

Jan Zdunik

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0003-2438-2405

Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej

Być może to trochę dziwne, że niniejszy szkic znalazł się w tym zbiorze studiów. Nie jest to wszakże teoretyczny wykład o antropocenie ani filozoficzne dociekanie nad przyczynami czy skutkami zmian, które człowiek wywiera na swoje środowisko życia. Perspektywą moich rozważań jest przede wszystkim dydaktyka polonistyczna – czyli przestrzeń literaturoznawstwa praktycznego, stosowanego, nierzadko także mniej „profesjonalizowanego”.

Zdając sobie bowiem sprawę z wagi refleksji akademickiej i kształcenia uniwersyteckiego, podkreślić trzeba, że zdecydowana większość społeczeństwa ma kontakt z literaturą (i tym bardziej z literaturoznawstwem) wyłącznie poprzez kształcenie ogólne. Wskazują na to rokroczne badania czytelnictwa, prowadzone przez Bibliotekę Narodową – najwięcej czytelników jest wśród młodzieży szkolnej, a popularnymi pisarzami są obecni w kanonie lekturowym szkoły podstawowej i liceum Sienkiewicz oraz Mickiewicz¹. Jeśli zatem chcemy (jako badacze akademicy), by nasze dociekania nie były tylko teoretycznymi roztrząsaniem, lecz także wywierały wpływ na praktyki lekturowe (i działanie) w społeczeństwie, to powinniśmy postarać się dokonać specyficznego transferu wiedzy między dydaktyką szkolną a akademicką. Nie jest to oczywiście zadanie proste: trzeba trudne teorie „przepisać” na język dostosowany do wieku i dojrzałości licealisty i możliwości nauczyciela przedmiotu (niebędącego najczęściej przecież naukowcem)². Nie ulega jednak wątpliwości, że tego rodzaju staranie trzeba podjąć – i pewne rozwiązania właśnie w tym studium chciałbym zaprezentować.

Oczywiście, taka próba wynika z przekonania o wyjątkowej roli edukacji polonistycznej w szkole. Mam nadzieję, że nie jest to tylko narcystyczna obrona byłego już

¹ Por. Z. Zasacka, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w drugim roku pandemii (2021/2022)*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2022.

² Por. J. Fiszbak, *Refleksje nad pożądanymi kierunkami zmian... w szkolnym kształceniu polonistycznym (głos w dyskusji)*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, t. 12 (330), s. 42–59.

nauczyciela języka polskiego, który w szkole przepracował dobre kilka lat i poszukuje teraz uzasadnień dla swojej pracy zawodowej. Nie można zresztą zaprzeczyć, że szkolna refleksja nad literaturą umożliwia to, co trudne do zrealizowania na innych przedmiotach: spotkanie z Innym (obecnym w dziele literackim). Metodocy literatury, zainspirowani przede wszystkim odkryciami zwrotu etycznego, widzą w niepowtarzalnych „sytuacjach dydaktycznych”, dziejących się w trakcie lekcji, szanse na indywidualne zetknięcie się z wyjątkowym ludzkim doświadczeniem, ukrytym w artystycznej formie literackiej. Wymaga ono odpowiedzialnej, dojrzałej, lecz także wolnej i swobodnej odpowiedzi³. Bez wątplenia, powinnością kształcenia polonistycznego nie może być tylko nauczanie historii i teorii literatury, jednak poprzez permanentne reformy edukacji, skoncentrowanie na egzaminach czy niepewną pozycję nauczyciela zapomina się o wspólnototwórczej roli edukacji polonistycznej⁴. W lekcjach języka polskiego codziennie uczestniczą miliony uczniów – to wyjątkowy potencjał do przeżycia literatury, negocjacji znaczeń, dyskusji o wartościach i aktualnych kryzysach ludzkości, wreszcie: podjęcia działania w świecie pozaszkolnym⁵. W takim wymiarze edukacja polonistyczna zawsze powinna być „polityczna” – jeśli za polityczność uznamy, za Hannah Arendt, dążenie do zmiany świata, zbiorowego działania, tworzenie społeczeństwa obywatelskiego⁶. Wydaje się, że to właśnie lekcje języka polskiego mogą stać się przestrzenią kształtowania się odpowiedzialnego społeczeństwa obywatelskiego (a analizy dowodzą, że uczniowie wykazują spore braki w zakresie edukacji obywatelskiej)⁷.

Zmiany klimatyczne jako wyzwanie dla edukacji polonistycznej

Z pewnością zaś zmiany klimatyczne epoki antropocenu stanowią jedno z największych wyzwań ludzkości. Przyczyniają się do wieloaspektowych napięć i kryzysów, w wymiarze politycznym, społecznym, ekonomicznym czy wreszcie: egzystencjalnym⁸. Czeka ją być może ludzkość zagłada ma wymiar wspólnotowy, międzygatunkowy i dotyczy nie

³ Por. K. Koziółek, *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6, s. 182–198; K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, TAIWPN Universitas, Kraków 2009.

⁴ Por. M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, TAIWPN Universitas, Kraków 2018, s. 66–78.

⁵ Por. tamże; zob. też: M. Stoch, *Dydaktyka polonistyczna społecznie zaangażowana – o metodzie projektu grupowego opartego na konsensusie*, w: *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, red. M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S.J. Żurek, współ. M. Nowak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 201–212. Por. M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022, s. 139–143.

⁶ Por. K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 69–73.

⁷ B. Niesporek-Szamburska, *Niewiedza obywatelska uczniów – nowy problem polonisty*, w: *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku. Narracje tożsamościowe w edukacji*, t. 1, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021, s. 75–90.

⁸ Por. E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 105–121.

tylko człowieka, który traci tym samym swoją uprzywilejowaną, ugruntowaną w epoce oświecenia pozycję⁹. Nie warto chyba powtarzać tutaj oczywistości o powadze sytuacji, w której się znaleźliśmy – lepiej postawić pytanie, co – jako literaturoznawcy, humaniści kształtujący współczesne postawy młodych ludzi – możemy z tą sytuacją zrobić.

