Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. V SECTIO N 2020

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2020.5.185-204

Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne

Polish Education in the Face of the Climate Crisis – Didactic Analyses and Recommendations

UMCS

Magdalena Ochwat

Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Humanistyczny
pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice
magdalena.ochwat@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-0178-165X

Abstract. The article is an attempt to introduce into the school practice a new interdisciplinary trend – ecological humanities. As we observe the return on Earth, ongoing youth climate strikes and students' increased interest taken in global warming, reading of the current literature canon should be profiled in order to emphasise the relationship between a human and the environment. Additionally, it is essential to introduce new content to education, as it will enable a critique of human arrogance and short-sighted approach, as well as a more profound reflection on the future.

Keywords: ecological humanities; global warming; youth climate strike; environment

Abstrakt. Artykuł jest próbą wprowadzenia do praktyki szkolnej nowego nurtu interdyscyplinarnego – humanistyki ekologicznej. W związku z dokonującym się zwrotem ku Ziemi, trwającymi klimatycznymi strajkami młodzieżowymi i zainteresowaniami uczniów tematem globalnego ocieplenia planety, warto profilować czytanie, zwracając uwagę na relację człowieka ze środowiskiem. Ponadto konieczne staje się wprowadzenie do edukacji nowych treści, dzięki którym możliwy będzie namysł nad wspólną przyszłością oraz krytyka arogancji i krótkowzroczności człowieka.

Słowa kluczowe: humanistyka ekologiczna; globalne ocieplenie; klimatyczny strajk młodzieżowy; środowisko

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

WPROWADZENIE

Edukacja polonistyczna, wytyczona przez aktualne dokumenty oświatowe, nie stwarza możliwości odpowiedniego kształcenia w zakresie zmian klimatycznych i antropogenicznej dewastacji przyrody. W większości szkół nie dokonał się bowiem nowy zwrot ku Ziemi, a tylko w niektórych krajach rozpoczęło się systemowe kształcenie uczniów uwzględniające przemiany środowiskowe[1].

W opracowaniu wydanym przez ONZ (UN CC: Learn 2013) pt. *Resource Guide for Advanced Learning on Integrating Climate Change in Education at Primary and Secondary Level* jednym z postulatów dotyczących uczenia na rzecz klimatu jest integracja treści z omawianego zakresu z programami szkolnymi przedmiotów na wszystkich poziomach edukacji. Takiego zespolenia wymaga złożoność problemów klimatycznych i holistyczne podejście do ich rozwiązywania. Nieprzypadkowo tematy związane z kryzysem klimatycznym nie zostały rekomendowane przez ekspertów do realizacji jako osobny przedmiot, ich elementy powinny bowiem zostać wplecione w szkolne obszary wiedzy. W praktyce jednak uczenie o klimacie na różnych przedmiotach nie jest powszechne, o czym świadczą badania przeprowadzone przez IPSOS wśród amerykańskich nauczycieli w 2019 roku (Kamenetz 2019). Ponad połowa z ankietowanych przyznała wówczas, że nie uczy o zmianach klimatycznych, ponieważ znajdują się one poza obszarem tematycznym przedmiotów, które prowadzą. Wśród innych powodów niepodejmowania tego zagadnienia nauczyciele wymienili: brak materiałów dydaktycznych, niewystarczający poziom wiedzy oraz brak zgody szkoły na propagowanie omawianych treści.

Sygnalizowane wcześniej ustalenia dotyczące edukacji o kryzysie klimatycznym nie zyskały uznania również twórców koncepcji kształcenia polonistycznego (Waśko 2019), zarówno na poziomie podstawowym, jak i średnim. Ani wprost, ani pośrednio nie podjęto w niej zagadnienia kryzysu środowiskowego, choć już w Ramowej Konwencji ONZ o zmianach klimatycznych z 1992 roku podkreśla się konieczność uwzględniania w edukacji kwestii związanych ze zmianami

[1] „Każda szkoła w Nowej Zelandii w tym roku będzie miała dostęp do materiałów o kryzysie klimatycznym napisanych przez wiodące agencje naukowe w kraju – w tym do narzędzi dla uczniów służących do planowania ich własnego aktywizmu i do przetwarzania »niepokoju ekologicznego« związanego z globalnym ogrzewaniem. […] W tym roku Włochy staną się pierwszym krajem na świecie, w którym zrównoważony rozwój i kryzys klimatyczny będą obowiązkowymi przedmiotami dla uczniów, z materiałami włączanymi do regularnych lekcji, takich jak matematyka i geografia" (Graham-McLay 2020).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

klimatycznymi[2]. Potrzeba wdrożenia edukacji klimatycznej wybrzmiała też w powszechnym porozumieniu, sygnowanym przez 195 krajów, zawartym podczas szczytu klimatycznego w Paryżu[3]. Jak wywiązuje się z tego zadania Ministerstwo Edukacji Narodowej? Wśród 2097 treści (wymagań szczegółowych) zapisanych w podstawie programowej dla szkoły podstawowej nie ma takich terminów, jak: *zmiana klimatu*, *emisja CO_2*, *topnienie lodowców* czy *efekt cieplarniany*[4]. Stan ten potwierdzają także wypowiedzi uczniów – nie przypominają sobie ani jednej lekcji poświęconej klimatowi (por. wypowiedzi młodzieży w: Kojzar 2019: 38). W szkolnej rzeczywistości można zatem dostrzec zjawisko białych plam edukacyjnych, co wydaje się niezrozumiałe w czasach gwałtownego zderzenia cywilizacji ludzkiej z ekosystemem naszej planety.

Niniejszy artykuł stanowi reakcję na nieobecność treści dotyczących problemów związanych z klimatem w systemie edukacji. Celem jest zwrócenie uwagi na potrzebę kontekstualizowania treści tekstów literackich tak, by zachowując swoje macierzyste odczytania, podejmowały również refleksję nad komponowaniem dobrego wspólnego świata[5], pamiętając przy tym, że człowiek nie jest jego jedynym mieszkańcem. Aby komponować wspólny świat, potrzebujemy innego spojrzenia na relację człowieka z przyrodą oraz wypracowania nowego systemu wartości, który nie będzie opierać się na dotychczasowych ustaleniach społecznych, i nowych wzorów kulturowych, a także kreowania nowego języka w mówieniu o naturze i rozbudzania wrażliwości uczniów w kierunku ochrony środowiska. Bez udziału nauk humanistycznych nie będzie możliwe rozwiązanie wielu kluczowych dla środowiska problemów.

Opracowanie w żaden sposób nie pretenduje do przedstawienia modelu teoretycznego edukacji polonistycznej wobec kryzysu klimatycznego, jego zadaniem jest raczej rozpoznanie możliwości wykorzystania humanistyki ekologicznej w szkolnej *praxis* i zasygnalizowanie zaledwie kilku propozycji metodycznych.

---

[2] „Promote and cooperate in education, training and public awareness related to climate change and encourage the widest participation in this process, including that of non-governmental organizations" (United Nations Framework Convention on Climate Change 1992: 1i).

