




ALINA MITEK-DZIEMBA

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

Uniwersytet Śląski w Katowicach

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

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

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

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

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

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF nr 22020071 (grant strategiczny): *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC). Projekt jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji w ramach Grantów Wyszehradzkich z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, którego misją jest propagowanie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej.

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

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

Wstęp

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Krytyka ekologiczna a edukacja szkolna: założenia, postulaty, diagnozy

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

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

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

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

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

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

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

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

Nauczanie języka obcego jako obszar realizacji pedagogiki ekologicznej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Podsumowanie

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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