Odpowiedź pierwsza, paradoksalna: można zamknąć oczy i udawać, że nic wokół niepokojącego się nie dzieje. Nauczyciel-polonista ma wystarczająco dużo kłopotów – związanych ze zmieniającą się podstawą programową, przeładowaną listą lektur, nauką do egzaminów końcowych. Trudno w takich warunkach znaleźć jeszcze czas na wprowadzanie do swoich lekcji elementów edukacji klimatycznej. Taką postawę (zapewne obecną niestety wśród nauczycieli) można uznać za rodzaj „smoków braku działania” – poznawczych strategii wyróżnionych przez amerykańskiego psychologa Roberta Gifforda, które są umysłowymi barierami utrudniającymi przeciwdziałanie zmianie klimatycznej¹⁰. Być może jest też tak, że pedagodzy nie wierzą, że ich indywidualny wysiłek przyniesie jakieś pozytywne skutki w skali globalnej – cóż wszakże znaczy jeden zaangażowany nauczyciel (który ponosi także ryzyko krytyki ze strony dyrekcji czy rodziców) wobec wielu, którzy nie robią na swoich lekcjach nic, aby zwiększyć świadomość uczniów w kontekście kryzysu klimatycznego. Sprawia to, że łatwo o fatalistyczne przekonanie (które także wyróżnia Gifford), że żadne działanie nie ma sensu¹¹.

Są jednak i pozytywne rozwiązania. Pewną nadzieję niosą za sobą wyniki badań przeprowadzonych przez Magdalenę Ochwat i Annę Guzy¹². Okazuje się bowiem, że nauczyciele języka polskiego mają dość dużą świadomość kryzysu klimatycznego – praktycznie wszyscy zgadzają się z opinią naukowców o antropogeniczności zmian klimatu, przyznają, że mogą one spowodować istotne skutki w życiu człowieka, wreszcie: większość z nich (choć już nie tak zdecydowana, jak przy poprzednich kwestiach) uznaje, że społeczeństwo ma wpływ na politykę klimatyczną¹³. Wydaje się, że grupa zawodowa o tego rodzaju poglądach jest nawet predysponowana do podejmowania różnych prób uświadamiania młodzieży w kwestii kryzysu klimatycznego. Odpowiedź na kryzys klimatyczny to zatem jedno z największych wyzwań nowoczesnej edukacji polonistycznej¹⁴.

Pora więc na odpowiedzi pozytywne. Pewne rozwiązania pojawiają się we współczesnej refleksji metodycznej – chociaż przyznać trzeba, że poloniści nie mają łatwo. Na próżno bowiem szukać owych rozwiązań w podstawie programowej tak języka polskiego, jak i innych przedmiotów. Konieczne są z pewnością w tym kontekście zmiany systemowe (chyba także o wymiarze politycznym), dotyczące przeformułowania całej koncepcji kształcenia ogólnego, które powinno stać się *en masse* kształceniem

⁹ Por. A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 49–63.

¹⁰ Por. R. Gifford, *The dragons of inaction. Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation*, „American Psychologist” 2011, nr 66, s. 290–302.

¹¹ Por. tamże; zob. też M. Budziszewska, A. Świdorska, A. Wójcik, *Co powstrzymuje nas przed przeciwdziałaniem zmianie klimatu*, w: *Klimatyczne ABC*, red. M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 109–116.

¹² A. Guzy, M. Ochwat, *Poloniści wobec zmian klimatu*, b.m., 2021, https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf [dostęp: 2022/07/17].

¹³ Por. tamże, s. 21–35.

¹⁴ Por. M. Michalski, *Polonistyka końca świata...*, dz. cyt., s. 26–28.

klimatycznym¹⁵. Jest i jednak pewna nadzieja. Okazuje się bowiem, że teksty literackie, obecne w podstawie programowej, jak i te wykorzystywane w podręcznikach do języka polskiego, mogą być narzędziem do prowadzenia humanistycznej edukacji klimatycznej – choć ten potencjał zdaje się lekceważony i przez autorów pomocy naukowych, i przez twórców samej podstawy programowej¹⁶. Najwięcej (znowu) zależy od nauczyciela, który może do prowadzonych na lekcji omówień utworów włączać terminy i narzędzia z zakresu ekokrytyki. W ramach rozwijania warsztatu interpretacyjnego swoich uczniów pedagog stosuje w takim wypadku metodę „case study”, wskazując na niestandardowe odczytania klasycznych, szkolnych lektur. Wiele interesujących propozycji takich analiz odnajdziemy w książce *Literatura i jej natury*¹⁷. Szerszym (i bardziej skomplikowanym) konceptem jest „humanistyka ekologiczna”. Tak rozumiana dziedzina poznania miałaby stanowić połączenie nauk przyrodniczych i humanistycznych, wiązać się z krytyką tradycyjnie rozumianej, mechanistycznej nauki i prymatu empirycznego poznania nad wiedzą potoczną, a także promować inkluzywność, solidarność i porozumienie¹⁸. W takim wypadku kształcenie ekokrytyczne powinno mieć charakter transdyscyplinarny – czyli łączący zakres różnych przedmiotów, co praktycznie da się rozwiązać poprzez organizowanie wspólnych lekcji. Celem szkolnej „humanistyki ekologicznej” byłoby nie tyle nabycie wiedzy, co wykształcenie w uczniach nowej podmiotowości – krytycznej, świadomej i zdolnej do działania w kontekście coraz bardziej groźnego kryzysu klimatycznego¹⁹. Nie zmienia to oczywiście faktu, że i teraz lekcje literatury mogą stać się punktem wyjścia do szerszych, międzyprzedmiotowych rozważań. A rozważania takie (i to trzecia propozycja) dotyczyć mogłyby na przykład kwestii obrazu zwierząt tak w lekturach szkolnych, jak i w języku potocznym. Interesujące z pewnością są choćby reinterpretacje popularnych wierszy dla dzieci (na przykład Jana Brzechwy), refleksje o znaczeniu antropocentrycznej symboliki zwierząt w kulturze czy dociekania o obecnych w codzienności frazeologizmach²⁰. I na koniec jedno jeszcze rozwiązanie: połączenie edukacji ekologicznej z budowaniem lokalnej tożsamości, wiedzą „tubylczą” (o czym wspominała w przywołanym artykule Ewa Domańska), na przykład poprzez poznawanie legend czy dawnych wierzeń związanych ze zjawiskami przyrodniczymi²¹.

