszka 180, 286
Clark Timothy 56, 135, 136, 279
Coetzee John Maxwell 150, 279
Cole Grenville A.J. 123, 279
Commoner Barry 44, 77, 279
Conway Eric M. 99
Corton Christine 138, 279
Crist Eileen 65, 279
Crutzen Paul J. 51, 52, 60, 135, 279
Cudak Romuald 84, 91, 290, 298
Czaplewska Joanna 270
Czapliński Przemysław 12, 13, 31, 46, 47, 77, 88, 93, 94, 97, 100, 101, 120, 122, 141, 152, 180, 216, 221, 252, 256, 276, 279, 282, 291, 292, 299, 300, 301
Czarnacka Agata 106, 302
Czarny Janusz 163, 280
Czechowska Justyna 175, 292
Czenpiński Paweł 216
Czepkiewicz Michał 233, 280

D
Dalin Alfred 179
Damasio António R. 113, 280
Danius Sara 144
Darling Lois 36, 278
Darling Louis 36, 278
Darwin Karol 20
Daszkiewicz Piotr 211, 212, 219, 280, 296
Dauksza Agnieszka 112, 288
De Landy M. 162
Deleuze Gilles 253
Derra Aleksandra 19, 77, 104, 108, 234, 285, 289
Deschamps Vierø Camille 178, 280
Devall Bill 21, 99, 161, 280
Dickens Charles 153, 280
Dobrotová Ivana 90, 281
Dobrzańska-Gadowska Anna 150, 279
Domańska Ewa 21, 30, 39, 40, 45, 92, 98, 117, 118, 119, 125, 129, 130, 131, 132, 134, 227, 241, 245, 280, 284
Domosławski Artur 269
Drobniak Szymon 57, 58, 111, 113, 202, 268, 280
Droit Roger-Pol 240, 280
Dudziewicz B. 164, 289
Duszejko Janina 169
Dybowski Władysław 216, 280
Dymiter Marcin 270
Dziewońska Dorota 270
Dzwonkowska Dominika 120, 281

E
Efklides Anastasia 113, 281
Elhacham Emily 162, 235, 281
Emerson Ralph Waldo 123
Emmerich Roland 30
Ernman Beata 110, 268, 270, 281
Ewart Ewa 269

F
Farrier David 130, 162, 236, 281
Fiedorczuk Julia 20, 31, 45, 68, 103, 120, 122, 129, 133, 135, 136, 281, 295
Fischer Agneta 113, 280
Flammarion Camille 62
Foer Jonathan Safran 113, 268, 281
Foster John Bellamy 51
Fourier Jean Baptiste Joseph 37
Fox Marta 270
Francis Chelsea 178, 281
Frank Adam 112
Free Gary 11, 282
Fressoz Jean-Baptiste 52
Frijda Nico 113, 280
Fromm Erich 20

G
Gajewska Agnieszka 99, 103, 152, 179, 282, 283
Gala-Milczarek Beata 92, 302
Ganobis Joanna 120, 267, 290
Gates Bill 67, 282
Gawor Leszek 64, 65, 163, 164, 282
Gdula Maciej 107, 289
Gębal Joanna 270
Gielata Ireneusz 238, 282
Giełda Pinas Mateusz 220, 282
Gierlińska Anna 43, 297
Głowacka Ewelina 216, 282
Godek Jacek 57, 290
Gola Beata 162, 166, 282
Gomola Aleksander 130, 162, 236, 281
Goodeve Thyrza Nichols 19, 104

Gostyński Dawid 31, 46, 93, 120, 122, 141, 152, 216, 221, 252, 276, 279, 282, 291, 301
Górowska Justyna 121
Górska Danuta 271
Grabska-Ryńska Maria 209, 297
Grabski Maciej 209, 297
Grajkowski Wojciech 271
Gralewicz-Wolny Iwona 238, 291
Green Valentine 137
Grochowski Grzegorz 95, 206, 283
Guattari Félix 253
Gurowska Małgorzata 24, 171, 283, 303
Gustaw I Waza, król Szwecji 233
Gutowski Jerzy M. 222, 283
Guzy Anna 16, 34, 47, 50, 73, 75, 79, 82, 88, 128, 174, 208, 273, 283
Gzyra Dariusz 120, 169

