

Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu



The V4 Humanities Education
for the Climate

Edukacja humanistyczna

V4 dla klimatu

Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje

The V4 Humanities Education

for the Climate

Diagnoses – Best Practices – Recommendations

The publication was made possible through Strategic Grant No. 22020071 (The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]) from the International Visegrad Fund by the Interdisciplinary Center for Research in Humanities Education in the University of Silesia.

The project is co-financed by the Governments of Czechia, Hungary, Poland and Slovakia through Visegrad Grants from International Visegrad Fund. The mission of the fund is to advance ideas for sustainable regional cooperation in Central Europe.

**Edukacja humanistyczna
V4 dla klimatu**
Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje

**The V4 Humanities Education
for the Climate**
Diagnoses – Best Practices – Recommendations

Redakcja
Bernadeta Niesporek-Szamburska,
Maria Waclawek, Zuzana Obertová

Współpraca
Ivana Dobrotová, Anita Račáková

Recenzja
Jiří Muryc

•
• Visegrad Fund •
•

Patronat honorowy



Patronat medialny



Spis treści

13 _____ Wprowadzenie

19 _____ Introduction

Zielony Uniwersytet – przyszłość edukacji akademickiej?

27 _____ Małgorzata Kita

Klimat intelektualny wokół humanistyki klimatycznej

47 _____ Piotr Skubała

Jak edukować w czasach kryzysu klimatycznego i środowiskowego?

63 _____ Maciej Michalski

Błędy poznawcze i pułapki myślenia w edukacji proekologicznej

81 _____ Zuzana Obertová

Climate-fiction w badaniu i nauczaniu literatury w środowisku uniwersyteckim

Rozpoznania

Zielone podręczniki i programy nauczania

95 _____ Anna Guzy, Magdalena Ochwat

Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych

119 _____ Bernadeta Niesporek-Szamburska, Olga Przybyła

Edukacja ekologiczna / klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)

- 145 ____ Anita Račáková
Tematyka ekologiczna w słowackim Państwowym Programie Nauczania dla szkół podstawowych (drugi etap edukacyjny)
- 161 ____ Gabriela Olchowa
Edukacja klimatyczna w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A2
- 171 ____ Magdalena Zakrzewska-Verdugo
Klimat i środowisko naturalne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczonych dla Słowaków
- 183 ____ Wioletta Hajduk-Gawron
Smok czy smog? Zagadnienia klimatyczne w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego
- 199 ____ Alina Mitek-Dziemba
Ekogłottodydaktyka? Analiza treści podręczników do nauki języka angielskiego jako obcego w świetle założeń krytyki ekologicznej
- 221 ____ Ewa Półtorak
Kształcenie postawy proekologicznej na lekcjach języka obcego w szkole ponadpodstawowej (na przykładzie materiałów do nauczania języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego)

Dobre praktyki Szkolne praktykowanie klimatycznej edukacji humanistycznej

- 243 ____ Stanislav Štěpánik
K neekologičnosti manipulace
- 255 ____ Dorota Konieczny-Simela
Jak mądrze promować działania proekologiczne w szkole?
- 271 ____ Katarzyna Krulicka
Zielono mi, czyli patenty na ekopolski
- 289 ____ Sylwia Kuraś, Zuzana Obertová
*Ekscentryczne filary świata Olgi Tokarczuk
Czułość i gniew jako nowe paradygmaty czytania w nadziei –
propozycja eksperymentu edukacyjnego*

- 307 ____ Magdalena Paprotny-Lech
Cybernetyka i ekologia. Pętle relacji Schulz – Onak
- 325 ____ Justyna Szewczyk
*Uczniowskie refleksje ekologiczne podczas lektury wiersza
Wisławy Szymborskiej „W zatrząsieniu”*
- 333 ____ Maria Waclawek
*Ekologia dźwignią handlu? O reklamie komercyjnej na lekcji
języka polskiego (jako obcego)*
- 357 ____ Justyna Hanna Budzik, Urszula Szelağ
Zielona edukacja filmowa. Studium dwóch przypadków
- 375 ____ Anna Foltyn-Simka, Anna Koenigshaus, Sylwia Kot, Katarzyna Krulicka
*Ekologia w mieście – podsumowanie ekologicznych projektów edukacyjnych
„Natura(Inie) w Zabrze” i „Zobacz Płuca”*

Dobre praktyki

Kultura i media jako forma (eko)komunikacji

- 389 ____ Małgorzata Wójcik-Dudek
*Dzieciństwo i beton. „Miasto Złotej” Daniela Chmielewskiego
i Magdy Rucińskiej*
- 409 ____ Jindřiška Svobodová, Ivana Dobrotová
Reflexe otravy řeky Bečvy ve vybraných internetových denících
- 429 ____ Patrícia Molnárová, Veronika Gondeková
*Environmentálna problematika v mediálnom prostredí
(sonda k možnostiam ďalšieho výskumu)*
- 449 ____ Anita Huťková
*Extenzia sémantiky „enviro-” a „eko-” pojmov v jazyku vybraných
environmentálnych centier*
- 469 ____ Danuta Krzyżyk
*Ogrody w wyobraźni dziecięcej (na podstawie tekstów werbalnych
i ikonicznych)*

Glosy młodych

- 493 ____ Maja Wanot
Jak w małych dzieciach zaszczepić wrażliwość na otaczającą nas naturę?
- 499 ____ Julia Pawicka
Praktyczna edukacja proekologiczna w polskich szkołach podstawowych
- 505 ____ Alicja Wosik, Natalia Zientek
Inspiracje proekologiczne na podstawie „Empuzjonu” Olgi Tokarczuk
- 513 ____ Marta Grabowska, Aleksandra Przybyłek, Dominika Rudka,
Anita Zaklukiewicz
*Trudna lekcja współistnienia – nie taki wilk straszny jak go malują?
Obraz drapieżnika z perspektywy humanistyki nieantropocentrycznej*
- 521 ____ Barbara Gurgul
*Punkt widzenia zależy od punktu siedzenia, czyli o polowaniu
w filmie „Pan Tadeusz” i w animacji „Bambi”*
- 525 ____ Shrnutí
- 529 ____ Resumé
- 533 ____ Utószó

Table of Contents

13 _____ Wprowadzenie

19 _____ Introduction

Green university – the future of academic education?

27 _____ Małgorzata Kita

The intellectual climate around climate humanities

47 _____ Piotr Skubała

How to educate in times of climate and environmental crisis?

63 _____ Maciej Michalski

The ecological crisis as a cognitive challenge in education

81 _____ Zuzana Obertová

Climate fiction in academic research and teaching of literature

Diagnoses

Green textbooks and curricula

95 _____ Anna Guzy, Magdalena Ochwat

Is it possible to shape pro-climatic attitudes in Polish language lessons?

Survey results

119 _____ Bernadeta Niesporek-Szamburska, Olga Przybyła

Ecological/climate education in the core curriculum and in series of school textbooks for teaching Polish (as a native language)

145 _____ Anita Račáková

Ecological topics in the Slovak State Educational Program for Primary Schools (second educational level)

- 161 ____ Gabriela Olchowa
Climate education in textbooks for teaching Polish as a foreign language for A2 level
- 171 ____ Magdalena Zakrzewska-Verdugo
Climate and natural environment in Polish as a foreign language textbooks for Slovaks
- 183 ____ Wioletta Hajduk-Gawron
„Smok” (dragon) or “Smog”? Climatic issues in selected textbooks for teaching Polish as a foreign language
- 199 ____ Alina Mitek-Dziemba
Environmental education in foreign language learning? Examination of the contents of EFL books in the light of ecocritical theory and its assumptions
- 221 ____ Ewa Póltorak
Developing a pro-ecological attitudes during foreign language classes at secondary school (on the example of materials for teaching French as a second/subsequent foreign language)

Best practices

School practice of climatic humanistic education

- 243 ____ Stanislav Štěpánik
Manipulation as an non-ecological expression
- 255 ____ Dorota Konieczny-Simela
How to wisely promote pro-ecological activities at school?
- 271 ____ Katarzyna Krulicka
I'm thinking green – the ideas for ecoPolish lessons
- 289 ____ Sylwia Kuraś, Zuzana Obertová
*The eccentric pillars of Olga Tokarczuk's world
 Tenderness and anger as new paradigms of reading in hope –
 a proposal for an educational experiment*
- 307 ____ Magdalena Paprotny-Lech
Cybernetics and ecology: loops of relations between Schulz and Onak
- 325 ____ Justyna Szewczyk
*Ecological reflections of the students during the reading of a poem
 by Wisława Szymborska “W zatrzęsieniu”*

- 333 ____ Maria Waclawek
*Ecology as a lever of trade? Advertising during Polish lessons
 (as a foreign language)*
- 357 ____ Justyna Hanna Budzik, Urszula Szeląg
Green film education: a double case study
- 375 ____ Anna Foltyn-Simka, Anna Koenigshaus, Sylwia Kot, Katarzyna Krulicka
*Ecology in the city – a summary of ecological educational projects
 “Naturally in Zabrze” and “See the Lungs”*

Best practices

Culture and media as a form of (eco)communication

- 389 ____ Małgorzata Wójcik-Dudek
*Childhood and concrete. “The city of the Golden”
 by Daniel Chmielewski and Magda Rucińska*
- 409 ____ Jindřiška Svobodová, Ivana Dobrotová
*Reflection of the poisoning of the river Bečva
 in selected online daily newspapers*
- 429 ____ Patrícia Molnárová, Veronika Gondeková
*Environmental issues in the media environment
 (a probe into possibilities for further research)*
- 449 ____ Anita Hutková
*Extension of the semantics of “enviro-” and “eco-” concepts
 in the language of selected environmental centres*
- 469 ____ Danuta Krzyżyk
Gardens in children imagination (based on verbal and iconic texts)

Young gloss

- 493 ____ Maja Wanot
How to instill sensitivity to the nature in young children?
- 499 ____ Julia Pawicka
Practical pro-ecological education in Polish primary schools

- 505 ____ Alicja Wosik, Natalia Zientek
Pro-ecological inspirations based on Olga Tokarczuk's "Empuzjon"
- 513 ____ Marta Grabowska, Aleksandra Przybyłek, Dominika Rudka,
Anita Zaklukiewicz
*A very difficult lesson of coexistence. Picture of a predator viewed
from a non-anthropocentric perspective*
- 521 ____ Barbara Gurgul
*How you see things depends on your perspective. Haunting in the film
titled "Pan Tadeusz" and in the animation "Bambi"*
- 525 ____ Shrnuti
- 529 ____ Resumé
- 533 ____ Utószó

Wprowadzenie

Zagadnienia związane ze zmianami klimatu należą do najważniejszych wyzwań XXI w. Na świecie odnotowujemy coraz więcej niepokojących ekstremalnych zjawisk klimatycznych, na które znacząco wpłynęła obecność człowieka. Mamy wystarczająco dużo doniesień o kryzysie: katastrofalnych pożarach, powodziach, tonącym Bangladeszu, znikających w morzu wyspiarskich krainach, topnieniu lądolodów, zmianie pór roku, wymieraniu gatunków, ograniczonych zasobach, wysychaniu rzek, wzroście średnich temperatur na Ziemi. Ich skomplikowana symptomatologia stawia pod znakiem zapytania przetrwanie nie tylko inwazyjnego gatunku *homo sapiens*, ale i innych istot. Złożoność sytuacji kryzysowej Ziemi, zdewastowanej działalnością człowieka, nakazuje ją rozpatrywać w optyce wieloaspektowej – prawie wszystkich dyscyplin naukowych: od nauk przyrodniczych, nauk medycznych, ścisłych, ekonomicznych, do prawnych czy społecznych, a także humanistyki i sztuki. Nauki humanistyczne mają w tym obszarze istotną rolę do odegrania, ciągle niedocenioną, zbyt słabo zauważalną – jako istotnego elementu systemu naprawczego wobec czekającego nas „impasu klimatycznego”. Zagrożenie klimatyczne jest nie tylko „faktem naukowym” w wymiarze skali i cyfr. Jak zauważyła historyczka Julia Adeney Thomas (2014: 1588), jest „kwestią skali i wartości. Tylko humanistyka i nauki społeczne [...] są w stanie wyczerpująco opisać to, co możemy utracić”. Kryzys klimatyczny oznacza bowiem także kryzys społeczny, a nauka o zmianie klimatu pociąga za sobą problem sprawiedliwości, wymagający od nas zdolności, które tylko humanistyka może wykształcić: zdolności do patrzenia z punktu widzenia innego człowieka, zdolności „do współczucia i zrozumienia trudnej sytuacji drugiej osoby” (Nussbaum, 2016: 23). Jednocześnie też:

Skoro „marnotrawstwo” człowieka nie pozostaje bez wpływu na inne formy życia – przez zakwaszanie oceanów czy wzrost średniej temperatury

ziemi – zagrożenie wymaga od nas „wyobraźni pełnej współczucia” nie tylko w stosunku do nas samych, lecz także do nie-ludzi.

(Chakrabarty, 2018: 247)

W erze antropogenicznej zmiany klimatu wiele istotnych założeń dotyczących podziału na naturę i świat poza naturą stało się nieaktualnych, powodując one jedynie szkodliwe wyobrażenia na temat środowiska. Zdaniem wielu humanistów środowiskowych trzeba je na nowo zdefiniować, należy wprowadzić nowy język, inną optykę czytania kultury i nowe sposoby opowiadania o katastrofie ekologicznej, która niemal we wszystkich aspektach zależy już od tego wyjątkowego, inwazyjnego gatunku, jakim jest człowiek. To zadania, w których ideę, wyłożoną w misji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jako „prowadzenie badań naukowych i tworzenie nowych form opisu świata oraz poszukiwania praw i prawidłowości nim rządzących” (Misja Uniwersytetu Śląskiego, 1997), wpisuje się formuła projektu *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje / The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC), realizowanego od 1 października 2020 r. w ramach Funduszy Wyszehradzkich. Projekt ten pozyskany został przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (ICBEH) działające na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Geograficzny zasięg projektu obejmuje kraje V4, gdyż problem zmian klimatu i ich konsekwencje są kwestią ponadgraniczną. W skład zespołu – oprócz członków z Polski skupionych wokół ICBEH – jako partnerzy zagraniczni wchodzi nauczyciele szkolni i akademicy: Ogólnokrajowej Szkoły Polskiej na Węgrzech, Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu, Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy oraz Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie.

Impulsami i motywacją dla projektu stały się nie tylko diagnozy ludzi nauki o globalnym zagrożeniu Ziemi katastrofą ekologiczną, ich raporty, ale również kampanie państw i organizacji międzynarodowych, by wszyscy ludzie wzięli odpowiedzialność za utrzymanie błękitnej planety i całej jej bioróżnorodności przy życiu. Istotne były również zaangażowanie oraz wysoka świadomość młodzieży na temat stanu klimatycznego Ziemi i zagrożeń dla jej istnienia. Jednak często ta wiedza jest powierzchowna i uproszczona, a społeczeństwo jako całość opiera się na ekstremalnej konsumpcji. Odejście od niej i skierowanie ku zapewnieniu sprawiedliwej transformacji do

zrównoważonego systemu, który będzie działał dla wszystkich, jest największym wyzwaniem stawianym przed ludzkością. Niezwykle ważne było również ukazanie złożoności problemu, wieloaspektowego doń podejścia, a także unaocznienie roli humanistyki w działaniach proekologicznych.

W kwestii klimatu uczestnicy projektu przyjmują perspektywę posthumanistyczną. Naukowe podstawy działań wszystkich zespołów HEC stanowią: humanistyka środowiskowa, która uzasadnia sens kulturowych badań nad klimatem i wyznacza sposoby ich prowadzenia, oraz ekodydaktyka, tworząca efektywne narzędzia na potrzeby nowoczesnej i innowacyjnej edukacji klimatycznej. Rolą tak skomponowanej całości jest wyposażenie ucznia i studenta oraz nauczyciela w przekazywaną w tekstach kultury teoretyczną i praktyczną wiedzę o stanie planety oraz o wpływie człowieka na kondycję Ziemi.

Skierowanie uwagi na humanistyczny wymiar klimatu, wyrażany w różnorodnych tekstach kultury, stanowi niewątpliwie innowacyjny charakter projektu. Realizowany w ekodydaktycznej formie ma pokazać możliwości sprawcze człowieka, rozwijając podejście empatyczne związane ze współodczuwaniem z istotami ludzkimi i pozaludzkimi, a także wskazywać konsekwencje zmian klimatu dla człowieka i planety.

Celem projektu jest wypracowanie w krajach V4 fundamentów wielostronnej, nowoczesnej edukacji humanistycznej w poczuciu odpowiedzialności za teraźniejszość oraz przyszłość klimatyczną planety. W projekcie HEC biorą udział przedstawiciele nauk humanistycznych, a także praktycy: nauczyciele oraz edukatorzy z różnych instytucji i szczebli nauczania krajów V4. Takie synergiczne spotkanie uczonych i praktyków pozwala na wielostronny, wieloaspektowy oraz zintegrowany ogląd zagadnienia, dając gwarancję skuteczności prowadzonych prac. Istotnym zadaniem było również zorientowanie projektu na systematyczną, wieloaspektową i merytoryczną edukację humanistyczną, odpowiadającą potrzebom współczesności, mierzącej się ze zmianami klimatycznymi. Przed zespołem badaczy stoi jeszcze wypracowanie ostatecznej koncepcji edukacji proklimatycznej, łączącej wiedzę z kilku humanistycznych dyscyplin naukowych, przyjaznej studentom i uczniom, odpowiadającej specyfice doświadczeń życiowych młodych ludzi oraz dającej szansę na stworzenie nowych norm zachowań z uwzględnieniem szacunku i odpowiedzialności za Ziemię oraz solidarności z jej wszystkimi istotami. Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie badań, analiz i dotychczasowych rozwiązań.

Kolejne kroki podczas wykonywania zadań projektowych układają się w logiczną i spójną strukturę dwóch komplementarnych części, którymi są: diagnoza stanu obecnego (rozpoznania) oraz projektowanie instytucjonalnych, merytorycznych i dydaktycznych form działania (dobre praktyki, rekomendacje). Najpilniejsze zadania zespołu: zbadanie miejsca i zakresu wiedzy o klimacie w programach studiów humanistycznych i szkół, ich analiza i interpretacja, postawienie diagnozy o obecnej ofercie merytorycznej zostały już wykonane. Projekt *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje* będzie realizowany do końca września 2023 r. W ostatnim roku zespół zaprojektuje rekomendacje dla programu humanistycznej wiedzy o kryzysie klimatycznym – programu rozumianego jako przedmiot ogólnouniwersytecki i interdyscyplinarny, stworzy zestaw form i metod nauczania, w tym edukacji online, której znaczenie uwypukliła pandemia COVID-19. Organizacja kilku konferencji, seminariów wewnętrznych, wykładów ekspertów oraz webinarium związanych z zagadnieniami edukacji proklimatycznej przyczyniła się do powstania niniejszej monografii naukowej, zawierającej opisy i wyniki badań. Inne rozwiązania praktyczne ciągle są umieszczane na platformie internetowej poświęconej humanistycznej edukacji dla klimatu. Potrzeba wdrażania takiej koncepcji edukacji humanistycznej środowiskowej, jaka została wpisana w projekt HEC, realizowanej przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, pokazuje zmiany, jakie zaszły w refleksji na temat miejsca i roli kształcenia humanistycznego. Okazuje się bowiem, że same nauki przyrodnicze już nie wystarczają, a my musimy dokonać ekologicznej korekty naszych wartości, pojęć, dyskursów i stworzyć nowe opisy, metafory czy kategorie, a następnie przełożyć je na konkretne działania dla dobra Planety i nas samych.

W publikacji, o tytule zaczerpniętym z nazwy projektu, stanowiącej podsumowanie dwuletniej pracy, próbujemy zawrzeć choćby cząstkowe rozwiązanie trudnego zadania – przemyślenia na nowo relacji między człowiekiem i środowiskiem oraz odrzucenia nieaktualnych już dualizmów: natura – kultura czy pozaludzkie – ludzkie. Rozważania zostały wplecione w dyskurs dydaktyczny, by budować świat oparty na fundamentach odpowiedzialności, solidarności i harmonii biowspólnoty, w trosce o stabilną przyszłość wszystkich Istot Ziemi, naszego jedyne domu¹.

1 Czynimy to w formie bezpiecznej dla klimatu – w postaci publikacji elektronicznej.

Monografia układem odpowiada na założenia projektu: rozpoznania – dobre praktyki. Wstępny rozdział dotyczy zintegrowanego spojrzenia: humanistki (opracowanie Małgorzaty Kity) oraz ekologa i biologa (tekst Piotra Skubały), wyznaczającego nowe zadania humanistyce (jej kategoriom) i dydaktyce (opracowanie Macieja Michalskiego oraz Zuzany Obertovej). Autorzy kolejnej części (*Zielone podręczniki i programy nauczania*) dokonują wszechstronnej diagnozy dokumentów oświatowych i pomocy dydaktycznych. To najobszerniejsza część publikacji, zawierająca analizę narodowych curricula (Bernadety Niesporek-Szamburskiej i Olgi Przybyli, Anity Raćkovej, Aliny Mitek-Dziemby), podręczników i materiałów dydaktycznych (Gabrieli Olchowej, Magdaleny Zakrzewskiej-Verdugo, Wioletty Hajduk-Gawron, Ewy Półtorak). W tej części autorki stawiają także diagnozę stanu świadomości ekologicznej uczestników dyskursu na podstawie prowadzonych wśród nich badań ankietowych (opracowanie Anny Guzy i Magdaleny Ochwat). Na dwie kolejne części (*Szkolne praktykowanie klimatycznej edukacji humanistycznej*, *Kultura i media jako forma (eko)komunikacji*) składają się udane próby wprowadzania dobrych praktyk dydaktycznych. Są one efektem innego profilowania tekstów literackich (także kierowanych do odbiorcy dziecięcego) czy filmowych (opracowania: Magdaleny Paprotny-Lech, Justyny Szewczyk, Justyny Hanna Budzik i Urszuli Szelağ, Małgorzaty Wójcik-Dudek), nowego języka i metod (opracowania: Marii Waclawek, Stanislava Štěpánika, Doroty Konieczny-Simeli, Katarzyny Krulickiej, Danuty Krzyżyk) jako inspiracji do przemysleń i stworzenia nowych norm zachowań – w pełnej odpowiedzialności za planetę. Mieszczą się tu także opracowania eksperymentalne, projektowe, oparte na tekstach literackich, ale także na działaniach integrujących dyscypliny i zachowania (teksty: Sylwii Kuraś i Zuzany Obertovej, Anity Hutkovej, a także Anny Foltyn-Simki, Anny Koenigshaus, Sylwii Kot i Katarzyny Krulickiej), również takie, które odnoszą się do komunikacji medialnej (teksty: Ivany Dobrotovej i Jindřišky Svobodovej, Patricii Molnárovej i Veroniki Gondekovej). Kończącą część monografii wypełniają *Glosy młodych*, świadczące o zaangażowaniu młodych nauczycieli i studentów w projektowanie działań proklimatycznych dla swoich/przyszłych podopiecznych.

Wszystkie opracowania zawarte w monografii łączy interdyscyplinarna refleksja nad humanistyką środowiskową, refleksja prowadząca nie tylko do wypracowania konkretnych uniwersyteckich i szkolnych praktyk, ale także przygotowująca podstawy do aplikacji nowoczesnej, szytej na miarę

ekologicznych wyzwań, edukacji humanistycznej. Mamy nadzieję, że znajdą one szerokie grono odbiorców i naśladowców.

Bibliografia

- Chakrabarty D., 2018, *Humanistyka w czasach antropocenu. Kryzys mitycznej Kantowskiej opowieści*, „Prace Kulturoznawcze” [Wrocław], t. 22, nr 1–2, s. 243–263.
- Misja Uniwersytetu Śląskiego, 1997, <http://bip.us.edu.pl/zadania-uniwersytetu> [dostęp: 20.10.2022].
- Nussbaum M., 2016, *Nie dla zysku*, tłum. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.
- Thomas J.A., 2014, *History and biology in the Anthropocene: Problems of scale, problems of value*, „American Historical Review”, no. 5.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Maria Waclawek i Zuzana Obertová

Introduction

Aspects related to climate change are among the most important challenges of the 21st century. We have been recording an increasing number of alarming extreme climate events in the world, significantly influenced by human presence. There has been a sufficient number of reports to speak of a crisis: catastrophic fires, floods, Bangladesh sinking, island countries vanishing into the sea, melting ice sheets, changing seasons, species becoming extinct, limited resources, rivers drying up, and rising average temperatures on Earth. Their complicated symptomatology calls into question the survival of not only the invasive *Homo sapiens* species, but also of other beings. The complexity of the emergency situation of the Earth, destroyed by human activity, is such that it should be considered in a multifaceted perspective of almost all scientific disciplines: from natural sciences, medical sciences, exact sciences, and economics, to legal and social sciences, as well as arts and humanities. The humanities have an important role to play in this area, a role that continues to be underestimated and not widely recognized, as a vital part of the recovery system faced with the “climate deadlock”. The climate emergency is not merely a “scientific fact” in terms of scale and figures. The respective endangerment is, as historian Julia Adeney Thomas noted, “a question of both scale and value. Only the humanities and social sciences [...] can fully articulate what we may lose” (Thomas, 2014, p. 1588). In fact, the climate crisis is also a social crisis, and the science of climate change entails a problem of justice that requires us to have an ability that only the humanities are capable of forming, namely the ability to see things from another person’s point of view, “to imagine sympathetically the predicament of another person” (Nussbaum 2016, p. 23). At the same time:

Since this human “waste” affects other lifeforms – by acidifying the oceans or raising the average surface temperature of the planet – the crisis requires us to do something that the humanities train us to do: “imagine

sympathetically the predicament” of others, the relevant “others” here including not just humans but nonhumans as well.

(Chakrabarty, 2018, p. 247)

In the era of anthropogenic climate change, many important assumptions concerning the distinction into nature and the world beyond it have become obsolete, and they only result in harmful notions about the environment. According to many environmental humanists, they need to be redefined, a new language needs to be introduced, as well as a different viewpoint in terms of reading culture and new ways of telling the story of the ecological catastrophe, the latter already depending, in most respects, on the human being as a unique, invasive species. The formula of the project titled *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* [HEC] implemented from 1 October 2020 as part of the Visegrad Funds, fits in the idea underlying the tasks set out in the mission statement of the University of Silesia in Katowice, namely “to conduct research and develop new forms of description of the world, and discover laws and principles which govern it” (Mission Statement of the University of Silesia, 1997). The project was acquired by the Interdisciplinary Center for Research on Humanistic Education (ICBEH) at the University of Silesia in Katowice. Its geographic scope includes the V4 countries, as climate change and its consequences constitute a cross-border issue. Thus, the team, apart from members from Poland gathered around the ICBEH, also includes foreign partners, i.e. school and university teachers from the National Polish School in Hungary, Palacký University in Olomouc, Matej Bel University in Banská Bystrica, and Comenius University in Bratislava.

The impetus and motivation for the project came not only from the diagnoses of scientists concerning the global threat of an ecological catastrophe and from their reports, but also from campaigns by states and international organizations aimed at making all humans take responsibility for keeping the blue planet and its whole biodiversity alive. The engagement and high awareness of young people in relation to the climate condition of the Earth and to the threats to its existence were also important. However, this knowledge is often superficial and simplistic, while society as a whole relies on extreme consumerism. Moving away from the latter, with a shift towards ensuring a just transition to a sustainable system working for everyone,

is the greatest challenge humanity is facing. It was also extremely important to show the complexity of the problem and the multifaceted approach to it, as well as to highlight the role of the humanities in pro-environmental activities.

The project participants adopt a post-humanistic perspective on the climate issue. The scientific bases underlying the activities of all HEC teams are provided by environmental humanities, validating cultural research on climate and determining the ways in which it can be conducted, and by ecodidactics, creating effective tools for the purposes of modern and innovative climate education. The role of this structure is to provide school and university students as well as teachers with theoretical and practical knowledge about the condition of the planet and the impact of humans thereon, as conveyed in texts of culture.

The focus on the humanistic dimension of the climate, expressed in a variety of cultural texts, undoubtedly contributes to the innovative nature of the project. The ecodidactic form chosen for the project's implementation is supposed to demonstrate human agency, develop an empathetic approach towards other humans and non-human beings, as well as highlight the consequences of climate change for humans and the planet.

The aim of the project is to develop foundations for a multilateral, modern humanities education with a sense of responsibility for the planet's climate present and future in the V4 countries. The HEC project brings together representatives of different humanities disciplines, as well as practitioners: teachers and educators from different institutions and educational levels in the V4 countries. This synergistic meeting of scientists and practitioners makes it possible to view the matter under investigation in a multifaceted, multilateral and integrated manner, which guarantees the effectiveness of the works carried out. Another important task involved orienting the project towards systematic, multifaceted and substantive humanities education responding to the needs of the contemporary world struggling with climate change. The team of researchers still faces the task of developing a definitive concept of pro-climate education, combining knowledge from several scientific disciplines in the field of humanities, friendly to school and university students, responding to the specificity of young people's life experiences, and offering a chance to create new behavioral norms taking into account respect and responsibility for the Earth and solidarity with all beings that inhabit it,

and this publication summarizes the research, analyses and solutions developed so far.

The successive steps in the implementation of the project tasks constitute a logical and coherent structure composed of two complementary parts, diagnosing the current status and designing institutional, substantive and didactic forms of activity (good practices and recommendations). The team's most urgent tasks, i.e. to explore the place and scope of knowledge about the climate in the curricula of humanities studies and schools, to analyze and interpret them, and to diagnose the current content offering, have already been completed. *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best practices – Recommendations* project will continue to be implemented until the end of September 2023. In the final year, the team will design recommendations for a curriculum related to humanistic knowledge about the climate crisis, conceived as a university-wide and interdisciplinary subject, and develop a set of teaching forms and methods, including online education, the importance of which has been strongly highlighted by the COVID-19 pandemic. The organization of several conferences, in-house seminars, expert lectures, and webinars addressing pro-climate education aspects contributed to the development of this scientific monograph, containing research descriptions and results. Other practical solutions also continue to be placed on the online platform on humanistic education for the climate. The need to implement such a kind of environmental humanities education concept as has been integrated into the HEC project pursued by the Interdisciplinary Center for Research on Humanistic Education shows the changes that have taken place in the reflection on the place and role of humanities education. In fact, it turns out that the natural sciences alone are no longer sufficient, and that we need to make an ecological correction to our values, concepts, and discourses, and create new descriptions, metaphors and categories, subsequently translating them into concrete action for the good of the Planet and of ourselves.

The publication, whose title is derived from the project's name, sums up two years of work, and constitutes an attempt to provide at least a partial solution to the difficult task of rethinking the relationship between humans and the environment and rejecting already obsolete dualisms, such as nature vs. culture or non-human vs. human. The reflections are interwoven with a didactic discourse to build a world based on the foundations of

responsibility, solidarity and harmony of the biocommunity, for the sake of a stable future for all Beings of the Earth, our only home¹.

The monograph's layout responds to the project's premises involving diagnoses and good practices. The introductory chapter presents an integrated viewpoint: that of a humanities scholar (the study by Małgorzata Kita), of an ecologist and biologist (the text by Piotr Skubała), and setting new tasks for the humanities (its categories) and for didactics (the study by Maciej Michalski and Zuzana Obertová). The authors of the following section (*Green textbooks and curricula*) provide a comprehensive diagnosis of educational documents and teaching aids. This is the most extensive part of the publication, containing an analysis of the individual national curricula (by Bernadeta Niesporek-Szamburska and Olga Przybyła, Anita Racaková, and Alina Mitek-Dziemba), as well as of textbooks and educational materials (by Gabriela Olchowa, Magdalena Zakrzewska-Verdugo, Wioletta Hajduk-Gawron, and Ewa Półtorak). In this section, the authors also diagnose the state of environmental awareness of the discourse participants on the basis of surveys conducted among them (the study by Anna Guzy and Magdalena Ochwat). The subsequent two sections (*Practicing climate humanities education at school* and *Culture and media as a form of (eco)communication*) represent successful attempts at introducing good teaching practices. They are a result of different profiling of literary texts (also aimed at a child audience) or films (the studies by Magdalena Paprotny-Lech, Justyna Szewczyk, Justyna Hanna Budzik and Urszula Szelağ, and Małgorzata Wójcik-Dudek), new language and methods (the studies by Maria Waclawek, Stanislav Štěpáník, Dorota Konieczny-Simeli, Katarzyna Krulicka, and Danuta Krzyżyk) as inspiration for reflection and for the development of new forms of behavior – with full responsibility for the planet. They also include experimental, project-based studies, based on literary texts, but also on activities integrating disciplines and behaviors (the texts by Sylwia Kuraś and Zuzana Obertová, Anita Huťková, as well as Anna Foltyn-Simka, Anna Koenigshaus, Sylwia Kot and Katarzyna Krulicka), including some that refer to media communication (by Ivana Dobrotová and Jindřiška Svobodová, Patrícia Molnárová and Veronika Gondeková). The final part of the monograph contains *Voices of youth*, testifying to the engagement of young

1 We are doing this in a climate-friendly form, i.e. by releasing a digital publication.

teachers and students in designing pro-climate activities for their current and future charges.

All the studies included in the monograph share an interdisciplinary reflection on environmental humanities, a reflection that leads not only to the development of specific university and school practices, but also prepares the ground for the application of a modern humanities education, tailor-made to meet the ecological challenges. We hope that they will find a wide audience and many followers.

References

- Chakrabarty D., 2018, *Humanistyka w czasach antropocenu. Kryzys mitycznej Kantowskiej opowieści* [*Humanities in the Anthropocene: The Crisis of an Enduring Kantian Fable*], „Prace Kulturoznawcze” 22, issues 1–2, Wrocław, pp. 243–263.
- Misja Uniwersytetu Śląskiego, 1997, <http://bip.us.edu.pl/zadania-universytetu> [accessed: 20 October 2022].
- Nussbaum M., 2016, *Nie dla zysku*, translated by Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016.
- Thomas J.A., 2014, *History and biology in the Anthropocene: Problems of scale, problems of value*, “American Historical Review”, Issue 5.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Maria Waclawek and Zuzana Obertová

**Zielony Uniwersytet –
przyszłość edukacji akademickiej?
Green university –
the future of academic education?**

Małgorzata Kita

 <https://orcid.org/0000-0003-1456-634X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Klimat intelektualny wokół humanistyki klimatycznej

The intellectual climate around climate humanities

Abstract: Recognizing that the climate crisis is one of the most crucial problems of the modern world, the author focuses on the interest of the humanities in climate issues. The space that puts them in the center of attention is environmental humanities, shaped in the field of the New Humanities. It is synthetically characterized in the article. As a theoretical and methodological orientation adequate to study the discursive aspects of the climate crisis, the author recognizes discourseology, which, among others, developed the concept of climate discourse. It is determined by the subject, like some other types of discourses. Adopting a discourse ecological and climate perspective by humanist researchers means, at the same time, accepting responsibility for the world.

Keywords: New Humanities, environmental humanities, climate discourse

Abstrakt: Uznając, że kryzys klimatyczny jest jednym z najważniejszych problemów współczesnego świata, autorka skupia uwagę na zainteresowaniu humanistyki kwestiami klimatycznymi. Przestrzenią, która stawia je w centrum uwagi, jest humanistyka środowiskowa, ukształtowana w polu nowej humanistyki. Jest ona w artykule syntetycznie scharakteryzowana. Za orientację teoretyczną i metodologiczną adekwatną do badania dyskursywnych aspektów kryzysu klimatycznego autorka uznaje dyskursologię, która, między innymi, wypracowała pojęcie dyskursu klimatycznego. Jest on wyznaczany ze względu na temat, podobnie jak niektóre inne typy dyskursów. Przyjęcie dyskursowej perspektywy ekologicznej i klimatycznej przez badaczy humanistów oznacza zarazem przyjęcie odpowiedzialności za świat.

Słowa kluczowe: nowa humanistyka, humanistyka środowiskowa, dyskurs klimatyczny

Tak oto humanistyka okazuje się czymś więcej niż jednym z wielu obszarów badawczych. Jest koniecznością człowieka świata. I w tym chcę widzieć iskierkę nadziei.

(Balcerzan, 2018: 65)

„Osły i uczeni do środka!” (fr. *Les ânes et les savants au centre!*) – to słowa przypisywane cesarzowi Napoleonowi, które weszły do repertuaru europejskich „skrzydlatych słów”. Jakkolwiek francuska ekspedycja egipska pod wodzą cesarza (1798–1801) była na wskroś wojskowa, w szeregach armii znalazło się wielu ludzi nauki i kultury:

Jej aspekt poznawczo-naukowy spoczywał na barkach blisko 200 uczonych i artystów. Byli wśród nich najwybitniejsi specjaliści, jakimi dysponowała wówczas Francja, w tym 21 matematyków (m.in. Gaspard Monge), trzech astronomów, 17 inżynierów budownictwa, 13 przyrodników i inżynierów górnictwa, 13 geografów, chemik, trzech specjalistów od użycia prochu, czterech architektów, ośmiu rysowników (m.in. Dominique Vivant Denon), dziesięciu artystów kopistów, dziesięciu literatów, kilku kartografów, rzeźbiarz, archeolog, liczni tłumacze i orientaliści. Nie zapomniano też o prasach drukarskich i czcionkach arabskich. W kufrach wyprawy znajdowało się bogate instrumentarium niezbędne do badań oraz licząca 500 tomów biblioteka. Czytany przez Napoleona Koran zajmował w niej poczesne miejsce.

(Karpińska, [b.r.w.]: 13)

13 lipca 1798 r. doszło do starcia pod wsią Szubra Chit. Napoleon, przewidując taktykę przyjętą przez przeciwnika, rozkazał swoim trzem dywizjom ustawić się w trzy olbrzymie czworoboki. Jeden z jego dowódców, Maximilien Caffarelli, zarządził wówczas: „Osły i uczeni do środka!”. Był to ponoć oficcerski żart, mający nieco rozładować niechęć żołnierzy do uczonych, w których upatrywano głównych pomysłodawców kampanii egipskiej. Ale można go również potraktować jako przejaw troski o ludzi nauki i kultury oraz pośrednie docenienie wartości ich działań poznawczych i edukacyjnych, a także wyraz dbałości o bezpieczeństwo zwierząt zapewniających armii transport. Zwrot kieruje pośrednio uwagę na zaangażowanie uczonych w politykę, podważając stereotyp uczonego zamkniętego w wieży z kości słoniowej, klerka, poświęcającego życie refleksji i kontemplacji, z pełną świadomością izolującego się

od bieżącego życia społecznego, politycznego, od sporów światopoglądowych, ideologicznych, konsekwentnie realizującego postawę *Splendid isolation*.

Przeszło 200 lat później uczeni, zajmując się światem i życiem na Ziemi, postawili diagnozę: ludzkość stanęła wobec globalnego zagrożenia katastrofą klimatyczną¹, przyjętą konsensualnie przez większość świata nauki. Priorytetem w takiej sytuacji powinny stać się badania nad zmianami klimatu i kryzysem oraz poszukiwanie form działania, by go ograniczać – priorytetem dla społeczności uniwersyteckiej², dla rządzących poszczególnymi krajami, dla organizacji międzynarodowych i dla każdego mieszkańca Ziemi. Wszyscy powinni wziąć odpowiedzialność za utrzymanie błękitnej planety i jej mieszkańców przy życiu.

Wiele uczelni, a wśród nich Uniwersytet Śląski w Katowicach, deklaruje wsparcie dla realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ (ang. *Sustainable Development Goals*), programu przyjętego przez przedstawicieli 193 państw członkowskich Organizacji Narodów Zjednoczonych podczas Zgromadzenia Ogólnego w 2015 r.:

Włączając się w misję społecznej odpowiedzialności uczelni, Uniwersytet Śląski poprzez swoją działalność badawczą, dydaktyczną i artystyczną, podejmuje szereg inicjatyw, przedsięwzięć i projektów, które pomagają realizować Cele Zrównoważonego Rozwoju ONZ. Pracownicy, studenci i doktoranci związani ze śląską *Alma Mater*, pracując indywidualnie oraz w zespołach, podejmują tematy ważne zarówno z perspektywy regionu, kraju, jak i świata. Szukają rozwiązań na rzecz walki z ubóstwem, głodem i nierównościami społecznymi, badają życie na lądzie i pod wodą, analizują skutki zmian klimatycznych. Wyniki ich badań przyczyniają się do poprawy warunków i jakości życia innych ludzi. Tworzą nowoczesne technologie, badają światowe i narodowe dziedzictwo kulturowe, a także makro- i mikrokosmos. Dzielą się wiedzą, popularyzując naukę i rozbudzając ciekawość poznawczą osób w każdym wieku. Uczą krytycznego myślenia, wrażliwości na słowa i nieustępliwości w zadawaniu pytań. Ich działalność badawcza, dydaktyczna i artystyczna przyczynia się do przekształcania świata.

(<https://us.edu.pl/uczelnia/cele-zrownowazonego-rozwoju-onz-2/>
[dostęp: 3.10.2022])

1 Dla pełni obrazu należy odnotować, że ten pogląd ma też przeciwników.

2 Zob. np. Napiórkowski, 2019.

Nowa humanistyka

Konstytucja dla nauki (w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych; <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/1818/1> [dostęp: 3.10.2022]) umieszcza w dziedzinie nauk humanistycznych następujące dyscypliny naukowe: archeologia, filozofia, historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo, nauki o kulturze i religii oraz nauki o sztuce. Co je łączy? Co je dzieli? Czy odpowiedzią może być ocena Michała Pawła Markowskiego?

Humanistyka nie jest więc zbiorczą nazwą dla różnych dyscyplin (literaturoznawstwo, filozofia, historia sztuki etc.), lecz akademicką ramą, w obrębie której poszczególne dyscypliny istnieją. Można tę ramę traktować umownie, jako pewien taksonomiczny uzus, pozwalający łatwo dokonać strukturalnego podziału danej instytucji (nauki humanistyczne z jednej strony, przyrodnicze z drugiej, społeczne z trzeciej; oczywiście ten klasyczny podział od dawna jest archaiczny, ale to inna historia), ale można też traktować humanistykę jako pewien niedokończony projekt, którego istnienie jest konieczne, abyśmy lepiej zdawali sobie sprawę z tego, co robimy. Nie tylko w akademii, ale też w każdej dziedzinie życia publicznego.

(Markowski, 2011: 27)

Dziedzina humanistyczna i jej dyscypliny cieszyły się ugruntowaną, wysoką pozycją w świecie nauki. Stanowi ona dziedzictwo wielowiekowego poważania, jakim otaczano pewien tradycyjny model wykształcenia, ceniącego erudycję tego, kogo określano mianem humanisty (Woźniak-Wrzesińska, 2014).

Od kilku już dekad dyscypliny humanistyczne przeżywają jednak kryzys tożsamości, który wynika z rozdzwieniu między wielowiekową tradycją humanistyki i pragnieniem czy przymusem zachowania jej ciągłości a rzeczywistością, która radykalnie zmienia się w błyskawicznym tempie. Stawiane są pytania o jej przydatność poznawczą i adekwatność społeczną. Te problemy poruszane są przez samych humanistów-uczonych. Opinia społeczna także podnosi kwestię zbędności we współczesnym świecie humanistyki jako dziedziny nauki, jak i humanistyki jako kierunku studiów.

Dokonała się zmiana postrzegania humanistów, co potwierdzają badania stereotypów i wizerunku humanisty w odbiorze społecznym, w opinii publicznej, w mediach (m.in. Karwatowska, Litwiński, 2018; Duda, 2013). Obraz humanisty jako osoby wszechstronnej, kompetentnej, o dużej i głębokiej wiedzy, intelektualisty wypierany jest przez modele prezentujące go jako bezrobotnego, „półprodukt”, „lenia intelektualnego” (Duda, 2013). Dokonuje się więc wyraźna stygmatyzacja społeczna osób uprawiających humanistykę i studentów/absolwentów studiów humanistycznych.

Zwodnicze wydaje się z dzisiejszej perspektywy odwołanie się do etymologii nazwy. Humanistyka (słowo bezpośrednio wywodzące się z: *humanizm*, łac. *hūmānus* ‘ludzki’) jest definiowana w słowniku językowym jako:

ogół nauk innych niż nauki przyrodnicze i techniczne, stawiających w centrum zainteresowania człowieka, jego język, twórczość i funkcjonowanie w społeczeństwie.

(https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=80562&id_znaczenia=5204172&l=10&ind=0 [dostęp: 3.10.2022])

We współczesnej metarefleksji pada natychmiast pytanie podające taką definicję w wątpliwość:

Czy jednak istotnie właśnie przedmiot, „człowiek”, jest cechą wyróżniającą nauki humanistyczne? Sądzę, że – wbrew pozorom – nie. Wszak „człowiek” jest również przedmiotem nauk przyrodniczych (medycyny, biologii, fizjologii, antropologii fizycznej itp.). Być może należałoby poszukać innego zestawu cech definiujących humanistykę. Byłyby nimi, w moim przekonaniu, raczej jej cele i postulaty niż ich przedmiot. Do tych celów i postulatów zaliczyłbym po pierwsze i najważniejsze, ideał kształcenia (*Bildung*), bez którego przyrodoznawstwo może się obejść – humanistyka zaś nie. Po drugie, wyróżnikiem nauk humanistycznych jest ich oddziaływanie społeczne, lecz nie w wymiarze technologiczno-użytkowym. Humanistyka jest żywa o tyle, o ile pełni funkcję formacyjną (niekoniecznie ideologiczną). I wreszcie po trzecie: humanistyka nie przynosi korzyści analogicznych do tych, jakie płyną z technologii i nauk przyrodniczych (czyli wymiernych).

(Wendland, 2017: 322–323)

Wiek XXI przynosi rozwój posthumanizmu, czyli zwrotu ku „temu-co-nie-ludzkie” (Domańska, 2007: 52). Zadaniem humanistów w erze posthumanizmu, na co zwraca uwagę Kazimierz Krzysztofek, ma być właśnie wyjaśnianie: „po jakie nowe, nieznanie wcześniej władze sięga dziś homo sapiens” (Krzysztofek, 1999: 18). Carl Sagan (amerykański astronom i popularyzator nauki) o związkach człowieka z istotami nie-człowieczymi mówił w takich słowach:

Chcąc nie chcąc, my, ludzie, jesteśmy powiązani ze sobą oraz ze wszystkimi roślinami i zwierzętami na całym świecie. Nasze życia łączą się ze sobą. [...] Rośliny, zwierzęta, mikroby bardzo długo pracowały wspólnie. [...] Skłonność do współdziałania wykształciła się w procesie ewolucji. Organizmy, które nie współdziałały z innymi, umierały. Współdziałanie to nasza natura. Klucz do przżycia.

(Sagan, 2001, cyt. za: Skubała, 2020)

Czy w dwudziestopierwszowiecznych rzeczywistościach humanistyka i humanista są potrzebni? Po co humanistyka? Gdzie w tym świecie miejsce humanistyki i humanistów? – odpowiedzi na te pytania pozostają otwarte.

Humanistyka środowiskowa

W obrębie nowej humanistyki wykształca się jej nowa przestrzeń: humanistyka środowiskowa lub ekologiczna (ang. *Environmental Humanities*, *Ecological Humanities*)³. W Polsce jej propagatorką jest Ewa Domańska. Dokonana przez uczoną charakterystyka humanistyki środowiskowej wskazuje na takie jej właściwości:

- Połączenie humanistyki z naukami o życiu (z naukami przyrodniczymi) – w tym sensie wiele elementów humanistyki ekologicznej związanych jest z wyłaniającą się biohumanistyką i z integracją nauk, widzianą bardziej w kategoriach ich komplementarności niż trans- czy interdyscyplinarności, która coraz częściej krytykowana jest w kontekście procesu redyscyplinacji humanistyki.

3 Odnotowuję też propozycję humanistyki zrównoważonej (ang. *sustainable humanities*), zob. LeMenager, Foote, 2012.

- Krytyczne nastawienie wobec tradycyjnego paradygmatu opartego z jednej strony na mechanicystycznej nauce, a z drugiej – na patriarchalnych wartościach (patriarchalizm rozumiany jest tutaj jako dominacja człowieka nad naturą).
- Podejmowanie w ramach ekoposthumanistyki wysiłków zmierzających do przerzucenia pomostu pomiędzy nauką zachodnią, wschodnią oraz wiedzami tubylczymi.
- Nobilitacja poznawczej wartości lokalnych miejsc (organicznego do nich przywiązania) i forowanie perspektywy transgatkunkowej.
- Oparcie się na modelu społecznej inkluzywności i odwołania się do etyki solidarności i szacunku wobec wszelkich form życia, także nieożywionych organicznie (np. rzeczy, skały).
- Uznanie, że brak czy niekompletność wiedzy nie tyle stanowi przeszkodę, ile traktowany jest jako warunek partycypacji w żywym systemie planety i czynnik przetrwania (Domańska, 2013: 19–20).

Co ważne, humanistyka ekologiczna jest sposobem uprawiania nauki projektującej i integrującej.

Początki ekonauk humanistycznych sięgają lat 70. XX w., pozostając w związku z rosnącym zainteresowaniem – zarówno naukowym, jak i codziennym – ekologią i ochroną środowiska. W ramach rosnącego zainteresowania myśleniem w takich kategoriach pojawiły się nowe fuzje naukowe, takie jak: antropologia, a także historia i filozofia ekologiczna/środowiskowa, a następnie ekoestetyka, ekomedia i ekokino, ekolingwistyka, ekopoetyka, ekokrytyka, ekosemiotyka, ekologia polityczna, ekoedukacja instytucjonalna i pozainstytucjonalna. Międzynarodowym i interdyscyplinarnym forum wymiany myśli ekohumanistycznej jest pismo „Environmental Humanities”, publikowane od 2012 r. przez Duke University Press (<https://environmentalhumanities.org/> [dostęp: 3.10.2022]).

Humanistyka klimatyczno-ekologiczna istnieje we współczesnym środowisku intelektualnym, stanowi już jego integralną część.

Dyskurs – *acteur du monde*⁴ – jako forma komunikowania (się) o klimacie

Warto zastanowić się, kto mówi o klimacie, jego zmianach, konsekwencjach tych zmian, formach reagowania na to, co zwykle nazywać się dramatycznie kryzysem klimatycznym. Należy zadać również pytania, wynikające z istoty mówienia i komunikowania (się): Kto wsłuchuje się w słowa ludzi nauki i innych podmiotów zajmujących się klimatem? Jaki jest ich impakt społeczny? Uczestnikami dyskursu klimatycznego (czyli takiego, którego tematem jest zmieniający się klimat) są: uczeni i popularyzatorzy nauki, politycy, środowiska gospodarcze i ekonomiczne, środowiska lobbystyczne, dziennikarze, publicyści i ludzie mediów, organizacje międzynarodowe i aktywiści klimatyczni, artyści uprawiający różne formy sztuki, osoby znane i popularne promujące postawy proklimatyczne. Uczestniczą oni aktywnie w debacie toczącej się w przestrzeni publicznej w ramach dyskursu klimatycznego. Nie można jednak pomijać tego, że kwestia klimatyczna dotyczy Ziemi i wszystkich jej mieszkańców. Do grona uczestników tego typu dyskursu, biorących w nim udział w różnych formach, jako nadawcy czy jako producenci, można zatem dodać tych, którzy są przewidziani jako odbiorcy, ale także każdego, kto w sposób zamierzony lub przypadkowy zetknie się z tekstem należącym do dyskursu klimatycznego, należącego przecież do dyskursu publicznego, a dzięki medializacji zyskującego nieograniczoną arenę komunikacyjną. Przypomnę tu także ujęcie socjologiczne, w którym nieco inaczej wskazuje się typy osób zabierających głos w debacie o ekologii:

Według wstępnego rozeznania na arenie publicznej na temat ochrony przyrody wypowiadają się między innymi: ekolodzy profesjonalni, uczestnicy proekologicznych organizacji społecznych, leśnicy, myśliwi, przedstawiciele władz, urzędnicy, politycy opozycji, dziennikarze, hydrologi, wędkarze, producenci towarów „ekologicznych”, przedstawiciele środowisk twórczych i różnych ruchów społecznych oraz nie zrzeszeni miłośnicy przyrody.

(Rancew-Sikora, 2002: 68)

4 Nawiązuję tu do tytułu monografii Vignaux, 1988.

Dostrzegam takie przestrzenie istnienia dyskursu klimatycznego – zdefiniowanego poprzez kategorię tematu – dające się wyznaczyć także z użyciem parametru podmiotów/uczestników; podlegają one językoznawczej czy szerzej; humanistycznej eksploracji:

- naukowy i popularnonaukowy dyskurs klimatyczny,
- potoczny dyskurs klimatyczny,
- polityczny dyskurs klimatyczny,
- medialny dyskurs klimatyczny, mediatyzujący wszystkie pozostałe rodzaje dyskursu o klimacie,
- gospodarczy dyskurs klimatyczny,
- niezależny/oddolny dyskurs klimatyczny,
- artystyczny dyskurs klimatyczny,
- edukacyjny dyskurs klimatyczny.

W kontekście tak zaprojektowanego porządku dyskursów klimatycznych przypomnę pogląd Marii Wojtak (2014: 97): „Nie ma uniwersalnego sposobu porządkowania logosfery”. Listę pozostawiam otwartą: wydaje się, że powstawanie nowych/kolejnych fragmentów dyskursowych mających jako temat klimat jest wysoce możliwe, jeśli uznać, że kwestie klimatu są dla XXI w. fundamentalne. Dyskurs o klimacie jako całość i fragmenty poszczególnych dyskursów o klimacie mają charakter dynamiczny, mobilny i płynny, kalejdoskopowy oraz relacyjny. Nie bez znaczenia dla kreowania mapy jest także to, że badania nad dyskursem (pro)klimatycznym w Polsce są na bardzo wczesnym etapie procesu poznania, a zatem został on rozpoznany na razie tylko częściowo i fragmentarycznie.

Używam tu słowa i terminu naukowego znaczeniowo polimorficznego: *dyskurs*. To pojęcie⁵ pojawia się w wielu dyscyplinach, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych (Brzozowska, 2014: 12). W takim szerokim kontekście poznawczym ważna jest teza Marcina Poprawy, że kategoria dyskursu zburzyła „sztywne granice podziałów autonomicznych dotąd dyscyplin naukowych oraz przyczyniła się do kontaminacji wielu założeń (metod, paradygmatów) badawczych, które służą opisywaniu językowych aspektów komunikacji” (Poprawa, 2014: 22). Badania dyskursu w ogóle, *eo ipso* dyskursu klimatycznego zyskują więc wymiar refleksji interdyscyplinarnej lub transdyscyplinarnej.

5 Historię leksemu *dyskurs* w języku polskim przedstawia Ślawek, 2006.

Dyskurs zaadoptowało (i zaadaptowało) z rozmachem językoznawstwo (zob. m.in. Vignaux, 1988, por. kilka tylko spośród licznych polskich ujęć syntetyzujących problematykę dyskursu: Duszak, 1998; Witosz, 2009; Czachur, 2020). Jednak niesłabnąca popularność i siła intelektualna konstruktu dyskursu⁶ ma konsekwencje teoretyczne i terminologiczno-definicyjne: istnienie wielości definicji, ujęć, koncepcji poznawczych, dużego przyrostu literatury naukowej przyczyniło się do poszerzenia i rozmycia jego definicji: „W praktyce każdy badacz od nowa definiuje pojęcie dyskursu zgodnie ze swoimi celami badawczymi i wskazuje, do której z wielu szkół rozumienia pojęcia będzie się odwoływał” (Brzozowska, 2014: 12). Dlatego nie poświęcam oddzielnego segmentu artykułu porządkującemu opisowi i analizie rozumienia pojęcia *dyskurs* przez poszczególnych uczonych, co ma często charakter autorski; przywołam jedynie kilku wpływowych polskich dyskursologów reprezentujących środowisko językoznawcze: Stanisław Gajda, Bożena Witosz, Maria Wojtak, Janina Labocha, Maciej Kawka, Waldemar Czachur, których prace są często cytowane (zob. np. stosowne wykazy w wyszukiwarce Google Scholar), by – mając takie zaplecze intelektualne – odnotować najnowszą propozycję uchwycenia istoty dyskursu. Inspirująca dla rozpoznań pola mówienia o klimacie i tym, co jest syntetycznie nazywane kryzysem klimatycznym, okazuje się propozycja projektu lingwistyki dyskursu jako integrującego programu badawczego językoznawstwa⁷, wpisana przez Waldemara Czachura (2020) w dwudziestopięciowieczne językoznawstwo, bardzo przecież zróżnicowane, rozmnożone i może też rozdrobnione. Lingwistyka dyskursu jest gotowa współpracować z innymi pokrewnymi lingwistycznymi subdyscyplinami, takimi jak: lingwistyka kulturowa, lingwistyka tekstu, stylistyka, genologia lingwistyczna czy lingwistyka mediów (Czachur, 2020: 10). Te nurty teoretyczno-metodologiczne także są, ze swej natury, zorientowane na współpracę, co umożliwia dialog naukowy.

Spośród licznych lingwistycznych definicji dyskursu⁸ jako punkt wyjścia wybieram najnowsze sformułowanie jego istoty w ujęciu Waldemara

6 Kontekst „orientacji dyskursowej” (Gajda, 2005: 12) przedstawił Marcin Poprawa (2014: 22).

7 Zapowiedź takiego podejścia dostrzec można w tytule wypowiedzi M. Poprawy (2014: 22): *Studia nad dyskursem jako humanistyka zintegrowana*.

8 Źródła polisemii pojęcia *dyskurs* w ramach lingwistyki wskazuje Marta Noińska (2017: 80–81).

Czachura, adekwatne do opisu zachowań językowo-komunikacyjnych dotyczących klimatu: „[...] dyskurs postrzegam jako sposób użycia języka, konglomerat odwołujących się do siebie różnych praktyk językowych i multimodalnych” (Czachur, 2020: 11).

Czym jest dyskurs klimatyczny? (tu akcentuję przymiotnik). Jest on wyznaczany ze względu na temat, podobnie jak niektóre inne typy dyskursów (np. dyskurs polityczny, dyskurs miłosny itd.): to klimat, a klimat można zdefiniować dokładnie, acz nie specjalistycznie jako:

charakterystyczny dla danego obszaru zespół zjawisk i procesów atmosferycznych (warunków pogodowych), kształtujący się pod wpływem właściwości fizycznych i geograficznych tego obszaru, określony na podstawie wyników wieloletnich obserwacji i pomiarów meteorologicznych.

(<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/klimat;3922951.html> [dostęp: 3.10.2022])

Słowo o znaczeniu ‘klimat’ występuje w wielu językach świata⁹. To pozwala uznać je za internacjonalizm, zgodnie z definicją słownikową: słowo, które występuje w co najmniej dwóch językach międzynarodowych (zazwyczaj dostosowane do wymowy, pisowni i gramatyki danego języka) i we wszystkich tych językach wyraża to samo pojęcie. Klimat bowiem, podobnie jak pogoda¹⁰, to coś, co dotyka każdego mieszkańca Ziemi, jest też fenomenem wykraczającym poza egzystencję *homo sapiens*, jednego tylko z bytów na planecie. Nadal jest regulatorem życia na Ziemi i jego jakości. W epoce antropocenu zyskał on wymiar szczególny w obliczu „kryzysu klimatycznego” (Bińczyk, 2018), który stał się ważnym i dominującym, ale nie jedynym tematem dyskursu klimatycznego.

Dyskurs dotyczący klimatu (dyskurs klimatyczny/dyskurs o klimacie¹¹) stanowi, by użyć określenie Pierre’a Bourdieu (2001), pole rozległe, wielogłosowe, złożone, zdywersyfikowane, multimodalne. Określenie *dyskurs klimatyczny*, choć odpowiedniejsza byłaby wersja rozbudowana: *dyskurs klimatyczno-*

9 Słowo w polszczyźnie podlegało rozwojowi jako składnik różnych pól komunikacyjnych: zob. https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=11067&id_znaczenia=5009105&l=13&ind=0 [dostęp: 3.10.2022].

10 Stanowi ona jeden z podstawowych tematów *small talk*.

11 O kolokacjach ze słowem *dyskurs* zob. Brzozowska, 2014: 13.

-ekologiczny¹², to etykieta (hiperonimiczna) dla wielu różnorodnie sprofilowanych dyskursów, które łączą temat. Warto mieć stale na uwadze to, że zainteresowanie klimatem jest obecne w wielu dziedzinach naukowych: naukach ścisłych i przyrodniczych, naukach medycznych i naukach o zdrowiu, naukach rolniczych, naukach społecznych, naukach teologicznych, naukach inżynierjno-technicznych, naukach humanistycznych, także w dziedzinie sztuki. Nauki humanistyczne i społeczne dodały badawczą perspektywę dyskursową.

Otwarte podejście do języka i związana z tym ścieżka interdyscyplinarna/transdyscyplinarna w kontekście relacji: język – klimat ma już sporą tradycję. Wymienić można tytułem przykładu jeden z pierwszych polskich artykułów z 1998 r. *Kształtowanie świadomości ekologicznej: ekologia i lingwistyka*, którego autorami byli Edward Więcko i Zbigniew Wendland. Przypominają oni, że w historii ludzkości myśliciele i autorzy znaczących dzieł literackich kierowali uwagę swoją i swoich czytelników na problemy stosunku człowieka do natury:

W starożytności pewne znaczenie dla ochrony przyrody miały dzieła uczonych greckich i rzymskich, np. Heraklita z Efezu, Platona, Arystotelesa, Pliniusza Starszego (autora *Historia naturalis*) i in. Temu samemu celowi służyły opisy przyrody zawarte w utworach literackich, jak *Iliada* i *Odyseja* Homera, *L'autre monde* Cyrana de Bergerac, *Carmen Nicolai Hussoviani de statura, feritate ac venatione bisontis* Mikołaja Hussowczyka, *Pieśni* Jana Kochanowskiego czy dzieła pisarzy romantycznych, jak np. *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, który został uznany przez Witolda Kuleszę za ewangelię ochrony przyrody. Szczególną pozycję ze względu na ideowy stosunek do przyrody stanowi twórczość Jeana-Jacquesa Rousseau z jego apologią stanu natury i krytyką postępu cywilizacyjnego, a także Johna Ruskina głoszącego postulat kultu piękna jako najwyższej wartości i miłości natury nie skażonej cywilizacją.