¹⁵ Por. B. Niesporek-Szamburska, O. Przybyła, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczyźnego)*, „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2, s. 1–30; M. Ochwat, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova” 2020, nr 5, s. 185–204.

¹⁶ Por. tamże.

¹⁷ Por. *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, red. P. Czaplinski, J. Bednarek, D. Gostyński, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.

¹⁸ Por. E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, z. 1–2, s. 13–32.

¹⁹ Por. też M. Ochwat, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 31–52.

²⁰ Por. A. Jarzyna, *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 11, s. 63–72.

²¹ Por. B. Niesporek-Szamburska, *Humanistyka ekologiczna w edukacji polonistycznej, czyli o zielonym czytaniu legend o jeziorze Gopło*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova” 2021, nr 6, s. 79–92.

Są zatem metodyczne rozwiązania – tylko czy one wystarczą, aby dokonać znaczącej zmiany w postawach uczniów? Wydaje się, że przekształcenie podstawy programowej to nie wszystko. Nawet najlepsze scenariusze zajęć nie pomogą, jeśli będą traktowane zarówno przez młodzież, jak i nauczycieli jako pedagogiczna ciekawostka albo kolejny przykry obowiązek, narzucony przez ministerialne dokumenty. Wiadomo zaś, że chodzi chyba o coś więcej niż tylko o wiedzę o zagrożeniu klimatu: celem jest, jak już wspominałem wcześniej, przemiana podmiotowości młodego człowieka tak, aby był on zdolny do działania w życiu pozaszkolnym i odpowiedzialnej reakcji na cywilizacyjny kryzys. Krótko mówiąc: co można zrobić, aby dzięki literaturze wzbudzić indywidualne zaangażowanie uczniów? Być może pewną odpowiedzią na to pytanie jest strategia empatii²².

Empatia i empatia klimatyczna

Kategoria empatii we współczesnym literaturoznawstwie jest niezwykle popularna i często obecna. Nie rekapitulując kwestii już dogłębnie opracowanych, warto podkreślić kilka ważnych aspektów teoretycznoliterackich²³. Badaczka tego zagadnienia, Anna Łebkowska, zauważa w nauce o literaturze dwie tendencje. Opisując dwudziestowieczną teorię literatury, odnotowuje odejście od koncepcji współodczuwania w imię krytyki „błędu afektywności”, pochwały naukowości badań literaturoznawczych czy indywidualnego, wewnętrznego przeżycia sztuki abstrakcyjnej. Jednocześnie, w ostatnich latach zauważyć można w humanistyce powrót do refleksji nad afektywnością i identyfikacją, co łączyć można z pojawiającymi się ideami antropologicznymi czy etycznymi²⁴. Koncepcje te popularne są także w metodyce polonistycznej. Wedle takiego spojrzenia interpretacja literatury w szkole prowadzić powinna do identyfikacji autentycznego, tożsamościowego doświadczenia ucznia, co w efekcie skutkowałoby stworzeniem dojrzałej jednostki, która świadomie uczestniczy w różnych praktykach kulturowych²⁵. Z drugiej strony, jeśli poznanie tekstu literackiego ma mieć przede wszystkim wymiar etycznego „spotkania z Innym” i wewnętrznego, indywidualnego przeżycia, to trudno oprzeć się wrażeniu, że taki „styl odbioru” może łatwo stać się praktycznie odarty z estetycznego wrażenia, a literatura będzie traktowana przedmiotowo, jako narzędzie osobowościowego rozwoju czytelnika²⁶. Nie zmienia to jednak

²² Kwestię „empatycznej lektury” w szkole omawia Elżbieta Mikoś (*Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009).

²³ Por. A. Łebkowska, *Empatia. O literackich narracjach przełomu XX i XXI wieku*, TAIWPN Universitas, Kraków 2009, s. 189–220.

²⁴ Por. tamże, s. 202–213.

²⁵ Por. M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013, s. 71–81; Z.A. Kłakówna, *Z perspektywy antropologiczno-kulturowej*, w: tejsze, *Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, s. 113–135.

²⁶ Problem ten porusza Anna Łebkowska (por. A. Łebkowska, *Odbiorca empatyczny? Między symulacją a afektem*, w: *Widnokreśli literatury – wielogłosy krytyki. Prace ofiarowane profesor Teresie Walas*, red. T. Kunz, R. Nycz, A. Łebkowska, M. Popiel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 109–121).

faktu – na co wskazują badania empiryczne nad odbiorem literatury – że proces lektury (oczywiście: w pewnych warunkach) ma dużo wspólnego z identyfikacją z drugą osobą, widoczną w procesie empatycznego współodczuwania. Z pewnością są to zjawiska niezwykle podobne – tak bardzo, że niektórzy badacze nawet je ze sobą utożsamiają²⁷. Trzeba dokonać tutaj terminologicznego uszczegółowienia, w związku z czym empatię będą rozumiał jako złożony koncept, zawierający czynnik poznawczy, emocjonalny i relacyjny, opisujący taki stan jednostki, w którym dochodzi do współodczuwania emocji innej osoby, ma się wiedzę na ten temat i współczuje jej²⁸. Jeśli w ten sposób rozumieć empatię, to okazuje się, że fikcja może wspierać jej przeżywanie. Ekspozycja na teksty fikcyjne (mierzona za pomocą kwestionariuszowych deklaracji) łączy się z wyższym poziomem empatii i przejawianych kompetencji społecznych²⁹. Zauważono też, że osoby deklarujące częstsze czytanie utworów fikcyjnych charakteryzują się wyższym poziomem otwartości. Zaobserwowano także (choć nie są to wyniki bardzo wyraźne), że czują się mniej samotne oraz mają większe społeczne wsparcie³⁰. Trzeba jednak zaznaczyć, że do wzbudzenia w czytelniku empatii konieczne są specyficzne warunki, o których wcześniej już wspomniano. Współodczuwanie z bohaterem następuje wtedy, kiedy w procesie czytania utworu literackiego dochodzi do „przeniesienia się” (*transportation*) w świat³¹. Cytowane badania wskazują także, że empatyczne „wczuwanie się” w bohatera utworu literackiego może przyczyniać się w efekcie do zmiany postawy i podejmowania częstszych działań prospołecznych. Nie da się jednak zaprzeczyć, że taki sposób percepcji tekstu literackiego – który skupia się przede wszystkim na próbie zrozumienia emocji postaci literackich – kojarzy się raczej z naiwnym, amatorskim i nienaukowym stylem odbioru. Kiedy czytelnicy są pytani o swoje identyfikacyjne doświadczenia w ramach czytania, wspominają przede wszystkim lektury nastoletnie – chociaż bywały to utwory „szkolne”, to samo poznawanie książki odbywało się raczej w paradygmacie lektury prywatnej, osobistej³². Chyba jednak nie chodzi o to, aby lekcje literatury stawały się teraz specyficznym klubem miłośników czytelnictwa, gdzie uczniowie-klubowicze będą swobodnie dzielili się wrażeniami z przeczytanej książki. Z jednej strony tego rodzaju interpretacje byłyby zapewne bardzo upraszczające, pozbawione pogłębionej refleksji i aparatu krytycznego. Z drugiej – zbytnia profesjonalizacja dyskursu o literaturze w szkole może sprawić, że szkolna polonistyka