H

Haeckel Ernst 28, 35, 176, 277
Hamilton Jennifer Mae 52, 167, 281, 292
Harari Yuval Noah 134
Haraway Donna 19, 39, 40, 45, 53, 55, 67, 69, 72, 83, 104, 107, 108, 146, 152, 156, 159, 165, 179, 200, 201, 202, 234, 257, 283, 284
Harman Graham 162, 234, 284
Hassan Ihab 115
Hastrup Kirsten 200, 300
Hausner Jerzy 153, 284
Hawke Shé M. 71, 293
Hawksworth David L. 270
Hayes Nick 270
Hempowicz Maryla 238, 298
Herschel William 37
Hickel Jason 44, 51, 53, 55, 76, 105, 189, 190, 284
Hillman Brenda 68, 133, 257, 281
Hodgson Burnett Frances 151, 284
Hoffmann Krzysztof 55, 108, 146, 150, 275, 279, 284, 291
Högbom Arvid Gustaf 37
Holden John 253
Holewiński Igor 104, 277
Holland Agnieszka 44
Hoły-Łuczaj Magdalena 161, 284
Hornborg Alf 53
Hryniewiecki Bolesław 214, 216, 217, 219, 221, 226, 284
Hulme Mike 37, 38, 284
Humboldt Alexander 214

I

Ingold Tim 77, 78, 284
Ion z Chios, dramatopisarz 60
Iwanczewska Łucja 52, 134, 299
Iwaniec Dawid 202, 269, 285
Iwaszkiewicz Jarosław 236, 237

J

Jackson Tim 153, 155, 285
Jagodzinski Jan 71, 293
Jakubowiak Maciej 135, 281
Jakubowski Kasper 151, 285
Jamail Dahr 57, 268, 285
Jamieson Dale 197, 285
Janion Maria 84
Jankowicz Grzegorz 84, 134, 283, 285
Jankowska Hanna 135, 286
Janowska Katarzyna 134, 283
Janus-Sitarz Anna 85, 87, 88, 93, 141, 285, 286
Jarosz Ewelina 121
Jarzyna Anita 120, 285

Jasikowska Katarzyna 17, 110, 303
Jaskóła Ewa 14, 85, 87, 285
Jaskółowa Ewa 92
Jędryka Michał 268
Jędrzejewska Bogumiła 219, 280
Johnson Bea 241
Johnson Lyndon B. 28, 36
Jonsson S. 144

K

Kaczorowska Urszula 52, 285
Kadłubek Zbigniew 200, 297
Kallis Giorgos 233
Kania Agnieszka 141, 286
Kaniewska Bogumiła 106, 302
Kant Immanuel 105, 156, 168, 190
Kantowicz Ewelina 35, 289
Kapcia Barbara 216, 225, 286
Kapela-Bagińska Beata 87, 285
Kapuściński Ryszard 209, 286
Karczewski Jacek 175, 180, 205, 286
Kardaś Aleksandra 37, 38, 295
Karpowicz Diana 271
Karpowicz Karol 217
Kartezjusz (René Descartes) 105, 168, 190
Keller Lynn 52, 54, 134, 135, 286
Kędziorzyna Maria 177
Kępiński Kacper 78, 277
Khine Myint Swe 252, 287
Kidacka Eluta 188, 288
Kimmerer Robin Wall 253, 286
Kipling Rudyard 179
Klassen Jon 270
Klein Naomi 135, 165, 178, 286
Klekot Ewa 77, 284
Kloska Szymon 135, 281
Kluba Agnieszka 109, 286
Kluk Krzysztof 216
Kłobukowski Michał 159, 224, 295
Kłoczowski Jan Andrzej 64, 287
Kmieć-Krzewniak Katarzyna 188, 288
Knochenhauer Kamila 110, 268, 270, 281
Kobyliński Szymon 145, 297
Kochanowska Ewa 224, 271, 302
Koc Krzysztof 85, 109, 286
Kojzar Katarzyna 11, 12, 73, 286
Kolbert Elizabeth 21
Kolbuszewski Jacek 29, 93, 141, 215, 218, 223, 287
Kolthoff Gustaf 176
Kołakowski Leszek 64, 286, 287
Kołodziej Piotr 60, 287
Komorowska Ańa 270
Konczal Agata Agnieszka 213, 218, 287
Kopaczewska Anna 20
Korbel Janusz 78, 275
Korczyńska-Partyka Dobrosława 72, 294
Korepta Edyta 177, 287
Koseoglu Suzan 252, 287
Kosofsky Sedgwick Eve 112
Kotlicki Rafał 65, 108, 163, 289
Kowalczyk Agnieszka 98, 121, 148, 234, 277, 287
Kozakiewicz Anna 35, 287
Kozakiewicz Michał 35, 287
Koziołek Krystyna 85, 97, 141, 144, 287
Kozłowska Agnieszka 75, 287
Krasicki Ignacy 153
Krause Bernie 150
Krawczyk Stanisław 71, 287
Krebs Charles J. 35, 287
Krężlik Adrian 78, 277