[3] „Le renforcement des capacités […] devrait faciliter la mise au point, la diffusion et le déploiement de technologies, l'acces a des moyens de financement de l'action climatique, les aspects pertinents de l'éducation, de la formation et de la sensibilisation de la population, et la communication transparente et précise d'informations en temps voulu" (Accord de Paris 2015: art. 11). „Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population a l'information dans le domaine des changements climatiques" (tamże: art. 12).

[4] Zestawienie nie obejmuje podstawy do nauczania religii (Pacewicz 2020).

[5] Kategorie „dobro wspólne" i „stopniowa kompozycja wspólnego świata" pochodzą od Bruno Latoura (2009: 315, 326).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Nie traktuję transmisji najnowszych teorii humanistycznych do edukacji polonistycznej jako tylko eksperymentu dydaktycznego, praktycznego laboratorium stosowania akademickich teorii, chwilowej mody na ekologię – to wyraz konieczności, w jakiej znalazł się dziś młody człowiek. Konieczność tę wymownie obrazują największe ruchy społeczne zrzeszające pokolenia nastolatków z całego świata. Na jednej z manifestacji „Piątki dla Przyszłości" („Fridays for Future") uczniowie przygotowali transparent z hasłem: „Poradzimy sobie z opuszczonymi godzinami, ale ze zmianami klimatycznymi – nie!". Wydaje się, że aktualnie nic, poza walką z ociepleniem klimatu, nie ma takiej siły jednoczącej młodych, zarówno na poziomie globalnym, jak i lokalnym.

KRYZYS KLIMATYCZNY – WYZWANIE DLA EDUKACJI W XXI WIEKU

Choć *kryzys* to pojęcie nieostre i często używane intuicyjnie, subiektywnie[6], to we współczesnym świecie towarzyszy nam poczucie jego totalności[7]. Coraz szybciej postępujący globalny impas środowiskowy oraz przekraczanie przez człowieka granic planetarnych (*planetary boundaries* – parametry gwarantujące stabilność dla życia epoki holocenu[8]) umacniają i utrwalają poczucie nadciągającej katastrofy. Coraz bardziej widoczne i odczuwalne anomalie pogodowe, zanikanie tradycyjnych pór roku, powiększanie się obszarów pustynnych i wzrost temperatury są świadectwem istnienia rzeczywistego problemu.

Poczucie realności problemów z klimatem potęguje jeszcze używany do opisu rzeczywistości język, konkretnie zaś tworzona narracja, w której dominują takie zwroty, jak: „kryzys planetarny", „utrata natury", „szóste wymieranie",

[6] Subiektywne odczuwanie kryzysu podkreślili najwybitniejsi intelektualiści z całego świata zaproszeni do letniej rezydencji papieża w Castel Gandolfo przez wiedeński Instytut Nauk o Człowieku kierowany przez Krzysztofa Michalskiego i Józefa Tischnera po to, aby podejmować refleksję nad *conditio humana* (zob. Tischner 2010). Jednym z tematów było zjawisko kryzysu współczesności i przekonanie, że stoimy u progu katastrofy. Od kilkudziesięciu lat poczucie to było powszechne w związku z konfliktem nuklearnym.

[7] Używam frazy socjologa francuskiego Marcela Mausa „totalne zjawisko społeczne" w odniesieniu do przejścia z kryzysu „regionalnego" do ujęcia „globalnego" (Ricoeur 2010: 166).

[8] Ewa Bińczyk (2017), powołując się na głosy ekspertów, zauważa, że najgroźniejsze w tym kontekście procesy dotyczą obecnie zmiany klimatycznej, degradacji gleb, zakwaszenia oceanów, zaburzenia cykli biogeochemicznych Ziemi (tzn. obiegu azotu i fosforu) i tempa utraty bioróżnorodności (tzw. szóste wielkie wymieranie gatunków). W tym artykule autorka podjęła próbę omówienia publikacji *The Shock of the Anthropocene: The Earth, History and Us* Christophe'a Bonneuila i Jean-Baptiste'a Fressoza. Por. analizy i raporty o rozmiarach i tempie wyniszczania środowiska przyrodniczego, gdzie 145 specjalistów z 50 krajów, pracujących na zlecenie ONZ w ramach Międzyrządowej Platformy ds. Różnorodności Biologicznej i Funkcji Ekosystemu (IPBES), opisało obecny stan i przyszłość naszej planety (Díaz i in. 2019).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

„biologiczna anihilacja życia", „niepowetowana strata", „załamanie linearności", a także przekonanie, że żyjemy „u kresu czasu", nasza sytuacja jest „bez precedensu". Tak budowanemu językowemu obrazowi świata towarzyszy przekonanie, że rozwiązania polityczne obecnego pokolenia mają wyjątkowe znaczenie dla „przyszłości naszych dzieci i wnuków"[9]. Wszystkie te sygnały, jak zauważa nieodosobniona w swoim przekonaniu Ewa Domańska (2013: 27), są zapowiedzią prawdziwej rewolucji, przewrotu, który jest stymulowany przez procesy zachodzące w świecie – zarówno te związane ze zmianami klimatycznymi, degradacją środowiska, jak i ze zmianami kulturowo-politycznymi, w tym z ruchami młodych aktywistów klimatycznych. Dopiero w takim szerszym kontekście można zrozumieć wyniesienie ekologii – wcześniej tylko jednej z dyscyplin biologicznych – do rangi filozofii, etyki i polityki (Latour 2009), która wzywa do zachowania równowagi w przyrodzie i skłania do zachowawczości (Pomian 2010: 208).

Kryzys klimatyczny, o którym mowa, nie dotyczy tylko *homo sapiens*, lecz także innych istot. Jeśli nic się nie zmieni, a temperatura powietrza niebezpiecznie się podniesie, najprawdopodobniej wymrą prawie wszystkie stworzenia i cała ludzkość[10]. Dlatego współczesny kryzys tak bardzo różni się od poprzednich – konwencjonalnych, lokalnych, możliwych do wyobrażenia, przejściowych, mających miejsce w przeszłości[11]. Czy aktualnie globalne ocieplenie będzie zjawiskiem bez precedensu czy też po raz pierwszy w historii będzie to kryzys trwały i w dodatku o charakterze antropocentrycznym? Tego na razie nie

[9] Badacze Ziemi używają takiego języka, choć da się zauważyć, że staje się on już domeną narracji publicznej, przekazywaną nie tylko przez uczonych, lecz także przez media (Bińczyk 2017). Warto również odnieść się do słownika antropocenu umieszczonego na końcu książki Ewy Bińczyk (2018).

[10] Modele klimatyczne różnią się przewidywaniami dotyczącymi wzrostu temperatur na Ziemi. Przewidywania wzrostu średniej temperatury planety do końca naszego wieku mieszczą się w granicach od 1°C do 7°C. „Wzrost temperatury o 7°C: ocieplenie oceanów doprowadza do uwolnienia olbrzymich ilości metanu uwięzionego w morskich osadach, dodatkowo przyspieszając proces ocieplenia się klimatu, z oceanów znika tlen, tworząc sprzyjające warunki do rozwoju bakterii siarkowych, produkujących siarkowodór, siarkowodór niszczy warstwę ozonową, hiperkany – huragany o mocy zdolnej do wywiewania gleby, pustoszą wybrzeża, znikają praktycznie wszystkie gatunki zwierząt i roślin" (http://klimatdlaziemi.pl/index.php?id=141&lng=pl; zob. także Weisman 2007).

