

Bernadeta Niesporek-Szamburska

ORCID: 0000-0001-9935-6733

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kształcenie językowe w czasach antropocenu – w kierunku zrównoważonej edukacji

Wprowadzenie

Co może łączyć kształcenie języka ojczystego z antropocenem, nazwą trwającej obecnie epoki geologicznej, określanej jako epoka człowieka¹, w której jego aktywność i niepodzielna władza nad przyrodą doprowadziły do zmian w składzie biosfery i geosfery? W konsekwencji nastąpiło globalne ocieplenie atmosfery i zmiana klimatyczna, gwałtowne przeobrażenia biosfery, utrata bioróżnorodności, wylesianie, a także fakty związane z czynnikami społeczno-ekonomicznymi. Pozornie zmiany te niewiele mają wspólnego z edukacją językową, a jednak...

Zmiana klimatyczna o antropogenicznym charakterze zaliczana jest do najgroźniejszych problemów współczesnego świata. Wymaga kompleksowego podejścia ze strony nauki, angażuje więc różne jej dziedziny, także humanistykę. Jeśli spojrzeć na zwrot w humanistyce – ku środowisku czy ekologii², a w jej ramach także na lingwistykę ekologiczną, można stwierdzić, że to właśnie humanistyce przypadła rola oddziaływania na postawy ludzkie w kierunku ich przemiany na odpowiedzialne za los Ziemi. Humanistyka niesie

szerszą i pogłębioną analizę świadomościowo-kulturowych przyczyn i uwarunkowań kryzysu ekologicznego, a jednocześnie dysponuj[e] dużymi możliwościami w zakresie

¹ Jak pisze Ewa Bińczyk, nazwę tę zaproponowali chemik Paul J. Crutzen i biolog Eugen F. Stoermer, zob. E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018, s. 12. Antropocen to epoka, w której aktywność człowieka i dominacja nad przyrodą doprowadziły do szeregu zmian w składzie biosfery i geosfery: wzrostu erozji, zmian występowania w przyrodzie węgla, azotu, fosforu, sztucznie wytworzonych pyłów i plastiku, co z kolei przyczyniło się do globalnego ocieplenia atmosfery i zmiany klimatycznej.

² Zob. E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1–2, s. 13–32.

kształtowania świadomości, pobudzania motywacji, kreowania postaw i zachowań proekologicznych. Spełnia [...] także istotną rolę w dostarczaniu tak potrzebnych uzasadnień dla działań przyjaznych środowisku³,

pełnych szacunku dla każdego przejawu życia i troski o nie, a także zrozumienia integralności człowieka ze światem przyrody⁴.

W stronę teorii lingwistycznych...

Zadania dla humanistyki każą się przyjrzeć teoriom budującym lingwistykę, by zobaczyć, jak język oddaje integralność człowieka z naturą lub nie oddaje związku z nią. Dawne badania (XVIII-, XIX-wieczne) związane z determinizmem, utrwalone w tezie Hamanna–Herdera–Humboldta, a potwierdzone twierdzeniem Sapira–Whorfa⁵, pokazały, że język, towarzysząc człowiekowi od jego narodzin, kształtuje sposób postrzegania rzeczywistości⁶. Lingwiści dowiedli, że każdy język stanowi swoistą interpretację świata, co pozwala na odtwarzanie zawartych w danym języku i przez język przejawianych sposobów myślenia o rzeczywistości, systemów porządkowania i wartościowania świata. Badania dowiodły, że myślimy i mówimy tak, jak nam nakazują zawarte w języku stereotypy o antropogenicznym charakterze:

Antropocentryzm, właściwy nie tylko polszczyźnie, różnie jednak manifestujący się w różnych językach, stanowi niejako naturalną konsekwencję faktu, że język jest tworem ludzkim. Skoro stworzyli go ludzie i służy ludziom, nic dziwnego, iż przedstawia świat widziany oczyma człowieka, zorientowany na człowieka, świat, w którym najważniejsze jest przeciwstawienie ludzie – nieludzie⁷.

Przejawów antropocentryzmu jest tak dużo, że Anna Wierzbicka nazwała go „bezwstydny”⁸. A ponieważ wraz z rozrastającymi się obszarami zurbanizowanymi coraz bardziej słabnie więź zamieszkującego je człowieka ze środowiskiem przyrodniczym, tradycyjny antropocentryzm zaczyna się poddawać krytyce, gdyż może zagrażać życiu na planecie. Rodzi się potrzeba nowego nań spojrzenia i takiego wyważe-

³ W. Tyburski, *Ekoestetyka i edukacja ekologiczna*, [w:] *Globalna odpowiedzialność człowieka. Między analizą zjawisk a prognozą etyczną*, red. K. Łukaszewska, Warszawa 2020, s. 22.

⁴ Zob. D. Haraway, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, przeł. J. Bednarek, [w:] *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Poznań 2012; P. Skubała, I. Kukowka, *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, Bystra 2010.

⁵ A. Barnard, J. Spencer, *Sapira–Whorfa hipoteza*, [w:] *Encyklopedia antropologii społeczno-kulturowej*, red. A. Barnard, J. Spencer, Warszawa 2008, s. 545–546.

⁶ A. Pajdzińska, *My, to znaczy... (z badań językowego obrazu świata)*, „Teksty Drugie” 2001, nr 1, s. 33.

⁷ Tamże, s. 37.

⁸ Taż, *Antropocentryzm frazeologii potocznej*, „Etnolingwistyka” 1990, nr 3, s. 61.

nia w nim roli człowieka, by ten ostatni przestał być „głównym punktem odniesienia w całej rzeczywistości”⁹ i odstąpił od egoizmu gatunkowego.

Lingwiści wskazali, że owa antropocentryczna wyższość przejawia się w języku, przybierając różne formy: przenika wszystkie poziomy organizacji systemu językowego i jego realizację w mowie. Na płaszczyźnie gramatycznej skutkuje strukturą predykcji. W hierarchizacji argumentów implikowanych przez dany predykat najwyższą rangę ma ten z wbudowanym ograniczeniem selekcyjnym ‘człowiek’. Gdy takich argumentów jest więcej, na szczycie hierarchii znajduje się argument z wbudowanym ograniczeniem ‘człowiek-sprawca’, ‘człowiek-sprawca i wykonawca’. I dopiero całkowity brak argumentu osobowego prowadzi do windowania argumentu z cechą ‘istota żywa’ (czyli w żywotności podobna do człowieka) najwyżej, a wykładnik wyróżnionego argumentu spełnia się w zdaniu za pomocą diatezy w pozycji mianownikowego podmiotu¹⁰.