Kronenberg Anna 31, 99, 100, 105, 120, 124, 287, 288
Królak Sławomir 61, 275
Krzyżyk Danuta 237, 293
Książek Michał 151, 288
Kubiak Przemysław 149, 288
Kuc Agnieszka 159
Kucharska-Babula Agata 213, 288
Kufa Jessica 121, 288
Kulesza Witold 217
Kulik Ryszard 43, 112, 115, 163, 288, 297
Kuliś Ewa 72, 294
Kunce Aleksandra 200, 288, 297
Kur Małgorzata 270
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 18, 288

L

Lagerlöf Selma 24, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 187, 188, 189, 192, 194, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 281, 287, 288
Lange Aleksandra 229, 289
Latawiec Michał 120
Latoch-Zielińska Małgorzata 89, 93, 289
Latour Bruno 45, 77, 107, 108, 156, 234, 289
Lee H. 51
Lees Alexander C. 199, 289
Leggewie Claus 13, 289
Lejman Jacek 120
Lelonek Diana 119, 151, 233, 234, 289
Leopold Aldo 28, 64, 108, 163, 289
Leszczyński Adam 154, 289
Linneusz Karol 176
Listoś-Kostrzewa Agata 268
Listwan Jerzy Paweł 44, 51, 65, 105, 108, 163, 189, 284, 289
Littré Émile 51, 295
Lonc Elżbieta 35, 289
Lovelock James 29, 44, 69, 72, 143, 164, 289, 290
Lutosławski Jerzy 44, 279

Ł

Łapczyński Kazimierz 214, 216, 290
Łapińska Iwona 145, 290
Łebkowska Anna 112, 288
Łozowski Bartosz 163, 164, 165, 290
Łubieński Stanisław 175, 268, 290
Łuksza Artur 270
Łygaś Wojciech 110, 268, 270, 281

M

Maciejewska Irena 142, 303
Magnason Andri Snaer 57, 59, 290
Majcher Magdalena 270
Makaruk Katarzyna 135, 286
Makowska Aneta 234, 290
Maksymowicz-Hamann Jowita 12, 153, 303
Malinowski Szymon 37, 38, 110, 295
Malm Andreas 53
Małecki Wojciech P. 112, 296
Mancuso Stefano 120, 267, 290
Manstead Antony S.R. 113, 280
Margielewicz Elżbieta 21, 99, 161, 280
Margulis Lynn 68, 69, 290
Markiewicz Miłosz 98, 234, 277
Markowski Michał Paweł 84, 290
Maryniak Bogusław 63, 290
Marzec Andrzej 54, 58, 112, 121, 144, 146, 147, 148, 156, 162, 210, 235, 237, 245, 251, 254, 257, 290
Massumi Brian 112
Mateja-Furmaniak Magdalena 161, 290

Mathews Andrew S. 54
Maud Montgomery Lucy 159
McBrien Justin 53, 150, 291
McCay Mary A. 36, 278
McNeill John R. 52
Meadows Dennis L. 29
Meadows Donella H. 29
Mencwel Jan 121, 269
Merchant Carolyn 119
Michalski Maciej 92, 291
Michułka Dorota 93, 291
Mickiewicz Adam 140, 150, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 291
Mikołejko Zbigniew 44
Mikołuszko Wojciech 270, 291
Miller Joseph Hillis 136
Miłosz Czesław 176, 177, 291
Mirzoeff Nicholas 43, 137, 138, 139, 143, 190, 204, 291
Monet Claude 43, 137, 138, 139
Moore Jason W. 53, 55, 108, 146, 150, 152, 230, 275, 279, 284, 291
Mortkowiczowa Janina 180, 188, 288
Morton Timothy 12, 58, 69, 101, 103, 124, 146, 159, 235, 257, 275, 291
Mueller Martin Lee 178, 199, 203, 302
Murchadha Felix Ó. 59, 63, 66, 291
Mytych Beata zob. Mytych-Forajter Beata
Mytych-Forajter Beata 150, 238, 291

N

Naess Arne 29, 161, 292
Napiórkowski Marcin 22, 67, 68, 86, 116, 117, 129, 189, 292
Nawrocki Radosław 80, 166, 292
Neimanis Astrida 24, 55, 129, 167, 169, 292
Ney Roman 194, 292
Niedośpiał Martyna 150, 301
Niesporek-Szamburska Bernadeta 14, 90, 92, 237, 281, 292, 293
Nordlund Anna 175, 179, 182, 183, 292
Nowak Andrzej Wojciech 233
Nowak-Rodzińska Dorota 20
Nowicki Tomasz 197, 292
Nycz Ryszard 47, 94, 95, 97, 100, 101, 111, 112, 114, 115, 134, 206, 288, 292