[11] Możemy szukać historycznych analogii do sytuacji w XVII wieku i Małej Epoki Lodowcowej. Mimo że wtedy akurat nastąpiło ochłodzenie klimatu, a nie – jak dziś – ocieplenie, to skutki polityczne i ekonomiczne, załamanie rolnictwa, a w konsekwencji wojny i migracje odczuwane były bardzo dotkliwie. Odniosła się do nich Olga Tokarczuk w swej mowie noblowskiej (zob. więcej: Parker 2019). Najprawdopodobniej katastrofa ekologiczna miała już miejsce na Wyspie Wielkanocnej, kiedy jej mieszkańcy wycięli wszystkie drzewa. Nastał wówczas głód, wybuchały wojny, a finalnie doszło do kanibalizmu i upadku cywilizacji.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

potrafimy rozstrzygnąć, ale wszystkie przesłanki, dane i prowadzone badania naukowe wskazują, że może być zapowiedzią naprawdę wielkiej katastrofy klimatycznej, wręcz biologicznej zagłady (por. Raport Międzyrządowej Platformy ds. Różnorodności Biologicznej i Funkcji Ekosystemu).

Tak zarysowana przyszłość może jednak nie nastąpić pod warunkiem zmodyfikowania, a raczej radykalnej zmiany, zachowania człowieka. Dlatego należy temat ekologii wyeksponować przede wszystkim w edukacji. I nie chodzi tylko o edukację przyrodniczą – problem ten, jak już zasygnalizowałam, powinien znaleźć odzwierciedlenie w treściach każdego przedmiotu. Sprawa jest zbyt poważna, żeby pozostawić ją jedynie przedstawicielom dyscyplin przyrodniczych. Wszak chodzi nie tylko o dane, liczby, wykresy, ale przede wszystkim o namysł aksjologiczny, etyczny i moralny.

„APLIKOWANIE" NOWEJ HUMANISTYKI W SZKOLE

Dzisiejsza humanistyka rozszczepiła się wyraźnie na dwie części: 1) część „klasycznie nowoczesną", która opiera się na tradycyjnych metodach badawczych (głównie dominujący paradygmat strukturalizmu i hermeneutyki), oraz 2) część, którą Ryszard Nycz nazywa „nową humanistyką". Co odróżnia nową humanistykę od tradycyjnie uprawianej filologii? Otóż, po pierwsze, jest ona w bezpośrednim związku z innymi dziedzinami nauki (społecznymi, przyrodniczymi, stosowanymi). Po drugie, rozwija badania poza standardowym systemem opozycji pojęciowych typu kultura i natura, historia i przyroda, ludzie i nie-ludzie czy poznanie i działanie. W omawianym nurcie kategorie te nie tylko tracą swój przeciwstawny charakter, więcej – wzajemnie się warunkują, są ze sobą powiązane, łączą je horyzontalne relacje, sprzężenia zwrotne, korelacje (Nycz 2017: 19–20). Wreszcie po trzecie, ma ona założenia zgoła odmienne od nowoczesnego poznania, zasadza się mianowicie na poznaniu ucieleśnionym, uczestniczącym, aktywnie działającym, wnikającym do wnętrza badanego środowiska problemowego oraz zaangażowanego (tamże: 11). To istotna zmiana, która przekłada się na metody i narzędzia analityczno-interpretacyjne.

W tym krótkim wprowadzeniu zwracam szczególną uwagę na formacyjny charakter humanistyki. Mam tu na myśli to, co Nycz (tamże: 24) określił „stymulowaniem procesu zmiany w sferach społeczno-kulturowej, wiedzy, obyczaju i zachowania, mentalności czy wrażliwości", a w innym miejscu dookreślił jako „interwencyjność", „inwazyjność" humanistyki, pisząc, że aplikatywność nowej humanistyki oznacza „w pierwszym rzędzie zdolność do »przewietrzenia« i »przemeblowania« głów jednostek i zbiorowości – tyleż w sferze idei, co postaw, zachowań, sprawczych działań […]" (tamże: 47). Wyrazistą cechą nowej

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

humanistyki jest bowiem społeczna przydatność, dzięki której jesteśmy w stanie sprostać wyzwaniom cywilizacyjnym i zaangażować uczniów w rozwiązywanie problemów XXI wieku dotyczących środowiska, ekonomii, społeczeństwa czy polityki. Główne zadanie tak pojmowanej humanistyki nie polega jedynie na społecznej odpowiedzialności samej dyscypliny naukowej, lecz przede wszystkim na formacyjnym kształtowaniu człowieka dla budowania lepszej przyszłości.

W tym właśnie kontekście chciałabym wprowadzić do szkoły nowy paradygmat naukowy – humanistykę ekologiczną, który dzięki użyciu najnowszych teorii i praktyk interpretacyjnych pozwoli na lekturę w zupełnie innej optyce. „Ekologiczne klucze interpretacyjne" nie tylko kształcą uczniów w samej analizie i interpretacji tekstów dawnych i aktualnych, lecz także są sposobem na „ożywanie" treści, które ze względu na szkolny schematyzm czytania wydają się anachroniczne i niemające dziś nic do przekazania. W Latourowską formułę „tekstu jako laboratorium" wpisuję więc kanoniczne teksty, które – czytane w nowych kontekstach, z nowymi odnośnikami – odpowiadają aktywnie na dylematy i troski związane z nieostrą przyszłością. Sądzę, że taki akt lektury zaowocuje pobudzeniem do czytania i eksperymentowania z interpretacjami tekstów na „własną rękę" poza schematyzmem szkolnej lektury. Jak trafnie zauważa Ewa Jaskółowa:

> Uczeń musi interpretować sam, bo w myśl współczesnych osiągnięć literaturoznawstwa nie ma jednej prawdziwej i skończonej interpretacji dzieła literackiego. Nie ma więc kanonicznych interpretacji, a interpretacje specjalistów różnią się między sobą. Nauczyciel nie może zatem przekazywać jednego, niepodważalnego sposobu odczytania tekstu. (Jaskółowa 2012: 232)

Nowohumanistyczne spojrzenie interpretacyjne jest więc szansą na odświeżenie dla tekstów uznawanych za klasyczne. Tymczasem Anna Ślósarz (2018: 139–156) w artykule pt. *Dydaktyka „nowej humanistyki": szanse i nieuniknione zagrożenia* twierdzi, że teorie te nie są w szkole ani nowe, ani innowacyjne i łączy je z dotychczasowymi treściami, metodami i strategiami w edukacji polonistycznej. Zdumiewa, że mimo bogatej bibliografii – badaczka przejrzała 21 tomów prac ukazujących się w serii „Nowa Humanistyka" Instytutu Badań Literackich PAN – w gruncie rzeczy uważa ona potencjał nowego nurtu w praktyce edukacyjnej za – mówiąc dosadnie – „odgrzewanie starych kotletów". Umocnieniem mojego myślenia o nowej humanistyce w szkole jest natomiast praca *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury* pod redakcją naukową Grażyny B. Tomaszewskiej i Dariusza Szczukowskiego z 2018 roku, w której nie chodzi o proste przełożenie teorii akademickich na praktykę szkolną, na język

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

sytuacji dydaktycznej o charakterze zamkniętym, ukonstytuowanym, lecz raczej o projekt otwarty, oddziałujący na ucznia i nauczyciela, na szkołę i uniwersytet.