Antropocentryzm języka realizuje się w różny sposób, lecz podział na „lepszy”, zawsze waloryzowany pozytywnie, świat ludzi i podległy mu świat zwierząt oraz roślin ujawnia się przede wszystkim na płaszczyźnie słownictwa, w dziesiątkach neosematyzmów czy nominacji sekundarnych, sięgających do nazw części ciała ludzkiego czy jego funkcji (np. „głowa/główka kapusty”, „ząbek czosnku”, „ramię dźwigu”, „warkocz komety”, „nóżka cyrkla”)¹¹. Jednostki leksykalne „gorsze”, prymarnie odnoszące się do zwierząt, niosą ze sobą wartościowanie negatywne, a odniesione do człowieka – deprecjonują go i obrażają (np.: „pysk”, „morda”, „ryj”, „zdechnąć”, „zreć”, „sfora”, „trzoda”, „stado”). „Ludzka” perspektywę oglądu świata potwierdzają także liczne analizy semantyczne Anny Wierzbickiej (np. dotyczące właściwości: „jadalność”, „trujący”, „strach”)¹².

Typową postawę ludzi wobec świata odnaleźć można również w jednostkach frazeologicznych i paremiologicznych. Element zwierzęcy w takich jednostkach w odniesieniu do człowieka niesie konotację negatywną (np. „zachowujesz się jak zwierzę”). Według Anny Pajdzińskiej antropocentryzm przejawia się

w przygniatającej przewadze liczbowej związków, które odnoszą się bezpośrednio do ludzi. O antropocentryzmie świadczy również większość metafor i porównań, utrwalo-nych we frazeologizmach. Przypisywanie człowiekowi cech przysługujących zwierzętom [...], porównywanie człowieka do zwierzęcia wiąże się zwykle z wartościowaniem negatywnym¹³.

⁹ Antropocentryzm to według definicji „pogląd (lub postawa) uważający człowieka za główny punkt odniesienia w całej rzeczywistości lub przypisujący świadomości ludzkiej autonomiczną rolę w poznaniu; kierunek przeciwstawiany teocentryzmowi i kosmocentryzmowi” – *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2000, s. 482.

¹⁰ Zob. J. Rokoszowa, *Antropocentryzm języka i znaczenie tego faktu dla badań nad stroną*, „Studia Gramatyczne” 1981, t. 4, s. 127–184; Z. Topolińska, *Składnia grupy imiennej*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, red. Z. Topolińska, Warszawa 1984, s. 311–389.

¹¹ A. Pajdzińska, *Antropocentryzm frazeologii...*, s. 59–60.

¹² A. Wierzbicka, *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor 1985, s. 242.

¹³ A. Pajdzińska, *Antropocentryzm frazeologii...*, s. 61.

Opisywane przykładowo jednostki języka odkrywają zwykłą antropocentryczną orientację człowieka. „Ten subiektywizm oglądu rzeczywistości jest w innych [niż potoczna] odmianach polszczyzny częściej skrywany”¹⁴, choć wydaje się, „że człowieka nie da się usunąć z języka”¹⁵.

Jeśli człowiek dorosły patrzy na świat z perspektywy „ludzkiej”, to także dziecko, które nabywa język w środowisku najbliższych mu ludzi, a rozwój jego języka realizuje się w wizji świata towarzyszącej dorosłym¹⁶, będzie w taką wizję wrastało. W toku socjalizacji pierwotnej dziecka przekazywana jest nie tylko określona i z konieczności ograniczona wiedza o świecie, lecz również za pośrednictwem języka są mu przekazywane ogólniejsze sposoby zdobywania tej wiedzy, sposoby jej testowania i myślenia o rzeczywistości (np. kategoryzowania). Język nabyty w czasie socjalizacji pierwotnej będzie specyficznym filtrem selekcyjnym na poziomie poznawczym i treściowym informacji płynące z rzeczywistości zewnętrznej. I w wieku szkolnym dziecko jest już wyposażone w język naturalny ukształtowany na miarę możliwości rozwojowych, będący odbiciem naturalnego – antropocentrycznego oglądu świata.

Jeśli sytuacja kryzysu klimatycznego wymaga zmiany postaw, jednym z jej impulsów mógłby się stać, zgodnie z teorią Herdera–Humboldta i Sapira–Whorfa, zmieniony język. Wprowadzenie modyfikacji językowych mogłoby się bowiem przełożyć na ludzkie myślenie i praktyczne odnoszenie się do świata. Niezbędne byłoby więc ograniczenie antropocentryczności i hierarchiczności języka w odniesieniu do różnych przejawów życia. Na wyzwania kryzysu odpowiedziało językoznawstwo – otworzyło się na szeroko rozumiane środowisko – w konsyliencji m.in. z naukami przyrodniczymi.

Początkowo idea łączenia językoznawstwa z ekologią ukonstytuowała się na fali zwrotu językowego pod wpływem prac Einara Haugena jako „ekologia języka” lub „językoznawstwo ekologiczne”. Pojawił się także drugi nurt – krytyczny, nazwany ekologią lingwistyczną (lub ekolingwistyką)¹⁷. Za prekursora pierwszego uznaje się właśnie Haugena, który wprowadził do językoznawstwa samo pojęcie. Przedmiotem badań kierunku (ekologii języka) stało się badanie wzajemnych oddziaływań istniejących na świecie języków naturalnych, z ukierunkowaniem poszukiwań na możliwości zachowania i ochronę bogactwa językowej różnorodności (ekosystemu językowego). Subdyscyplina ta wykorzystuje paradygmat ekologii do opisu języka, choć można w niej jednocześnie wskazać komponenty zrównoważonego rozwoju, skoro idea nurtu zakłada integrację problematyki dbałości o środowisko, rozwoju oraz troski o wartości społeczne i zróżnicowanie kulturowe.

¹⁴ Tamże, s. 68.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ I w kręgach tematycznych zaproponowanych np. w układzie *Wielkiego słownika frazeologicznego* Renardy Lebdy. Są to: 1. Natura – człowiek – skłonności, np. „być jak chorągiewka na wietrze”, „cicha woda”, „być nie w sosie”, „tchórzem podszyty”; 2. Rozwój – człowiek – wartości, np. „bić się z myślami”, „burza mózgów”, „coś woła o pomstę do nieba”, „krecia robota”; 3. Prowadzenie nad światem – człowiek – ujarzmienie przyrody, np.: „coś jest wzięte z kosmosu”, „gasną czyste gwiazdy”. R. Lebda, *Wielki słownik frazeologiczny*, Kraków 2008, s. 5–6.

¹⁷ Więcej zob. M. Steciąg, *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Zielona Góra 2012. W tym ujęciu „ekologia” stała się pojęciem nośnym dla językoznawstwa.