O

Obertová Zuzana 90, 281
Obrycka Małgorzata 94, 292
Ochab Janusz 271
Ochwat Magdalena 14, 20, 34, 47, 50, 66, 68, 69, 73, 75, 79, 82, 88, 106, 128, 130, 174, 205, 208, 242, 273, 283, 292, 297, 298
Ogłoza Ewa 236, 237, 238, 239, 293
Opryszek Szymon 121, 269
Oreskes Naomi 36, 99
Oscarson Christopher 176, 178, 180, 197, 281, 293
Oziewicz Marek 41, 42, 45, 67, 71, 237, 238, 287, 293

P

Pacewicz Krzysztof 106, 107, 293
Paluch Michał 257, 258, 293
Pałasz Michał 17, 110, 303
Parfianowicz Weronika 233, 280
Parker Geoffrey 134, 293
Paszkowska Aleksandra 53, 57, 153, 268, 285, 295
Patel Raj 152, 291

Paulsen Michael 71, 293
Pavlenko Marie 270
Pawlicka Urszula 19, 293
Pawlikowski Jan Gwalbert 28
Pennypacker Sara 270
Pessel Włodzimierz Karol 242, 293
Petryna Magdalena 211, 294
Piątek Zdzisława 161, 162, 294
Pickering Andrew 125
Piechota Dariusz 93, 142, 294
Pieniążek Marek 87, 89, 294
Pieńkowski Piotr 270
Pigoń Stanisław 140, 214, 216, 291, 294
Pindel Tomasz 269
Platon, filozof 105, 190
Polakowski Marcin 87, 153, 285
Polcyn Władysław 210, 224, 294
Polkowska Magda 78, 275
Pol Wincenty 223
Pomirska Zofia 87, 285
Popkiewicz Marcin 37, 38, 295
Pospiszil Karolina 84, 91, 290, 298
Potocki Michał 268
Powers Richard 159, 224, 295
Proszak Monika 61, 276
Prus Bolesław 154, 158, 295
Przybyla Olga 90, 292
Przybylska Irena 112, 295
Putin Władimir 32, 78, 152, 215

Q

Qiu Y.L. 210, 301

R

Rabij Marek 152, 295
Račáková Anita 90, 281
Randers Jørgen 29
Raszewska-Klimas Agnieszka 92, 302
Rathje William 242, 295
Raworth Kate 52, 53, 153, 295
Rees William 30
Reeves Hubert 271
Regan Tom 163
Rejmer Małgorzata 247, 295
Richardson Katherine 60, 295
Richman-Abdou Kelly 243, 295
Ričkienė Aurika 211, 212, 296
Rient Robert 151, 296
Robert Maciej 269
Robin Libby 130, 296
Robiński Adam 149, 150, 296
Rogalski Michał 67, 282
Rogowska-Stangret Monika 24, 116, 144, 145, 148, 156, 157, 203, 296
Rogoż Michał 177, 296
Rokita Michał 270
Rokita Zbigniew 268
Romero J. 51
Rose Deborah Bird 39, 130, 296
Rose Eliza 234, 289
Rosińska Monika 24, 171, 283, 303
Rostafiński Józef 214, 217, 218, 219, 223, 225
Rostkowska Aneta 150, 301
Rottenberg Anda 44
Rouse Margaret 169, 296
Różewicz Tadeusz 147, 177
Rucińska Magda 270
Rychter Marcin 234, 284
Ryszkiewicz Marcin 44, 68, 164, 289, 290
Rzezak Joanna 35, 270, 291
Rzymkowski Tomasz 165