²⁷ Por. K. Oatley, *Emotions and the story world of fiction*, w: *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, red. M.C. Green, J.J. Strange, T.C. Brock, Routledge, New York, s. 39–69.

²⁸ P. Modzelewski, *Przejawy empatii a satysfakcja z bliskiego związku. Oddziaływania na podstawie społeczno-emocjonalnego uczenia się*, „Psychoseksuologia” 2017, nr 3, s. 69.

²⁹ Por. R. Mar et al., *Bookworms versus nerd: Exposure to fiction versus non-fiction divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social words*, „Journal of Research in Personality” 2006, nr 40, s. 694–712.

³⁰ Por. R. Mar, K. Oatley, J.B. Peterson, *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes*, „Communications” 2009, nr 34, s. 407–428.

³¹ Por. D. Johnson, *Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions*, „Personality and Individual Differences” 2012, t. 52, s. 150–155; P.M. Bal, M. Veltkamp, *How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation*, „Plos One” 2013, t. 8(1), s. 1–12.

³² Por. A. Łebkowska, *Odbiorca empatyczny...*, dz. cyt.; S. Keen, *Empathy and the novel*, Oxford University Press, New York 2007, s. 67–84.

będzie wyłącznie mniej udaną wersją polonistyki akademickiej, całkowicie oddalanej od codziennego doświadczenia ucznia. Nie należy zapominać, że lektura naukowa wcale nie musi oznaczać, że dzieło literackie odbiera się bezemocjonalnie – według niektórych badań czytelnicy „zawodowi” przeżywają tekst nawet silniej niż amatorzy, być może dlatego, że ich interpretacja jest bardziej pogłębiona³³. Nie ulega zatem wątpliwości, że akt lektury literackiego dzieła fikcjonalnego – czy amatorskiej, czy profesjonalnej – to ze względu na swój identyfikacyjny czy empatiotwórczy potencjał wyjątkowy, niepowtarzalny proces emocjonalny i poznawczy, zdolny do zmiany czytelnika (choć oczywiście forma tej zmiany jest sprawą bardzo skomplikowaną)³⁴.

Jakie wnioski z powyższych rozważań płyną dla kwestii edukacji polonistycznej wobec antropocenu? Po pierwsze: lektura na lekcjach literatury w szkole może spowodować, że uczeń będzie umiał, poprzez zjawisko empatycznego współodczuwania, lepiej zrozumieć bohatera tekstu literackiego, który dotyczy np. kryzysu migracyjnego czy zmiany klimatu. Po drugie, taki rodzaj „spotkania z Innym” sprawi, że wzrośnie także świadomość ucznia w kontekście sytuacji społeczno-politycznej współczesnego świata – młody człowiek stanie się jednostką bardziej świadomą i dojrzałą (empatia ma wszakże także poznawczy, nie tylko afektywny wymiar). Po trzecie wreszcie: skutek wzbudzenia odpowiedzialności takie poznawanie literatury prowadzić może do konkretnych działań, dokonywanych w rzeczywistości pozaszkolnej. Proponuję zatem projekt empatii klimatycznej dla współczesnej dydaktyki polonistycznej. Oto jej najważniejsze założenia.

Po pierwsze: zgoda na afekt i zgoda na zaangażowanie. Jeśli naszym oczekiwaniem jest, aby edukacja polonistyczna stała się realną odpowiedzią na wyzwania współczesności, to potrzeba zgody na przeżywanie różnych emocji w trakcie poznawania lektur szkolnych, dotyczących aktualnych problemów – nawet jeśli będą to emocje lęku, niepokoju czy smutku (a takie doświadczenia mogą się pojawić, jeśli pomyśli się o kryzysie klimatycznym). Co więcej, współczesną wspólnotę doświadczeń kulturowych buduje się chyba nie tylko na zasadzie interpretacyjnej, intelektualnej umowy, lecz także poprzez intersubiektywne, społecznie podzielane przeżycie afektywne. Prowadzi to bezpośrednio do działania – aktywności, humanistyki zaangażowanej³⁵. Trudno także wyobrazić sobie, aby humanistyka ekologiczna nie była jednocześnie humanistyką zaangażowaną. W samym jej źródle, krytycznym potencjale i wywrotowej sile tkwi zachęta do aktywności³⁶. Odczucia gniewu, frustracji czy zmartwienia zostały zresztą już przekute w działanie – w ramach strajków klimatycznych. W Polsce ich uczestnicy deklarują właśnie tego rodzaju przeżycia – prowadzą one nie do załamania czy „depresji klimatycznej”, lecz właśnie do protestu, który w naszym kraju (i to polska

³³ Por. D. Miall, D. Kuiken, *Aspects of Literary Response: A New Questionnaire*, „Research in the Teaching of English” 1995, nr 29, s. 37–58.

³⁴ Por. M. Djikic et al., *On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self*, „Creativity Research Journal” 2009, t. 21, s. 24–25; M. Rembowska-Płuciennik, *Emocje w odbiorze literatury – perspektywy kognitywistyczne*, „Ruch Literacki” 2014, z. 6 (327), s. 563–574.