W ekologii lingwistycznej język pozostaje jednak autonomicznym podmiotem, który objęto badaniami zagadnień „związanych z pielęgnacją i ochroną języka (języków), jego współistnieniem z innymi językami, wymieraniem języków, zjawiskami bilingwizmu, dyglosji, endoglosji itd.”¹⁸, przy tym wymieranie języków traktuje się jako proces analogiczny do wymierania gatunków biologicznych. Z perspektywy ekologii języka zainspirowano się także etologicznym aspektem ekologii człowieka, czyli tworzeniem realistycznych podstaw etosu ekologicznego przetrwania ludzkości, co w połączeniu z tradycyjną teorią kultury języka czyni z tego ostatniego środek budowania międzyludzkich więzi – mówienia „językiem ku drugiemu człowiekowi. Nie przeciw niemu”¹⁹, ale „dla niego”, czyli odpowiedzialne (w ekologicznym paradygmacie) użycie języka w interakcjach o realnym wymiarze etycznym.

Siła języka i waga „budowania krytycznej świadomości języka” ma z kolei znaczenie w nurcie ekokrytycznym, wskazującym, że to komponent językowy wpływa, jak pisze Alwin Fill, na „sposób postrzegania problemów ekologicznych i ich miejsce w życiu człowieka i społeczeństw”²⁰. Tak ukierunkowany nurt wyrósł z intensywnych badań ekolingwistycznych zainicjowanych w latach 90. ubiegłego wieku przez Michaela Hallidaya. To on wskazał na związki języka ze światem fizycznym, z klimatem, florą i fauną i uznał język za dobry instrument do walki z faktycznymi problemami ekologicznymi (m.in. nadmiernym antropocentryzmem, uprzedzeniami, dyskryminacją) przejawiającymi się w języku, także w jego strukturze. Jednocześnie jednak język uczestniczy i zasadniczo wpływa na percypowanie natury, dlatego można mówić o kształtowaniu (przez język) proekologicznych (lub nieekologicznych) postaw jego użytkowników. Przedmiot badań ekolingwistyki może więc być szeroki: to zarówno sposób, w jaki język opisuje środowisko, zagadnienia związane z jego degradacją, jak i rola, jaką odgrywa w społecznej reakcji na problemy natury²¹. Relacje te bada się za pomocą ekologicznej analizy dyskursu (EAD) odnoszonej do dowolnego rodzaju dyskursu wiążanego ze środowiskiem, np. za pomocą badania słownictwa ekologicznego²².

W krytycznie zorientowanej ekolingwistyce (nazywanej też lingwoekologią) uznaje się, że przez język można pozytywnie wpływać na rozwiązywanie problemów środowiskowych, jednak nie chodzi tu o szybką zmianę, czyli o „przeprojektowanie” języka ku jego naturalności i „ekologicznej poprawności” w przypadku np. antropocentrycznie nacechowanej leksyki, ale o przekonanie, że język sam dostosuje się do

¹⁸ M. Steciąg, *Słowa-klucze w ekologii i ich krytyka z perspektywy ekolingwistycznej*, „Problemy Ekorozwoju” 2009, t. 4, nr 2, s. 62.

¹⁹ A. Cegiela, *Jaka polszczyzna, taka wspólnota Polaków*. Tekst przemówienia wygłoszonego podczas XI Kongresu Obywatelskiego, 5 XI 2016, <https://www.moznainaczej.com.pl/a-cegiela-jaka-polszczyzna-taka-wspolnota-polakow> (dostęp: 14.10.2023). Nurt wiążący kulturę języka i etykę nazywany jest etolingwistyką.

²⁰ Cyt. za: M. Steciąg, *Słowa-klucze w ekologii...*, s. 62.

²¹ Taż, *Język w epoce antropocenu. Ujęcie ekolingwistyczne*, Zielona Góra 2023, s. 7.

²² R. Alexander, A. Stibbe, *From the Analysis of Ecological Discourse to the Ecological Analysis of Discourse*, „Language Sciences” 2014, vol. 41, s. 104–110. W EAD bada się konotacje czy kolokacje słownictwa.

zmian wraz ze zmieniającą się relacją w odniesieniu do środowiska naturalnego. W tym miejscu EAD łączy się z „polityczną poprawnością”, skuteczną ze względu na działanie łagodną perswazją, a nie przymusem²³. Ekologicznej analizie dyskursu służy wiele metodologii lingwistycznych, jak: językowy obraz świata, etnolingwistyka, językoznaństwo krytyczne, socjolingwistyka i kognitywna teoria metafory²⁴, użytecznych zwłaszcza podczas tropienia niefortunnych określeń czy utrwalanych przez język zasad myślenia, ale także wskazywania zależności pomiędzy językiem a naturą. Te ostanie budzą również nadzieję, że wykorzystane w działaniach edukacyjnych mogą uruchomić dyskursy bardziej **harmonijne/zrównoważone** w odniesieniu do środowiska naturalnego, które zaprocentują świadomą i podejmowaną z troską relacją z otoczeniem²⁵.

Ekokrytycznie zorientowana jest także idea „głębokiej ekologizacji języka” odwracającej skutki faktu, że „język determinuje [...] myślenie i działanie człowieka”, i zwyciężającej „implikacje języka”²⁶. Głęboka ekologizacja zasadza się bowiem na transformacji typowych struktur składniowych języków standardowych i rektyfikacji słów. Jednym z ciekawych przykładów jest propozycja Andrew Goatly’ego w postaci „zielonej gramatyki”²⁷. W zamierzeniu miała ona zmieniać antropocentryczne relacje gramatyczne, transformując typowe struktury składniowe języków standardowych, by odejść od naturalnego szyku zdania i przejść do wyrażenia natury (jej komponentów) jako aktywnych podmiotów, a nie pasywnych obiektów²⁸.

²³ Do pozytywnych przykładów łagodnej perswazji można zaliczyć używanie nazw, np. „Innuici” zamiast „Eskimosi”, „Romowie” zamiast „Cyganie” i inne. Korzystne zmiany widać także w polu tematycznym „umierania”: zwroty odnoszone wcześniej tylko do ludzi stosuje się dzisiaj także do zwierząt. Coraz częściej mówimy o „umieraniu lasu”, „mordzie na zwierzęciu”, „śmierci drzewa”, „ranienu ptaka”. Odchodzi się też od kategoryzacji świata według zasad: użyteczności, wzrostu, dystansu, używania eufemizmów, seksizmów. Zob. Z. Wendland, *Ekologia lingwistyczna, czyli o możliwościach kształtowania ekologicznej świadomości za pośrednictwem zmian w sferze języka*, „Sylwan” 2000, nr 10, s. 107–119.

²⁴ M. Steciąg, *Dyskurs ekologiczny w debacie...*, s. 42.