Inaczej pomyślaną publikacją jest pozycja *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* Przemysława Czaplińskiego, Joanny B. Bednarek i Dawida Gostyńskiego (2017). Autorzy odczytali wybrane lektury obowiązkowe w szkole średniej przez pryzmat relacji łączących człowieka ze środowiskiem. Wśród interpretacji poczynionych z perspektywy ekokrytycznej 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. Książka zawiera podręczny słownik podstawowych pojęć z zakresu ekokrytyki i ekologii. Zaproponowane odczytania tekstów ukazują, że „natura jest pochodną społecznych maszyn pojęciowych", a źródłem ustanowionych siatek definicyjnych są prawo, nauka i obyczaje (tamże: 7). Sposób traktowania natury jest zatem pochodną wyobrażeń kreowanych przez kulturę.

By nadać właściwą formę nowemu paradygmatowi humanistycznemu w dydaktyce szkolnej, warto przywołać definicję humanistyki ekologicznej i – nieco upraszczając – stworzyć katalog cech humanistyki ekologicznej pomocnych przy analizie i interpretacji tekstów.

Ewa Domańska w artykule *Humanistyka ekologiczna* tłumaczy tytułową kategorię, odróżniając ją od humanistyki środowiskowej i zrównoważonej[12]:

> 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 ekologicznym i ujęcia ludzkości jako części większej całości żyjącego systemu. Odwołuje się ona do etyki szacunku, wzajemności i międzygatunkowej solidarności, która ma istotne znaczenie dla przemyślenia idei sprawiedliwości społecznej i uczynienia jej otwartą na byty nie-ludzkie. (Domańska 2013: 21)

[12] Jak pisze Domańska (2013: 13): „Proponuję, by nie stosować terminu humanistyka ekologiczna w sensie synonimicznym z humanistyką środowiskową. Ta ostatnia bowiem związana jest przede wszystkim z różnymi ruchami ochrony środowiska, podczas gdy ekologizm jest pojęciem znacznie szerszym i dotyczy nie tylko specyficznej idei wiedzy/nauki, jej uprawiania i sposobu poznania, lecz także zmiany świadomości".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Nie wdając się w szczegółowe referowanie cech humanistyki ekologicznej, wymienię za Domańską kilka tych, które są istotne dla kształcenia polonistycznego. W ten sposób zbuduję narzędzia dydaktyczne potrzebne do adaptowania omawianej dziedziny badań do warunków szkolnych. Oto one:

1) połączenie humanistyki z naukami przyrodniczymi,
2) krytyczne nastawienie wobec tradycyjnego paradygmatu opartego na patriarchalnych wartościach, takich jak: dominacja człowieka nad naturą (jej kierunek przebiega od dominacji do partnerstwa, od konkurencji ku kooperacji, od pojęcia struktury i części ku pojęciu całości),
3) podejście relacyjne: „wszystko łączy się ze wszystkim",
4) nobilitowanie poznawczo wartości lokalnych miejsc i forowanie perspektywy transgatunkowej,
5) opieranie się na modelu społecznej inkluzyjności oraz odwoływanie się do etyki solidarności i szacunku wobec wszelkich form życia (np. rzeczy, skały) – stąd nowe rozumienie personalizmu, gdzie za osobę uznaje się różne byty nie-ludzkie (np. osobo-roślina),
6) kwestionowanie tradycyjnej idei natury ludzkiej i relacji między ludźmi i nie-ludzkimi zwierzętami, a także roślinami,
7) uznawanie natury za dom, a nie uprzedmiotowione i gotowe do wykorzystania źródło zasobów naturalnych,
8) utrzymywanie, że życie roślin i zwierząt ma samoistną wartość (a nie wartość produkcyjną, użytkową czy społeczną),
9) nastawienie na kształcenie wrażliwości ekologicznej i wychowanie człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia (tamże: 19–20, 24, 25).

Na podstawie krótkiego wyliczenia najważniejszych założeń humanistyki ekologicznej można zauważyć wyraźną zmianę widzenia i odczuwania przyrody (i istot nie-ludzkich) – odejście od antropocentrycznego stosunku do niej. Natura nie pełni już funkcji utylitarnych, sakralnych, patriotycznych, symbolicznych czy mitycznych. Nie buduje nastroju i nie jest tłem dla działalności człowieka. W nowym rozumieniu nie ma pozwolenia na jej instrumentalne traktowanie. Ma za to samoistną wartość i takie samo jak człowiek prawo do zadomowienia się na Ziemi. Tak samo jak my odczuwa, a gatunek *homo sapiens* nie powinien nad nią bezrefleksyjnie panować, eksplorując ją tylko jako zasób naturalny, surowiec czy magazyn dla rozwoju gospodarki. To z pewnością wypaczenie sensu „panowania", chodzi raczej o „uprawianie i doglądanie ogrodu świata" (por. Rdz 2, 15), jak czytamy w opisie stworzenia w Księdze Rodzaju[13]. Optykę patrzenia na naturę wytycza teraz bowiem nasza wspólna bezpieczna przyszłość.

[13] Na takie odczytanie tekstu biblijnego uwagę zwraca Ojciec Święty Franciszek (2015: 53).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Opisana powyżej perspektywa odczytywania tekstów świetnie sprawdzi się przy omawianiu lektur szkolnych, a być może nawet zmieni podejście uczniów do samego aktu lektury. Szukając potwierdzenia tych słów, zastanawiam się nad innymi utworami niż te zaproponowane w przywołanej pracy *Literatura i jej natury…*, w których zastosowanie omawianego zwrotu ku Ziemi mogłoby przywrócić doświadczenie rzeczywistego czytania i poczucie istotności „myślenia literaturą" (Koziołek 2015). I tak na przykład zjawisko konsumpcjonizmu można by krytykować, uaktualniając wymowę satyry Ignacego Krasickiego *Żona modna*. Z kolei problem niesprawiedliwości społecznej można by omawiać w oparciu o *Opowieść wigilijną* Charlesa Dickensa, a temat wpływu smogu na życie oraz zdrowie mieszkańców świata warto by interpretować na podstawie fraszki *Na zdrowie* Jana Kochanowskiego czy bajki *Człowiek i zdrowie* Krasickiego. Fragment *Imperium* Ryszarda Kapuścińskiego, znajdujący się w podręczniku do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej *Nowe słowa na start!*, który opowiada o znikającym Morzu Aralskim, a co za tym idzie o braku pożywienia i pracy dla mieszkańców wiosek przybrzeżnych, zasadne byłoby omawiać w perspektywie zjawiska uchodźstwa klimatycznego. Dewastacja przyrody i czynienie jej poddaną człowiekowi to kierunek czytania np. wiersza Juliana Tuwima *Rwanie bzu* czy oceny postawy Stasia, który na początku powieści *W pustyni i w puszczy*, widząc pelikany, mówi: „Ach, gdybym miał strzelbę!".