³⁵ Por. R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2019, s. 28–36.

³⁶ Por. A. Kronenberg, *Nowa humanistyka – przestrzeń dla buntów i rewolucji*, w: *Biological turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*, red. D. Wężowicz-Ziółkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 93–100.

specyfika) organizują przede wszystkim bardzo młodzi ludzie³⁷. Zatem wspólnotowe przeżycie na lekcji literatury stawałoby się punktem wyjścia do działań pozaszkolnych. Oto jedna propozycja: na przykład analiza stylistyczna czy pragmalingwistyczna haseł na transparentach strajków klimatycznych może przerodzić się we wspólne tworzenie haseł na lekcji godziny wychowawczej³⁸.

Podobny charakter miałby proces interpretacyjny utworów współczesnych pisarek i pisarzy. Warto spojrzeć z tej perspektywy na *Prawiek* Olgi Tokarczuk. Autorkę *Biegunów* uznać można za „pisarkę antropocenu”, gdyż z jednej strony tworzy poprzez obraz natury w literaturze nowe znaczenia, wskazujące na zniszczenie i niszczenie świata, a z drugiej (co chyba ważniejsze) umieszcza narratorów swojej powieści w przestrzeni sympoietycznej, w permanentnym trwaniu i współistnieniu z innymi światami przyrody³⁹. Przywołać można jeden z najbardziej znanych w tym kontekście fragmentów, dotyczący życia grzybni.

Grzybnia nie jest ani rośliną, ani zwierzęciem. Nie potrafi czerpać siły ze słońca, bo jej natura jest obca słońcu. Nie ciągnie jej do ciepłego i żywego, bo jej natura nie jest ciepła ani żywa. Grzybnia żyje dzięki temu, że wysysa resztki soków z tego, co umiera, co się rozkłada i wsiąka w ziemię. Grzybnia jest czasem śmierci, życiem rozkładu, życiem tego, co umarło⁴⁰.

Grzybnia to zatem symbol podziemnego życia – toczącego się równoległe do ludzkiej codzienności, które jednocześnie jest źródłem energii całego świata. Jednocześnie ciągłe przenikanie się w egzystencji grzybów życia i śmierci sprawia, że czytelnik książki przedefiniować musi rozumienie istnienia, znane z antropocentrycznego, naukowego paradygmatu⁴¹. Grzybnię – jako metonimię kłączowatości, dendryczności, skomplikowania – dałoby się nawet potraktować jako centralny trop całego fenomenu antropocenu⁴². Warto także skupić się na innych fragmentach powieści – które również mogą okazać się inspirującym materiałem do rozważań wokół kwestii relacji między człowiekiem a przyrodą. Z praktyki nauczycielskiej wiem, że pewne wrażenie na uczniach robi epizod w powieści, w trakcie którego radziecki żołnierz, Iwan Mukta, gwałci kozę – a na wszystko patrzy przerażony Izydor. Nie chodzi oczywiście o niezdrowe epatowanie przerażającym opisem zoofilii, natomiast warto pokusić się o symboliczną

³⁷ P. Kocyba, M. Łukianow, G. Piotrowski, *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?*, „Miscelanea Anthropologica et Sociologica” 2020, z. 21 (4), s. 77–95.

³⁸ Por. też inną propozycję lekcji wokół strajku klimatycznego: E. Jaskółowa, *Strajk klimatyczny młodych jako motywacja dla lektury... tomiku Milczenie roślin Wisławy Szymborskiej i rozmowy o wierszach*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, t. 12 (330), s. 367–374.

³⁹ Por. A. Ubertowska, *Pisanie antropocenu z wnętrza grzybni. O prozie Olgi Tokarczuk*, w: tejsze, *Historie biotyczne. Pomiędzy estetyką a geotraumą*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2020, s. 304–321.

⁴⁰ O. Tokarczuk, *Prawiek i inne czasy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015, s. 188.

⁴¹ Por. A. Larenta, *Grzybnia jako metafora w twórczości Olgi Tokarczuk*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2018, nr 13, s. 201–218.

⁴² Por. M. Roszczynialska, *Drzewa i lasy – alternatywne przyrody w polskich księgarniach (w drugiej dekadzie XXI wieku)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 2020, nr 8, s. 11.

lekturę tej sceny. Być może jest to metafora (z pewnością dosyć brutalna) gwałtu, którego człowiek dokonuje na naturze – w takim wypadku trudny do lekcyjnego odczytania fragment nabiera nowych, głębszych sensów. Na cierpienie przyrody uwrażliwiają (a wciąż przecież chodzi o empatię klimatyczną) także te powieściowe epizody, które wskazują na ból zwierząt czy roślin, spowodowany antropocentryczną „wielką historią”, która niszczy harmonijne współistnienie natury i człowieka w Prawieku.

Kilka bomb uderzyło w stawy. Jedna w stodołę staruszki z psami. Oszalałe psy rozbiegły się po Górcze. Żołnierze Kurta zaczęli strzelać. Kurt nie próbował ich powstrzymać. Strzelał ich strach w obcym kraju i tęsknota za domem. Strzelał ich lęk przed śmiercią. Rozwścieczone strachem psy rzuciły się na pełne ciężarówki, kąsały gumowe opony. Żołnierze celowali im prosto między oczy. Siła strzału odrzucała psie ciała i wyglądało to tak, jakby psy fikały koziołki. W zwolnionych saltach rozbryzgiwały ciemną krew. Kurt widział, jak z domu wybiegła jego znajoma staruszka i próbowała odciągać żywe psy, a te, które były ranne, brała na ręce i zanosila do sadu. Jej szary fartuch raptownie poczerwieniał. Krzyczała coś, czego Kurt nie potrafił zrozumieć. Powinien był jako dowódca skończyć tę głupią strzelaninę, ale opanowała ją nagle myśl, że oto jest świadkiem końca świata i należy do tych aniołów, które muszą oczyścić świat z brudu i grzechu. Że coś musi się skończyć, żeby mogło się zacząć nowe. Że to jest straszne, ale tak być musi. Że nie ma od tego odwrotu, że ten świat jest skazany na śmierć⁴³.