S

Sadzikowska Lucyna 121, 287
Sadzik Piotr 120, 278
Safin Carl 169
Sagan Dorion 68, 290
Saint-Exupéry Antoine de 151
Samojlik Tomasz 211, 212, 219, 271, 280, 294, 296
Sapała Marta 268
Sapota Tomasz 51
Sawala Wojciech 69, 300
Sawicki Stanisław 236, 237, 275
Scanlan John 242, 296
Schmitt Harrison Hagan 204
Schneider-Mayerson Matthew 112, 296
Schollenberger Justyna 120, 297
Schopenhauer Arthur 158
Schulz Bruno 141
Schweitzer Albert 163
Scott Katie 270
Sears Paul 99
Seed John 21
Selma Lagerlöf 183
Sessions George 21, 99, 161, 280
Sienkiewicz Henryk 140, 145, 146, 148, 149, 150, 297
Siewior-Kuś Alina 110, 268, 270, 281
Simard Suzanne 209, 224, 225, 297
Singer Peter 125, 147, 163, 187, 197, 285, 297
Sipiora Phillip 59, 276
Skolimowski Henryk 30, 35, 42, 64, 65, 66, 108, 160, 297
Skrzeczkowska Magda 24, 116, 144, 203, 296
Skubała Piotr 19, 20, 35, 43, 45, 51, 68, 69, 106, 110, 151, 226, 264, 273, 297
Sloterdijk Peter 45, 48, 61, 64, 65, 205, 298
Slósarska J. 238, 298
Sławek Tadeusz 66, 95, 96, 144, 200, 205, 256, 257, 297, 298
Słodkowski Piotr 21, 130, 280, 284
Smolińska Marta 210, 251, 290, 294
Snow Charles Percy 103
Sobel David 20
Sobieraj Tomasz 158, 298
Sochańska Bogusława 236, 237
Socha Piotr 271
Sokolski Jacek 115, 275
Solnit Rebecca 210
Soubbotnik Michael A. 69, 300
Sowiński Michał 134, 283
Spivak Gayatri Chakravorty 144
Springer Filip 20, 31, 56, 109, 121, 254, 255, 256, 269, 298
Sroka K. 69, 298
Stachura Paweł 242, 295
Stangret Monika zob. Rogowska-Stangret Monika
Starzyńska Magdalena 270
Stasiak Monika 151, 298
Steffen Will 52
Stiegler Bernard 118
Stobiecka Monika 21, 130, 280, 284
Stoermer Eugene F. 52, 135
Strathern Marilyn 39, 83
Strzałkowski Piotr 178, 181, 185, 289, 298
Strzelecki Radosław 60, 298
Suchecka Justyna 271
Sugiera Małgorzata 24, 52, 53, 54, 55, 77, 129, 134, 167, 200, 278, 283, 299
Sutowski Michał 164, 289
Suwalska Dorota 271
Swyngedouw Erik 53

Szacki Jakub 35, 287
Szadkowski Paweł 134, 293
Szaj Patryk 54, 55, 102, 108, 120, 135, 136, 143, 146, 148, 150, 166, 169, 275, 278, 279, 284, 291, 299
Szancer Jan Marcin 236, 275
Szary Lucyna 188, 288
Szczepańska Agnieszka 149, 299
Szcześniak Magda 36, 279
Szczęsna Anna 125, 147, 187, 297
Szczukowski Dariusz 18, 85, 87, 89, 299
Szewczyk Grażyna 177, 178, 179, 183, 299
Szklarska Anna 61, 276
Szkurłat Elżbieta 21, 291
Sztumski Wiesław 66, 299
Szwebs Weronika 55, 108, 146, 150, 275, 279, 284, 291
Szydłowska Agata 24, 171, 283, 303
Szymański Stanisław 212, 299
Szymborska Wisława 141, 147

Ś

Ślepowrońska Olga 271
Ślósarz Anna 91, 298
Środa Magdalena 22, 24, 106, 116, 144, 203, 296

T

Tabaszewska Justyna 13, 83, 111, 112, 120, 123, 124, 299
Tambor Jolanta 84, 290
Tarnowska Ewa 188, 288
Tarnowski Stanisław 216, 299
Taylor Paul W. 163
Tedeschi Victoria 300
Templewicz K. 164, 289
Teofrast z Eresos, filozof 61
Thant Sithu U 28, 36
Thiele Colin 271
Thoreau Henry David 28, 46, 99, 123
Thunberg Greta 31, 110, 182, 302
Tokarczuk Olga 31, 42, 43, 44, 45, 51, 62, 63, 64, 86, 104, 107, 120, 132, 133, 141, 147, 156, 169, 175, 176, 206, 243, 244, 248, 252, 293, 295, 297, 300
Tokarz Joanna 164, 289
Tomaszewska Grażyna Bożena 85, 87, 89, 138, 158, 285, 300
Tomaszewski Feliks 113, 300
Tomczak Patrycja 69, 300
Tomczok Marta 121, 142, 287, 300
Tomczok Paweł 121, 142, 155, 287, 300
Tsing Anna L. 12, 54, 180, 181, 200, 206, 251, 256, 257, 300
Turner William 43
Turski Marian 44
Twardowski Mirosław 120
Tyburski Włodzimierz 118, 162, 300
Tymieniecka-Suchanek Justyna 120, 300

U

Ubertowska Aleksandra 72, 99, 108, 119, 122, 124, 294, 301
Urban Klaudia 213, 301
Urbanowska Zofia 176
Urscheler Elżbieta 240, 280
Uryga Zenon 87