²⁵ W badaniach Richarda Alexandra i Arrana Stibbe’a wyróżniane są w EAD dwa główne nurty: 1. analiza dyskursu ekologicznego, 2. ekologiczna analiza dyskursu. Pierwszy to: „sposób, w jaki ludzie używają języka, aby mówić o ekologii”. Drugi bierze pod uwagę badanie także innych dyskursów, bo i one mają wpływ na traktowanie przez ludzi ekosystemu. Halliday z kolei uznał, że kategorie policzalności i niepoliczalności wśród rzeczowników wpływają na uznanie zasobów naturalnych (np. woda czy ropa naftowa) za nieograniczone. Badacz postuluje, aby przez język silniej wpływać na otoczenie, a tym samym, by zerwać z przyzwyczajeniami (stereotypami) narzuconymi przez naukę nowożytną. Por. R. Alexander, A. Stibbe, *From the Analysis...*, s. 105.

²⁶ A. Pajdzińska, *My, to znaczy...*, s. 34.

²⁷ A. Goatly, *Green Grammar and Grammatical Metaphor*, [w:] *Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment*, red. A. Fill, P. Mühlhäusler, London 2001.

²⁸ Takiego opracowania dla języka polskiego nie stworzono, a przy tym – w odniesieniu do ucznia rozwijającego swój język – można by je uznać za wątpliwe.

W stronę zrównoważonej edukacji...

Wspomniana już wielość nurtów wiążących językoznawstwo z ekologią pozwala na rozważne wskazanie, które z nich mogą w procesie kształcenia budować odpowiedzialne postawy wychowanków wobec zmiany klimatu: te związane z funkcjonowaniem języków w ich „ekosystemie” lub z językiem jako środkiem porozumiewania (ekologia języka, etolingwistyka, komunikacja równościowa) czy te kojarzone z badaniami nad antropocentrycznym charakterem samego języka. Jakie idee ekolingwistyki, w spójności z programowymi celami kształcenia, poprowadzą wychowanków ku postawie poczucia jedności z naturą, sprawczości, a także odpowiedzialności za los planety? Zmiana profilu edukacji językowej wydaje się bowiem koniecznością, gdy – jak stwierdził Michael Halliday – „nasze potrzeby przekraczają zasoby planety, na której żyjemy [...]”²⁹, a „pewne cechy języka/gramatyki konstruuje obraz rzeczywistości w taki sposób, że nie jest to dłużej dobre dla ludzkości i gatunku”³⁰.

Edukacja stała się jednym z kluczowych zadań wśród celów zrównoważonego rozwoju³¹. Samo jego pojęcie prowadzi ku wychodzeniu naprzeciw potrzebie współczesności i wypracowaniu zachowań i przyzwyczajzeń umożliwiających pozostawienie środowiska przyrodniczego przyszłym pokoleniom w stanie nie gorszym niż dzisiejszy³². W zrównoważonej edukacji³³ (językowej) tkwi założenie, że za pomocą języka (wiedzy o nim, biegłości w komunikowaniu się) każdy uczeń zdobędzie **wiedzę**, umiejętności, odpowiednią **wrażliwość**, **postawy** i **wartości** – niezbędne do kształtowania zrównoważonej przyszłości. Te trzy komponenty budują fundament **świadomości ekologicznej**, rozumianej jako „zdolność człowieka do poznawania i oceniania siebie i otaczającego świata” przy przytomności i jasności zmysłów, są „posiadaniem wiedzy o czymś”³⁴. Doprecyzowanie zaś tej zdolności epitetem „**ekologiczna**”³⁵ dowodzi wagi jej rozwijania dla żywotnych spraw uczącego się, skoro znaczenie wyrazu

²⁹ Cyt. za: M. Steciąg, *Dyskurs ekologiczny w debacie...*, s. 20.

³⁰ Tamże.

³¹ „Cel 4: Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie” – *Cele Zrównoważonego Rozwoju*, United Nations, <https://www.un.org/pl/cel4> (dostęp: 25.02.2024).

³² Por. I. Pramling Samuelsson, Y. Kaga, *Introduction*, [w:] *The Contribution of Early Childhood Education to Sustainable Society*, UNESCO, Paris 2008, s. 10. Zrównoważony rozwój opiera się na filarach: ekonomicznym, społecznym i środowiskowym. Obejmuje dążenie do poprawy jakości życia, zapewnienia ludziom godnych warunków, sprawiedliwości i równości, przy dbaniu o ochronę zasobów naturalnych, ograniczaniu zanieczyszczeń i zmian klimatu.

³³ Zaspokajająca potrzeby edukacyjne uczniów, ale niezagrażająca środowisku czy możliwościom zaspokajania potrzeb przyszłych pokoleń.

³⁴ *Inny słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Bańko, Warszawa 2000, s. 316.

³⁵ Od „ekologia” (gr. *oikos* ‘dom’, ‘miejsce zamieszkania’, ‘środowisko’ + *logos* ‘słowo, nauka’) – nauka o strukturze i funkcjonowaniu przyrody, zajmująca się badaniem oddziaływań pomiędzy organizmami a ich środowiskiem. Można powiedzieć, że ekologia to nauka o organizmach w ich domu, w ich naturalnym środowisku. Zob. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 143.

podstawowego („ekologia”³⁶) nawiązuje do znaczenia słowa „dom”³⁷. Zgłębienie komponentu pierwszego (wiedzy) wpływa też na multidyscyplinarny charakter zagadnień kształcenia, pozornie odległych od edukacji humanistycznej, w tym także językowej, jak np.: zrównoważony styl życia, zrównoważona konsumpcja, równość płci, promowanie kultury pokoju i niestosowanie przemocy, docenienie różnorodności biologicznej i kulturowej, zmiany klimatyczne, rozumienie mechanizmów działania przyrody oraz właściwa ocena granic eksploatacji natury i ograniczeń, którym musimy się jako ludzie podporządkować³⁸. W sumie chodzi o wypracowanie radykalnej zmiany świadomości – mentalności (metanoi), która przyczyni się do przeobrażeń we wszystkich obszarach ludzkiego życia. Edukacja taka wymaga także innych metod pracy – motywujących i umożliwiających uczącym się zmianę zachowania oraz podejmowanie działań na rzecz zrównoważonego rozwoju. Konsekwentnie winna również promować krytyczne myślenie, wyobrażanie sobie przyszłych scenariuszy i współdziałanie w podejmowaniu decyzji.