(Więcko, Wendland, 1998: 5–6)

W XX w. inspirująca dla środowisk naukowych stała się idea połączenia lingwistyki i ekologii wyrażona w książce norweskiego językoznawcy Einara Haugena *Ecology of language* (1972), który stworzył w niej projekt nowego

12 Dyskurs ekologiczny precyzyjnie opisała Magdalena Steciąg (2012), stąd w artykule koncentruję się na dyskursie klimatycznym.

podejście do lingwistyki, a mianowicie ekologicznego rozumienia problemów językowych:

Pomysł autora *Ecology of Language* uznano za niezwykle udaną próbę stworzenia w lingwistyce czegoś nowego, alternatywnego wobec tradycyjnych kanonów, nadanych jej kiedyś przez Ferdynanda de Saussure'a. Główną ideą tej odmładzającej alternatywy jest traktowanie zjawisk językowych i zjawisk związanych z ludzką mową w kategoriach ekosystemów oraz w świetle systemowej ochrony środowiska, opartej na naukowych argumentach, które wypracowuje ekologia.

(Więcko, Wendland, 1998: 12)

Wątki ekologii języka w Polsce zapoczątkowały prace Magdaleny Steciąg, m.in. jej fundamentalna monografia *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej* (2012) oraz liczne artykuły pogłębiające i poszerzające tematykę ekologii i języka. Ta perspektywa podlega rozwojowi i zyskała całkiem liczne grono zwolenników. Jako jeden ze sposobów uprawiania lingwistyki w dwudziestopierwszowiecznej rzeczywistości traktuje lingwoekologię Stanisław Gajda, według którego:

stanowi [ona – M.K.] [...] otwartą i dynamiczną przestrzeń badawczą o szerokim i różnorodnym spektrum problemowym [...]; stara się odpowiadać na potrzeby i wyzwania naszej współczesności i przyszłości, czerpiąc inspiracje i pobudki ze współczesnej ogólnokulturowej i ogólnonaukowej aury oraz dorobku [...] lingwistyki i ekologii [...].

(Gajda, 2021: 87)

Bardziej radykalne jest spojrzenie Ewy Sławek, która akcentuje *novum* lingwistyki ekologicznej:

W moim rozumieniu mariaż językoznawstwa z ekologią oznacza jednak przede wszystkim wprowadzenie do lingwistyki najważniejszych wątków posthumanizmu, co pociąga za sobą dyskusję z jej antroponormatywnym charakterem, i w rezultacie poszukiwanie w języku elementów antyantropocentrycznych, czyli tego, co łączy człowieka z resztą natury.

(Sławek, 2022: 2–3)

Podejście antyantropocentryczne przekłada się na „poszukiwania w języku pierwiastka nieantropocentrycznego” (Sławek, 2020). Stanowi ważny głos w debacie na temat traktowania w nauce i sztuce, a także – po prostu – w życiu bytów nie-ludzkich.

Dyskurs klimatyczno-ekologiczny można uznać za typ ważny nie tylko poznawczo, ale również społecznie ze względu na jego rangę i na stawkę, która funduje jego istnienie. Już dwadzieścia lat temu jedna z autorek zajmujących się fragmentem ekologicznym tego dyskursu tak go pozycjonowała w rzeczywistości językowo-komunikacyjnej:

Dyskurs ekologiczny jest przypadkiem szczególnym wśród najważniejszych debat publicznych toczących się w Polsce. Jego specyfika wywodzi się z niewątpliwej wagi tego tematu dla konstrukcji przyszłości, dużego zaangażowania podmiotów podejmujących działania na rzecz ochrony przyrody i jednocześnie słabej reprezentacji ekologii w debatach i decyzjach politycznych.

(Rancew-Sikora, 2002: 68)

Przyjęcie perspektywy ekologicznej i klimatycznej przez badaczy humanistów oznacza zarazem przyjęcie odpowiedzialności za świat, teraźniejszość i przyszłość planety oraz jej mieszkańców, co mocno wybrzmiewa w słowach Ewy Domańskiej:

Wybór humanistyki ekologicznej jako preferowanej perspektywy badawczej i ramy interpretacyjnej jest więc wyborem światopoglądowym związanym ze stojącym w jej tle projektem społecznej transformacji od społeczeństwa przemysłowego do ekologicznego, a także zamysłem edukacyjnym nastawionym na kształcenie wrażliwości ekologicznej i wychowanie człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia.

(Domańska, 2013: 31)

Zakończenie

Humanistyka XXI w. – bez określających ją przymiotników – zachowując ukształtowane tradycją zasady oraz wartości poznawcze i etyczne, zmienia się w zgodzie ze zmieniającym się światem, w tym z jego polem naukowym. Będąc w permanentnym fermentie intelektualno-społecznym, coraz

częściej doznaje reorientujących ją „zwrotów”, by wymienić tylko niektóre: zwrot posthumanistyczny, relacyjny, przestrzenny, postsekularny, zwrot ku materialności, ku sprawczości, zwrot afektywny, gatunkowy, ku zwierzętom, neurobiologiczny. Przeżywa kryzys tożsamościowy. Jednocześnie z założenia wchodzi w teoretyczno-metodologiczny dialog z innymi dziedzinami i dyscyplinami naukowymi.

W 2017 r. Przemysław Czaplinski, autor wstępu do numeru „Tekstów Drugich” (nr 1) pod wiele mówiącym tytułem *Sploty*, wskazuje takie jej odłamy powiązane ze zwrotami w sposobie uprawiania nauk humanistycznych: „studia postkolonialne i postzależnościowe, studia afektywne, studia nad rzeczami, humanistyka cyfrowa, humanistyka kognitywna, badania płci kulturowej, badania pamięci, studia nad kulturą wizualną, performatyka oraz rozległe spektrum posthumanistyki (od animal studies, water studies czy badań nad roślinnością aż po ekokrytykę czy Teorię Aktora-Sieci)” (Czaplinski, 2017: 9). W szybkim tempie dokonuje się zwielokrotnienie segmentów Nowej Humanistyki.

Podjmując trud wprowadzenia porządku w pole Nowej Humanistyki, Ryszard Nycz proponuje pewną syntezę, kiedy wymienia takie jej odłamy: humanistyka cyfrowa, humanistyka zaangażowana w sprawy społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe i humanistyka kognitywna: „Trzeci nurt zdaje się łączyć różne humanistyczne programy zakładające wykorzystanie wyników i metod, współpracę, a najlepiej także wymianę z przyrodoznawstwem i naukami ścisłymi” (Nycz, 2017: 23). Uczony na tym nie kończy: „Do tej krótkiej listy trzech tendencji chciałbym dorzucić jeszcze dwie, które współcześnie rosną w siłę. Byłaby to posthumanistyka, jeśli rozumieć ją dość szeroko jako orientację badającą relacje człowieka ze środowiskiem (naturalno-kulturowym), które na niego działa i na które on oddziałuje. Ostatnim zaś, czołowym nurtem byłaby natomiast humanistyka artystyczna (jeśli tak niezdarnie można się wyrazić), mieszcząca tyleż humanistykę wykorzystującą narzędzia i praktyki artystyczne, co sztukę jako opartą na badaniach praktykę kulturową” (Nycz, 2017: 23). Ich cechą wspólną jest właściwość łączenia:

Każdy z tych nurtów kładzie mosty w miejsce murów, które wcześniej oddziały humanistyczną refleksję od: a) sfery techniki i technologicznego instrumentarium; b) życia społecznego, polityki, historii, ekonomii, praktyk kulturowych; c) nauk ścisłych (rów wykopany w czasach antypozytywistycznego

przełomu dla ochrony autonomii nauk o duchu); d) środowiska przyrodniczego (inna część owego rowu, wynoszącego człowieka ponad i poza naturę); e) sztuk pięknych, literatury i innych praktyk artystycznych, pojętych wcześniej jako przedmioty badań humanistycznych, a nie ich część składowa. W praktyce rozszerza to rzeczywiście możliwość badań na cały obszar humanistyki (w szerokim znaczeniu) oraz na jej nowe pograniczne terytoria, wszakże przy braku wyraźnych kryteriów odróżniających ją od innych obszarów badań.

(Nycz, 2017: 24)

Kondycja współczesnej humanistyki, utrwalanie się Nowej Humanistyki nie dają jednoznacznej odpowiedzi na pytania o stan wiedzy humanistycznej, o sens i cel uprawiania humanistyki w czasie kryzysowym.

Czy można zaufać sądowi Przemysława Czaplińskiego, który tak widzi teraźniejszość i przyszłość humanistyki w świecie:

Nowa humanistyka [...] szuka nowych rozwiązań, ale przede wszystkim praktykuje nowe wiązania. Dlatego nowa humanistyka jawi się jako szansa powrotnego splątania badacza z przedmiotem badań, humanistyki z naukami ścisłymi i nauki ze społeczeństwem. Stawką, o którą toczy się gra, jest odzyskiwanie udziału w przyszłości.

(Czapliński, 2017: 16)

Czy rację przyznać Ewie Domańskiej, która ściśle wiąże wiedzę humanistyczną z życiem/przeżyciem:

Humanistyka, by spełnić wyzwania, które rzuca jej współczesny świat, powinna stać się rodzajem wiedzy performatywnej [...] ułatwiającej elastyczne przystosowanie się do zmieniających warunków i radzenia sobie ze zmieniającym się środowiskiem zarówno społecznym, jak i naturalnym (jeżeli takie rozróżnienie jest nadal zasadne). Owa «wartość przeżycia» decyduje zatem o wadze tej wiedzy. Taka opcja – mimo pewnej nostalgii za kontemplacyjnym modelem wiedzy – wymuszona jest przekonaniem, że obecnie potrzebna jest nam praktyczna i skuteczna wiedza, która zwiększa szanse przetrwania (nie tylko człowieka).

(Domańska, 2010: 46-47)

Bibliografia

- Balcerzan E., 2018, *Humanisto, kim jesteś?* Wydawnictwo Pasaże, Kraków.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bourdieu P., 2001, *Reguły sztuki: geneza i struktura pola literackiego*, tłum. A. Zawadzki, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Brzozowska D., 2014, *Dyskurs i jego kolokacje*, w: *Dyskurs w perspektywie akademickiej*, red. I. Uchwanowa-Szmygowa, M. Sarnowski, T. Piekot, M. Poprawa, G. Zarzeczny, Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 12–13, <https://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-8793.pdf> [dostęp: 3.10.2022].
- Czachur W., 2020, *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Czapliński P., 2017, *Sploty*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 9–17, <https://rcin.org.pl/dlibra/publication/84051/edition/64814/content> [dostęp: 3.10.2022].
- Domańska E., 2007, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 48–61, https://rcin.org.pl/Content/51247/PDF/WA248_67479_P-I-2524_domanska-zwrot.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Domańska E., 2010, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?* „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 45–55, <https://rcin.org.pl/dlibra/doccontent?id=48993> [dostęp: 3.10.2022].
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32, http://rcin.org.pl/Content/62034/WA248_79056_P-I-2524_domanska-humanist_o.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Duda B., 2013, *Wizerunek współczesnego humanisty w dyskursie prasowym i społecznym*, „Linguarum Silva”, nr 2, 123–141, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Linguarum_Silva/Linguarum_Silva-r2013-t2/Linguarum_Silva-r2013-t2-s123-141/Linguarum_Silva-r2013-t2-s123-141.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Duszak A., 1998, *Tekst – Dyskurs – Komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- Gajda S., 2005, *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, w: *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, S. Gajda, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 11–20.
- Gajda S., 2021, *Lingwoekologia – ochrona języka przed człowiekiem i człowieka przed językiem*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 85–98.
- Haugen E., 1972, *The Ecology of Language*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/1818/1> [dostęp: 3.10.2022].
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/klimat;3922951.html> [dostęp: 3.10.2022].
- <https://environmentalhumanities.org/> [dostęp: 3.10.2022].
- <https://us.edu.pl/uczelnia/cele-zrownowazonego-rozwoju-onz-2/> [dostęp: 3.10.2022].
- https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=11067&id_znaczenia=5009105&l=13&ind=0 [dostęp: 3.10.2022].
- https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=80562&id_znaczenia=5204172&l=10&ind=0 [dostęp: 3.10.2022].
- Karpińska M., [b.r.w.], *Bitwa pod piramidami. Francuzi gromią Mameluków w Egipcie*, „Mówią Wieki”, nr 6, s. 9–23, http://mowiawieki.pl/templates/site_pic/files/bitwy_epoki_napoleonskiej_odcinek6.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Karwatowska M., Litwiński R., 2018, *Wizerunek humanisty w werbalizacjach studentów Wydziału Humanistycznego UMCS w Lublinie*, „Studia Europaea Gnesnensia”, nr 17, s. 267–285, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/seg/article/view/30040/26600> [dostęp: 3.10.2022].
- Krzysztofek K., 1999, *Człowiek posthumanistyczny?*, „Kultura Współczesna”, nr 1, s. 18–35.
- LeMenager S., Foote S., 2012, *The sustainable humanities*, PMLA, May, vol. 127, no. 3, s. 572–578.
- Markowski M.P., 2011, *Humanistyka: niedokończony projekt*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 13–28, https://rcin.org.pl/Content/48480/PDF/WA248_65561_P-I-2524_markowski-human.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Napiórkowski M., 2019, *Naukowcy o odpowiedzialności za klimat*, „Tygodnik Powszechny”, 24.06, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/naukowcy-o-odpowiedzialnosci-za-klimat-159343> [dostęp: 3.10.2022].
- Noińska M., 2017, *O źródłach wieloznaczności pojęcia dyskurs w językoznawstwie (na materiale języków polskiego, rosyjskiego i angielskiego)*, „Progress. Journal of Young Researchers”, nr 2, s. 72–82.
- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniunktur, refutacji*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 18–40, https://rcin.org.pl/Content/64819/WA248_84052_P-I-2524_nycz-nowa_o.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Poprawa M., 2014, *Studia nad dyskursem jako humanistyka zintegrowana*, w: *Dyskurs w perspektywie akademickiej*, red. I. Uchwanowa-Szmygowa, M. Sarnowski, T. Piekot, M. Poprawa, G. Zarzeczny, Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 22–23, <https://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-8793.pdf> [dostęp: 3.10.2022].

- Rancew-Sikora D., 2002, *Konflikt w polskim dyskursie ekologicznym. Próba analizy konwersacyjnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 67–84, https://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/studia_socjologiczne_2002_nr4_s.67_84.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Sagan C., 2001, *Miliardy, miliardy. Rozmyślenia o życiu i śmierci u schyłku tysiąclecia*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Skubała P., 2020, *Primo przyroda. Rola nauki w walce z pandemią*, https://us.edu.pl/prof-piotr-skubala-primo-przyroda-rola-nauki-w-walce-z-pandemia/?fbclid=IwAR3loO1M__SWBkZN4ciXjp8E-psWwvYt39HjOlgMQodFKCilePXrEIM4nO4 [dostęp: 3.10.2022].
- Sławek E., 2006, *Dyskursywnie o dyskursie*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 6, s. 87–96.
- Sławek E., 2020, *Kilka uwag o pojęciu leksykalnego ekosystemu (na przykładzie języka polskiego)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”. *Studia Linguistica*, nr 15, s. 255–264, <https://studialinguistica.up.krakow.pl/article/view/7644/6959> [dostęp: 3.10.2022].
- Sławek E., 2022, *Prawiek i inne czasy Olgi Tokarczuk w perspektywie lingwistyki kulturowej i ekologicznej*, „Fabrica Litterarum Polono-Italica”, vol. 4, nr 1, s. 1–14, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/23613/4/Slawek_Prawiek_i_inne_czasy_Olgi_Tokarczuk_w_perspektywie_lingwistyki_kulturowej_i_ekologicznej.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Steciąg M., 2012, *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu w Zielonej Górze, Zielona Góra.
- Vignaux G., 1988, *Le discours, acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*, Ophrys, Paris.
- Wendland M., 2017, *Humanistyka w oczach humanistów – od wczesnej nowożytności do dzisiaj*, w: *Komunikacja naukowa w humanistyce*, red. E. Kulczycki, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 303–328, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17589/6/Komunikacja_naukowa_w_humanistyce.pdf [dostęp: 3.10.2022].
- Więcko E., Wendland Z., 1998, *Kształtowanie świadomości ekologicznej: ekologia i lingwistyka*, „Sylwan”, nr 3, s. 5–20.
- Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wojtak M., 2014, *O gatunkach wypowiedzi i ich prasowych konkretyzacjach*, „Językoznawstwo”, nr 8, s. 95–105.

Woźniak-Wrzesińska E., 2014, „*Umysł to za mało*”. *Kulturowy stereotyp humanisty – zarys perspektywy poznawczej*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 4, s. 38–65, http://kwartjez.amu.edu.pl/teksty/teksty2014_4_20/Wozniak.pdf [dostęp: 3.10.2022].

Małgorzata Kita – profesor dr hab., pracownik Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Dyrektor Instytutu Języka Polskiego UŚ (2002–2005). Lektor języka polskiego na Uniwersytecie Toulouse Le Mirail (1981–1984, 1991–1993). Zainteresowania naukowe: genologia lingwistyczna, stylistyka, mediolingwistyka, dyskursologia, „lawendowa lingwistyka”, nauczanie języka polskiego jako obcego. Ważniejsze monografie: „*Coming out*” w polskiej przestrzeni dyskursywnej (2016), *Szeptem albo wcale. O wyznawaniu miłości* (2007), *Językowe rytuały grzecznościowe* (2005), *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja* (1998). Współredaktorka lub współautorka kilkunastu książek. Publikuje m.in. w periodykach: „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, „Stylistyka”, „Studia Medioznawcze”, „Mediolingwistyka”, „Język a Kultura”, „Postscriptum Polonistyczne”, „Forum Lingwistyczne”.

Małgorzata Kita – professor, PhD, employee of the Institute of Linguistics of the University of Silesia in Katowice. Director of the Institute of Polish Language at the University of Silesia (2002–2005). Polish language teacher at the University of Toulouse Le Mirail (1981–1984, 1991–1993). Research interests: linguistic genology, stylistics, medialogistics, discourse, “lavender linguistics”, teaching Polish as a foreign language. Major monographs: „*Coming out*” w polskiej przestrzeni dyskursywnej (2016), *Szeptem albo wcale. O wyznawaniu miłości* (2007), *Językowe rytuały grzecznościowe* (2005), *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja* (1998). He publishes e.g. periodicals: „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, „Stylistyka”, „Studia Medioznawcze”, „Mediolingwistyka”, „Język a Kultura”, „Postscriptum Polonistyczne”, „Forum Lingwistyczne”.

Piotr Skubała

 <https://orcid.org/0000-0002-9209-0167>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Jak edukować w czasach kryzysu klimatycznego i środowiskowego?^{*}

How to educate in times of climate and environmental crisis?

Abstract: Education has a key role to play in building and ensuring a safe world for mankind. Today it is to be of special importance because we have moved beyond the safe space of action for humanity. Scientists are issuing a red alert for Earth. In order to avoid the worst, we have a duty to take extraordinary, emergency measures. A necessary step is a radical change in education. Its overriding goal must be to shape the attitude of a young man in a sense of unity with nature, capable of caring for other nonhuman beings. In this article, I present ten tips that should be an integral part of the educational process if we want to educate a generation of people who are aware, empathetic, and able to take effective action to resolve the climate and environmental crisis.

Keywords: education, climate and environmental crisis, respect for life, unity

Abstrakt: Edukacja ma do odegrania kluczową rolę w budowaniu i zapewnieniu bezpiecznego świata dla ludzkości. Dzisiaj nabiera szczególnego znaczenia, gdyż przestrzeń, która dotąd była bezpieczna dla ludzi, przestała taką być. Naukowcy ogłaszają czerwony alarm dla Ziemi. Aby uniknąć najgorszego, trzeba podjąć nadzwyczajne, kryzysowe środki. Konieczna jest między innymi radykalna zmiana w edukacji. Jej nadrzędnym celem musi być ukształtowanie postawy młodego człowieka w poczuciu jedności z przyrodą, zdolnego do troski o inne byty pozaludzkie. W artykule przedstawiono dziesięć wskazówek, które powinny kształtować proces edukacyjny, jeżeli chcemy wychować pokolenie ludzi świadomych, empatycznych, zdolnych do podjęcia skutecznych działań w celu zażegnania kryzysu klimatycznego i środowiskowego.

Słowa kluczowe: wychowanie, kryzys klimatyczny i środowiskowy, szacunek dla życia, jedność

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–14, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.09>.

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę w budowaniu i zapewnieniu bezpiecznego świata dla ludzkości. Dokument *Agenda 21 – globalny program działań*, który przedstawia sposób opracowania i wdrażania programów zrównoważonego rozwoju, został przyjęty na konferencji *Środowisko i rozwój* zorganizowanej z inicjatywy ONZ w 1992 r. w Rio de Janeiro (zob. Keating, 1993). Określa on cztery podstawowe warunki gwarantujące udane wdrożenie zasad zrównoważonego rozwoju w życie lokalnej społeczności. Na pierwszym miejscu wymieniona jest edukacja ekologiczna, przed demokratyzacją, partnerstwem we współpracy samorządu lokalnego z różnymi grupami społecznymi i sektorami gospodarczymi oraz podejmowaniem decyzji po wieloaspektowym rozpoznaniu problemu (Keating, 1993).

Jaki cel powinna spełniać edukacja w dzisiejszych czasach?

Nadrzędnym celem edukacji ekologicznej, ale także edukacji w ogóle, każdego działania, które wpływa na kształtowanie postawy młodego człowieka, winno być sprawienie, aby poczuł on związek z miejscem, w którym żyje, z przyrodą, Ziemią; aby doświadczył bycia częścią wielkiej sieci życia. Ważną rolę w narodzeniu się ruchu ochrony środowiska odegrało zdjęcie naszej planety wykonane z przestrzeni kosmicznej. Kosmonautki i kosmonauci, którzy mieli możliwość zobaczenia Ziemi z odległej perspektywy, przeżyli swoistą przemianę duchową – poczuli bardzo bliski związek z naszą planetą, z całym życiem na niej. Oto wypowiedź amerykańskiego astronauty Russella Louisa „Rusty’ego” Schweickarta, jedna z wielu tego typu:

Z Księżycy Ziemia jest tak mała i taka krucha, taki mały cenny punkt w tym wszechświecie, punkt, który możesz zasłonić swoim kciukiem. Wtedy zdajesz sobie sprawę, że na tym punkcie, na tej małej błękitnej rzeczy jest wszystko, co cokolwiek dla ciebie znaczy – cała historia i muzyka, i poezja, i sztuka, i śmierć, i narodziny, i miłość, łzy, radość, zabawy, wszystko to na tej małej płamce, którą ty zakrywasz swoim kciukiem. Z tej perspektywy zdajesz sobie sprawę, że zmieniłeś się na zawsze, że jest tutaj coś nowego, że ten związek z Ziemią nie będzie już nigdy taki, jaki był!

(cyt. za: Dowd, 1991: 95)

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

Zrozumienie istoty funkcjonowania życia na Ziemi i poczucie związku z przyrodą nabiera dziś szczególnego znaczenia, gdyż żyjemy w czasach kryzysu określanego jako planetarny.

Czy świat jest na granicy globalnej katastrofy klimatycznej i środowiskowej?

Z najnowszych raportów naukowych wynika, że czarny scenariusz, w którym tracimy kontrolę nad klimatem, a ekosystemy przestają istnieć jeden po drugim, może się ziścić i prawdopodobnie nastąpi to w niezbyt odległej przyszłości. W 2008 r. grupa specjalistów w zakresie klimatologii, fizyki oceanów oraz analityków zajmujących się wpływem ludzkości na systemy Ziemi pod kierunkiem Timothy'ego Lenton z University of East Anglia wyróżniła trzynaście „punktów krytycznych” dla systemu klimatycznego. Naukowcy przestrzegali społeczeństwo, aby nie pogrążyło się w fałszywym poczuciu bezpieczeństwa, obserwując powolne globalne zmiany klimatu. Synteza specjalistów wskazuje, że różnorodne elementy klimatu mogą osiągnąć krytyczny punkt w ciągu tego stulecia w warunkach antropogenicznej zmiany klimatu (Lenton i in., 2008). Autorzy raportu przewidywali, że punkty krytyczne mogą zostać uaktywnione, gdy temperatura na Ziemi będzie o 5°C wyższa od temperatury w czasach przedindustrialnych. Tymczasem w 2019 r. w „Nature” ukazała się analiza, której autorzy stwierdzają, że dziewięć z trzynastu „punktów krytycznych” już zostało uaktywnionych, mimo iż globalna temperatura jest zaledwie o 1,1°C wyższa niż w czasach przedindustrialnych. Ich zdaniem oznacza to, że niedługo może zostać uruchomiona kaskada zdarzeń gwałtownie pogarszających sytuację klimatyczną na Ziemi (Lenton i in., 2019).

W ślad za opracowaniem opublikowanym w „Nature” ukazała się kolejna analiza, której autorzy przewidują, że zmiany klimatu mogą z kolei spowodować załamanie się biosfery i katastrofalny w skutkach zanik różnorodności biologicznej (Trisos, Merow, Pigot, 2020). Badacze wykorzystali roczne prognozy (od 1850 do 2100 r.) temperatury i opadów w odniesieniu do 30 652 gatunków ssaków, ptaków, gadów, płazów, ryb oraz bezkręgowców, aby oszacować czas ich narażenia na potencjalnie niebezpieczne warunki klimatyczne. Antycypują, że przyszłe zakłócenie funkcjonowania zespołów ekologicznych w wyniku zmian klimatu będzie nagłe. Wynika to z faktu, że w ramach danego zespołu ekologicznego narażenie na warunki klimatyczne wykraczające poza granice

niszy występuje prawie jednocześnie w odniesieniu do większości gatunków. Globalne ocieplenie sprawia, że środowisko staje się niekorzystne dla wielu gatunków, a część z nich po prostu nie ma możliwości ucieczki. Wyginięcie niektórych kluczowych gatunków wpłynie na inne gatunki, a to wywoła efekt domina. W scenariuszu wysokoemisyjnym (RCP8,5, zakładającym dalszą wysoką emisję gazów cieplarnianych²) takie nagłe załamanie funkcjonowania ekosystemów jest możliwe przed 2030 r. w oceanach tropikalnych. Będzie się ono rozprzestrzeniać na lasy tropikalne i pojawi się na wyższych szerokościach geograficznych do 2050 r. Organizmy żyjące w regionach tropikalnych są szczególnie zagrożone, gdyż wiele z nich już żyje blisko górnej granicy spektrum tolerancji na ciepło (Trisos, Merow, Pigot, 2020).

Edukacja, jakiej potrzebujemy

Wyniki współczesnych badań dotyczących klimatu i funkcjonowania ekosystemów dowodzą, że istnieje realne egzystencjalne zagrożenie dla cywilizacji; znaleźliśmy się w stanie zagrożenia planetarnego. Wyszliśmy poza bezpieczną przestrzeń działania dla ludzkości. Aby uniknąć katastrofy, jesteśmy zobowiązani do podjęcia nadzwyczajnych, kryzysowych środków. Krokiem koniecznym i, jak się wydaje, takim, który rzeczywiście pozwoli nam zawrócić ze ścieżki ku samozagładzie, jest radykalna zmiana w edukacji.

W dalszej części artykułu przedstawiam dziesięć wskazówek, które – moim zdaniem – należy uczynić stałym elementem procesu edukacyjnego, jeżeli chcemy wychować pokolenie ludzi świadomych, empatycznych, rozumiejących swoje miejsce w biosferze, zdolnych do podjęcia skutecznych działań w celu zażegnania kryzysu klimatycznego i środowiskowego.

1. *Opisuj przyrodę jako całość, wielką wspólnotę istot powiązanych z sobą na wiele sposobów*

Świat, w którym żyjemy, jest niezwykle skomplikowany, wszystkie jego elementy (rośliny, zwierzęta, mikroorganizmy, woda, powietrze, gleba) są

2 RCP8,5 – jeden z czterech scenariuszy zmian koncentracji dwutlenku węgla przyjęty przez Międzyrządowy Zespół do spraw Zmian Klimatu w projekcie porównania globalnych modeli klimatu. Wartości określają szacowane wielkości wymuszenia radiacyjnego przez gazy cieplarniane w 2100 r., w tym wypadku 8,5 W/m².

powiązane na najprzeróżniejsze sposoby. Uważnie studiując zależności w świecie wokół nas, dochodzimy do wniosku, że każdy gatunek, niezależnie od szczebla rozwoju ewolucyjnego, jest potrzebny, ważny, ma do spełnienia niezwykle rolę. Każdy byt żyje tylko dzięki innym bytom. Istotą życia na Ziemi są zależności, które w pewnym sensie tworzą i warunkują funkcjonowanie biosfery. Często przyrównujemy życie na Ziemi do sieci pajęczej – w sieci nie ma nitki mniej lub bardziej ważnych, podobnie w przyrodzie każdy gatunek jest ważny, ma do odegrania określoną, pożyteczną rolę w ekosystemie jako całości. W pięknych słowach pisze o tym Lewis Thomas (lekarz, poeta): „nie ma istot prawdziwie samotnych. Wszystkie stworzenia są, w pewnym sensie, związane z całą resztą i od niej zależne” (Dowd, 1991: 16).

Głównym zadaniem nauczycieli i edukatorów wydaje się dzisiaj włączenie takiego rozumienia świata wokół nas do procesu edukacyjnego. Współcześnie nauczyciele są zobowiązani do uczynienia wzajemnych stosunków podstawą wszelkich szkolnych definicji. Uświadomienie ludziom wielostronnych zależności winno stać się zasadniczym celem edukacji. Żyjemy w świecie, którego wszystkie elementy są z sobą powiązane. Nic nie jest samowystarczalne. Poszczególne gatunki nie mogą istnieć bez siebie. Problem stanowi to, że większość z nas nie widzi tych relacji. Aldous Huxley, angielski prozaik i eseista, zapytany o to, co jest najistotniejsze w procesie wychowawczym, odpowiedział:

Nigdy nie pozwalajcie dzieciom wyobrazić sobie, że cokolwiek istnieje jako osobne. Dołóżcie starań, aby od samego początku było dla nich oczywistym, że całe życie jest zależnością. Pokażcie im zależności w lasach, na polach, w stawach, strumieniach, w wiosce i kraju wokół nich.

(Hatley, 1993: 12)

2. Przedstawiaj człowieka jako integralną część sieci życia

Nauka ukazuje jednoznacznie, że człowiek jest nierozzerwalnie związany ze światem żywym, stanowi jeden z jego elementów, równie ważny jak każdy inny. Jak każda inna forma życia jest współzależny od pozostałych jego form. My, ludzie, zwykliśmy traktować siebie jako stojących ponad naturą, ale to tylko iluzja. Co więcej, ludzkie ciało jest superorganizmem – około 90% naszych komórek to komórki różnych mikroorganizmów. Tworzą je, oprócz „ludzkich”

komórek, tysiące gatunków bakterii, archeonów, wirusów, grzybów. W naszym ciele zamieszkują niektóre z roztoczy. Także ludzkie pasożyty mają ważną rolę do odegrania. O wielostronnych zależnościach w ciele człowieka, swoistym odbywającym się w nim „dialogu” badacze mówią następująco:

Wielokierunkowa sieć powiązań, poprzez którą możliwe jest przesyłanie sygnału i porozumiewanie się bakterii z bakteriami, bakterii z gospodarzem i gospodarza z bakteriami, sprawia, że mikroorganizmy wraz z komórkami gospodarza tworzą kompleksowy interaktywny ekosystem decydujący o wielu różnych procesach biologicznych, w tym o zdrowiu lub o chorobie.

(Krzyściak, Jurczak, Piątkowski, 2016: 330)

Jednym z podstawowych praw natury jest obieg materii w przyrodzie. Dotyczy on również ciał roślin, zwierząt i ludzi. Niemal 100% materii tworzącej ciało człowieka ulega wymianie w ciągu zaledwie 7–8 lat. To, co buduje nas w danym momencie, przepłynie do innych organizmów, przyrody nieożywionej. W ciągu kilku lat zbudujemy nasze ciało z materii, która w chwili obecnej znajduje się np. w glebie, dżdżownicy, marchewce, drzewie, rzecie i wielu innych formach życia. Gdy patrzymy na siebie i przyrodę w ten sposób, zacieiera się granica między nami a światem żywym. John Fowles, angielski pisarz, o relacji człowieka z przyrodą mówi w tych słowach: „Dopóki przyroda jest postrzegana jak coś obcego, oddzielnego, poza nami, a nie w nas, tak długo jest ona dla nas stracona” (Fowles, 2000: 34).

3. Podważaj antropocentryzm

Ewa Domańska (2013) podkreśla, że w niepewnych czasach tym, czego potrzebujemy, jest promowanie innego sposobu widzenia świata, opartego na myśleniu relacyjnym, które podkreśla wzajemne związki, współzależność, współbycie i współżycie natury-kultury, człowieka i środowiska, bytów i istot ludzkich oraz nie-ludzkich. Odejście od antropocentrycznego myślenia – a przynajmniej próba tego rodzaju spojrzenia – jest niezwykle ważne, jeżeli chcemy rozwiązać problemy w dobie zmian klimatu i postępującego zaniku bioróżnorodności. Patrzenie przez człowieka na inne formy życia z góry, stawianie siebie na piedestale doprowadziło nasz gatunek do współczesnych mrocznych czasów i tylko odejście od takiej perspektywy może sprawić, że „naprawimy”

nasz ludzki i pozaludzki świat. Tego rodzaju świadomość i wskazówkę znajdziemy zresztą w wielu dokumentach odnoszących się do relacji człowieka z przyrodą, ze zwierzętami.

W Światowej Karcie Przyrody, najważniejszym dokumencie rangi światowej (przyjętym i uroczystie proklamowanym przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 28 października 1982 r.) określającym relacje pomiędzy ludźmi a przyrodą, znajdziemy następujące stwierdzenie:

Każda forma życia jest wyjątkową i zasługuje na szacunek, jakkolwiek byłaby jej użyteczność dla człowieka, i aby uznać istotną wartość innych organizmów żyjących, człowiek powinien kierować się kodeksem moralnym postępowania.

(Światowa Karta Przyrody, 1985: 345)

Z kolei podstawa programowa z 2008 r. przedmiotu biologia dla IV etapu edukacyjnego zawierała stwierdzenie: „Uczeń [...] prezentuje postawę szacunku wobec siebie i wszystkich żywych istot” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

4. Odkrywaj przyrodę za pomocą wszystkich zmysłów

We współczesnej szkole poznawanie świata przez młodych ludzi odbywa się przy zaangażowaniu jedynie niektórych zmysłów, przede wszystkim wzroku. Główną rolę odgrywa intelekt, który warunkuje zdolność uzyskania i wykorzystania wiedzy, rozumienia myśli, poznania. Poznanie świata, a szczególnie świata przyrody za pośrednictwem rozumu jest jednak w ten sposób ograniczone, by nie powiedzieć – kalekie. Jeżeli chcemy, aby odbiorca w pełni zrozumiał, poczuł związek z przyrodą, doświadczył go, a przede wszystkim pokochał przyrodę, byty pozaludzkie, ważne jest uruchomienie w tym procesie wszystkich zmysłów: oprócz wzroku także słuchu, węchu, smaku i dotyku. Wielu edukatorów stosuje takie podejście – ze świetnym skutkiem korzysta z odpowiednich pomocy i książek. Z żalem obserwuję, że edukatorzy ci docierają do ograniczonego kręgu odbiorców. Jedną z moich ulubionych aktywności angażujących różne zmysły w doświadczeniu świata jest zabawa w tak zwanego ślepcę. Ma ona na celu poznanie drzewa za pomocą wszystkich zmysłów – dostarcza wiele zabawy, a przede wszystkim buduje bliższy związek

z istotami, które nie zawsze traktujemy tak, jak na to zasługują. A przecież: „Drzewo jest nieruchomą istotą żywą [...]. Drzewo, żywa istota wrażliwa na zmiany w środowisku, musi być szanowane jako takie i nie może być sprowadzone do roli przedmiotu” – fragment ten pochodzi z „Deklaracji Praw Drzewa”, dokumentu, który został podany do publicznej wiadomości 5 kwietnia 2019 r. podczas obrad Zgromadzenia Narodowego w Paryżu. Była minister środowiska Francji Delphine Balto stwierdziła przy tej okazji: „naszym celem jest uznanie przez Zgromadzenie Narodowe drzew za istoty obdarzone czuciem” (*Francja ogłosiła „Deklarację Praw Drzewa”*).

5. *Ucz się od przyrody w bezpośrednim z nią kontakcie*

Jednym z warunków koniecznych zapewnienia ludziom bezpiecznej, zrównoważonej przyszłości jest wychowanie pokolenia, które doświadcza na co dzień kontaktu z przyrodą. Powinniśmy ją podpatrywać, od niej się uczyć. Amerykański biolog Barry Commoner w 1971 r. w książce *The closing circle* przybliżył w sposób nadzwyczaj przystępny szerokim rzeszom społeczeństwa zasadnicze „prawa” natury. W trzecim prawie: „Przyroda wie najlepiej”, Commoner obala nasze przeświadczenie, iż jesteśmy w stanie zaproponować lepsze rozwiązania niż natura. Ekosystemy to produkty długo trwających procesów ewolucyjnych i sukcesyjnych, układy na swój sposób doskonałe (Commoner, 1974). Przyroda powinna stać się naszym filozofem i mędrce. Podobne przesłanie znajdziemy już w biblijnej Księdze Hioba: „Zapytaj zwierząt – pouczą. I ptaki w powietrzu powiedzą. Zapytaj Podziemia, wyjaśni; pouczą cię i ryby w morzu” (Hi, 12:7–8)³. Należy tylko żałować, że to chyba jeden z mniej znanych cytatów z tej księgi.

We współczesnej nauce dyscypliną, która bada budowę i zasady działania organizmów oraz adaptuje rozwiązania z przyrody do techniki (budowy urządzeń technicznych), jest bionika, określana też jako biomimetyka czy biomimikra. Janine Benyus, amerykańska biologka i pisarka, w książce *Biomimicry: Innovation inspired by nature* podchodzi do bioniki jako do nowej postawy wobec natury. Stwierdza, że chodzi nie o to, co możemy „wyciągnąć” z natury, ale o to, czego możemy się od niej nauczyć (Benyus, 1997).

3 Tłumaczenie Biblii za: *Biblia Tysiąclecia*, Biblia-online.pl, <http://biblia-online.pl/Biblia/Tysiaclecia/Ksiega-Hioba/12> [dostęp: 18.08.2022].

6. *Praktykuj współodczuwanie*

Współodczuwanie (współczucie) to jedna z ekowartości, której kształtowanie jest szczególnie ważne w wychowaniu środowiskowym i w ogóle w wychowaniu. Skoro wszystko jest z sobą powiązane i nasz los zależy od bytu pozostałych form życia, naszym obowiązkiem jest przyjęcie odpowiedzialności za środowisko, za byty pozaludzkie, za przyszłe pokolenia. Żyjemy w świecie ograniczonych zasobów, więc jeśli chcemy żyć odpowiedzialnie, to powinniśmy okazywać szacunek życiu. Nasz styl życia nie może kolidować ze stylem życia innych bytów, nasza nadmierna konsumpcja nie może prowadzić do ich krzywdy. Postępowanie etyczne wymaga zachowania umiarkowania (powściągliwości). Współodczuwanie jest sposobem wyrażenia poszanowania dla życia i innych ekowartości w życiu codziennym.

Do moich ulubionych gier dydaktycznych służących praktykowaniu współodczuwania jest *Budowanie drzewa*. Jej autorem jest Joseph Cornell, jeden z najpopularniejszych edukatorów ekologicznych w świecie. W trakcie tej gry uczestnicy budują drzewo – każdy z nich staje się jednym z elementów ciała drzewa i finalnie wszyscy przez chwilę żyją jak drzewo, stanowiąc jeden wielki organizm. Oto fragment opisu gry:

Biel (podkorowa warstwa drzewa)

Wybieramy określoną liczbę osób, aby uformować krąg wokół tkanki wzmacniającej. Ustawiamy te osoby w koło, zwrócone twarzą do środka i trzymające się za ręce.

„Jesteście częścią drzewa zwaną bielą, ksylemem bądź drewnem. Pobieracie wodę od korzeni i przenosicie ją do najwyższych gałęzi. Jesteście najwydajniejszą pompą w świecie, mimo że nie posiadacie żadnych ruchomych części. Potraficie pompować do góry setki litrów wody każdego dnia i robicie to z prędkością 150 km na godzinę. Po pobraniu wody przez korzeń waszym zadaniem będzie dostarczenie jej w górę drzewa. Kiedy powiem: »Pompujemy wodę«, wy wydajecie dźwięk naśladujący pompowanie. Robiąc to, wyrzucacie ramiona w górę. Teraz przeciwiczymy całość. Korzenie pobierają wodę. Biel transportuje wodę do góry”.

(Cornell, 1989: 41)

7. Nie unikaj najgorszej prawdy o stanie Ziemi

W styczniu 2021 r. ukazał się raport grupy 17 światowej sławy ekologów z USA, Australii i Meksyku (Bradshaw i in., 2021), w którym kreślą oni perspektywę mrocznej przyszłości Ziemi i ludzkości. Zwracają uwagę, że kluczowe kwestie środowiskowe, takie jak zanik bioróżnorodności, zmiany klimatyczne, a także przeludnienie i nadmierna konsumpcja, w połączeniu z ludzką ignorancją i beczynnością, doprowadzają świat do ruiny. Tragiczna sytuacja nakłada na naukowców niezwykle odpowiedzialność – chodzi o dotarcie z przesłaniem o stanie biosfery do rządów, świata biznesu oraz opinii publicznej i przekonanie ich do podjęcia działań, które dałyby szansę na zrównoważoną przyszłość. Pomimo ponurego tonu raportu jego autorzy podkreślają, że ich przesłanie do decydentów nie jest wezwaniem do poddania się, ale ma być swego rodzaju zimnym prysznicem dla światowych przywódców – ich otrzeźwienie wydaje się bowiem niezbędne, jeżeli chcemy zatroszczyć się o naszą przyszłość (Bradshaw i in., 2021).

Bez wątplenia w procesie edukacyjnym jesteśmy zobowiązani do przedstawiania aktualnej sytuacji klimatycznej i środowiskowej na Ziemi. Z jednej strony edukacja nie może opierać się na strachu, który raczej nie motywuje do działania, z drugiej jednak nie można omijać niewygodnej prawdy. Ważne jest takie przedstawienie sytuacji naszej planety, aby za tym poszły konkretne działania, kolejne kroki w celu jej ratowania.

8. Podejmij krok w celu ratowania planety

Wielu z nas ma poczucie niewielkiej sprawczości własnych działań podejmowanych dla dobra przyrody. Wydaje się nam, że wyłącznie decyzje polityków mogą cokolwiek zmienić. To jednak tylko po części prawda. Może rację ma ten, kto twierdzi, że świat się zmieni w pożądanym kierunku, kiedy zmieni się nasze zachowanie. Pamiętajmy, że każde nasze działanie jest możliwe dzięki przyrodzie. Każda nasza aktywność wymaga skorzystania z zasobów planety, przyczynia się do emisji gazów cieplarnianych. Wniosek jest prosty: możemy wykonać tyle rzeczy dobrych dla przyrody, ile wykonujemy czynności w życiu. Każdy z nas ma więc praktycznie nieograniczone możliwości podjęcia kroków ratujących planetę. Inspirująca książka, pokazująca wiele świetnych pomysłów do zastosowania przez nas od zaraz, to pozycja francuskiego fotografa

Philippe'a Bourseillera *365 kroków ratujących planetę*. Publikacja składa się z 365 zdjęć ukazujących piękno naszej planety i tytuł propozycji autora dla każdego z nas na poszczególne dni roku (Bourseiller, [fot.], 2007). Polecam także materiały wypracowane w ramach projektu *Edukacja dla Dobrego Klimatu*, w którym miałem swój udział, a wśród nich np. *52 kroki dla dobrego klimatu czy To lubię (365 dni dla klimatu)*. Herbert Spencer, angielski filozof i socjolog, o znaczeniu edukacji miał powiedzieć: „Wielkim celem edukacji nie jest wiedza, ale działanie” (*Słynne cytaty edukacyjne filozofa Herberta Spencera*).

9. Uśmiechaj się, śpiewaj, tańcz

Żyjemy w mrocznych czasach i jako edukatorzy jesteśmy zobowiązani przekazywać aktualny stan wiedzy o sytuacji na planecie w trakcie naszej relacji z uczniami czy ze studentami. Celowe wydaje się jednak zaakcentowanie, że żyjemy w czasach niezwykłych i na swój sposób intrygujących. Nasza misja pokoleniowa jest szczególna. Kryzys planetarny stanowi cel jednoczący wszystkich Ziemi. Może nam zatem towarzyszyć poczucie euforii związane z wielkim moralnym zobowiązaniem, jakim jest dzieło naprawy świata. Poczujmy radość z tego, że okoliczności każą nam odłożyć na bok drobiazgi, nieistotne sprawy i konflikty. Douglas Bowman o dzisiejszych czasach powiedział:

Jaki wspaniały czas, aby żyć! Ludzkość odkrywa na nowo w swojej świadomości swe źródła – naturę życia, świat, wszechświat, Boga... Stoimy u progu nowego czasu dla Ziemi, ponieważ stajemy dzisiaj przed możliwością podjęcia nowego, ewolucyjnego kroku. Stajemy przed wyzwaniem, aby wkroczyć w nowe życie z nowym sposobem myślenia.

(cyt. za: Dowd, 1991: 75–76)

Jak najczęściej wykorzystujemy w naszych działaniach poezję i muzykę, w tym piosenkę i taniec. Jestem przekonany, że w ten sposób jesteśmy w stanie osiągnąć nasz cel – wzbudzić w naszych odbiorcach szacunek do wszelkiego życia i troskę o nie. Często kiedy kończę wykład z ekologii, mówię, że jeżeli ktoś nadal nie rozumie istoty funkcjonowania życia na Ziemi, wielkiej tajemnicy sieci życia, to pozostaje poezja i muzyka. Akcentuję, że może one pozwolą uchwycić najistotniejsze przesłanie wykładu. I wówczas np. śpiewam

wraz z uczestnikami Agaty Jałyńskiej *Pieśń jedności*, zawierającą między innymi te słowa:

Ja jestem częstką Ziemi i ty też.
 W każdym żywym ciele drzemie zwierz.
 Jesteśmy drzewem, ogniem,
 mieszanką wiecznych sił.
 Jesteśmy skałą, wodą,
 każdy z nas kiedyś żył.

(Jałyńska, 1994)

10. Nie bój się marzyć o lepszym świecie

Rolą dzisiejszej edukacji jest również danie nadziei na lepszy świat. Musi jej przyświecać hasło: „Nie bój się marzyć o lepszym świecie”. Jestem głęboko przekonany, że zmagania o lepszą przyszłość dla nas, ludzi, i dla Ziemi nie są problemem technologicznym, politycznym ani ekonomicznym, przynajmniej nie w pierwszej kolejności. To przede wszystkim kwestia wyobraźni. Musimy umieć wyobrazić sobie przyszłość opartą na nadziei. Marek Oziewicz, profesor literatury i kultury amerykańskiej z Minnesota University, mówi o potrzebie planetarianizmu, czyli wizji realnego lepszego jutra dla całej Ziemi. Wizja ta może zostać wyrażona przede wszystkim w opowieściach. Jej stworzenie jest głównym wyzwaniem dla dzisiejszej kultury (Krawczyk, 2019).

Z uczniami z Młodzieżowego Strajku Klimatycznego miałem niedawno wspaniałą okazję snuć marzenia o lepszym świecie, który możemy wspólnie zbudować. Kolejno nazywaliśmy marzenia o świecie, jaki chcielibyśmy stworzyć do 2050 r. Przenieśliśmy się do połowy XXI w. Celami, które – zgodnie z założeniami Europejskiego Zielonego Ładu czy Unijnej Strategii Bioróżnorodności 2050 – mają być wtedy zrealizowane, są: stworzenie zeroemisyjnej gospodarki o obiegu zamkniętym i skuteczna ochrona przyrody. Oto kilka cech naszej planety 2050 r., które młodzież uznała za najistotniejsze:

1. W większości miejsc na Ziemi powietrze jest wilgotne i rześkie, nawet w aglomeracjach miejskich. Zawdzięczamy to masowemu sadzeniu drzew, ruchowi na rzecz zazieleniania we wszystkich krajach.
2. Wszystkie domy i budynki produkują elektryczność na własny użytek. Inteligentne technologie zapobiegają niepotrzebnemu zużyciu energii.

3. Kupujemy żywność z małych lokalnych farm i od lokalnych producentów. Białko zwierzęce i nabiał niemal zniknęło z naszej diety.
4. Nauka języków obcych, umiejętność gry na pianinie, rozumienie sztuki, słuchanie śpiewu ptaków stają się głównymi i pożądanymi formami dobrobytu.
5. Naszą planetę, dziką przyrodę większość ludzi traktuje jak święte miejsce.

Skuteczna edukacja albo ekocyd

W 2021 r. tuż przed Światowym Dniem Ochrony Środowiska ukazał się raport Programu Środowiskowego Organizacji Narodów Zjednoczonych (UNEP), w którym agenda ONZ wzywa wszystkie kraje świata do wielkiej restauracji przyrody (UNEP, FAO, 2021). Redaktor „Gazety Wyborczej” Tomasz Ulanowski swój artykuł będący komentarzem do ukazania się raportu opatrzył tytułem *ONZ i nobliści ostrzegają przed ekocydem. Jak nie popełnić ekologicznego samobójstwa* (Ulanowski, 2021)⁴. Jestem przekonany, że nasza historia zakończy się ekocydem także wówczas, gdy nie zdołamy wdrożyć edukacji opartej na przywołanych tu przeze mnie (lub podobnych) zaleceniach. Teolog katolicki Thomas Berry zapytany, co nas czeka, jeżeli nie uda się dokonać całkowitej przemiany naszego sposobu traktowania Ziemi oraz wszelkiego życia, odpowiedział:

Jeśli będziemy kontynuowali obecny model edukacji oraz przekazywania wiadomości według starych kodów kulturowych – które pozwalają trwać w ciągłej iluzji i złudzeniu, że jesteśmy oddzieleni od Ziemi i że naszym zadaniem jest jej eksploatacja – to wydamy mnóstwo pieniędzy po to, by dosłownie uczyć młodzież, jak popełniać samobójstwo.

(słowa Berry'ego przywołane przez Miriam Therese MacGillis – AtKisson, 2000: 2)

4 Ekocyd to ostatnia faza zniszczenia środowiska naturalnego (unicestwienie wszelkiego życia) na danym obszarze w wyniku działalności człowieka.

Bibliografia

- AtKisson A., 2000, *Żyjąc w świetle Nowej Historii. Rozmowa z siostrą Miriam Therese MacGillis*, tłum. M. Polkowska, J. Korbel, „Dzikie Życie”, nr 11 (77), s. 2, <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2000/listopad-2000/zyjac-w-swietle-nowej-historii-rozmowa-z-siostra-miriam-therese-macgillis> [dostęp: 12.08.2022].
- Benyus J., 1997, *Biomimicry: Innovation inspired by nature*, HarperCollins, New York.
- Biblia Tysiąclecia*, Biblia-online.pl, <http://biblia-online.pl/Biblia/Tysiaclecia/Ksiega-Hioba/12> [dostęp: 18.08.2022].
- Bourseiller P., [fot.], 2007, *365 kroków ratujących planetę*, przedmowa J.L. Étienne, tekst A. Jankéliowitch, [tłum. A. Mitka], [National Geographic], Wydawnictwo G+J RBA, Warszawa.
- Bradshaw C.J.A. i in., 2021, *Underestimating the challenges of avoiding a ghastly future*, „Frontiers in Conservation Science”, <https://doi.org/10.3389/fcosc.2020.615419>.
- Commoner B., 1974, *Zamykający się krąg. Przyroda, człowiek, technika*, tłum. J. Lutoślawski, przedmowa do wyd. pol. A.S. Kostrowicki, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa [wyd. oryg.: *The closing circle: Nature, man, and technology*, Random House, New York 1971].
- Cornell J., 1989, *Sharing the joy of nature. Nature activities for all ages*, Dawn Publications, Nevada City.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 12–13.
- Dowd M., 1991, *Earthspirit. A handbook for nurturing an ecological Christianity*, Twenty-third Publications, Mystic, Conn.
- Fowles J., 2000, *The tree*, Vintage, London.
- Francja ogłosiła „Deklarację Praw Drzewa”, *Dobre Wiadomości*, <https://dobrewiadomosci.net.pl/31026-francja-oglosila-deklaracje-praw-drzewa/> [dostęp: 9.02.2022].
- Hatley K., 1993, *A neo-humanist model of education*, „New Renaissance”, vol. 4, no. 1, s. 10–13.
- Jałyńska A., 1994, *Dusza lasu*, [kaseta magnetofonowa], Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Radio Katowice.
- Keating M., 1993, *The earth summits. Agenda for change*, Centre for Our Common Future, Switzerland.
- Krawczyk S., 2019, *Oziewicz: Opowieści na nowe czasy*, *Magazyn Kontakt*, 21.08.2019, <http://magazynkontakt.pl/oziewicz-opowiesci-na-nowe-czasy.html> [dostęp: 9.02.2022].
- Krzyściak W., Jurczak A., Piątkowski J., 2016, *The role of human oral microbiome in dental biofilm formation*, w: *Microbial biofilms – importance and applications*,

- eds. D. Dhanasekaran, N. Thajuddin, InTechOpen, Londons, s. 329–382, <https://doi.org/10.5772/63492>.
- Lenton T.M. i in., 2008, *Tipping elements in the Earth's climate system*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, vol. 105, no. 6, s. 1786–1793, <https://doi.org/10.1073/pnas.0705414105>.
- Lenton T.M. i in., 2019, *Climate tipping points – too risky to bet against*, „Nature”, vol. 575, no. 7784, s. 592–595, <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03595-0>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17), <https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-23-grudnia-2008-r-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szkol-dz.u.-z-2009-r-nr-4-poz-17-9699.html> [dostęp: 9.02.2022].
- Słynne cytaty edukacyjne filozofa Herberta Spencera, Greelane, 5.11.2019, <https://www.greelane.com/pl/zasoby/dla-doroslych-sluchaczy/famous-education-quotations-herbert-spencer-31420/> [dostęp: 12.08.2022].
- Światowa Karta Przyrody, 1985, „Przyroda Polska”, nr 10, s. 345.
- Trisos C.H., Merow C., Pigot A.L., 2020, *The projected timing of abrupt ecological disruption from climate change*, „Nature”, vol. 580, s. 496–501, <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2189-9>.
- 365 [trzysta sześćdziesiąt pięć] dni dla klimatu, Edukacja dla Dobrego Klimatu, <http://klimatycznaedukacja.pl/projekty/365-dni-dla-klimatu/> [dostęp: 9.02.2022].
- Ulanowski T., 2021, *ONZ i nobliści ostrzegają przed ekocydem. Jak nie popełnić ekologicznego samobójstwa*, Wyborcza.pl, 4.06.2021, <https://wyborcza.pl/7,75400,27161052,onz-i-noblisci-ostrezgaja-przed-ekocydem-jak-nie-popelnic-ekologicznego.html> [dostęp: 9.02.2022].
- UNEP [United Nations Environment Programme], FAO, 2021, *Becoming #Generation-Restoration: Ecosystem restoration for people, nature and climate*, Nairobi, <https://www.unep.org/resources/ecosystem-restoration-people-nature-climate> [dostęp: 9.02.2022].

Piotr Skubała – profesor doktor habilitowany, reprezentant ssaków łożyskowych, jednego z milionów gatunków zamieszkujących Ziemię, który ma ogromne szczęście być profesorem nauk biologicznych zatrudnionym na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Ekolog, akarolog, etyk środowiskowy, edukator ekologiczny, działacz

na rzecz ochrony przyrody; aktywista klimatyczny, ethic expert w Komisji Europejskiej w Brukseli (program HORIZON 2020), stały współpracownik miesięczników „Aura. Ochrona Środowiska” i „Dziki Życie”, organizator i współprowadzący spotkania Klubu Myśli Ekologicznej (od 2012 r.). Autor licznych wykładów, warsztatów, kursów w kraju i za granicą. Współpracuje z mediami lokalnymi, krajowymi i zagranicznymi w charakterze eksperta w zakresie ekologii, ochrony środowiska i kryzysu klimatycznego.

Piotr Skubała – professor, representative of placental mammals, one of the millions of species inhabiting the Earth, who is very lucky to be a professor of biological sciences employed at the University of Silesia. Ecologist, acarologist, environmental ethicist, environmental educator, activist for nature protection; climate activist, “ethic expert” at the European Commission in Brussels (HORIZON 2020 program), permanent collaborator of the monthly “AURA. Environmental protection” and “Dziki Życie”, organizer and co-host of the meetings of the Club of Ecological Thought (since 2012). Author of numerous lectures, workshops and courses in Poland and abroad. He cooperates with local, national and foreign media as an expert in the field of ecology, environmental protection, and the climate crisis.

Maciej Michalski

 <https://orcid.org/0000-0002-6397-2582>

Uniwersytet Gdański

Gdańsk, Polska

Błędy poznawcze i pułapki myślenia w edukacji proekologicznej*

The Ecological Crisis as a Cognitive Challenge in Education

Abstract: The paper presents barriers and cognitive problems, which have strong impact on proecological education. The issue of ecological crisis is very difficult to understand of everyone because of our cognitive fallacies and logical errors and a complexity of the crisis. A proecological education has to face problems with transmitting and acquiring knowledge, its verification and operationalization. In consequence a proecological education requires different educational practices, especially demanding an integration of different school courses, developing skills in critical thinking, moral sensitivity and responsibility as citizens.

Keywords: proecological education, cognitive biases

Abstrakt: W artykule omówione zostały bariery i problemy poznawcze wpływające na edukację proekologiczną. Kwestia kryzysu ekologicznego jest niezwykle trudna do zrozumienia dla każdego człowieka, m.in. ze względu na błędy i pułapki myślowe, a także z powodu złożoności tej problematyki. W wypadku edukacji rodzi to problemy z przekazywaniem wiedzy dotyczącej ekologii, jej przyswojeniem, weryfikacją i operacjonalizacją. Edukacja proekologiczna wymaga zatem innego rodzaju działań, niż ma to miejsce w wypadku innych obszarów kształcenia, wymagających integracji nie tylko międzyprzedmiotowej, ale także związanej z nauką krytycznego myślenia oraz kształtowaniem wrażliwości moralnej i obywatelskiej.

Słowa kluczowe: edukacja proekologiczna, błędy poznawcze

* Pierwodruk został opublikowany w: „Chowanna” 2021, nr 2 (57), s. 1–15, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2021.57.01>. Niniejsza wersja jest nieco zmodyfikowana i uaktualniona.

Kryzys ekologiczny¹ stanowi poważne wyzwanie dla każdego z nas. Dotyczy to zarówno osób zatroskanych katastrofą środowiskową, starających się na co dzień zapobiegać jej pogłębianiu, także poprzez poszerzanie swojej wiedzy na ten temat, jak i dla klimatycznych negacjonistów, którzy z kolei albo muszą się izolować od szeroko rozpowszechnianych i niepodważalnych – jak mogłoby się wydawać – faktów, albo wypracowują różne strategie wyparcia. Jedni i drudzy mierzyć się muszą z wielością ujęć, informacji i sugestii, a wszystko to szczególnie mocno angażuje nasze władze poznawcze.

Jonathan Foer w książce *Klimat to my...*, opisując trudności związane z propagowaniem i uwewnętrznieniem wiedzy dotyczącej ekologii, przywołuje historię misji Jana Karskiego i jego rozmowy z Feliksem Frankfurterem, sędzią Sądu Najwyższego, z pochodzenia Żydem. Wysłuchawszy relacji i zadawszy mnóstwo pytań, Frankfurter powiedział:

„Panie Karski, człowiek taki jak ja, rozmawiając z człowiekiem takim jak pan, musi być całkowicie szczery. Muszę więc stwierdzić, że nie jestem w stanie uwierzyć w pańskie słowa”. Kiedy współpracownik Karskiego zaczął usilnie prosić Frankfurtera, aby uwierzył w relację Karskiego, Frankfurter odpowiedział: „Nie powiedziałem, że ten młody człowiek kłamie. Powiedziałem, że nie jestem w stanie mu uwierzyć. Mój umysł, moje serce są tak stworzone, że nie potrafię tego przyjąć”.

(Foer, 2020: 21)

W kontekście tej historii Foer problemy ze świadomością ekologiczną postrzega następująco:

Myślenie o kryzysie planetarnym w kategoriach „gdzieś tam” to przejaw zmęczenia wyobraźni. Rozważanie złożoności i skali zagrożeń, przed którymi стоимy, jest wyczerpujące. [...] Okazuje się, że opowieść o kryzysie planetarnym nie tylko nie jest łatwa do przekazania; to nie jest dobra opowieść. Nie tylko

1 W tekście stosuję – pewnie z nadmierną beztrastnością – wymiennie określenia: *kryzys ekologiczny*, *kryzys środowiskowy* czy *kryzys klimatyczny*. Czynnikiem nie tyle z braku świadomości różnic między tymi określeniami, ale raczej aby zwrócić uwagę na – po pierwsze – ścisły wzajemny związek tych kryzysów i edukacji w ich zakresie, a po drugie – aby podkreślić, że omawiane tu problemy poznawcze dotyczą każdego aspektu oraz formy tych zjawisk i działań.

nie dajemy się do niej przekonać; nie pozwalamy sobie nią zainteresować. [...] Wydaje się, że kryzysu planetarnego – abstrakcyjnego i eklektycznego, powolnego i pozbawionego ikonicznych postaci i momentów – nie da się opisać jednocześnie rzetelnie i fascynująco.