V

Vermeulen Pieter 143, 301
Volet Simone 113, 281

W

Wackernagel Mathis 30
Wacławek Maria 90, 92, 281
Wajgla Leopold 216
Wajrak Adam 150, 192, 211, 221, 230, 269, 271, 301, 303
Waksmund Ryszard 177, 178, 301
Waliś Robert 271
Walulik Agnieszka 270
Wang B. 210, 301
Wanselius Bengt 175, 179, 182, 183, 292
Wasilewska-Chmura Magdalena 192, 230, 269, 303
Waśko Andrzej 85, 86, 301
Watt James 51
Wągrowska Katarzyna 241, 301
Weik von Mossner Alexa 112, 113, 296, 301
Weiner January 44, 45, 68, 102, 164, 289, 301
Welzer Harald 13, 289
Westerford Patricia 224
Wężowicz-Ziółkowska Dobrosława 52, 100, 288, 301
White Kenneth 105, 106, 120, 124, 301, 302
Wieczorkowska Emilia 100, 288
Wilson Edward O. 20
Witoszek Nina 178, 199, 203, 302
Wodziński Cezary 144
Wohlleben Peter 224, 252, 271, 302
Wojnowski Konrad 142, 302
Wojtasik Andrzej 113, 268, 281
Wolfe Cary 115, 302
Wójcik-Dudek Małgorzata 20, 92, 130, 206, 238, 240, 249, 292, 302
Wróbel Szymon 234, 284
Wyka Kazimierz 216, 302
Wyrt Paulina 188, 288

Z

Zajączkowska Urszula 44, 76, 120, 147, 151, 209, 210, 217, 218, 254, 302, 303
Zalasiewicz Jan 52
Zańko Dorota 64, 287
Zapałowicz Hugo 216
Zárate Joseph 269
Zaremba Bielawski Maciej 192, 229, 230, 231, 232, 269, 303
Zaremba Łukasz 137, 291
Zarzycki Wojciech 219
Zatoński Kamil 79, 303
Zdunik Jan 93, 117, 303
Zielińska-Dao Quy Edyta 78, 278
Zwierkowska Dominika 92, 303

Ż

Żeromski Stefan 141, 142, 154, 294, 303
Żurowska Weronika 271
Żymełka Anna 61, 276

Ž

Žižek Slavoj 12, 153, 303

Magdalena Ochwat

More-than-human lessons in the Polish language
Polish education in times of the climate crisis

Summary

Interest in environmental humanities has been gaining momentum in recent years, with both research and academic education developing rapidly. There is also growing civic involvement of Polish women and men in defending forests from logging or rivers from further regulation. A serious problem, however, is the lack of environmental education in Polish schools and the failure to adapt environmental humanities for use in Polish language classes. Filling these gaps is one of the challenges of contemporary education.

In the book *More-Than-Human Lessons in the Polish Language. Polish Education in Times of the Climate Crisis*, I outline the possibilities for wide-ranging transformations carried by environmental analyses and interpretations that can be successfully applied in school Polish language lessons. Environmental humanities with its revisionist power can change the reception of the archaic literary canon, and its re-reading allows us to see the more-than-human history of the world and create new stories. The school should also join in the weaving of new stories – this is certainly one of the tasks of humanities education today.

In times of climate-environment crisis, we need new concepts, new language, new stories, and new actions in education. These new actions can be boiled down to the unlearning dominant practices, styles that literature, including the school reading canon, conveys. The new also points to addressing old issues anew and afresh, differently – with care for the Earth. The school should as soon as possible create opportunities to transform pupils' thinking, creating a new environmental imaginarium beyond the nature-culture dualism and weakening anthropocentrism in favour of more-than-human alliances and bringing out other forms of life found on Earth. For too long, Polish lessons have focused only on 'human affairs', which is reductive and discriminatory towards a biodiverse world. A Polish education narrowed down in this way is no longer able to respond to the challenges of the present day, to the latest discoveries of natural and exact sciences, to the dire condition of the planet, without making care for the Earth its pedagogical duty.

The aim of this book is to try to answer the question of how Polish language lessons can become a place for making 'pro-environmental metanoia', for recognising and grasping Kairos as the right moment to act for the Earth and all its inhabitants. Still too small a role in the fight against climate change is attributed to literature, art and stories, and humanistic climate-environmental education has not yet found too many advocates and promoters in Poland. And yet the Polish language as a school subject has the right tools to spread ecological values among the young – cultural texts, literature, film, photography, sculpture, supporting itself with methodologies created by the new humanities. These favourable conditions and the potential of the humanities need to be utilised.