Spójrzmy najpierw na badania antropocentryzmu w języku. Z perspektywy kształcenia językowego (w edukacji polonistycznej) i obszernych treści programowych dotyczących słownictwa (słotwórstwo, wzbogacanie słownictwa)³⁹ pokonywanie antropocentrycznych czy niewłaściwie wartościujących implikacji, narzucanych i konserwowanych przez język, równoważenie wpływu człowieka, „lepszego” do tej pory od zwierzęcia i innych istot, kieruje ku aktywnemu podejściu do języka – zamiast nużącej analizy na interesujące procedury „detektywa”. W ramach takich aktywności można z uczniami śledzić pułapki ukryte „w samej budowie języka”, powstałe w nim na skutek władczego odnoszenia się człowieka do natury. Pod tym kątem można z uczniami tropić wyrażenia i zwroty niefortunne wobec środowiska, uważnie przyglądać się językowi pod kątem odkrywania nieuprawnionej hierarchiczności w świecie, demaskować w nim wartościujące, antropocentryczne „skażenia”. Według Alwina Filla – trzy najbardziej typowe dla antropocentryzmu cechy, tkwiące w semantyce nazewnictwa, to: użyteczność, dystans i eufemizmy⁴⁰.

³⁶ Termin „ekologia” został wprowadzony w 1869 roku przez Ernsta Haeckla i zdefiniowany jako wiedza o związkach organizmu ze środowiskiem. Zob. I. Paśko, *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, Kraków 2001, s. 30.

³⁷ Z trzech trwałych komponentów świadomości ekologicznej: **wiedzy ekologicznej** (przy zrozumieniu sposobu współistnienia człowieka i przyrody), **wrażliwości ekologicznej** przejawiającej się emocjonalnym – pełnym szacunku – nastawieniem do przyrody, i **postaw prośrodowiskowych**, czyli działań podejmowanych na rzecz środowiska naturalnego, dwa ostatnie w sposób naturalny można włączyć w etyczne kształcenie językowe w ramach edukacji polonistycznej.

³⁸ Zob. *What is Education for Sustainable Development?*, University of Plymouth, <https://www.plymouth.ac.uk/students-and-family/sustainability/sustainability-education/esd> (dostęp: 25.02.2024).

³⁹ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Szkoła podstawowa. Język polski*, Warszawa 2017, s. 14: II.2. Zróżnicowanie języka; s. 9: II.1. Gramatyka języka polskiego; II.2. Zróżnicowanie języka, s. 18–19, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> (dostęp: 19.09.2023).

⁴⁰ A. Fill, *Linguistik der Ökologie- Ökologie der Linguistik*, [w:] *Referate des Symposiums Sprachökologie und Ökologielinguistik an der Universität Klagenfurt*, Stauffenburg Verlag 1996, s. 27.

By obnażać antropogeniczny charakter użyteczności (dla człowieka) nazywanych obiektów, warto z uczniami dekonstruować sposoby wyrażania treści odnoszące się do natury, pokazywać relację człowieka do jej obiektów, kwestionować utrwalone przez język sposoby myślenia o środowisku, jak np. kategoryzowanie zwierząt przez nazywanie ich szkodnikami czy zwierzętami użytkowymi; roślin – ziołami czy chwastami, jadalnymi lub niejadalnymi; drzew – drewnem opałowym, meblowym, budowlanym, odpadowym. Podobnie – można zastanowić się nad przyczyną konotacji wartościujących negatywnie np. nazwy obszarów naturalnych, takich jak: „pustynia”, „bagny”, „step”, gdy pozytywną konotację wzbudzają: „park”, „plaża”⁴¹.

Warto też zastanowić się z uczniami nad antropogenicznym charakterem językowego dystansu pomiędzy światem ludzi a naturą, gdy te same pola semantyczne wypełniane są oddzielnymi leksemami w zależności od opisywanego podmiotu. Biorąc pod uwagę pole semantyczne ‘życie’, uczeń zauważy, iż w języku: (ludzie) „zamieszkują” / (zwierzęta) „występują” / (rośliny) „porastają”; mamy „jeść”, ale „zreć”; kobieta „jest w ciąży”, zwierzę – „źrebne”, „cielne”, „kotne”; a w przypadku pola ‘śmierci’⁴² wyróżnia się: „umierać” / „zdychać” / „marnieć”, „wiednąć”. W tej samej kategorii wystąpią także dystansujące, a jednocześnie eufemistyczne określenia części ciała zwierząt przeznaczone do jedzenia, ukrywające w języku zadawanie śmierci istotom żyjącym, jak: „sznyceł”, „pieczeń”. Są też „środki ochrony roślin” tępiące rośliny i owady czy „papier bezdrzewny”, którego wytworzenie wymaga podwójnej ilości drzewa. W tym przypadku pożytek przyniosą ćwiczenia kierujące ku analizie treści, twórcza zmiana nazw, tworzenie neologizmów dla słownictwa niewłaściwego (ułatwiającego człowiekowi podporządkowanie sobie przyrody).

W procesie kształcenia cenne byłoby zwrócenie uwagi na pozytywne cechy w języku i poszukiwanie takich zakresów pól semantycznych i leksyki, które zawierają pierwiastek nieantropocentryczny i nawiązują do świata – „wielkiej pajęczej sieci”, w której jako ludzie nie zajmujemy uprzywilejowanej pozycji, przestajemy być rozumiani jako siła podporządkowująca sobie istoty „niższe”. Wspólnie z uczniami można przyjrzeć się ponownie „grupie leksemów ([...] przede wszystkim czasownik[ów] oraz ich derywat[ów]) powiązanych najściślej z życiem rozumianym jako biologiczne trwanie organizmów żywych”⁴³. Warto prześledzić z nimi czasowy charakter – i jak zauważa Ewa Sławkowa – „najważniejszy i najlepiej dostrzegalny wymiar egzystencji”⁴⁴ natury obejmujący człowieka. Fazy życia „ziemskiego ekosystemu”, następujące po sobie (narodziny, dojrzewanie, śmierć), określane są tymi samymi wyrazami (z małymi wyjątkami).

⁴¹ Z. Wendland, *Ekologia lingwistyczna...*, s. 107–119.

⁴² Należy zauważyć, że w polu tematycznym „umierania” zachodzi wiele korzystnych zmian: w odniesieniu do zwierząt używa się coraz więcej określeń stosowanych wcześniej tylko do ludzi.

⁴³ E. Sławkowa, *Kilka uwag o pojęciu leksykalnego ekosystemu (na przykładzie języka polskiego)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica” 2020, t. 15, s. 259.

⁴⁴ Tamże.

Zarówno bowiem człowiek, jak i zwierzę, i roślina *rodzi się*, następnie *dojrzewa*, *rozmnaża się* i *umiera*, a w ziemi, jak i w całej naturze *coś się budzi do życia*, *coś kiełkuje*, *pączkuje*, *wzrasta* i w końcu *ginie*. Człowiek i natura powiązani są siłą życia, i to z niezniszczalnej mocy natury czerpie on swoją „odnawialną” energię. [...] Równocześnie jednak w każdym momencie swojego życia człowiek na skutek choroby może stać się częścią natury, bytem „niższym”, rośliną, może znaleźć się w stanie wegetatywnym⁴⁵.