Podobne możliwości przefiltrowania przez humanistykę ekologiczną epok i lektur widzę w szkole średniej. Szczególnie predystynowane wydają się do tego dzieła romantyczne i pozytywistyczne. Romantyków należałoby widzieć jako prekursorów ekologii albo zwolenników gospodarki postwzrostowej. Pozytywizm zaś to dobra okazja do krytyki kapitałocentryzmu, który opiera się na ciągłym pomnażaniu dobrobytu, na wzroście PKB, na wzbogacaniu się. Warto podjąć z młodzieżą namysł nad tym, czy jest możliwy dobrobyt bez wzrostu[14]. Jeśli coś ma się zmienić w przyszłości, to z pewnością transformacja myślenia na temat bogactwa i dobrobytu. Nowa wizja ładu społecznego i ekonomicznego powinna opierać się na innych wartościach.

Zastosowanie narzędzi humanistyki ekologicznej jako perspektywy „odświeżenia lektur" sprawdzi się również przy czytaniu *Chłopów* Władysława Reymonta. Propozycja ta wydaje się tym bardziej interesująca w związku z nakreśleniem przez Cezarego Zbierzchowskiego (2020), w oparciu o raport WWF

[14] Nawiązuję do książki Tima Jacksona (2015). Autor wskazuje na zmianę wartości, stylu życia, struktury społecznej, które uwolnią nas od niszczycielskiej logiki konsumpcjonizmu.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

o Polsce połowy XXI wieku, nowego obrazu wsi w słuchowisku pt. *Chłopi 2050, czyli Agronauci w czasach katastrofy klimatycznej*[15].

Wymienione propozycje lekturowe nie mogą być tylko tendencyjnie podporządkowywane problematyce ekologicznej. Każdy z wymienionych tekstów powstał przecież w określonym czasie i miejscu, odwzorowuje ważne idee swojej epoki, ich przesłanie natomiast nie musi kończyć się na tym, co wynika z chronologii. Profilowanie literatury i włączanie rozmaitych nowych kontekstów przez poszukiwanie „miejsc wspólnych" między tym, co „kiedyś" a tym, co „dziś" stawia przed szkolną polonistyką kolejne wyzwania. Ponadto wydaje się, że taki sposób pracy z tekstami może okazać się niezwykle inspirujący dla uczniów i nauczycieli.

Z tych też powodów w kolejnej części artykułu podejmuję próbę interpretacji baśni Hansa Christiana Andersena w kontekście filozofii *zero waste*. Wybór ten nie jest przypadkowy, baśń inicjuje bowiem pierwszy kontakt dzieci z tekstem literackim. Może ona istnieć także na lekcjach języka polskiego w klasach starszych jako „powracająca lektura", która wcale nie musi okazać się mało profesjonalna czy zbyt infantylna dla uczniów szkoły średniej. Tezę tę potwierdzają doświadczenia lekcyjne Małgorzaty Wójcik-Dudek (2009: 35), która zaobserwowała, że „baśń »spiralnie narasta« i towarzyszy uczniowi, wymagając przywoływania coraz szerszych kontekstów". Taką właśnie drogę „ekologicznego dorastania" czytelnika i do tej baśni postaram się nakreślić.

ZERO WASTE KONTRA KONSUMPCJONIZM

> […] jest się czymś jednym,
> a nagle staje się zupełnie czymś innym.
> (Andersen 1980: 183–184)[16]

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, np. jednorazówek), *reduce* (ograniczaj), *reuse* (używaj ponownie), *recycle* (segreguj

[15] Por. „Roboty, egzoszkielety i drony są tak samo powszechne, jak siekiery i widły. W ogromnych hangarach uprawia się cytrusy, każda kropla wody jest na wagę złota, a Reymontowskie Lipce dawno wyludniły się z powodu suszy. Uciekinierzy z południa Europy mają gospodarstwa tuż za płotem, u sołtysa można spotkać Hiszpanów i Greków, w kościele słychać zaś płomienne ekologiczne kazania" (Zbierzchowski 2020).

[16] Wszystkie cytaty zamieszczone w tekście pochodzą z tego wydania.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

i przetwarzaj), *rot* (kompostuj). Do powyższych praw często dodaje się również *repair* (naprawiaj)[17].

Jako dydaktyk literatury widzę możliwości wykorzystania tych zasad, zwanych pięcioma eRkami (5R), jako klucza interpretacyjnego do baśni Andersena pt. *Imbryk*, w szczególności zaś dwóch z nich, które mówią: „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 doniczkę albo szklaną butelkę po oleju dokładnie umyj, wyparz i zlej do niej domową nalewkę)" (Czopczyk 2020).

Piękna i mądra baśń o dzbanku do herbaty to historia o przedmiotach, którymi na co dzień się otaczamy, to opowieść o emocjach i uczuciach, to wreszcie historia o człowieku i sposobie traktowania przez niego rzeczy[18]. Można ją odczytywać jako opowieść o dojrzewaniu, transgresji, przemianie, o byciu potrzebnym i odrzuconym – o byciu odpadem. To również tekst o relacjach człowieka z innymi formami życia. Czytam tę historię, oświetlając ją różnymi nurtami interpretacyjnymi, dzięki czemu odkrywam różnorodne sensy i zmienne tonacje. I tak, opierając się na założeniach nurtu feministycznego (zob. Wójcik-Dudek 2009), odnajduję opowieść o dawaniu życia i poświęcaniu siebie dla innych. W nurcie antropologii rzeczy rozpatruję doświadczenia, emocje, postawy widziane i opowiedziane „poprzez rzeczy". Tekst ten wydaje się przede wszystkim świetnym przykładem darowania przedmiotom „drugiego życia", co w jakimś sensie hamuje konsumpcjonizm i pozytywnie wpływa na środowisko, a to już otwiera perspektywę humanistyki ekologicznej. Jeśli bowiem nie ograniczymy produkcji, a co za tym idzie generowania śmieci, nie uda nam się powstrzymać zbliżającej się katastrofy klimatycznej. Mamy przecież tylko jedną, o ograniczonych zasobach Ziemię (tzw. teoria monogeizmu – przekonanie o niepowtarzalności naszej planety – to koncepcja Petera Sloterdijka [2011]), a odpadów przybywa. Jeszcze kilka lat temu w dużym stopniu ignorowaliśmy ten problem. Dziś staje się on jednym z głównych punktów zapalnych świata, opisanym w literaturze, poddawanym badaniom empirycznym, mającym swoje studia i opracowania (*Kultura Współczesna* 2007; Pessel 2008; Rathje 2004; Scanlan 2005).