This book is divided into five lessons. At the beginning of the book, the reader will find an environmental timeline on which I map the most important phenomena, events, and activities protecting the environment in Poland and around the world and exacerbating the degradation of the planet. I also point out publications in the field of environmental humanities and significant cultural texts. The timeline is a panoramic view of the topic of the environmental crisis and the most relevant circumstances related to it. I treat the 'compensatory lesson' as introducing categories fundamental to my reflections in the humanities, such as: 'ecology', 'climate', 'environmental humanities', 'climate competence', 'ecological frame of looking at the world' or 'new mission of education in times of climate crisis'.

Lesson I titled *Kairos – Ecological Metanoia – a New Ecological Era. The (School's) Attempts to Leave the Anthropocene* is a description of the Anthropocene epoch, showing its most important dilemmas and its characteristic features. I also try to show that we are living in exceptional times, in kairotic times, that in the hands of contemporary people lies the key to bringing stable prosperity to the world. In this new time, unprecedented in history, in which human and earthly scales intermingle, I also include the school, and in particular humanities education, because it can to some extent prepare young people to play the role of 'stabiliser' of sudden earthly processes. In *Lesson I*, I look at the eponymous category – kairos – and the equally important one – metanoia – in an attempt to demonstrate that they form the basis for the transformation that opens up a new ecological era. Capturing the right moment – the god Kairos – and the large-scale ecological metanoia taking place is also possible through the school. Polish language education can make a significant contribution to the realisation of this postulate. Within it, I propose the practice of new, symbiotic stories that stimulate thinking about more-than-just-human connections, relationships. These stories show a world in which cooperation, coexistence that benefits different species, takes place.

The New Environmental Humanities in Action, or *Lesson II*, maps the achievements of the new humanities and environmental humanities. I have tried to bring together in this chapter the multiplicity of projects, trends, languages, methodologies that attempt to redescribe the relational world. I have made a characterisation of the new humanities and environmental humanities, referring to the numerous scholarly publications that are still on the rise and that can provide new inspiration. However, this is not a historical reconstruction of each strand with detailed descriptions of the similarities and differences between them; this is not the purpose of the book. I select what might be useful for practical application in Polish lessons, I show the possible horizons of more-than-human Polish lessons. I look at the categories on which the new humanities education for the climate is founded, such as 'new humanities', 'engaged humanities' or 'interdisciplinary humanities'. I am interested in an ecological turn in the humanities that is geared towards causing change, engagement. I do not mean to uproot previously used methodologies of reading in school, on the contrary, I rather mean to propose new reading models that enrich existing practices – to introduce different ways of reading alongside the structuralism apparently present in school.

In *Lesson III*, titled *'New stories' in Polish Language Education, or an Attempt to Open up the School Archives of the Anthropocene*, I try to show what the subjects of Polish language and humanities education and the reading of readings can have in common with ecological problems. The subchapters *School un-learning as a possibility for ecological reading* and *'Hacking the Anthropocene', or school reading tactics*, are suggestions for profiling reading to avoid the trap of anthropocentrism and to reveal new relations with other, non-human organisms, revealing

entanglements, connections. It is also an 'unlearning' of only one way of life – human practices of inhabiting the Earth, limiting its biodiversity. I am trying to offer more than a critical, denialist perspective, but also a productive one – an ecocentric reading based on the categories suggested to me by the book 'Being of the World. Four essays on posthumanist ethics'. These are "together-with", "the causality of others", "relationality", "non-centredness", which provides a different way of teaching about and relating to the Earth, of achieving a "condition from the world" – not just thinking about the world, but thinking grounded "together-with" the world and "being from the world". I was inspired to explore the tactic of hacking the Anthropocene by Małgorzata Sugiera, a Krakow-based researcher, and thanks to her I reached out to the work of Australian scholars (mainly of Astrida Neimanis), which I tried to apply to the Polish school. The tactic is to 'hack' anthropocentric scenes in readings in order to infect them with a different perspective, for example a biocentric one.

In *Lesson IV*, I offer an environmental interpretation of *The Wonderful Adventures of Nils* whose book is in the canon of optional primary school reading. I have tried to prove that it is possible to transcend the dualisms separating the world into nature and culture, humans and non-humans, useful and harmful species, and to show relationships, entanglements, assemblages, to move towards a bio-community. I have been reflecting on the complexity of the world and the existence of different beings in different ways, on the assumption that the great web of life has no boundaries. Presenting such a broad view is made possible by the transformation of the main character of *The Wonderful Adventures*, Nils, who is human but understands animal speech, and whose actions with the community of geese are based on interspecies empathy.

Lesson V is devoted to environmental interpretations of selected excerpts from school readings – the description of Lithuanian forests in *Pan Tadeusz* and the history of objects and their treatment by humans in Andersen's fairy tale *The Teapot*. These analyses show that more-than-human designs for Polish language lessons are possible. The texts I have chosen are firmly embedded in the historical-literary tradition and in school reading methodology, but I am interested in how they could resonate when intertwined with the natural sciences in the spirit of the new humanities to produce new stories in school in which cooperation and collaboration, interconnections, connections, affinities take place.