Refleksje związane z obserwacją języka (wiedza) zaprowadzą do drugiego komponentu świadomości ekologicznej: wrażliwości przejawiającej się emocjonalnym, pełnym szacunku nastawieniem do całej natury. To z niej bowiem czerpie dalsze, zauważalne we frazeologii, snucie językowych paraleli pomiędzy cykliczną zmiennością natury – następującymi po sobie porami roku a okresami w życiu człowieka. To przez język w życiu człowieka dostrzegane są naturalne procesy dotyczące życia w przyrodzie, wyrażone metaforycznie przez: „wiosnę” czy „jesień życia” czy zwroty określające wartościowanie dobrze wykonanej pracy ludzkiej jako: „dać dobre owoce”, „zaowocować”. Sławkowa, dostrzegając wyjątki, rozciąga dalej leksykalnie splecione (z człowiekiem) współistnienie natury na „ekosystem” słownictwa dotyczący zbioru wyrazów nazywających podstawowe czynności organiczne wszystkich istot żywych, wiążących się z fizycznymi aspektami życia, jak oddychanie, odżywianie, wydalanie; czy podzbioru: przemieszczanie się; wydawanie głosu itp. Ostatni podzbiór (wydawanie głosów) zdaje się przekonywać zarówno „o istnieniu odrębnego, zaczarowanego państwa fauny i flory, [...], jak i dowodzić tego, że tworzy ono z człowiekiem jeden system”, można zatem wspólnie z uczniami uznać stosowanie wobec ludzi nazw pierwotnie odnoszonych do natury nie za przejaw antropocentryzmu języka, ale za „dokumentację fenomenu istnienia różnego rodzaju bytów (ludzkich i nie-ludzkich)”⁴⁶. Ciekawy dla uczniów może też okazać się podzbiór leksyki znacznie bardziej zróżnicowany, w którym przyroda staje się ważnym punktem odniesienia dla określenia różnych ludzkich cech (np. „łodyga” na określenie młodej, szczupłej i wysokiej dziewczyny; „piękna jak róża”, „jak pączek róży”), a np. zjawiska atmosferyczne – dla ludzkich zachowań i emocji (np. „idziemy jak burza”).

Przemyślenia badaczki dotyczące leksyki można z powodzeniem wykorzystać w szkole, intensywnie łącząc językowe poszukiwania z dydaktyką outdoorową (czerpiącą m.in. z założeń Johna Deweya, orędownika nauczania przez działanie), a refleksje językowe – z pozytywnymi emocjami, co wpłynie na wrażliwość wobec środowiska. Wielozmysłowe i ukonkretnione poznanie pozwala bowiem na wzmocnienie u odbiorcy pełnego zrozumienia, poczucia związku z naturą, doświadczania jej, a przede wszystkim budowania poczucia odpowiedzialności za przyrodę czy byty pozaludzkie⁴⁷. Przebywanie w terenie pokazuje też wyraźniej, że człowiek jest częścią

⁴⁵ Tamże, s. 260.

⁴⁶ Tamże, s. 261.

⁴⁷ M. Ochwat, *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 2; zob. też: J. Godawa, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Katowice 2021.

środowiska naturalnego i że to w nim, poza zdrowiem i bezpieczeństwem, ukonkretnia się nasza myśl i idące za nią słowo lub tekst⁴⁸, by po uczestnictwie w równoważonym kształceniu językowym uczeń pytał: „To była ta lekcja, czy jej nie było?”⁴⁹. I jeśli świat zbudowany jest jak wielka pajęczna sieć, a „każdy gatunek służy w pewien sposób pozostałym, będąc gwarantem funkcjonowania ekosystemu”⁵⁰, to obserwacja języka w środowisku może się stać ścieżką do zrozumienia, że „inne formy życia mają wewnętrzną wartość, niezależną od użyteczności dla człowieka i dlatego zasługują na ochronę”⁵¹.

Już bardziej tradycyjnie można rozpocząć włączanie edukacji językowej w szkole ponadpodstawowej w nurt ekolingwistyczny od wprowadzania elementów etolingwistyki, wiązanej z etyką porozumiewania się i dobrym praktykowaniem do dialogu / w dialogu, budowaniem potencjału ludzkiego współbycia oraz kształtowaniem postawy szacunku dla życia we wszelkiej postaci⁵². Tak też ekolingwistyka może znajdować ważne i interesujące dla siebie problemy badawcze i edukacyjne we wszystkich obszarach życia społecznego, dla których język mógłby się stać przyczyną nieporozumień. Warto zacząć od wypracowania przez uczniów trwałej dyspozycji do pozytywnych zachowań wobec drugiego człowieka, takich jak: tolerancja, otwartość, empatia, życzliwość, poszanowanie, akceptacja i odpowiedzialność.

Do obecnych programów szkolnych trzeba włączyć w tym obszarze nieobecne dzisiaj zagadnienia związane z językiem inkluzywnym (możliwe do realizacji nawet przy „starej” formule podstawy programowej)⁵³. Formy inkluzywne, iksatywy i neutratywy pojawiają się coraz częściej na profilach w mediach społecznościowych.

⁴⁸ Nauczanie outdoorowe, poza przyswojeniem określonej wiedzy o języku i naturze oraz ćwiczeniem konkretnych umiejętności, rozwija tzw. kompetencje miękkie – umiejętności współpracy, budowanie relacji rówieśniczych, rówieśnicze uczenie się czy negocjowanie. Wpływa również korzystnie na samych uczniów i ich emocje. Zob. R. Louve, *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, przeł. A. Rogozińska, Warszawa 2014.

⁴⁹ Pytanie zadane przez wirtualną uczennicę we fragmencie tekstu *Nad rzeką* Roksany Jędrzejowskiej-Wróbel. Zob. też, *Nad rzeką*, [w:] M. Lorek, M. Zator, *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa II, część 4*, Warszawa 2016, s. 9.

⁵⁰ P. Skubała, I. Kukawka, *Zrozumieć przyrodę...*, s. 26–27.

⁵¹ Tamże.

⁵² W treściach podstawy programowej przedmiotu język polski dla szkół ponadpodstawowych można znaleźć w zakresie rozszerzonym odniesienie do umiejętności ucznia, który w zakresie komunikacji językowej i kultury języka „4) określa rolę języka w budowaniu świata, [...] 7) stosuje zasady etyki wypowiedzi; wartościuje wypowiedzi językowe”. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, Warszawa 2018, s. 21, <https://ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 19.09.2023).