[17] Bea Johnson, autorka amerykańskiego bloga „Zero Waste Home", sformułowała pięć zasad zwanych 5R (zob. Wągrowska 2017: 9–29). Informacje o filozofii *zero waste* i zasadach tzw. pięciu eRek (5R) znajdują się również na stronie internetowej Polskiego Stowarzyszenia Zero Waste (Czopczyk 2020).

[18] Dwa teksty na temat tej baśni zasługują na uwagę: Małgorzaty Wójcik-Dudek (2009) oraz Ewy Ogłozy (2014a: 183–194; zob. także: Ogłoza 2014b).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Interesującym eksperymentem interpretacyjnym i nowym odczytaniem baśni w szkole podstawowej byłoby uwzględnienie filozofii *zero waste*, która zakłada naprawianie i przetwarzanie rzeczy – i tak imbryk bez ucha i szyi staje się doniczką, w której mógł wyrosnąć z małej cebulki piękny kwiat. W takiej interpretacji można zwrócić uwagę dzieci nie tylko na dawanie przedmiotom „drugiego życia", ale też właśnie na sam proces naprawiania. Imbryk miał przecież stłuczoną i sklejoną pokrywkę i mimo to mógł być dalej użyteczny. Choć spełniał swą funkcję bez uszczerbku, parząc herbatę, to „pęknięcie" na porcelanie było tematem rozmów pozostałych przedmiotów: „[C]ałe to towarzystwo zwracało uwagę na pęknięcie pokrywki i rozmawiali o tym więcej niż o pięknym uchu i niezwykłej szyi". Z jednej strony mamy więc do czynienia z wykluczaniem dzbanka przez innych, a z drugiej obserwujemy jego walkę o stosowne miejsce wśród społeczności stołowej.

Dyskusje na temat inności czy wykluczania rzeczy w ostatnim czasie często prowadzone są w ramach nowej humanistyki. Aby jeszcze bardziej rozszerzyć to podejście, warto wspomnieć o japońskiej wielowiekowej sztuce reperowania zepsutej ceramiki nazywanej *kintsugi* lub *kintsukuro*, która ma ogromne znaczenie dla poruszonego w niniejszym artykule tematu. Ta unikatowa metoda akcentuje biografię każdego artefaktu, gloryfikując uszkodzoną materialność (*material identity*) zamiast ją ukrywać. Pod pojęciem *uszkodzona materialność* mam na myśli rysy, pęknięcia, szramy. Polega ona na reperacji potłuczonych wyrobów, łącząc elementy specjalnym lakierem posypanym sproszkowanym złotem, srebrem lub platyną. „Szwy" lśnią w widocznych miejscach, nadając 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 do dostrzegania piękna w wadach lub niedoskonałościach. Metoda naprawy narodziła się również z japońskiego poczucia *mottainai*, które wyraża żal, gdy coś się zmarnuje, a także akceptuje zmiany (na temat *kintsugi* zob. King 2013; Richman-Abdou 2019; Travis-Groves 2013; por. Bator 2017). O ile jednak w tym wypadku mamy do czynienia z wielkim szacunkiem i czułością do rzeczy, o tyle w baśni doświadczamy wykluczania przedmiotu wybrakowanego.

W dzisiejszych czasach, ale i w opowiadanej przez Andersena historii, pęknięta ceramika nie jest traktowana jako piękniejsza z powodu rysy. Warto uzmysłowić młodzieży, że w dobie wszechogarniającego nabywania łatwiej wyrzucić uszkodzoną rzecz, a następnie kupić nową, niż podjąć trud naprawy i zostawić, w jakimś sensie, wybrakowany przedmiot. Trwa produkcja towarów tanich i o niskiej jakości, które z pewnością „nie przeżyją" swoich właścicieli, ale odpady z nich już tak – mogą być wszechobecną i długowieczną formą istnienia na naszej planecie

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

(Tokarczuk 2008)[19]. Z każdym produktem czy jego opakowaniem łączy się nierozerwalnie jego wpływ na środowisko. Wszak istniejemy w sieci zależności, powiązań, a ludzkość jest częścią większej całości żyjącego systemu, na co uwagę zwraca Domańska (2013), pisząc o relacyjności w humanistyce ekologicznej.

Imbryk, upodmiotowiony przedmiot, stwierdza: „[J]est się czymś jednym, a nagle staje się zupełnie czymś innym". Fraza ta otwiera możliwości interpretacyjne w kontekście procesów odzyskiwania surowców – *recyklingu*, *upcyklingu* i gospodarki obiegu zamkniętego. Pozwalają one 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, a w końcu – w geście performatywnym – nazywamy go i powołujemy do życia. To również sposób na wyzwolenie ekokreatywności i ekopomysłowości oraz uruchomienie ekowyobraźni dziecięcej przy jednoczesnym dbaniu o środowisko (Esbud 2016). Wymienione działania mają przecież za zadanie uchronić rzeczy przed przedwczesnym staniem się odpadem, a same rzeczy przyjmują status „ocalonych" czy – jakby powiedział Zygmunt Bauman (2009) – „przeżytników", które ratuje ludzka dbałość o różne formy istnienia (zob. Domańska 2008: 16). To jeden z ważnych kierunków w ograniczaniu masowej konsumpcji, redukcji wydatków i racjonalnego gospodarowania tym, co już jest wyprodukowane.

Warto również podjąć temat miejsca, w którym znalazł się potłuczony imbryk, gdy został pozbawiony funkcji doniczki. Otóż trafił na „podwórze". W ten sposób dołączył do odpadów zalegających i zanieczyszczających naszą glebę. Temat składowania odpadów, niesegregowania i wyrzucania ich poza wyznaczone do tego miejsca łączy się nie tylko z brakiem ludzkiej odpowiedzialności za czystość Ziemi, lecz także ze źle pojmowaną ludzką wolnością. Ujawnia się tutaj postawa antropocentryczna.

Aby jeszcze bardziej uwypuklić ekologiczną interpretację w klasach starszych (najwcześniej w klasie ósmej, a optymalnie w szkole średniej), pamiętając

[19] Tokarczuk (2008: 443) w rozdziale nawiązującym do teorii rozwoju życia Karola Darwina pt. *O powstaniu gatunków* tak pisze o torebkach plastikowych, które dzięki swoim cechom (mobilność, lekkość, brak zwartości, ulotność, długowieczność itd.) stają się wszechobecne i wieczne: „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". Koncepcja Darwina, nazywana walką o byt, polega na ciągłym współzawodnictwie osobników jednego gatunku albo pomiędzy osobnikami różnych gatunków. Ten trop pozwala zobaczyć katastrofalną wizję przyszłości – torebki plastikowe mogą być silniejszą, mocniejszą i lepiej adaptującą się formą życia do zmian niż gatunek *homo sapiens*.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

o „dojrzewaniu" czytelnika do baśni, tekst ten zestawiam z krótkimi reportażami na temat tego, jak postrzegamy przedmioty: co wyrzucamy, a co ocalamy. Dla jednych rzecz może być tylko odpadem czy śmieciem, a dla innych może mieć zupełnie inną wartość. Do zestawienia tekstów – baśni z najnowszą literaturą niefikcjonalną – wybrałam reportaż *Ziemia śmiecia* Małgorzaty Rejmer (2019), który ukazał się w cyklu *Każdemu jego śmietnik. Szkice o śmieciach i śmietnikach*. Zbiór ten został wydany w 2019 roku nakładem Wydawnictwa Czarne.