(Foer, 2020: 15–16)

Komentując te rozważania Foera, Julia Fiedorczyk pisze:

Amerykański literaturoznawca i twórca ekokrytyki Lawrence Buell już w latach 90. napisał, że kryzys ekologiczny to przede wszystkim kryzys wyobraźni. Dziś należałoby raczej mówić o katastrofie wyobraźni. Wiemy, że warunki umożliwiające przetrwanie ludzkiej cywilizacji się wyczerpują. Ale w to nie wierzymy.

(Fiedorczyk, 2021: 75)

Dobitnie podsumowuje ten stan rzeczy Ewa Bińczyk (2018: 17): „Epokę antropocenu określa się wręcz jako epokę wyparcia, krótkowzroczności, chowania głowy w piasek i denializmu”.

Posiadanie wiedzy, także eksperckiej, dotyczącej sytuacji klimatu i środowiska, również nie gwarantuje tego, że przełoży się to na konkretne działania, a szczególnie na zmianę nawyków. Jak pisze Harald Welzer:

Nie znam także ani jednego przypadku, aby naukowiec wyciągnął wniosek z zebranych przez siebie apokaliptycznych danych i uznał, że nie potrzebuje już ubezpieczenia na życie, nieruchomości czy też ubezpieczenia na edukację własnych dzieci. Wszyscy oni wychodzą z założenia, tak jak każdy innych człowiek, że świat, **wbrew wynikom ich własnych badań**, w sumie jakoś będzie dalej funkcjonował. **Sami sobie nie wierzą**. Co zadziwiające, zarówno ci naukowcy, jak i bezstronni obserwatorzy wydają się tego nie zauważać. Wszyscy, włącznie z autorami apokaliptycznych przestróg, postępują po staremu. Najpiękniejszy cytat w tym kontekście pochodzi od niestrudzonego zbawcy świata Jeremy'ego Rifkina, który utyskuje, że nieustająco lata samolotami z kraju do kraju, aby osobiście przekonywać polityków o konieczności ochrony klimatu.

(Welzer, 2016: 78)

A jeśli już opowieść o kryzysie planetarnym do nas przemówi i uwe wnętrznym ten przekaz, pojawia się kolejny problem, również o charakterze poznawczym: Które wskazówki dotyczące działań uznać za słuszne i trafne, aby przeciwdziałać nadchodzącej katastrofie?

Foer już w tytule swojej książki zwraca uwagę, że każdy z nas niemal w każdej swojej aktywności jest w stanie przyczynić się do dobra naszej planety. Inne wnioski wyciąga Tomasz Stawiszyński, który podkreślając potrzebę działania na rzecz klimatu, pisze:

[...] wybierając takie czy inne ubranie, produkt albo środek transportu, nie pomożemy planecie. Nie mamy takiej mocy. Nie jesteśmy aż tak ważni, aż tak istotni w ekonomice zbawienia Ziemi. Tutaj potrzebna jest prawdziwa rewolucja. Potrzebne są realne i daleko idące zmiany w prawie, które ograniczą absurdalne aspiracje wielkich podmiotów gospodarczych. Po prostu to, czy jutro wsiądę, czy nie wsiądę do jakiegoś samolotu, nie ma większego znaczenia dla stanu środowiska. Natomiast kształt prawa regulującego działalność firm lotniczych – owszem.

(Stawiszyński, 2021: 48)

I dalej przywołuje rozważania Michaela M. Manna, jednego z najważniejszych klimatologów:

Tego rodzaju indywidualizm – powiada [Mann – M.M.] – jest nie tylko nieskuteczny, ale wręcz przeciwnie. To znaczy nie tylko nie przyczynia się do rozwiązania problemu, ale ów problem pogłębia. [...] Nacisk kładziony na zmianę diety czy przyzwyczajęń komunikacyjnych widzi Mann wręcz jako postawę świadomie propagowaną przez środowiska klimatycznych negacjonistów. Skutecznie odwraca ona bowiem uwagę od konieczności podjęcia konkretnych politycznych działań.

(Stawiszyński, 2021: 50)

Wynika z tego, że nie tylko wiedza jest istotna, ale też wyciągnięcie z niej trafnych wniosków dla każdego z nas, przekładających się na życiowe decyzje. A to okazuje się niełatwe w świetle rozmiarów kryzysu, ale też różnych stanowisk tych, którzy wiedzę o kryzysie ekologicznym propagują. Skoro zaś ich konkluzje są różne, tym trudniej przyswoić wiedzę o klimacie i przełożyć na konkretne działania.

Kryzys ekologiczny stanowi zatem nie tylko ogromne wyzwanie społeczne, gospodarcze, logistyczne, ale także niełatwe wyzwanie poznawcze. I być może właśnie z tym wyzwaniem należy zmierzyć się w pierwszej kolejności, aby skutecznie przeciwdziałać katastrofie środowiska. Nie chodzi bowiem jedynie o dobrą – trafną i przekonującą – opowieść i efektywne jej rozpropagowanie, ale o takie jej oddziaływanie, które pozwoli w głębszy sposób zmienić postawy i zachowania, skutkując odpowiedzialnym działaniem na rzecz środowiska, czyli w gruncie rzeczy dla dobra każdego z nas. A przełożenie uzyskanych informacji na konkretne i skuteczne działania napotyka na wiele barier i blokad.

Przyczyny negacjonizmu klimatycznego oraz problemów poznawczych jemu sprzyjających są już dobrze rozpoznane i opisane (Bińczyk, 2018: 62 i n., 208; Welzer, 2016: 139–144). Tutaj chciałbym podkreślić przede wszystkim dwie kwestie, szczególnie istotne w edukacji.

Po pierwsze, klimat i środowisko naturalne są nie do ogarnięcia dla jednostki, podobnie jak konsekwencje działań proekologicznych. Wynika to przede wszystkim z abstrakcyjnego ich charakteru oraz długoterminowej perspektywy koniecznej do właściwego ich rozpoznania. Codzienne zjawiska pogodowe, rośliny czy zwierzęta wokół nas są konkretne, postrzegalne i stosunkowo łatwo je rozumieć, podobnie jak wyciągnąć wnioski z naszych obserwacji. Klimatu nie widać, a tym samym trudno go pojąć, „ogarnąć”, co wynika też z jego interdyscyplinarnego charakteru. Dotyczy to w szczególności dzieci, u których myślenie abstrakcyjne i perspektywiczne dopiero się rozwija.

Po drugie, skutki problemów z klimatem i środowiskiem naturalnym dotyczą każdego z nas i wszystkich niemal obszarów naszego życia, w tym naszej codzienności, nawyków, utrwalonych norm i zasad, co sprawia, że wchodzą w konflikt z naszymi nieraz ugruntowanymi postawami i przekonaniami. A te zmienić, jak wiadomo, najtrudniej, choćby ze względu na ich pewną „przeźroczystość” czy niewidoczność i automatyzm działania zgodnie z nimi.

Edukacja proekologiczna musi mierzyć się z istotnie trudniejszymi wyzwaniami niż inne obszary działań dydaktycznych, wyzwaniem podstawowym zaś są – moim zdaniem – bariery poznawcze. Trafne rozpoznanie błędów poznawczych i pułapek myślenia oraz neutralizowanie ich skutków winno stać się niezbywalnym elementem dydaktyki – zarówno teoretycznej refleksji w jej obszarze, jak i praktyk edukacyjnych, a wręcz pierwszym krokiem poprzedzającym kolejne działania.

Dokonom przeglądu błędów poznawczych i pułapek myślenia, które stanowią najistotniejsze bariery w edukacji proekologicznej. Ze względu na obszerność problematyki poniższe omówienie będzie wybiórcze – nie dotyczy wszystkich kwestii epistemologicznych związanych z edukacją proekologiczną i barierami poznawczymi (nie poruszam np. niezwykle istotnej kwestii „oduczania”²). Opierać się będę przede wszystkim na ustaleniach naukowców rozważających psychologiczne i ewolucyjne uwarunkowania naszych procesów poznawczych i decyzyjnych: Daniela Kahnemana, Kevina Duttona, Nicholasa Nassima Taleba, Hansa Roslinga, Dana Ariely’ego³.

Problemy z perspektywą

Problemy z myśleniem i rozumieniem zaczynają się w naszym poznawczym punkcie wyjścia, czyli w jednostkowej – wąskiej, ograniczonej – perspektywie. Błąd perspektywy jest jednym z istotniejszych błędów poznawczych, związanych z założeniem, że istnieje tylko to, co widzimy (zob. Kahneman, 2012: 116–120). Przyjmujemy słuszność jednostkowej perspektywy, z której akurat patrzymy, a ta jest zbyt wąska, aby umożliwiała pojęcie złożonej rzeczywistości (Rosling, Rosling, Rosling Rönnlund, 2018: 143, 157). Przecozamy też rolę czasu – po fakcie wydaje nam się, że wiadomo było, jak się sprawy potoczą i dlaczego (*mądry Polak po szkodzie*)⁴. Błąd perspektywy dotyczyć może relacji przestrzennych, np.: *topiące się lodowce są daleko, nie widać ich, a u nas przecież jest zima, więc pewnie nic nam nie zagraża*. Nakłada się na to wąska jednostkowa perspektywa związana z indywidualnymi doświadczeniami (*byłem w górach, widziałem lodowce, nie topią się; ostatnia zima była zimna*,

2 Jak pisze Andrzej Marzec – powołując się na Gayatri Chakravorty Spivak – być może właśnie „oduczanie się zdobytej wiedzy oraz idących za nią przywilejów” stanowić powinno ważniejszy element obecnej edukacji (Marzec, 2021: 37).

3 Krótki przegląd błędów poznawczych, także z uwzględnieniem ich wpływu na reakcje na kryzys ekologiczny, przedstawia Jonathan Rauch w swojej niezwykle interesującej książce dotyczącej kryzysu poznawczego *The Constitution of Knowledge. A Defense of Truth* (Rauch, 2021: 39–40).

4 Krótko opisuje to zjawisko Z. Bauman: „[...] retrospektywna rekonstrukcja powodów i motywów decyzji kryje niebezpieczeństwo, że biegowi rzeczy zaczniemy przypisywać strukturę i logikę, a nawet predestynację, podczas gdy w rzeczywistości była to seria *faits accomplis*, nad którą, w chwili gdy się wydarzała, w ogóle nie rozmyślaliśmy” (Bauman, Haffner, 2019: 22; zob. też Taleb, 2020a: 181).

zatem globalne ocieplenie to kłamstwo; nie widzę góry śmieci, smogu, cierpienia zwierząt hodowlanych itp.). Jakkolwiek błąd taki wydaje się wyrazem poznawczej naiwności⁵, to jednocześnie wynika z utrwalonych ewolucyjnych uwarunkowań – nasi przodkowie musieli zmagać się przede wszystkim z konkretnymi i widocznymi zagrożeniami⁶. A jak pisze Harald Welzer:

Dwutlenku węgla nie widać, nie da się go dotknąć, nie ma on zapachu ani też smaku. Ale, rzecz zadziwiająca, ma swój ciężar, tak więc to, co wychodzi z rury wydechowej samochodu, waży całkiem sporo, mimo że jest niewidoczne, czego nikt nie rozumie. Odpowiednio niewidoczne są także postępy w redukcji tej substancji. Można o nich tylko przeczytać w prospektach.

(Welzer, 2016: 143)

Najczęściej błąd perspektywy wyraża się w trudnościach z przewidywaniem konsekwencji określonych działań w czasie – zarówno pod względem oceny skutków przeszłych działań w teraźniejszości, jak i przyszłych następstw działań obecnych (Kahneman, 2012). Wszak istnieje tylko teraźniejszość, jak zatem zrozumieć, co doprowadziło do obecnego stanu i jakie działania mogą zapobiec pogłębianiu się kryzysu. Szczególnie trudno nam przewidzieć odległe i niedotyczące nas bezpośrednio konsekwencje określonych działań (Bińczyk, 2018: 59; Welzer, 2016: 139).

Siłą perspektywy, szczególnie jednostkowej, jest jej sugestywność, którą można też wykorzystać w słusznym celu, np. poruszyć uczniów za pomocą zdjęcia konkretnego cierpiącego zwierzęcia. Na ile takie działanie będzie zasadne poznawczo, jeśli wiemy, że utrwalac może nawyki skłaniające do wpadania w pułapki myślowe? Uczyc trzeba tak, aby w nie samemu nie wpadać.

Jak się wydaje, redukcji wpływu perspektywy na nasze myślenie służy zinstytucjonalizowanie i uspołecznienie procesów poznawczych, czyli – ujmując to prościej – nauka. Ona to właśnie pozwala przekroczyć horyzont jednostkowy na rzecz przyjęcia optyki ponadindywidualnej, niezbędnej do współpracy i funkcjonowania wspólnoty, a w wypadku kryzysu środowiskowego

5 Oczywiście, rzecz to złożona, bo owej naiwności oducza nas szkoła – wszak duża część zdobywanej w szkole wiedzy dotyczy tego, czego nie widzimy, a jednak tę wiedzę zdobywamy.

6 Zob. o istotnym wpływie ewolucyjnych uwarunkowań na błędy naszego myślenia – *Myślenie czarno-białe: binarny mózg jako balast w skomplikowanym świecie* (Dutton, 2021: 8).

umożliwia także zredukowanie oddziaływania fake newsów na nas. Niezbędne zatem wydaje się również edukowanie w zakresie tego, jak nauka rozwija się. Ważna jest świadomość, że jej uprawianie opiera się na sporach, konfrontacji różnych stanowisk, weryfikowaniu wcześniejszych ustaleń.

Problemy z weryfikacją wiedzy

Na wymienione powyżej problemy nakłada się szerokie zjawisko dotyczącego sfery wspólnotowej kryzysu poznawczego⁷, który wpływa nie tylko na nasze procesy postrzegania świata i gromadzenia wiedzy, ale także na możliwość jej weryfikacji. Permanentne funkcjonowanie w sieci może być źródłem „cyfrowej demencji” i innych „cyberchorób” (zob. Spitzer, 2013; 2016), choć to, oczywiście, skrajnie pesymistyczne wizje dotyczące upośledzenia władz poznawczych człowieka.

Obecnie dysponujemy imponującymi możliwościami weryfikacji zdobywanych informacji, ale jednocześnie mnogość narracji, których jesteśmy celem, wydatnie utrudnia naszą poznawczą orientację. Wskazać tu należy przede wszystkim funkcjonowanie mediów, które wykorzystują ewolucyjną skłonność do skupiania uwagi na informacjach odwołujących się do lęków oraz tendencję do polaryzacji⁸, aby przywiązywać odbiorców do siebie i zwiększać przychody z reklam. Wykorzystują to także politycy, radykalizując własne narracje w taki sposób, aby trafiły one do mediów. Skłonności te przyczyniają się do rozpowszechniania informacji naukowych w sposób nieraz skupiony na sensacjach i aferach, co zapewne bezwiednie propaguje mocno skrzywiony, a czasem wręcz nieprawdziwy obraz nauki.

Rzecz jasna nie sposób wszystkich mediów oceniać jednoznacznie negatywnie, ich wielość bowiem jest podporą demokracji oraz umożliwia pow-

7 Nieco szerzej o kryzysie poznawczym i jego wpływie na edukację, głównie literacką, piszę w książce *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* (Michalski, 2022).

8 Szczególnie sugestywny obraz współczesnych mediów prezentuje książka Marka Taibbi-go pt. *Nienawiść sp. z o.o. Jak współczesne media każą nam gardzić sobą nawzajem* (Taibbi, 2020); to „książka o branży, która w szczytowej formie jest nam nauczycielką i czyni nas lepszymi obywatelami, ostatnio jednak stała się narzędziem tragedii, dzieląc nas wszystkich i sącząc w nasze życie pesymizm i nieufność. Niełatwo będzie to naprawić” (Taibbi, 2020: 353). W polskich realiach działanie mediów pokazuje Kamil Dąbrowa w rozmowie z Tomaszem Michniewiczem (Michniewicz, 2020: 119–138).

szechny dostęp do wiedzy, nawet jeśli zostaje ona w ten sposób nieco spłyconą. Wielość medialnych opowieści wraz z niebezpiecznymi tendencjami mediów do wyostrowania i upraszczania przekazu mocno utrudniają weryfikację wiedzy, co być może jest nieuniknionym rewersem łatwości dostępu do informacji.

W tym kontekście warto wspomnieć również o kolejnej myślowej pułapce, jaką jest skłonność do nadmiernego ufania prostym i spójnym narracjom (zob. Taleb, 2020b: 178; Kahneman, 2012: 267 i n.). Sprawia ona, że poprzestajemy nieraz na wyjaśnieniach nadto uproszczonych, skonstruowanych (a raczej: skleconych) na podstawie wybiórczych danych dobranych czasem na zasadzie efektu potwierdzenia – dochodzi wówczas do selekcjonowania informacji zgodnie z naszymi przekonaniami (Kahneman, 2012: 111). Przeszkadza to w weryfikowaniu zdobywanej wiedzy, gdyż zagubieni w zalewie sprzecznych nieraz przekazów poprzestajemy na owych prostych i spójnych narracjach, dających złudne w gruncie rzeczy poczucie rozumienia rzeczywistości. Bardzo wyraźnie widać to w wypadku informacyjnego chaosu dotyczącego kryzysu klimatycznego⁹.

Problemy z przekazywaniem wiedzy

Bariery poznawcze przekładają się na problemy z szeroko rozumianym przekazywaniem wiedzy na różnych obszarach i płaszczyznach, przede wszystkim w dyskursie publicznym, między instytucjami naukowymi a środowiskiem zewnętrznym¹⁰. Osobną grupę problemów – oprócz tych wspólnych dla

9 O tym, jak radzić sobie w tej sytuacji i jak weryfikować informacje, mówi Piotr Stanisławski w wywiadzie z Tomaszem Michniewiczem (Michniewicz, 2020: 84–94). W tym samym zbiorze zamieszczono wywiad z profesorem Maciejem Sadowskim, który w przystępny sposób wyjaśnia rzekome kontrowersje dotyczące wiedzy o klimacie (Michniewicz, 2020: 239–259).

10 Używam tutaj określenia *przekazywanie wiedzy* właśnie ze względu na jego ogólny charakter, choć obecnie jest ono częściej stosowane w naukach o zarządzaniu niż w pedagogice i dotyczy często transferu między uczelniami a środowiskiem zewnętrznym (zob. np. Dryl i in., 2015; Skiba, 2016), niemniej wciąż pojawia się także w refleksji metodycznej (np. Śniatkowski, 2018: 26–31). Nie wchodzi tu także w zagadnienie różnic między danymi, informacjami, wiedzą a metawiedzą (Słocińska, 2016: 87) – w wypadku edukacji proekologicznej w grę wchodzi wszystkie te elementy na różnych etapach i wymiarach kształcenia.

dorosłych i dzieci – stanowią te, które dotyczą samej dydaktyki, opierającej się na asymetrycznej relacji, także pod względem poznawczym.

W tym zakresie chciałbym przede wszystkim zwrócić uwagę na pewien konflikt między dążeniem do samodzielności poznawczej uczniów a zaletami przekazywania wiedzy w trybie „pasa transmisyjnego”¹¹. Nie trzeba przekonywać, jak istotne jest kształtowanie samodzielności w procesie dążenia do zdobywania wiedzy i kompetencji temu służących; poznawcza transmisja wydaje się temu nie służyć z powodu petryfikowania bierności¹². Jednak wobec problemów poznawczych związanych z kryzysem ekologicznym uczniowie, mający jednocześnie dostęp do narzędzi umożliwiających szybki i wszechstronny rozwój samodzielności poznawczej, mogą łatwo ulec błędom i pułapkom myślowym. Wraca tu zatem kwestia zasadności budowania autorytetu nauczyciela jako eksperta (jeśli nie w zakresie samej wiedzy, to przynajmniej w ramach jej zdobywania), co z kolei skłania do korzystania z „transmisyjnego” podejścia do przekazywania wiedzy, rzecz jasna oszczędnego i unikającego kategoryczności.

Postawa nauczyciela i jego autorytet – nie do przecenienia pod wieloma względami – istotne są także z innego powodu. Otóż cały trud edukacji proekologicznej obróci się wniwecz, jeśli uczniowie po świetnej lekcji dotyczącej dbałości o środowisko zobaczą nauczyciela śmiejącego nadmiarowo i ignorującego segregację odpadów, odjeżdżającego spod szkoły paliwożernym SUV-em¹³, zmieniającego ubrania w tempie pojawiania się nowych kolekcji w galeriach handlowych. Z tego względu edukacja proekologiczna odmienna jest od innych jej obszarów – wymaga ona w znacznie większym stopniu niż tradycyjna dydaktyka przedmiotowa budowania przez nauczyciela spójnego i konsekwentnego przekazu w szkole i poza nią.

11 To metafora niejednokrotnie wykorzystywana w refleksji metodycznej, a opisująca – w krytyczny sposób – stosunkowo bierne przekazywanie wiedzy z poziomu akademickiego poprzez nauczycieli do uczniów (zob.: Jaskółowa, 2013: 43; Koc, 2018: 164).

12 Pomijam tu obszerny problem dotyczący instytucjonalnego i hierarchicznego charakteru szkoły. Zapytać można, czy w takiej strukturze możliwe jest kształtowanie postawy samodzielności, odpowiedzialności i wrażliwości.

13 Tu, oczywiście, sprawę trzeba by zniuansować. Może być bowiem tak, że nauczyciel mieszka daleko od szkoły w miejscowości, do której prowadzą drogi marnej jakości, co uzasadniać może korzystanie z SUV-a. Warto w takiej sytuacji wyjaśnić uczciwie uczniom, jak wygląda ta sytuacja. (Za zwrócenie uwagi na tę kwestię w trakcie konferencyjnej dyskusji dziękuję Justynie Budzik).

Problem z przekazywaniem wiedzy dotyczącej środowiska i klimatu dotyczy również kontekstu, jakim są praktyki poznawcze stosowane w dydaktyce przedmiotowej. Większość wiedzy zdobywanej w szkole przydatna jest – a wyznają to tyleż z retoryczną przesadą, co z frustracją i smutkiem – jedynie w szkole właśnie. Inaczej mówiąc, większość dydaktyki szkolnej opiera się na kształceniu nieprzekładającym się na pozaszkolne funkcjonowanie i praktykę życiową oraz codzienność. Ujmując rzecz jeszcze krócej: szkoła najczęściej przekazuje wiedzę „co” (robić), a nie „jak” (coś zrobić, jak zastosować itp.). Tymczasem nieredukowalnym celem edukacji proekologicznej jest zmiana praktyk życiowych – podjęcie działań (przede wszystkim poza szkołą) na rzecz przeciwdziałania kryzysowi środowiska i transformacji świadomości społecznej. Ta różnica dotycząca sposobu wykorzystania zdobywanej w szkole wiedzy może, niestety, osłabiać skuteczność edukacji proekologicznej, jeśli miałyby być odizolowaną i odmienną praktyką dydaktyczną oraz poznawczą.

Problemy z przyswajaniem i operacjonalizacją wiedzy

Ważną rolę odgrywa skuteczne przyswajanie i uwewnętrznianie wiedzy¹⁴, pozwalające na jej operacyjne wykorzystanie w życiu i środowisku uczniów – to szerokie zagadnienie. W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę na rolę dysonansu poznawczego oraz emocji.

Dysonans poznawczy polega na konflikcie między przekonaniami czy postawami a sprzecznymi wobec nich danymi¹⁵. Doświadcza go np. palacz, który chcąc zapalić, widzi jednocześnie na paczce papierosów wstrząsające zdjęcie wraz z sugestywnym komunikatem (np. *palenie zabija*). Skutkiem tego dysonansu jest dyskomfort, który człowiek próbuje zredukować za pomocą różnych strategii: ignorowania (unika wpatrywania się w zdjęcie i przestrożę), umniejszania (*tyle lat palę i żyję*), dystansowania się, np. przez śmiech (*na coś trzeba umrzeć*) itp. Zjawisko to w gruncie rzeczy dotyczy każdego z nas, a jest

14 Tu również decyduję się na dość ogólne określenie *przyswajanie wiedzy*, dziś rzadziej stosowane w dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym (choć wciąż w nim obecne, zob. np. Wawer, 2021: 79–88; Dehaene, 2021).

15 Autorem koncepcji dysonansu poznawczego jest Leon Festinger; szerzej na ten temat pisze Elliot Aronson (1978: 134 i n.).

szczególnie dotkliwe w wypadku kryzysu ekologicznego¹⁶. Dlaczego? Im więcej wiemy o mechanizmach katastrofy klimatycznej, tym łatwiej na każdym kroku dostrzegamy niełatwe wyzwania i rozumiemy konieczność podjęcia decyzji dla dobra środowiska, a w konsekwencji – naszego własnego; wszak nie da się być *zero waste* i nie obciążać środowiska śladem węglowym. Na ten aspekt – jak się wydaje – zwracał uwagę Stawiszyński, pisząc o pewnej nieuczciwości w domaganiu się od każdego z nas działań proekologicznych.

W dydaktyce szkolnej dysonans poznawczy pojawia się niejednokrotnie w zderzeniu autorytetu nauczyciela z autorytetem rodzicielskim. W edukacji proekologicznej może on mieć kluczowe znaczenie. Przykładowo: jak skutecznie edukować dzieci, których rodzice – nie zawsze mając inny wybór – pracują w kopalni węgla kamiennego lub w zakładach masarskich? Taka sytuacja wymaga od nauczyciela szczególnego wyczucia i rozpoznania sytuacji uczniów. Dzisiaj nauczyciel znajduje się w dużo trudniejszej sytuacji niż kiedyś, obecnie bowiem presja otoczenia zdaje się silniejsza i bardziej wielokierunkowa. Nauczyciel musi mierzyć się nie tylko z presją grupy rówieśniczej wywierającej wpływ na każdego ucznia, ale także z mnogością narracji. Dużo łatwiej w takiej sytuacji o wywołanie dysonansu poznawczego, skutkującego zarówno brakiem efektów dydaktycznych, jak i – przede wszystkim – konfliktami.

Problemy z redukowaniem dysonansu poznawczego na linii: uczeń – nauczyciel – rodzice wiążą się też z szerszą kwestią związaną z ludzką potrzebą przynależności i wynikającym z tego dostosowaniem się do przekonań wspólnoty, której jesteśmy częścią. Wpływa to istotnie na nasze decyzje, szczególnie te, które nie dotyczą bezpośrednich zagrożeń. Jak trafnie pisze Rauch:

Nie możemy sobie pozwolić na mylenie się co do tego, czy niedźwiedź nas ściga, ale mylenie się w sprawie zmian klimatycznych [...] nie będzie od nas wymagać żadnych osobistych kosztów, zwłaszcza w porównaniu z kosztami kwestionowania świętych przekonań naszej grupy.

(Rauch, 2021: 45)

Widać, jak bardzo nasze aktywności epistemiczne łączą się z ewolucyjnie ukształtowanymi uwarunkowaniami dotyczącymi funkcjonowania w zbioro-

16 Zwraca na to uwagę Harald Welzer (2016: 36): „fenomen zmian klimatycznych znakomicie funkcjonuje jako wyzwalacz dysonansu poznawczego”.

wości oraz jak mocno kryzys poznawczy wiąże się z kryzysem wspólnotowym, którego dziś doświadczamy równie silnie.

Najistotniejszy jednak obszar oddziaływania dysonansu poznawczego w zakresie edukacji proekologicznej dotyczy napięcia między „mogę i chcę” a „powinienem”. Ma ono charakter bardziej moralny niż poznawczy, ale sprawia zarazem, że trudniej nam przyswajać informacje. „Czy mam zjeść hamburgera, bo mogę i chcę, czy też nie powinienem go jeść, bo muszę dbać o środowisko, o przyszłość planety i o innych ludzi?”. Z tego wynika, że z edukacją proekologiczną wiąże się również konieczność uwrażliwiania moralnego oraz kształtowania odpowiedzialności za wspólnotę oraz postawy obywatelskiej.

Wreszcie należy wspomnieć o roli emocji w przyswajaniu i operacjonalizacji wiedzy. W pierwszej kolejności podkreślić trzeba wagę emocji pozytywnych. Wspominam o tej oczywistości dlatego, że w wypadku wychowania proekologicznego niełatwo o emocje pozytywne, gdyż żyjemy w cieniu apokaliptycznych wizji przyszłości, które silnie oddziałują także na uczniów. Warto zadbać o ich poczucie sprawczości – co jest trudne, biorąc pod uwagę wątpliwości Manna, przywoływane przez Stawiszyńskiego. Jednak bez dawania nadziei¹⁷ na skuteczność działania każdego z nas nie sposób efektywnie edukować. Powinno się zatem z rozważą dawkować przekazy mogące wywoływać nadmierny lęk, który – jak pokazują badania – jest jedną z największych przeszkód blokujących działania na rzecz klimatu (Verlie, 2022: 2).

Negatywne emocje mają jeszcze większy wpływ na nasze procesy poznawcze. Błędy w myśleniu wynikają niejednokrotnie z emocji, a przede wszystkim z lęku¹⁸, który permanentnie podsycają w nas współczesne media i politycy, słusznie widząc w tym skuteczne narzędzie do przykuwania naszej uwagi. Z tego względu musimy uczyć podopiecznych „rozbrajania” takich przekazów,

17 W wypadku starszych uczniów warto wykorzystać książkę Rebeki Solnit (2019). Autorka przywołuje w niej współczesne historie dające nadzieję, że nawet w na pierwszy rzut oka beznadziejnych sytuacjach wspólne społeczne działanie może przynieść zaskakująco pozytywne efekty.

18 „żaden z nas [...] nie potrafi przewidzieć, jak duży wpływ na nasze zachowanie wywiera stan emocjonalny [...] nie chodzi jedynie o to, że ludzie błędnie przewidują swoje decyzje. Chodzi o to, że margines błędu jest ogromny” (Ariely, 2017: 97; zob. też: Rosling, Rosling, Rosling Rönnlund, 2018: 56).

które opierają się na wzbudzeniu strachu. Aby nie działać w sposób etycznie wątpliwy, należy unikać naśladowania tych obszarów publicznego dyskursu, które manipulują nami za pomocą wzbudzania negatywnych emocji. Etyczna wrażliwość nauczyciela jest tu niezbędna, aby nie doprowadzić uczniów do skrajnych wniosków – o co nietrudno, ponieważ z wiedzy o kryzysie ekologicznym można dość prosto wywnioskować, że najlepszym sposobem, aby „ulżyć” środowisku i mu nie szkodzić, jest sprawienie, by żyło jak najmniej ludzi... Trzeba zatem tak wyważyć jednocześnie poruszanie emocjonalne i pobudzanie do działania, aby zachęcić do aktywności i nie zniechęcić do niej zbytym pesymizmem.

Pozytywne nastawienie wydaje się zatem kluczowe. Jak trafnie pisze Andrzej Marzec:

[d]zisiaj bardziej niż kiedykolwiek potrzebujemy narracji, które uwalniają aktywizm z poczucia winy oraz odzyskują zagubiony, pozytywny wymiar zaangażowania w ludzkie i nie-ludzkie sprawy. Nie znam prawdopodobnie nikogo, kto chciałby, żeby miłość do niego, relacja przyjaźni, zaangażowanie lub zainteresowanie miały źródło w poczuciu winy.

(Marzec, 2021: 26)

To nadzieja i optymizm sprzyjają moralności i aktywizmowi służącemu pozytywnej zmianie świata.

Konkluzje

Powtórzyć można – a zapewne i trzeba – że w wypadku kryzysu ekologicznego mamy do czynienia z wyjątkowo silnie oddziałującymi barierami i problemami poznawczymi, których pokonanie jest trudnym wyzwaniem dla rządów, organizacji i instytucji, także edukacyjnych. Należy to uwzględnić przy projektowaniu wszelkich działań służących kształceniu postaw proekologicznych. Dla edukacji proekologicznej w tym zakresie wynikać mogą (powinny?) następujące postulaty:

1. Edukacja proekologiczna musi uwzględniać zarówno ewolucyjne, jak i wynikające ze współczesnej sytuacji uwarunkowania, wpływające na procesy poznawcze i decyzyjne oraz związane z nimi problemy dydaktyczne. Jej częścią winno być również kształtowanie właściwych nawyków

epistemicznych, w tym przekazywanie wiedzy o błędach poznawczych i nauka krytycznego myślenia oraz radzenia sobie z fake newsami¹⁹.

2. Edukacja proekologiczna nie powinna być wyodrębnionym blokiem zajęć, ale należy ją integrować z innymi – równie istotnymi współcześnie – obszarami wymagającymi pedagogicznych działań, z edukacją obywatelską oraz moralną. Na tych obszarach także napotykamy na podobne wyzwania poznawcze, co ułatwić powinno budowanie wspólnej płaszczyzny oddziaływania edukacyjnego, opierającego się na przejmowaniu odpowiedzialności za wspólnotę i środowisko.
3. Przedstawione problemy dotyczą zarówno dorosłych, w tym nauczycieli, jak i dzieci. Pułapki i błędy poznawcze dotyczą nas wszystkich – podkreślenie tego faktu wydaje mi się istotnym elementem edukacji, nie tylko proekologicznej. Pozwala to bowiem zwracać uwagę na wspólnotę doświadczeń i reagowania na wyzwania współczesności, a zarazem jest wyrazem uczciwości intelektualnej, niezbędnej w wiarygodnej pedagogice.
4. W edukacji przedmiotowej należy budować zaufanie do nauki i objaśniać sposoby jej funkcjonowania, aby na tym edukacja proekologiczna mogła opierać swoje skuteczne działania, przynajmniej dotyczące aspektów poznawczych²⁰.

Z prezentowanych rozważań wynika jeszcze jedna lekcja, wyrażona w trybie nieco mniej akademickim, a bardziej osobistego wyznania: jak sądzę, w edukacji proekologicznej nauczyciel winien postępować przede wszystkim w zgodzie z sobą, tego samego ucząc podopiecznych, działając małymi krokami, walcząc choćby o cenne kompromisy i ciesząc się z nich, bo być może na pełen sukces przyjdzie czekać za długo.

Bibliografia

Ariely D., 2017, *Potęga irracjonalności: ukryte siły, które wpływają na nasze decyzje*, tłum. T. Grzegorzewska, P. Grzegorzewski, A. Nowak-Młynikowska, Smak Słowa, Sopot [ebook, epub].

19 Warto zwrócić uwagę na książkę Klaudii Rosińskiej (2021: 213–290), która proponuje konkretne ćwiczenia w zakresie edukacji medialnej kształtującej umiejętności rozpoznawania fake newsów (zob. Lamża, 2020; Michniewicz, 2020: 84–94).

20 Na konieczność propagowania, także w mediach, wiedzy o mechanizmach funkcjonowania nauki zwraca uwagę Ewa Bińczyk (2018: 218–219).

- Aronson E., 1978, *Człowiek – istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z., Haffner P., 2019, *Zygmunt Bauman. Czynić swoje obcym. Rozmowy Petera Haffnera z Zygmuntem Baumanem*, tłum. K. Leszczyńska, Wielka Litera, Warszawa [ebook, epub].
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dehaene S., 2021, *Jak się uczyliśmy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, tłum. D. Roszowski, Copernicus Center Press, Kraków.
- Dryl W., Dryl T., Ribeiro Duarte N.J., Dziadkiewicz A., Nieżurawska J., Nieżurawski L., Ferreira Lopes T.F., Gonçalves Pereira C.S., Santos V.R., 2015, *Knowledge transfer in network organization. An example of the Polish-Portuguese network of researchers (preliminary phase)*, „Torun Business Review”, vol. 14 (1), s. 37–46.
- Dutton K., 2021, *Myślenie czarno-białe: binarny mózg jako balast w skomplikowanym świecie*, tłum. R. Madejski, Muza Warszawske Wydawnictwo Literackie, Warszawa [ebook, epub].
- Fiedorzuk J., 2021, *Katastrofa wyobraźni*, „Polityka”, nr 36 (31.08.2021).
- Foer J., 2020, *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu*, tłum. A. Wojtasik, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa [ebook, epub].
- Jaskółowa E., 2013, *Uwolnić interpretację, w: Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kahneman D., 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, tłum. P. Szymczak, Media Rodzina, Poznań.
- Karkowska A., 2021, *Za jakiś czas koronawirus stanie się nową grypą. Ale co w międzyczasie? Z prof. Krzysztofem Pyrciem i prof. Andrzejem Rychardem rozmawia Anita Karwowska*, „Gazeta Wyborcza”, 26.11.2021.
- Koc K., 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Lamża Ł., 2020, *Światy równoległe. Czego uczą nas płaskoziemcy, homeopaci i różdżkarze*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec [ebook, epub].
- Marzec A., 2021, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa [ebook, epub].
- Michalski M., 2022, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

- Michniewicz T., 2020, *Chwilowa anomalia. O chorobach współistniejących współczesnego świata*, Wydawnictwo Otwarte, Kraków [ebook, epub].
- Rauch J., 2021, *The Constitution of Knowledge. A Defense of Truth*, Brookings Institution Press, Washington, D.C. [ebook, epub].
- Rosińska K., 2021, *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa [ebook].
- Rosling H., Rosling O., Rosling Rönnlund A., 2018, *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*, tłum. M. Popławska, Media Rodzina, Poznań [ebook, epub].
- Skiba M., 2016, *Bariery przekazywania wiedzy w organizacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie”, nr 24, t. 2, s. 61–68.
- Słocińska A., 2016, *Dzielenie się wiedzą jako istotna kompetencja pracowników*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 258, s. 86–96.
- Solnit R., 2019, *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości*, tłum. A. Dierzgowska, S. Królak, Wydawnictwo Karakter, Kraków.
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk [ebook, epub].
- Spitzer M., 2016, *Cyfrowe choroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, tłum. M. Guzowska, Dobra Literatura, Słupsk [ebook, epub].
- Stawiszyński T., 2021, *Co robić przed końcem świata*, Wydawnictwo Agora, Warszawa [ebook, epub].
- Śniatkowski S., 2018, *Język a przekazywanie wiedzy w dyskursie edukacyjnym*, „Neurolingwistyka Praktyczna”, nr 4, s. 26–31.
- Taibbi M., 2020, *Nienawiść sp. z o.o. Jak współczesne media każą nam gardzić sobą nawzajem*, tłum. T.S. Gałązka, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec [ebook, epub].
- Taleb N.N., 2020a, *Antykruchość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*, tłum. O. Siara, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań [ebook, epub].
- Taleb N.N., 2020b, *Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*, tłum. O. Siara, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań [ebook, epub].
- Verlie B., 2022, *Learning to live with climate change: from anxiety to transformation*, Oxon, Milton Park, Abingdon – Routledge, New York, NY.
- Wawer R., 2021, *Dziecko w procesie kształcenia – konotacje stylów przyswajania wiedzy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 30, z. 3, s. 79–88.
- Welzer H., 2016, *Samodzielne myślenie*, tłum. V. Grotowicz, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk [ebook, epub].

Maciej Michalski – dr hab., prof. UG, pracownik Zakładu Teorii Literatury i Krytyki Artystycznej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Zajmuje się związkami literatury i filozofii, metodologią badań literackich oraz polską prozą XX w. Opublikował monografie: *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* (2003) oraz *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* (2010), artykuły w książkach zbiorowych.

Maciej Michalski – Doctor habilitatus, Professor of the UG, employee of the Department of Literary Theory and Art Criticism of the Polish Philology Institute, University of Gdańsk. He deals with the relationship between literature and philosophy, the methodology of literary research and Polish prose of the 20th century. He published monographs: *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* [Discourse, apocrypha, parable. Strategies of Philosophizing in Contemporary Prose] (2003) and *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* [The Philosopher as a Writer. Kołakowski – Skarga – Tischner] (2010), articles in collective books.

Zuzana Obertová

 <https://orcid.org/0000-0002-5766-4081>

Uniwersytet Komeńskiego w Bratisławie

Bratislava, Słowacja

Climate fiction
w badaniu i nauczaniu literatury
w środowisku uniwersyteckim*
Climate Fiction
in Academic Research and Teaching
of Literature

Abstract: The author presents the term climate fiction and points out its relationship to science fiction. She pays attention to the problem of reducing the climate fiction only to the genre literature. The author gives examples of climate fiction titles by Polish and Slovak authors, she presents ecocriticism as a research method for climate fiction as well as climate change literature analysis in the broad sense. The author sums up the state of ecocriticism in Poland and Slovakia.

Keywords: climate fiction, anthropocene fiction, ecocriticism, ecopoetics

Abstrakt: Autorka przedstawia termin *climate fiction* (fikcja klimatyczna), wskazuje na jego związek z fantastyką naukową i zwraca uwagę na problem ograniczania *climate fiction* do literatury gatunkowej. Podaje przykłady utworów polskich i słowackich autorów. Wskazując na ekokrytykę jako narzędzie do badania fikcji klimatycznej, ale także literatury związanej ze zmianami klimatu w szerszym rozumieniu, podsumowuje stan badań ekokrytycznych w Polsce i na Słowacji.

Słowa kluczowe: *climate fiction*, *anthropocene fiction*, ekokrytyka, poetyka ekologiczna

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–10, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.06>.

Climate fiction is a vast array of different kinds of literary products that touch on climate change. From memoirs [...], to novels, to youth fiction [...], to film. Climate fiction is a multimedia, multigenre project, that authors have been pursuing in an attempt to tell the story of climate change¹.

(LeMenager, 2017)

Pojęcie *climate fiction* jest przez Stephanie LeMenager z Uniwersytetu w Oregonie rozumiane szeroko. Można jednak wysunąć wniosek, że taka definicja odpowiada rozległości poruszanego tematu zmian klimatycznych. Określenie *literary products* („produkcje literackie”) odnosi się do wszelkich utworów, których podstawowym budulcem jest słowo. Za przedmiot niniejszego przyczynku obrałam jednak tylko część z tego „ogromnego obszaru”, a mianowicie fikcję literacką, odbicie zmian klimatycznych w utworach prozatorskich², które mogą pojawić się w sylabusach uniwersyteckich lub stanowić przedmiot badań akademickich i naukowych.

Termin *climate fiction* pochodzi od nazwy gatunku *science fiction*. Podobnie jak w przypadku *science fiction* używa się skrótu *sci-fi*, *climate fiction* skraca się do formy *cli-fi*. Po raz pierwszy nazwa ta została użyta w 2007 r. przez amerykańskiego dziennikarza żyjącego w Tajlandii Daniela Blooma (Milner, Burgmann, 2018: 1). Od kilkunastu lat Bloom promuje *cli-fi*, m.in. prowadzi stronę internetową *Cli-Fi Report Global*, na której gromadzi teksty i odsyła na temat *cli-fi* z całego świata (*Cli-Fi Report Global*, [2021]). Obok terminu *climate fiction* funkcjonuje pojęcie *anthropocene fiction*, ukute przez amerykańskiego badacza Adama Trexlera (2015). Każdy z terminów akcentuje inne aspekty literatury poruszającej wątek zmian klimatycznych. Nazwa *anthropocene fiction* uwypukla oddziaływanie człowieka na klimat, natomiast w terminie *climate fiction* na pierwszy plan wysuwa się związek literatury z fantastyką naukową. Być może z tego powodu to drugie określenie jest częściej używane.

1 „*Climate fiction* to bogaty zbiór różnych produkcji literackich dotyczących klimatu. Od pamiętników [...] przez powieści, literaturę młodzieżową [...] po film. *Climate fiction* to projekt multimedialny, multigatunkowy, którego autorzy starają się opowiedzieć historię zmian klimatu [tłum. – Z.O.]”.

2 Poezja, literatura dla dzieci, a przede wszystkim gatunkowa literatura młodzieżowa nie mieszczą się w ramach wytyczonych granic niniejszego artykułu.

Climate fiction niekiedy bywa uznawana za podgatunek *sci-fi*. Związki między nimi zostały zbadane przez Andrew Milnera i J.R. Burgmanna, według których motywy katastrof żywiołowych pojawiają się w literaturze od XIX w. właśnie w utworach uznawanych za należące do *science fiction*, np. autorstwa Mary Shelley lub Jules'a Verne'a, a korzenie takich opowieści sięgają *Eposu o Gilgameszu* lub *Księgi Rodzaju* (Milner, Burgmann, 2020: 3–9). Powodzie, pożary czy zlodowacenie Ziemi – te trzy kłęski żywiołowe były najczęściej opisywane od najstarszych czasów do współczesności. Oczywiście, katastrofy nie zawsze są przedstawiane jako skutek działań człowieka. Milner i Burgmann rozróżniają trzy rodzaje zmian klimatycznych opisywanych w literaturze: geogeniczne – powstałe wskutek naturalnych procesów takich jak trzęsienie ziemi; antropogeniczne – spowodowane działalnością ludzką; ksenogeniczne – wywołane przez istoty pozaziemskie (Milner, Burgmann, 2020: 5). Wszystkie trzy typy były i są przedmiotem *science fiction*, natomiast w ciągu ostatnich kilku lat w beletrystyce coraz bardziej uwidacznia się potrzeba pisania o antropogenicznych zmianach klimatu, zmiany te przestały być bowiem fikcją. Autorzy często korzystają z aktualnych danych naukowych i na ich podstawie kreślą wizje świata mrocznej przyszłości. Wrażliwość autorów i czytelników na ten temat w połączeniu ze ścisłymi faktami doprowadziły do wyłonienia się (pod)gatunku *climate fiction*.

Milner i Burgmann są przeciwni wyróżnianiu *cli-fi* jako samodzielnego gatunku, gdyż sami określają się jako twórcy *science fiction*, poza tym ich utwory stawiają w centrum zainteresowania technologie i naukę, choć oczywiście związane z klimatem (Milner, Burgmann, 2018: 5). Wskazać można wiele książek, w których pojawia się tematyka *climate engineering*, czyli nowoczesnych technologii pozwalających na łagodzenie zmian klimatycznych, rozwiązujących problem dostępu do wody pitnej czy żywności, kwestie suszy, pożarów czy powodzi. Jako przykład można tu podać powieść *Solar* brytyjskiego autora Iana McEwana (2010) czy *The collapse of western civilization* autorstwa Naomi Oreskes i Erika M. Conwaya (2014). W polskiej twórczości przykładem odwoływania się do *climate engineering* jest słuchowisko radiowe Cezarego Zbierchowskiego *Chłopi 2050, czyli Agronauci w czasach katastrofy klimatycznej* (Zbierchowski, 2020). Autor nakreślił obraz rzeczywistości połowy XXI w. według aktualnego raportu WWF. Oczywiście jest tutaj aluzja do *Chłopów* Władysława Reymonta – obrazy życia na wsi przedstawione

w obu utworach różnią się jednak diametralnie³. Na rynku słowackim również publikowane są książki z gatunku *cli-fi*. W 2020 i 2021 r. ukazały się pierwsze dwie powieści z cyklu *Posledné storočie*, którego autorem jest Jakub Filo (2020, 2021), a niebawem ma się ukazać trzecia część. Akcja powieści z cyklu rozgrywa się w różnych płaszczyznach czasowych po 2050 r., jednakże dzięki wspomnieniom postaci wracamy do przełomowych wydarzeń z początku XXI w., takich jak pożary na całym świecie w 2019 r.

Przywołane powieści można bez wątpienia nazwać gatunkowymi. Indyjski pisarz Amidav Ghosh (2016) wyraził zaniepokojenie, że zmianami klimatu zajmuje się przede wszystkim literatura faktu, a proza poruszająca ten temat jest automatycznie relegowana do kategorii *science fiction*, prozy gatunkowej, której nie traktuje się poważnie. Zdaniem Ghosha (2016) stanowi to dowód na to, że mainstream literacki, podobnie jak cała ludzkość, nie jest świadomy nadchodzącego kryzysu. Natomiast polski pisarz i publicysta Dawid Juraszek twierdzi:

[...] nie warto skupiać się na wąsko rozumianej literaturze definiowanej jako poważna i uznana. Przeciwnie: ponieważ to dzisiejsze młodsze pokolenia będą wystawione na największe zagrożenia związane ze zmianą klimatu, powieści dla młodzieży są być może najpoważniejszą obecnie metodą mentalnego przygotowania młodych ludzi na czekającą ich przyszłość, oraz, za ich pośrednictwem, wywarcia presji na pokolenie ich rodziców, by o tę przyszłość lepiej zadbali.

(Juraszek, 2018: 5–6)

Do podobnego wniosku dochodzą autorzy publikacji *Images of the Anthropocene in speculative fiction* (Dědinová, Łaskiewicz, Borowska-Szerszun, eds., 2021), którzy badali szereg powieści gatunku *sci-fi* i *fantasy* pod względem ukazanego w nich stosunku człowieka do przyrody i środowiska oraz narracji (post)apokaliptycznych. Dowodzą, że właśnie za pośrednictwem fantastyki czytelnicy mogą zacząć poczuwać się do odpowiedzialności za otaczający ich świat.

3 Przykład ten potwierdza teorię Milnera i Burgmanna (2018: 5) – Zbierzchowski jest autorem opowiadań i powieści *science fiction*, a na stronie wydawcy utwór znajdziemy w tej właśnie kategorii.

Według definicji zaproponowanej przez LeMenager (2017) *climate fiction* można rozumieć bardzo szeroko i trudno ją scharakteryzować jako gatunek o konkretnych cechach i regułach. Najważniejsze wydaje się kryterium opowiedzenia historii zmian klimatu. Warto zatem postawić pytanie, czy historia ta musi stanowić główny wątek utworu, czy też można mianem *climate fiction* określać również takie dzieła, które tylko częściowo lub marginalnie poruszają temat kryzysu klimatycznego. W 2016 r. Ghosh wskazywał na paradoks nowoczesnej powieści: fikcja literacka musi być wiarygodna – warunkiem akceptacji świata przedstawionego przez odbiorców jest jego racjonalność. Mało prawdopodobne w rzeczywistym świecie wydarzenia, np. tornado uderzające w miejsce akcji powieści, spowodują, że dzieło zostanie określone jako fantastyka, realizm magiczny, surrealizm itp.⁴ Przez tych kilka lat od ukazania się tekstu Ghosha motywy proklimatyczne, proekologiczne coraz częściej pojawiają się i zyskują na znaczeniu w utworach negatunkowych, które są odbiciem współczesnego świata. Antropogeniczne, spowodowane działalnością człowieka zmiany klimatu nie są już fikcją literacką, lecz otaczającą nas rzeczywistością⁵. Ich wkomponowanie w tekst literacki może być wyrazem wrażliwości autora na życie roślin i zwierząt czy na ekosystem w ogóle, na pogarszający się stan środowiska naturalnego lub może stanowić wyraz zaniepokojenia konkretnym wydarzeniem sygnalizującym zmiany klimatyczne.

Przykłady wątku zmian klimatycznych znajdziemy zarówno w polskich, jak i w słowackich utworach z ostatnich kilku lat, np. w *Jasności* Mai Wolny (2019), *Patykach, badylach* Urszuli Zajączkowskiej (2019), książkach *Druhý Dunaj* Michala Hvoreckiego (2020) i *Záchrana sveta podľa G. Eteli Farkašovej* (2020). Prekursorka w tej tematyce wydaje się powieść *Prowadź swój pług przez kości umarłych* Olgi Tokarczuk (2009). Pozycje te są zróżnicowane pod względem gatunku, narracji czy objętości, jednakże każda z nich odnosi się w jakiś sposób do szeroko pojętej ekologii, aktualnych, przyszłych lub potencjalnych problemów związanych ze środowiskiem naturalnym.

4 Sam Amidav Ghosh był niegdyś świadkiem uderzenia tornada. Pisał, że nigdy nie potrafił wykorzystać tego doświadczenia we własnej twórczości literackiej. Przytaczał przy tym popularne powiedzenie: „Gdyby to było w powieści, nikt by nie uwierzył” (Ghosh, 2016).

5 Przykładowo, wykorzystanie w powieści odgrywającej się w Europie Środkowej motywu tornado po jego przejściu nad południowymi Morawami pod koniec czerwca 2021 r. zapewne już nie zostanie uznane za niewiarygodne.

Jasność Mai Wolny jest opowieścią o dwojgu bohaterach, których losy się przeplatają. Akcja rozgrywa się w Wielkiej Brytanii, w czasach reglamentowanej energii, rozregulowanego klimatu, coraz bardziej ostrożnie dystrybuowanej żywności – to wszystko po istotnym dla fabuły wybuchu elektrowni atomowej. W *Patykach, badyłach* Urszula Zajączkowska wprowadza czytelnika w niewidzialny na co dzień świat roślin. Tytułowymi patykom i badyłom nadaje podmiotowość – rośliny czyni samodzielnymi, niezależnymi od człowieka istotami. W opowiadaniu *Druhý Dunaj* ze zbioru *Čierny lev* Michala Hvoreckiego poznajemy historię 199-letniej bielegi, ryby migrującej kiedyś swobodnie w wodach Dunaju. Za pomocą narracji pierwszoosobowej w retrospektywie dowiadujemy się, jak działania człowieka pogarszają warunki życia bielegi, ba, nawet zagrażają życiu całego gatunku. Czas opowiadania to koniec XXI w., kiedy człowiek odtwarza korytarze migracyjne w Dunaju. Utwór ma zatem wydźwięk optymistyczny. Nowela *Záchrana sveta podľa G. Eteli Farkašovej* opowiada o życiu kobiety G., która próbuje „ratować” świat nieustannym porządkowaniem i naprawianiem wszystkiego wokół siebie. Bohaterka za jedną z wielu chorób świata uważa nadmierną konsumpcję. Zdaniem kobiety dążenie do wzrostu – zarówno gospodarczego i materialnego, jak i wzrostu w sensie nieustannego poszukiwania nowych przeżyć i doświadczeń – prowadzi do zagłady świata. Protagonistka pastiszu kryminalnego Olgi Tokarczuk wymierza sprawiedliwość na własną rękę, mszcząc zabijane przez myśliwych „Zwierzęta”.

Przywołane teksty literackie mogą stać się przedmiotem zajęć z zakresu literaturoznawstwa i wykładów uniwersyteckich na temat krajowej literatury współczesnej. W ostatnich latach systematycznie badany i poddawany analizom na uniwersytetach jest dorobek Olgi Tokarczuk, w tym powieść *Prowadź swój pług przez kości umarłych* – utwór z motywem zmian klimatycznych. Trudno jednak postulować prowadzenie wykładów bazujących na pozostałych wymienionych tekstach, gdyż powstały one niedawno, a w twórczości ich autorów motywy ekologiczne pojawiały się dotąd albo na marginesie, albo nie występowały wcale. Zestawienie utworów z różnych krajów może być jednak inspirujące zarówno w obrębie komparatystyki literackiej, rozumianej jako filologiczne porównywanie uwzględniające także uwarunkowania kulturowe i społeczne (por. Figueira, 2013: 6–7), jak i dla *world literature* – literatury światowej czy globalnej, gdyż zmiany klimatu są zjawiskiem ogólnoswiatowym.

Narzędzia do badania utworów *cli-fi* oferuje ekokrytyka, która rozwija się od lat dziewięćdziesiątych minionego wieku przede wszystkim w literaturoznawstwie angloamerykańskim, a od początku drugiego tysiąclecia znajduje swoje miejsce także w nurcie badań krytycznych w Polsce. Ekokrytyka to „praktyka interpretacyjna wysuwająca na pierwszy plan kwestię relacji pomiędzy istotami ludzkimi a ich środowiskiem naturalnym oraz sposoby przedstawiania tej relacji w tekstach (literackich i innych)” (Fiedorczyk, 2013). Choć ekokrytyczne sposoby zajmowania się tekstami są bardzo zróżnicowane i mogą, w zależności od metod badawczych, służyć formułowaniu mniej lub bardziej uzasadnionych postulatów, pozwalają nam spojrzeć zarówno na nasze środowisko, jak i na literaturę z innej perspektywy (Tabaszewska, 2011: 220). Umożliwiają zatem reinterpretację i krajowego, i zagranicznego kanonu literackiego.

W Polsce ekokrytyka ujęta jest w programach studiów anglistycznych i polonistycznych. Na Uniwersytecie Warszawskim Julia Fiedorczyk prowadzi zajęcia z amerykańskiej krytyki ekologicznej (*Amerykańska krytyka ekologiczna*, [2021]), na Uniwersytecie w Białymstoku Dariusz Piechota prowadzi w ramach filologii polskiej konwersatorium ekokrytyka (*Konwersatorium „Ekokrytyka”*, [2021]), na polonistyce na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wprowadzono zajęcia laboratoria natury: teoria i działanie (*Laboratoria natury: teoria i działanie*, [2021]), Katarzyna Więckowska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zajmuje się naukowo ekokrytyką w literaturze i filmie angielskiego kręgu językowego (*Media, film, literature: Ecocritical explorations in literature and film*, [2021]). Polskie badania ekokrytyczne szybko się rozwijają. Przykładami *pars pro toto* mogą być: zorganizowana w 2016 r. konferencja naukowa pod tytułem *Go East!: Ekokrytyka w Europie Środkowo-Wschodniej* (CfP: *Go East!: Ekokrytyka w Europie Środkowo-Wschodniej*, [2021]), numer 2. czasopisma „Teksty Drugie” z 2018 r. oraz tom *Ekokrytyka* pod redakcją Krzysztofa Wojciechowskiego z 2018 r.

Niestety, na Słowacji ekokrytyka nie znalazła dotąd stabilnego miejsca w badaniach literaturoznawczych. W kilku artykułach zajmował się nią Michal Kamenčík z Uniwersytetu Trnavskiego – analizował słowacką poezję XX stulecia z punktu widzenia ekopoetyki (Kamenčík, 2012, 2014). Z przeprowadzonych badań wynika, że na słowackich uniwersytetach ekokrytyka jest omawiana tylko jako jedna z wielu koncepcji interpretacyjnych w ramach studiów anglistycznych, natomiast jako samodzielny przedmiot funkcjonuje

tylko na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie, a zajęcia te są przeznaczone jedynie dla doktorantów i stanowią zaledwie ogólne wprowadzenie do tematu (*Informačný list predmetu. Ecocriticism and cultural ecology*, 2022). Stan ten zainspirował mnie do stworzenia kursu dla studentów studiów środkowoeuropejskich: *Ecocriticism and climate fiction in Polish and Slovak Literature* na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie. Kurs został zrealizowany w letnim semestrze 2022 r. Pod kątem ekokrytycznym omawiane były wymienione dzieła Wolny, Tokarczuk, Zajączkowskiej, Fila, Farkašovej oraz wybrane wiersze Wisławy Szymborskiej i Julii Fiedorczyk (*Informačný list predmetu. Ecocriticism and climate fiction in polish and slovak literature*, 2022).

Przedstawione rozważania nasuwają kilka sposobów badania, a następnie nauczania literatury opowiadającej historię zmian klimatu. Po pierwsze, można skupić się na literaturze gatunkowej i badać *climate fiction* jako część szerszej rozumianej fantastyki naukowej, związanej też z utopią lub dystopią. Inną drogę wskazuje ekokrytyka, zwracająca uwagę na wątki ekologiczne w utworach negatunkowych i pozwalająca z perspektywy relacji człowiek – natura interpretować nie tylko współczesne, lecz także kanoniczne dzieła⁶. Adeline Johns-Putra dowodzi, że badań literatury z wątkami zmian klimatu można nie ograniczać gatunkowo. W swojej monografii skupia się na temacie etyki i odpowiedzialności wobec następnych pokoleń w powieściach o zmianach klimatu – analizuje zarówno utwory realistyczne, jak i *science fiction* lub *climate fiction* (Johns-Putra, 2019). Każda z tych dróg ma swoje uzasadnienie. W krajach środkowoeuropejskich potencjał tych perspektyw badawczych nie jest w pełni rozwinięty ani w badaniach naukowych, ani w kształceniu uniwersyteckim. W moim przekonaniu w odpowiedzi na wzrost liczby utworów literackich ukazujących zmiany klimatu i/lub wzrost popularności takiego piśmiennictwa literaturoznawstwo coraz częściej będzie przeprowadzać badania nad gatunkiem *cli-fi* nie tylko pod względem tematu i przekazu, lecz także strony formalnej i artystycznej.

6 W tym kontekście należy wspomnieć o pojęciu *environmental literature* jako przedmiocie uniwersyteckim na Uniwersytecie Oregon (*ENG 230 [...]*, [2021]; *Introduction to environmental literature*, [2021]).