⁵³ Sam przymiotnik „inkluzywny” – „obejmujący całość, przeznaczony dla wszystkich” – pozwala definiować język inkluzywny jako język, który nikogo nie wyklucza, umożliwia określenie każdego człowieka – bez względu na płeć, narodowość, orientację seksualną czy sytuację życiową – w sposób obiektywny, bez wartościowania czy ocen.

Młodzi przekazują informacje o „swoich zaimkach” (rodzajnikach), które w odczuciu użytkowników najtrafniej opisują ich tożsamość płciową (np. ona/jej, ono/jego). **Język inkluzywny** w zrównoważonej dydaktyce szkolnej mógłby objąć: feminatywy⁵⁴, określenia osób z różnego rodzaju wykluczeniami (np. osoby z niepełnosprawnością), neutralne określenia przedstawicieli narodów, religii i grup etnicznych, a także język neutralny płciowo (również neutratywy⁵⁵). Wprowadzenie języka inkluzywnego może wyjaśnić nie tylko jego niuanse gramatyczne, ale także funkcje używanych form – jeszcze nieskodyfikowanych w systemie gramatycznym języka polskiego, choć szeroko stosowanych we wzajemnej komunikacji młodych⁵⁶. Język inkluzywny wywołuje więc potrzebę zajęcia się w szkole ekologiczną analizą komunikacji/rozmowy, która wymaga od jej uczestników opanowania umiejętności rozumienia siebie i innych – niezbędnej dla każdego członka wspólnoty językowej (bez barier komunikacyjnych, przy rozwiązywaniu konfliktów w drodze negocjacji, dyskusowaniu i polemizowaniu z wykorzystaniem racjonalnej argumentacji). To zagadnienie istotne, jako że komunikacja bezpośrednia, wraz ze wszechobecnymi Internetem, telefonią komórkową, a także pandemią, traci wśród młodych dominację. Choć media powinny być tylko narzędziami, dla wielu uczniów stały się całym światem, co wpływa na ich kompetencje w bezpośrednim porozumiewaniu się. Niezależnie od konieczności wzmocnienia kompetencji w odbiorze komunikatów medialnych przez uczniów⁵⁷ uwagi wymaga staranne kształcenie kompetencji nadawczych w kontakcie bezpośrednim, ale tym bardziej – ich biegłości w strategiach odbiorczych (chroniących przed manipulacją czy agresją językową)⁵⁸, gdyż język może być intensywnie wykorzystywany „przez tych, którzy chcą człowieka w jakikolwiek sposób ubezwłasnowolnić, manipulować nim”⁵⁹. Zgodnie z zasadami ekologii języka warto wprowadzać w szkolnym dialogu strategię rozwijającą aktywne słuchanie, wartości: życzliwość, szczerłość, prawdę, uczciwość, otwartość; kształcić postawy poszanowania drugiej strony, szacunku dla inności i wszystkich istot żywych, zrozumienia strony przeciwnej, a więc wszystkiego, co prowadzi do sprzężenia zwrotnego. „Ekologiczne komunikowanie to etyczne przekonywanie i perswadowanie, a nie manipulacja i propaganda, retoryka zamiast erytyki, maksymy konwersacyjne Paula H. Grice’a (jakości, ilości, istotności, sposobu),

⁵⁴ Czyli żeńskie formy nazw zawodów, piastowanych urzędów itd.; grupy złożone z dziewcząt i chłopców, mężczyzn i kobiet.

⁵⁵ Słowa powstałe jako neutralne wersje słów nacechowanych płciowo, z alternatywnymi końcówkami fleksyjnymi (np. -um, -cze, -o); ewentualnie jako ciekawostkę iksatywy oznaczające zastępowanie znaków różnicujących rodzaj żeński i męski literą x, np. zrobiłxm, moix partnerx.

⁵⁶ Zob. też: E. Biłas-Pleszak i in., *Inkluzywny narzędziownik stanowisk, funkcji i zawodów w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (słownik fleksyjno-słowotwórczy)*, Katowice 2023.

⁵⁷ Zmiany w programie kształcenia wymaga także przygotowanie do komunikacji medialnej nauczycieli.

⁵⁸ Zob. J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.

⁵⁹ Taż, *Nauka o języku w szkole XXI wieku*, [w:] *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Cieszyn 2003, s. 17.

prawda, a nie fałsz, informacja, a nie dezinformacja”⁶⁰. W zrównoważonej dydaktyce języka celowe będzie poddanie analizie codziennej komunikacji uczniów i nauczycieli, poświęcenie uwagi manipulacji językowej na podstawie krytycznej obserwacji nie tylko tekstów medialnych, publicystycznych, ale także własnych wypowiedzi, w których język eksploatuje się niezgodnie z zasadami etyki mówienia nie rzadziej niż w tekstach medialnych⁶¹.

W uwagach na temat zrównoważonej edukacji językowej rzeczą ważną, jeśli nie podstawową, jest refleksja o zainspirowaniu młodego pokolenia myśleniem, w którym istotna będzie bioróżnorodność, a nie „wielkość”; w którym będzie się liczyć harmonijne „współistnienie” jednostki z innymi ludźmi i z innymi gatunkami ziemskiego ekosystemu. Zmieniając sposób, w jaki mówimy o naturze, w jaki odnosimy się do siebie i do środowiska, możemy lepiej zrozumieć, jak bardzo jesteśmy ze sobą powiązani. Jakie więc nauczanie języka? Takie, które będzie równoważyć wpływ człowieka na środowisko jego wrażliwością; które ułatwi mu powrót do natury, oprze rozwijanie języka na odkrywaniu jej na nowo i połączy wiedzę z refleksyjnym podejściem do środowiska – a przynajmniej z **ekologiczną refleksją** nad sposobem używania języka.

Bibliografia

- Alexander R., Stibbe A., *From the Analysis of Ecological Discourse to the Ecological Analysis of Discourse*, „Language Sciences” 2014, vol. 41, s. 104–110.
- Barnard A., Spencer J., *Sapira-Whorfa hipoteza*, [w:] *Encyklopedia antropologii społeczno-kulturowej*, red. A. Barnard, J. Spencer, Warszawa 2008, s. 545–546.
- Biłas-Pleszak E. i in., *Inkluzywny narzędziownik stanowisk, funkcji i zawodów w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (słownik fleksyjno-słotwórczy)*, Katowice 2023.
- Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018.
- Cegieła A., *Jaka polszczyzna, taka wspólnota Polaków*. Tekst przemówienia wygłoszonego podczas XI Kongresu Obywatelskiego, 5 XI 2016, <https://www.moznainaczej.com.pl/a-cegiela-jaka-polszczyzna-taka-wspolnota-polakow> (dostęp: 14.10.2023).

⁶⁰ J. Nocoń, *Język(i) i komunikowanie się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku*, [w:] *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, t. 2: *Praktyki edukacyjne*, red. A. Gis i in., Poznań 2021, s. 260.