Tekst opowiada o długim życiu śmieci w Albanii, o ich historii w komunistycznym państwie, w którym miały one swoje „drugie, trzecie, czwarte życie. Materia krążyła w obiegu do ostatecznego rozpadu". W reżimowym państwie śmieci nie produkowano, choć niejednokrotnie ich jakość była słabsza niż towarów wyprodukowanych. „Im bardziej rzeczy nie było, tym bardziej chciało się je mieć" – mówi autorka (tamże: 46). Trafnym kontekstem do interpretacji *Imbryka* jest fragment o wyrzucaniu rupieci i ich krótkiej przydatności człowiekowi:

> 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. (tamże: 44)

Rzeczy bywają traktowane przez ludzi okrutnie, w filozofii *zero waste* chodzi o nastawienie do nich – szacunek do przedmiotów, ale i do zasobów naturalnych. Do takich wniosków prowadzi lektura zaproponowanych przeze mnie tekstów w duchu empatii wobec wszystkich form istnienia. W gruncie rzeczy do zbliżonych doświadczeń odsyła również Olga Tokarczuk. W mowie noblowskiej wspomniała życie społeczne bytów nie-ludzkich, porównywalne do człowieczej wspólnoty oraz natury samoświadomej ziemskiego istnienia:

> 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. (Svenska Akdemien 2019)

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Sądzę, że zaproponowana przeze mnie lektura *Imbryka* może kształtować zachowania przyjazne środowisku oraz uświadamiać wspólnotowość świata człowieka, przyrody i rzeczy na lekcjach języka polskiego. Wychowywanie do wrażliwości ekologicznej w duchu empatii wobec innych form istnienia budzi coraz większe zainteresowanie młodych ludzi, ale i samych nauczycieli. Pokazuje także relacyjne podejście, na które wskazała Domańska, potwierdzając, że „wszystko łączy się ze wszystkim". Dostrzeżenie przez uczniów zależności w świecie to pierwsza zasada ekologii, o którą upomniał się w procesie kształcenia Aldous Huxley – powieściopisarz i poeta. Podkreślał on wychowywanie w duchu wzajemnego oddziaływania i relacji:

> Nigdy nie pozwólcie dzieciom wyobrazić sobie, że cokolwiek istnieje jako osobne. Dołóżcie starań, aby od samego początku było dla nich oczywistym, że całe życie jest zależnością. Pokaż im zależności w lasach, na polach, w stawach, strumieniach, w wiosce i kraju wokół nich. (Hatley 1993: 10–13, cyt. za: Skubała 2015: 30–31)

„WIEK GŁUPOTY" CZY „NAWRÓCENIE EKOLOGICZNE"?

Na koniec oddam głos młodym, którzy coraz głośniej domagają się edukacji klimatycznej. Wśród sześciu postulatów Młodzieżowego Strajku Klimatycznego znalazła się taka deklaracja:

> 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. (Ciastoch 2019)

I nie chodzi o to, żeby szkoła wyczerpała problem, lecz by do niego świadomie wprowadzała i utrwalała odpowiedzialne zachowania, wartości, a tym samym poszerzała i pogłębiała świadomość społeczeństwa, doprowadzając do „ekologicznego nawrócenia" w rozumieniu papieża Franciszka.

Bez wątpienia oprócz podstawowych kontekstów dzieła powinniśmy czytać kanon lektur w perspektywie humanistyki ekologicznej i zmian klimatycznych. Nikt nie zagwarantuje, że tym działaniem uda się uratować życie przyszłych pokoleń i świata w dotychczasowych ramach, ale bez tego ryzykujemy istnienie bez nadziei, a nawet ze świadomością biedy, tyranii, wojen, a w efekcie – totalnej zagłady. Działając w warunkach niepewności, kalkulacji, rachunków zysków i strat, warto przypomnieć sobie słynny zakład Blaise'a Pascala i w miejsce „wiary"

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

podstawić „klimat”[20]. Przypomnijmy, Pascal wywnioskował, że wiara bardziej się opłaca, ponieważ ryzykujemy tylko czas ziemskiego życia, a nagrodą może być wieczność. Ekologiczna wersja zakładu brzmi podobnie – koszty bezczynności mogą okazać się katastrofalne, więc lepiej już dziś działać, wdrażać tzw. zielone rozwiązania, zrównoważany rozwój, wprowadzać niskoemisyjną politykę. Ich stosowanie pociągnie ogromne nakłady finansowe, być może zmniejszy jakość i komfort dotychczasowego życia, ale ich brak będzie wyrazem samobójstwa ludzkości, unicestwienia życia na Ziemi. Wówczas ktoś z przyszłości nazwie nasz wiek – jak w dokumentalnym *science fiction* Franny Armstrong z 2009 roku – „wiekiem głupoty”[21].

BIBLIOGRAFIA

Literatura

Andersen, H.Ch. (1980). Imbryk. W: tegoż, *Baśnie* (s. 183–184). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Armstrong, F. (reż.). (2009). *Wiek głupoty* (*The Age of Stupid*). Wielka Brytania.

Bator, J. (2017). *Purezento*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Bauman, Z. (2009). Nieludzkość jest w ludzkiej mocy – cz. 1. *Gazeta Wyborcza*. Pobrane z: https://wyborcza.pl/1,76842,6612492,Nieludzkosc_jest_w_ludzkiej_mocy___cz__1.html [dostęp: 10.01.2020].

Bińczyk, E. (2017). Odrobina krytycznego dystansu. Historia środowiska na temat debaty o antropocenie. *AVANT*, nr 3, 205–218.

Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ciastoch, M. (2019). *„Jesteśmy przerażeni Waszą biernością” – w piątek młodzi sparaliżują miasta. 6 żądań wobec polskich polityków*. Pobrane z: https://noizz.pl/ekologia/20-wrzesnia-mlodziezowy-strajk-klimatyczny-postulaty-strajku-do-politykow/c5818e8 [dostęp: 20.01.2020].

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

Czopczyk, D. (2020). *Czym jest zero waste*. Pobrane z: http://zero-waste.pl/czym-jest-zero-waste [dostęp: 20.01.2020].

Díaz, S., Settele, J., Brondízio, E., Ngo, H.T., Guèze, M., …, Zayas, C. (2019). *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. Pobrane z: https://ipbes.net/sites/default/files/downloads/spm_unedited_advance_for_posting_htn.pdf [dostęp: 20.01.2020].

[20] Przykład ekologicznego zakładu podaję za Nicholasem Sternem, byłym szefem Banku Światowego. Przywołany został w książce Ewy Bińczyk (2018: 50–51).

[21] Odwołuję się do filmu *Wiek głupoty* (*The Age of Stupid*) w reżyserii Franny Armstrong (2009).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Domańska, E. (2008). Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami. *Kultura Współczesna*, nr 3, 9–21.