Bibliografia

- Amerykańska krytyka ekologiczna, [2021], Uniwersytet Warszawski, Informator ECTS, http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3301-LA2209 [dostęp: 15.07.2021].
- CfP: *Go East!: Ekokrytyka w Europie Środkowo-Wschodniej*, [2021], Polonoznawstwo Interdyscyplinarne, <https://www.pol-int.org/pl/conference/cfp-go-east-ekokrytyka-w-europie-srodkowo-wschodniej-go-east> [dostęp: 15.07.2021].
- Cli-Fi Report Global*, [2021], <http://www.cli-fi.net/index.html> [dostęp: 15.07.2021].
- Dědinová T., Łaszkiwicz W., Borowska-Szerszun S., eds., 2021, *Images of the Anthropocene in speculative fiction: Narrating the future*, Lexington Books, Lanham.
- ENG 230: Introduction to environmental literature*, [2021], University of Oregon, <https://blogs.uoregon.edu/environmentalliterature230/syllabus/> [dostęp: 15.07.2021].
- Farkašová E., 2020, *Záchrana sveta podľa G.*, Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, Bratislava.
- Fiedorczyk J., 2013, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, „Fragile. Pismo Kulturalne”, 3.10.2013, <https://fragile.net.pl/ekokrytyka-bardzo-krotkie-wprowadzenie/> [dostęp: 15.07.2021] [pierwodruk: „Fragile. Pismo Kulturalne” 2010, nr 3 (9)].
- Figureira D., 2013, *The future of comparative literature in a world of world literature: The US experience*, „Journal of the Comparative Literature Association of India”, no. 2–3 (February).
- Filo J., 2020, *Posledné storočie*, č. 1: *Návrat do Dimony*, Jakub Filo, Bratislava.
- Filo J., 2021, *Posledné storočie*, č. 2: *Pátranie po archách*, Jakub Filo, Bratislava.
- Ghosh A., 2016, *Where is the fiction about climate change?*, „The Guardian”, 28.10.2016, <https://www.theguardian.com/books/2016/oct/28/amitav-ghosh-where-is-the-fiction-about-climate-change-> [dostęp: 15.07.2021].
- Hvorecký M., 2020, *Čierny lev*, Marenčin PT, Bratislava.
- Informačný list predmetu. Ecocriticism and Climate Fiction in Polish and Slovak Literature*, 2022, Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta.
- Informačný list predmetu. Ecocriticism and Cultural Ecology*, 2022, Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta.
- Introduction to environmental literature*, 2021, ASLE, <https://www.asle.org/syllabi/introduction-environmental-literature/> [dostęp: 15.07.2021].
- Johns-Putra A., 2019, *Climate change and the contemporary novel*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Juraszek D., 2018, *Przyszłość przez zielone okulary: rola literatury w dobie wyzwań klimatycznych*, „Fragile. Pismo Kulturalne”, nr 3-4, s. 94-97, <https://fragile.net.pl/przyszlosc-przez-zielone-okulary-rola-literatury-w-dobie-wyzwan-klimatycznych-2/> [dostęp: 30.06.2022].
- Kamenčík M., 2012, *Ekoliteratúra a jej postmoderná šanca (poznámka k slovenskému básnickému kontextu)*, w: *Brněnské texty k slovakistice. Postmodernismus: smysl, funkce a výklad (jazyk, kultura, literatura, politika)*, red. I. Pospíšil, J. Šaur, A. Zelenková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, s. 39-45.
- Kamenčík M., 2014, *Literárna cesta k oceňovaniu prírody*, „Kontexty kultúry a turizmu”, nr 1, s. 33-37, <https://kmkt.sk/kontexty/literarna-cesta-k-ocenovaniu-prirody/> [dostęp: 15.07.2021].
- Konwersatorium „Ekokrytyka”*, 2021, Uniwersytet w Białymstoku, https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=340-PS1-2KON4 [dostęp: 15.07.2021].
- Laboratoria natury: teoria i działanie*, 2021, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=03-F-LNT [dostęp: 15.07.2021].
- LeMenager S., 2017, *What is Cli-Fi?*, Radcliffe Institute, Harvard University, YouTube, 25.01.2017, <https://www.youtube.com/watch?v=P9XuxHtfOxQ> [dostęp: 15.07.2021].
- McEwan I., 2010, *Solar*, Jonathon Cape, London.
- Media, film, literature: Ecocritical explorations in literature and film*, 2021, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, https://usosweb.umk.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=2510-f2ENG1W-MFL-ECE [dostęp: 15.07.2021].
- Milner A., Burgmann J.R., 2018, *A short pre-history of climate fiction*, „Extrapolation”, vol. 59 (1), s. 1-23, <https://doi.org/10.3828/extr.2018.2>.
- Milner A., Burgmann J.R., 2020, *Science fiction and climate change. A sociological approach*, Liverpool University Press, Liverpool, <https://doi.org/10.2307/j.ctvzsmck6>.
- Oreskes N., Conway E.M., 2014, *The collapse of western civilization*, Columbia University Press, New York.
- Tabaszewska J., 2011, *Zagrożenia czy możliwości. Ekokrytyka – rekonesans*, „Teksty Druogie”, nr 3, s. 205-220.
- Tokarczuk O., 2009, *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Trexler A., 2015, *Anthropocene fictions. The novel in a time of climate change*, University of Virginia Press, Charlottesville.

Wolny M., 2019, *Jasność*, Mando, Kraków.

Zajączkowska U., 2019, *Patyki, badyle*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa.

Zbierzchowski C., 2020, *Chłopi 2050, czyli Agrownauci w czasach katastrofy klimatycznej*, Storytel Original, audiobook.

Zuzana Obertová – PhD, adiunkt w Katedrze Filologii Słowiańskich Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Tłumaczka, komparatystka, badaczka przekładu literackiego i polsko-słowackich związków literackich. Autorka kilkunastu artykułów naukowych (regularnie publikuje w czasopiśmie „Przekłady Literatur Słowiańskich”). Członkini Polsko-Słowackiej Komisji Nauk Humanistycznych.

Zuzana Obertová – PhD, assistant professor at the Department of Slavic Philology of the Faculty of Philosophy at the Comenius University in Bratislava. She is interested in Polish- Slovak literary relations. In her research, she focuses on literary translation and literary comparative studies. She has published several scholarly articles, including regular contributions to the journal “Przekłady Literatur Słowiańskich” [Translations of Slavic Literatures]. Member of Polish-Slovak Commission for the Humanities.

**Rozpoznania
Zielone podręczniki
i programy nauczania
Diagnoses
Green textbooks
and curricula**

Anna Guzy

 <https://orcid.org/0000-0002-6713-7293>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Magdalena Ochwat

 <https://orcid.org/0000-0002-0178-165X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

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

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

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

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

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–22. <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/TPDJP/article/view/13695>. Podstawę artykułu stanowią wyniki badań zaprezentowane w raporcie *Poloniści wobec zmian klimatu*, dostępnym na stronach internetowych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Guzy, Ochwat, [2021]). Badania zostały również opisane w mediach ogólnopolskich i regionalnych; zob. artykuły prasowe na ten temat: Gumułka, 2021; Januszewska, 2021; Warchala-Kopeć, 2021.

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

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

Wprowadzenie

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

Wielu uczonych (por. Domańska, 2013; Czaplinski, 2017; Bińczyk, 2018; Oziewicz, 2019; Fiedorcuk, Beltrán, 2020) pisało już o istotnym znaczeniu nauk humanistycznych w dobie katastrofy ekologicznej. Przyczyny destrukcji środowiska upatrywano w kryzysie ludzkiej wyobraźni, jak słusznie zauważył twórca ekokrytyki Lawrence Buell (1995: 2). Przyrodoznawcy

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

(zob. m.in. Błażejowska, 2019; Skubała, 2021a, 2021b)² również akcentują ważną rolę sojuszu nauk przyrodniczych z humanistycznymi na rzecz poprawy klimatu. Sądzymy zatem, że transformacyjny potencjał humanistyki będzie się rozwijał także w propagowaniu nauki o klimacie na lekcjach języka polskiego.

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

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

Przedmiot i cel badań

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

-
- 2 Weiner w wywiadzie opublikowanym na stronie magazynu „Pismo” zauważa: „Naukowcy z dziedzin ścisłych i inżynierowie mogą pokazać konkretne rozwiązania. Przekonać siedem i pół miliarda ludzi do ich stosowania – to już muszą humaniści. Oni zajmują się wartościami, a ochrona przyrody jest ochroną wartości” (Błażejowska, 2019).
 - 3 Badania prowadzone były w ramach projektu wyszehradzkiego *The V4 Humanities Education for the Climate / Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu* we współpracy z punktem Europe Direct Śląskie, członkiem sieci Europe Direct w Polsce.
 - 4 Terminu *humanistyka środowiskowa*, coraz częściej pojawiającego się w literaturze przedmiotu, używamy jako synonimu pojęcia *humanistyka ekologiczna*, zgodnie z wykładnią zaproponowaną przez Ewę Domańską. Poznańska badaczka pisze o humanistyce ekologicznej tak: „to multidyscyplinarna dziedzina badań, której celem jest integrowanie

Za ważne uznaliśmy także ustalenie, w jaki sposób nauczyciele widzą swoją rolę w kształtowaniu kompetencji i postaw proekologicznych uczniów⁵. Analizie poddałyśmy ponadto stan wiedzy oraz przekonania badanych w zakresie zmian klimatu, a także bariery i trudności, które napotykają oni na drodze do realizowania edukacji dla klimatu na lekcjach języka polskiego.

Ankieta skierowana do nauczycieli polonistów zbudowana była z metryczki i 46 pytań: 33 pytania miały charakter zamknięty, 12 – otwarte, a jedno – półotwarte. Badania prowadziłyśmy *online* z wykorzystaniem narzędzia ankietowego Lime Survey od stycznia do września 2021 r.⁶. Nauczycieli polonistów zapraszano do udziału w badaniu za pośrednictwem stron internetowych uczelni⁷, o badaniach pisały media oraz serwisy społecznościowe (Facebook, Instagram). Wysłałyśmy również indywidualne zaproszenia do polonistów współpracujących z Uniwersytetem Śląskim. Udział w badaniu

i niehierarchiczne traktowanie nauk humanistycznych i przyrodniczych, wiedzy zachodniej, wschodniej i tubylczej. Podstawę humanistyki ekologicznej stanowi ontologia związków promująca zarówno ludzkie relacje międzykulturowe, jak i związki międzygatunkowe. Humanistyka ekologiczna głosi konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym i ujęcia ludzkości jako części większej całości żyjącego systemu. Odwołuje się ona do etyki szacunku, wzajemności i międzygatunkowej solidarności, która ma istotne znaczenie dla przemyślenia idei sprawiedliwości społecznej i uczynienia jej otwartą na byty nie-ludzkie” (Domańska, 2013: 21). Humanistyka środowiskowa jest jednak zagadnieniem szerszym i bardziej różnorodnym. Wśród jej obiektów badań są m.in. miasto (jako biopolis) czy śmieci (jako śmieciorośliny).

- 5 W artykule używamy sformułowań *edukacja ekologiczna* i *edukacja klimatyczna*. Edukacja ekologiczna jest dla nas kategorią szerszą, mieszczącą w sobie również kształcenie proklimatyczne, którego najbardziej we współczesnej szkole brakuje. Ekologia jest wyrazem najgłębszej troski o nasz dom (od gr. *oikos* + *lógos* = dom + nauka), a zmiany klimatu chyba dziś najbardziej mu zagrażają.
- 6 Procedura badawcza składała się z kilku etapów. Badania właściwe były poprzedzone: opracowaniem wstępnej wersji ankiety (w październiku i listopadzie 2020 r. ankietę opracował Zespół Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach) oraz badaniami wstępnymi (standaryzacyjnymi), służącymi weryfikacji narzędzia badawczego (grudzień 2020 r.). Ponadto od czerwca do sierpnia 2021 r. prowadzone były konsultacje społeczne w formie bezpośredniej oraz z wykorzystaniem strony WWW, a także mediów społecznościowych.
- 7 Były to strony: Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (<https://us.edu.pl>), Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (<https://icbeh.us.edu.pl>), projektu wyszehradzkiego (<https://hec.us.edu.pl>) i Europe Direct Śląskie (<https://www.europedirect-slaskie.pl/>).

był dobrowolny i anonimowy, a respondent mógł się z niego wycofać na dowolnym etapie. Raport z badań został upubliczniony w otwartym dostępie (Guzy, Ochwat, [2021]).

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

1. Kobiety stanowiły 90% badanych (108 osób), natomiast mężczyźni – 10% (12 osób); obraz ten odzwierciedla obserwowaną feminizację zawodu nauczyciela⁹.
2. Największą grupę stanowiły osoby w przedziale wiekowym 40–49 lat (52 osoby, 43%) oraz 50–59 lat (39 osób, 33%); pozostali to: 15 osób (13%) w wieku 30–39 lat, po 6 osób (5%) w wieku 25–29 lat oraz 60 lat i więcej; dwoje badanych to osoby w wieku do 24 lat.
3. Pracownicy szkół ponadpodstawowych stanowili 61% poddanych badaniu nauczycieli (79 osób), nauczyciele szkół podstawowych – 34% (41 osób), a w zespołach szkół pracowało 5% respondentów z tego grona (6 osób).
4. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele legitymujący się najwyższym stopniem awansu zawodowego – nauczyciele dyplomowani (95 osób – 79%); 11 osób (9%) to nauczyciele kontraktowi, 10 (8%) – mianowani, natomiast 4 osoby (4%) spośród badanych to nauczyciele stażyści.
5. Respondenci pochodzili z 15 województw. Najliczniej reprezentowane były: województwo śląskie (77 osób – 64%), podkarpackie (12 osób – 10%), mazowieckie (7 osób) oraz małopolskie (6 osób); mniej było respondentów z województw: świętokrzyskiego – 4 osoby, lubelskiego, dolnośląskiego, opolskiego i podlaskiego – po 2 respondentów, oraz kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, łódzkiego, warmińsko-mazurskiego, wielkopolskiego, zachodniopomorskiego – po jednej osobie badanej. Wśród badanych nie znalazł się ani jeden polonista z województwa pomorskiego.

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

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

6. Najliczniejszą grupę – 52 osoby (43%) – stanowili badani z dużych miast powyżej 100 tys. mieszkańców, do drugiej pod względem liczebności grupy należeli badani z miast od 50 do 100 tys. mieszkańców (31 osób, 26%); 24 badanych (20%) pracowało w małych miastach do 50 tys. mieszkańców; tylko 13 badanych było zatrudnionych w szkołach wiejskich (11%).

Wyniki badań ankietowych

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

Postępowanie badawcze zakładało uzyskanie odpowiedzi na pytanie o kompetencje poznawczo-merytoryczne polonistów, związane z ich wiedzą na temat zmian klimatu, jak również kompetencje sprawnościowo-działaniowe nauczycieli¹⁰, pozwalające na stymulowanie podczas lekcji twórczych i różnorodnych aktywności służących wprowadzaniu materiału z zakresu ochrony środowiska, zmian klimatu. Analizowaliśmy także przekonania powinnościowe badanych oraz określiliśmy ich poziom wiary w skuteczność i celowość proponowanych oddziaływań.

W toku badania szukałyśmy odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. Czy badani poloniści czują się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proekologicznych w ramach nauczanego przez siebie przedmiotu?
2. Czy podstawa programowa, zawierająca listę lektur obowiązkowych i dodatkowych, oraz treści podręczników do języka polskiego stwarzają możliwość edukacji klimatyczno-ekologicznej?
3. Czy badani proponują uczniom dodatkowe aktywności o tematyce klimatycznej?
4. Czy na lekcjach języka polskiego możliwe jest, zdaniem nauczycieli, kształtowanie odpowiedzialnych postaw proekologicznych?

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

5. W jaki sposób badani prezentują/wprowadzają treści o tematyce ekologicznej?
6. Które teksty, zdaniem polonistów, dają możliwość prezentowania zagadnień z zakresu zmian klimatu?
7. Jaka jest wiedza nauczycieli języka polskiego w zakresie kryzysu klimatycznego?
8. Jakie trudności podczas realizowania treści związanych z humanistyką środowiskową na lekcjach języka polskiego zauważają badani?

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

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

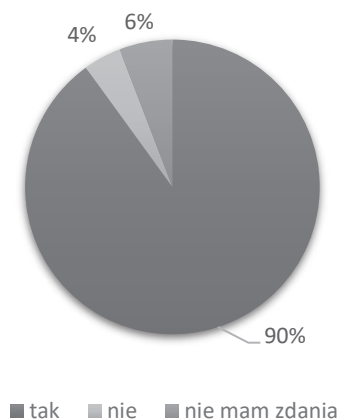
Odpowiedzi na te pytania mają charakter konsensualny – naukowcy są zgodni co do realności zmian klimatu i ich antropogenicznych korzeni (Popkiewicz, Kardaś, Malinowski, 2019). Wiedza badanych nauczycieli języka polskiego w tym zakresie jest na wysokim poziomie. Inne badania wskazują, że tylko 77% dorosłych Polaków uznaje globalne ocieplenie za fakt (Babińska, 2021: 6). Wyniki badania polonistów pokazują, że mają oni

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

zdecydowanie większą świadomość klimatyczną niż przeciętny Polak¹². Co ciekawe, z naszych badań wynika również, że poziom wiedzy uczniów w tym zakresie jest niższy niż poziom wiedzy nauczycieli¹³. Wyniki te demitologizują opinie o rzekomym dobrym przygotowaniu uczniów do życia w realiach kryzysu klimatycznego i istotnej roli młodych ludzi w edukowaniu starszych pokoleń.

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

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



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

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

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

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

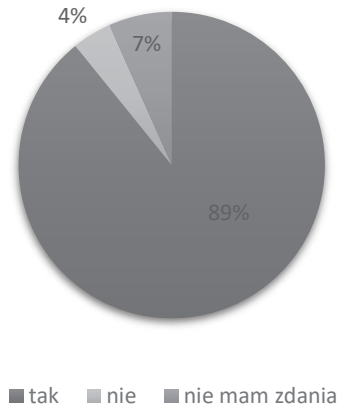
Nauczycieli poproszono także o ustosunkowanie się do stwierdzenia: „Kształtuję postawy proekologiczne uczniów na niektórych lekcjach języka polskiego”. Wyniki badań w tym zakresie zaprezentowano na wykresie 2.

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

Przypomnijmy, że „postawa (*attitude*) człowieka wobec jakiegoś obiektu (osoby, przedmiotu, zdarzenia, idei) to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania tego obiektu przez człowieka” (Wojciszke, Doliński, 2008: 336). Na lekcjach języka polskiego odbywają się – inspirujące do weryfikacji poglądów i kształtujące świadomość uczniów – wymiany myśli, rozmowy o emocjach, prezentacje wzorców bohaterów literackich. Nauczyciele tego przedmiotu dysponują stosownymi narzędziami do wprowadzania zmiany postaw wśród młodych – służą temu teksty kultury, literatura, film, fotografia, rzeźba oraz odpowiednie metodologie,

które stwarza „nowa humanistyka” (por. Czaplinski, 2017; Nycz, 2017a, 2017b), a w jej ramach humanistyka środowiskowa czy humanistyka zaangażowana. Jak dowodzą wyniki uzyskanych badań, poloniści są świadomi tego, że na lekcjach ich przedmiotu możliwe jest kształtowanie postaw proekologicznych i proklimatycznych. Potwierdzają to przywołane odpowiedzi respondentów. Analiza uzyskanych odpowiedzi wskazuje, że nauczyciele mają poczucie sprawczości, wierzą w skuteczność swoich działań, co niewątpliwie pozytywnie wpływa na motywację polonistów do działania (Rotter, 1990), a nawet – wydaje się – stwarza szansę na wyjście z marazmu antropocenu¹⁴, zagrażającego aktywnemu działaniu w obliczu bezprecedensowego planetarnego kryzysu środowiskowego.

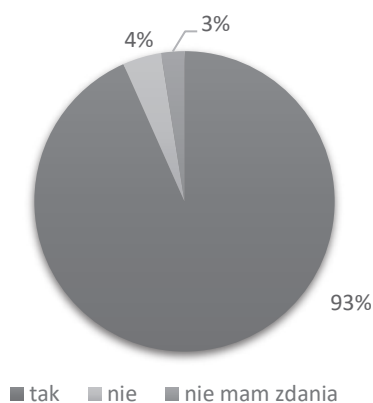
Wykres 2. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Kształtuję postawy proekologiczne uczniów na niektórych lekcjach języka polskiego?”.



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

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

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

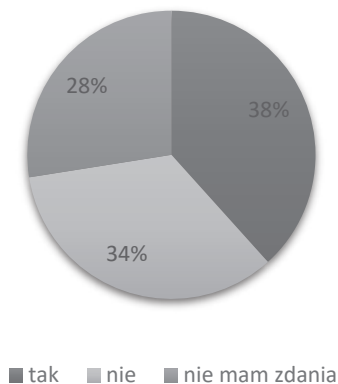


Zdaniem większości badanych (112 osób, 93%) czytanie literatury i innych tekstów kultury może być jednym ze sposobów kształtowania wśród uczniów odpowiedzialnych postaw proekologicznych. Z takim twierdzeniem nie zgadzało się tylko 4% nauczycieli (5 osób), a 3% badanych (3 osoby) nie miało opinii na ten temat.

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

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

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



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

Nauczyciel twórczy, zainteresowany przekazywaniem treści o określonej tematyce znajdzie możliwość jej przybliżenia uczniom. Widać jednak, że przynajmniej część polonistów potrzebuje precyzyjnych wskazań i jednoznacznych rekomendacji. Tymczasem szkolna edukacja polonistyczna, oparta na aktualnych dokumentach oświatowych, dotychczas obowiązujących podręcznikach i budowanej wokół nich refleksji metodologicznej nie stwarza wielu możliwości uczenia na lekcjach języka polskiego o zmianach klimatycznych i degradacji środowiska przez człowieka. Dziś wprowadzanie treści klimatycznych i środowiskowych odbywa się „tylnymi drzwiami”, bez systemowych zmian. W preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej czytamy wprost:

Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju,

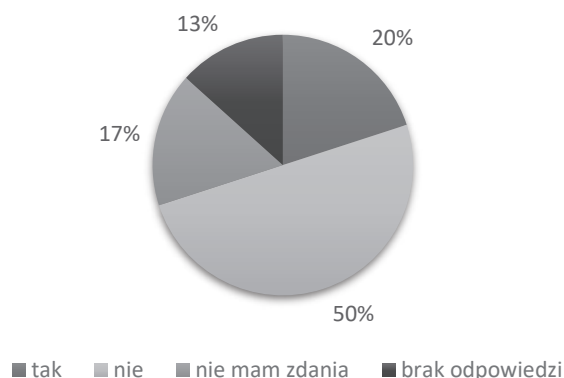
motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.

(Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem.
Szkoła podstawowa. Język polski, [2018])

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

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

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



Tylko 20% badanych (24 osoby) uznało, że w używanym przez nich podręczniku znajdują się tematy związane z edukacją dla klimatu (por. Niesporek-Szamburska, Przybyła, 2021). Połowa nauczycieli (60 osób) zauważa, że treści tego typu nie ma w podręcznikach, z których korzystają (17% badanych).

Nie potrafiło jednoznacznie ustosunkować się do tej kwestii 20 osób (16,67%), a 16 osób (13%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Brak treści klimatycznych w podstawowym dokumencie oświatowym – w podstawie programowej – skutkuje słabą ich reprezentacją w podręcznikach. Trudno też zwracać uwagę na pewne treści w procesie kształcenia, jeśli sporadycznie lub bardzo rzadko pojawiają się one w podręczniku, ponieważ „pierwszym warunkiem skutecznego oddziaływania przekazu jest oczywiście jego zauważenie przez odbiorcę” (Wojciszke, Doliński, 2008: 346).

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

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

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

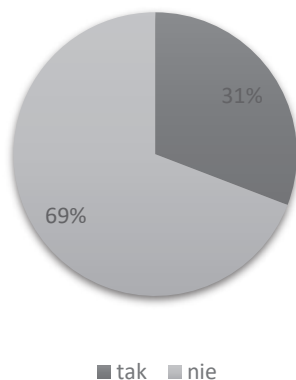
15 O tych wyzwaniach zob. Ochwat, 2020a, 2020b; por. również „Paidia i Literatura” 2021, nr 3 (numer poświęcony tematowi katastrofy klimatycznej i nadziei).

Tabela 1. Edukacja proklimatyczna w szkole – tematy własne nauczycieli języka polskiego lub zainspirowane treściami z podręcznika i innymi materiałami. Wyniki badań ankietowych

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

W badaniu szukaliśmy również odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele proponują uczniom dodatkowe działania. Zadałyśmy pedagogom pytanie o to, czy prowadzą aktywność pozalekcyjną, która uwzględnia również tematykę związaną z edukacją dla klimatu, np. konkursy, koła, kluby dyskusyjne, gazetkę szkolną, prelekcje, wolontariat, happeningi, debaty itd., prosząc o zaznaczenie jednej z odpowiedzi: *tak* lub *nie*. Na wykresie 6. zaprezentowano uzyskane wyniki badań w tym zakresie.

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

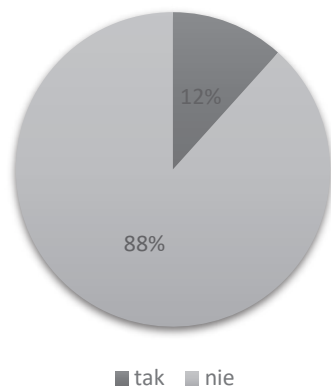


Zdecydowana większość badanych (83 osoby, 69%) nie proponuje uczniom aktywności pozalekcyjnych, które uwzględniałyby tematykę związaną z edukacją dla klimatu, natomiast 31% polonistów (37 osób) takie działania organizuje i prowadzi.

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

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

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



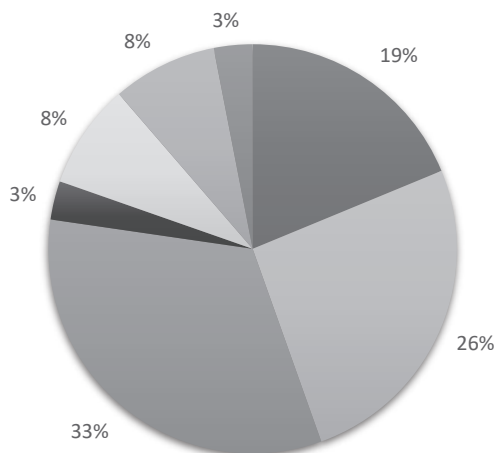
Większość nauczycieli (106 osób, 88%) oświadczyła, że nie realizuje projektów międzyprzedmiotowych związanych z edukacją dla klimatu; pozostali (14 osób, 12%) deklaruje, że realizują takie projekty we współpracy z nauczycielami przyrody oraz plastyki. Warto nadmienić, że wśród rekomendacji polonistów dotyczących edukacji dla klimatu sformułowanych dla ośrodków akademickich i Ministerstwa Edukacji i Nauki znalazło się wprowadzenie korelacji między przedmiotami. Również rodzice, odpowiadając na pytanie o to, jak powinna wyglądać optymalna edukacja klimatyczna, proponowali ścieżki międzyprzedmiotowe i realizację działań w zespołach projektowych (Guzy, Ochwat, [2021]: 51–52).

W puli odpowiedzi na pytanie ankietowe: „Jak wprowadza Pani/Pan treści związane z edukacją proekologiczną na lekcjach języka polskiego?” znalazło się sześć odpowiedzi oraz pole *Inne*, w którym poloniści mogli wpisać swoje propozycje. Badani mogli zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi. Wykres 8. prezentuje uzyskane wyniki badań w tym zakresie.

Najliczniejsza grupa badanych stwierdziła, że wprowadza treści związane z edukacją ekologiczną poprzez motywowanie uczniów do mówienia na tematy związane ze środowiskiem (33%), kolejnych 26% respondentów przyznało, że zachęca młodzież do pisania na ten temat. Lektury w duchu humanistyki ekologicznej proponuje uczniom 19% badanych, natomiast 8% oferuje zajęcia dodatkowe poświęcone lekturze i analizie tekstów związanych z humanistyką ekologiczną. Organizowanie konkursów szkolnych i międzyszkolnych zadeklarowało zaledwie 3% badanych nauczycieli języka polskiego. Tylko

8% respondentów uznało, że nie wprowadza treści związanych z edukacją proekologiczną na lekcjach języka polskiego.

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



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

Nauczyciele oprócz szans i możliwości dostrzegali także trudności, które wpływają na sposoby prezentowania podczas lekcji języka polskiego treści związanych ze zmianami klimatu prowadzącymi do kryzysu klimatycznego. Zwracali uwagę przede wszystkim na to, że aby móc realizować postulaty humanistyki ekologicznej, potrzebują:

1. Modyfikacji procesu dydaktycznego na poziomie instytucjonalnym: większej liczby godzin języka polskiego¹⁶, swobody w doborze treści, zmiany

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

w zakresie listy lektur, nauczania interdyscyplinarnego, podniesienia rangi tematyki ekologicznej w szkole, w tym na lekcjach języka polskiego.

2. Doksztalcania się – przygotowania merytorycznego i metodologicznego oraz poszerzenia wiedzy i świadomości.
3. Odwagi¹⁷, motywacji do działania i inspiracji, a także ciekawych i dobrze opracowanych materiałów edukacyjnych.
4. Odpolitycznienia kwestii związanych z ekologią¹⁸.

Wnioski z przeprowadzonych badań

Jak wskazują wyniki badań ankietowych, nauczyciele poloniści:

1. Mają właściwą i aktualną wiedzę na temat zmian klimatu.
2. Stosują różnorodne metody i formy pracy oraz realizują na lekcjach języka polskiego tematy z zakresu zmian klimatu – podczas lekcji zarówno literacko-kulturowych, jak i językowych.
3. Potrafią wymienić przykłady tekstów literackich, które mogą stanowić przyczynek do rozmowy na temat zmian klimatu, gospodarki rabunkowej czy krytyki konsumpcjonizmu.
4. Czują się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proekologicznych uczniów.
5. W różnym stopniu proponują uczniom dodatkowe aktywności o tematyce proekologicznej.
6. Widzą różnorodne trudności w zakresie swobodnego przedstawiania problematyki zmian klimatu na lekcjach języka polskiego, w szczególności wskazują na brak czasu, problemy w dostępie do różnorodnych materiałów edukacyjnych, własne ograniczenia, a także uznawanie tego typu treści za zbędne podczas lekcji języka polskiego.

Na lekcjach języka polskiego możliwe jest kształtowanie odpowiedzialnych postaw proekologicznych i proklimatycznych. Realizacja postulatu kształtowania postaw proekologicznych uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych będzie możliwa, jeśli ministerstwo zapewni pedagogom właściwe

17 Na obawy o odebranie przez uczniów wprowadzania treści o tematyce ekologicznej jako działania kontrowersyjnego wskazuje 18,33% badanych (21 osób).

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

materiały dydaktyczne, jak również ponownie uczyni z polonistów „gospodarzy kanonu lektur” (termin za Zenonem Urygą). Badani nauczyciele proponowali uczniom rozmaite formy samorozwoju w zakresie edukacji dla klimatu, nie ograniczali się wyłącznie do realizacji obowiązkowych godzin lekcyjnych, co więcej – sami deklarowali chęć dalszego kształcenia, rozwijania warsztatu dydaktycznego. W ramach edukacji uniwersyteckiej, na etapie tworzenia ścieżek kształcenia, warto wzmacniać wiedzę przyszych polonistów z zakresu stosowania metodologii humanistyki środowiskowej oraz przekazywać im fakty o kryzysie klimatycznym, ale też kształcić odporność psychiczną nauczycieli – odporność na nowe zjawiska, takie jak solastalgia¹⁹, lęki klimatyczne, depresje klimatyczne (zob. Budziszewska, Kałwak, 2022: 171–182). Warto również umacniać nadzieję²⁰ – tak ważną w czasach kryzysowych, w jakich przyszło nam żyć.

Bibliografia

- Babińska M., 2021, *Polacy o globalnym ociepleniu. Raport Centrum Badań nad Uprzedzeniami*, maj 2021, <http://cbu.psychologia.pl/2021/05/17/polacy-o-globalnym-ociepleniu-nowy-raport-cbu/> [dostęp: 24.08.2022].
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Błazejowska K., 2019, *January Weiner: Ochrona przyrody jest ochroną wartości*, Magazyn Opinii Pismo, 6.08.2019, <https://magazynpismo.pl/idee/rozmowa/january-weiner-ochrona-przyrody-jest-ochrona-wartosci/> [dostęp: 5.03.2022].
- Budziszewska M., Kałwak W., 2022, *Depresja klimatyczna. Krytyczna analiza pojęcia*, „Psychiatria Polska”, nr 56 (1), s. 171–182, <https://doi.org/10.12740/PP/127900>.
- Buell L., 1995, *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*, Harvard University Press, Harvard.
- Burek M., 2021, *Solastalgia – tęsknota za domem* [rozmowa z Rafałem Zapałą], Portal Presto, <https://prestoportal.pl/solastalgia-rozmowa-z-rafalem-zapala> [dostęp: 19.02.2022].

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

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

- Czapliński P., 2017, *Sploty*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa, s. 9–22.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Fiedorczyk J., Beltrán J.G., 2020, *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji*, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego – Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa.
- Gawęł-Luty E., 2021, *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 23–38.
- Global Compact Network Poland, Know-How Hub. Centrum Transferu Wiedzy, 2021, *Edukacja klimatyczna w Polsce*, <https://ungc.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Edukacja-Klimatyczna-w-Polsce.pdf> [dostęp: 15.02.2022].
- Głowacki A., 2018, *Polacy wobec zmian klimatu*, Centrum Badania Opinii Społecznej, „Komunikat z Badań”, nr 158, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_158_18.PDF [dostęp: 19.02.2022].
- Gumułka A., 2021, *Powstał raport o tym, jak poloniści mogą uczyć o zmianach klimatu*, *Nauka w Polsce*, 30.09.2021, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%02C89480%02Cpowstal-raport-o-tym-jak-polonisci-moga-uczyc-o-zmianach-klimatu.html> [dostęp: 19.02.2022].
- Guzy A., Ochwat M., [2021], *Poloniści wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań ankietowych, https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf [dostęp: 19.02.2022].
- Guzy A., Ochwat M., 2022a, *Rodzice wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań 2022, https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Rodzice_wobec_zmian_klimatu.pdf [dostęp: 25.04.2022].
- Guzy A., Ochwat M., 2022b, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań 2022, <https://www.prosilesia.pl/resources/upload/PDF/Uczniowie%020wobec%020zmian%020klimatu.pdf?t=1641542636> [dostęp: 19.02.2022].
- Hickel J., 2021, *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*, tłum. J.P. Listwan, Karakter, Kraków.
- Januszewska P., 2021, *Young Leosia czy pani od polskiego? Kto według młodych mówi z RIGCzem o klimacie?*, *Krytyka Polityczna*, 17.01.2022, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/januszewska-young-leosia-czy-pani-od-polskiego-kto-wedlug-mlodych-mowi-z-rigcz-em-o-klimacie/> [dostęp: 4.03.2022].

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

- Skubała P., 2021a, *Zasłużyliśmy na to, by odczuć siłę przyrody*, [rozmawiał S. Bujalski], *Nauka o Klimacie dla Sceptycznych*, 18.10.2021, <https://naukaoklimacie.pl/aktualnosci/piotr-skubala-zasluzylismy-na-to-by-odczuc-sile-przyrody/> [dostęp: 4.10.2022].
- Skubała P., 2021b, *Zgubiło nas to, że oderwaliśmy się od natury*, *Ziemia na Rozdrożu*, 9.08.2021, <https://ziemianarozdrozu.pl/prof-piotr-skubala-zgubilo-nas-to-ze-oderwalismy-sie-od-natury-2/> [dostęp: 4.10.2022].
- Solnit R., 2019, *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości*, tłum. A. Dzierżowska, S. Królak, Karakter, Kraków.
- Tchorzewski A., 1994, *Odpowiedzialność jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 30, s. 45–51.
- Tyburski W., 2013, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Warchala-Kopeć M., 2021, *Poloniści kontra zmiany klimatyczne. Na lekcjach za dużo patriotyzmu i religii, za mało ekologii*, *Wyborcza.pl*, 5.10.2021, <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/735055,27622525,polonisci-kontra-zmiany-klimatyczne-na-lekcjach-za-duzo-patriotyzmu.html?disableRedirects=true> [dostęp: 5.03.2022].
- Wojciszke B., Doliński D., 2008, *Psychologia społeczna*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 293–447.

Anna Guzy – doktor nauk humanistycznych, językoznawca, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, psycholog, psychoterapeuta w procesie szkolenia, trener emisji głosu oraz technik relaksacyjno-oddechowych. Autorka i współautorka blisko 70 publikacji, współredaktorka 4 tomów zbiorowych oraz współautorka *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (z Dianą Jagodzińską, Marią Waclawek i Aleksandrą Zok-Smołą). Od 2008 r. opiekun Polonistycznego Koła Naukowego „Bakałarz”. Członek European Health Psychology Society (EHPS), International Association for Research in L1 Education (ARLE), Polskiego Towarzystwa Terapii Dialektyczno-Behawioralnej, sekcji Naukowej Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, Komisji Językoznawczej PAN. Zainteresowania badawcze: psychologia kliniczna i rozwojowa, psychoterapia (psychodynamiczna, behawioralna, CBT, DBT, MBSR), dialog motywujący, emisja i higiena głosu (psychospołeczne korelaty jakości emisji głosu mówionego), dydaktyka (dydaktyka języka, dydaktyka szkoły wyższej).

Anna Guzy – PhD, is a linguist, an Assistant Professor at the Institute of Linguistics at University of Silesia in Katowice, a psychologist, a psychotherapist in the training process, a voice emission trainer and a relaxation and breathing techniques trainer. She has authored and coauthored nearly 70 publications, co-edited four volumes of essay collections and co-authored *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* [It's time for... Language and didactics in research by young scientists] (with Diana Jagodzińska, Maria Waclawek and Aleksandra Zok-Smoła). Since 2008, she has been a supervisor of the Polish Research Club “Bakałarz”. She is a member of the European Health Psychology Society (EHPS), the International Association for Research in L1 Education (ARLE), the Polish Association for Dialectical Behavior Therapy, the Scientific Section of Psychotherapy of the Polish Psychiatric Association, and the Committee of Linguistics of the Polish Academy of Sciences. Her research interests include clinical and developmental psychology, psychotherapy (psychodynamic, behavioural, CBT, DBT, MBSR), motivating dialogue, voice emission and hygiene (psychosocial correlates of the quality of spoken voice emission), and didactics (language teaching, university teaching).

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

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

Bernadeta Niesporek-Szamburska

 <https://orcid.org/0000-0001-9935-6733>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Olga Przybyła

 <https://orcid.org/0000-0001-8924-3102>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

**Edukacja ekologiczna / klimatyczna
w podstawie programowej
i w seriach podręczników szkolnych
do nauczania języka polskiego
(jako ojczystego)*
Ecological/climate education
in the core curriculum
and in series of school textbooks
for teaching Polish (as a native language)**

Abstract: Ecological crisis researchers emphasize the need to work on changing people's environmental awareness. Pro-climate education of young generations becomes a necessity. The paper intends to define the level of involvement of Polish language education in education for the climate. For this purpose, a qualitative analysis was performed of the framework curriculum and of two series of textbooks for Polish as a native language for primary school students (published by Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne and Nowa Era). The findings show that the amount of content conducive to pro-climate education expressed explicitly, including pro-ecological activities in tasks and exercises for students, is scarce in both series of textbooks. The analysis also shows that the educational document and the textbooks offer

* Pierwsza wersja tekstu została opublikowana w: „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2 (28), https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.

much more potential: the curriculum contains items that draw attention to the relationship between the word and the world. Profiling environmental tasks have not been provided in the case of many works present in the textbooks. Therefore, to make sure education for the climate is present in the content and in students' activities, it is essential to involve and prepare the teacher for the role that involves extracting potential pro-ecological opportunities from the curriculum and from the texts.

Keywords: education for the climate, core curriculum, Polish language textbook, environmental education, pro-climate tasks, profiled perception of text

Abstrakt: Badacze kryzysu ekologicznego podkreślają konieczność pracy nad zmianą świadomości ekologicznej ludzi. Koniecznością staje się wychowanie proklimatyczne młodych pokoleń. Zamiarem autorek jest określenie poziomu zaangażowania kształcenia polonistycznego w edukację dla klimatu. W tym celu autorki dokonują analizy jakościowej planu ramowego z języka polskiego, a także dwóch serii podręczników do języka polskiego (jako ojczystego) dla uczniów szkoły podstawowej (Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych oraz Nowej Ery). Wnioski wskazują, że treści sprzyjających edukacji proklimatycznej wyrażonych eksplicitnie, a także działań proekologicznych w zadaniach i ćwiczeniach dla uczniów jest w obu seriach podręczników niewiele. Analiza pokazała także, że dokument oświatowy i podręczniki niosą znacznie więcej potencjalnych możliwości w tym zakresie: podstawa zawiera treści zwracające uwagę na relacje pomiędzy słowem a światem, w książkach wiele utworów nie zostało obudowanych profilującymi zadaniami enwiromentalnymi. By zatem edukacja dla klimatu była obecna w treściach i działaniach uczniów, istotne jest zaangażowanie i przygotowanie nauczyciela do roli osoby wydobywającej z programu i tekstów potencjalne proekologiczne możliwości.

Słowa kluczowe: edukacja dla klimatu, podstawa programowa, podręcznik do języka polskiego, edukacja ekologiczna, zadania proklimatyczne, profilowany odbiór tekstu

Badacze symptomatologii kryzysu ekologicznego podkreślają konieczność pracy nad zmianą świadomości ekologicznej ludzi. Ten rodzaj postulatów znajduje odzwierciedlenie w wytycznych międzynarodowych i krajowych gremiów, a także w ustawach ministerstw edukacji, zalecających działania kształtujące postawy dzieci i młodzieży wobec środowiska naturalnego (por. Agenda 21, 1993; Keating, 1993; Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997, art. 74; Światowa Karta Przyrody – ONZ, 1982; *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, 2001; *Narodowy Program Edukacji Ekologicznej*, 2002¹).

1 W Polsce w ramach kształcenia szkolnego i pozaszkolnego oraz różnych form doskonalenia zawodowego podstawę realizacji edukacji ekologicznej (środowiskowej) stanowi strategia *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej* (2001) oraz *Narodowy Program Edukacji Ekologicznej* (2002), które powstały jako efekt realizacji zaleceń Agendy 21 (Rio de Janeiro 1992). W 1995 r. na mocy porozumienia

To bowiem edukacja, zwłaszcza humanistyczna, może się stać – jak napisała Magdalena Ochwat (2020: 48) – „spirytus movens przemiany” człowieka z *homo sapiens* w *homo ecologicus*. Takie myślenie o edukacji przekazuje bardzo ważną rolę do odegrania nauczycielom, jako że polski model edukacji ekologicznej realizuje podejście multidyscyplinarne, włączające treści proekologiczne w programy różnych przedmiotów (Skubała, 2010: 5–39). Działania dydaktycznych w tym zakresie nauczyciele (w tym poloniści) nie opierają jednak na własnych doświadczeniach i wiedzy, ale odnoszą je do dokumentu, który wpływa na kształt wszelkich aktywności podejmowanych w szkole – do podstawy programowej.

Dokument ten ma formę rozporządzenia ministra edukacji narodowej. Treści podstawy stanowią zatem prawo obowiązujące w placówkach oświatowych. Znaczącymi pomocami dookreślającymi materiał nauczania stają się także podręczniki – pisane zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Istotne dla edukacji ekologicznej będą więc cele i treści w nich zawarte. Analizie poddano dokument w postaci planu ramowego oraz dwie serie podręczników.

Pierwsze pytanie, jakie zadały sobie autorki, rozpoczynając analizę dokumentów oświatowych dotyczących nauczania języka polskiego, brzmiało: Czym właściwie jest edukacja ekologiczna/edukacja dla klimatu – w ekologii rozumianej jako ochrona środowiska i pewien sposób życia, a nie dziedzina biologii badająca wzajemne stosunki między organizmami a otaczającym je środowiskiem? Towarzyszyło temu pytanie: Na ile edukacja polonistyczna może się przysłużyć edukacji/stać się edukacją dla klimatu?

Początkowe (przed rozpoczęciem badań) założenie wskazywało na dość intuicyjne podejście do rozumienia pojęcia „edukacja (polonistyczna) dla klimatu” jako edukacji, która ma **zmieniać postawy** (odpowiedzialność, wrażliwość), **budować świadomość** (uzależnienia od przyrody) i **zachęcać do działania** (zmiany stylu życia, umiarkowania). Nie jest więc istotne, by edukować

zawartego pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej a Ministerstwem Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa rozpoczęto prace nad przygotowaniem *Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej (Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, 2001)*. Dokument identyfikuje i hierarchizuje główne cele edukacji środowiskowej. Jednym z podstawowych zapisów *Strategii* jest założenie, iż edukacja ekologiczna powinna obejmować całe społeczeństwo, wszystkie grupy wiekowe i zawodowe.

w zakresie botaniki czy hydrologii. Do budowania postaw szacunku wobec natury wiedza dotycząca świata przyrody i zjawisk w nim zachodzących nie zawsze jest wykorzystywana. Uczeń może doskonale nazywać gatunki drzew, a jednocześnie przedmiotowo traktować przyrodę i prezentować postawę konsumpcyjną. Edukacja polonistyczna może się stać edukacją dla klimatu, gdy do przekazywania wiedzy i umiejętności polonistycznych dołożymy kształtowanie postaw wobec natury i zachowanie wartości *res omnium* (dziedzictwa całej ludzkości). Ochroną przyrody nie muszą się zajmować wyłącznie przyrodnicy. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* z 2005 r. mówi, że „EZR wymaga zmiany orientacji [...], powinna jednocześnie otworzyć drzwi na wielo- oraz międzydyscyplinarne badanie rzeczywistych sytuacji życiowych” (<https://unece.org/DAM/env/esd/strategytext/strategyinPolish.pdf>: 6 [dostęp: 1.03.2021]). Czy zatem dokumenty szkolne umożliwiają nauczycielom polonistom dobre wypełnienie roli edukatora ekologicznego? Czy pozwalają na wychowanie młodego człowieka wrażliwego i odpowiedzialnego za stan środowiska naturalnego/przyrodniczego, w gotowości do zmiany stylu życia, do umiarkowania? Czy wyraźnie akcentują wagę „ścisłego uzależnienia od przyrody, od usług przez nią wypełnianych”? (Skubała, 2010: 11–12). Orientacja w treściach zawartych w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* z 2017 r. pozwala na początek dostrzec w preambule zapis zadowolający:

Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, **kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju**, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią².

(*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, 2018: 7)

-
- 2 Aby podkreślić rangę tematu, jakim jest edukacja ekologiczna, *Ministerstwo Edukacji Narodowej* wprowadziło przepis, który zobowiązuje nauczycieli wychowawców, aby już od 1 września 2020 r. na zajęciach omawiali z uczniami najistotniejsze problemy klimatyczne i z zakresu ochrony środowiska (por. *Treści dotyczące edukacji ekologicznej obecne w polskich szkołach*, 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tresci-dotyczace-edukacji-ekologicznej-obecne-w-polskich-szkolach> [dostęp: 1.03.2021]).

W planie ramowym dla edukacji wczesnoszkolnej wśród aktywności organizowanych przez szkołę odnaleziono organizację zajęć:

wspierających dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z tych wartości, a **także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego, integralnego podmiotu tego środowiska.**

(Podstawa programowa kształcenia ogólnego. I etap edukacyjny: klasy I-III – edukacja wczesnoszkolna, 2017: 19).

Pewne odniesienia do aspektów edukacji ekologicznej można też znaleźć w treściach przedmiotów nauczania, takich jak **przyroda, technika, biologia, chemia**, co oznacza, że w podstawie programowej z 2017 r. edukacja dla klimatu stała się domeną nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, z rzadko przenikającymi do innych przedmiotów treściami EZR. Rzutuje to na jej stosunkowo niską skuteczność, gdyż jasny proekologiczny przekaz uczniowie otrzymują tylko z jednej strony. I rzeczywiście – zapisy odnoszące się w podstawie dotyczącej języka polskiego już nie są tak budujące (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, 2018*). Żadnych bezpośrednich odniesień do edukacji ekologicznej/ edukacji dla klimatu w niej nie znajdziemy. W określeniu celów kształcenia – w wymaganiach ogólnych w zakresie I części planu, czyli: *Kształcenia literackiego i kulturowego...* – znajduje się punkt dotyczący potrzeby rozwijania wartości, m.in. szacunku, jednak są to wartości odnoszone jedynie do człowieka (nie ma mowy o ich powiązaniu z przyrodą):

4. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami.

(Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, 2018: 10)

W aktualnych dokumentach oświatowych nie wpisano wprost treści umożliwiających kształcenie w zakresie zachowań przyjaznych środowisku, jednak można w nich wskazać zapisy potencjalnie skierowane „ku Ziemi”, jeśli tylko polonista świadomie je powiąże z kilkoma z dziesięciu tez skutecznej

edukacji ekologicznej, takimi jak łączenie życia ludzkiego i przyrody w całość zespoloną wzajemnym szacunkiem³. Świat bowiem jest przedstawiany za pomocą języka, a więc zwrócenie uwagi na język i sposób określania natury, jej wyjątkowej roli i miejsca zajmowanego w niej przez człowieka, okazywanie jej szacunku – to zadanie dla polonisty.

Równie istotną tezę, która w naturalny sposób wpisuje się w realizację treści *Podstawy programowej...* z języka polskiego, jest punkt 7: „Ważnym elementem edukacji ekologicznej jest personifikacja” (Skubała, 2010: 31)⁴. Ponownie dochodzi do połączenia działań proklimatycznych z zadaniami edukacji polonistycznej. W tym świetle **potencjalną wartość dla budowania w edukacji odpowiedzialności za losy planety** zyskują zapisy *Podstawy programowej...* na temat:

1. Rozwijania szacunku [ucznia] dla wiedzy, **wyrabianie pasji poznawania świata** i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

(IV *Samokształcenie*: 11)

W zakresie I. *Kształcenia literackiego i kulturowego* (klasy IV–VI) taką wartość ma zapis, że uczeń:

- 3 Chodzi przynajmniej o pierwsze cztery tezy: „1. Przyroda powinna być przedstawiana jako całość, wielka wspólnota niezliczonych istot, powiązanych ze sobą na wiele sposobów. 2. Edukacja ekologiczna powinna uczyć, że każda forma życia jest wyjątkowa i spełnia ważną rolę w przyrodzie. 3. Człowiek winien być ukazany jako integralna część przyrody. 4. Wartością fundamentalną edukacji środowiskowej winien być szacunek dla życia we wszelkiej postaci” (Skubała, 2010: 18–26).
- 4 Na wszystkich dziesięciu tezach (nawiązujących, jak sądzimy, do myśli prekursora etyki środowiskowej, Alberta Schweitzera i jego etyki czci dla życia) powinna się opierać – według Piotra Skubały – skuteczna edukacja ekologiczna. Oto one: 1. Przyroda powinna być przedstawiana jako całość, wielka wspólnota niezliczonych istot, powiązanych ze sobą na wiele sposobów. 2. Edukacja ekologiczna powinna uczyć, że każda forma życia jest wyjątkowa i spełnia ważną rolę w przyrodzie. 3. Człowiek winien być ukazany jako integralna część przyrody. 4. Wartością fundamentalną edukacji środowiskowej winien być szacunek dla życia we wszelkiej postaci. 5. W procesie edukacji poznajemy prawa rządzące światem żywym. 6. Ucząc o przyrodzie, nie opieraj się na strachu. 7. Ważnym elementem edukacji ekologicznej jest personifikacja. 8. Każde działanie człowieka naruszające przyrodę powinno być poddane ocenie moralnej. 9. Edukacja ekologiczna jest dziedziną interdyscyplinarną. 10. Edukacja ekologiczna powinna uczyć, że każde, nawet najmniejsze działanie, jeżeli tylko służy dobru Ziemi, ma sens i jest potrzebne. Dziewiąta teza podkreśla interdyscyplinarną realizację edukacji ekologicznej (Skubała, 2010: 18–37).

- 4) zna i rozpoznaje w tekście literackim: **epitet, porównanie, przerośnięcie**, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zdrobnienie, zgrubienie, **uosobienie, ożywienie** [...];
- 14) **nazywa wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst** [...];
- 19) **wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach.**

(Treści nauczania – wymagania szczegółowe...: 12).

Jeśli wziąć pod uwagę wspomniane tezy, potencjalne możliwości dla edukacji ekologicznej wnoszą treści, w których uczeń:

- 3) **określa temat i główną myśl tekstu** [...];
- 11) **odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia;**
(2. Odbiór tekstów kultury: 13)

- 4) **rozumie dosłowne i przerośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi**
(II Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka: 14)

- 1) **tworzy spójne wypowiedzi w formach gatunkowych** [...];
- 5) **opowiada** o przeczytanym tekście [...];
- 7) **tworzy opowiadania** związane z treścią utworu, np. dalsze losy bohatera, **komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu tekstu** lub na podstawie ilustracji.
(III Tworzenie wypowiedzi. 2. Mówienie i pisanie: 15)

Potencjalne (dla edukacji ekologicznej) zagadnienia można odnaleźć także w treściach dla klas VII–VIII. W wydzielonej części *Kształcenia literackiego i kulturowego* będą to zakresy wskazujące, że uczeń:

- 9) **wykorzystuje** w interpretacji utworów literackich **odwołania do wartości uniwersalnych** związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji [...];
- 11) **wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty**, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny.

(I Kształcenie literackie i kulturowe: 17–18)

W realizacji zapisy te mogą być potencjalnie związane z edukacją odpowiedzialną za Ziemię. Wszystkie są oparte na kształceniu językowym, które wpływa na zatrzymany w umyśle obraz świata, a więc rzutuje także na zmianę postaw, świadomość i zachęcanie do działania na rzecz życia na Ziemi.

Potencjalne możliwości można też zobaczyć w niektórych tytułach z listy lektur obowiązkowych i uzupełniających⁵. Kilka z nich w nowym biowspólnym odczytaniu ukazała Magdalena Ochwat (2020: 31–52).

Choć ramowy plan nauczania języka polskiego – jak wykazała analiza podstawy dla II etapu nauczania – zawiera pewne treści dające się wykorzystać w edukacji dla zrównoważonego rozwoju, to autorzy i wydawcy podręczników decydują o ukonkretnieniu sposobu i zakresu pisania o nim, a także o wypełnieniu potencjalnych zagadnień ekologicznym kontekstem lub przykładami włączającymi w kształcenie polonistyczne idei edukacji proklimatycznej. Podczas badań dwóch serii podręczników zwrócono uwagę na to, gdzie, w jakim nasileniu, a przede wszystkim w jakiej formie pojawiają się kwestie dotyczące środowiska i jak wartościowano w nich przyrodę.

Przeanalizowano serie dwóch wydawnictw:

- Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (WSiP) autorstwa Hanny Dobrowolskiej i Urszuli Dobrowolskiej *Jutro pójdę w świat* (klasa IV, Warszawa 2017; klasa V, Warszawa 2018; klasa VI, Warszawa 2019) – w komplecie z podręcznikami Ewy Nowak i Joanny Gaweł *Myśli i słowa* (klasa VII, Warszawa 2017; klasa VIII, Warszawa 2018);
- Nowej Ery autorstwa Anny Klimowicz i Marleny Derlukiewicz *Nowe słowa na start!* (klasa IV, Warszawa 2017; klasa V, Warszawa 2018; klasa VI, Warszawa 2019) oraz podręczniki Joanny Kościerzyńskiej, Joanny Ginter, Katarzyny Łęk, Natalii Bielawskiej, Joanny Kostrzewy, Joanny Krzemieńskiej (klasa VII, Warszawa 2020) i Joanny Kościerzyńskiej, Małgorzaty

5 Oto, dla przykładu, lektury klas IV–VI: Clive Staples Lewis, *Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa*; Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz* (fragmenty, w tym: opisy, zwyczaje i obyczaje, polowanie i koncert Wojskiego); wybrane mity greckie, w tym mity o powstaniu świata oraz o Demeter i Korze; Biblia – fragment o stworzeniu świata i człowieka...; wybrane wiersze Zbigniewa Herberta, Anny Kamińskiej, Joanny Kulmowej, Leopolda Staffa, Jana Twardowskiego; Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*; a w lekturach klas VII–VIII: wybór fraszek, pieśni i trenów Jana Kochanowskiego; Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz* (całość); Juliusz Słowacki, *Balladyna*; Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze*. Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, 2018: 16–17, 20–21).

Chmiel, Macieja Szulca, Agnieszki Gorzałczyńskiej-Mróż (klasa VIII, Warszawa 2018).

Pewną orientację w zakresie zaangażowania proklimatycznego autorów podręczników daje zestawienie liczby tematów rozdziałów bezpośrednio nawiązujących we wszystkich podręcznikach obu serii do integralności człowieka i przyrody (por. tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie proekologicznych tematów rozdziałów

Wydawnictwo, tytuł serii, klasa	WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV-VI) WSiP, <i>Mysli i słowa</i> (VII-VIII)	Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i> (IV-VIII)
Klasa IV	0*/8*	1/6 (<i>Opisać Polskę</i>)
Klasa V	1/8 (<i>Bliisko natury</i>)	1/7 (<i>Smak przygody</i>)
Klasa VI	1/8 (<i>Smak przygody</i>)	2/7 (<i>Odkrywanie świata, Spotkania z naturą</i>)
Klasa VII	3/19 (<i>Piękno świata, piękno człowieka; Magia świata; Malowane słowem</i>)	1/6 (<i>Cienie i blaski życia</i>)
Klasa VIII	1/19 (<i>W świecie ludzi i zwierząt</i>)	2/7 (<i>Utopie, Dostrzec piękno</i>)

* cyfra przed ukośnikiem oznacza liczbę tytułów „zaangażowanych” na powierzchni w związku z naturą, cyfra po ukośniku – liczbę wszystkich rozdziałów w książce.

Źródło: Opracowanie własne.

Zasadnicza tematyka, ta swego rodzaju „ścieżka”, którą podąża uczeń w ciągu roku szkolnego, odbiega od perspektywy proekologicznej. Utwierdza w takim przekonaniu przyjrzenie się tekstom (werbalnym i niewerbalnym) wpisanym w rozdziały. Jedynie część z nich stwarza (za pomocą utworów literackich) pretekst do odpowiedniego profilowania odbioru, a te, które są otwarte na refleksję służącą dobru Ziemi, wykorzystywane są słabo lub wcale. Dość powiedzieć, że jedynie rozdziały związane w tytule z naturą (Nowa Era – w podręczniku do klasy VI rozdział *Spotkania z naturą*; WSiP – w podręczniku do klasy V rozdział *Bliżej natury*) są wypełnione takimi tekstami, choć ich wykorzystanie nie zawsze jest optymalne⁶. Generalnie w obu seriach owych „pretekstowych” narracji jest niewiele (por. tabela 2).

6 Dwa rozdziały z podręcznika dla klasy VI Nowej Ery (*Odkrywanie świata* – 4/7; *Spotkania z naturą* – 8/8) oraz dwa rozdziały z podręcznika dla klasy VII WSiP (*Piękno świata, piękno człowieka* – 8/10; *Malowane słowem* – 6/7) zawierają prawie wszystkie teksty, które mogłyby dać asumpt do proklimatycznej refleksji. W podręczniku dla klasy VII teksty profilowane są w odbiorze jako nośniki przekazu, że z natury możemy czerpać poczucie piękna.

