





ANNA GUZY

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

MAGDALENA OCHWAT

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

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

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

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

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

^{*} Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF nr 22020071 (grant strategiczny): *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC). Projekt jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji w ramach Grantów Wyszehradzkich z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, którego misją jest propagowanie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej. Podstawę artykułu stanowią wyniki badań zaprezentowane w raporcie *Poloniści wobec zmian klimatu*, dostępnym na stronach internetowych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Guzy, Ochwat, [2021]). Badania zostały również opisane w mediach ogólnopolskich i regionalnych (zob. artykuły prasowe na ten temat: Gumułka, 2021; Januszewska, 2021; Warchala-Kopec, 2021).

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

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

Wprowadzenie

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

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

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

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

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

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

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

Przedmiot i cel badań

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wyniki badań ankietowych

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

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

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

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

W toku badania szukałyśmy odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

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

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

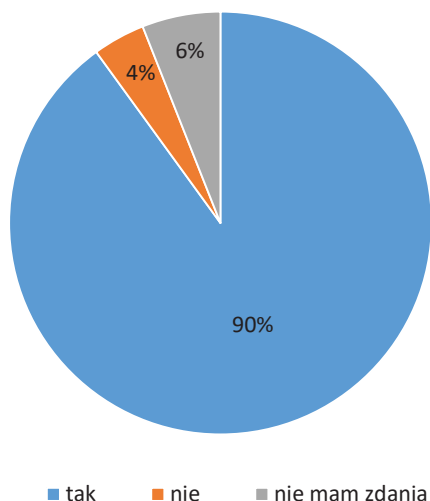
1. Zdecydowana większość respondentów (94%) zgadzała się z tym, że globalne ocieplenie spotęgowane emisją gazów cieplarnianych jest faktem.
2. Zdaniem 97% badanych ludzie są odpowiedzialni za zmiany klimatu.
3. Znaczna większość polonistów biorących udział w badaniu (89%) twierdziła, że pojawienie się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

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

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

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

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



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

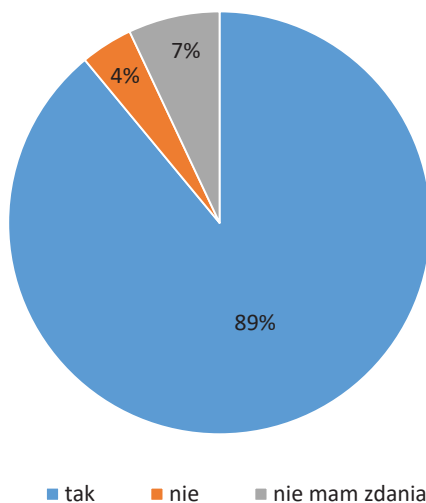
¹² Warto zaznaczyć, że poziom wiedzy Polaków dotyczącej katastrofy klimatycznej i zmian klimatu wzrasta. Jak wynika z badań CBOS, w 2009 roku tylko 65% dorosłych Polaków ($n = 971$) uznawało, że zmiany klimatu są spowodowane przede wszystkim działalnością człowieka, w 2014 roku natomiast było to 71%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

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

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

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

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



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

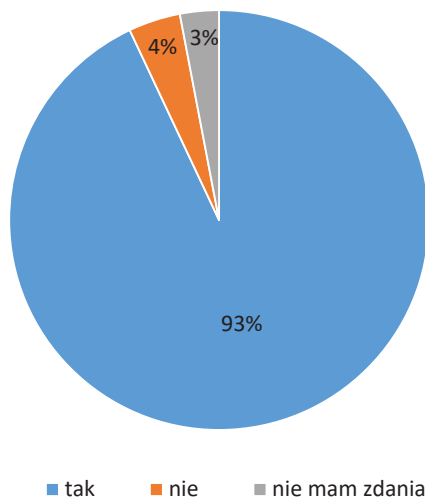
Zdecydowana większość polonistów (107 osób, 89%) uważała, że na wybranych lekcjach języka polskiego kształtuje postawy proekologiczne u swoich uczniów. Odmiennego zdania było tylko 4% badanych (5 osób).

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

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

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

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



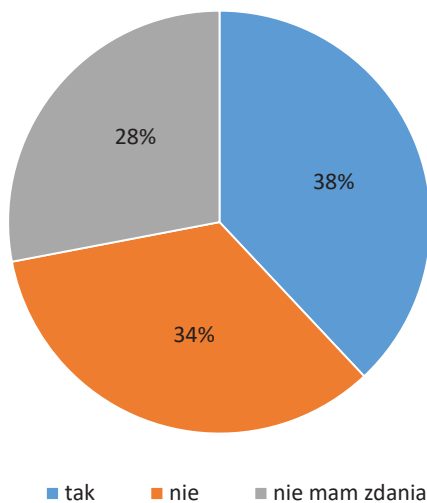
Wykres 3. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że czytanie literatury i innych tekstów kultury może być jednym ze sposobów kształtowania wśród uczniów odpowiedzialnych postaw proekologicznych?”.