Domańska, E. (2013). Humanistyka ekologiczna. *Teksty Drugie*, nr 1–2, 13–32.

Esbud (2016). *Recykling a upcykling – zobacz różnice*. Pobrane z: https://esbud.pl/recykling-a-upcykling-zobacz-roznice [dostęp: 2.01.2020].

Graham-McLay, Ch. (2020). New Zealand schools to teach students about climate crisis, activism and 'eco anxiety'. *The Gurdian*. Pobrane z: www.theguardian.com/world/2020/jan/13/new-zealand-schools-to-teach-students-about-climate-crisis-activism-and-eco-anxiety [dostęp: 21.01.2020].

Hatley, K. (1993). A Neo-Humanist Model of Education. *New Renaissance*, vol. 4/1, 10–13.

Jackson, T. (2015). *Dobrobyt bez wzrostu. Ekonomia dla planety o ograniczonych możliwościach*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Jaskółowa, E. (2012). Nauczanie interpretacji w kontekście nowej podstawy programowej. W: G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska (red.), *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością* (s. 229–239). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Kamenetz, A. (2019). Most Teachers Don't Teach Climate Change; 4 In 5 Parents Wish They Did. *NPR*. Pobrane z: www.npr.org/2019/04/22/714262267/most-teachers-dont-teach-climate-change-4-in-5-parents-wish-they-did [dostęp: 23.01.2020].

King, T. (2013). *Pacyfik northwest upcycling i ancient japanese kintsukuroi*. Pobrane z: https://hammerandhand.com/field-notes/pacific-northwest-upcycling-ancient-japanese-kintsukuroi [dostęp: 20.01.2020].

Kojzar, K. (2019). Najpierw natura, potem matura. *non / fiction – nieregularnik reporterski*, nr 6, 33–41.

Koziołek, R. (2015). *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Kultura Współczesna (2007), nr 4: Odpady w kulturze/kultura odpadów.

Latour, B. (2009). *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Warszawa: IBL PAN.

Ogłoza, E. (2014a). Antonimia w podręczniku i „Dzbanek do herbaty" Hansa Christiana Andersena. W: D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska (red.), *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej* (s. 183–194). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ogłoza, E. (2014b). *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersen. O radości czytania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ojciec Święty Franciszek (2015). *Encyklika Laudatio si'. W trosce o wspólny dom*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Pacewicz, P. (2020). RPO: Uczcie o zmianach klimatu! MEN: Uczymy o dziurze ozonowej i korozji. OKO: Co to ma do rzeczy? *OKO.press*. Pobrane z: https://oko.presrpo-uczcie-o-zmianach-klimatu-men-uczymy-o-dziurze-ozonowej-oko-press-analizuje-szkolny-program/?fbclid=IwAR1nhfD7YJG7_ygtFYDkvx-GSK6u72yeNz5dmrKC4uxylnDZiZGWQTJnYaUo [dostęp: 21.01.2020].

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Parker, G. (2019). *Globalny kryzys. Wojna, zmiany klimatyczne i katastrofa w XVII wieku*. Oświęcim: Wydawnictwo Napoleon V.

Pessel, W.K. (2008). *Antyrecyklingowe studium z antropologii codzienności*. Łomża: Oficyna Wydawnicza Stopka.

Pomian, K. (2010). Kryzys przyszłości. W: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo* (T. 1; s. 207–219). Warszawa–Kraków: Centrum Myśli Jana Pawła II, Wydawnictwo Znak.

Raport Międzyrządowej Platformy ds. Różnorodności Biologicznej i Funkcji Ekosystemu (IPBES) przy ONZ.

Rathje, W. (2004). Archeologia zintegrowana. Paradygmat śmietnikowy. *Czas Kultury*, nr 4, 4–21.

Rejmer, M. (2019). Ziemia śmieci. W: B. Chomątowska, P. Dunin-Wąsowicz, N. Goerke, Z. Mikołejko, W.K. Pessel, …, U. Zajączkowska, *Każdemu jego śmietnik. Szkice o śmieciach i śmietniskach* (s. 43–53). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Richman-Abdou, K. (2019). *Kintsugi: The Centuries-Old Art of Repairing Broken Pottery with Gold*. Pobrane z: https://mymodernmet.com/kintsugi-kintsukuroi [dostęp: 20.01.2020].

Ricoeur, P. (2010). Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne? W: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo* (T. 1; s. 166–181). Warszawa–Kraków: Centrum Myśli Jana Pawła II, Wydawnictwo Znak.

Scanlan, J. (2005). *On Garbage*. London: Reaktion Book.

Skubała, P. (2015). Żyjemy w świecie zależności. *Aura*, nr 2, 30–31.

Sloterdijk, P. (2011). *Kryształowy pałac. O filozoficzną teorię globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Svenska Akdemien (2019). *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*. Pobrane z: www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf [dostęp: 17.01.2020].

Ślósarz, A. (2018). Dydaktyka „nowej humanistyki": szanse i nieuniknione zagrożenia. W: R. Cudak, K. Pospiszil (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy* (T. 1: *Literatura polska i perspektywy nowej humanistyki*; s. 139–156). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Tischner, J. (2010). Kryzys myślenia. W: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo* (T. 1; s. 200–206). Warszawa–Kraków: Centrum Myśli Jana Pawła II, Wydawnictwo Znak.

Tokarczuk, O. (2008). *Bieguni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Tomaszewska, G., Szczukowski, D. (red.). (2018). *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Travis-Groves, C. (2013). *Kintsukuroi – more beautiful for having been broken*. Pobrane z: www.camiimac.com/good-juju-today-blog/kintsukuroi-more-beautiful-for-having-been-broken [dostęp: 20.01.2020].

UN CC:Learn (2013). *Resource Guide for Advanced Learning on Integrating Climate Change in Education at Primary and Secondary Level* (s. 5). Pobrane z: www.unccclearn.org/sites/default/files/inventory/resource_guide_on_integrating_cc_in_education_primary_and_secondary_level.pdf [dostęp: 21.01.2020].

Waśko, A. (2019). *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*. Kraków: Wydawnictwo Arcana.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 28/11/2026 12:51:13

Wągrowska, K. (2017). *Życie zero waste. Żyj bez śmieci i żyj lepiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak Litera Nova.
Weisman, A. (2007). *Świat bez nas*. Gliwice: Wydawnictwo C.K.A.
Wójcik-Dudek, M. (2009). Baśń – powracająca lektura. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t. 20, 30–37.
Zbierzchowski, C. (2020). *Chłopi 2050, czyli Agronauci w czasach katastrofy klimatycznej*. Pobrane z: www.storytel.com/pl/pl/books/1225490-Chlopi-2050-czyli-Agronauci-w-czasach-katastrofy-klimatycznej [dostęp: 20.01.2020].

Akty prawne

Accord de Paris (2015). https://unfccc.int/sites/default/files/french_paris_agreement.pdf [dostęp: 10.07.2020].
United Nations Framework Convention on Climate Change (1992). https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf [dostęp: 10.07.2020].

Strony internetowe

http://klimatdlaziemi.pl/index.php?id=141&lng=pl [dostęp: 20.01.2020].