Tabela 2. Zestawienie tekstów kultury (werbalnych i niewerbalnych) nawiązujących eksplicytnie do związków człowieka i przyrody

Wydawnictwo, tytuł serii, klasa	WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV–VI), WSiP, <i>Myśli i słowa</i> (VII–VIII)	Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i>
Klasa IV	<p>Jerzy Ficowski, <i>O ptakach i ojczyźnie</i> (s. 105)</p> <p>Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 111)</p> <p>Ojczyste krajobrazy (zdjęcia, s. 114–115)</p> <p>Świat rzeczywisty (zdjęcia, s. 130)</p> <p>Hans Ch. Andersen, <i>Słowik</i> (s. 146–155)</p> <p>Julian Tuwim, <i>Spóźniony słowik</i> (s. 236)</p> <p>Agnieszka Frączek, <i>Dziwny kot</i> (s. 250)</p> <p>Astrid Lindgren, <i>Bracia Lwie Serce</i> (s. 262–266)</p> <p>Anatol Stern, <i>O tym, co jest najpiękniejsze na świecie</i> (s. 284–288)</p> <p>Ignacy Krasicki, <i>Przyjaciele</i> (s. 292–293)</p> <p>Astrid Lindgren, <i>Ronja, córka zbójnika</i> (s. 299–302)</p> <p>Kartki z kalendarza (zdjęcia, s. 307)</p>	<p>Ann Patrick, <i>Posiłek na świeżym powietrzu</i> (O*, s. 9)</p> <p>Julian Tuwim, <i>Spóźniony słowik</i> (s. 34)</p> <p>Józef Ratajczak, <i>Liście jak listy</i> (s. 54)</p> <p>Nikołaj Pietrowicz Bogdanow-Bielski, <i>Goście</i> (O, s. 99)</p> <p>Henryk Weyssenhoff, <i>Wiosna</i> (O, s. 151)</p> <p>Antoni Słonimski, <i>Opisać Polskę</i> (s. 152)</p> <p>Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 160)</p> <p>Magdalena Grądzka, <i>Jurata, królowa Bałtyku</i> (s. 173)</p> <p>Cordula Ditz, <i>Czworo przyjaciół</i> (s. 249)</p> <p>Władysław Bełza, <i>Motyl</i> (s. 253)</p> <p>Bill Watterson, <i>Calvin i Hobbes</i> (s. 277)</p> <p>Vladimir Kush, <i>Metaforyczna podróż</i> (s. 289)</p> <p>Claude Monet, <i>Maki w pobliżu Argenteuil</i> (O, s. 327)</p> <p>Danuta Wawiłow, <i>Jesienią</i>, (s. 329)</p> <p>Joanna Kulmowa, <i>Zасыpanie lasu</i> (s. 332)</p>
Klasa V	<p>Ignacy Krasicki, <i>Kruk i lis, Słowik i szczygieł, Ptaszki w klatce</i> (s. 51)</p> <p>Eliza Orzeszkowa, <i>Legenda o Janie i Cecylii</i> (s. 77–81)</p> <p>Kazimierz Przerwa-Tetmajer, <i>Śpiący rycerz</i> (s. 94–95)</p> <p>Juliusz Słowacki, <i>W pamiętniku Zofii Bobrówny</i> (s. 101)</p> <p>Józef Ratajczak, <i>Aby nas nie zbudzić</i> (s. 137)</p> <p>Jan Parandowski, <i>Narodziny świata</i> (s. 138–140)</p> <p>Leopold Staff, <i>Niebo w nocy</i> (s. 147)</p>	<p>Adam Mickiewicz, <i>Przyjaciele</i> (s. 12–13)</p> <p>Sara Pennypacker, <i>Pax</i> (s. 25–28)</p> <p>André Bauchant, <i>Bawiące się dzieci</i>, 1929 (O, s. 59)</p> <p>Joanna Kulmowa, <i>Co to jest radość?</i> (s. 60)</p> <p>Helen Lurye, <i>Lato</i> (O, s. 60)</p> <p>Roman Pisarski, <i>Przenośnie</i> (s. 61)</p> <p>Hanna Januszewska, <i>Lwy</i> (s. 81–83)</p> <p>Wanda Chotomska, <i>Muzyka Pana Chopina</i> (s. 159)</p> <p>Juliusz Słowacki, <i>W pamiętniku Zofii Bobrówny</i> (s. 162)</p>

Wydawnictwo, tytuł serii, klasa	WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV–VI), WSiP, <i>Myśli i słowa</i> (VII–VIII)	Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i>
cd. klasa V	<p>Sath-Okh, <i>Powstanie człowieka</i> (s. 160–164)</p> <p>Czesław Miłosz, <i>Przypowieść o maku</i> (s. 213)</p> <p><i>Blisko natury</i> (zdjęcie, s. 213)</p> <p>Lucy M. Montgomery, <i>Poranek na Zielonym Wzgórzu</i> (s. 218–220)</p> <p>Julian Tuwim, <i>Mowa ptaków</i> (s. 224–225)</p> <p>Paweł Beręsewicz, <i>Burek</i> (s. 227–229)</p> <p><i>Nasi ulubieńcy</i> (opis, s. 230–231)</p> <p>Ryszard M. Groński, <i>Nos</i> (s. 236)</p> <p>Julian Tuwim, <i>Figielek</i> (s. 238)</p> <p><i>Wilk z Gubbio</i> (s. 239–240)</p> <p>Ignacy Krasicki, <i>Dzieci i żaby</i> (s. 244)</p> <p><i>Dbajmy o środowisko</i> (plakaty R. Kalarusa i Pauliny Kozickiej, s. 245)</p> <p>Konstanty I. Gałczyński, <i>Kronika olsztyńska</i> (s. 247)</p> <p>Stefan Filipkiewicz, <i>Pejzaż z rzeką</i> (O, s. 260)</p> <p>Katsushika Hokusai, <i>Czerwona Fudzi</i> (O, s. 291)</p> <p><i>Jak dobrze nam...</i> (tekst piosenki, s. 323)</p> <p><i>Kartki z kalendarza</i> (fotografie zbliżeń, s. 327)</p>	<p>Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 164–168)</p> <p>Silvia Pastore, <i>Herkules i złota lania</i> (O, s. 199)</p> <p>Wisława Szymborska, <i>Atlantyda</i> (s. 200)</p> <p>Jan Parandowski, <i>Mit o Demeter i Persefonie</i> (s. 208–210)</p> <p>Anita Rejch, <i>Mit o powstaniu świata</i> (s. 202–204)</p> <p>Martyna Wojciechowska, <i>Przesunąć horyzont</i> (fragmenty dzienników, s. 302–303)</p> <p>Beata Pawlikowska, <i>Blondynka u szamana</i> (s. 325)</p> <p>Rafał Malczewski, <i>Pogodne życie</i> (O, s. 327)</p> <p>Konstanty I. Gałczyński, <i>Wróbla Wielkanoc</i> (s. 333)</p>
Klasa VI	<p>Kazimierz Wierzyński, <i>Zielono mam w głowie</i> (s. 14)</p> <p>Hanna Januszewska, <i>Lwy</i> (s. 15–16)</p> <p>Isaac Bashevis Singer, <i>Miłość trzyma się mocno</i> (s. 60–62)</p> <p>Marek Grechuta, <i>Świecie nasz</i> (s. 69)</p> <p>Jan Dantyszek, <i>Na traktat „O obrotach” Mikołaja Kopernika z Prus</i> (s. 144)</p> <p>Stanisław Lem, <i>Jak ocalał świat</i> (s. 201–205)</p> <p>Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 279–284)</p>	<p>Czesław Janczarski, <i>Nie mijam</i> (s. 46)</p> <p>Tadeusz Różewicz, <i>Bursztynowy ptaszek</i> (s. 60)</p> <p>Ignacy Krasicki, <i>Potok i rzeka</i> (s. 109)</p> <p>Aleksander Fredro, <i>Koguty</i> (s. 111)</p> <p>Jan Brzechwa, <i>Lis i jaskółka</i> (s. 113)</p> <p>Henning Mankell, <i>Pies, który biegł ku gwiazdze</i> (s. 117–118)</p> <p>Czesław Miłosz, <i>Do mojej natury</i> (s. 128)</p> <p>Henryk Sienkiewicz, <i>W pustyni i w puszczy</i> (s. 147–149)</p>

Wydawnictwo, tytuł serii, klasa	WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV-VI), WSiP, <i>Mysli i słowa</i> (VII-VIII)	Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i>
cd. klasa VI	Alfred Szklarski, <i>Tomek u źródeł Amazonki</i> (s. 323-327) Jan Mela, <i>Poza horyzonty</i> (s. 339-342) <i>Kartki z kalendarza</i> (zdjęcia, s. 345)	Marta Surowiec, <i>Afryka i jej dzieci – mity i fakty</i> (fragmenty książki <i>Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach Afryki. Afryka i jej dzieci – mity i fakty</i> , s. 151-152) Czesław Miłosz, <i>Ojciec objaśnia</i> (s. 156) Danuta Wawiłow, <i>Latem</i> (s. 186) Yvonne Delvo, <i>Wtargnięcie</i> (s. 291) Wisława Szymborska, <i>Jarmark cudów</i> (s. 292-293) Olga Kowalik, <i>Delfin człowiekowi człowiekiem</i> (fragment artykułu, s. 294) Julia Hartwig, <i>Komunikat</i> (s. 296) Bill Watterson, <i>Calvin i Hobbes. Co się ślini pod łóżkiem</i> (s. 298) Julian Tuwim, <i>Czereśnie</i> (s. 318) <i>Tony śmieci zalegają w oceanach</i> (fragment artykułu ze strony www.ekologia.pl) Jan H. Zawada, <i>Białowieski Park Narodowy</i> (fragmenty książki <i>Polska...</i> , s. 321)
Klasa VII	Jan Kochanowski, <i>Na lipę</i> (s. 10) Jan Kochanowski, <i>Pieśń IX</i> (s. 19-20) Jan Twardowski, <i>Nie tylko my</i> (s. 23) Marcin Popkiewicz, <i>Rewolucja energetyczna</i> (s. 24-26) Rafał Malczewski, <i>Pogodne życie</i> (O, s. 41) Mark Twain, <i>Pamiętniki Adama i Ewy</i> (s. 64-67) Adam Mickiewicz, <i>Świtezianka</i> (s. 73-77) Julian Fałat, <i>Jezioro Świtez</i> (O, s. 77) Henryk Sienkiewicz, <i>Latarnik</i> (s. 152-162) Plakat promujący bezinteresowne działanie (s. 186)	Ernest Hemingway, <i>Stary człowiek i morze</i> (s. 23-25) Jan Kochanowski, <i>Na lipę</i> (s. 74) Jan Kochanowski, <i>Na dom w Czarnolesie</i> (s. 75) Jan Kochanowski, <i>Pieśń świętojańska o Sobótce</i> (s. 79-81) Jan Kochanowski, <i>Pieśń II z Ksiąg pierwszych</i> (s. 82) Ignacy Krasicki, <i>Szczur i kot</i> (s. 141) Ignacy Krasicki, <i>Lis i osieł, Lis i wilk</i> (s. 142) Adam Mickiewicz, <i>Świtezianka</i> (s. 208-210) Pieter Bruegel, <i>Żniwa</i> (O, s. 83) Claude Monet, <i>Pole maków</i> (O, s. 97)

Wydawnictwo, tytuł serii, klasa	WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV–VI), WSiP, <i>Mysli i słowa</i> (VII–VIII)	Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i>
cd. klasa VII	<p>Bolesław Leśmian, <i>Wczesnym rankiem</i> (s. 190)</p> <p>Bolesław Leśmian, <i>Tęcza</i> (s. 191)</p> <p>Kazimierz Wierzyński, <i>Zielono mam w głowie</i> (s. 197)</p> <p>Kazimierz Wierzyński, <i>Na łące</i> (s. 198)</p> <p>Claude Monet: <i>Łąka</i> (O, s. 198)</p> <p>Małgorzata Baranowska, <i>Tylko się rozejrzeć</i> (s. 199–200)</p> <p>Jan Lechoń, <i>Czerwone wino</i> (s. 204)</p> <p>Jan Lechoń, <i>Do malarza</i> (s. 205)</p> <p>Vincent van Gogh, <i>Drzewo morwowe jesienią</i> (O, s. 205)</p> <p>Jan Kasprowicz, <i>Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach</i> (s. 206)</p> <p><i>Panorama Tatr</i> (zdjęcie, s. 207)</p> <p>Czesław Miłosz, <i>Mały traktat o kolorach</i> (s. 208)</p> <p>Ernest Hemingway, <i>Stary człowiek i morze</i> (s. 218–220)</p> <p>Jasiek Mela, <i>Poza horyzonty</i> (s. 221–223)</p> <p>Andrew Wyeth, <i>Świat Krystyny</i> (O, s. 224)</p> <p><i>Zdjęcia natury</i> (Kształcenie językowe, s. 251)</p>	
Klasa VIII	<p>Adam Mickiewicz, <i>Stepy akermzańskie</i> (s. 9)</p> <p>Jan Stanisławski, <i>Step</i> (O, s. 10)</p> <p>Jarosław M. Rymkiewicz, <i>Ogród w Milanówku, pieśń nocnego wędrowca</i> (s. 13)</p> <p>Caspar D. Friedrich, <i>Wędrowiec nad morzem mgły</i> (O, s. 15)</p> <p>Olga Tokarczuk, <i>Czas Prawieku</i> (s. 27–28)</p> <p>Henryk Sienkiewicz, <i>Quo vadis?</i> (s. 39–43)</p> <p>Władysław Skoczylas, <i>Hala Gąsienicowa</i> (O, s. 68)</p> <p>Claude Monet, <i>Śniadanie na trawie</i> (O, s. 154)</p>	<p>Melchior Wańkowicz, <i>Ziele na kraterze</i> (fragmenty, s. 12–14)</p> <p>Caspar David Friedrich, <i>Wędrowiec nad morzem mgły</i> (O, s. 49)</p> <p>Juliusz Słowacki, <i>Hymn</i> (s. 58–59)</p> <p><i>Zagrożone ssaki</i> (s. 68)</p> <p>Jan Twardowski, <i>Pamięci Profesor Marii Dłuskiej</i> (s. 100–101)</p> <p>Suzanne Collins, <i>Igrzyska śmierci</i> (fragmenty, s. 186–188)</p> <p>Terry Pratchett, Stephen Baxter, <i>Długa utopia</i> (fragmenty, s. 190–192)</p> <p>George Orwell, <i>Folwark zwierzęcy</i> (fragmenty, s. 194–196)</p> <p>Anna Kamińska, <i>Prośba</i> (s. 197)</p>

Wydawnictwo, tytuł serii, klasa	WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV-VI), WSiP, <i>Mysli i słowa</i> (VII-VIII)	Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i>
cd. klasa VIII	Sławomir Mrożek, <i>Artysta</i> (s. 162-163) Jonathan Swift, <i>Przygody Guliwera</i> (s. 165-167) Katarzyna Kozyra, <i>Piramida zwierząt</i> (s. 169) Gustave Coubert, <i>Brzeg morski w Palavas</i> (O, s. 216) Magdalena Tulli, <i>Szum</i> (s. 224-227)	Henryk Sienkiewicz, <i>Quo vadis?</i> (s. 222-223) Jarosław Marek Rymkiewicz, <i>Wiosna w Milanówku</i> (s. 264-265)

* Litera „O” oznacza dzieło plastyczne – obraz.

Źródło: Opracowanie własne.

Zebrane w tabeli teksty (nawiązujące w jakikolwiek sposób do świata natury) najczęściej skupiają się na obrazie przyrody jako tradycyjnym źródle kontemplacji i zachwytu. Przyroda staje się też miejscem odpoczynku czy przygody, czasem – miejscem pracy. Z rzadka natura, świat przywołują refleksje proekologiczne czy stają się inspiracją do formułowania wskázówek dotyczących zachowań ekologicznych (tak jest w np. *Nowych słowach na start!* 67). Tematem obecnym są także zwierzęta: częściej – ich współistnienie z człowiekiem, rzadziej – ich ochrona, zwłaszcza przed wyginieniem i cierpieniem. Już zupełnie sporadycznie, marginalnie występują problemy związane z konsumpcjonizmem, nadmierną eksploatacją świata (np. tekst Marcina Popkiewicza *Rewolucja energetyczna* w podręczniku *Mysli i słowa* 7). Co ważne, propozycje tekstowe zostały dostosowane do możliwości i zainteresowań młodych: sięganie najpierw do autorytetu dorosłych (nauczyciele, rodzice w przypadku młodszych dzieci), a następnie do wzorców młodzieżowych (w przypadku starszych) może zdecydować o sile przekonywania do właściwych postaw wobec problemów świata. Podręcznik stanowi jednak taki

7 Zob. fragment (Klimowicz, Derlukiewicz, 2019, s. 297):

„Każdy może stać się przyjacielem Ziemi. W tym celu warto zastosować się do zamieszczonych rad.

- Oszczędzaj wodę i energię elektryczną.
- Nie śmieć – odpady wrzucaj wyłącznie do przeznaczonych na nie pojemników.
- Segreguj śmieci i korzystaj z przedmiotów wielokrotnego użytku [...]”.

gatunek, w którym o poznawczym odbiorze decydują nie tylko umieszczone w nim teksty, ale także komponenty organizujące, ułatwiające proces pozyskiwania wiedzy. Na inicjatywę proklimatyczną autorów (i ich chęć pozyskania odbiorcy) może więc wskazywać sposób prezentowania zadań i ćwiczeń oraz formułowania poleceń do nich. To one mogą wpływać na sprofilowanie odbioru utworu. Analiza podręczników prowadzona w tym kierunku pozwala zauważyć pewne proekologiczne zaangażowanie autorów. W znacznej części dość przypadkowe, za takie bowiem można uznać najczęstsze w obu seriach problematyzowane ćwiczenia, budzące wrażliwość odbiorców, ich czułą relację w stosunku do natury⁸. I tak do młodszych uczniów kieruje się teksty i zadania, które pokazują piękno świata natury, odkrywają jego specyfikę, np.:

Opisz sytuację przedstawioną na obrazie. Jaka jest pora roku i pora dnia? Co o tym świadczy? (zad. 1). Jakie uczucia wywołuje w Tobie namalowana scena? Uzasadnij swoją odpowiedź (zad. 3). Jak lubisz spędzać czas ze swoją rodziną? Jakie sytuacje, Twoim zdaniem, najbardziej sprzyjają miłej atmosferze i spokojnym rozmowom? (zad. 4)

(Ann Patrick, *Posiłek na świeżym powietrzu*,
w: *Nowe słowa na start!* 4, Klimowicz, Derlukiewicz, 2017: 9)

Niektóre polecenia zwracają uwagę na emocje wywołane obrazami natury, oddanymi za pomocą słowa – uczą przez zachwyty, rozwijając w uczniach uważność i wrażliwość na otaczający świat, a jednocześnie na kształt słowa, np.:

Odczytaj głośno akapit, w którym Ania przedstawia Maryli swoje refleksje na temat strumienia. Postaraj się oddać emocje dziewczynki. Zaakcentuj najważniejsze wyrazy (zad. 4). Opisz krajobraz widziany oczyma Ani, wykorzystaj słownictwo z ćw. 5 [...] (zad. 6)

(Lucy M. Montgomery, *Poranek na Zielonym Wzgórzu*,
w: *Jutro pójdę w świat* 5, Dobrowolska, Dobrowolska, 2018: 220)

8 Uznajemy je za przypadkowe, ponieważ czytelny jest inny zamiar autorski: wskazanie na możliwości przekazu językowego i jego formy.

Powiedz, co czujesz i co myślisz, patrząc na rozgwieżdżone niebo, górski krajobraz, morski horyzont lub ton jeziora. Jaki związek zauważasz między swoimi uczuciami a nastrojem wiersza?

(Józef Ratajczak, *Aby nas nie zbudzić*,
w: *Jutro pójdę w świat* 5, Dobrowolska, Dobrowolska, 2018: 137)

Zostań poetą, tak jak mama z utworu Ryszarda Przymusa, i wymyśl niezwykle określenia dla zjawisk przyrody przedstawianych na zdjęciach. Możesz skorzystać z podanych słów: *przypominają, wyglądają jak, kojarzą się z, są podobne do*.

(Ryszard Przymus, *Nasza Mama jest poetką*, zad. 8 z cyklu praca twórcza,
w: *Nowe słowa na start!* 4, Klimowicz, Derlukiewicz, 2017: 40)

W serii *Nowe słowa na start!* owe pozytywne emocje wywoływane są m.in. dzięki inspiracjom plastycznym – to obrazy pobudzają do refleksji i stają się podstawą poleceń. W ten sposób autorzy uczą sposobu opisywania językiem piękna natury, jej wyjątkowej roli. Wskazują też na integralność człowieka i przyrody:

Przyjrzyj się obrazowi, a następnie odpowiedz na pytania.

Jak myślisz, dlaczego artysta nadał swojemu obrazowi tytuł „Wiosna”?

Jakich kolorów twórca użył do namalowania dzieła? Wybierz określenia, które charakteryzują te barwy. [*delikatne, żywe, wesołe, smutne, intensywne*].

Jak zastosowane kolory wpłynęły na nastrój obrazu? W swojej wypowiedzi użyj przynajmniej trzech określeń.

Co w przedstawionym widoku przykuwa Twoją uwagę? Wyjaśnij, dlaczego.

Wyobraź sobie, że znajdujesz się na łące przedstawionej na obrazie. Powiedz, jakie zapachy czujesz i co słyszysz.

(Henryk Weysenhoff, *Wiosna*,
w: *Nowe słowa na start!* 4, Klimowicz, Derlukiewicz, 2017: 151, zad. 1–5)

W podręcznikach dla uczniów klasy IV i V dobór i tematyka tekstów, wraz ze skomponowanymi do nich zadaniami rozwijającymi kompetencje posługiwania się słowem, prowadzą jednak także do umiejętności śledzenia zmian zachodzących w otaczającym środowisku oraz ich wartościowania:

Wskaż dwa podobieństwa między jesiennymi liśćmi a listami, o których jest mowa w utworze (zad. 6).

W której strofie pojawiają się nazwy drzew? Jakiego typu zdania w niej występują? Czemu służą w utworze te wypowiedzenia? (zad. 8).

Napisz list, w którym przedstawisz koleżance lub koledze swoje obserwacje dotyczące jesiennej przyrody i związane z nimi refleksje (zad. 11).

(Józef Ratajczak, *Liście jak listy*,
w: *Nowe słowa na start!* 4, Klimowicz, Derlukiewicz, 2017: 54)

Podobne umiejętności rozwijane są przez zadania dla uczniów klas starszych, np. uczeń klasy VII po przeczytaniu wiersza Jana Lechońa *Czerwone wino* staje przed pytaniami:

1. W kulturze porom roku przypisuje się czasem symboliczne znaczenia. Sprawdź w słowniku symboli, co może symbolizować jesień.
2. Co się składa na jesienny krajobraz przedstawiony w wierszu? Wypisz wszystkie elementy wraz z określeniami.
3. Jak wygląda świat, o którym jest mowa w wierszu?
4. Jakimi środkami językowymi został opisany? Podaj ich przykłady.

(Jan Lechoń, *Czerwone wino*, w: *Mysli i słowa*. 7, Nowak, Gaweł, 2017: 204)

W tym typie ćwiczeń ważną rolę odgrywa uchwycenie paraleli pomiędzy światem natury a kształtem i urodą słów. Istotne stają się językowe środki artystycznego wyrazu: epitety, porównania, ożywienia, uosobienia, wyrazy dźwiękonaśladowcze. Dla młodszych odbiorców ważnym elementem obecnym w poleceniach analizowanych serii, spletającym edukację polonistyczną i edukację ekologiczną, jest personifikacja w różnych jej przejawach (Skubała, 2010: 31–32), np. ujęcia zbliżające do świata zwierząt przez identyfikację z ptasim bohaterem:

Wyobraź sobie, że jesteś panią Słowikową (zad. 1).

Co powiedziała pani Słowikowa na widok pana Słowika? Jakiego rodzaju zdaniami się posłużyła: oznajmującymi, pytającymi, rozkazującymi? Co w ten sposób wyraziła? (zad. 5).

Czy zdarzają Ci się sytuacje podobne do tej, która przytrafiła się panu

Słowikowi? Co potrafi tak bardzo przykuć uwagę ludzi, że zapominają o umowach i zobowiązaniach? (zad. 7).

(Julian Tuwim, *Spóźniony słowik*,
w: *Nowe słowa na start!* 4, Klimowicz, Derlukiewicz, 2017: 34)

Czasem zadanie prowadzi do analizy dość znanych uosobień natury (z tekstu):

Powiedz, co oznacza wypowiedź osoby mówiącej: „posłuchajmy, jak bije olbrzymie, zielone serce przyrody”. Jakie uczucia wobec natury podmiot liryczny wyraża w tych słowach? (zad. 1).

(Konstanty I. Gałczyński, *Kronika olsztyńska*,
w: *Jutro pójdę w świat* 5, Dobrowolska, Dobrowolska, 2018: 247)

W ułożeniu tekstów i charakterystyce zadań można dostrzec delikatne zarysowanie pewnego porządku w zakresie ich problematyzacji, a także koncept rozwijania świadomości ekologicznej uczniów, prowadzący do zmiany ich postaw, uczący wrażliwości i odpowiedzialności za stan środowiska. W najliczniejszej grupie zadań dzieje się to jakby „przy okazji”: uczenie wrażliwości na słowo uczy jednocześnie (lub: może uczyć) wrażliwości na nazywany tym słowem świat, choć niektóre z zadań (zwłaszcza serii *Nowe słowa na start!*) pomagają budować świadomość uzależnienia od przyrody, motywując przy tym do działania na rzecz stylu życia w poszanowaniu wobec Ziemi.

W kolejnym typie zadań – dla starszych odbiorców – widać dążność do bardziej wyrazistego uświadamiania problemów środowiskowych oraz motywowania do zmiany stylu życia, do umiarkowania. Już w podręcznikach dla klasy VI można dostrzec wyraźny zwrot ku przedstawianiu uczniowi różnorodności sposobów pozytywnego i negatywnego oddziaływania ludzi na środowisko. Przed młodym odbiorcą – jako podmiotem wchodzącym na drogę ku dorosłości – stawia się wyzwanie do przyjmowania postawy odpowiedzialności za obecny i przyszły stan środowisk, to zaś prowadzi do zwiększenia jego świadomości ekologicznej⁹, np:

- 9 Literatura wyróżnia w budowaniu **świadomości ekologicznej** trzy trwałe komponenty: **wiedzę ekologiczną**, wyrażającą się w znajomości i zrozumieniu sposobu współistnienia człowieka i przyrody, **wrażliwość ekologiczną**, przejawiającą się w postaci emocjonalnego nastawienia do przyrody, i **postawy proekologiczne**, czyli działania podejmowane na

Każdy może stać się przyjacielem Ziemi. W tym celu warto zastosować się do zamieszczonych rad.

- Oszczędzaj wodę i energię elektryczną.
- Nie śmieć – odpady wrzucaj wyłącznie do przeznaczonych na nie pojemników.
- Segreguj śmieci i korzystaj z przedmiotów wielokrotnego użytku.
- Nie płosz dzikich zwierząt i nie rób im krzywdy. Dokarmiaj ptaki, nie niszczy ich gniazd i kryjówek. [...]
- Jakie teksty i rysunki mogłyby znaleźć się na plakacie przypominającym o Światowym Dniu Ochrony Środowiska, który przypada piątego czerwca?

(*Nowe słowa na start!* 6, Klimowicz, Derlukiewicz, 2019: 297, polecenie z cyklu *Wśród ludzi*)

Co ty możesz zrobić, by uchronić Ziemię przed degradacją? Zapisz w punktach swoje propozycje (zad. 11).

Sformułuj argument, którym uzasadnisz, że warto podejmować działania na rzecz ochrony środowiska (zad. 12).

(Marcin Popkiewicz, *Rewolucja energetyczna*, w: *Mysli i słowa* 7, Nowak, Gawel, 2017: 27)

Trzeba jednak stwierdzić, że takich zadań jest za mało (więcej w serii *Nowej Ery*). Zdarza się także, że tekst, który niesie w sobie potencjał proekologiczny, pozostaje bez obudowującej refleksji – koniecznej w odniesieniu do lektur czy działań, których odbiór wymaga dzisiaj choćby nakierowującego komentarza lub odpowiednio sprofilowanych problemów do rozwiązania. Tak jest np. we fragmencie o ginącym świecie z *Bajek robotów* Lema (*Jutro pójdę w świat* 6, Dobrowolska, Dobrowolska, 2019: 205) czy w tym samym podręczniku w narracji Janka Meli o wyprawie na biegun północny (*Poza horyzonty*, zadania, *Jutro pójdę w świat* 6, Dobrowolska, Dobrowolska, 2019: 342)¹⁰, a tak-

rzech ochrony środowiska naturalnego (Frątczak, 2001). Wrażliwość kreowana jest przez tekst literacki, z kolei wezwanie do działania może wpływać na postawy proekologiczne uczniów.

10 Nie ma ani słowa komentarza o obecnym stanie warunków lodowych na Arktyce i niemożliwości odbycia podobnej podróży. Jest za to zadanie zachęcające do wyjazdu: „Na podstawie dostępnych źródeł informacji opracujcie w grupach trasę jednodniowej wycieczki pod hasłem *Podróż niezwykła*. Ułóżcie hasło reklamowe zachęcające do wyjazdu” (s. 342).

że na stronie wprowadzającej grafikę plakatową: *Dobre, bo polskie* – bez słowa refleksji na temat konsumpcjonizmu czy też promowania ze względów ekologicznych tego, czego nie trzeba sprowadzać z daleka (*Jutro pójdę w świat* 6, Dobrowolska, Dobrowolska, 2019: 298).

Tak jest też z kwestią budowania szacunku względem braci mniejszych, z darem współlistnienia z nimi oraz dbałości o zapewnianie im dobrostanu. W podręcznikach obu serii znajdują się wprawdzie polecenia rozwijające refleksję na ten temat, np. w *Nowych słowach na start!* 5 po fragmentach książki Sary Pennypacker *Pax* uczeń zostaje postawiony wobec następujących problemów:

Dlaczego Peter uważał, że razem z Paxem stanowią jedno? Czym wyróżniała się relacja chłopca z lisem?

Jak oceniasz decyzję chłopca o odszukaniu lisa? Uzasadnij swoje zdanie.

Jak sądzisz, co daje przyjaźń ze zwierzętami? W jaki sposób powinniśmy wobec nich postępować? (zad. 4).

Zanim poprosisz rodziców lub opiekunów o kupno zwierzęcia, dowiedz się, jak z nim postępować.

- Poszukaj informacji na temat wybranego zwierzęcia w książkach lub internecie. Możesz także porozmawiać z osobami, które już mają takiego przyjaciela.
- Dowiedz się, co jest jego przysmakiem oraz jakie są jego zwyczaje.
- Zapewnij zwierzęciu miejsce, gdzie może się schronić i czuć bezpiecznie [...].
- Jak zwierzę widzi świat? Opisz otoczenie z perspektywy dowolnie wybranego zwierzęcia (zad. 5).

(*Nowe słowa na start!* 5, Klimowicz, Derlukiewicz, 2018: 28,
praca twórcza oraz cykl *Wśród ludzi*)

Podobnego budzenia refleksji uczniów zabrakło w podręczniku *Jutro pójdę w świat* 5. W podrozdziale *Nasi ulubieńcy* uczeń zdobywa kompetencje w zakresie opisu zwierzęcia. Uzyskuje wskazówki dotyczące formy wypowiedzi, otrzymuje wzór opisu, porównanie z notką encyklopedyczną (wypreparowaną z pozytywnych emocji) – bez jakiegokolwiek namysłu na temat odpowiedzialności za zwierzę (*Jutro pójdę w świat* 5, Dobrowolska, Dobrowolska, 2018: 231–233). Zabrakło też odpowiedniego komentarza w kwestii relacji

ludzi i zwierząt w podręczniku tejże serii dla klasy VI: po fragmencie *Księgi czwartej Pana Tadeusza* nt. polowania (s. 279–284): uczeń przypomina sobie rozrywki szlachty, przedstawia plan polowania, szuka środków stylistycznych, opisuje polowanie na niedźwiedzia, przygotowuje recytację... Ani słowa – przy zachowaniu szacunku dla tradycji – na temat naganności samego zwyczaju polowań i odpowiedzialności za los istot żywych.

Pomimo tych braków w podręcznikach WSiP można też znaleźć pozytywne przykłady zadań i ćwiczeń. Wspaniałą literacką ilustracją czwartej tezy edukacji ekologicznej¹¹ stają się dla ósmoklasisty zadania do fragmentu *Przygód Guliwera w krainie Hauihnhnmów* i do fotografii instalacji Katarzyny Kozyry *Piramida zwierząt* (*Myśli i słowa* 8, Nowak, Gaweł, 2018: 165–167, 168–170)¹². Podobną problematykę poruszają autorzy podręczników Nowej Ery. Przykładowo, w poleceniach kształcących sprawność wyrażania opinii odwołują się do głosów zaangażowanych w odpowiedzialność za losy planety i istot żywych: w wywiadzie na temat manatów (por. *Zagrożone ssaki*, w: *Nowe słowa na start!* 8, Kościerzyńska, Chmiel, Szulc, Gorzałczyńska-Mróż, 2018: 68) czy w tekście podejmującym trudną kwestię związaną z bestialskimi zachowaniami względem świata natury (por. *Delfin człowiekowi człowiekiem*, fragment artykułu Olgi Kowalik, w: *Nowe słowa na start!* 6, Klimowicz, Derlukiewicz, 2019: 294). Zadania dla ucznia z tych fragmentów podręczników obu serii stanowią właściwą podstawę do wejścia w zagadnienia etyki ekologicznej, podejmują refleksję na temat człowieka jako jedynie elementu większej całości, jako części biowspólnoty.

W tym kontekście warto też wspomnieć o proekologicznych zadaniach realizowanych w obu seriach metodami projektowymi, korzystającymi z narzędzi medialnych lub z materiałów non-fiction – szczególnie atrakcyjnych dla uczniów. Uczniowie będą więc tworzyć animację, której bohaterami zostaną zwierzęta – alegorie piętnowanych postaw ludzkich (zadanie w cyklu

11 Czwarta teza brzmi: Wartością fundamentalną dla edukacji środowiskowej winien być szacunek dla życia we wszelkiej postaci (Skubała, 2010: 26).

12 Por.: „Odszukaj fragment, w którym pan Guliwera ocenia ludzi. Zacytuj odpowiednie sformułowania i je omów. Jaki obraz człowieka wyłania się z tej oceny?” (zadanie 4, *Myśli i słowa* 8, Nowak, Gaweł, 2018: 168); „Do stworzenia piramidy artystka wykorzystała ciała martwych, wychanych zwierząt oraz film przedstawiający śmierć konia będącego częścią instalacji. Jak sądzisz, na co w ten sposób chciała zwrócić uwagę?” (zadanie 9, *Myśli i słowa* 8, Nowak, Gaweł, 2018: 170).

Wirtualny spacer, w: *Myśli i słowa* 8, Nowak, Gaweł, 2018: 170), czy też przygotowywać plakat o tematyce ekologicznej (*Pracujemy metodą projektu*, w: *Myśli i słowa* 8, Nowak, Gaweł, 2018: 314)¹³. Będą także uczyć się przemawiania i pracować nad budowaniem własnej odważnej postawy z zastosowaniem autentycznych wzorców młodzieżowych, działających na rzecz odpowiedzialności za życie na Ziemi¹⁴. Celem przedstawionej analizy planu ramowego i dwóch serii podręczników szkolnych było zbadanie, na ile kształcenie polonistyczne w treściach i działaniach włącza się w pożądaną dzisiaj edukację dla klimatu.

Wnioski płynące z lektury podstawy programowej i analizy zawartości podręczników kierują nas ku roli, która przypadła nauczycielowi polonistce, to on bowiem musi dokonać adaptacji dokumentu do podejmowania zagadnień istotnych dla humanistyki środowiskowej w konkretnych sytuacjach lekcyjnych oraz na podstawie konkretnych tekstów. I plan ramowy z języka polskiego, i tytuły lektur niosą w sobie potencjał, ale w większości przypadków to polonista staje się inspiratorem świadomym ich sprofilowanego proklimatycznie odbioru. Co prawda (jak wskazano w analizie) oferta podręcznikowa – pomimo skromnych bezpośrednich wskazań – zawiera sporo ciekawych tytułów, także nieco podpowiedzi zadaniowych, ale ostatecznie o intensywności polonistycznego zaangażowania w ekologię zdecyduje nauczyciel. To on może nadać nierównomiernie rozłożonemu materiałowi z potencjałem do sprofilowanego odbioru i dydaktycznego przepracowania kompozycyjnie eksplicytny zamysł proklimatyczny, w którym poszczególne etapy budowania świadomości ekologicznej zostaną połączone z wpisaniem w podręczniki obu serii dostosowaniem do rozwoju i zainteresowań młodych odbiorców. A stanie się to możliwe, jeśli nauczyciel będzie do takiej roli przygotowany, jeśli jak najszybciej znajdzie profesjonalne wsparcie. Świat znajduje się

13 Zob.: „Temat 13: Stwórzcie plakat o tematyce ekologicznej, promujący właściwe postawy wobec otaczającej nas przyrody. Do przygotowania wykorzystajcie zarówno odpowiednie teksty z podręcznika, jak i własne doświadczenia” (*Myśli i słowa* 8, Nowak, Gaweł, 2018: 314).

14 Zob.: „Przeczytaj początek przemówienia wygłoszonego przez młodą Szwedkę w kwietniu 2019 r. w Parlamencie Europejskim. Wyjaśnij, w jaki sposób mówczyni pozyskała uwagę słuchaczy. „Nazywam się Greta Thunberg. Mam 16 lat, przyjechałam tu ze Szwecji i chcę, żebyście wpadli w panikę. Chcę, żebyście panikowali, jakby wasz dom się palił [...]. Około 2030 roku, czyli za dziesięć lat, dwieście pięćdziesiąt dziewięć dni i dziesięć godzin od teraz, uruchomimy nieodwracalną reakcję łańcuchową, która prawdopodobnie spowoduje, że nasza cywilizacja – taka, jaką dziś znamy – przestanie istnieć” (*Nowe słowa na start!* 7, Kościerzynska i in., 2020: 290, zadanie 2).

bowiem w momencie, który wymaga wyobraźni humanistycznej, rozbudzania u wychowanków „szacunku dla zjawiska życia” (Koehler, 1981), podejmowania działań mających na celu powstrzymanie niszczenia i destrukcji środowiska przyrodniczego¹⁵. Znacząca rola przypada w tych działaniach nauczycielowi polonistce, ale także dydaktykom literatury i języka – humanistom, którzy niosą wsparcie w sferze kształtowania świadomości, aksjologii, kreowania określonych postaw i zachowań proekologicznych oraz potrafią przygotować narzędzia stymulujące młode pokolenia do działań przyjaznych środowisku, ich przemianę w *homo ecologicus*.

Bibliografia

- Agenda 21, *Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” – Szczyt Ziemi: Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992 r.*, 1993, tłum. I. Kulisz i in., Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa.
- Frątczak J., 2001, *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Keating M., 1993, *Szczyt Ziemi. Globalny program działań*, Wydawnictwo GEA, Warszawa.
- Koehler W., 1981, *Zwierzęta czekają*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 473, art. 74, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/O/D19970483.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Narodowy Program Edukacji Ekologicznej (*NPEE Program wykonawczy Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej oraz warunki jego wdrożenia*), 2002, Ministerstwo Środowiska, Warszawa, <http://environet.eu/pub/prawo/nsee.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Ochwat M., 2020, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–52, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- ONZ, 1982, *Światowa Karta Przyrody (World Charter for Nature)*, <https://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2018/03/1982.-UN-World-Charter-for-Nature-1982.pdf> [dostęp: 1.03.2021].

15 Rezultatem wyraźnego ukierunkowania refleksji humanistycznej na szeroko rozumianą problematykę ekologiczną jest powstanie humanistycznego kierunku ochrony środowiska, określanego także mianem **humanizmu ekologicznego** (Skolimowski, 1993).

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna*, 2017, Ośrodek Rozwoju Edukacji MEN, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawaprogramowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kszta%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20dla%20szko%C5%82y%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, 2018, Ośrodek Rozwoju Edukacji MEN, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem.-szkoła-podstawowa-język-polski.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, 2001, Wydawnictwo Drukarnia „LIBER”, Ministerstwo Środowiska, Lublin–Warszawa, <http://cee.elk.pl/sites/default/files/nsee.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Skolimowski H., 1993, *Filozofia Żyjąca. Ekofilozofia jako Drzewo Życia*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Skubała P., 2010, *Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiska w nowoczesnej szkole*, w: Skubała P., Kukowka I., *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra, s. 5–39.
- Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ przyjęta na spotkaniu wysokiego szczebla 17–18 marca 2005 roku w Wilnie, 2008, Ministerstwo Środowiska, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://unece.org/DAM/env/esd/strategytext/strategyinPolish.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Treści dotyczące edukacji ekologicznej obecne w polskich szkołach*, 2020, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tresci-dotyczace-edukacji-ekologicznej-obecne-w-polskich-szkolach> [dostęp: 1.03.2021].

Podręczniki

- Dobrowolska H., Dobrowolska U., 2017, *Jutro pójdę w świat 4*, WSiP, Warszawa.
- Dobrowolska H., Dobrowolska U., 2018, *Jutro pójdę w świat 5*, WSiP, Warszawa.
- Dobrowolska H., Dobrowolska U., 2019, *Jutro pójdę w świat 6*, WSiP, Warszawa.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2017, *Nowe słowa na start! 4*, Nowa Era, Warszawa.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2018, *Nowe słowa na start! 5*, Nowa Era, Warszawa.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2019, *Nowe słowa na start! 6*, Nowa Era, Warszawa.

- Kościerzyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzałczyńska-Mróż A., 2018, *Nowe słowa na start!* 8, Nowa Era, Warszawa.
- Kościerzyńska J., Ginter J., Łęka K., Bielawska N., Kostrzewa J., Krzemińska J., 2020, *Nowe słowa na start!* 7, Nowa Era, Warszawa.
- Nowak E., Gawel J., 2017, *Mysli i słowa* 7, WSiP, Warszawa.
- Nowak E., Gawel J., 2018, *Mysli i słowa* 8, WSiP, Warszawa.

Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach. Językoznawczyni i dydaktyk. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, współaut.), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012).

Bernadeta Niesporek-Szamburska – Professor, Institute of Linguistics, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska. Linguist and didactician. Her scientific interests focus on the linguistic image of the world of children and youth, the language of children and young people, literature for children and youth, teaching of Polish, also as a foreign language, higher education didactics. Selected publications: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, współaut.); *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* [Witch Stereotypes and Its Modification. Study of Children's Texts and Speeches] (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* [Knowledge About Language and Students' Linguistic Competences] (Katowice 2012).

Olga Przybyła – dr hab., prof. UŚ, Instytut Językoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach. Językoznawczyni, dydaktyk, logopeda, terapeuta integracji sensorycznej. Zainteresowania badawcze: dydaktyka języka, pragmatyngwistyka, zaburzenia komunikacji językowej, diagnoza i terapia logopedyczna z elementami integracji sensorycznej. Wybrane publikacje: *Akty mowy w języku nauczycieli* (2004); *Giełkot w zespole*

nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi („Logopedia” 2012, t. 41); *Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową*, w: *Metodologia badań logopedycznych*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (2015); *W trosce o stan rozwoju wyższych funkcji słuchowych u dzieci – propozycja przesiewowych diagnoz na podstawie platformy APD Medical* („Logopedia” 2017, t. 46).

Olga Przybyła – Doctor habilitatus, Professor of the University of Silesia, Institute of Linguistics, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, University of Silesia in Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Językoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska. Linguist, didactician, speech therapist, sensory integration therapist. Research interests: language didactics, pragmalinguistics, linguistic communication disorders, speech diagnosis and therapy with elements of sensory integration. Selected publications: *Speech Acts in the Language of Teachers* [Akty mowy w języku nauczycieli] (Katowice 2004); *Cluttering in the Psycho-Motoric Hypererethism Syndrom with the Deficit of Attention* (2012); *Motor Coordination Abilities in the Light of Research on Speech* [Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową] (2015); *Concern for the State of Development of Higher Auditory Functions in Children – A Proposal for Screening Diagnoses Based on the APD Medical Platform* (2017).

Anita Račáková

 <https://orcid.org/0000-0001-5694-5714>

Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy

Bańska Bystrzyca, Słowacja

**Tematyka ekologiczna
w słowackim Państwowym Programie
Nauczania dla szkół podstawowych
(drugi etap edukacyjny)*
Ecological topics
in the Slovak State Educational Program
for Primary Schools
(second educational level)**

Abstract: The paper is devoted to the analysis of the Slovak State Educational Program for the 2nd level of primary schools in terms of incorporating topics related to climate, or more precisely to issues of the environment and its protection. The aim was to find out whether this current issue is part of the Program, in which educational areas and subjects it appears, in what form and to what extent. The result of the analysis is a finding that ecological and climatic topics have a dual status in programs for the 2nd level of primary schools – they are part of compulsory extracurricular education in the areas of *Man and Nature*, *Man and Society* or the optional cross-sectional subject Ecological Education. These topics are also incorporated into the educational areas of *Man and Values*, *Language and Communication*, where they are a tool for developing a student's personality.

Keywords: educational areas, cross-cutting topics, environment, ecology, climate

Abstrakt: Artykuł jest poświęcony analizie słowackiego Państwowego Programu Nauczania dla szkół podstawowych pod kątem uwzględnienia w nim tematów związanych z klimatem, ewentualnie z szeroko rozumianymi zagadnieniami dotyczącymi środowiska naturalnego i jego ochrony. Celem autorki było ustalenie, czy program zawiera tę aktualną problematykę, a jeśli tak, to w jakich obszarach i przedmiotach jest ona uwzględniana, w jakiej formie

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–13, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.05>.

i w jakim zakresie. Na podstawie analizy stwierdzono, że tematyka ekologiczna i klimatyczna w słowackich programach edukacji nauczania dla drugiego etapu edukacyjnego jest częścią obowiązkowego nauczania ponadprzedmiotowego w obszarach: *Człowiek i przyroda*, *Człowiek i społeczeństwo* lub fakultatywnego przedmiotu przekrojowego edukacja ekologiczna; wpisuje się też w obszary: *Człowiek i wartości*, *Język i komunikacja*, w ramach których jest narzędziem rozwijania osobowości ucznia.

Słowa kluczowe: obszary edukacyjne, tematy przekrojowe, środowisko, ekologia, klimat

Na Słowacji realizowany jest dwustopniowy, partycypacyjny model zarządzania edukacją. Pierwszy poziom jest określany przez Państwowy Program Edukacji. Nadrzędnym dokumentem jest *Państwowy Program Nauczania (Štátny vzdelávací program)*, a hierarchicznie niższym – *Szkolny Program Nauczania (Školský vzdelávací program)*, z jednej strony oparty na obowiązującym programie państwowym, z drugiej zaś uwzględniający specyficzne lokalne i regionalne uwarunkowania oraz potrzeby edukacyjne. *Szkolny Program Nauczania* – stanowiący opcjonalną treść w programie nauczania każdej szkoły – może być realizowany w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły, wykorzystywanych w rozmaitych sposobach.

Państwowy Program Nauczania na Słowacji

Państwowy Program Nauczania (PPN) (słow. *Školní vzdelávací program, ŠVP*) – opracowywany i ogłaszany przez Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) – określa najważniejsze zasady i cele polityki edukacyjnej państwa. W dokumencie tym wyznaczone są ogólne cele edukacji oraz kluczowe kompetencje, których osiągnięcie stanowi finalny efekt edukacji.

W programie określone zostały:

- ramowy układ obowiązkowych treści kształcenia;
- model absolwenta poszczególnych etapów kształcenia;
- ramowy program nauczania na określonych etapach kształcenia (podana jest liczba godzin przeznaczonych na realizację programu dla poszczególnych przedmiotów)¹;
- standardy edukacyjne oraz ramowe programy nauczania.

1 To najczęściej zmieniająca się część Państwowego Programu Nauczania.

Dla każdego etapu edukacji (według klasyfikacji poziomów kształcenia ISCED – International Standard Classification of Education) opracowywany jest osobny PPN. W niniejszym artykule rozważania koncentrują się na poziomie ISCED2, czyli na drugim etapie edukacyjnym.

Aktualnie obowiązujący PPN na Słowacji został zatwierdzony 19 czerwca 2008 r., ale od tego czasu kilkakrotnie go modyfikowano, a punktem wyjścia kolejnych zmian był dokument z 1 marca 2011 r., którego treści są przedmiotem niniejszej analizy. Wówczas po raz pierwszy wprowadzono do programu edukacji problematykę ekologiczną. W 2015 r. ujednolicono treść PPN – po uwzględnieniu ogólnie obowiązujących aktów prawnych został opracowany *Zaktualizowany Państwowy Program Nauczania (Inovované štátne vzdelávacie programy pre základné školy – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2015)*. Ostatnie przekształcenia PPN wynikają z nowelizacji Ustawy o wychowaniu i edukacji nr 245/2008, która weszła w życie 1 stycznia 2022 r. (Zákon č. 245/2008 – novela – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022b). Wszystkie zmiany wprowadzane od 2011 r. miały na celu doprecyzowanie, formalne ujednolicenie (np. nazw przedmiotów) oraz uproszczenie standardów i programów nauczania, zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotów przyrodniczych i języków obcych oraz wzmocnienie powiązań między przedmiotami. Większość zmian nie dotyczyła treści nauczania i badanej problematyki (zob. *Štátny vzdelávaci program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2 stupeň základnej školy*, opracowany przez Państwowy Instytut Pedagogiczny i zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej 6 lutego 2015 r. – *Štátny pedagogický ústav, 2011*).

Jedną z najważniejszych cech słowackiego PPN jest położenie nacisku na interdyscyplinarne i ponadprzedmiotowe podejście do projektowania treści edukacyjnych, uwzględniające podział na obszary edukacyjne i odpowiadające im przedmioty. W tym duchu wprowadzane są także tak zwane tematy przekrojowe, które obejmują treści nauczania kilku przedmiotów i odzwierciedlają aktualne problemy współczesnego człowieka, krajów Europy i świata. Godziny przyznane do dyspozycji dyrektora dają konkretnej szkole możliwość uzupełnienia treści kształcenia zgodnie z potrzebami wyznaczonymi przez jej własny program edukacyjny.

Program drugiego etapu edukacyjnego

Celem kształcenia na drugim etapie edukacyjnym jest przede wszystkim rozwój kluczowych kompetencji, wzbudzenie zainteresowania nauką, opanowanie strategii uczenia się, umiejętności komunikacyjnych oraz szeroko rozumianej odpowiedzialności za siebie i innych. W trakcie zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności przez uczniów przeważa interdyscyplinarne podejście, ponadto kładzie się nacisk na rozwijanie umiejętności analitycznych i krytycznych. Jest to możliwe dzięki podzieleniu treści edukacyjnych na 8 obszarów, które mają ponadprzedmiotowy charakter (Štátny pedagogický ústav, 2011: 10):

1. Język i komunikacja (język słowacki i literatura słowacka, język angielski, drugi język obcy – niemiecki, francuski, hiszpański, włoski, rosyjski).
2. Matematyka i „praca” z informacjami – wyszukiwanie i przetwarzanie informacji (matematyka, informatyka).
3. Człowiek i przyroda (fizyka, chemia, biologia).
4. Człowiek i społeczeństwo (geografia, historia, wiedza o społeczeństwie).
5. Człowiek i wartości (etyka/religia).
6. Człowiek i świat pracy (świat pracy, technika).
7. Sztuka i kultura (wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne, wychowanie przez sztukę).
8. Zdrowie i sport (wychowanie fizyczne).

Do każdego obszaru edukacyjnego są przypisane przedmioty, na których należy obowiązkowo realizować treści z konkretnych obszarów. Uzupełnieniem kluczowych obszarów są tematy przekrojowe (Štátny pedagogický ústav, 2011: 11):

1. Edukacja wielokulturowa.
2. Edukacja medialna.
3. Osobisty i społeczny rozwój, którego celem jest rozwijanie autorefleksji, samopoznania oraz kształtowanie odpowiedzialności za swoje działania i życie osobiste.
4. Edukacja ekologiczna.
5. Edukacja dotycząca ruchu drogowego.
6. Ochrona życia i zdrowia (uczeń wie, jak zareagować w przypadku katastrofy przemysłowej i ekologicznej, wypadku drogowego, klęski żywiołowej czy też aktu terroryzmu).
7. Tworzenie projektów i kształcenie umiejętności ich prezentowania.

Tematy przekrojowe można realizować za pomocą różnorodnych form: jako zintegrowaną część treści nauczania w obszarach edukacyjnych odpowiednich przedmiotów, jako samodzielny przedmiot w ramach dodatkowych godzin (w przypadku ukierunkowania szkoły na wybrane obszary), odpowiednie są również formy: projektu (w zakresie godzin przeznaczonych na zrealizowanie tematu) lub kursu (Štátny pedagogický ústav, 2011: 20).

Decyzja dotycząca sposobu i czasu realizacji tematów przekrojowych leży w gestii szkoły – tematy te są częścią szkolnych programów i zaleca się, aby podczas ich realizacji wykorzystywano przede wszystkim aktywizujące i interaktywne metody nauczania. Po przejrzeniu programów szkolnych stwierdzono, że tematy przekrojowe są realizowane głównie w formie projektów i kursów. Najczęściej jako samodzielny przedmiot realizowana jest edukacja regionalna lub edukacja medialna. Określenie stopnia włączenia tematów przekrojowych do treści przedmiotów obowiązkowych wymaga bardziej szczegółowych badań, które zostaną przeprowadzone w kolejnym etapie projektu.

Celem pierwszej fazy badań było ustalenie, czy tematyka klimatyczna lub szeroko rozumiana problematyka środowiskowa są częścią PPN, a jeśli tak, to w jakich obszarach i na jakich przedmiotach są uwzględniane, w jakiej formie i w jakim zakresie realizowane. Punkt wyjścia badań stanowiła charakterystyka poszczególnych obszarów edukacyjnych zawartych w PPN dla drugiego etapu edukacyjnego szkół podstawowych oraz standardów edukacyjnych (dotyczących wiedzy i umiejętności) poszczególnych przedmiotów obowiązkowych i tematów przekrojowych (standardy te zapisane są w załącznikach do PPN).

Stwierdzono, że zagadnienia ekologiczne i klimatyczne pojawiają się przede wszystkim w obszarze przyrodniczym (3. *Człowiek i przyroda*), w obszarze nauk społecznych i humanistycznych (4. *Człowiek i społeczeństwo*), a częściowo także w obszarze dotyczącym religii/etyki (5. *Człowiek i wartości*) oraz w obszarze językowym (1. *Język i komunikacja*).

Człowiek i przyroda

Edukacja w obszarze zagadnień przyrodniczych ma na celu kształtowanie rozumienia przez ucznia naturalnych aspektów życia człowieka, zainteresowanie ucznia przyrodą i zdobycie przez niego informacji o środowisku naturalnym. Autorzy PPN za najistotniejsze uważają poznanie podstawowych zasad ochrony przyrody i środowiska oraz przyswojenie sobie podstawo-

wych zasad zdrowego stylu życia. Zwracają uwagę, że zdobycie takiej wiedzy wymaga interdyscyplinarnego podejścia, które jest także uwzględniane w standardach edukacyjnych przedmiotów należących do tego obszaru – fizyki, chemii, biologii (Štátny pedagogický ústav, 2011: 14); można zauważyć powiązanie treści tego obszaru również z geografią oraz – na drugim miejscu – z matematyką.

Kwestie środowiskowe są ważną treścią bloku tematycznego *Životné prostredie organizmov a človeka* [Środowisko naturalne organizmów i ludzi] zawartego w standardach edukacyjnych przedmiotu biologia. Do realizacji przeznaczone są następujące tematy (Štátny pedagogický ústav, 2014a: 10):

- środowisko, elementy środowiska człowieka;
- zanieczyszczenie powietrza, wody i gleby;
- odpady, składowiska;
- dbałość o środowisko naturalne i środowisko życia ludzkiego;
- ochrona przyrody i przepisy prawne dotyczące ochrony przyrody.

Efekty kształcenia, czyli to, co uczeń powinien wiedzieć i umieć po zakończeniu realizacji bloku tematycznego oraz całego przedmiotu (Štátny pedagogický ústav, 2014a: 10), są następujące:

- umiejętność uzasadnienia przyczyn negatywnego wpływu człowieka na środowisko naturalne;
- umiejętność oceny wpływu zanieczyszczenia powietrza, wody i gleby na życie;
- umiejętność określenia możliwości zapobiegania smogowi, gromadzeniu się odpadów;
- nabycie nawyków oszczędzania energii i wody pitnej;
- umiejętność opracowania projektu prostego przedsięwzięcia mającego na celu rozwiązanie problemów środowiskowych w okolicy.

W ramach przedmiotu chemia tematy ekologiczne i środowiskowe są częścią dwóch bloków tematycznych:

1. *Látky a ich vlastnosti* [Substancje i ich właściwości] – zwraca się tutaj uwagę m.in. na uzdatnianie wody pitnej, oczyszczanie ścieków, na powietrze jako mieszaninę substancji oraz określanie źródła jego zanieczyszczenia (pyły, gazy spalinowe, spaliny przemysłowe i inne) (Štátny pedagogický ústav, 2014b: 3–4).
2. *Významné chemické prvky a ich zlúčeniny* [Najważniejsze pierwiastki i związki chemiczne] – uczniowie poznają poszczególne pierwiastki

i związki chemiczne z uwzględnieniem ich wpływu na środowisko (Štátny pedagogický ústav, 2014b: 5–6).

Efektom kształcenia powinno być zdobycie przez ucznia umiejętności oceny wpływu wybranych tlenków, wodorotlenków, kwasów i soli na środowisko oraz wyjaśnienie przyczyn efektu cieplarnianego i kwaśnych deszczy, a także ich wpływu na środowisko.

Inne spojrzenie – uzupełniające – na tę problematykę znaleźć można w treściach programowych z fizyki w ramach bloków tematycznych: *Teplo* [Ciepło], *Svetlo* [Światło], *Magnetické a elektrické javy* [Zjawiska magnetyczne i elektryczne], *Sila a pohyb. Práca. Energia* [Siła i ruch. Praca. Energia]. Uczeń zdobywa wiedzę o tym, jak rozchodzi się ciepło, czym jest bilans cieplny, jak energia świetlna zamienia się w ciepło, jakie są źródła światła lub energii, jak zmienia się energia elektryczna, czym są paliwa kopalniane, jak człowiek może wykorzystywać tradycyjne i alternatywne źródła energii.

Uczeń powinien umieć ocenić np. negatywny wpływ silników spalinowych na środowisko, powinien znać sposoby ograniczenia użycia silników spalinowych, ale także uświadomić sobie konsekwencje wzrostu zużycia energii – w ten sposób określono efekty kształcenia (Štátny pedagogický ústav, 2014c: 7–10).

Człowiek i społeczeństwo

Z punktu widzenia badanej problematyki pozytywne zmiany w treściach kształcenia nastąpiły przede wszystkim w obszarze nauczania treści społecznych. W latach 2010–2016 zagadnienia dotyczące ekologii i klimatu były w większym stopniu wdrażane do standardów, głównie z przedmiotu geografia. Kształcenie w tym zakresie ma na celu zapoznanie uczniów z rozwojem społeczeństwa, najważniejszymi procesami i zjawiskami społecznymi, które mają swoje odzwierciedlenie w życiu codziennym, oraz nauczenie integralnego postrzegania świata i relacji zachodzących pomiędzy naturą a społeczeństwem.

Treści edukacyjne z geografii podzielone zostały na cztery bloki tematyczne, a w każdym z nich zagadnienia ekologiczne pojawiają się w standardach dotyczących treści nauczania i/lub umiejętności. W bloku *Krajina – miesto, kde žijeme* [Moja okolica – miejsce, w którym mieszkamy] zwraca się uwagę przede wszystkim na warunki środowiskowe i czynniki wpływające na jakość

życia. Natomiast w bloku *Príroda a človek* [Przyroda i człowiek] uwzględniono szeroki zakres tematów (Štátny pedagogický ústav, 2015: 203):

- klęski żywiołowe na świecie i ich wpływ na środowisko i ludność;
- klimat, obszary klimatyczne, zmiany klimatyczne, globalne ocieplenie a globalne ochłodzenie, rola człowieka w zmianach klimatu;
- ozon, warstwa ozonowa, kwaśne deszcze;
- woda, formy wody na Ziemi, znaczenie wody dla człowieka, funkcja wody, obszary świata z bogatymi zasobami wody, niedobór wody;
- bioróżnorodność (uczeń powinien umieć wyjaśnić katastrofalne następstwa wielkiego zniszczenia ekosystemu dla bioróżnorodności);
- zanieczyszczenie rzek i wód podziemnych, stan wód na świecie, ochrona wód i zasobów wodnych, oszczędność wody.

Problematyka związana z wodą pojawia się również w kolejnym bloku tematycznym – *Obyvatelstvo a sídla* [Ludność i osiedla]. Po zrealizowaniu programu uczeń powinien umieć ocenić skutki wzrostu populacji i poziomu urbanizacji (zanieczyszczenie powietrza i wody).

W części *Činnosť obyvateľstva* [Aktywność ludności] treści kształcenia obejmują takie tematy, jak (Štátny pedagogický ústav, 2015: 205):

- znaczenie zasobów naturalnych dla człowieka;
- odnawialne i nieodnawialne zasoby naturalne;
- wykorzystanie alternatywnych źródeł energii;
- wyczerpywanie surowców;
- wpływ wydobycia na środowisko, ludność i krajobraz.

Niektóre z wymienionych tematów przedstawione są w perspektywie czasowej w ramach przedmiotu historia. Podczas zajęć z zakresu bloku tematycznego *Človek vládca prírody?* [Człowiek władcą przyrody?] uczeń dowiaduje się o zmianach, jakie zaszły od najdawniejszych czasów w używaniu naturalnych i sztucznych źródeł energii, czy też o wykorzystywaniu i nadużywaniu przyrody dla dobra człowieka. Po zrealizowaniu działań tematycznych *Od lovca k roľníkovi a remeselníkovi* [Od myśliwego do chłopca i rzemieślnika] oraz *Riečne civilizácie a ich dedičstvo* [Cywilizacje rzeczne i ich dziedzictwo] uczeń powinien znać stan środowiska, mieć świadomość zmian, które w nim zaszły w wyniku działalności człowieka, oraz umieć znaleźć związek między warunkami naturalnymi a powstaniem najstarszych państw. Zagadnienia klimatyczne są również marginalnie ujęte w dziale *Súčasný svet* [Współczesny świat] (tematy: *Doba premien* [Czas przemian], *Koniec rozdeleného sveta*

[Koniec podzielonego świata], *Fenomény súčasnosti* [Fenomeny współczesności] – tu pojawia się pojęcie globalnego ocieplenia); po realizacji tego działu uczeń powinien umieć wymienić przyczyny globalnego ocieplenia na podstawie zdobytej wcześniej wiedzy (Jovankovič, Kratochvíl, Mlynarčíková, 2011).

W realizacji ostatniego przedmiotu z tego obszaru – wiedzy o społeczeństwie – kładzie się nacisk na edukację przygotowującą do bycia aktywnym obywatelem, zwraca się uwagę na poszanowanie zasad demokracji i zasad obywatelskiego współżycia. Problematyka związana ze środowiskiem czy zmianami klimatycznymi nie pojawia się tutaj nawet pośrednio.

Człowiek i wartości

Humanistyczna refleksja nad problematyką zmian zachodzących w jakości środowiska jest częściowo prezentowana w obszarze edukacyjnym: *Człowiek i wartości*. Celem edukacji w tym zakresie jest kształcenie człowieka, który ma świadomość własnej tożsamości i staje się zorientowany na takie wartości, jak: poszanowanie człowieka, natury, wartości narodowych oraz współpraca z innymi. Moralne wymiary relacji między człowiekiem a przyrodą stanowią treść jednostki tematycznej *Etické aspekty ochrany prírody* [Etyczne aspekty ochrony przyrody], która jest częścią treści programowych przedmiotu etyka. Standardami dotyczącymi treści tego bloku są: związek między działalnością człowieka a środowiskiem oraz przykłady etyki ekologicznej (oszczędność energii, ochrona przyrody) (Križová, Podmanický, 2011: 6).

Język i komunikacja

Problematyka klimatu i ochrony środowiska pojawia się także w obszarze edukacyjnym: *Język i komunikacja*. Nie znaleziono omawianych tutaj zagadnień w treściach nauczania języka ojczystego (nawet pośrednio), ale występują w treściach nauczania języków obcych (we wszystkich językach w tej samej formie); stwarza to podstawy językowe i warunki niezbędne do porozumiewania się w ramach Europy, a szczególnie Unii Europejskiej, i świata. Ponieważ konsekwencje zmian klimatycznych i konieczność podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska to aktualne problemy globalne, o których dyskutuje się na szczeblu międzynarodowym, jest zrozumiałe, że są one również uwzględniane w programach nauczania języków obcych. W PPN w dziale

Tematické okruhy a slovná zásoba [Słownictwo i obszary konwersacji] znajdują się następujące treści: *Náš domov* [Nasz dom] – społeczeństwo i środowisko, oraz *Človek a príroda* [Człowiek i przyroda] – zwierzęta, pogoda, rośliny, klimat, człowiek i jego środowisko naturalne, przyroda wokół nas, ochrona środowiska naturalnego (Štátny pedagogický ústav, 2015: 55, 79, 100–101, 123–124, 148–149, 171–172).

Edukacja ekologiczna jest również uzupełniającym, przekrojowym tematem, który szkoły mogą w różnych formach włączać do szkolnych programów nauczania. Realizacja treści ekologicznych w ramach odrębnego przedmiotu umożliwi uczniom wszechstronne zrozumienie wzajemnych powiązań między środowiskiem naturalnym a działalnością człowieka. To dla uczniów nowa wartość w zakresie wiedzy i umiejętności, ale także w zakresie postaw i wartości. Treści programowe tego przedmiotu (Kelcová, 2009: 4–5) zostały podzielone na 5 obszarów tematycznych:

1. Ochrona przyrody i krajobrazu.
2. Elementy środowiska naturalnego.
3. Zasoby naturalne i ich wykorzystanie, ochrona.
4. Działalność człowieka i problemy środowiska.
5. Stosunek człowieka do środowiska².