⁶¹ Działania takie wpisano ogólnie w podstawę programową kształcenia ogólnego z 2017 i 2018 roku dla przedmiotu język polski – przytaczam zapisy po skreśleniach pewnych treści w styczniu 2024 roku. Na II etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII) w ogólne cele kształcenia włączono „rozpoznawanie manipulacji językowej” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa...*, s. 11: III.6), na III etapie (szkoła ponadpodstawowa) – „Kształcenie umiejętności rozumienia roli mediów oraz ich wpływu na zachowania i postawy ludzi, a także krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz świadomego korzystania z nich” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa...*, s. 14: I.9). W zakresie treści kształcenia językowego („Komunikacja językowa i kultura języka”) zadbano o umiejętności ucznia, który „stosuje zasady etyki wypowiedzi; rozpoznaje w tekstach manipulację, dezinformację, stereotyp językowy; stosuje zasady etykiety językowej w wypowiedziach ustnych i pisemnych” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Szkoła ponadpodstawowa...*, s. 21: II.3).

- Cele Zrównoważonego Rozwoju*, United Nations, <https://www.un.org.pl/cel4> (dostęp: 25.02.2024).
- Domańska E., *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1–2, s. 13–32.
- Fill A., *Linguistik der Ökologie- Ökologie der Linguistik*, [w:] *Referate des Symposiums Sprachökologie und Ökolinquistik an der Universität Klagenfurt*, Stauffenburg Verlag 1996.
- Goatly A., *Green Grammar and Grammatical Metaphor*, [w:] *Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment*, red. A. Fill, P. Mühlhäusler, London 2001.
- Godawa J., *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Katowice 2021.
- Haraway D., *Manifest gatunków stowarzyszonych*, przeł. J. Bednarek, [w:] *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Poznań 2012.
- Inny słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Bańko, Warszawa 2000.
- Jędrzejowska-Wróbel R., *Nad rzeką*, [w:] M. Lorek, M. Zatorska, *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa II, część 4*, Warszawa 2016.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000.
- Lebda R., *Wielki słownik frazeologiczny*, Kraków 2008.
- Louve R., *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, przeł. A. Rogozińska, Warszawa 2014.
- Nocoń J., *Język(i) i komunikowanie się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku*, [w:] *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*, t. 2: *Praktyki edukacyjne*, red. A. Gis i in., Poznań 2021.
- Ochwat M., *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 2, s. 1–20.
- Pajdzińska A., *Antropocentryzm frazeologii potocznej*, „Etnolingwistyka” 1990, nr 3, s. 59–68.
- Pajdzińska A., *My, to znaczy... (z badań językowego obrazu świata)*, „Teksty Drugie” 2001, nr 1, s. 33–53.
- Paśko I., *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, Kraków 2001.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, Warszawa 2018, <https://ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 19.09.2023).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Warszawa 2017, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> (dostęp: 19.09.2023).
- Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2000.
- Pramling Samuelsson I., Kaga Y., *Introduction*, [w:] *The Contribution of Early Childhood Education to Sustainable Society*, UNESCO, Paris 2008.
- Puzynina J., *Nauka o języku w szkole XXI wieku*, [w:] *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Cieszyn 2003.
- Puzynina J., *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.
- Rokoszowa J., *Antropocentryzm języka i znaczenie tego faktu dla badań nad stroną*, „Studia Gramatyczne” 1981, t. 4, s. 127–184.

- Skubała P., Kukowka I., *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, Bystra 2010.
- Sławkowa E., *Kilka uwag o pojęciu leksykalnego ekosystemu (na przykładzie języka polskiego)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica” 2020, t. 15, s. 255–264.
- Steciąg M., *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Zielona Góra 2012.
- Steciąg M., *Język w epoce antropocenu. Ujęcie ekolingwistyczne*, Zielona Góra 2023.
- Steciąg M., *Słowa kluczowe w ekologii i ich krytyka z perspektywy ekolingwistycznej*, „Problemy Ekorozwoju” 2009, t. 4, nr 2, s. 61–68.
- Topolińska Z., *Składnia grupy imiennej*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, red. Z. Topolińska, Warszawa 1984, s. 311–389.
- Tyburski W., *Ekoestetyka i edukacja ekologiczna*, [w:] *Globalna odpowiedzialność człowieka. Między analizą zjawisk a prognozą etyczną*, red. K. Łukaszewska, Warszawa 2020.
- Wendland Z., *Ekologia lingwistyczna, czyli o możliwościach kształtowania świadomości ekologicznej za pośrednictwem zmian w sferze języka*, „Sylwan” 2000, nr 10, s. 107–119.
- What is Education for Sustainable Development?*, University of Plymouth, <https://www.plymouth.ac.uk/students-and-family/sustainability/sustainability-education/esd> (dostęp: 25.02.2024).
- Wierzbicka A., *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor 1985.

Language Education in the Anthropocene – Towards Sustainable Education

Abstract

Many pages have already been written about profiling Polish language education in relation to climate and environmental issues. New interpretations of reading texts are promoted concerning ecocritical studies. The resources related to the educational use of ecolinguistics are much more modest. This research refers to the assumptions of posthumanist trends in linguistics, including ecolinguistics and language ecology as well as to sustainable education and didactics. The article also shows which trends could be used in language education to balance the power over the environment that humans (including their language) have arbitrarily assigned to themselves. It is about education that influences the development of conscious attitudes in students, related to transcending the “here and now,” full of empathy towards the environment and non-people.

Keywords: Anthropocene, anthropocentrism, ecolinguistics, sensitivity, Anthropocene language, sustainable education

Bernadeta Niesporek-Szamburska – profesor nauk humanistycznych, językoznawczyni, dydaktyczka w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego, dyrektor Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Od wielu lat przygotowuje studentów do zawodu nauczyciela polonisty. Ekspertka ds. nauczania i promocji języka polskiego w świecie. Zainteresowania badawcze: dyskurs dydaktyczny, ekolingwistyka stosowana, nauczanie / uczenie się języka polskiego jako pierwszego/obcego/drugiego/odziedziczonego, językowy obraz świata dzieci, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży. Opublikowała ponad 200 prac naukowych: monografii, artykułów w czasopiśmie i monografiach, recenzji i podręczników. Wybrane monografie: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (2013), *Językowy*

obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci (2004), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (1990); współautorka monografii *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (2019; współautorzy: S. Štěpáník, E. Awramiuk, E. Hájková, K. Eliášková, E. Höflerová, J. Kesselová, M. Klimovič, L. Liptáková, B. Niesporek-Szamburska, J. Nocoń, M. Szymańska); współredaktorka monografii *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (2023); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego pt. *Bawimy się w polski* (ost. wyd. 2021; współautor: A. Achteлик).