Ten długi fragment zacytowałem w całości, gdyż można chyba odczytać go nie tylko w perspektywie historycznej, lecz także alegorycznej. Oto sytuacja, w której dochodzi do zniszczenia wspólnoty między człowiekiem a zwierzętami (Florentynka potrafiła ze swoimi psami rozmawiać, jej więź z nimi była wyjątkowa), staje się tak naprawdę destrukcją całego świata, objawieniem apokalipsy. Warto zadać pytanie – i tutaj, i uczniom na lekcji – czy nie jest on niczym innym, jak kasandryczną przepowiednią człowieka epoki antropocenu. Dzisiaj wprawdzie nie ma w naszym kraju wojny (choć ta perspektywa przestała być tak daleka), jednak międzygatunkowa zagłada trwa. I trzeba zamyslać ją młodzieży na lekcjach literatury.

Nieprzypadkowo zdecydowałem się na omówienie w kontekście antropocenu powieści współczesnej – wydaje się bowiem, że utwory z ostatnich dekad są naturalnie bliższe doświadczeniu ucznia niż teksty z poprzednich epok (które i tak przeważają w podstawie programowej). Zwrot ku aktualności (także w dydaktyce literatury), ku temu, co tu i teraz, byłby zatem kolejnym postulatem empatii klimatycznej. Jakkolwiek „wiecowo” i politycznie mogą zabrzmieć niniejsze słowa, warto chyba to zaznaczyć – może nie ma już tyle czasu na historię (literatury), gdy teraz płonie świat? Nie oznacza to oczywiście, że nie da się mówić o relacji człowieka i natury w kontekście utworów dawniejszych – postulowałbym jednak, by zamiast skomplikowanych analiz, dokonywanych językiem nowych metodologii badawczych, spróbować odnaleźć w takich tekstach postawę klimatycznej empatii właśnie⁴⁴. Współczują i współodczuwają

⁴³ O. Tokarczuk, *Prawiek...*, dz. cyt., s. 140.

⁴⁴ W duchu takiej wrażliwości odczytuje teksty dawne (obowiązkowe lektury w szkole podstawowej) Aleksandra Lange (por. A. Lange, *Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Współczesnego Języka Polskiego” 2021, t. 30, s. 65–80).

ze zwierzętami bohaterowie powieści realistycznych dziewiętnastowiecznych – gdy wrażliwi są na krzywdę zależnych od człowieka istot, zauważają ich ból, starają się zmienić ich sytuację. Dariusz Piechota odnajduje ślady takiej postawy między innymi w zachowaniu Wokulskiego, Rzeckiego czy prezesowej Zasławskiej⁴⁵. Za tropami zaproponowanymi przez cytowanego badacza można podążyć także na lekcji polskiego – *Lalce* poświęca się bardzo dużo czasu w liceum, dlatego wspólna interpretacja odpowiednich fragmentów, dokonana na przykład metodą „close reading”, stanowić by mogła punkt wyjścia do dalszych refleksji o antropocenie. Podobne, empatyczne narracje są obecne w prozie Zofii Nałkowskiej – a przecież w szkole omawia się *Granicę*⁴⁶. W tym przypadku trzeba przypomnieć o dwóch epizodach z powieści – historii psa Fitka oraz refleksji o oprawianiu ryby⁴⁷. Wydaje się, że ciekawsze od symbolicznego, antropocentrycznego odczytania tych fragmentów jako metafory ludzkiego losu poszczególnych bohaterów jest wspólne z uczniami badanie wrażliwości narratora, który potrafi wnikać nie tylko w ludzką, lecz także w zwierzęcą psychikę. A psychika ta przepełniona jest podległością, cierpieniem i poczuciem beznadziei.

I ostatnia już teza: warto oprzeć się także na fikcji. Chociaż literatura faktu i kinematografia dokumentalna często poruszają tematykę epoki antropocenu, to wydaje się, że lekcje literatury mogłyby być także przestrzenią dla światów wyobrażonych, fikcjonalnych. Oczywiście, wymaga to od nauczyciela większego zaangażowania, gdyż (jak wskazują niektórzy badacze) mimo powagi tematu współczesnej literatury pięknej na ten temat po prostu brakuje⁴⁸. Odpowiedzią na ten brak może być literatura *cli-fi* (*climate fiction*), która staje się realistyczna, gdyż zawiera prawdopodobne scenariusze rzeczywistości naturalnej i społecznej naznaczonej przez skutki zmian klimatu i potencjalnie prowadzi do działania oraz społecznej aktywności⁴⁹. Warto też wspomnieć, że literatura tego gatunku (*science fiction*) jest jednym z najczęstszych spontanicznych wyborów lekturowych młodzieży – zatem analizowanie jej na lekcji mogłoby spotkać się z dużym entuzjazmem⁵⁰. Z pewnością obowiązkiem szkoły jest przygotowywanie

⁴⁵ Por. D. Piechota, *Realizm empatyczny pozytywistów*, w: tegoż, *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018, s. 106–137.

⁴⁶ Na ten temat por.: M. Janowska, *Bestarium Zofii Nałkowskiej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2005, z. 7, s. 369–405; H. Kirchner, *Wstęp*, w: Z. Nałkowska, *Między zwierzętami. Opowiadania. Fragmenty*, wstęp, wybór i opracowanie H. Kirchner, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2013, s. 7–39.

⁴⁷ Te fragmenty wybiera także Hanna Kirchner w cytowanym zbiorze utworów Nałkowskiej o zwierzętach.

⁴⁸ Por. D. Juraszek, *Przyszłość przez zielone okulary. Rola literatury w dobie wyzwań klimatycznych*, <https://fragile.net.pl/przyszlosc-przez-zielone-okulary-rola-literatury-w-dobie-wyzwan-klimatycznych-2/>, [dostęp: 2022/07/14].