Liczba godzin przyznanych do dyspozycji dyrektora szkoły jest niewielka, dlatego placówki najczęściej wybierają dwie inne formy realizacji edukacji ekologicznej:

- dodatkowe godziny zajęć obowiązkowych z kluczowych obszarów nauczania przedmiotów ścisłych wymienionych w PPN, w które są wkomponowane zagadnienia związane ze środowiskiem naturalnym (biologia, chemia, fizyka, geografia);
- aktywizujące i interaktywne projekty szkolne lub uczniowskie realizowane poza zajęciami.

W 2021 r., czyli 10 lat po wprowadzeniu tematów ekologicznych do PPN, Instytut Polityki Środowiskowej (Inštitút environmentálnej politiky) we współpracy z Instytutem Polityki Edukacyjnej (Inštitút vzdelávacej politiky) przeprowadził pierwsze całościowe badania analizujące stan edukacji ekologicznej

2 Przykład konkretnego planu realizacji przedmiotu edukacja ekologiczna na jeden rok szkolny (2021/2022) można znaleźć na stronie jednej ze słowackich szkół podstawowych (Gažiová, [2021]).

na Słowacji, których wyniki zostały opublikowane w studium *Čo vás v tej škole učia. Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania* [Czego uczą w tej szkole. Analiza stanu realizacji edukacji ekologicznej] (Bodáčová, Engel, Sedláček, 2021). Na podstawie szeroko zakrojonych badań autorzy stwierdzili, że mimo istniejących możliwości proponowanych w PPN edukacja ekologiczna nie stanowi odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne i jest niewystarczająca. Okazuje się, że szkoły wykazują realizację edukacji ekologicznej w szkolnych programach nauczania, ale w praktyce jest ona ograniczona.

W roku szkolnym 2018/2019 w 79 szkołach podstawowych została przeprowadzona kompleksowa inspekcja, z której wynikało, że w 42 szkołach edukację ekologiczną włączono do treści określonych przedmiotów, a w 4 szkołach edukację zrealizowano jako samodzielny przedmiot. [...] W 3% szkół na pierwszym etapie edukacyjnym i w 4% na drugim etapie edukacyjnym zupełnie brakowało tematu przekrojowego edukacja ekologiczna. W niektórych szkołach tematy ekologiczne włączono do treści określonych przedmiotów tylko formalnie i nie stworzono warunków do zrealizowania specyficznych celów nauczania tematu przekrojowego.

(Bodáčová, Engel, Sedláček, 2021: 17)

W wyniku takiego podejścia uczniowie słowaccy mają rozwiniętą świadomość konieczności podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska, natomiast nie rozumieją problemów globalnych i nie umieją wyjaśnić ich przyczyn. Kłopoty sprawia im zrozumienie wpływu własnego postępowania w życiu codziennym na środowisko naturalne (Bodáčová, Engel, Sedláček, 2021: 9–10).

Znaczącym elementem opublikowanego studium są autorskie propozycje w zakresie reformy szkolnictwa. Zaleca się, by zmienić nieco obecne, niewystarczające standardy, które nakierowane są na bierną edukację w zakresie środowiska naturalnego lub na deskrypcję ogólnie znanych problemów ekologicznych na zajęciach z przedmiotów przyrodniczych. Więcej uwagi należy poświęcić temu, by uczeń zrozumiał relację: natura – środowisko – społeczeństwo, uświadomił sobie wyzwania globalne i bardziej zaangażował się w sprawy środowiska, a także powiązaniom teorii z praktyką. Trzeba więc uaktualnić treści i cele edukacji ekologicznej w PPN. Niezbędne jest też udzielanie większego wsparcia szkolnym koordynatorom ekologicznym, w tym zwiększanie

ich motywacji, jak również dokonanie zmian w przygotowaniu wszystkich nauczycieli – zaleca się wprowadzenie obowiązkowego minimalnego kształcenia ekologicznego studentów kierunków nauczycielskich. Najważniejsze zadanie polega jednak na przygotowaniu długoterminowej strategii edukacji ekologicznej na Słowacji.

Dnia 22 kwietnia 2022 r. Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowacji udostępniło oświadczenie ministra edukacji Branislava Gröhlinga *Environmentálna výchova bude na školách povinná* [Edukacja ekologiczna będzie obowiązkowa w szkołach], zawierające informację, że w ramach przygotowywanej reformy szkolnictwa, uwzględniającej m.in. wnioski z przytoczonego studium, został złożony projekt obowiązkowego nauczania w zakresie ekologii w szkołach podstawowych i średnich:

Decydowanie o tym, w jakim stopniu tematy ekologiczne zostaną zrealizowane, było do tej pory w gestii szkoły. Według nowych przepisów [tematy ekologiczne – A.R.] będą należeć do obowiązkowej części nauczania. Zmiana nastąpi po wejściu w życie reformy programowej. Zmiany klimatyczne będą stanowić część treści nauczania przedmiotów z obszarów Człowiek i społeczeństwo, Człowiek i przyroda, a mianowicie geografii, wiedzy o społeczeństwie, chemii oraz biologii.

(Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022a; tłum – A.R.)

Zakończenie

Problematyka związana ze środowiskiem naturalnym i z klimatem w aktualnych słowackich programach edukacyjnych występuje przede wszystkim w nauczaniu ponadprzedmiotowym – uczeń uzyskuje szeroką wiedzę na temat różnych aspektów środowiska naturalnego i jego ochrony, także w perspektywie rozwojowej; wiedzę tę powinien umieć zastosować w życiu codziennym, w kontakcie ze środowiskiem, w którym żyje, powinien również rozumieć globalny wymiar niszczenia środowiska naturalnego. Edukacja ekologiczna jest też narzędziem rozwijania osobowości ucznia (etyka), jego umiejętności pozyskiwania i łączenia informacji na ten sam temat z różnych dziedzin nauki lub porozumiewania się w języku obcym (treści ekologiczne są ujęte w standardach nauczania wszystkich języków obcych).

Praktyka pokazała, że założenia wyrażone w zaleceniach i postulatach zawartych w PPN nie są realizowane. Mamy nadzieję, że sytuacja poprawi się po zatwierdzeniu i wejściu w życie nowych programów nauczania, uwzględniających wyniki dotychczasowych badań.

Bibliografia

- Bodáčová M., Engel M., Sedláček M., 2021, *Čo vás v tej škole učia. Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku*, Apríl 2021, Inštitút environmentálnej politiky–Inštitút vzdelávacej politiky, Bratislava, https://www.minzp.sk/files/iep/2021_03_co_vas_v_tej_skole_ucia.pdf [dostęp: 28.04.2022].
- Gažiová M., [2021], *Plán environmentálnej výchovy – prierezová téma, šk. rok 2021/2022*, Zlaté Moravce, Základná škola Robotnícka 25, <https://zsrobzm.edupage.org/text72/> [dostęp: 28.04.2022].
- Jovankovič S., Kratochvíl V., Mlyнарčíková H., 2011, *Štátny vzdelávací program. Dejepis (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 2*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/dejepis_isced2.pdf [dostęp: 8.03.2021].
- Kelcová M., 2009, *Štátny vzdelávací program. Environmentálna výchova. (Prierezová téma)*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf [dostęp: 8.03.2021].
- Križová O., Podmanický I., 2011, *Štátny vzdelávací program. Etická výchova. (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty). Príloha ISCED 2*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_isced2.pdf [dostęp: 8.03.2021].
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2015, *Inovované štátne vzdelávacie programy pre základné školy*, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, <https://www.minedu.sk/data/att/22189.pdf> [dostęp: 28.04.2022].
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022a, *B. Gröhling: Environmentálna výchova bude na školách povinná – tlačová správa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 22.04.2022, <https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolach-povinna/> [dostęp: 28.04.2022].

- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022b, *Zákon č. 245/2008 – novela*, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, <https://www.minedu.sk/data/att/22737.pdf> [dostęp: 28.04.2022].
- Štátny pedagogický ústav, 2011, *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*, https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf [dostęp: 8.03.2021].
- Štátny pedagogický ústav, 2014a, *Inovovaný ŠVP pre 2. Stupeň ZŠ. Človek a príroda. Biológia*, https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/biologia_nsv_2014.pdf [dostęp: 8.03.2021].
- Štátny pedagogický ústav, 2014b, *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Človek a príroda. Chémia*, https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_nsv_2014.pdf [dostęp: 8.03.2021].
- Štátny pedagogický ústav, 2014c, *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Človek a príroda. Fyzika*, https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/fyzika_nsv_2014-12-03.pdf [dostęp: 8.03.2021].
- Štátny pedagogický ústav, 2015, *Rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania podľa § 30 ods. 5 a § 42 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*, https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/ramcove-ucebne-plany-a-vzdelavacie-standardy-vzdelavania-na-ziskanie-nizsieho-stredneho-vzdelania.pdf [dostęp: 8.03.2021].

Anita Račáková – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Języków Słowiańskich Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, kierownik tej Katedry. Prowadzi na polonistyce zajęcia z translatoryki (tłumaczenie konsekwentne, tłumaczenie symultaniczne, przekład tekstów specjalistycznych). W pracach naukowych zajmuje się dydaktyką tłumaczenia z języków pokrewnych, badaniami porównawczymi nad językami specjalistycznymi, terminologią oraz stylem naukowym i popularnonaukowym. Autorka publikacji: *Slovensko-poľské terminologické reflexie* (2017), współautorka książki: A. Račáková, G. Olchowa, A. Majewska Wójcik, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* (2016).

Anita Račáková – PhD, works as an assistant professor at the Department of Slavic Languages, Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica. She teaches translation disciplines in Polish studies (consecutive interpreting, simultaneous interpreting, translation of professional texts). Her scientific work is focused on the didactics of interpreting from closely related languages, comparative research of professional languages, terminology, science and popular science style. Publications (selection) A. Račáková, G. Olchowa, A. Majewska Wójcik, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* (2016); *Slovensko-polské terminologické reflexive* (2017).

Gabriela Olchowa

 <https://orcid.org/0000-0003-2328-6403>

Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy

Bańska Bystrzyca, Słowacja

Uniwersytet Preszowski w Preszowie

Preszów, Słowacja

**Edukacja klimatyczna
w podręcznikach do nauczania
języka polskiego jako obcego
dla poziomu A2***
**Climate education in textbooks
for teaching Polish as a foreign language
for A2 level**

Abstract: Problems of climate education interest many teachers, first of all natural scientists, but more and more often humanities scholars – historians and philologists, including teachers of Polish as a foreign language. This important aspect should be reflected in the education system, and therefore should be included in the textbooks for teaching the language. The article is an attempt to answer the question as to the thematic scope in which textbooks for teaching Polish as a foreign language consider the aspect of climate education. It discusses the information they contain, as well as the form in which it is presented, and the attitude to the respective issues. As foreigners learning Polish acquire information on Poland and Poles mainly from textbooks, the picture of Poland and Poles that emerges from the analysed texts on climate, which include texts on weather, climate change and its consequences, as well as texts touching upon aspects of climate protection and protection of fauna and flora, was examined. The analysis covered books from the series “Hurra!!! Po polsku” and “Polski, krok po kroku” for the A2 primary level.

Keywords: Polish as a foreign language, climate, ecology, education, textbooks

* Pierwodruk został opublikowany w: „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2 (28), https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.03.

Abstrakt: Problematyka edukacji klimatycznej budzi zainteresowanie wielu nauczycieli, przede wszystkim przedmiotów przyrodniczych, ale coraz częściej humanistów – historyków, filologów, w tym także nauczycieli języka polskiego jako obcego. Jej istotny wymiar powinien znaleźć odzwierciedlenie w systemie kształcenia, a zatem także powinien pojawić się w podręcznikach do nauczania języka. Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: w jakim zakresie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego uwzględniają problematykę edukacji klimatycznej. Przedmiotem zainteresowania uczyniono zawarte w nich informacje na badany temat, a także formę, w jakiej są one przedstawiane, jak również stosunek do tych zagadnień. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego czerpią wiadomości o Polsce i Polakach głównie z treści zamieszczonych w podręcznikach, dlatego został przybliżony obraz Polski i Polaków, jaki wyłania się z analizowanych tekstów poświęconych klimatowi. Wzięto pod uwagę teksty dotyczące pogody, zmian klimatu i ich skutków, jak również teksty, w których porusza się aspekty ochrony klimatu, ochrony fauny i flory. Analizą objęto książki dla poziomu podstawowego A2 z serii *Hurra!!! Po polsku* i *Polski, krok po kroku*.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, klimat, ekologia, edukacja, podręczniki

Problematyka edukacji klimatycznej budzi zainteresowanie wielu nauczycieli, przede wszystkim tych, którzy uczą przedmiotów przyrodniczych, ale coraz częściej również humanistów – historyków, filologów, w tym także nauczycieli języka polskiego jako obcego. Waga tej tematyki powinna znaleźć odzwierciedlenie w systemie kształcenia, a zatem treści związane z edukacją klimatyczną powinny się pojawić w podręcznikach do nauczania języka. Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego uwzględniają problematykę edukacji klimatycznej. Przedmiotem zainteresowania będą zawarte w nich informacje na ten temat, a także forma, w jakiej są one przedstawiane, oraz stosunek do tych zagadnień. Niezmiernie ważne są badania językowego obrazu świata zawartego w podręcznikach do nauczania języków obcych. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego czerpią informacje o Polsce i Polakach głównie z treści zamieszczonych w podręcznikach. To one kreują w świadomości uczących się wizerunek Polski i Polaków, dlatego proponowane materiały glottodydaktyczne powinny być starannie dobierane również pod tym kątem. Interesujące będzie zatem przyjrzenie się obrazowi państwa polskiego i jego obywateli, jaki wyłania się z tekstów poświęconych klimatowi. Na analizowany materiał składają się zarówno teksty dotyczące pogody, zmian klimatycznych i ich skutków, jak i te, w których porusza się aspekty ochrony klimatu, ochrony fauny i flory. Analizą objęto książki dla poziomu podstawowego A2 z serii *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski*,

krok po kroku, które cieszą się popularnością wśród lektorów i uczących się języka polskiego.

Hurra!!! Po polsku to pierwszy całościowy pakiet pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego dla poziomów A1, A2, B1, składający się z podręczników studenta z nagraniami i testami sprawdzającymi, zeszytów ćwiczeń wraz z kluczem i audio CD oraz transkrypcjami tekstów, a także z podręczników nauczyciela z testami sprawdzającymi i propozycjami gier językowych. Z podręcznikami łączą się dodatkowe pozycje: *Test kwalifikacyjny* i *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. Seria powstała na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i standardów wymagań egzaminacyjnych w ramach projektu UE Lingua 2 w programie Socrates. W publikacjach zastosowano podejście komunikacyjne, zgodnie z nowoczesnymi metodami nauczania. Na końcowych stronach książek z tej serii wymienia się 13 powodów, dla których warto sięgnąć po tę pozycję, m.in. podaje się w punktach:

6. W każdej lekcji bogaty materiał ilustrujący współczesną Polskę i pokazujący realia życia codziennego. 7. Aktualne tematy prezentowane w autentycznych sytuacjach z życia codziennego, które wprowadzają informacje kulturalno- i realizmowe oraz odpowiadają praktycznym potrzebom komunikacyjnym uczących się.

(Burkat, Jasińska, 2010a)

Seria *Polski, krok po kroku* zawiera podręczniki i zeszyty ćwiczeń dla studentów oraz płyty CD dla poziomu A1, A2/B1, podręcznik nauczyciela, *Gry i zabawy językowe* oraz najnowsze *Tablice gramatyczne*. Książki przeznaczone są do pracy pod kierunkiem nauczyciela, ale mogą również być wykorzystane do samodzielnej nauki, ponieważ są zintegrowane z platformą e-polish.eu. Autorki piszą we wstępie, że „osoby korzystające z nich zostaną zanurzone w polskim środowisku, będą nie tylko uczyć się języka, lecz również chodzić na zakupy i do restauracji, gotować, zwiedzać ciekawe miejsca, poznawać polską kulturę, zwyczaje i doświadczać polskiej gościnności” (Stempek, Stelmach, 2013a). Współczesny językowy obraz Polaków wyłaniający się z omawianej serii budowany jest zarówno przez Polaków, jak i przez cudzoziemców przyjeżdżających na kursy języka polskiego do Polski – bohaterów tekstów w podręcznikach. Obie serie wybrano do analizy, ponieważ są to kompleksowe

i spójne opracowania do nauczania języka polskiego jako obcego, po które chętnie sięgają lektorzy doceniający przede wszystkim ich walory dydaktyczne. Materiał badawczy stanowią podręczniki przeznaczone dla studenta na poziomie A2: *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta* i *Zeszyt ćwiczeń 2* autorstwa Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej oraz podręcznik *Polski, krok po kroku 2* i uzupełniający go *Zeszyt ćwiczeń 2* autorstwa Iwony Stempek i Anny Stelmach, wraz z tekstami nagrań oraz ćwiczeniami gramatycznymi i leksykalnymi. Teksty zamieszczone w podręcznikach dla poziomu A2 wprowadzają cudzoziemców w świat polskiej kultury, przybliżają codzienne życie Polaków, ale czy poruszają kwestie klimatyczne (tak bardzo aktualne) i pokazują postawy Polaków względem tej problematyki? Przegląd materiałów dydaktycznych dla poziomu podstawowego A2 pozwoli określić, jaki jest w nich zakres treści klimatycznych. W podręczniku *Hurra!!! Po polsku 2* na 20 jednostek lekcyjnych trzy dotyczą klimatu, przyrody i ekologii, natomiast w *Polski, krok po kroku 2*, gdzie jednostek lekcyjnych jest więcej, bo 23, dwie poruszają tę problematykę. W podręczniku studenta i paralelnie w zeszycie ćwiczeń *Hurra!!! Po polsku 2* treści klimatyczne znajdują się w lekcji 7. zatytułowanej *Wieś i przyroda*. Zamieszczony w niej materiał pozwala studentowi nabyć umiejętności opowiadania o środowisku naturalnym i opisywania życia na wsi (*Na wsi zdrowiej*), a także argumentowania, dlaczego życie w mieście jest niezdrowe (*Życie w mieście to koszmar*). W tym tekście mowa jest o zanieczyszczeniu środowiska naturalnego, o czym alarmują lekarze, którzy stwierdzają, że coraz więcej dzieci i dorosłych cierpi na alergie, choroby serca i dróg oddechowych. Z kolei w miejscu poświęconym nauczaniu, jak przekonywać innych, student może wypowiedzieć się na temat:

Czy ochrona środowiska naturalnego to dla Pana/Pani ważny problem? Proszę przekonać kolegę/koleżankę, że warto lub nie warto: żyć ekologicznie, segregować śmieci, działać w organizacjach ekologicznych, być wegetarianinem.

(Burkat, Jasińska, 2010a: 55)

Na końcu lekcji znajdują się opinie zwolenników i przeciwników ogrodów zoologicznych, ekspertów: zoologa, przedstawiciela organizacji ekologicznej i dyrektora zoo, mające pomóc studentowi w przedstawieniu jego zdania na temat budzący wiele kontrowersji. W *Zeszycie ćwiczeń 2* znajduje się tekst *SOS dla Polskiej Amazonii – Narwiański Park Narodowy*, z którego cudzoziemiec

dowiaduje się, że to ostatni naturalny fragment Narwi, miejsce, gdzie żyje wiele rzadkich gatunków zwierząt. Podkreśla się, że w ostatnich latach poziom wody w Narwi drastycznie się obniżył, dlatego planowany jest proces rewitalizacji doliny rzeki (Burkat, Jasińska, 2010b: 30).

W podręczniku *Hurra!!! Po polsku 2* treści klimatyczne można znaleźć jeszcze w lekcji 13. zatytułowanej *Samopoczucie* oraz w lekcji 14. poświęconej turystyce. Pierwsza z nich zawiera informacje na temat zdrowego stylu życia, a w tekście *Co decyduje o naszym samopoczuciu?* opisana jest meteoropatia, czyli wpływ pogody na samopoczucie, i przedstawiony meteoropata, który reaguje na zmiany pogody, temperatury i ciśnienia atmosferycznego. W drugiej z przytaczanych lekcji zamieszczono tekst *Zmiana klimatu w rozwoju turystyki*, z którego wynika, że pobyt w znanych kurortach stanie się niemożliwy z racji zmian klimatycznych powodujących suszę w krajach basenu Morza Śródziemnego. Przestrzega się, że część nisko położonych terenów znajdzie się pod wodą. Tekst kończy się słowami:

Niestety, większość państw wciąż niepoważnie traktuje prognozy długoterminowe. Nikt nie przygotowuje się do tego typu zmian. A przecież efekty mogą być opłakane. Wielu naukowców mimo to stale pracuje nad prognozami pogody dla poszczególnych regionów. Już dziś z dużym prawdopodobieństwem można przewidzieć, jak będzie wyglądać sytuacja pogodowa w konkretnym regionie w ciągu najbliższych kilku lat.

(Burkat, Jasińska, 2010a: 125)

W podręczniku *Polski, krok po kroku 2* problematyka ekologiczna obecna jest przede wszystkim w lekcji 19. – *Zielono mi*, która poświęcona została proekologicznym zasadom stosowanym w gospodarstwie domowym, zwłaszcza tym dotyczącym segregowania śmieci. Zeszyt ćwiczeń z kolei zawiera *Jak można dbać o Ziemię?*

Z dokonanego przeglądu wynika, że większy zakres treści dotyczących klimatu, jego zmian i wpływu na nas oraz na nasze środowisko znajduje się w serii *Hurra!!! Po polsku*. Z kolei elementy graficzne, które powinny ilustrować przekazywane informacje lub stanowić ich uzupełnienie, zdecydowanie przeważają w serii *Polski, krok po kroku*. Ciekawym zabiegiem jest użycie obrazków z tytułami gazet, dzięki którym wprowadza się nową problematykę wraz ze słownictwem, np.: *Deficyt wody pitnej*, *Segregacja odpadów*, *Nielegalny*

handel zagrożonymi gatunkami zwierząt, Elektrośmieci, Odpady radioaktywne, Redukcja emisji CO₂, Odnawialne źródła energii, Wielokrotnie przekroczone normy zanieczyszczenia powietrza, Samochody o napędzie elektrycznym, Globalne ocieplenie, Biodegradacja; podobnie w Zeszycie ćwiczeń 2 – Kompostowanie, Nawozy i środki ochrony roślin, Kwaśne deszcze, Żarówki energooszczędne, Zbiorniki na deszczówkę, Selektywna zbiórka odpadów, Oczyszczanie ścieków, Ekojazda, Organizmy modyfikowane genetycznie. Tytuły gazet wykorzystano także w lekcji o królestwie zwierząt – wskazują one na następujące problemy: *Maltretowanie zwierząt, Nietestowane na zwierzętach, Konie na rzeź, Doświadczenia na zwierzętach, Greenpeace, Kurze fermy, Walki byków, Futra naturalne, Wegetarianizm, Schroniska dla zwierząt, cyrk, ogród zoologiczny*. Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek, które badały obraz Polski i Polaka w serii *Hurra!!!*, stwierdzają:

Obraz ten jest bliski pozytywnemu stereotypowi Europejczyka, funkcjonującemu w społeczeństwie polskim. [...] autorki serii *Hurra!!!* dostrzegają w Polakach typowych Europejczyków. W swoich materiałach do nauki języka polskiego przedstawiły proces „stawania się Polaków Europejczykami, koncentrując się przy tym na młodym pokoleniu” [...] W serii *Hurra!!!* przedstawiono specyficzny obraz Polaków – Polaka i Polki (!) – nowoczesnych i europejskich. Z jednej strony miały na to wpływ przyjęte przez autorki podręczników wytyczne unijnej polityki edukacyjnej, z drugiej zaś ich osobiste preferencje, postawy i system wartości.

(Stankiewicz, Żurek, 2010: 501–503)

Aneta Strzelecka, która analizowała językowy obraz w serii *Polski, krok po kroku*, doszła do podobnego wniosku, że „w podręcznikach przedstawiony został dość nowoczesny obraz Polski i Polaków” (Strzelecka, 2014: 105). Czy równie europejski i nowoczesny obraz Polski, a zwłaszcza poglądów Polaków na kwestie ekologiczne został zawarty w opisywanym materiale dydaktycznym? *Hurra!!! Po polsku 2* zawiera informację, że w Polsce coraz więcej dzieci i dorosłych cierpi na alergie, choroby dróg oddechowych, choroby serca. Zarazem w tekście podkreślono, że w polskich mediach degradacja środowiska naturalnego staje się ważnym tematem, o czym może świadczyć zamieszczony w podręczniku reportaż z gminy Wodzisław, w której doszło do zanieczyszczenia wody odpadami chemicznymi – do tego stopnia, że mogło to być niebezpieczne dla życia. Jednym z przykładów prezentujących postawy

Polaków wobec przyrody jest zainicjowany oddolnie plan ochrony Narwiańskiego Parku Narodowego poprzez rewitalizację doliny rzeki. Z zamieszczonych w podręczniku danych statystycznych wynika, że 60% Polaków deklaruje miłość do natury, bywa jednak, że zachowujemy się wobec niej niefrasobliwie. Dalsze liczby potwierdzają, że Polacy lubią zwierzęta, czego dowodzi fakt, że 35% Polaków trzyma zwierzę w domu, w tym 5 milionów ma psa, a 3 miliony kota. Prezentowe teksty informują, że wśród Polaków są zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy ogrodów zoologicznych. Oprócz tego studenci dowiadują się, że na urlop nie warto jeździć nad Bałtyk, ponieważ pogoda jest tam niepewna, często pada albo jest zimno – w przeciwieństwie do Mazur, gdzie można zobaczyć prawdziwą przyrodę. Natomiast w *Polski, krok po kroku 2* zagadnienia klimatyczne, ekologiczne omawiane są ogólnie, bez specyfikacji państwowej. Wyjątek stanowi tekst, w którym wspomina się smog wiszący nad Krakowem.

W jaki zatem sposób kształci się postawy studentów wobec zagadnień klimatycznych, a szerzej – ekologicznych? Otóż w serii *Hurra!!!* wykorzystuje się do tego celu wypowiedzi autorytetów, nie są to jednak opinie konkretnych osób, ale grup zawodowych, np. lekarzy, którzy alarmują, że zanieczyszczenie środowiska źle wpływa na zdrowie dorosłych i dzieci (Burkat, Jasińska, 2010a: 54), a także naukowców, którzy przestrzegają, że dochodzi do poważnych zmian klimatu (Burkat, Jasińska, 2010a: 125). W ćwiczeniach zaś znajdują się polecenia skłaniające uczącego do ustosunkowania się wobec określonego problemu oraz do jego oceny, do prezentacji własnego stanowiska – przy czym nie narzuca się postaw proekologicznych. Świadczą o tym pytania: „Czy ochrona środowiska naturalnego to dla Pana/Pani ważny problem?; Proszę przekonać kolegę/koleżankę, że warto lub nie warto: żyć ekologicznie, segregować śmieci, działać w organizacjach ekologicznych, być wegetarianinem” (Burkat, Jasińska, 2010a: 55). W książce *Polski, krok po kroku 2* zachowania proklimatyczne i proekologiczne prezentuje się w formie dekalogu, z wykorzystaniem trybu rozkazującego, np.: *segreguj śmieci, kupuj żywność lokalną, sezonową, unikaj artykułów jednorazowych, obniż temperaturę w domu o minimum 1 stopień, zainwestuj np. w kolektory słoneczne, oddawaj „elektrośmieci” do wyznaczonych punktów, nie myj naczyń pod bieżącą wodą, korzystaj z transportu publicznego*. Podobnie w *Zeszycie ćwiczeń 2* podaje się obligatoryjne zachowania: *żyj ekologicznie, eliminuj straty energii, wymień tradycyjne żarówki na energooszczędne, bierz prysznic zamiast kąpieli, dokręcaj krany itp.* W nagraniach

dołączonych do podręcznika również występuje podobny, kategoriyczny ton: „Nigdy, nie ubrałabym futra, bo jest okupione cierpieniem zwierząt. Nie kupuję już jajek z »trójką«” (Stempek, Stelmach, 2013a: 125) itp., ale znalazła się tu także wypowiedź wolontariusza międzynarodowej organizacji działającej na rzecz ochrony środowiska: „Kiedy ostatnia rzeka zostanie zatruta i zginie ostatnia ryba, odkryjemy, że nie można jeść pieniędzy” (Stempek, Stelmach, 2013a: 125). Oprócz informacji o ekologach, którzy protestują przeciw budowie autostrad, testom na zwierzętach, elektrowni atomowej, zawarto tu także wypowiedzi zwykłych ludzi wykonujących różne zawody, którzy przekonują, że niewiele trzeba, by dbać o środowisko, np. w opinii sekretarki wystarczy wyłączyć urządzenia, kiedy ich już nie używamy, drukować dwustronnie lub na makulaturze, zgniatać butelki przed wyrzuceniem, używać swoich kubków i sztućców zamiast plastikowych itd. (Stempek, Stelmach, 2014: 93). Wreszcie nie brakuje postulatów, np.: *dbajmy o przyrodę, naszą Ziemię, czystość trawników* (Stempek, Stelmach, 2013a: 129).

Problematyka klimatyczna i ekologiczna – podsumowując – jest obecna w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. W tych przeznaczonych dla poziomu podstawowego A2 zajmuje ona stosunkowo niewiele miejsca. Z dokonanego przeglądu wynika, że szerszy zakres tematów dotyczących klimatu znajdzie student korzystający z *Hurra!!! Po polsku 2*, natomiast treści ekologiczne, zwłaszcza w formie graficznej i dźwiękowej, są obecne w *Polski, krok po kroku 2*. Istotny jest również kontekst, w którym ukazwane są interesujące nas zagadnienia. Można wnioskować, że w materiałach dydaktycznych *Polski, krok po kroku 2* właściwie nie przekazuje się wiedzy na temat klimatu i ochrony środowiska, bazuje się na polskich realiach, ale są one pokazywane w kontekście globalnym, bez przynależności państwowej. Z kolei w *Hurra!!! Po polsku 2* mamy odwołania do problemów klimatycznych i ekologicznych ważnych w Polsce, a więc nurtujących Polaków. Jednocześnie odnotowano różne sposoby porządkowania i interpretacji prezentowanych zagadnień, związanych z określonym stosunkiem wobec badanych kwestii. W *Hurra!!! Po polsku 2* studenci mogą wypowiadać się na temat ochrony środowiska, wartościować zachowania proekologiczne, co nie jest możliwe w przypadku podręcznika *Polski, krok po kroku 2*, w którym wręcz narzuca się postawy proekologiczne. Oczywiście, mówienie o tak istotnej problematyce staje się w pełni możliwe dopiero na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym, dlatego należy docenić to, że autorkom udało się zawrzeć

pewne treści dotyczące ekologii już w podręcznikach przeznaczonych dla poziomu podstawowego.

Bibliografia

- Burkat A., Jasińska A., 2010a, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., 2010b, *Hurra!!! Po polsku 2. Zeszyt ćwiczeń*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Jasińska A., Burkat A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2008, *Hurra! Po polsku. Test kwalifikacyjny*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2013, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 495–505.
- Stempek I., Stelmach A., 2013a, *Polski, krok po kroku 2*, polish-courses.com, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2013b, *Polski, krok po kroku. Tablice gramatyczne*, polish-courses.com, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2014, *Polski, krok po kroku. Zeszyt ćwiczeń 2*, polish-courses.com, Kraków.
- Strzelecka A., 2014, *Językowy obraz Polaków w podręcznikach „Polski, krok po kroku”*, w: *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców – 2*, red. M. Gaze, K. Kubacka, Łódź, s. 97–106.

Gabriela Olchowa – docent, językoznawca w Katedrze Języków Słowiańskich, na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja. Zajmuje się socjolingwistyką, pragmatyką językową i kulturą języka w ujęciu porównawczym. Wyniki badań publikowała w Polsce, Czechach, Rumunii, na Ukrainie i Słowacji. Wydała dwie monografie: *Przejawy perswazji w strukturze siedemnastowiecznych kazań polskiego kaznodziei Szymona Starowolskiego* (2007) oraz *System adresatywny języka polskiego i słowackiego na początku XXI wieku* (2018), jest współautorką *Dwujęzycznego podręcznika komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* (2016). Redaktor tomów pokonferencyjnych oraz serii „Język Polski i Kultura”. Członek rad naukowych kilku polskich czasopism. Uczestniczyła

w międzynarodowych projektach i wykładała na uniwersytetach w Polsce, Czechach, Serbii, Słowenii i na Ukrainie. Współprowadzi Centrum Języka i Kultury Polskiej działające na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy.

Gabriela Olchowa – PhD, Department of Slavic Languages, Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia / doc., Katedra slovanských jazykov, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja. Linguist. Her fields of work are sociolinguistics, linguistic pragmatics and language culture from a comparative perspective. Results of her research have been published in Poland, Czechia, Romania, Ukraine, and Slovakia. She has published two monographs: *Przejawy perswazji w strukturze siedemnastowiecznych kazań polskiego kaznodziei Szymona Starowolskiego* [Persuasion manifestations in the structure of seventeenth-century sermons by Polish preacher Szymon Starowolski] (2007) and *System adresatywny języka polskiego i słowackiego na początku XXI wieku* [Addressative system of the Polish and Slovak languages in the early 21st century] (2018), and she is co-author of *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* [Bilingual handbook of language communication for rescue service in the Polish-Slovak border area] (2016). Editor of post-conference volumes and of the series “Język Polski i Kultura” [“Polish Language and Culture”], as well as member of the scientific boards of several Polish journals. She has participated in international projects and taught at universities in Poland, Czechia, Serbia, Slovenia, and Ukraine. She is co-director of the Centre for Polish Language and Culture at the Matej Bel University in Banská Bystrica.

Magdalena Zakrzewska-Verdugo

 <https://orcid.org/0000-0002-2568-087X>

Uniwersytet Komeńskiego w Bratisławie

Bratislava, Słowacja

Klimat i środowisko naturalne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczonych dla Słowaków* Climate and natural environment in Polish as a foreign language textbooks for Slovaks

Abstract: This text results from a conference organised as part of the VF project entitled *The V4 Humanities Education for the Climate*, held online on 11 March 2021. In the face of the increasingly intense climate change affecting the lives of all of us, Polish glottodidactics cannot remain indifferent either. A topical issue is how to harness it for the purposes of green studies. The paper seeks an answer to this question on a local level by analysing materials intended for teaching Polish as a foreign language created for students learning it in Slovakia. The second part of the paper contains recommendations on how to expand such aids by adding further environmental content. The basis underlying the above research is primarily the Ordinance of the Minister of Science and Higher Education of 26 February 2016 on examinations in Polish as a foreign language, and in terms of identifying lexical content, it is provided by *Lexical competence of learners of Polish as a foreign language in light of quantitative studies. Annex 2* (Seretny, 2011).

Keywords: Polish glottodidactics, green studies, environmental teaching in Polish studies, glottodidactics for the climate

Abstrakt: Tekst stanowi pokłosie konferencji zorganizowanej w ramach projektu VF *The V4 Humanities Education for the Climate*, która odbyła się online 11 marca 2021 r. W obliczu coraz gwałtowniejszych zmian klimatu wpływających na życie nas wszystkich również glottodaktyka polonistyczna nie może pozostać obojętna. Aktualnym problemem staje się to,

* Pierwodruk został opublikowany w: „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2 (28), https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.04.

w jaki sposób zaangażować ją do celów humanistyki ekologicznej. Autorka artykułu próbuje znaleźć odpowiedź na to pytanie na płaszczyźnie lokalnej, analizując materiały przeznaczone do nauczania języka polskiego jako obcego powstałe z myślą o odbiorcach uczących się tego języka na Słowacji. W drugiej części tekstu formułuje rekomendacje dotyczące wzbogacenia pomocy o dalsze treści środowiskowe. Podstawę badań stanowi przede wszystkim Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, a pod względem identyfikacji treści leksykalnych – *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych. Aneks 2* (Seretny, 2011).

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, humanistyka ekologiczna, polonistyczna dydaktyka środowiskowa, glottodydaktyka dla klimatu

Zagadnienia zmian klimatu oraz ochrony środowiska pojawiają się coraz częściej w dyskursie medialnym, a to dlatego, że zaczynamy dotkliwie doświadczać przekleństwa życia „w epoce geologicznej antropocenu, którą cechuje dominujący wpływ człowieka na ziemski ekosystem” (Cudak, 2020: 20). Dopiero od niedawna ekologia zajmuje ważne miejsce w naszym światopoglądzie, co wydaje się paradoksalne, szczególnie że wspomniana epoka, jak podają badacze, trwa już od około 200–250 lat (Cudak, 2020: 20). W obliczu tego globalnie i lokalnie wszechobecnego problemu, nazywanego dziś nie tyle zmianą klimatu, co raczej kryzysem klimatycznym, również glottodydaktyka (polonistyczna) nie może pozostać obojętna. Celem podejścia zadaniowego i komunikacyjnego w nauczaniu języka obcego jest jednak udostępnienie studentom i kursantom odpowiednich narzędzi, aby byli w stanie skutecznie odbierać i przekazywać w języku docelowym istotne dla nich treści. Trudno za takie nie uznać kondycji otaczającego nas świata w skali mikro i makro. Ponadto zadaniem każdego procesu edukacyjnego powinno być kształtowanie odpowiednich postaw wobec świata. Jest to zresztą zgodne z wytycznymi porozumienia klimatycznego przyjętego w Paryżu w 2015 r., a szczególnie z zawartym w nim celem 13. zrównoważonego rozwoju *Działania w dziedzinie klimatu*, który zakłada m.in., by „zwiększyć poziom edukacji oraz potencjał ludzki i instytucjonalny, podnieść poziom świadomości na temat łagodzenia zmian klimatycznych, adaptacji i skutków zmian klimatycznych oraz systemów wczesnego ostrzegania przed zagrożeniami” (Cel 13).

Cele analizy

Niniejszy artykuł poświęcony jest zatem tematyce klimatu oraz szeroko pojętego środowiska naturalnego w ujęciu lokalnym: z perspektywy pomocy do nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: njpjo) przeznaczonych dla studentów uczących się na słowackich uniwersytetach¹. W dalszej części przyczynku zrealizowane zostaną przede wszystkim trzy cele. Pierwszym z nich jest przedstawienie i ocena stanu wspomnianych narzędzi glottodydaktycznych pod kątem tego, czy spełniają najbardziej aktualne funkcje „humanistyki ekologicznej czy środowiskowej, a może już polonistycznej dydaktyki ekologicznej czy też dydaktyki dla klimatu” (Cudak, 2020: 20). Oznacza to – innymi słowy – podjęcie próby odpowiedzi na pytanie, czy istniejące pomoce nadają się do roli propagatora postaw prośrodowiskowych, czy jednak należy je uzupełnić o dodatkowe treści nauczania. To stanowi drugi cel niniejszego artykułu: w przypadku gdy omawiane materiały wymagają doprecyzowania, zaproponowane zostaną słownictwo, tematy i zagadnienia, o które należy wzbogacić zajęcia z języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) na różnych poziomach zaawansowania (A1–C1²). Za podstawę do stworzenia konkretnych rekomendacji i wytycznych leksykalnych dla każdego poziomu posłuży pozycja *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych. Aneks 2* Anny Seretny (2011), zawierająca grona wyrazowe, które powinni opanować uczniowie od A1 do B2.

- 1 Pozwalam sobie rozszerzyć w taki sposób tytułowe określenie *podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczone dla Słowaków* przez wzgląd na studentów uczących się języka polskiego na kierunku: studia środkowoeuropejskie, oferowanym na Uniwersytecie Komeńskiego (dalej: UK) w Bratysławie, których językiem ojczystym nie jest język słowacki, jednak najczęściej znają go już w stopniu komunikatywnym. W najnowszych publikacjach powstających w ramach bratysławskiej serii *Polski na A* uwzględniamy zarówno w koncepcji podręczników, jak i ich podtytułach, że są to pozycje „(nie tylko) dla Słowaków”, a więc staramy się odpowiadać na wyzwania „nowej humanistyki” – „wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych” („Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2 (22)).
- 2 W artykule nie uwzględnia się poziomu C2, wydzielonego zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (dalej: ESOKJ), gdyż program njpjo na UK w Bratysławie kończy się egzaminem państwowym magisterskim na poziomie C1, a więc obecnie nie ma (i prawdopodobnie w najbliższym czasie nie będzie) pomocy przeznaczonych dla grupy odbiorców na poziomie zaawansowanym C2.

Klimat i środowisko – tematyczne i gramatyczne zakresy zagadnienia

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2016) w *Katalogu tematycznym B* – na każdym poziomie zaawansowania, poczynając od tego najniższego – pojawia się zagadnienie *Środowisko naturalne*, obejmujące swoim zakresem coraz szersze treści. Dla poziomu A1 są to: pogoda, pory roku, podstawowe nazwy zwierząt; dla A2 – te same zagadnienia rozszerzone o podstawowe nazwy roślin oraz elementy krajobrazu; dla B1 – nazwy roślin i zwierząt (bez epitetu *podstawowe*), ale też ochrona przyrody, ekologia i klimat; B2 wprowadza dodatkowo rozróżnienie na zwierzęta domowe i dzikie, C1 zaś wymienia ponadto klęski żywiołowe.

We wspomnianym katalogu występuje – oprócz zagadnień poświęconych eksplicytnie środowisku naturalnemu – szereg innych tematów, które stwarzają pretekst do tego, aby „przemycić” treści środowiskowe (o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu).

Omawianie problemów językowych podczas lekcji jpo również może służyć celom dydaktyki dla klimatu. Zgodnie ze współczesnymi tendencjami obecnymi w glottodydaktyce nie wprowadzamy bowiem treści gramatycznych w oderwaniu od tych leksykalnych i komunikacyjnych, ale raczej pracujemy na tekstach, których tematyka może wszak odnosić się do środowiska naturalnego. Tu także – dla każdego poziomu – wyróżnia się zagadnienia z zakresu poprawności gramatycznej, które stwarzają okazję do poruszania interesującej nas problematyki. Dla poziomu A1 może się ona pojawić przy odmianie przymiotników, derywacji przysłówków odprzymiotnikowych czy w poszczególnych przypadkach deklinacyjnych z towarzyszącymi im przyimkami. Na A2/B1 taką szansę stanowi stopniowanie przymiotnika i przysłówka. Na wyższych stopniach zaawansowania zaczynają pojawiać się procesy słowotwórcze (np. tworzenie przymiotników odrzeczownikowych).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2016) nie narzuca lektorom ścisłych ram dotyczących realizacji wybranych tematów i zagadnień, ale raczej definiuje pole minimum, które należy opanować na danym poziomie.

Klimat i środowisko naturalne w podręcznikach dla Słowaków

Mając określone zakresy tematyczne i gramatyczne, można przyjrzeć się, czy i w jaki sposób treści klimatyczne pojawiają się w pomocach przeznaczonych dla studentów uczących się języka polskiego na słowackich uniwersytetach. Wynik tej analizy pozwoli na sformułowanie propozycji dotyczących ewentualnego wzbogacenia materiałów o kolejne zagadnienia. Pod takim kątem zostanie omówionych siedem pozycji powstałych na Słowacji lub przy wsparciu słowackich polonistów w ciągu ostatniego (prawie) ćwierćwiecza.

Pierwszą chronologicznie i niewątpliwie najbardziej znaną w środowisku glottodydaktycznym książką przeznaczoną dla Słowaków jest *Po tamtej stronie Tatry* (Pančíková, Stefańczyk, 1998, 2003). Ten podręcznik miał za zadanie towarzyszyć studentom od początku ich przygody z jppo do poziomu progowego (B1). Można go uznać za przykład tego, w jaki sposób podejście do nppjo oraz do ochrony przyrody zmieniło się od początku XXI w. – środowisko naturalne pojawia się tam bowiem głównie za sprawą ćwiczeń gramatycznych i przykładów, a nie jako samodzielny temat. Nie oznacza to, oczywiście, że nie warto z niego skorzystać w charakterze uzupełnienia dla innych materiałów.

5) **Spojte vety spojkami: ani, choć, gdyby:**

Vzor: Gdybyśmy mieli pieniądze, tobyśmy pojechali z wami.

1. była ładna pogoda, nie wybraliśmy się na spacer.
2. nie świeciło słońce, nie padał deszcz.
3. miałem wiele czasu, prawie nic nie zrobiłem.
4. były na twoim miejscu, inaczej byśmy postąpiły.
5. Nie mam ochoty iść do kina, oglądać filmu w domu.
6. miała tę książkę, chętnie bym ci pożyczyła.
7. byłem zmęczony, zabrałem się do pracy.

Źródło: Pančíková, Stefańczyk, 2003: 195.

Kolejną chronologicznie pomocą dla Słowaków jest preszowska *Slovenčina a poľština. Synchronne porovnanie s cvičeniami* (Sokolová i in., 2012). Jest to pozycja koncentrująca się na porównaniu obu języków z perspektywy systemu językowego, a więc sugerowana raczej jako uzupełnienie niż podręcznik kursowy. Ze względu na powyższe zastrzeżenia nie zostanie tu zatem szerzej omówiona.

Trzecią publikacją wartą wspomnienia jest lubelsko-bańskobystrzycki *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* (Majewska-Wójcik i in., 2016). I znów – nie jest to

uniwersytecki podręcznik lektoratowy, jako że celuje w specyficzną grupę odbiorców i jej potrzeby. Dlatego też składa się z dwóch części: ogólnej i specjalistycznej. O ile tej pierwszej dość łatwo przypisać poziom początkujący, o tyle druga może wyrywkowo funkcjonować jako uzupełnienie dla innych materiałów o konkretne treści. Część ogólną charakteryzuje rozbudowane omówienie zjawisk pogodowych i pór roku, co jest uzasadnione zainteresowaniami zawodowymi grupy odbiorczej. Rozdział specjalistyczny w niezwykle szczegółowy sposób porusza kwestię żywiołów i ich skutków, co odpowiada wymaganiom egzaminacyjnym na poziomie C1 oraz może stanowić punkt wyjścia do dyskusji nad konsekwencjami zmian klimatu.

Ćwiczenie 3. Do których żywiołów pasują poniższe wyrazy? Ku którym živlom možno priradiť nižšie uvedené výrazy?

wiać – *fúkať*, palić się – *horieť*, rzeka – *riečka*, pozrywane dachy – *strhnuté (postrhávané) strechy*, potok – *potok*, czad – *oxid uhoľnatý*, śnieg – *sneh*, zasypać – *zasypať*, silny wiatr – *silný vietor*, płonąć – *horieť*, połamane drzewa – *polámané stromy*, wylewać – *wylievať*, wyrwane drzewa – *vyrhnuté stromy* (spadnięte stromy), ogień – *ohreň*, zalana piwnica – *zatopená pivnica*, podtopienie – *záplavy*, poziom wody – *hladina vody*, zaproszyć ogień – *neumyselne založiť požiar*, dym – *dym*, pogorzelisko – *zhorenisko*, pozrywane linie elektryczne – *strhnuté elektrické vedenie*, woda – *voda*, zapalić się – *vznietiťsa*

LAWINA	POWÓDŹ	POŻAR	WICHURA

Źródło: Majewska-Wójcik i in., 2016: 51.

Na koniec spisu pomocy glottodydaktycznych dla odbiorców słowacko-języcznych poświęcę więcej miejsca bratysławskiej, niekomercyjnej serii *Polski na A*, która zaczęła być wydawana w 2014 r. dzięki wsparciu Ministerstwa Edukacji Narodowej Republiki Słowackiej (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky), a jej kontynuację umożliwił Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki (VUSG No 61000029). *Polski na A* to jedyny cykl podręczników lektoratowych przeznaczonych dla Słowaków. Jak dotąd opublikowano cztery tomy na poziomy A1–B2, wciąż zatem brakuje książki, z której mogliby korzystać studenci na poziomie magisterskim, przygotowujący się do egzaminu państwowego z języka polskiego na poziomie C1.

Pierwszym podręcznikiem z serii jest skrypt Kingi Wawrzyniak (2014) obejmujący swoim zakresem materiał dla poziomu A1. Pojawiają się w nim zagadnienia wymienione w *Katalogu tematycznym B* dostosowane do tempa pracy ze Słowakami. Podstawowymi nazwami zwierząt są tu: *kaczka, koń, kot, królik, kurczak, kura, mysz, pies, żaba*³. Taka leksyka występuje przede wszystkim w ćwiczeniach i przykładach gramatycznych oraz fonetycznych.

W zeszycie ćwiczeń do pierwszej części serii (Obertová, 2021) zagadnienia z tego właśnie tomu (Wawrzyniak, 2014) zostają rozwinięte. Należy zwrócić uwagę szczególnie na tekst opisujący elementy krajobrazu Polski, który znajduje się już w lekcji 1 (Obertová, 2021: 7). Choć tematycznie jest on bliższy poziomowi A2, np. dla studentów słowiańskich umożliwia wprowadzanie tekstów o wyższym poziomie zaawansowania już od pierwszych zajęć. Ćwiczenie stanowi przykład tego, że materiały dotyczące środowiska naturalnego można prezentować przy okazji realizacji innych celów językowych, nawet usprawniania wymowy.

II. Proszę przeczytać na głos podane teksty. Uważaj na akcenty i poprawną wymowę wszystkich głosek. Wybierz jeden tekst, nagraj się, a następnie wyślij nagranie do nauczyciela.

Natura, bogactwo Polski

Polacy mogą być dumni z różnorodności przyrody. Znajdują się tu i góry, i morze, i jeziora. Są tu także wulkany, pustynia, geoparki, parki krajobrazowe i narodowe, mnóstwo rezerwatów, wodospadów, jaskiń, rzek, kotlin... Polska to naprawdę różnorodny i zielony kraj. Piękno polskiej przyrody może nie robi aż takiego wrażenia na samych Polakach, ale zdumiewa zagranicznych turystów.



Źródło: Obertová, 2021: 7.

W części drugiej serii (Krzempek, 2014), obejmującej poziom A2/B1, pojawia się lekcja poświęcona w całości tematyce zwierzęcej (Krzempek, 2014: 39–44), jednak wymaga uzupełnienia o aspekt ochrony zagrożonych gatunków, na co szansę stwarzają końcowe pytania, mające skłonić studentów do dyskusji:

3 Brakuje leksemów *ptak* i *środowisko*, które znajdują się w pierwszym tysiącu gron wyrazowych, przeznaczonych na poziom A1 (Seretny, 2011).

XIII. Proszę wypowiedzieć się na następujące tematy:

- Jakie zwierzęta lubisz, a jakich nie? Dlaczego?
- Czy znasz jakieś nieprawdziwe, obiegowe opinie na temat zwierząt?
- Czy zgadzasz się z twierdzeniem, że „kto nie lubi zwierząt, ten nie lubi ludzi”?
- Czy zwierzęta mogą mieć pozytywny wpływ na zdrowie człowieka?
- W jaki sposób człowiek dziś zagraża zwierzętom?
- Co sądzisz na temat badań na zwierzętach?



Źródło: Krzempek, 2014: 44.

W niektórych ćwiczeniach występują również nazwy podstawowych roślin, takich jak *choinka*, *drzewo*, *kwiat*⁴. Brak jednak osobnej lekcji poświęconej ochronie przyrody, ekologii czy klimatowi. Wyrazy wymieniane przez Seretny (2011) jako minimum dla poziomów A2/B1 (takie jak np. *środowisko* czy *atmosfera*) pojawiają się w ćwiczeniach albo w kontekście niezwiązanym z omawianym (por. *domowa*, *wesoła*, *miła atmosfera*). Leksemy z zakresu 1001–2000: *klimat*, *ochrona*, *pożar* nie występują. W podręczniku zostały ujęte dwie lekcje, wpisujące się w tematykę środowiskową wymienioną w *Katalogu tematycznym B* dla poziomu B1. Są to *Wakacyjne podróże* (Krzempek, 2014: 45–50) oraz *Moje miasto* (Krzempek, 2014: 81–86), które realizują wybrane zagadnienia dotyczące krajobrazu wiejskiego oraz miejskiego.

Część wspomnianych tematów uwzględnionych w *Katalogu tematycznym B* występuje w trzecim podręczniku omawianej serii (Zakrzewska-Verdugo, 2021) – na poziomie B2. W publikacji znajdziemy rozdział zatytułowany *Na łonie przyrody* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 61–71), który zawiera kwestie: wpływ człowieka, konsumpcji i postępu technologicznego na klimat i środowisko, ekologiczna uprawa roślin, wegetarianizm i weganizm, zagrożone gatunki zwierząt, ocieplenie klimatu.

Elementy związane ze środowiskiem naturalnym i jego ochroną występują jednak wyrywkowo w innych lekcjach: w rozdziale *W pierwszym rzędzie* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 24–29), dotyczącym systemu politycznego i gospodarczego, pojawia się ochrona środowiska naturalnego rozumiana jako problem gospodarczy Polski; w *Do usług!* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 46–50) mowa o recyklingu jako usłudze; z kolei w *Krzyku mody* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 51–60) – o zrównoważonej modzie oraz kosmetykach w wielorazowych

4 Brakuje leksemów notowanych przez Annę Seretny (2011), takich jak: *brzoza*, *dąb*, *goździk*, *jarzyna*, *kasztan*, *krzak*, *krzew*, *kwitnąć/zakwitnąć*, *róża*, *sosna*, *trawa*, *tulipan*, *wierzba*, *zboże*.

opakowaniach. W próbnym egzaminie ustnym na poziomie B2 również uwzględnione zostały ilustracje i komentarze dotyczące pozytywnych wieści na temat *ochrony środowiska*⁵ (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 156–157), inspirowane artykułem Maura Gattiego (2019).

5. Proszę podać trzy ilustracje z podpisami, a potem, nawiązując do ich treści, wyrazić swoją opinię na powyższy temat.
Dobrze oceniali oceniali

Rozmiar 1: A person recycling. Rozmiar 2: A person watering a plant. Rozmiar 3: A person using a public transport pass. Rozmiar 4: A person using a reusable water bottle. Rozmiar 5: A person using a reusable shopping bag. Rozmiar 6: A person using a reusable coffee cup. Rozmiar 7: A person using a reusable water bottle. Rozmiar 8: A person using a reusable water bottle.

4. Należy wyrazić opinię (pozytywną, negatywną, ambiwalentną) na temat każdego z poniższych zdań, podając przynajmniej jedno zdanie uzasadniające.

- Należy obawiać się przyspieszenia subdystansacji robotarni. „Złotego standardu” nie ma już jako obrotowego dla państwa.
- Produkcja żywności na całym świecie zaczęła odwracać kierunek: zamiast zjadać żywność, ludzie zaczęli ją produkować i sprzedawać.
- Takie supermarkety jak Amazon Fresh i Ocado oferują usługi dostawy produktów spożywczych w kilka godzin.
- Wieloletni doświadczenia z programami „niebieska szafka” (zakładają, że 25 mil. ludzi) na Japończyków, aby przetrwać katastrofę atomową.
- Wieloletni doświadczenia z programami „niebieska szafka” (zakładają, że 25 mil. ludzi) na Japończyków, aby przetrwać katastrofę atomową.
- Wieloletni doświadczenia z programami „niebieska szafka” (zakładają, że 25 mil. ludzi) na Japończyków, aby przetrwać katastrofę atomową.
- Wieloletni doświadczenia z programami „niebieska szafka” (zakładają, że 25 mil. ludzi) na Japończyków, aby przetrwać katastrofę atomową.
- Wieloletni doświadczenia z programami „niebieska szafka” (zakładają, że 25 mil. ludzi) na Japończyków, aby przetrwać katastrofę atomową.

Źródło: <https://www.oxfordjournals.org/doi/10.1093/oxfrev/advn016>

Skorzystaj z poniższej tabeli, aby wyrazić swoją opinię.

	1	2	3	4	5	6	7	8

5. Proszę wyrazić opinię (pozytywną, negatywną, ambiwalentną) na temat każdego z poniższych zdań, podając przynajmniej jedno zdanie uzasadniające.

Źródło: Zakrzewska-Verdugo, 2021: 156–157.

Wnioski z analizy oraz rekomendacje

Na podstawie zaprezentowanych materiałów można stwierdzić, że w nowszych podręcznikach temat środowiska naturalnego i zmian klimatu jest wyraźniej obecny, szczególnie w pozycjach przeznaczonych dla studentów na wyższych poziomach zaawansowania. Przeanalizowane treści pozwalają na sformułowanie kilku postulatów dotyczących pomocy używanych na poszczególnych poziomach biegłości. Wydaje się, że poziom A1 daje niewielkie pole do popisu – wszak w podręcznikach dla początkujących zwykle się ograniczać do leksyki dotyczącej zjawisk pogodowych, pór roku oraz podstawowych nazw zwierząt. W kontekście zmian klimatycznych coraz częściej mówi się o tzw. nowych porach roku oraz ekstremalnych zjawiskach pogodowych, nic zatem nie stoi na przeszkodzie, aby te zagadnienia pojawiały się jak najwcześniej. Część 2 podręcznika z serii *Polski na A* stwarza więcej okazji do poszerzenia tematyki zajęć o aspekty klimatyczne: lekcja o zwierzętach może być pretekstem do rozmowy o ich ochronie, rozdział o mieście – o zmianach

5 W sumie leksem *środowisko* pojawia się w tym podręczniku 26 razy, a *klimat/klimatyczny* – 8 razy.

ekologicznych; o turystyce – o podróżowaniu przyjaznym dla naszej planety. Lekcja *Czy lubisz gotować?* (Krzempek, 2014: 53–57) może inspirować do poruszenia tematu diet ograniczających spożycie mięsa. Wszystkie te propozycje i sposób ich realizacji zależą wyłącznie od inwencji lektora. Część 3 podręcznika serii *Polski na A* w najobszerniejszy sposób porusza zagadnienia zmian klimatu oraz środowiska naturalnego, co nie oznacza bynajmniej, że nie pozostawia miejsca na dodawanie kolejnych treści. Na pewno warto byłoby wprowadzić leksykę dotyczącą roślin, ponieważ w żadnej z omawianych pozycji nie pojawił się rozdział im poświęcony. Dotychczas nie powstała książka skierowana do słowackojęzycznych studentów zaawansowanych. Mamy nadzieję, że w ramach bratysławskiej serii w przyszłości uda nam się uzupełnić tę lukę. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2016) podpowiada szereg zagadnień, które mogłyby się znaleźć w publikacji na poziomie C1. Jeśli chodzi o tematykę środowiskową, obejmowałaby ona m.in.: teksty naukowe, publicystyczne i literackie dotyczące ochrony przyrody; wolontariat i organizacje pozarządowe (aktywność społeczną) w zakresie przeciwdziałania zmianom klimatu, choroby cywilizacyjne wynikające z zanieczyszczenia środowiska, żywność modyfikowaną genetycznie i inne zagrożenia naturalne – przede wszystkim kłeski żywiolowe. Jak na razie na poziomie C1 ostatnie zagadnienie można omawiać przy wykorzystaniu podręcznika lubelsko-bańskobystrzyckiego (Majewska-Wójcik i in., 2016).

Pisząc o podręcznikach przeznaczonych dla odbiorcy słowackojęzycznego, nie próbuję bynajmniej zasugerować korzystania wyłącznie z tych pomocy – wszak na glottodydaktycznym rynku wydawniczym istnieje szereg wspaniałych publikacji przeznaczonych dla szerszego grona odbiorców, bez względu na ich język ojczysty. Właśnie o takie treści warto uzupełniać słowackie materiały. Niewątpliwą przewagą tych pierwszych jest atrakcyjna często szata graficzna, projektowana przez profesjonalnych grafików, oraz regularne ich aktualizowanie. Słowackie materiały, „uszyte na miarę” uczestników miejscowych lektoratów, uwzględniają typowe dla nich problemy językowe, a także liczbę zajęć w ramach poszczególnych kierunków nppjo. Są również łatwo (i najczęściej nieodpłatnie) dostępne dla każdego studenta. Najlepiej odzwierciedlają też uwarunkowania polsko-słowackie, poruszają nie tylko globalne, ale również lokalne oraz transgraniczne problemy, w tym te dotyczące ochrony środowiska i klimatu. Dlatego postuluję nie tylko uzupełnianie ich o dalsze ogólnodostępne materiały glottodydaktyczne, ale również adaptowanie

najaktualniejszych tekstów medialnych – żaden podręcznik nie będzie bowiem w stanie w czasie rzeczywistym odzwierciedlić zmian klimatycznych toczących się na naszych oczach. Dostosowanie tych pomocy dydaktycznych do potrzeb studentów należy więc do lektora – nie tylko na Słowacji.

Bibliografia

- Cel 13, <https://www.gridw.pl/cele-zrownowazonego-rozwoju/cel-13> [dostęp: 11.04.2021].
- Cudak R., 2020, *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (26), s. 11-29, https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.01.
- Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu*, <https://www.hec.us.edu.pl/home-page/> [dostęp: 5.04.2021].
- Gatti M., 2019, *I'm Honestly Fed Up With All The Bad News So I Illustrated The Best News Of 2018 (And Recent Years)*, https://www.boredpanda.com/illustration-good-positive-news-2018-mauro-gatti/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_ [dostęp: 5.12.2021].
- Krzempek M., 2014, *Polski na A. Podręcznik języka polskiego dla Słowaków. Część 2*, Uniwerszita Komenského v Bratislave, Bratislava.
- Majewska-Wójcik A. i in., 2016, *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Obertová Z., 2021, *Polski na A. Zeszyt ćwiczeń. Język polski dla Słowaków. Część 1*, Uniwerszita Komenského v Bratislave, Bratislava.
- Pančíková M., Stefańczyk W.T., 1998, 2003, *Po tamtej stronie Tatr. Učebnica polštiny pre Slovákov*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- „Postscriptum Polonistyczne: Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych” 2018, nr 2 (22).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> [dostęp: 6.04.2021].
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych. Aneks 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Sokolová M. i in., 2012, *Slovenčina a polština. Synchronne porovnanie s cvičeniami*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

Wawrzyniak K., 2014, *Polski na A. Podręcznik języka polskiego dla Słowaków. Część 1*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava.