At the end of the publication, there are various environmental statements that can be used in schools. These include *Declaration of the Rights of Trees*, *Declaration of the Rights of the Memory of the Earth*, *World Charter for Nature*, *Charter of the Rights of Plants*. Readers will also find a selection of environmental reports that can be read in excerpts or in full in Polish language lessons, as well as selected suggestions from recent fiction and popular science literature aimed at a young audience.

For the ecological transformation of the school to happen, teachers need guidance. In this monograph, I present 'signposts' for humanistic climate-environmental education. These suggestions should not be taken as something fixed; on the contrary, readers can add their own items to expand this catalogue and rethink its essence in changing environmental conditions.

Opieka redaktorska
Marta Tomczok

Projekt okładki z wykorzystaniem grafik Jaśminy Wójcik
Tomasz Tomczuk

Projekt makiety
Zofia Oslislo-Piekarska

Redakcja techniczna, korekta techniczna, skład DTP,
strony działowe z wykorzystaniem grafik Jaśminy Wójcik
Beata Klyta

Redaktor inicjujący
Przemysław Pieniążek

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.03.2025
Copyright © 2025 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzyjamy otwartej nauce. Od 1.04.2025 publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



https://orcid.org/0000-0002-0178-165X
Ochwat, Magdalena
Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego : edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego / Magdalena Ochwat. – Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2025

DOI https://doi.org/10.31261/PN.4222
ISBN **978-83-226-4427-0**
(wersja drukowana)
ISBN **978-83-226-4428-7**
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
https://wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa:
volumina.pl Sp. z o.o.
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Ark. druk. **20,0**. Ark. wyd. **21,5**. Papier Ecco Book Cream 70 g vol. 2.0 (certyfikaty: FSC, EMAS oraz ISO 14001, 100% masy termo-mechanicznej,). Złożono krojem pisma **Maecenas** (autorstwa Michała Jarocińskiego). PN **4222**. Cena 59,90 zł (w tym VAT).

FSC

Szczególną odpowiedzialność za efekt ekologicznej transformacji [Magdalena Ochwat] przypisuje edukacji, w tym humanistycznej. Apeluje o aktywne współtworzenie narracji kształtujących zbiorową wyobraźnię, o współpracę w tym celu badaczy różnych dziedzin, o ćwiczenia w wyobrażaniu sobie innej, szczęśliwej przyszłości. W nowej, afirmującej życie narracji, odpowiadającej na aktualne problemy środowiskowe, największą rolę mogą odegrać symbiotyczne opowieści, pozwalające na nowo zjednoczyć człowieka ze światem przyrody. [...] Szanując dotychczasowe dziedzictwo kulturowe i tradycje lekturowe, Autorka podkreśla, że w edukacji istnieje potrzeba zmiany rozumienia pozycji człowieka i jego relacji ze światem przyrody i konieczność doprowadzenia do decentralizacji, zachęcania do mniej ludzkocentrycznego spojrzenia na świat.

Z recenzji wydawniczej
prof. dr hab. Anny Janus-Sitarz, Uniwersytet Jagielloński

Monografia Magdaleny Ochwat „Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego" bezspornie jest książką bardzo potrzebną edukacji polonistycznej. [...] W pełni uzasadnia nadzieję, że do ekologicznej zmiany świadomości (metanoi) w znacznym stopniu może przyczynić się szkoła. I choć świadomość ekologiczna powinna być kształtowana, jak podkreśla Autorka, na każdym przedmiocie, to nie ulega wątpliwości, że dużą rolę w tym zakresie mogą odgrywać lekcje języka polskiego, bo na nich można tworzyć w znacznym stopniu opowieści konkurencyjne wobec antropocenu, a więc symbiotyczne opowieści przekraczające tradycyjne dualizmy kultury i natury [...].

Z recenzji wydawniczej
prof. dr hab. Grażyny Bożeny Tomaszewskiej, prof. UG

Patronat

Katowice WOM Razem dla nowoczesnej oświaty!
FORUM NAUCZYCIELI
KWARTALNIK
Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM" w Katowicach

FUNDACJA Code for Green
EDUKACJA | ŚRODOWISKO | SPRAWCZOŚĆ | TECHNOLOGIA

EUROPE DIRECT Śląskie

Klub Myśli Ekologicznej

MIESIĘCZNIK DZIKIE ŻYCIE

Cena 59,90 zł (w tym VAT)
ISBN 978-83-226-4428-7
9 788322 644287

Więcej o książce