⁴⁹ Por. tamże; zob. też W. Rapior, *Literatura zmian klimatu: science i fiction*, „Czas Kultury” 2021, nr 12, <https://czaskultury.pl/arttykul/literatura-zmian-klimatu-science-i-fiction/>, [dostęp: 2022/07/14]. Autor przywołuje powieść Cormaca McCarthy’ego *Droga* (2006). Inną przywołowaną przez badacza książką (którą można omówić we fragmentach na lekcji języka polskiego) jest *Zatopiony świat* Jamesa G. Ballarda (1964). Ciekawą propozycją może być także słuchowisko Cezarego Zbierchowskiego *Chłopi 2050 czyli Argonauci w czasach katastrofy klimatycznej* (2021).

⁵⁰ Por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, t. 51, s. 113–116.

uczniów do funkcjonowania w przyszłości – jak trudna by ona nie była⁵¹. Co więcej, jak wskazały cytowane wcześniej empiryczne ustalenia psychologów, to właśnie fikcja literacka ma szczególną moc wzbudzania empatii i zmieniania przekonań czytelnicych – a jak dowiedli niedawno polscy badacze z Uniwersytetu Wrocławskiego, dotyczy to także postawy wobec zwierząt⁵². Refleksje dokumentalne mogą harmonijnie współistnieć z narracją fikcyjną, tworząc wspólną, dosyć przerażającą opowieść o istniejącej i wyobrażonej dystopii⁵³.

Podsumowanie

Zaprezentowany w niniejszym artykule model „empatii klimatycznej” jest oczywiście tylko propozycją metodyczną, wpisującą się w coraz liczniejsze badania literaturoznawców w Polsce nad kwestią antropocenu, kryzysu klimatycznego i edukacji polonistycznej. Z pewnością można (i trzeba!) o tych sprawach mówić na lekcjach języka polskiego na różne sposoby. Specyfikę zaprezentowanej przeze mnie metody dałoby się zamknąć w trzech punktach.

Po pierwsze, odnosi się ona do wrażliwości i afektów – czyli pozwala na realne współodczuwanie cywilizacyjnych zagrożeń.

Po drugie, jej założenia opierają się na licznych dowodach empirycznych, dotyczących wpływu procesu lektury na empatię i wiążące się z nią zmiany postaw i zachowania prospołeczne.

Po trzecie wreszcie: skupia się na „tu i teraz” – ponieważ koncentruje się na tekstach współczesnych, bliskich uczniom i skłania ku zastanowieniu się nad projekcjami najbliższej przyszłości, co prowadzić ma do działania w rzeczywistości pozaszkolnej.

Zatem: jak powinna edukacja polonistyczna zareagować na antropocen? Odpowiedź jest prosta: pozwolić czuć, pozwolić współodczuwać, pozwolić działać.

Nauczanie literatury nie tylko może, lecz musi stać się forpocztą zmiany społeczeństwa.

Zanim będzie za późno.

Bibliografia

- Bal P. Matthijs, Veltkamp Martjin, *How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation*, „Plos One” 2013, t. 8(1), s. 1–12.
- Bińczyk Ewa, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Budziszewska Magdalena, Świdarska Aleksandra, Wójcik Adrian, *Co powstrzymuje nas przed przeciwdziałaniem zmianie klimatu*, w: *Klimatyczne ABC*, red. Magdalena Budziszewska, Aleksandra Kardaś, Zbigniew Bohdanowicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 109–116.

⁵¹ Por. M. Ochwat, *Klimat – konflikty – migracje. Scenariusze przyszłości*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, z. 26, s. 68–69.

⁵² Por. W. Małecki, B. Pawłowski, P. Sorokowski, *Literary Fiction Influences Attitudes Toward Animal Welfare*, „Plos One” 2016, nr 11(12), s. 1–9.

⁵³ Por. W. Rapior, *Literatura...*, dz. cyt.

- Djikic Maja et al., *On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self*, „Creativity Research Journal” 2009, t. 21, s. 24–25.
- Domańska Ewa, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, z. 1–2, s. 13–32.
- Fiszbak Jolanta, *Refleksje nad pożądanymi kierunkami zmian... w szkolnym kształceniu polonistycznym (głos w dyskusji)*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, t. 12 (330), s. 42–59.
- Gifford Robert, *The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation*, „American Psychologist” 2011, nr 66, s. 290–302.
- Guzy Anna, Ochwat Magdalena, *Poloniści wobec zmian klimatu*, 2021, https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf [dostęp: 2022/07/14].
- Janowska Magdalena, *Bestarium Zofii Nałkowskiej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica” 2005, z. 7, s. 369–405.
- Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, TAIWPN Universitas, Kraków 2009.
- Jarzyna Anita, *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 11, s. 63–72.
- Jaskółowa Ewa, *Strajk klimatyczny młodych jako motywacja dla lektury... tomiku Milczenie roślin Wisławy Szymborskiej i rozmowy o wierszach*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, t. 12 (330), s. 367–374.
- Johnson Dan, *Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions*, „Personality and Individual Differences” 2012, t. 52, s. 150–155.
- Juraszek Dawid, *Przyszłość przez zielone okulary. Rola literatury w dobie wyzwań klimatycznych*, <https://fragile.net.pl/przyszlosc-przez-zielone-okulary-rola-literatury-w-dobie-wyzwan-klimatycznych-2/>, [dostęp: 2022/07/14].
- Keen Suzanne, *Empathy and the novel*, Oxford University Press, New York 2007.
- Kirchner Hanna, *Wstęp*, w: Zofia Nałkowska, *Między zwierzętami. Opowiadania. Fragmenty*, wstęp, wybór i opracowanie Hanna Kirchner, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2013, s. 7–39.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, *Z perspektywy antropologiczno-kulturowej*, w: tejże, *Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, s. 113–135.
- Koc Krzysztof, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Kocyba Piotr, Łukianow Małgorzata, Piotrowski Grzegorz, *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?*, „Miscelanea Anthropologica et Sociologica” 2020, z. 21(4), s. 77–95.
- Koziołek Krystyna, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Koziołek Krystyna, *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6, s. 182–198.
- Kronenberg Anna, *Nowa humanistyka – przestrzeń dla buntów i rewolucji*, w: *Biological turn. Idee biologii w humanistyce współczesnej*, red. Dobrosława Wężowicz-Ziółkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 93–118.
- Lange Aleksandra, *Im dalej w las tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Współczesnego Języka Polskiego” 2021, t. 30, s. 65–80.
- Larenta Anna, *Grzybnia jako metafora w twórczości Olgi Tokarczuk*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2018, nr 13, s. 201–218.

- Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, red. Przemysław Czaplński, Joanna Bednarek, Dawid Gostyński, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.
- Łebkowska Anna, *Empatia. O literackich narracjach przełomu XX i XXI wieku*, TAIWPN Universitas, Kraków 2009.
- Łebkowska Anna, *Odbiorca empatyczny? Między symulacją a afektem*, w: *Widnokreśli literatury – wielogłosy krytyki. Prace ofiarowane profesor Teresie Walas*, red. Tomasz Kunz, Ryszard Nycz, Anna Łebkowska, Magdalena Popiel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 109–121.
- Małecki Wojciech, Pawłowski Bogusław, Sorokowski Piotr, *Literary Fiction Influences Attitudes Toward Animal Welfare*, „Plos One” 2016, nr 11(12), s. 1–9.
- Mar Raymond et al., *Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social words*, „Journal of Research in Personality” 2006, nr 40, s. 694–712.
- Mar Raymond, Oatley Keith, Peterson Jordan, *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes*, „Communications” 2009, nr 34, s. 407–428.
- Marzec Andrzej, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Miall David, Kuiken Don, *Aspects of Literary Response: A New Questionnaire*, „Research in the Teaching of English” 1995, nr 29, s. 37–58.
- Michalski Maciej, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022.
- Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Modzelewski Piotr, *Przejawy empatii a satysfakcja z bliskiego związku. Oddziaływania na podstawie społeczno-emocjonalnego uczenia się*, „Psychoseksuologia” 2017, nr 3, s. 68–78.
- Niesporek-Szamburska Bernadetta, *Humanistyka ekologiczna w edukacji polonistycznej, czyli o zielonym czytaniu legend o jeziorze Gopło*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova” 2021, nr 6, s. 79–92.
- Niesporek-Szamburska Bernadetta, *Niewiedza obywatelska uczniów – nowy problem polonisty*, w: *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku. Narracje tożsamościowe w edukacji*, t. 1, red. Anita Gis, Krzysztof Koc, Maria Kwiatkowska-Ratajczak, Mieczysław Wobalis, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021, s. 75–90.
- Niesporek-Szamburska Bernadetta, Przybyła Olga, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2, s. 1–30.
- Nycz Ryszard, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2019.
- Oatley Keith, *Emotions and the story world of fiction*, w: *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, red. Melanie Green, Jeffrey Strange, Timothy Brock, Routledge, New York, s. 39–69.
- Ochwat Magdalena, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova” 2020, nr 5, s. 185–204.
- Ochwat Magdalena, *Klimat – konflikty – migracje. Scenariusze przyszłości*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, z. 26, s. 51–71.

- Ochwat Magdalena, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 31–52.
- Piechota Dariusz, *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.
- Pieniążek Marek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, TAIWPN Universitas, Kraków 2018.
- Pieniążek Marek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Rapior Waldemar, *Literatura zmian klimatu: science i fiction*, „Czas Kultury” 2021, nr 12, <https://czaskultury.pl/artukul/literatura-zmian-klimatu-science-i-fiction/>, [dostęp: 2022/07/14].
- Rembowska-Płuciennik Magdalena, *Emocje w odbiorze literatury – perspektywy kognitywistyczne*, „Ruch Literacki” 2014, z. 6 (327), s. 563–574.
- Roszczyńska Magdalena, *Drzewa i lasy – alternatywne przyrody w polskich księgarniach (w drugiej dekadzie XXI wieku)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 2020, nr 8, s. 3–26.
- Stoch Magdalena, *Dydaktyka polonistyczna społecznie zaangażowana – o metodzie projektu grupowego opartego na konsensusie*, w: *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, red. Magdalena Marzec-Jóźwicka, Agnieszka Karczewska, Sławomir Jacek Żurek, współ. Małgorzaty Nowak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 201–212.
- Tokarczuk Olga, *Prawiek i inne czasy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.
- Ubertowska Aleksandra, *Historie biotyczne. Pomiędzy estetyką a geotraumą*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2020.
- Zasacka Zofia, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, t. 51, s. 113–116.
- Zasacka Zofia, *Drzewa i lasy – alternatywne przyrody w polskich księgarniach (w drugiej dekadzie XXI wieku)*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, t. 51, s. 11–242.
- Zasacka Zofia, Chymkowski Roman, *Stan czytelnictwa w Polsce w drugim roku pandemii (2021/2022)*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2022.

Streszczenie

W niniejszym artykule zaproponowano koncepcję *empatii klimatycznej* jako narzędzia w dydaktyce polonistycznej i odpowiedzi na kryzys klimatyczny epoki antropocenu. W pierwszej części omówione zostały najważniejsze dotychczasowe propozycje dydaktyczne w ramach humanistyki ekologicznej. Następnie przywołano najważniejsze badania psychologiczne, dotyczące związków między empatią a lekturą tekstów fikcyjnych. Projekt *empatii klimatycznej* zawiera w sobie trzy najważniejsze założenia: zwrot ku emocjom i działaniu, zwrot ku aktualności oraz zwrot ku fikcji i fantastyce oraz *science-fiction*.

Is Empathy the Answer to the Anthropocene?

Abstract

This article proposes the concept of climate empathy as a tool in Polish studies and a response to the climate crisis of the Anthropocene epoch. The first part discusses the most important teaching proposals so far in the field of ecological humanities. The second section covers the most important psychological research on the relationship between empathy and reading fictional texts. The project of climate empathy includes three important directions: a turn to emotions and action, a turn to “here and now,” and a turn to fictional works of fantasy and science-fiction.

Słowa kluczowe: metodyka polonistyczna, antropocen, empatia

Keywords: Teaching of Polish Literature, anthropocene, empathy

Jan Zdunik – doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca i psycholog. Pracuje w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się metodyką nauczania literatury polskiej, historią literatury pierwszej połowy XX w. i związkami między literaturoznawstwem a psychologią i psychoterapią.

Przez kilka lat uczył literatury polskiej w szkole z programem matury międzynarodowej. Jest w trakcie szkolenia psychoterapeutycznego w nurcie psychoanalitycznym.