Zakrzewska-Verdugo M., 2021, *Polski na A. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków. Część 3*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava.

Magdalena Zakrzewska-Verdugo – dr, od 2022 r. lektorka języka polskiego na Wolnym Uniwersytecie w Brukseli. Tytuł doktora porównawczej filologii słowiańskiej uzyskała na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu w 2016 r. Od 2017 r. do 2022 r. była zatrudniona na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Jej zainteresowania naukowe to: glottodydaktyka polonistyczna i przekładoznawstwo. Najważniejsze publikacje: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (2017); *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература („Чуждоезиково обучение” 2020)*, *Polski na A. Część III. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków* (2021).

Magdalena Zakrzewska-Verdugo – PhD, Polish language teacher at Free University of Brussels. She received her PhD in comparative Slavonic philology from Palacký University in Olomouc in 2016. Since 2017 till 2022, she was employed at Comenius University in Bratislava. Her research interests include Polish language glottodidactics, comparative linguistics and translation studies. Major publications: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (2017); *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература („Чуждоезиково обучение” 2020)*, *Polski na A. Część III. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków* (2021).

Wioletta Hajduk-Gawron

 <https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

**Smok czy smog?
Zagadnienia klimatyczne
w wybranych podręcznikach
do nauczania języka polskiego jako obcego*
“Smok” (‘dragon’) or “Smog”?
Climatic issues in selected textbooks
for teaching Polish as a foreign language**

Abstract: The aim of the article is to analyze the presence of pro-environmental content in selected textbooks for teaching Polish as a foreign language and to present the results and conclusions from surveys among teachers. The text attempts to introduce the task-based methodology in the context of teaching environmental content in Polish language glottodidactics.

Keywords: Polish language glottodidactics, Polish textbooks for foreign learners, ecological education, Task-Based Language Teaching

Abstrakt: Celem podjętym w artykule jest przeanalizowanie obecności treści proekologicznych w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego oraz przedstawienie wyników i wniosków z badań ankietowych wśród nauczycieli. W tekście podjęto próbę przybliżenia metodyki zadaniowej w kontekście nauczania treści środowiskowych w glottodydaktyce polonistycznej.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego (jpjo), edukacja ekologiczna, podejście zadaniowe (TBLT)

* Artykuł stanowi zmodyfikowaną wersję tekstu *Treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie podręczników i badań ankietowych w perspektywie metodyki zadaniowej* zamieszczonego w: „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2, s. 63–85, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.04.

Wstęp

Nauczanie języka obcego (zarówno w środowisku egzogenicznym, jak i endogenicznym) najczęściej odbywa się w warunkach symulowanych na autentyczne przez nauczyciela z użyciem rozmaitych pomocy dydaktycznych, w tym podręczników, które – pomimo coraz lepszej dostępności do zróżnicowanych materiałów edukacyjnych – nadal stanowią niejednokrotnie pierwszą platformę łączącą uczących się języka obcego ze światem, w którym ten język jest narzędziem wyrażania myśli, prowadzenia rozmów, dyskusji i mediacji. Język, w myśl podejścia kognitywnego, jest przede wszystkim narzędziem wyrażania myśli i przekonania, prowadzenia rozmów, dyskusji i mediacji, ale celem uczących się języka obcego jest również używanie go do realizacji swoich dążeń w nowym społeczeństwie, np. do zdobywania wykształcenia lub wykonywania pracy zawodowej.

Poddam analizie wybrane podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego¹ w kontekście treści proekologicznych (sposób i zasadność ich wprowadzania w myśl podejścia zadaniowego, rola tematów ekologicznych w procesie akwizycji języka obcego) oraz przedstawię wyniki badań ankietowych na temat obecności treści proekologicznych w podręcznikach jpjo.

Treści proekologiczne w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego

Choć ekologia jest nauką, która zajmuje się przede wszystkim relacjami między organizmami żywymi na Ziemi, to w potocznym znaczeniu przyjęło się utożsamiać ekologię zarówno ze współoddziaływaniem organizmów na siebie (wraz z pozytywnymi oraz negatywnymi skutkami), jak i z ochroną środowiska. Dlatego w procesie glottodydaktycznym często pod pojęciem *ekologia* kryją się zakresy tematyczne związane z ochroną środowiska i jego zanieczyszczeniem oraz zmianami klimatu czy po prostu ekologicznym stylem życia. Na potrzeby niniejszego artykułu posługuję się uproszczonym i powszechnie przyjętym pojęciem *ekologii*, a słowo *ekologiczny* oznacza naturalny, oszczędny, w zgodzie ze środowiskiem, nieszkodliwy, nietoksyczny, wielokrotnego użytku. Ekologiczne są również działania człowieka, takie jak: segregacja odpadów, sadzenie drzew, nieużywanie foliowych toreb, inicjatywy społeczne czy

1 W dalszej części artykułu określenie *język polski jako obcy* zostało zastąpione skrótem: jpjo.

nawet kierunki myślenia, nawiązujące do filozofii ekologicznej, nie zaś do ekologii jako nauki przyrodniczej². Nieekologiczne z kolei jest to, co ma negatywny wpływ na środowisko naturalne.

W katalogach tematycznych, będących integralną częścią standardów wymagań określających poziomy biegłości językowej³, oraz w programach (Janowska i in., 2011) nauczania jppo w opisie każdego poziomu znajduje się kategoria nadrzędna: *środowisko naturalne*. W tej kategorii doprecyzowano zakres tematyczny, a tym samym leksykalny, w zależności od poziomu:

A1	A2	B1	B2	C1 i C2
pory roku, pogoda; podstawowe nazwy roślin i zwierząt	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; podstawowe nazwy roślin i zwierząt	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody; problemy ekologiczne	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody; problemy ekologiczne; kłeski żywiołowe

Słownictwo pozwalające na budowanie wypowiedzi na temat ochrony przyrody, klimatu, problemów ekologicznych i kłesk żywiołowych pojawia się od poziomu B1, czyli poziomu średniego, uznawanego za poziom samodzielności językowej. Tematyka zapisana w standardach określających poziomy językowe oraz w programach nauczania realizowana jest, co oczywiste, w treści podręczników. Do lat 2000. ujmowanie ochrony środowiska w spisach treści podręczników nie było normą. Zmianę tej prawidłowości można zaobserwować w podręcznikach, które powstawały po 2000 r.

Przy wyborze podręczników do analizy kierowałam się zatem następującymi kryteriami: rok wydania podręcznika, poziom językowy (od poziomu B1 wzwyż), wskazanie danej pozycji przez respondentów ankiety oraz moje doświadczenia w pracy z danym podręcznikiem podczas prowadzenia zajęć

2 Por. <https://www.ekologia.pl/wiedza/slowniki/leksykon-ekologii-i-ochrony-srodowiska/ekologia> [dostęp: 16.02.2021].

3 Na podstawie art. 11 i ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz.U. z 2018 r. poz. 931) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego.

lektoratowych. Na liście podręczników⁴ znalazło się 11 pozycji, wśród których pewną część stanowią serie, a inne są pojedynczymi realizacjami danego poziomu, niektóre przeznaczone są dla konkretnego odbiorcy (w zależności od kraju pochodzenia, języka pierwszego lub grupy wiekowej), pozostałe zaś są adresowane do odbiorców uniwersalnych (bez ograniczeń do konkretnych grup).

Porównywanymi, wspólnymi dla wszystkich analizowanych podręczników kategoriami są: zakres leksykalny, zagadnienia gramatyczne oraz zadania, które aktywizują uczących się do działań wymagających nie tylko kompetencji językowej. Dwie pierwsze kategorie, czyli zobowiązania wynikające ze standardów, we wszystkich analizowanych podręcznikach są realizowane zgodnie z wytycznymi. Leksyka dotyczy kategorii nadrzędnej 'środowisko naturalne', a stopień trudności słownictwa oraz skomplikowanie zagadnień gramatycznych zależą od poziomu językowego oraz od potencjalnego odbiorcy podręcznika (grupa wiekowa lub językowa).

Materiały na temat kryzysu klimatycznego w podręcznikach do nauki jppo zwykle są zaczerpnięte z mediów. Treści te odpowiednio adaptuje się na użytek zajęć językowych. Są one – na co należy zwrócić uwagę – bogate w słownictwo specjalistyczne (charakterystyczne dla poziomu B2, a często pojawiające się w podręcznikach już na poziomie B1), a więc trudne, wymagające pewnego przygotowania merytorycznego nie tylko od uczących się, ale nierzadko również od prowadzącego zajęcia. Refleksje nauczycieli na temat zajęć poświęconych tematowi proekologicznym przedstawię w postaci podsumowania przeprowadzonej wśród nich ankiety.

Wyniki i wnioski z badań ankietowych

Zajęcia z języka obcego często opierają się na konwersacji, czyli sytuacji komunikacyjnej, wymianie opinii między jej interlokutorami lub na dyskusji, a jej podstawą są tematy, które mogą zainteresować uczestników, tematy nośne, aktualne, często takie, które budzą kontrowersje. Prowadzący zajęcia w grupach wielokulturowych powinien być szczególnie wyczulony właśnie na tematy kontrowersyjne. Czy temat środowiska naturalnego, ekologii, ekologicznego stylu życia, dbania o środowisko i kryzys klimatyczny mogą być kontrowersyjne, wzbudzające gwałtowne emocje? Czy tematy te są postrzegane

4 Listę analizowanych podręczników załączam w *Aneksie*.

z tej samej perspektywy przez różnych uczestników procesu dydaktycznego, czy wszędzie (w zależności od kraju pochodzenia studentów) mają jednakową wagę? O takie między innymi zagadnienia zapytałam uczestników badania, respondentów ankiety na temat treści środowiskowych w podręcznikach oraz na zajęciach jppo.

Przeprowadzona przeze mnie ankieta miała na celu wysondowanie, jaki jest stosunek nauczycieli języka polskiego jako obcego do tematyki ekologicznej poruszanej na zajęciach językowych i jej realizacji w podręcznikach. Pojawiły się również pytania o uczniów i ich podejście do ekologii jako tematu zajęć. Konstruuąc pytania do ankiety, miałam na uwadze przede wszystkim uzyskanie opinii praktyków i porównanie ich z ocenami innych oraz moimi spostrzeżeniami. W badaniu wzięło udział 54 nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem w uczeniu języka polskiego jako obcego. Wyniki badania odsłoniły kilka interesujących aspektów, pozornie błahych bądź oczywistych. Liczba odpowiedzi okazała się wystarczająca, aby zaobserwować pewne regularności i wspólne opinie. Przytoczę kilka pytań i odpowiedzi respondentów.

Ankietowani nauczyciele najczęściej mieli uczniów w wieku 21–30 lat (46 respondentów podało ten przedział), 26 nauczycieli wskazało uczniów w wieku 11–20 lat, a 27 respondentów – uczniów powyżej 31. roku życia. Ludzie młodzi, zwykle młodzież szkolna i studenci, stanowią zatem zdecydowaną większość uczących się języka polskiego jako obcego. W zajęciach tych uczestniczą również osoby po 50. roku życia.

Aż 86% ankietowanych odpowiedziało, że podręczniki realizują temat ekologii w niewystarczającym stopniu. Pojawiły się również opinie wyrażające brak dostatecznie dobrych materiałów do uczenia o przyrodzie, ekologii i o ochronie środowiska. 88% respondentów przygotowuje samodzielnie materiały, aby móc przeprowadzić zajęcia na temat klimatu i ekologii. Powodem jest niedostosowanie materiałów podręcznikowych do wymagań grupy (stopień zaawansowania językowego lub stopień zainteresowania tematem ekologii). Dydaktyzowanie treści pochodzących z mediów i powszechnie dostępnych opracowań nie jest przedsięwzięciem łatwym. Częstość takie działania, które ankietowani uznawali za uciążliwe, wymagają od nauczyciela wzbogacenia swojej wiedzy w danym zakresie i zaprezentowania jej studentom w sposób przystępny, a zarazem atrakcyjny.

Zdaniem zdecydowanej większości respondentów zagadnienie ekologii jest chętnie podejmowane przez studentów pod warunkiem, że są oni

zainteresowani tą tematyką, dotyczy ona ich otoczenia, a ich wiedza i poziom językowy pozwalają wypowiadać się na temat ekologii. Nastolatkwie w wieku 16–17 lat posiadają wiedzę na temat klimatu ze szkoły i chętnie się nią dzielą, używając języka polskiego na kursie językowym (tu wskazywano programy nauczania w Niemczech, Słowenii i w krajach skandynawskich). Innym powodem, dla którego studenci chętnie wypowiadają się na temat ekologii, jest jego powszechna obecność w dyskursie publicznym. Przeglądając internet, tego tematu po prostu nie można pominąć. Ze względu na wzrost świadomości ekologicznej wypada być ekologicznym⁵, bycie *eko* jest w tej chwili modne, godne naśladowania. Zdarzają się również sytuacje, kiedy studenci wypowiadają się czasem dość naiwnie lub bez przekonania, np. w Chinach sprawa plastikowych toreb wciąż jest ogromnym problemem i mimo że młodzież jest tego świadoma, to uważa, iż nie ma wpływu na obecność lub nie toreb foliowych, uznawanych przy tym za wygodne, w sklepach (z wypowiedzi respondenta).

Jeśli zaobserwowano postawy przeciwne, czyli brak zainteresowania tematem klimatu i ekologii, to jako główne powody wymieniano: brak odpowiedniej leksyki, brak zaangażowania w sprawy klimatu i ekologii, zmęczenie częstotliwością występowania tego tematu w różnych sferach życia. Obie postawy – pierwsza (aktywna) i druga (obojętna, niechętna) – były uzasadniane związkiem między poziomem świadomości ekologicznej i krajem pochodzenia studentów. Na pytanie: *Czy zauważa Pani/Pan zależność między chęcią podejmowania tematu środowiskowego a stopniem świadomości ekologicznej w kraju pochodzenia studentów?*, 60% respondentów udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Wielu ankietowanych twierdziło, że z niektórymi studentami trudniej przeprowadzić lekcje na temat ekologii przede wszystkim ze względu na niski stopień świadomości ekologicznej w krajach, z których pochodzą. Zacytuję wypowiedź jednego z uczestników badania:

5 Można tu zaobserwować realizację reguły sterującej przebiegiem ludzkiego postępowania – mowa tu o społecznym dowodzie słuszności (jedna z sześciu reguł psychologicznych wyodrębnionych w latach 90. XX w. przez Roberta Cialdiniego, praktyka i teoretyka psychologicznego wywierania wpływu społecznego). Bardziej skłonni jesteśmy podążać za działaniami osób podobnych do nas samych niż niepodobnych oraz wówczas, gdy nie mamy pewności, co robić, bo wtedy poszukujemy wskazówek u innych (Cialdini, 2000: 137).

Hindusi, Ukraińcy, Rosjanie, Białorusini, Wietnamczycy, Koreańczycy, Chińczycy często nie widzą powodu, by mówić o ekologii. Mieszkańcy tych państw mają świadomość istnienia takiej dziedziny naukowej, ale nie widzą sensu osobistego zaangażowania w działania na rzecz ochrony środowiska⁶.

Nie chodzi tu o generalizowanie, gdyż byłoby to niesprawiedliwe bądź stereotypowe potraktowanie przedstawicieli różnych krajów i kultur, lecz o uświadomienie sobie faktu, że obywatele niektórych państw w mniejszym stopniu odczuwają indywidualne obciążenie działaniami na rzecz ochrony środowiska, zostawiając to w zakresie czynności struktur państwowych (np. działalność służb dbających o porządek, firmy segregujące śmieci). Bywa, że studenci pochodzą z krajów, w których ekologia nie jest ważna i nie podejmuje się tam działań na rzecz dbania o planetę czy środowisko lub działania te nie są zintensyfikowane, ponieważ gospodarki tych krajów borykają się z innymi problemami bądź są gospodarką rozwijającą się, wstydzą się niedoskonałych rozwiązań, brakuje im pozytywnych wzorców w najbliższym otoczeniu. Przytoczone argumenty nie prowadzą do stwierdzenia, że w wymienionych krajach nie istnieje pojęcie ekologicznego stylu życia, a jedynie mniejsza świadomość, co może być przeszkodą w pełnym uczestnictwie studentów podczas zajęć językowych poświęconych temu tematowi. Niektórzy studenci uważają, że temat ochrony środowiska jest wyolbrzymiany, za często występuje w mediach i w debacie publicznej, dlatego mają sceptyczne podejście do zagadnień ekologicznych poruszanych na zajęciach.

Jeśli nauczyciele nie podejmują tematu ekologii, to jako istotne przyczyny rezygnacji z tej problematyki podają: brak czasu, ujęcie tego tematu jako niepriorytetowego w programie kursu, zbyt konwencjonalna forma zajęć podręcznikowych, uznanie tematu za sztampowy, oklepany, nudny. Z kolei wielu nauczycieli podejmuje temat ekologii, ponieważ przewidują go standardy programów nauczania, wymagań egzaminacyjnych, jest on pretekstem do wprowadzenia zagadnień gramatycznych, stanowi dobry temat do dyskusji, sprzyja spontanicznemu wyrażaniu swoich opinii. Niektórzy nauczyciele uważają, że przy okazji tego tematu łatwo się uczy wiedzy o Polsce (opinia

6 W tym miejscu warto przywołać spostrzeżenia psychologa społecznego Richarda Nisbetta zawarte w książce *Geografia myślenia*: „Zachodni indywidualizm i wschodni kolektywizm dotyczy nie tylko samowyróżniania się jednostki, chęci wyróżniania lub prowadzenia dyskusji, lecz dotyczy również wiary w sprawczość jednostki” (Nisbett, 2008: 65).

nauczyciela polonijnego). Wprowadzają tematy proekologiczne, aby propagować odpowiednie postawy wobec środowiska naturalnego, uczyć na aktualne problemy otaczającego świata, uczyć odpowiedzialności społecznej. Przytoczę wypowiedzi respondentów:

Zależy mi na podniesieniu świadomości ekologicznej moich studentów. W Chinach ekologia jest w powijkach, więc tego typu zajęcia oczami Europejczyka mogą być kształcące.

W moim kraju temat ekologii nie jest tak powszechny jak w Polsce. Jest tu znacznie niższy stopień świadomości oraz poczucia odpowiedzialności za otaczający świat. Podając, jakie są w Polsce podejścia do zagadnień ekologicznych, poszerzam wiedzę ogólną uczniów i słownictwo.

Z perspektywy nauczycieli uczących jppo w Polsce okazuje się, że temat środowiskowy jest elementem kultury życia codziennego Polaków, ponieważ cudzoziemiec mieszkający w Polsce powinien być oswojony z tutejszymi zwyczajami, choćby z segregowaniem odpadów (dotyczy to głównie studentów spoza Europy). 75% ankietowanych w zajęciach na temat klimatu i ochrony środowiska widzi nie tylko sens językowy, ale także poznawczy i kształcący postawę proekologiczną uczestników procesu nabywania wiedzy językowej.

W ankiecie pojawiło się również pytanie dotyczące zastosowania zadań (w pojęciu metodyki zadaniowej) w kontekście lekcji o klimacie: *Czy wykorzystuje Pani/Pan temat klimatu i ekologii do zadań, które wymagają od uczących się pewnego wysiłku, działań, uruchomienia określonych procesów poznawczych, np. projekt grupowy lub rozwiązanie jakiegoś problemu?* Twierdzących odpowiedzi udzieliło 42,3% respondentów, a przeczących – 57,7%. Większość ankietowanych nie stosuje zatem zadań, które wymagają od uczących się innych niż tylko językowe kompetencji, zgodnych z założeniami metodyki zadaniowej, czyli nie projektuje problemów z życia wziętych podczas lekcji poświęconych zagadnieniom proekologicznym.

Metodyka zadaniowa w glottodydaktyce

Ograniczone stosowanie zadań wynikających z podejścia zadaniowego może być przyczyną obniżającą zainteresowanie tematem środowiskowym.

Rada Europy propaguje takie metody uczenia się i nauczania we współczesnej glottodydaktyce, spisane w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2003)⁷ i zaktualizowane w 2018 r. w dokumencie *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors* (CEFR, 2018), które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające zarówno młodszym, jak i starszym uczącym się na bardziej samodzielne myślenie i działanie, także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi (ESOKJ, 2003: 9). Dobrze zaprojektowane zajęcia z języka obcego powinny zatem uwzględniać następujące aspekty: Do czego uczący się potrzebują nowego języka? Czego w związku z tym trzeba ich nauczyć? Jak ich motywować do pracy i do mówienia bez obawy o popełnianie błędów? Niezwykle istotnymi elementami procesu nauczania języka obcego są: kontekst mentalny uczącego się (ESOKJ, 2003: 56), jego sposób myślenia, potrzeby, dążenia, motywacje, zainteresowania prowadzące do decyzji o podjęciu działania. ESOKJ podkreśla umiejętność działania osób nabywających język w wybranych sferach życia, a działanie odpowiada potrzebie uczenia języka żywego, autentycznego, który jest przede wszystkim narzędziem do wykonywania rozmaitych zadań o charakterze społecznym – to właśnie działanie stanowi podstawę metodyki zadaniowej (Janowska, 2011; 2020). Zadanie zakłada wieloetapowe działanie poznawcze, czyli konieczne są: wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, znajomość norm społecznych czy wrażliwość interkulturowa, czyli umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą (ESOKJ, 2003: 139). Wymienione czynniki merytoryczne, lingwistyczne i częściowo również emocjonalne wpływają na poczucie własnej wartości, a te z kolei sprzyjają skutecznej realizacji zadania, zaangażowaniu i motywacji. Nierzadko zadanie może wydawać się, z różnych względów, za trudne, zbyt skomplikowane, dlatego istotna jest rola nauczyciela, który może przygotować materiały pomocnicze, aby obniżyć stopień trudności zadania i zachęcić uczących się do podjęcia działania. Jeśli wymienione warunki nie zostaną spełnione, zainteresowanie studentów jakimkolwiek tematem i swobodne uczestnictwo w zajęciach mogą być niewielkie⁸.

7 Dokument powstał w 2001 r., a jego przetłumaczona na język polski wersja pojawiła się w 2003 r.

8 Zainteresowanie zadaniem w nauczaniu języków obcych wywodzi się z badań anglosaskich. Task-Based Language Teaching (TBLT) to odmiana podejścia komunikacyjnego skoncentrowanego nie na produkcji (np. wypowiedzi ustnej, rozumieniu tekstu), lecz na

W praktyce oznacza to, że w procesie dydaktycznym powinny pojawiać się zadania o charakterze pedagogicznym, wywołujące niejako sztucznie sytuację, w której w sposób sterowany wprowadza się słownictwo i struktury gramatyczne oraz te autentyczne, mające wysoki stopień realności, potencjalnie mogące być zrealizowane w prawdziwej sytuacji życiowej, w przestrzeni pozaszkolnej (sytuacje z życia wzięte)⁹.

Zadanie pedagogiczne	Zadanie autentyczne
Gdy Mami dowiedziała się o smogu wiszącym nad Krakowem, postanowiła, że poszuka na weekend spokojnego, ekologicznego miejsca poza miastem. Proszę posłuchać i uzupełnić informacje na stronie internetowej, którą znalazła Mami (Stempek, Stelmach, 2012: 127).	Przedyskutowanie ofert [podanych wcześniej – W.H.G.] na forum i wybór najatrakcyjniejszej dla studentów. [...] Przedstawcie na forum wszystkie zalety ofert turystycznych, które analizowaliście. Wspólnie zadecydujcie, która z tych ofert jest najbardziej atrakcyjna (****), a która najmniej ciekawa (*) dla studentów. Uzasadnijcie swój wybór (Janowska, 2020: 518).

Przytoczone przykłady wskazują wyraźnie różnicę między zadaniem pedagogicznym a autentycznym. Podczas wykonywania zadania autentycznego nie wymaga się od uczestnika procesu dydaktycznego operacji polegających jedynie na zrozumieniu tekstu, lecz również na podjęciu działania w celu ustalenia wspólnego wyjazdu na podstawie zgromadzonych danych (autentycznych ofert turystycznych).

Z przeprowadzonej analizy podręczników realizujących temat środowiskowy wynika, że często pojawiają się zadania o charakterze pedagogicznym, natomiast do rzadkości należą zadania autentyczne. Wśród zadań

procesie. Koncepcja ta zakłada, że przyswajanie języka zachodzi wówczas, gdy w klasie toczą się odpowiednie procesy interakcji pomiędzy uczącymi się. Aby mogły one zaistnieć, należy zastosować specjalnie zaprojektowane zadania instruktażowe, które kładą nacisk na znaczenie i autentyczną komunikację. Zadania wykorzystywane są także w innych metodach lub podejściach, ale podejście zadaniowe traktuje je jako podstawową jednostkę nauczania i uzasadnia ich użycie. W nauczaniu należy stworzyć taki kontekst, sytuację, okoliczności, które będą stymulowały naturalną zdolność uczenia się uczniów (Janowska, 2020: 507).

- 9) Odmienną kategorię – poza zadaniami pedagogicznymi i autentycznymi – stanowią ćwiczenia: „Zadania (pedagogiczne i autentyczne) służą do rozwijania kompetencji – ogólnych i językowych oraz umiejętności szczegółowych. Natomiast ćwiczenia są odpowiedzialne za mechaniczne uczenie się i utrwalanie form językowych, które z kolei zostaną uruchomione w kontekście językowym i społecznym (Janowska, 2020: 509).

aktywizujących uczących się, czyli wymagających uruchomienia innych ich kompetencji, nie tylko lingwistycznych, można wyróżnić:

- wykonanie rysunku lub prezentacji na temat zwierząt i roślin dawnych, obecnych i tych z przyszłości lub zwierzęta domowe w różnych krajach: różnice i podobieństwa (podręcznik dla dzieci i młodzieży polonijnej w Wielkiej Brytanii);
- przygotowanie prezentacji na temat roślin i zwierząt na Ukrainie, przygotowanie quizu dla grupy, plakatów dwujęzycznych, projektów i prezentacji na temat Bieszczad i Puszczy Białowieskiej (młodzież szkolna, Ukraina, poziom B1-B2);
- przygotowanie filmików/prezentacji na temat skutków nieodpowiedzialnej działalności człowieka (odbiorca uniwersalny, poziom B2);
- prezentacja scenek rodzajowych, odgrywanie ról – sytuacje związane z mieszkaniem na wsi i w mieście, sprzeciw wobec budowania fabryki na miejscu starego parku, segregowanie śmieci, wychodzenie z psem, ochrona ptaków; napisanie listu oficjalnego do władz miasta w sprawie budowy fabryki na miejscu lasu (odbiorca uniwersalny, poziom A2/B1);
- przeprowadzenie dyskusji na temat korzyści i wad płynących z budowy elektrowni atomowej w pobliżu skupisk ludzkich; napisanie artykułu do gazety o konieczności dbania o środowisko (odbiorca uniwersalny, poziom B2);
- przeprowadzenie ankiety wśród kolegów i koleżanek na temat ich stosunku do ekologii/relacjonowanie wyników (wyrażanie danych, liczb); napisanie apelu o wzięcie udziału w akcji (odbiorca uniwersalny, poziom B2-C2).

Okazuje się, że – w przeciwieństwie do wymagań dotyczących zakresów tematycznych i gramatycznych zawartych w standardach – podejście zadaniowe w analizowanych podręcznikach nie jest tak powszechnie obecne. Można pokusić się o stwierdzenie, że lekcje podręcznikowe na tematy ekologiczne wprowadzają obszerne słownictwo, które nie ma pokrycia z doświadczeniem życiowym oraz wiedzą słuchaczy¹⁰. Leksyka gromadzona w tym kręgu tematycznym nie służy zaspokajaniu potrzeb komunikacyjnych, ma słabe umocowanie w potrze-

10 Słownictwo dotyczące ekologii i ochrony środowiska można zakwalifikować jako słownictwo specjalistyczne, a studenci nieobeznani z tym tematem, często wykorzystują strategie inferencyjne (czyli wnioskowanie na podstawie kontekstu czytanego tekstu lub usłyszanych treści), co nie zawsze prowadzi do precyzyjnego zrozumienia niektórych pojęć, a częściej do frustracji.

bie wyrażania swoich poglądów, dlatego słownictwo to często umyka z pamięci uczących się. Między innymi z tego powodu podejście zadaniowe wydaje się adekwatne właśnie do tego zagadnienia. Metoda zadaniowa należy do metod aktywizujących, dzięki którym uczący się mogą kreatywnie uczestniczyć w zajęciach i odpowiedzialnie panować nad swoim procesem uczenia się, zdobywać samodzielnie wiedzę poza salą lekcyjną za pomocą narzędzi otrzymanych na zajęciach. Odpowiednio zaprojektowane zadanie uczy też współpracy w grupie, rozwija umiejętność rozwiązywania problemów w drodze do osiągnięcia celu. Zadanie często wymaga wykorzystania wiedzy nie tylko językowej, budzi emocje, które wpływają na proces zapamiętywania nowych wiadomości. Dodatkowo metodyka zadaniowa ma wartość motywacyjną¹¹, a to niezwykle istotny czynnik w nauczaniu języków obcych zarówno z perspektywy uczących się, jak i prowadzących zajęcia. Opanowywanie języka żywego, autentycznego, niezadko specjalistycznego, mobilizuje uczących się do wysiłku.

Podsumowanie

Cechami dobrego glottodydaktyka, poza wiedzą merytoryczną, są, między innymi, wysoka kompetencja interkulturowa i umiejętność empatii, które pozwalają mu w sposób subtelny łączyć, a nie dzielić uczestników zajęć często reprezentujących odmienne poglądy i kultury. Przygotowanie zajęć w grupie wielokulturowej o tematyce ekologicznej wymaga od nauczyciela dużego wyczucia i wiedzy, ponieważ nie w każdej części świata jednakowo myśli się o ochronie środowiska oraz nie wszyscy są gotowi do zmiany myślenia o potrzebach człowieka i sposobów ich zaspokajania. Zaprezentowane podreczniki, opinie nauczycieli zebrane na podstawie badań ankietowych oraz przytoczone założenia podejścia zadaniowego miały na celu jedynie wskazanie kierunku, którym można podążać, realizując temat ochrony środowiska na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Projektując zajęcia z obszaru środowiskowego i ekologicznego warto przygotowywać zadania o charakterze społecznym i mediacyjnym¹². Postulat ten znany jest już od dawna w peda-

11 Na temat zależności między doбором metod nauczania a motywacją uczących się por. Dirksen (2017), Szalkowska-Kim (2018), Komorowska (2017).

12 Mediacja jako sprawność językowa została szczegółowo opisana w rozszerzonej wersji CEFR, 2018. Praktyczne przykłady zastosowania mediacji w podejściu zadaniowym

gogice i dydaktyce, gdyż uczenie się ma swoją realizację w aktywnym działaniu w myśl zalecenia Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Działanie jest naturalnym następstwem posiadania i utrwalania wiedzy.

Bibliografia

- Cialdini R., 2000, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- CEFR, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume with the New Descriptors*, Council of Europe, <bit.ly/2TS1300> [dostęp: 5.03.2021].
- Dirksen J., 2017, *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- ESOKJ, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Janowska I. i in., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 505–526, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>.
- Komorowska E., 2017, *Sylwetka uczącego się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych. Motywacje, problemy, potrzeby*, „Acta Universitas Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 167–181, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.12>.
- Kucharczyk R., 2020, *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–15.
- Nisbett R., 2008, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, tłum. E. Wojtych, Smak Słowa, Sopot.

opisano w artykule *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej* (Kucharczyk, 2020).

Szalkowska-Kim E., 2018, *O motywacji w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego w koreańskich warunkach akademickich*, w: Kim Y., red., *Spotkania polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Seul, s. 319–335.

Aneks

Podręczniki realizujące temat ‘środowisko naturalne’ (wybór):

Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród ludzi i ich spraw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Kraków [poziomy B2–C2].

Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010, *Hurra!!! Po polsku 3*, Prolog Publishing, Kraków [poziomy B1].

Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G., 2019, *Z polskim w świat, cz. 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin [poziomy B1/B2].

Guźniak-Świca B., Przechodzka G., Rocznik A., Zielińska M., 2018, *Język polski bez granic*, Wspólnota Polska, Lublin [młodzież szkolna, Ukraina, poziom B2].

Kołąk K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2017, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!*, t. 2, 3, 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa [seria: Dzieci i Młodzież na Ukrainie, poziom A2–C1].

Kołąk-Danyi K., Stencka-O'Neill A., Wegner T., 2020, *Zanim zadzwoni dzwonek*, Fundacja TPE, Warszawa–Londyn [seria: Dzieci i Młodzież Polonijna w Wielkiej Brytanii, cz. 2 i 3].

Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław [poziomy B2].

Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice [poziomy B2].

Seretny A., 2017, *Kto czyta, nie błądzi*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków [poziomy B2–C1].

Seretny A., 2019, *Słownictwo polskie*, Wydawnictwo Prolog, Kraków [poziomy B2].

Stemppek I., Stelmach A., 2012, *Polski krok po kroku 2*, Wydawnictwo Glossa, Kraków [poziomy A2–B1].

Wioletta Hajduk-Gawron – dr, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prowadzi zajęcia z zakresu glottodydaktyki polonistycznej w Polsce i w świecie (m.in. w latach 2019–2021 pracowała w katedrze studiów polskich w Korei Południowej – Hankuk University of Foreign Studies). Jej zainteresowania naukowe

dotyczą recepcji literatury polskiej w świecie, glottodydaktyki polonistycznej, teorii adaptacji oraz doświadczenia migracji w procesie edukacji. Autorka i współautorka kilkudziesięciu artykułów i rozdziałów monografii, np. *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza Polską* (2006); *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst* (2013).

Wioletta Hajduk-Gawron – PhD, Faculty of Humanities, University of Silesia. She teaches in the field of Polish language glottodidactics in Poland and around the world (among others, from 2019–2021 she worked at Department of Polish Studies in South Korea – Hankuk University of Foreign Studies). Her research interests include the reception of Polish literature in the world, Polish language glottodidactics, adaptation theory and the experience of migration in the educational process. She is the author and co-author of dozens of articles and chapters of monographs, such as *A must-read and what more? On the presence and absence of Polish literature outside Poland* (2006); *Masterpieces of Polish literature in glottodidactic practice. Adapting the reader and the text* (2013).

Alina Mitek-Dziemba

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

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

**Ekoglottodydaktyka?
Analiza treści podręczników
do nauki języka angielskiego jako obcego
w świetle założeń krytyki ekologicznej***
**Environmental Education
in Foreign Language Learning?
Examination of the Contents of EFL Books
in the Light of Ecocritical Theory
and Its Assumptions**

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

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

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–20, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.01>.

Abstrakt: Celem artykułu jest próba wypracowania teoretycznych podstaw dla ekolotodydaktyki (w obszarze nauczania języka angielskiego), których poszukuje się we wczesnych manifestacjach ruchu środowiskowego, a także próba przedstawienia głównych założeń krytyki ekologicznej jako podstawowego punktu odniesienia praktyki edukacyjnej, która ma na celu rozwój świadomości ekologicznej uczniów w dobie kryzysu klimatycznego. W drugiej części tekstu poddano analizie treści środowiskowe w polskich podręcznikach szkolnych do nauki języka obcego (angielskiego) na wyższych poziomach zaawansowania. Decyzje autorów tych podręczników w zakresie prezentacji tematów związanych z ekologią i zmianą klimatu są tu badane pod kątem uwzględnienia postulatów ekokrytyki i możliwości wspierania postaw aktywistycznych oraz emancypacyjnych. Ma to służyć wskazaniu najlepszych metod i dróg realizacji krytycznej pedagogiki ekologicznej na miarę wyzwań antropocenu.

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

Wstęp

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

Perspektywa środowiskowa obecna jest w filozofii od lat siedemdziesiątych XX w., od kiedy kryzys ekologiczny ujawnił potrzebę głębszego prze wartościowania ludzkich postaw wobec zwierząt pozaludzkich i naturalnego otoczenia w odpowiedzi na postawione wówczas pytanie o zasadność nieograniczonego czerpania z zasobów przyrodniczych, jak i powiązania definicji

podmiotowości moralnej z jednym tylko, uprzywilejowanym gatunkiem. Dało to asumpt do rozwoju podejścia eko- i biocentrycznego oraz powstania różnych odłamów ruchu *animal liberation*, z których część inspirowane jest Benthamowskim utylitaryzmem, a część pozostaje pod wpływem ujęcia Kantowskiego, akcentującego przyrodzoną, niezależną od ludzkich sposobów opisu wartość innych form życia. Rozwój tych nurtów prowadzi, z jednej strony, do odrzucenia głęboko zakorzenionych form gatunkowizmu (faworyzowania interesów gatunku ludzkiego) oraz do ekstensjonizmu moralnego, czyli rozszerzenia zasięgu ludzkiej aksjologii na inne podmioty odczuwające (w geście kontestującym postawę kartezjańską), a z drugiej – do przyznania moralnej wartości przyrodniczym całościom w rodzaju gatunków i ekosystemów, coraz bardziej zagrożonym niszczytelnością człowieka (Wawrzyniak, 2000: 51–55). W krajach Zachodu to bioetyczne przewartościowanie rzutu także na rozwój ekokrytyki jako nowego modelu badań humanistycznych i transdyscyplinarnych, odnoszących się do relacji pomiędzy różnego rodzaju tekstami a środowiskiem. W pierwszym stadium tego rozwoju dominuje ujmowanie natury jako dziewiczego terenu, który, choć funkcjonuje w sąsiedztwie oraz pod coraz większą presją ludzkiej gospodarki, wciąż traktowany jest jako coś osobnego, odmiennego ontologicznie od obszaru kulturowych działań i jako taki bywa często idealizowany (zob. Fiedorczuk, 2014: 24–26; Tabaszewska, 2011: 206).

Choć etyka środowiskowa jako część bioetyki (etyki stosowanej) rozwija się prędko od drugiej połowy XX w. także w Polsce (zob. Piątek, 1998), pozostaje jednak poza obszarem zainteresowań filozofów kontynentalnych głównego nurtu, zafascynowanych ideami zwrotu językowego i panlingwistycznego konstruktywizmu. Panuje postmodernistyczne przekonanie, że natura – tak jak wszystko inne – jest wytworem języka, projektowanym przez ludzkie wyobrażenia i działania. Mimo pewnej dozy słuszności jest to pogląd zbyt jednostronny i otwarcie antropocentryczny, domagający się materialistycznej korekty. Zwiastunem zmian w tym zakresie staje się m.in. neopragmatyczna propozycja estetyki ekologicznej, sformułowana przez Krystynę Wilkoszewską na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na bazie koncepcji doświadczenia estetycznego amerykańskiego myśliciela Johna Deweya, którego nazwisko jest skądinąd dobrze znane teoretykom pedagogiki (Wilkoszewska, 2003 [1991]). Koncepcja ta implikuje głębokie przeformułowanie samego pojęcia środowiska; nie jest już ono postrzegane

jako ludzkie zewnątrz, bierne otoczenie, przeciwstawiane aktywności ludzkiego podmiotu, ale jako jedność czy też całość przepływu witalnych energii, w którą wpisuje się człowiek i w której rytmach „doświadczania” (*experiencing*) partycypuje. Jak w swoim komentarzu pisze amerykański filozof Arnold Berleant, inspirujący się antydualizmem Deweya (Wilkoszewska, 2016: 216):

Środowisko [*„The” environment*], jedna z ostatnich pozostałości po dualizmie umysł-ciało, odległe miejsce, które w naszym umyśle dotąd kontemplowane było z oddali, zmienia się teraz w złożoną sieć związków, relacji i ciągłości istniejących w ramach fizycznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań, które opisują moje działania, reakcje i świadomość i które nadają kształt i treść samemu mojemu życiu. Albowiem nie istnieje świat zewnętrzny. Nie istnieje zewnątrz. Nie ma też żadnego wewnętrznego sanktuarium, w którym mogę szukać schronienia przed wrogimi zewnętrznymi siłami. To, co postrzega (umysł), jest aspektem tego, co postrzegane (ciała), i odwrotnie; osoba i środowisko stanowią kontinuum¹.

(Berleant, 1992: 4)

Ekostetyka pragmatyczna odrzuca więc dualizm i uprzedmiotowienie natury na rzecz czegoś, co dziś nazwalibyśmy pozaludzką sprawczością i wielokierunkową interakcją: mamy tu do czynienia z procesem, który polega na modyfikowaniu otoczenia na równi z byciem modyfikowanym, na współstwarzaniu świata przez różne jego siły i komponenty, zarówno ożywione, jak i nieożywione. W swoim czasie odrzucana jako witalistyczny anachronizm Deweyowska wizja natury jako procesów doświadczania brzmi więc nieoczekiwanie odkrywczą w duchu eko- i biocentryzmu (por. Mitek-Dziemba, 2014: 75–79). Nic zatem dziwnego, że to nowe, niedychotomiczne pojmowanie środowiska znajdzie wkrótce kontynuację w kolejnych sposobach zainteresowania humanistyki ekologią: w ekokrytyce, geopoetyce i ojkologii, studiach ludzko-zwierzęcych, posthumanizmie czy nowym materializmie. Nurty te na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat próbują „ustawić” nowe tło kontekstualne dla sposobu uprawiania humanistyki: już nie człowiek kontra reszta przyrody, na tle której rozgrywają się ważne kulturowo dokonania *homo sapiens*, ale wielogatunkowa wspólnota uwzględniająca dominującą ludzką aktywność

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

w perspektywie, w której dąży się do podważenia i zatarcia antropocentrycznych dualizmów, do pokazania niezależnej wartości bytów przyrodniczych, a nawet do wyartykułowania pozaludzkich interesów i działań. I mimo wielu różnic – w metodologii, w sposobie określania przedmiotu badań i ustosunkowania się do współczesności, nurty te łączy z pewnością postawa zaangażowania, motywowana namysłem etycznym chęć zmiany tego, co w środowiskowej historii człowieka wydaje się wypaczone, a nawet swoista „emancypacja” natury, której człowiek jest integralną częścią, a której dalszemu bytowi w znaczący sposób zagraża. Istotną cechą humanistyki ekologicznej stanowi także jej podatność na kontaminacje i krzyżowanie się z innymi obszarami nauki (naukami przyrodniczymi, naukami o życiu) – z jednej strony, a z drugiej – otwartość na myślenie rdzenne, wyrastające z innych niż zachodnia czy europejska tradycji (zob. Domańska, 2013: 19–21).

Opisuję to wszystko nie tylko dlatego, że od lat przyglądam się kolejnym odsłonom humanistycznego zainteresowania środowiskiem i zaangażowania w działanie na rzecz odwrócenia jego postępującej destrukcji, ale także, ponieważ w moim przekonaniu wszelkie próby wkomponowania w programy edukacyjne treści środowiskowych i związanych z ekologią – przy założeniu pewnego ich dystansu wobec ideologicznego zaangażowania – podążają bardzo podobną drogą, co zarysowane wcześniej, stopniowo wyłaniające nurty myślenia o ekologicznej humanistyce. Co więcej, idąc w ich ślady, natrafiamy na podobne bariery i problemy, których rozwiązanie warunkuje skuteczność proekologicznej edukacji. Oczywiście, szkolna edukacja proekologiczna, a w szczególności ekogłottodydaktyka, ma dylematy dla siebie swoiste, wynikające z ram formalnych i narzuconych odgórnie ograniczeń samego procesu kształcenia. Niemniej jednak decydujące wydaje mi się tutaj przeformułowanie pewnych postaw i przyzwyczajzeń tkwiących w języku i kulturze, które od zawsze były częścią programu krytyki ekologicznej. Uważam także, iż ocenianie treści ekologicznych zawartych w podręcznikach, w tym podręcznikach do nauki języka obcego, tylko w odniesieniu do obecnego etapu świadomości ekologicznej, nawiązującej do alarmującego stanu środowiska w dobie kryzysu klimatycznego, jest pewnym przeskokiem myślowym. Powinno się raczej brać pod uwagę trwającą od dłuższego czasu ewolucję postaw wobec ekologii i klimatu, której przystankiem końcowym jest dopiero zjawisko myślenia antropocenicznego. Proponuję zatem przyjrzeć się prezentowanym treściom z punktu widzenia założeń krytyki ekologicznej, której radykalizację

lub – jak chcą niektórzy – ostatnią, czwartą falę stanowi refleksja na temat antropogenicznej zmiany klimatu oraz jej druzgocących konsekwencji (por. Ubertowska, 2018).

Krytyka ekologiczna a edukacja szkolna: założenia, postulaty, diagnozy

W powyższym omówieniu przedstawiłam najważniejsze obszary humanistycznego myślenia ukierunkowanego środowiskowo, wskazując na wczesne diagnozy kryzysu ekologicznego, sformułowane przez myślicieli z kręgu etyki środowiskowej, ruchu wyzwolenia zwierząt oraz ekoestetyki. W dalszej części tekstu chciałabym krótko rozważyć główne założenia krytyki ekologicznej, które – w moim mniemaniu – mają bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną, a możliwość ich realizacji niesie z sobą obietnicę rozwoju pogłębionej świadomości ekologicznej w dobie antropocenu. Szczęśliwie, jak wkrótce zobaczymy, część z tych postulatów w chwili obecnej jest już *implicitie* obecna i realizowana w najnowszych wydaniach podręczników szkolnych do nauki języka angielskiego. Ich eksplicytna artykulacja mogłaby zatem, jak sądzę, pomóc zarówno autorom ambitnych podręczników, jak i nauczycielom przedmiotów językowych jeszcze bardziej świadomie wspierać postawy proekologiczne i emancypacyjne oraz promować właściwą, popartą naukowymi dowodami wiedzę na temat stanu środowiska. W szczególności jest to konieczne w obliczu ciągłej społecznej dezinformacji, będącej efektem ubocznym funkcjonowania mediów społecznościowych oraz szerzenia się dyskursów sceptycznych na temat zmian klimatycznych, które są zarówno pochodną jednostkowych strategii wyparcia, jak i częścią zaplanowanych oraz, co gorsza, sponsorowanych kampanii podważających fakty czy ustalenia naukowe². Podnoszenie świadomości ekologicznej i zwalczanie dezinformacyjnego chaosu mają w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej charakter komplementarny.

Do głównych założeń projektu krytyki środowiskowej jako humanistycznej odpowiedzi na pogłębiający się kryzys ekologiczny zaliczyć należy – jak pisze Julia Fiedorczyk (2014: 16) – „badanie i rozmontowywanie skostniałych

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

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

1. Pierwsza fala, datowana na lata sześćdziesiąte–siedemdziesiąte XX w., związana była z nowym sposobem lektury dzieł literackich, który podkreślał znaczenie natury jako dzikiej, dziewiczej przestrzeni, usytuowanej w opozycji do świata człowieka. Pozytywnym efektem tego zjawiska było samo wydobycie natury z „tła” i podkreślenie znaczącej roli, jaką pełniła wobec ludzkich aktorów (stąd reinterpretacje klasycznych dzieł literackich). Ów powrót (do) natury był jednak często uwikłany w ideologię pastorałizmu (sentymalistyczne traktowanie natury jako przestrzeni nieskażonej ludzką interwencją, z jednej strony motywujące do ucieczki przed zepsuciem cywilizacji, z drugiej zaś – do portretowania świata cywilizacji jako dystopii; por. Mitek-Dziemba, 2014: 82), a także obciążony dychotomicznym myśleniem odbierającym przyrodzie wszelką sprawczość.
2. Druga fala manifestowała swoją obecność w latach dziewięćdziesiątych XX w. i później, a więc rozwijała się jednocześnie z pojawieniem się różnych zniuansowanych obszarów badań kulturowych, takich jak studia postkolonialne, genderowe czy etniczne. Fakt ten rzutował na rozumienie przedmiotu i metodologii badań środowiskowych, które zyskały wówczas lokalne umocowanie i świadomość kolonialnego czy imperialnego kontekstu. Do głosu zaczęła też dochodzić kwestia sprawiedliwości ekologicznej, a pojęcie natury zostało zredefiniowane jako od początku określone przez działalność człowieka (stąd przedmiotem analizy w tym okresie stały się także środowiska przekształcone, zanieczyszczone, „nienaturalne”).

3. Trzecią falę ekokrytyki, która doszła do głosu w pierwszej dekadzie XXI w., miałyby znamionować uzyskanie świadomości ponadnarodowej, globalnej: pojawienie się kwestii antropogenicznych zmian klimatu, świadomość zaniku bioróżnorodności i bezprecedensowych kosztów ponoszonych przez naturalne środowisko, poczucie zbliżającej się katastrofy czy apokalipsy oraz poszukiwanie kulturowych sposobów i środków ekspresji tej środowiskowej traumy. W tym czasie pojawiły się także bardziej wyspecjalizowane, komparatystyczne studia środowiskowe, eksplorujące tematykę środowiskową w obszarze sztuk wizualnych, popkultury, filmu, muzyki czy nowych mediów, podkreślające afektywny wymiar relacji: człowiek – (utracona) natura.
4. Czwarta fala (wyróżniana jedynie przez niektórych badaczy, przez innych wpisywana w falę trzecią), rozwijająca się współcześnie pod znakiem nowego materializmu, ciemnej ekologii Timothy'ego Mortona i dyskursów antropocenu, miałyby przyglądać się naturze jako miejscu zderzenia się historii ludzkiej i geohistorii, którego pojęcie wykracza poza możliwości ludzkiej wyobraźni, a także materialno-semantycznym splotom istnień i znaczeń, jakie objawiają się w miejscach postnaturalnych, zdegradowanych, „w sytuacji stałej nieprzewidywalności, katastrof klimatycznych, narastających nierówności cywilizacyjnych i ekonomicznych” (Ubertowska, 2018: 34).

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

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

Nauczanie języka obcego jako obszar realizacji pedagogiki ekologicznej

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

To, co będę chciała przedstawić w poniższych rozważaniach, opierać się będzie na analizie źródeł dwojakiego rodzaju. Pierwsze, i chyba ważniejsze, źródło stanowią podręczniki do nauczania języka angielskiego trzech różnych wydawnictw, najbardziej popularnych na polskim rynku (Pearson, Macmillan, Oxford University Press), które zostały stworzone w celu realizacji podstawy programowej w szkołach średnich (liceum lub technikum) na różnych poziomach zaawansowania (od B1 do C1). Drugie źródło, komplementarne

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

Wracając jednak do podręczników szkolnych, podstawa programowa w zakresie języka obcego nowożytnego na trzecim etapie edukacji (według Rozporządzenia Ministra Edukacji z 30.01.2018, Dz.U. 2018, poz. 467) przewiduje uzyskanie biegłości na poziomie B1+/B2 w zakresie podstawowym, B2+/C1 w zakresie rozszerzonym oraz C1+/C2 dla oddziałów klasowych w liceach i technikach dwujęzycznych (jest tak, oczywiście, w przypadku kontynuacji nauczania języka po szkole podstawowej). Wymagania ogólne obejmują znajomość środków językowych (w różnym stopniu, od średniej do bardzo bogatej), rozumienie i tworzenie wypowiedzi, reagowanie na komunikaty i ich przetwarzanie z użyciem języka ojczystego. Bardziej interesujące niż ogólne wskazania są tu jednak zakresy tematyczne, wśród których – niemal na końcu listy – figuruje świat przyrody, a w jego ramach takie człony, jak: „pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe”, w wersji rozszerzonej zaś także „katastrofy ekologiczne i przestrzeń kosmiczna”. Jest to rozbudowana wersja listy obowiązującej w swoim zasadniczym kształcie już w szkole podstawowej, przy czym człony dodane obejmują właśnie tematykę zjawisk klimatycznych, klęsk żywiołowych i katastrof ekologicznych, a więc wątki kluczowe

dla zrozumienia istoty kryzysu klimatycznego. Do umiejętności niezbędnych, oprócz znajomości słownictwa z tego zakresu, autorzy rozporządzenia zaliczają także posiadanie pewnego zasobu wiedzy kulturowej o krajach i społeczeństwach posługujących się danym językiem oraz rozumienie kontekstu „lokalnego, europejskiego i globalnego” użycia języka wraz z niezbędną „wrażliwością międzykulturową”. Wydaje się więc, że z punktu widzenia konstrukcji podstawy programowej nie ma tu przeszkód – autorzy podręczników mogą dowolnie sięgać po treści dotyczące zmiany klimatycznej na poziomie globalnym, europejskim, krajowym i lokalnym, a ich obecność jest wręcz pożądana jako element służący zrozumieniu kluczowych przemian kulturowej mentalności anglojęzycznego świata i ich nieuchronnego przenikania do rodzimej kultury, co samo w sobie stanowi interesujący punkt wyjścia krytycznej debaty, mogącej zaangażować umysły uczniów.

Jak realizacja tych wskazań wygląda w wykonaniu autorów kilku przeglądanych przeze mnie podręczników? Trzeba powiedzieć, że różnie. Pocięszający jest fakt, że treści dotyczących ekologii i zmian klimatu można znaleźć na ich kartach – pomijając same zagadnienia opisu środowiska – naprawdę wiele. Wydaje się, że w tym zakresie twórcy koncepcji książek podążają drogą metodologii CLIL (Content and Language Integrated Learning), która zakłada integrację uczenia języka z przekazem wiedzy przedmiotowej, jednoczesny przekaz treści ściśle językowych, takich jak nauka swobodnej komunikacji, rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu, słowotwórstwa, elementów gramatyki, i merytorycznych, opartych na stanie współczesnej wiedzy o interakcjach człowieka ze środowiskiem (zob. Nawrot-Lis, 2020). Mimo że artykuły zamieszczane na kartach podręczników do nauki języka mają często charakter przyczynkarski, analizowane przeze mnie teksty o tematyce środowiskowej nie budzą raczej wątpliwości co do swoich naukowych podstaw³. W kilkunastu przejrzanych podręcznikach znalazłam tylko jedno krótkie ćwiczenie, które zawierało treści anachroniczne z punktu widzenia dzisiejszej wiedzy na temat środowiska (skupiało się bowiem na pojęciu dziury ozonowej, głosząc

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

umiarkowany optymizm co do stanu środowiska)⁴. W innych przypadkach informacje i fakty przedstawiono rzetelnie, w języku właściwym tekstom popularnonaukowym, a to, jak bardzo prezentacja ta była pogłębiona, pozostawało w związku z poziomem językowym uczących się oraz stopniem złożoności konstrukcji gramatyczno-słownikowych, które mogły zostać przez uczniów zrozumiane. Nie oznacza to jednak, że do sposobu przedstawienia w analizowanych podręcznikach treści ekologicznych i związanych ze zmianą klimatyczną nie można mieć żadnych zastrzeżeń.

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

1. Prezentacja interesujących faktów przyrodniczych, ciekawostek dotyczących zwierząt (czasem gatunków zagrożonych), dokumentująca niezwykłość świata natury i prowadząca do wniosku o jego unikalnej wartości / potrzebie ochrony bioróżnorodności (podręczniki *Gold Experience* wydawnictwa Pearson: Alevizos, Gaynor, Roderick, 2018; Beddall, Roderick, 2018; Boyd, Edwards, 2018; Boyd, Walsh, Warwick, 2018; Walsh, Warwick, 2018).
2. Opis świata przyrody nieożywionej, najczęściej przez pryzmat zjawisk pogody (w różnych porach roku) i występujących w różnych zakątkach Ziemi klęsk żywiołowych (z naciskiem na wyjątkowość tej sytuacji i przykłady bohaterkich działań podejmowanych w celu ratowania ludzkiego życia; przykład tsunami) (podręczniki *Password* wydawnictwa Macmillan: Rosińska, Edwards, 2015; Rosińska, Edwards, 2016; Rosińska, Manin Gregory, 2017).
3. Przedstawienie różnych form kontaktu człowieka z przyrodą – od prostych, lokalnych wypraw (szkolne wycieczki krajoznawcze), przez wizyty w rodzimych lokalizacjach, gdzie udostępniane są zwiedzającym egzotyczne gatunki roślin i zwierząt (ogrody zoologiczne, ogrody botaniczne, oceanaria, delfinaria), po dalekie ekspedycje do enklaw dzikości,

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

motywowane podróżniczą ciekawością bądź pasją naukową. Przedstawieniu temu zwykle towarzyszy prezentacja słownictwa z zakresu sztuki przetrwania z dala od cywilizacji lub z zakresu turystyki (podręczniki *Password*: Rosińska, Edwards, 2015; 2016; Rosińska, Manin Gregory, 2017, i *Vision*: Quintana, Duckworth, 2019; Sharman, Duckworth, 2019).

4. Tak skonstruowany „szkielet” rozdziału książki wypełniany jest następnie słownictwem dotyczącym pożądaných zachowań ekologicznych, w większości dobrze już znanych, bo dotyczących indywidualnych zachowań konsumenckich: potrzeby recyklingu i sortowania śmieci, oczyszczenia środowiska z nadmiaru plastiku, unikania nadmiernej emisji dwutlenku węgla przez korzystanie z alternatywnych środków transportu, oszczędzania wody, niemarnowania żywności, przeciwdziałania zanieczyszczeniom. Zazwyczaj pojawia się tu pewna porcja nowego słownictwa, ale raczej w charakterze sloganów: paliwa kopalne, wysypiska śmieci, odnawialne źródła energii, ślad węglowy, gazy cieplarniane, wymieranie zwierząt, topniejąca pokrywa lodowa, zmiana klimatu.

Włączenie treści ekologicznych do rozdziałów dotyczących świata przyrody jest bez wątpienia zabiegiem pozytywnym. Analizując te treści i sposób ich prezentacji w podręcznikach, warto jednak zauważyć, że realizacja programu nauczania, oprócz zapoznania uczących się z odpowiednim zakresem słownictwa, niesie z sobą określone sposoby wartościowania. W tym przypadku oznacza to nacechowany obraz przyrodniczego świata, który wydaje się wciąż nietknięty myśleniem ekokrytycznym. Na podstawie zgromadzonego materiału nietrudno dojść do wniosku, że w podręcznikach dominuje spojrzenie oparte na dualizmach, gdzie przyroda stanowi tradycyjny obiekt kontemplacji, obszar rozrywki i relaksu lub ewentualnie „próby sił”, bywa też po prostu traktowana jako miejsce kontaktu z jakąś formą dzikości, choć najczęściej kontakt ten ma charakter zapośredniczony czy spreparowany (jak podczas safari)⁵. Prezentowana wiedza nie narusza w żaden sposób *status quo*,

5 Dobrym przykładem tego podejścia jest treść rozdziału 9. podręcznika *Password 1*, gdzie – uczeń zapoznaje się najpierw z krótkim tekstem dotyczącym katastrof naturalnych, w którym kładziony jest nacisk na ich nieprzewidywalność i ponoszone przez ludzi straty oraz przytoczone są przypadki „cudownych ocalań” podczas trzęsienia ziemi czy tsunami (celem tej sekcji książki jest przedstawienie słownictwa). Następnie uczeń ćwiczy umiejętność mówienia, komentując to, jak bardzo interesujące i pożyteczne naukowo są dla niego różne formy kontaktu ze środowiskiem: wycieczka do ogrodu botanicznego, podpatrywanie

jedynie potwierdzając to, co uczący się znają z obiegowych opinii: nowoczesny obraz człowieka jako zdobywcy natury, zdolnego poradzić sobie z jej zmiennością i kaprysmi. Co za tym idzie, historia ludzka pozostaje tu oddzielona od historii naturalnej, a ta druga dotyczy głównie wydzielonych, odległych i chronionych obszarów. Niewątpliwie ludzka perspektywa jest jedyną uprawioną, wśród kwestii palących dla ludzkości zaś znaczenie ma głównie to, co dotyczy cywilizowanego (europejskiego) świata.

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

Nieco inaczej wygląda kwestia udziału treści ekologicznych w materiałach i ćwiczeniach składających się na zawartość podręczników przygotowujących do uzyskania certyfikatu. Ma to dwie przyczyny – po pierwsze, podręczniki te nie są przygotowywane na nowo wraz z każdą zmianą podstawy programowej, a jedynie wtedy, kiedy zmieniają się wymagania egzaminacyjne lub format egzaminu (średnio co około pięć lat); po drugie, nauka zmierzająca do

ptaków, wyjazd na safari, jazda konna, wycieczka do oceanarium, nurkowanie do rafy koralowej, łowienie ryb, oglądanie pokazu delfinów czy wizyta w palmiarni. Projektuje także wycieczkę krajoznawczo-turystyczną, pisze rozprawkę na temat możliwych przyczyn braku zaangażowania młodych ludzi w kwestie ekologiczne oraz sprawdza swoją wiedzę słownikowo-gramatyczną w zadaniach wykorzystujących informacje na temat toksycznych roślin (Rosińska, Edwards, 2015: 106–112).

uzyskania certyfikatu nie wiąże się z celami wychowawczymi, jak w szkole, autorzy podręczników zaś wystrzegają się podejścia normatywnego, skupiając się na możliwie bezstronnej prezentacji słownictwa i struktur gramatycznych poprzez zapoznanie uczącego się z jak najszerzym zasobem danych językowych, których użycie jest typowe dla danego poziomu znajomości języka. W tym celu czerpią oni z dyskursu publicznego obecnego w oficjalnych kanałach informacyjnych, w mediach społecznościowych oraz w mowie potocznej, zachęcając do kreatywnej dyskusji nad padającymi w przestrzeni społecznej tezami i opiniami.

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

i historycznych, a także bardziej aktualnych rozważań na temat przyczyn destabilizacji klimatu, stosowanych strategii wyparcia problemów środowiska i zróżnicowanej środowiskowej odpowiedzialności.