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

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

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

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



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

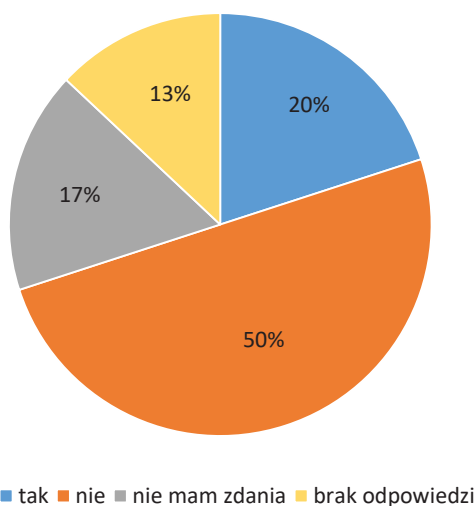
wokół nich refleksji metodologicznej nie stwarza wielu możliwości uczenia na lekcjach języka polskiego o zmianach klimatycznych oraz degradacji środowiska przez człowieka. Dziś wprowadzanie treści klimatycznych i środowiskowych odbywa się „tylnymi drzwiami”, bez systemowych zmian. W *Preambule* podstawy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

Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, [2018])

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

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

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



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

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

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

Tabela 1

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

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

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

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

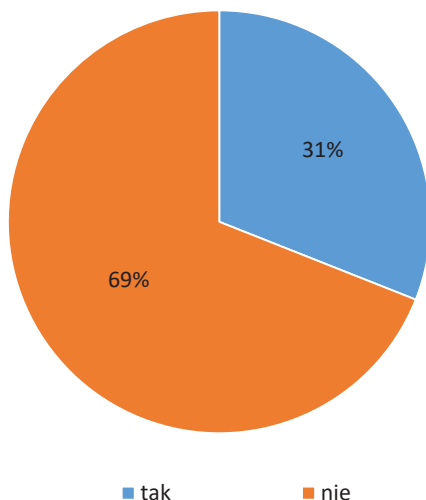
W badaniu szukałyśmy również odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele proponują uczniom dodatkowe działania. Zadałyśmy pedagogom następujące pytanie: „Czy prowadzisz aktywność pozalekcyjną, która uwzględnia również tematykę związaną z edukacją dla klimatu, np. konkursy, koła, kluby dyskusyjne, gazetka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

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

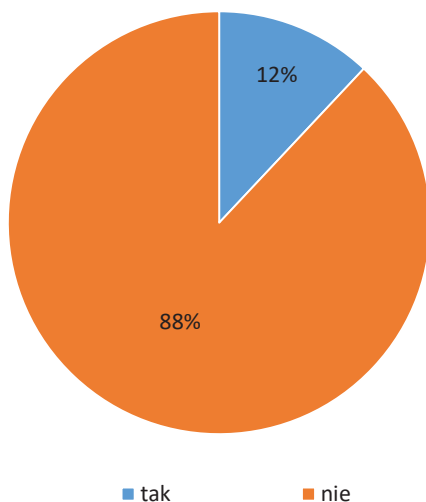
Badani zostali poproszeni o doprecyzowanie odpowiedzi (wskazanie konkretnych rodzajów aktywności). Jako proponowane przez siebie działania wymienili: gazetki szkolne, konkursy, quizy, akcje organizowane w szkole i poza nią, zajęcia dodatkowe / pozalekcyjne, takie jak koła zainteresowań, kluby dyskusyjne,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

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

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



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

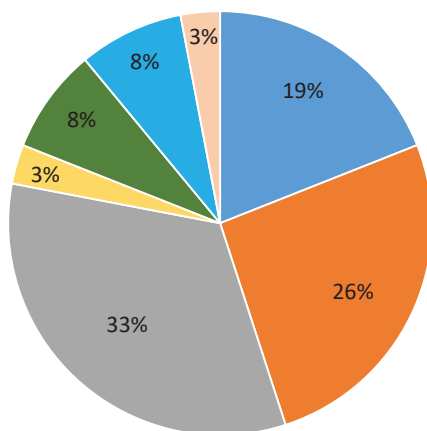


Wykres 7. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy realizujesz projekty międzyprzedmiotowe związane z edukacją dla klimatu?”

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

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

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



- proponuję lektury w duchu humanistyki ekologicznej
- zachęcam do pisania na tematy związane ze środowiskiem
- zachęcam do rozwijania umiejętności mówienia na tematy związane ze środowiskiem
- organizuję konkursy szkolne i międzyszkolne na tematy ekologiczne
- proponuję zajęcia dodatkowe skupione na lekturze tekstów związanych z humanistyką ekologiczną
- nie wprowadzam treści związanych z edukacją proekologiczną na lekcjach języka polskiego
- inne

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

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

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

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

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

Wnioski z przeprowadzonych badań

Jak wskazują wyniki badań ankietowych, nauczyciele poloniści:

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Magdalena Ochwat – doktor nauk humanistycznych, adiunktka w Instytucie Literaturoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, związana z Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ. Jej zainteresowania naukowe skupione są na edukacji polonistycznej, wykorzystaniu w kształceniu reportaży literackich oraz społecznej odpowiedzialności lektur szklonych. Interesuje się wyzwaniami XXI wieku: globalnymi kryzysami, migracjami, zmianami klimatycznymi i wielokulturowością. Redaktorka naczelna czasopisma „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” i koordynatorka programu dla nauczycieli polonistów Uniwersytet Polonistów w ramach projektu POWER. Uczestniczka Szkoły Ekopoetyki.

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