By oddać sprawiedliwość autorom podręczników szkolnych, warto jednak zauważyć, że te z nich, które zostały napisane w ostatnich dwóch latach, wydają się w przyspieszony sposób nadrabiać zaległości. Analizując serię podręczników do liceum i technikum *Focus. Second Edition* z lat 2019–2021 (ostatnia część serii zaoferowana została szkołom w roku szkolnym 2021/2022), zaobserwowałam bardzo pozytywne zmiany, które potwierdzają, że krytyczna pedagogika ekologiczna – pozbawione historycznych uprzedzeń czy stereotypów myślenie o środowisku i kryzysie klimatycznym – stanowi coraz częściej jedną z akceptowanych form realizacji programu szkolnego. Spójrzmy, jaki znajduje to konkretny wyraz w prezentowanych treściach:

1. Neutralny opis ustępuje miejsca postawie zaangażowania, która artykułowana jest nie tylko w samych tekstach i nagraniach, ale nawet w ćwiczeniach gramatycznych i słownikowych (typowy przykład stanowi tu zadanie, w którym przy okazji ćwiczenia słownictwa mimochodem przedstawia się dramatyczne dane liczbowe dotyczące zmian klimatycznych; zob. Kay i in., 2020: 117).
2. Wskazuje się przykłady pozytywnych inicjatyw na rzecz środowiska, czasem bardzo radykalnych (styl życia *zero waste*), oraz zachęca do dyskusji. Podważa się też stereotypy dotyczące natury i zwierząt, aby sprowokować do przemyślenia relacji między człowiekiem a innymi bytami (przykładem może być tu tekst o zdolnościach kognitywnych zwierząt, mający inicjować dyskusję nad sposobem traktowania zwierząt udomowionych oraz zwierząt dzikich w zoo; zob. Kay i in., 2020: 119).
3. Poddaje się pod dyskusję rozmaite innowacje technologiczne i rozwiązania mające służyć poprawie stanu środowiska z punktu widzenia ich kosztów czy obciążeń dla jednostki.
4. Coraz częściej wyraźnie identyfikowane są głębokie źródła kryzysu klimatycznego, a także jego organiczne powiązania z neoliberalizmem: nadmierny konsumpcjonizm i nadprodukcja, rabunkowa gospodarka, monopolizacja rynku przez rolnictwo typu przemysłowego i wypaczenia w produkcji żywności, nadmierny rozrost transportu lotniczego, krótkowzroczne, ograniczone terytorialnie myślenie oraz brak troski o przyszłe pokolenia. Dostrzegane są przy tym zgubne konsekwencje zmian klimatu

w wymiarze globalnym oraz lokalnym, i to nie tylko europejskim (nierówności społeczne, przeludnienie, destabilizacja klimatu, ekstremalne zjawiska pogodowe, zjawisko uchodźstwa klimatycznego, dramatyczna sytuacja zwierząt; zob. Kay i in., 2019: 69). Takie powiązanie zjawisk, ich przyczyn i skutków jest szczególnie pożądane z punktu widzenia ekopedagogiki krytycznej (zob. Walewicz, 2019: 59).

5. Pada pytanie o prawdopodobne scenariusze przyszłości, ale także o możliwość pracy na rzecz zmiany sytuacji, zaangażowania na poziomie zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym (np. oddolne projekty na rzecz środowiska lokalnego, protesty ekologiczne, zachęcanie do zmiany nawyków konsumpcyjnych i żywieniowych, budujące przykłady obywatelskiej aktywności, pozytywne wzorce osobowe, pozytywna ocena aktywizmu oraz działań charytatywnych). Co ważniejsze, w dyskusji pojawia się perspektywa długoterminowa, rozciągająca się nawet na kolejne pokolenia.
6. Podręczniki (dostosowane przez wydawnictwa międzynarodowe do wymogów systemu edukacyjnego w Polsce) uwzględniają coraz częściej kontekst geograficzno-kulturowy, co sprawia, że pytania o stan środowiska i apele o zmianę brzmią znacznie natarczywiej, a tym samym budzą większe emocje (jak artykuł na temat jakości powietrza w polskich miastach, zamieszczony w *Repetitorium do szkół ponadgimnazjalnych*; Rosińska, Edwards, Ingłot, 2018).

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

1. Ścisła integracja treści językowych i przedmiotowych, odrzucenie koncepcji kształcenia językowego jako uczenia umiejętności umieszczonych w „przegródkach” i nauczania „pod testy” na rzecz myślenia holistycznego i budowania kulturowej tożsamości przez język.
2. Korzystanie z najnowszych ustaleń naukowych, sięganie do sprawdzonych źródeł i danych liczbowych.
3. Stosowanie właściwych metod aktywizacji: dyskusja, prezentacja, praca nad projektem, np. plakatem, praca z autentycznymi materiałami; korzystanie z atrakcyjnych form komunikacji, zaczerpniętych z mediów społecznościowych (memy, czaty, posty, blogi)⁶.

6 W omawianych podręcznikach z serii *Focus. Second Edition* można znaleźć wiele interesujących realizacji tego postulatu – przykładem może być dyskusja nad najlepszym plakatem

4. Kształcenie umiejętności krytycznego myślenia poprzez analizę dyskursu negującego zmiany klimatyczne (w jedno z ćwiczeń włączone zostały komentarze sceptyków klimatycznych, które następnie poddano dyskusji; zob. Kay i in., 2020: 122).
5. Użycie formy literackiej narracji i formułowanie zadań wymagających kreatywności/wyobraźni (doskonałym przykładem jest tu opowiadanie twórcze prezentujące „cykl życiowy plastikowej butelki”, posługujące się humorem i ironią, w książce *Focus 4 Second Edition*; zob. Kay i in., 2020: 117).

Podsumowanie

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

Na szczególną uwagę zasługuje również dostrzeżona przeze mnie w analizowanych podręcznikach metoda wprowadzania wątków ekologicznych, którą chciałabym tu nazwać za teoretykami studiów zwierzęcych *pedagogiką*

popularyzującym wiedzę na temat zmian klimatu (Kay i in., 2019: 70), wykorzystanie filmowego bloga do pokazania ekstremalnych zjawisk pogodowych i ich wpływu na życie lokalnych społeczności (Kay i in., 2020: 120–121) czy zamieszczenie memu obrazującego rozmowę krów, w której celnie spuentowano związek hodowli przemysłowej z degradacją środowiska (Kay i in., 2021: 102).

dyskomfortu (Lloro-Bidart, Banschbach, eds., 2019: 41). Polegałaby ona na kwestionowaniu utrwalonych, popularnych zachowań czy wygodnych przyzwyczajęń – takich jak szkodliwe dla środowiska nawyki konsumpcyjne, sposoby spędzania czasu wolnego, odżywiania się oraz traktowania zwierząt – w celu wywołania afektywnej odpowiedzi. Spodziewana reakcja (dysonans poznawczy, uświadomienie uczącemu się konsekwencji jego postaw i wywołanie wiążącego się z tym poczucia „ekowiny”) miałyby za zadanie sprowokować uczniów do działania, pozwalając stopniowo wyeliminować to, co stanowi główną bolączkę czasów kryzysu klimatycznego: bezczynność i brak sprawczości w poczuciu, że „nic nie da się zrobić”, bo „przyszłość jest już stracona”, albo w przekonaniu, że „jakoś to będzie”, a „liczy się to, co tu i teraz”. Równie ważna jak ta zachęta do aktywizmu byłaby również wpisana w ekokrytyczną edukację próba zmiany wizerunku natury i stosunku ludzi do otaczającego ich świata na mniej antropocentryczne, eurocentryczne i indywidualistyczne, a bardziej biocentryczne i wspólnotowe, tj. zdeterminowane, by chronić każdą formę życia, niezależnie od tego, jak bardzo narusza to dotychczasowy styl życia czy interesy gospodarcze. W epoce ciągłego ryzyka i nieprzewidywalności, pesymizmu co do stanu środowiska i powszechnej obojętności na sprawy inne niż własne chcielibyśmy od naszych uczniów uzyskać taką odpowiedź, jaka pada na kartach podręcznika *Focus 5*, gdy rozważane są scenariusze przyszłości i potrzeba przedsięwzięcia wspólnych działań: „Even if this means we might not be as prosperous as we are now, it is no excuse for failing to save the planet for future generations” (Kay i in., 2021: 110).

Bibliografia

- Alevizos K., Gaynor S., Roderick M., 2018, *Gold Experience B2 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Beddall F., Roderick M., 2018, *Gold Experience B1+ 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Bell J., Gower R., 2014, *Expert Advanced*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Berleant A., 1992, *The Aesthetics of Environment*, Temple University Press, Philadelphia.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Boyd E., Edwards L., 2018, *Gold Experience C1 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.

- Boyd E., Walsh C., Warwick L., 2018, *Gold Experience B1 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Fiedorczuk J., 2014, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Kay S. i in., 2019, *Focus 3. Second Edition. Students' Book. B1/B1+*, Pearson Central Europe, Warszawa.
- Kay S. i in., 2020, *Focus 4. Second Edition. Student's Book. B2/B2+*, Pearson Central Europe, Warszawa.
- Kay S. i in., 2021, *Focus 5. Second Edition. Student's Book. B2+/C1*, Pearson Central Europe, Warszawa.
- Lloro-Bidart T., Bansbach V.S., eds., 2019, *Animals in Environmental Education: Interdisciplinary Approaches to Curriculum and Pedagogy*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Mitek-Dziemba A., 2014, *Zmierzch doświadczenia? Pastoralistyczne lęki (neo)pragmatyzmu*, „Er(r)go”, nr 29(2), s. 67–84, <https://journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2654> [dostęp: 1.08.2021].
- Nawrot-Lis B., 2020, *Insights into CLIL Methodology*, „Polish Journal of Continuing Education”, nr 1, s. 66–79, <https://oaji.net/articles/2021/2718-1612352143.pdf> [dostęp: 1.08.2021].
- Oreskes N., Conway E.M., 2010, *Merchants of Doubt. How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*, Bloomsbury Press, New York.
- Piątek Z., 1998, *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Puppel S., red., 2015, „Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM”, t. 7: *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekogłottodydaktyki. Materiały z Konferencji zorganizowanej przez Katedrę Ekokomunikacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w dniach 10–11 września 2014 roku*, Katedra Ekokomunikacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, http://keko.home.amu.edu.pl/sites/default/files/TOM_VII_MOTEK_2015.pdf [dostęp: 1.08.2021].
- Quintana J., Duckworth M., 2019, *Vision 1*, Oxford University Press, Oxford.
- Rosińska M., Edwards L., 2015, *Password 1*, Macmillan Polska, Warszawa.
- Rosińska M., Edwards L., 2016, *Password 2*, Macmillan Polska, Warszawa.
- Rosińska M., Manin Gregory J., 2017, *Password 3*, Macmillan Polska, Warszawa.

- Rosińska M., Edwards L., Inglot M., 2018, *Repetitorium do szkół ponadgimnazjalnych*, Macmillan Polska, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf> [dostęp: 1.08.2021].
- Sharman E., Duckworth M., 2019, *Vision 2*, Oxford University Press, Oxford.
- Stephenson H., Lansford L., Dummett P., 2016, *Keynote Upper Intermediate*, National Geographic Learning, Andover, Hampshire.
- Sujecka-Zajac J., 2020, Czy jesteśmy gotowi na ekolottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym? „Neofilolog”, nr 55/1, s. 11–26, <https://doi.org/10.14746/n.2020.55.1.2>.
- Tabaszewska J., 2011, Zagrożenie czy możliwości? Ekokrytyka – rekonesans, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 205–220.
- Tabaszewska J., 2018, Ekokrytyczna (samo)świadomość, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15.
- Ubertowska A., 2018, „Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty”. Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 17–40, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.2>.
- Ubertowska A., 2020, *Historie biotyczne. Pomiędzy estetyką a geotraumą*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Walewicz P., 2019, *Koncepcje antropocenu i kapitałocenu a ekopedagogika*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 57–67.
- Walsh C., Warwick L., 2018, *Gold Experience B2+ 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Wawrzyniak J., 2000, *Teoretyczne podstawy neonaturalistycznej bioetyki środowiskowej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Wilkoszewska K., 2003 [1991], *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johana Deweya*, wyd. 2., Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Wilkoszewska K., 2006, Czy istnieje eko-estetyka?, „Diametros”, nr 9, s. 136–412, <https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Diametros/Diametros-r2006-t-n9/Diametros-r2006-t-n9-s136-142/Diametros-r2006-t-n9-s136-142.pdf> [dostęp: 20.07.2021].
- Wilkoszewska K., 2016, *Estetyka pragmatyczna w perspektywie bio-*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, R. 25, nr 1 (97), s. 211–229.
- Wilkoszewska K., red., 1992, *Estetyka a ekologia*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

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

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

Ewa Półtorak

 <https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

**Kształcenie postawy proekologicznej
na lekcjach języka obcego
w szkole ponadpodstawowej
(na przykładzie materiałów
do nauczania języka francuskiego
jako drugiego/kolejnego języka obcego)*
Developing a pro-ecological attitudes
during foreign language classes
at secondary school
(on the example of materials for teaching French
as a second/subsequent foreign language)**

Abstract: The aim of the article is to reflect on question how to incorporate elements of ecological education into foreign teaching/learning process, implemented in the Polish education system. The author will focus on methods used to developing communicative language competences at school, especially on the example of teaching/learning French as a second / subsequent foreign language.

Keywords: CEFR, action-oriented approach, developing communicative language competences at school, learning French as a second / subsequent foreign language, ecological education

Abstrakt: Celem artykułu jest refleksja nad sposobami włączenia elementów edukacji ekologicznej do kształcenia językowego realizowanego w polskim systemie szkolnictwa w ramach trzeciego etapu edukacyjnego. Podjęta problematyka została przedyskutowana w kontekście

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–18, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.03>.

procesu kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego na przykładzie materiałów do nauczania języka francuskiego.

Słowa kluczowe: ESOKJ, podejście działaniowe, kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych w szkole, nauka języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego, edukacja ekologiczna

Wiek XXI będzie stuleciem ekologicznym albo
nie będzie go wcale.

(Skolimowski, 1993: 91)

Wstęp

Coraz bardziej odczuwamy dziś skutki zmian klimatycznych i dostrzegamy konieczność wypracowania – nie tylko w skali makro, lecz także na poziomie pojedynczych działań człowieka – skutecznych sposobów zahamowania postępującej degradacji środowiska oraz niekontrolowanego wyczerpywania zasobów naturalnych. Raczej nikt nie ma wątpliwości, że we współczesnej szkole edukacja ekologiczna powinna stanowić jeden z zasadniczych elementów kształcenia. Przywołując słowa Jima Lenesty'ego, można skonstatować, że w dzisiejszych czasach:

edukacja ekologiczna [nie powinna być – E.P.] luksusem. To konieczność. Musi się ona stać częścią ogólnoswiatowej strategii edukacji. Świadoma ekologicznie populacja ludzka może złamać stare nawyki, rozwinąć nowe alternatywy i ochronić wartościowe planetarne gatunki i ekosystemy przed unicestwieniem. Tylko taka świadomość może dać gwarancję, że nasze ziemskie gospodarstwo będzie właściwie zarządzane dla przyszłych generacji.

(Jim Lenesty – cyt. za: Skubała, 2010: 15)

Tak rozumiana edukacja ekologiczna wymaga niewątpliwie interdyscyplinarnego podejścia, a co za tym idzie, powinna być obecna nie tylko w programach nauczania przedmiotów tradycyjnie kojarzonych z szeroko rozumianą ochroną środowiska, takich jak biologia, lecz także, przynajmniej w podstawowym zakresie, w programach nauczania pozostałych przedmiotów szkolnych. Zasygnalizowana perspektywa kształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie w najważniejszych dokumentach polskiego prawa oświatowego, w tym w nowej podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych (*Podstawa*

programowa kształcenia ogólnego [...], 2018). Już we wstępie do dokumentu autorzy podkreślają, że „kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów”, co wiąże się między innymi z tym, że szkoła „kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego [...], 2018*). Pojawia się w związku z tym pytanie: W jaki sposób i w jakim zakresie elementy edukacji ekologicznej są/powinny być uwzględnione w programach kształcenia poszczególnych przedmiotów szkolnych?

Niniejszy artykuł będzie stanowił refleksję nad sposobami włączenia elementów edukacji ekologicznej do programu kształcenia językowego realizowanego na poziomie szkoły ponadpodstawowej. W centrum zainteresowania znajdzie się analiza najbardziej współczesnych koncepcji glottodydaktycznych, promowanych między innymi przez autorów *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2003). W praktyce odnoszą się one do podejścia działaniowego, nazywanego także w polskiej wersji przywołanego dokumentu podejściem zadaniowym (ESOKJ, 2003). Podjęta problematyka zostanie przedyskutowana w odniesieniu do najbardziej interesującego nas kontekstu badawczego, jakim jest kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego w ramach trzeciego etapu edukacyjnego. Głównym celem zaproponowanych rozważań będzie próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: Czy, a jeśli tak, to ewentualnie w jaki sposób, materiały przeznaczone do nauki drugiego/kolejnego języka obcego, a w szczególności języka francuskiego, zawierają treści sprzyjające rozwijaniu świadomości ekologicznej uczniów i tym samym wspomagające kształcenie ich postaw proekologicznych? W udzieleniu odpowiedzi na postawione pytanie pomocna będzie analiza danych pozyskanych podczas realizacji zadania badawczego przeprowadzonego w ramach międzynarodowego projektu *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC)¹ w roku akademickim 2020/2021.

1 Projekt HEC jest realizowany przez zespół Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego (ICBEH UŚ) pod kierownictwem prof. dr hab. Bernadety Niesporek-Szamburskiej.

Program kształcenia językowego w szkole ponadpodstawowej – zarys problematyki

Zainteresowanie różnymi formami mobilności międzynarodowej powoduje, że umiejętności językowe są postrzegane jako jeden z zasadniczych filarów wykształcenia we współczesnym świecie. Nie dziwi zatem fakt, że znajomość języków obcych stanowi istotny element mniej lub bardziej sformalizowanych form kształcenia na każdym z jego etapów. Umiejętności językowe są wymieniane jako jedne z najważniejszych, jakie uczący się zdobywają w szkole ponadpodstawowej, to jest na trzecim etapie edukacyjnym w polskim systemie szkolnictwa (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...], 2018). Jak podkreślają autorzy nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum:

umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych

(*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...], 2018)

– a co za tym idzie: „ważnym celem działalności szkoły jest skuteczne nauczanie języków obcych” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...], 2018).

Podczas badań prowadzonych w ramach projektu HEC skupiliśmy się przede wszystkim na szczegółowej analizie założeń programowych dotyczących procesu nauczania/uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego, odnosząc je w szczególności do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka nowożytnego według nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...], 2018). Wybór takiego kontekstu badawczego nie był przypadkowy – wiązał się z aktualnie spotykaną sytuacją nauki języka francuskiego w polskim systemie edukacyjnym: w ramach kształcenia ogólnego język francuski najczęściej jest wybierany jako drugi (odpowiednio wariant III.2 według nowej podstawy programowej) lub trzeci (odpowiednio wariant III.2.0 według nowej podstawy programowej) język obcy nowożytny nauczany w szkole ponadpodstawowej.

Na wstępie należy uściślić, że w przypadku wybranego przez nas kontekstu badawczego nauka języka francuskiego (ale także jakiegokolwiek innego języka obcego nauczanego jako drugi lub trzeci język obcy na poziomie szkoły ponadpodstawowej) jest zaplanowana przez autorów nowej podstawy programowej w taki sposób, aby kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych ucznia umożliwiło mu osiągnięcie poziomu biegłości językowej na poziomie A2/A2+ według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2003). Warto przypomnieć, że – zdaniem autorów ESOKJ – na tym etapie rozwoju językowego osoba posługująca się językiem docelowym:

- rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy);
- potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe;
- potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

(ESOKJ, 2003: 33)

Tak sformułowane przez autorów opracowania ogólne cele kształcenia językowego znajdują swoje odzwierciedlenie także w zapisach nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, w której kompetencje uczniów języka obcego nowożytnego nauczanego jako drugi/kolejny język obcy sytuują się na trzecim etapie edukacyjnym odpowiednio na poziomie A2+ (w przypadku nauki języka według wariantu III.2) oraz A2 (w przypadku nauki języka według wariantu III.2.0). Na każdym z etapów kształcenia realizacja ogólnych celów kształcenia została wpisana w pięć wzajemnie powiązanych obszarów nauczania, które obejmują, oprócz znajomości środków językowych, takie działania językowe, jak: rozumienie wypowiedzi, jej tworzenie, reagowanie na wypowiedzi innych uczestników interakcji oraz przetwarzanie wypowiedzi (tak zwana mediacja językowa). Co więcej, każdy z wymienionych rodzajów działań językowych może/powinien być rozwijany zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Ze względu na niewielkie różnice między poziomami językowymi A2+ i A2 przypisane im w podstawie programowej wymagania (w zakresie wymagań ogólnych) są niemal identyczne.

Nauka według wariantów III.2.0 i III.2 obejmuje:

1. Znajomość struktur językowych. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie treści opisanych w wymaganiach szczegółowych.
2. Rozumienie wypowiedzi (działania receptywne). Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, jak i proste wypowiedzi pisemne (jak np. listy, wiadomości e-mail, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie) w zakresie tematycznym wskazanym w wymaganiach szczegółowych.
3. Tworzenie wypowiedzi (działania produktywne). Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne oraz pisemne (np. w postaci notatki, ogłoszenia, zaproszenia, życzeń, wiadomości e-mail, SMS-ów, kartek pocztowych, historyjek, listów prywatnych czy wpisów na blogu) w zakresie tematycznym wskazanym w wymaganiach szczegółowych.
4. Reagowanie na wypowiedź (działania interakcyjne). Uczeń reaguje ustnie oraz w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomości, w tym SMS-a lub wiadomości e-mail, krótkiego listu prywatnego, wpisu na czacie/forum) w typowych sytuacjach wskazanych w wymaganiach szczegółowych.
5. Przetwarzanie wypowiedzi (działania mediacyjne). Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych, m.in. przekazując w języku obcym (lub polskim) informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach) w języku obcym lub polskim (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...], 2018).

Drobne różnice pomiędzy interesującymi nas poziomami biegłości językowej pojawiają się w zakresie treści szczegółowych, których ze względu na postawione cele niniejszego artykułu oraz jego ograniczenia edycyjne nie sposób przytoczyć w całości. Warto jedynie zaznaczyć, że w przypadku obydwu interesujących nas wariantów nauki kolejnego języka obcego w obrębie

szczegółowych treści nauczania autorzy podstawy programowej proponują włączenie tematu dotyczącego środowiska naturalnego. W punkcie 13. nowej podstawy programowej dla wariantu III.2.0 nauki języka znalazło się zagadnienie „Świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz)”, które dla wariantu III.2 zostało wzbogacone o następujące elementy: „zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego”. To właśnie te dodatkowe aspekty wymienionych szczegółowych treści kształcenia można odczytywać jako bezpośrednie nawiązanie do elementów edukacji ekologicznej. W przypadku interesującego nas kontekstu badawczego nauce drugiego/kolejnego języka obcego, szczególnie realizowanej według wariantu III.2, potencjalnie mogą/ powinny towarzyszyć elementy edukacji ekologicznej.

Elementy edukacji ekologicznej w procesie nauczania-uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego w szkole ponadpodstawowej – wyniki badań własnych

Ogólna charakterystyka wybranej metodologii badawczej

W ramach zaplanowanego badania postanowiono się przyjrzeć bardziej wnikliwie temu, czy, a jeśli tak, to ewentualnie w jaki sposób, autorzy materiałów do nauki drugiego/kolejnego języka obcego na III etapie edukacyjnym, a przede wszystkim autorzy podręczników przeznaczonych do nauki języka francuskiego, wprowadzają do nich treści służące kształceniu postaw proekologicznych uczniów. Tak postawiony cel wymagał uszczegółowienia, które znalazło odzwierciedlenie w następujących pytaniach:

1. Czy w podręcznikach przeznaczonych do nauki francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego znalazły się elementy edukacji ekologicznej?
2. Jakiego rodzaju treści o charakterze ekologicznym są proponowane w poszczególnych podręcznikach przeznaczonych do nauki francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego?
3. Jakiego rodzaju zadania/działania językowe towarzyszą proponowanym elementom edukacji ekologicznej w poszczególnych podręcznikach przeznaczonych do nauki francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego?

W centrum zainteresowania znalazła się przede wszystkim analiza tych serii podręczników, które umożliwiają rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka francuskiego przynajmniej do poziomu A2/A2+

w ramach edukacji ponadpodstawowej. W tym celu wybrano 14 najpopularniejszych oraz najbardziej aktualnych na polskim rynku wydawniczym serii podręczników przeznaczonych do nauczania (starszej) młodzieży i dorosłych. Wśród nich znalazły się wszystkie podręczniki dopuszczone przez MEiN do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2020/2021. Oto pełna lista wybranych do analizy podręczników (w kolejności alfabetycznej):

1. *Agenda* (część 1 i 2) (Baglieto, Girardeau, Mistichelli, 2011; Baglieto, Gloanec, 2011).
2. *Alter Ego+* (część 1 i 2) (Berthet i in., 2012a, 2012b).
3. *C'est Parti!* (część 1 i 2) (Piotrowska-Skrzypek i in., 2019a, 2019b).
4. *Cosmopolite* (część 1 i 2) (Hirschsprung, Tricot, 2017; Hirschsprung i in., 2017).
5. *Défi* (Défi 1 i Défi 2) (Chahi, Denyer, Gloanec, 2018; Biras i in., 2018).
6. *Edito* (część 1 i 2) (Alcaraz i in. 2016; Abou-Samra, 2016).
7. *En Action!* (część 1 i 2) (Gallon, Himber, 2019, 2020).
8. *Entre nous* (część 1 i 2) (Courteaud, Gómez-Jordana, Pruvost, 2017; Chahi, Huor, Malorey, 2015).
9. *Exploits* (część 1 i 2) (Boutégègue i in., 2019, 2020).
10. *Francofolie express* (część 1 i 2) (Boutégègue, Supryn-Klepcarz, 2019, 2020).
11. *Inspire* (część 1 i 2) (Le Bougnec, Lopes, 2020a, 2020b).
12. *#LaClasse* (część 1 i 2) (Chanéac-Knight, 2019; Todd, Vial, 2019).
13. *L'Atelier* (część 1 i 2) (Cocton i in., 2019a, 2019b).
14. *Texto* (część 1 i 2) (Le Bougnec, Lopes, 2016a, 2016b).

Przed przystąpieniem do omówienia szczegółowych wyników przeprowadzonych analiz należy uściślić, że uwagę skupiono na badaniu tych części podręczników każdej z wybranych serii wydawniczych, które – zgodnie z opisem autorów – są przeznaczone do pracy nad rozwojem językowych kompetencji komunikacyjnych do poziomu językowego A2/A2+, co w praktyce przełożyło się na analizę dwóch pierwszych części z każdej serii.

Warto zaznaczyć, że wszystkie wybrane podręczniki wpisują się w realizację założeń podejścia zadaniowego, nazywanego także działaniowym (ang. *action-oriented approach*, fr. *approche actionnelle*), co nie pozostaje bez znaczenia dla proponowanych w nich rozwiązań metodycznych. Przypomnijmy, że zdaniem autorów przywołanej koncepcji kształcenia, które stanowi najbardziej aktualne podejście w nauczaniu/uczeniu się języków obcych (por. Cuq, Gruca, 2002; Komorowska, 2005; Janowska, 2011),

posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji.

(ESOKJ, 2013: 20)

Niewątpliwą zaletą podejścia do języka w zaproponowanej koncepcji jest nie tylko uwzględnienie kontekstu jego używania oraz nabywania, lecz także zwrócenie uwagi na udział tak zwanych kompetencji ogólnych w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych. Językowe kompetencje komunikacyjne wykorzystywane są przez poszczególnych użytkowników danego języka w różnych sytuacjach życia codziennego (nie tylko tych związanych bezpośrednio z działaniami językowymi) i obejmują szerokie spectrum ich wiedzy (*savoir*), umiejętności praktycznych (*savoir-faire*), indywidualnych uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*) czy też umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*). W praktyce proces nauczania/uczenia się języka obcego/języków obcych powinien koncentrować się na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się, realizujących wyznaczone cele poprzez współdziałanie z innymi użytkownikami języka oraz wśród innych użytkowników języka. Co za tym idzie, podstawowym celem interesującej nas koncepcji kształcenia jest, jak zauważa Przemysław E. Gębał,

koncentracja aktywności lekcyjnych na działaniu, które łączy rozwijanie poszczególnych kompetencji językowych z osiągnięciem konkretnych celów pozajęzykowych, uwiarygadniających sensowność podjęcia nauki i samorealizację uczących się.

(Gębał, 2019: 139)

Centralnym elementem planowanej jednostki lekcyjnej jest zadanie, którego realizacja wyznacza kierunek oraz rodzaj realizowanych przez uczących

się działań językowych. Samo zadanie natomiast, w najbardziej ogólnym znaczeniu, rozumiane jest jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ, 2003: 21). W praktyce działanie to jest procesem wieloetapowym, a na jego wykonanie składają się mniejsze formy aktywności (ang. *activities*, fr. *activités*) oraz ćwiczenia (ang. *exercises*, fr. *exercices*). Te ostatnie, stawiane zazwyczaj w opozycji do zadań, definiuje się najczęściej jako jednostki uczeniowe o zamkniętym charakterze odpowiedzi, służące do punktowego kształcenia lub weryfikacji wybranych elementów wiedzy językowej (Besse, Porquier, 1991: 121). Same zadania natomiast, w zależności od planowanych celów dydaktycznych, mogą koncentrować się na rozwijaniu jednej lub kilku umiejętności językowych i wpisywać się w realizację następujących działań językowych:

- pisemne oraz ustne działania receptywne;
- pisemne oraz ustne działania produktywne;
- pisemne oraz ustne działania interakcyjne;
- pisemne oraz ustne działania mediacyjne (ESOKJ, 2003; Conseil de l'Europe, 2018).

Przedstawiony pokrótce podział podstawowych jednostek uczeniowych posłuży w dalszej części artykułu do szczegółowego omówienia form pracy, jakie towarzyszą wprowadzaniem treściom ekologicznym w analizowanych podręcznikach.

Prezentacja danych i dyskusja wyników

Na podstawie przeprowadzonych analiz można wysnuć ogólny wniosek, że wszystkie serie wybranych podręczników zawierają treści o charakterze ekologicznym. Kolejną cechą wspólną interesujących nas materiałów gлотodydaktycznych, którą należy podkreślić już na wstępie tego wywodu, jest wprowadzanie elementów edukacji ekologicznej w drugiej części danej serii podręcznika, czyli od poziomu A2. Co więcej, w większości wypadków poświęcone im jednostki uczeniowe zamykają listę proponowanych tematów, z jednym wyjątkiem – w podręczniku *Défi A2* stanowią punkt wyjścia opracowanego przez autorów schematu kształcenia i pojawiają się już w pierwszym rozdziale, zatytułowanym *À quoi ça sert?* [Czemu to służy?].

W pierwszych częściach analizowanych podręczników (odpowiadających poziomowi A1) treści (pro)ekologiczne nie są przedmiotem eksplicytnego

nauczania, co – z uwagi na ograniczone środki językowe, jakimi na tym poziomie dysponują uczniowie – raczej nie dziwi. Autorzy większości podręczników decydują się na tym etapie kształcenia na wprowadzenie słownictwa związanego z szeroko rozumianym środowiskiem naturalnym, np. nazw podstawowych zjawisk pogodowych, wybranych roślin, drzew czy zwierząt. Można stwierdzić – odwołując się do dokonanego wcześniej podziału jednostek uczeniowych na zadania/aktywności/ćwiczenia – że wśród proponowanych technik pracy na omawianym poziomie językowym dominują ćwiczenia, raczej pisemne niż ustne, bazujące przede wszystkim na indywidualnej pracy uczących się. Autorzy proponują różnego rodzaju ćwiczenia o charakterze leksykalnym (w nielicznych przypadkach gramatycznym), polegające na uzupełnianiu luk, łączeniu pasujących elementów czy poprawnym nazywaniu przedstawionych przedmiotów.

Warto zwrócić uwagę na stosowaną przez niektórych autorów już na tym etapie rozwoju językowego strategię uwrażliwiania nie tylko na podstawowe słownictwo z zakresu środowiska naturalnego, co – jak zasygnalizowano – wpisuje się w realizację zakładanych na tym etapie kształcenia treści programowych, lecz także na tematy związane z szeroko rozumianą edukacją ekologiczną. W najprostszej formie technika ta polega na wprowadzaniu pojedynczych terminów związanych ze zmianami klimatycznymi czy degradacją środowiska, które jednak są prezentowane w sposób „pasywny” (niejako na marginesie realizowanych w wybranej jednostce lekcyjnej celów kształcenia) i nie stanowią przedmiotu dalszych działań językowych. Przykład takiego rozwiązania pojawia się w podręczniku *Cosmopolite 1*. Jego autorzy decydują się na zatytułowanie jednostki lekcyjnej poświęconej rutynie dnia codziennego (*Cosmopolite 1: 76–77*) jako *Une journée «écolo»* [Ekodzień] i wprowadzenie do dokumentu wyjściowego terminów nawiązujących do ochrony środowiska, np. *région «écolo»* [ekoregion], *zéro pollution* [zero zanieczyszczeń], *commerce équitable* [sprawiedliwy handel], które jedynie towarzyszą proponowanym materiałom i nie podlegają dalszemu rozwinięciu tematycznemu w proponowanej jednostce lekcyjnej. Zastosowanie takiej techniki zapewnia jednak obecność treści o charakterze ekologicznym (nawet w minimalnym zakresie) już na poziomie początkującym kształcenia językowego.

W większości kolejnych części analizowanych podręczników, umożliwiających uczącym się rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie A2/A2+, elementy edukacji ekologicznej wprowadzane są w sposób zaplanowany i usystematyzowany. Pojawia się autonomiczna jednostka

uczeniowa (nazwana *leçon*, *dossier* lub *unité*) poświęcona pracy nad wybranymi zagadnieniami ekologicznymi. Są one zazwyczaj połączone z realizacją różnych innych celów komunikacyjno-językowych, wśród których dominuje kształcenie umiejętności posługiwania się trybem rozkazującym oraz dyrektywnymi aktami mowy (w przypadku 68% analizowanych jednostek uczeniowych), ale także wyrażania planów na przyszłość (16%), wyrażania zależności czasowych (10%) czy innych zagadnień gramatycznych (6%).

W zależności od intencji autorów oraz struktury samego podręcznika jednostki uczeniowe poświęcone zagadnieniom edukacji ekologicznej są mniej lub bardziej rozbudowane. W niektórych z analizowanych materiałów, np. w *Cosmopolite 2*, treści ekologiczne omawiane są w ramach odrębnych lekcji. Autorzy innych podręczników decydują się na wprowadzenie tych treści w tematycznych rozdziałach: w jednym, jak w podręczniku *Inspire A2*, czy nawet w kilku, jak w podręczniku *Édito A2*, którego autorzy proponują dwa odrębne rozdziały, poświęcone odpowiednio zagadnieniom ochrony środowiska oraz odpowiedzialnej konsumpcji. W niektórych podręcznikach zagadnienia ekologiczne nie są poruszane w odrębnych jednostkach lekcyjnych, ale pojawiają się w pojedynczych tekstach, wpisanych w realizację innych zagadnień leksykalno-gramatycznych – takie rozwiązanie znaleźć można między innymi w podręczniku *#LaClasse A2*, w którym tekst o katastrofach naturalnych (w tym wypadku konsekwencjach huraganu Irma) towarzyszy lekcji poświęconej tajnikom zawodu reportera.

Proponowane treści ekologiczne poruszane w analizowanych podręcznikach charakteryzuje dość duża różnorodność. Pojawia się wśród nich kilka dominujących kategorii tematycznych (podano je w kolejności od najbardziej popularnej):

- ogólnie pojęta ochrona przyrody (w tym ochrona gatunków oraz konieczność zachowania bioróżnorodności);
- ekologia w życiu codziennym (np. racjonalne zużycie wody czy energii);
- zmiany klimatyczne (w tym przede wszystkim problem globalnego ocieplenia);
- degradacja środowiska (zanieczyszczenie powietrza, wyczerpywanie surowców itp.);
- edukacja konsumencka (odpowiedzialna konsumpcja, oznakowanie produktów itp.);
- racjonalne gospodarowanie odpadami.

Można zatem stwierdzić, że tematyka proponowanych uczniom materiałów z zakresu ekologii na poziomie A2/A2+ jest dosyć bogata i wpisuje się w aktualnie poruszaną problematykę ekologiczną. Uczeń ma szansę na pogłębienie refleksji (trudno w odniesieniu do kompetencji na poziomie A2/A2+ mówić o możliwości prowadzenia rozbudowanej dyskusji) na tematy związane z ekologią również na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego, a tym samym na rozwijanie swojej świadomości ekologicznej.

W analizowanych materiałach dominują pisemne teksty użytkowe o charakterze informacyjnym oraz o charakterze perswazyjnym. Te pierwsze, których jest więcej, najczęściej przybierają formę fragmentów artykułów prasowych, wywiadów lub monologowych wypowiedzi, rzadziej dyskusji, zaczerpniętych z blogów czy forów internetowych, ponieważ takie formy przekazu są najbardziej aktualne oraz bliskie adresatom prezentowanych treści. Wszystkie proponowane teksty dotyczące problematyki ekologicznej stanowią przykłady dokumentów autentycznych. Co więcej, w wielu wypadkach towarzyszą im sugestywne ilustracje i/lub pytania otwarte, które mają na celu uwrażliwić uczących się na wybrany problem i pobudzić ich do refleksji poprzedzającej pracę nad proponowanym zadaniem.

W niektórych podręcznikach do tekstu właściwego dołączone są informacje dodatkowe, najczęściej w formie krótkiej notatki, ukazującej podejście do wybranego problemu (np. segregacji odpadów czy użycia źródeł energii odnawialnej), jakie reprezentują sami Francuzi bądź przedstawiciele wybranego kraju/wybranych krajów frankofońskich. Dzięki temu refleksja uczących się nad omawianymi zjawiskami może zostać skierowana ku bardziej globalnemu wymiarowi poruszanych problemów i zachęcić do dokonywania porównań w odniesieniu do doświadczeń indywidualnych bądź międzykulturowych.

Warto także zwrócić uwagę na tytuły poszczególnych rozdziałów, w których pojawiają się treści ekologiczne. Tytuły te często są formułowane w taki sposób, aby nie pozostawić uczącego się obojętnym: stosowane są formy czasownikowe lub rzeczownikowe bezpośrednio zachęcające do podjęcia działania, takie jak: *Agir pour la nature* [Działanie na rzecz środowiska], *L'appel de la nature* [Apel/Wołanie przyrody], *Défi pour la Terre* [Wyzwanie dla Ziemi], czy też używane są formy trybu rozkazującego, np. *Engagez-vous!* [Zaangażujcie się!]. Tak sformułowane cele językowe pełnią dodatkową rolę – służą wzmocnieniu przekazu prezentowanych treści.

Nie bez znaczenia dla podjętych rozważań jest analiza typów działań językowych oraz rodzajów form pracy proponowanych przy wprowadzaniu zagadnień o charakterze ekologicznym. Przeanalizowane zadania w znakomitej większości odnoszą się do rozumienia pisemnej lub ustnej wypowiedzi, tworzenia pisemnej lub ustnej krótkiej wypowiedzi (najczęściej ustosunkowania się do zadane pytania) oraz reagowania, pisemnie lub ustnie, na wypowiedzi innych uczestników interakcji. Zadania mediacyjne – jeśli w ogóle, to rzadko występujące na analizowanym przez nas poziomie językowym – nie są związane z tematyką ekologii. Oto kilka wybranych przykładów działań językowych z analizowanego korpusu:

Przykład 1

Observez l'article du site Éthic'Infos (Doc.1). Qui sont les personnes sur les photos ? Faites des hypothèses.

(Inspire A2: 78)

[Przyjrzyjcie się artykułowi zaczerpniętemu ze strony Éthic'Infos (Doc. 1). Kim są osoby na zdjęciach? Przedstawcie swoje hipotezy].

Przykład 2

Regardez la vidéo de David et répondez : Aujourd'hui, je porte un pantalon en jean écologique, une chemise en coton et des tennis. Et vous ?

(Inspire A2: 78)

[Obejrzyjcie filmik przygotowany przez Dawida i odpowiedzcie na zadane przez niego pytanie, w co jesteście dzisiaj ubrani].

Przykład 3

Comment pouvons-nous agir pour protéger les océans ?

(Édito A2: 169)

[Co możemy robić, aby chronić oceany?].

Przykład 4

Vous voulez devenir membre de Reforest'Action. Vous écrivez à Reforest'Action pour expliquer pourquoi vous voulez vous engager et pour demander ce que vous pouvez faire (60 à 80 mots).

(Édito A2: 172)

[Chcicie zostać członkami stowarzyszenia Reforest'Action. Napiszcie do stowarzyszenia (używając od 60 do 80 słów), aby wyjaśnić, dlaczego chcecie do niego dołączyć, i zapytajcie, co, jako jego członek, możecie robić].

Przykład 5

Échangez en petits groupes. Observez les deux affiches pour la Journée de la Terre.

1. Identifiez la stratégie utilisée sur chacune pour interpeller ou sensibiliser le public. Quel est le message véhiculé par chaque affiche ? Laquelle préférez-vous ? Quelle est selon vous la plus efficace ?
2. Imaginez des affiches et des slogans pour la Journée de la Terre, en fonction de la stratégie que vous préférez.
3. Montrez et expliquez vos propositions aux autres groupes. Ensemble, évaluez la pertinence et l'efficacité des différentes propositions.

(Alter Ego+ A2: 147)

[W małych grupach wymieńcie swoje opinie na temat obydwu plakatów promujących Dzień Ziemi.

1. Określcie rodzaj strategii, jaka została wykorzystana, aby zwrócić się do odbiorców lub ich uwrażliwić na przedstawione treści. Jakie jest przesłanie każdego z plakatów? Który z nich wolicie? Który, waszym zdaniem, skuteczniej przekazuje wybrane treści?
2. Pomyślcie nad własnymi plakatami i sloganami promującymi Dzień Ziemi z wykorzystaniem preferowanej strategii.
3. Przedstawcie i wyjaśnijcie swoje propozycje pozostałym grupom. Wspólnie oceńcie trafność oraz skuteczność różnych propozycji].

Przykład 6

Qu'est-ce qu'un consommateur irresponsable? À deux, rédigez un petit texte pour le décrire.

(Défi A2: 19)

[Jak rozumiecie pojęcie „nieodpowiedzialny konsument”? W parach zredagujcie jego krótki opis].

Przykład 7

Vous avez été victime d'une catastrophe naturelle. Vous téléphonez à un/e ami/e et vous racontez votre expérience. Exprimez vos sentiments. Utilisez l'imparfait.

(#LaClasse A2: 65)

[Przeżyliście katastrofę naturalną. Dzwoniąc do swojego przyjaciela/przyjaciółki, opowiadacie mu/jej o swoim doświadczeniu. Opisując swoje przeżycia/uczucia, użyjcie czasu przeszłego niedokonanego (*l'imparfait*)].

Przykład 8

Quelle est votre opinion sur le tourisme et sur la protection de la nature dans votre pays ? À votre avis, faut-il limiter le tourisme de masse ?

(*Cosmopolite 2: 129*)

[Co sądzicie na temat turystyki oraz ochrony przyrody w waszym kraju? Czy waszym zdaniem należy ograniczyć turystykę masową?].

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że w większości podręczników pojawiają się zadania, czasami także większe projekty, polegające na podejmowaniu współpracy z innymi członkami zespołu klasowego w celu wspólnej realizacji proponowanej wersji zadania. Są to np.: opracowanie plakatu promującego zachowania proekologiczne w codziennym życiu, przygotowanie regulaminu dotyczącego zasad właściwej segregacji śmieci w formie tekstowej lub plakatowej, zaplanowanie spotu reklamującego ochronę wybranego gatunku, któremu grozi wyginięcie, przygotowanie prezentacji wybranego stowarzyszenia ekologicznego działającego w danym regionie. Obecność takiej formy proponowanych zadań w analizowanych podręcznikach nie jest – moim zdaniem – przypadkowa i może przyczynić się do rozwoju świadomości ekologicznej w dwojaki sposób: proponowane zadania nie tylko umożliwiają wzbogacenie repertuaru doświadczeń językowych uczących się o treści ekologiczne, lecz także zachęcają do podejmowania realnych działań (również pozajęzykowych) na rzecz szeroko rozumianej ochrony środowiska, co w wymierny sposób przekłada się na rozwijanie ich postaw proekologicznych w ramach zajęć z drugiego/kolejnego języka obcego.

Uwagi końcowe

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można sformułować kilka ogólnych wniosków. Przede wszystkim materiały przeznaczone do nauki drugiego/kolejnego języka obcego w szkole ponadpodstawowej pozwalają na kształcenie postaw proekologicznych uczniów. Analiza podręczników z wybranych serii przeznaczonych do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego dla (starszej) młodzieży i dorosłych pokazała, że autorzy odczuwają potrzebę włączania elementów edukacji ekologicznej do proponowanych treści tematycznych, choć sposoby ich prezentacji, jak i proponowane techniki pracy mogą się od siebie różnić. Materiały koncentrujące

się na treściach ekologicznych pojawiają się przeważnie w ramach mniejszych lub większych jednostek uczeniowych (sporadycznie jako osobne teksty) i dotyczą najbardziej aktualnych problemów, wśród których dominują zagadnienia związane z szeroko rozumianą ochroną przyrody, podejmowaniem zachowań proekologicznych w życiu codziennym czy konsekwencjami zmian klimatycznych. Wśród działań językowych towarzyszących wprowadzaniu zagadnień ekologicznych pojawiają się głównie zadania zachęcające uczących się do przeanalizowania zaproponowanych treści, wyrażenia swojej opinii na ich temat w formie pisemnej lub ustnej bądź podzielenia się swoim zdaniem z innymi członkami zespołu klasowego. I choć ze względu na dostępny repertuar środków językowych na poziomie kształcenia A2/A2+ potencjalne wypowiedzi uczących się mogą nie być zbyt rozbudowane, to należy zaznaczyć, że proponowanie przez autorów analizowanych materiałów glottodydaktycznych zadań, które pozwalają na rozwijanie świadomości ekologicznej uczących się, jest niezwykle cenne i o tyle znaczące, że – jak pokazała szczegółowa analiza nowej wersji podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum – zagadnienia związane z szeroko rozumianą ochroną środowiska, a tym samym mogące przyczynić się do kształcenia postaw proekologicznych uczących się są obecne w szczegółowych treściach nauczania drugiego/kolejnego języka obcego nowożytnego tylko w przypadku jego nabywania według wariantu III.2.

Bibliografia

- Abou-Samra M. i in., 2016, *Édito. Méthode de français. Niveau A2*, Les Éditions Didier, Paris (*Édito A2*).
- Alcaraz M. i in., 2016, *Édito. Méthode de français. Niveau A1*, Les Éditions Didier, Paris (*Édito A1*).
- Baglieto D., Gloanec A., 2011, *Agenda A2. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (*Agenda 2*).
- Baglieto D., Girardeau B., Mistichelli M., 2011, *Agenda A1. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (*Agenda 1*).
- Berthet A. i in., 2012a, *Alter ego+ A1*, Hachette Livre, Vanves (*Alter ego 1*).
- Berthet A. i in., 2012b, *Alter ego+ A2*, Hachette Livre, Vanves (*Alter ego 2*).
- Besse H., Porquier R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Didier, Paris (*Défi 1*).
- Biras P. i in., 2018, *Défi A2*, Éditions Maison des Langues, Paris (*Défi 2*).

- Boutégège R., Supryn-Klepacz M., 2019, *Francofolie express 1. Podręcznik do języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (*Francofolie express 1*).
- Boutégège R., Supryn-Klepacz M., 2020, *Francofolie express 1. Podręcznik do języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (*Francofolie express 2*).
- Boutégège R. i in., 2019, *Exploits 1. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (*Exploits 1*).
- Boutégège R. i in., 2020, *Exploits 2*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (*Exploits 2*).
- Chahi F., Denyer M., Gloanec A., 2018, *Défi 1. Méthode de français. A1*, Éditions Maison des langues, Paris (*Défi 1*).
- Chahi F., Huor C., Malorey C., 2015, *Entre nous 2. Méthode de français A2*, Maison des Langues, Paris (*Entre nous 2*).
- Chanéac-Knight L., 2019, *#La Classe. Méthode de Français A1*. CLE International, Paris (*#La Classe A1*).
- Cocton M.N. i in., 2019a, *L'atelier. Méthode de français A1*, Didier, Paris (*L'Atelier A1*).
- Cocton M.N. i in., 2019b, *L'atelier. Méthode de français A2*, Didier, Paris (*L'Atelier A2*).
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe. Division des Politiques Éducatives. Service de l'Education, Strasbourg.
- Courteaud F., Gómez-Jordana S., Pruvost N., 2017, *Entre nous 1. Méthode de français A1*, Editions Maison des langues, Paris (*Entre nous 1*).
- Cuq J.P., Gruca I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- ESOKJ, 2003 – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Gallon F., Himber C., 2019, *En action! 1 Podręcznik wieloletni dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Hachette Polska, Warszawa (*En Action! A1*).
- Gallon F., Himber C., 2020, *En action! 2 Podręcznik wieloletni dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Hachette Polska, Warszawa (*En Action! A2*).
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hirschsprung N., Tricot T., 2017, *Cosmopolite 1. Méthode de français A1*, Hachette Livre, Vanves (*Cosmopolite 1*).

- Hirschsprung N. i in., 2017, *Cosmopolite 2. Méthode de français A2*, Hachette Livre, Vanves (*Cosmopolite 2*).
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Le Bougñec J.T., Lopes M.J., 2016a, *Texto 1. A1. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (*Texto 1*).
- Le Bougñec J.T., Lopes M.J., 2016b, *Texto 2. A2. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (*Texto 2*).
- Le Bougñec J.T., Lopes M.J., 2020a, *Inspire 1, Méthode de français A1*, Hachette Livre, Vanves (*Inspire A1*).
- Le Bougñec J.T., Lopes M.J., 2020b, *Inspire 2, Méthode de français A2*, Hachette Livre, Vanves (*Inspire A2*).
- Piotrowska-Skrzypek M. i in., 2019a, *C'est Parti! Podręcznik do nauki języka francuskiego. 1-A1*, Draco, Kraków (*C'est Parti! 1*).
- Piotrowska-Skrzypek M. i in., 2019b, *C'est Parti! podręcznik do nauki języka francuskiego. 2-A2*, Draco, Kraków (*C'est Parti! 2*).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, 2018, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp: 4.05.2022].
- Skolimowski H., 1993, *Filozofia Żyjąca. Ekofilozofia jako Drzewo Życia*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Skubała P., 2010, *Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole*, w: Skubała P., Kukowka I., *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, [„Zeszyty Ekologiczne”, 1], Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra, s. 5–39.
- Todd S.B., Vial C., 2019, *#La Classe. Méthode de Français A2*, CLE International, Paris (*#La Classe A2*).

Ewa Półtorak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Obszary jej zainteresowań naukowych sytuują się w obrębie językoznawstwa stosowanego, w szczególności dotyczą analizy różnych aspektów szeroko rozumianego procesu glottodydaktycznego. Interesuje się praktycznym wymiarem wykorzystania nowych

technologii oraz przestrzeni wirtualnej w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, jak również optymalizacją warunków zinstytucjonalizowanych form kształcenia językowego, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania/uczenia się języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego. Członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ (ICBEH). Bierze czynny udział w realizacji grantu badawczego *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC).

Ewa Półtorak – Doctor of Humanities, assistant professor at the Institute of Linguistics, Faculty of Humanities at the University of Silesia in Katowice. The areas of her scientific interests lie within the field of applied linguistics, in particular, they concern the analysis of various aspects of the widely understood glottodidactic process. She is interested in the practical dimension of using new technologies and virtual space in the process of teaching and learning foreign languages, as well as optimizing the conditions of institutionalized forms of language education, with particular emphasis on teaching and learning French as a second/another foreign language. Member of the Interdisciplinary Research Centre for Humanities Education at the University of Silesia (ICBEH). She actively participates in the implementation of the research grant *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC).

**Dobre praktyki
Szkolne praktykowanie
klimatycznej
edukacji humanistycznej
Best practices
School practice
of climatic humanistic education**

Stanislav Štěpáník

 <https://orcid.org/0000-0002-0600-0760>

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Olomuniec, Czechy

K neekologičnosti manipulace*

Manipulation as an non-ecological expression

Abstract: The paper presents the necessity of implementing ecolinguistic topics into L1 teaching. It takes Instagram posts of Czech, Polish and Slovak influencers as an example and shows that manipulation techniques overreach the boundaries of countries and languages. If we accept the thesis that manipulation is dominantly a non-ecological phenomenon, which threatens the life of wider ecosystems, the reaction of school is inevitable, especially because children and youth form a highly vulnerable group.

Keywords: ecolinguistics, manipulation, social networks, L1 didactics

Abstrakt: W artykule przedstawiono konieczność wprowadzenia tematyki ekolingwistycznej do nauczania języka ojczystego. Na przykładzie postów i wpisów na Instagramie dokonanych przez czeskich, polskich i słowackich influencerów pokazano, że techniki manipulacyjne przekraczają granice krajów i języków. Jeśli przyjmujemy tezę, że manipulacja jest w znacznej mierze zjawiskiem nieekologicznym, tj. zagrażającym życiu większych ekosystemów, to konieczna jest reakcja szkoły na tę sytuację, głównie dlatego, że dzieci i młodzież stanowią jedną z grup szczególnie podatnych na zagrożenia.

Słowa kluczowe: ekolingwistyka, manipulacja, sieci społecznościowe, dydaktyka L1

Uvedení do problému

Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+ je základní dokument pro rozvoj české vzdělávací soustavy. Formuluje hlavní směry vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a definuje hlavní cesty a opatření k dosažení vytyčených cílů. Strategickými cíli jsou (a) zaměření vzdělávání více na získání kompetencí a (b) snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání.

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–10, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.12>.

V této souvislosti dokument předpokládá poměrně zásadní proměnu obsahu vzdělávání, čehož význam je podtržen tím, že reflexe obsahu je jednou ze strategických linií. Kromě redukce objemu učiva a celkového přehodnocení vzdělávacího obsahu se dle dokumentu počítá také se zvýrazněním role digitálních technologií ve vzdělávacím procesu, a to nejen z hlediska jejich využití jako didaktické techniky, ale rovněž jako prostředku, který do značné míry ovlivňuje, příp. dokonce určuje obsah výuky.

V roce 2021 došlo k dílčí revizi základního kurikulárního dokumentu českého základního vzdělávání, *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2021). Hlavním předmětem této revize bylo zavedení **digitální kompetence** jako nové klíčové kompetence ke stávajícím šesti (kompetenci k učení, k řešení problémů, k. komunikativní, k. sociální a personální, k. občanské a k. pracovní). Požadavkem státu tedy je, aby absolventi základního vzdělávání byli mj. digitálně gramotní, přičemž digitální kompetence zahrnuje informační a datovou gramotnost, funkční komunikaci a kolaboraci v elektronickém prostředí, tvorbu digitálního obsahu, elektronickou bezpečnost a dovednost řešení problémů spojených s užíváním technologií (*Vymezení digitální gramotnosti*, [s.a.]¹).

Ačkoliv se změna v RVP ZV ve vzdělávací oblasti český jazyk (v české škole jako jazyka mateřského) neprojevila přímo ve výstupech, je zcela zřejmé, že zavedení digitální kompetence obsah vyučovacího předmětu český jazyk ovlivňuje zásadně. Např. se předpokládá, že žáci budou vedeni k funkční komunikaci a spolupráci prostřednictvím digitálních technologií, že budou umět vytvářet, upravovat a adekvátně recipovat digitální obsah, že budou chránit fyzické a psychické zdraví v souvislosti s užíváním digitálních technologií, že budou schopni digitální technologie užívat kreativně s cílem hledat nekonvenční, invenční řešení atd. (*Vymezení digitální gramotnosti*, [s.a.]²).

-
- 1 Není předmětem tohoto textu zevrubně analyzovat a hodnotit, zda označení **kompetence** je na místě. Soudíme však, že pro obsah, jenž je v kurikulu (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021) vymezen jako **digitální kompetence**, by bylo přesnější označení **digitální gramotnost**; s tímto termínem ostatně pracuje i web digigram. V textu se přidržujeme oficiálního označení.
 - 2 Web digigram.cz představuje hlavní platformu pro podporu rozvoje digitální kompetence a pro úspěch její implementace do praxe škol. Jeho činnost podporuje přímo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Vzhledem k dynamickému rozvoji technologií, který výrazně ovlivňuje každodenní život společnosti, zasahuje do celé řady odvětví, proměňuje vzorce chování a do značné míry znesnadňuje orientaci v dnešním světě, jsou výše uvedené požadavky zcela oprávněné. V době hlubokých změn vedoucích ke čtvrté průmyslové revoluci a informačně zahlceného prostředí se totiž potřeba člověka digitálně gramotného ukazuje jako zcela klíčová pro život v současnosti i budoucnosti, přičemž nedílnou součástí digitální gramotnosti jsou také znalosti a dovednosti spojené s **užíváním jazyka** (nové kontexty s důsledky pro lingvodidaktiku komplexně popisuje J. Nocoň – Nocoň, 2018).

Rozvoj technologií zásadně zvyšuje nároky na komunikační kompetenci jedinců. Komunikační prostředí se totiž pod vlivem nových médií stává značně dynamické, ale zároveň nestabilní, mlhavé, ahierarchické (Ogonowska, 2014: 25), až chaotické, změna ve způsobu komunikování má za následek také změnu ve způsobu myšlení (viz Skudrzyk, 2005; Niesporek-Szamburska, 2010a; 2010b; Čmejrková, 2019: 359). O mladé generaci lze hovořit jako o **generaci digitální éry** (Nocoň, 2017: 128), současnou společnost lze označit jako globální informační společnost (Nocoň, 2017: 128).

Kromě pozitiv to ovšem přináší také určitá rizika. J. Nocoň (2017: 132) vyjmenovává pět oblastí „nekompetentnosti“, jež v souvislosti se změnami komunikačních procesů dětí a mládeže hrozí, a na něž proto musí jazyková výuka reagovat:

- oblast jazykového kódu (především omezenost jazykového kódu dětí a mládeže),
- oblast jazykové normy a normy zápisu,
- oblast stylu (mluvenost, pokles stylové normy, pronikání nespisovného jazyka do všech typů projevů),
- oblast textu (problémy s produkcí delších větných celků, hierarchizace a spojování propozic, koherence textu atd.),
- oblast řečové etikety a řečového chování obecně (agresivita, vulgárnost, manipulace, lhaní, nedostatek respektu ke komunikačnímu partnerovi, neuctivost atd.).

Právě posledně jmenovaný problém je hlavním předmětem tohoto příspěvku.

Spojení ekologie, lingvistiky a vzdělávání není v lingvodidaktice našeho regionu zcela typické (srov. Nocoň, 2021). **Ekolingvistika**, disciplína rozvíjející se od 70. let minulého století, má několik oblastí výzkumného zájmu

(Nocoň, 2021), mj. se zabývá popisem jazykového ekosystému, zkoumáním role jazyka v procesu udržitelného rozvoje společnosti, v interakcích živočišných druhů (v tom pochopitelně též člověka) a fyzického světa (životního prostředí v širokém smyslu). Lingvistická teorie je tak vnímána nejen jako součást společnosti, ale také jako **součást širokých ekosystémů**, na nichž závisí život člověka.

Kritické je v této souvislosti konstatování S. Gajdy (2017: 22), že antikulturna jazyka a vědomé porušování zásad jazykové komunikace, mj. manipulace, mlžení, jazyková agresivita, propaganda, lež či řeč nenávisti, jsou **projevy neekologické** a jako takové ohrožující život člověka a společnosti, neboť v podstatě jsou pro psychické i fyzické zdraví každého z nás toxické. Užití jazyka jako „katalyzátoru nepřátelství i násilí, lidské destruktivnosti a dehumanizace“ (Gajda, 2017: 22) člověka oslabuje fyzicky i psychicky a celkově působí degraďačně (Gajda, 2017: 22). Nemoc jazyka pak lze pokládat též za nemoc společnosti; touto nemocí jsou ohroženy jak děti a mládež (srov. např. Dočekal et al., 2019), tak i dospělí (srov. Gregor, Vejvodová & Zvol si info, 2018).

Influenceři jako problém didaktický

Již dříve jsme se zabývali problematikou didaktické transformace témat, která jsou spojena s manipulací, jíž jsou vystaveny děti a mladiství na sociálních sítích ze strany (oblíbených) influencerů (Štěpáník et al., 2020: 112–115; Kršiak & Štěpáník, 2021/2022). V prvním z uvedených příspěvků jsme popsali některé z persvazivních technik známých českých influencerů na sociální síti instagram (Nikola Čechová – shopaholicnicol – k 6. srpnu 2021 má 730 tis. sledujících, Karel Kovář – kovy_gameballcz – 777 tis. sledujících), soustředili jsme se na způsoby manipulace při propagaci značek a jejich produktů, na etické otázky inzerce (zjevná a skrytá reklama) a na jazykové prostředky, které influenceři k persvazi užívají. Ve druhém jsme se věnovali diskursu týkajícího se elektronických cigaret, tzv. vapingu, a na konkrétních příkladech jsme ukázali možnost didaktické aplikace manipulativních technik, které influenceři používají k propagaci zmíněných výrobků.

Tato potřeba pramenila z výsledků neformálního dotazování rodičů a učitelů základních škol, z něhož jednoznačně vyplynulo, že vliv, který oblíbení influenceři na děti mají, je značný. Influenceři hrají roli **rolových modelů** dneška. Součástí tlaku, který je z profilů influencerů vytvářen – a to se

netýká pouze děti a mladistvých, ale i dospělých – je „být jako on(a)“. Děti se např. mnohdy dožadují pořízení věcí, které influenceři propagují, a to často bez ohledu na reálnou potřebu, zdravotní rizika či finanční náročnost.

Zobecníme-li vymezený problém, hovoříme o úloze jazyka v kognitivním i sociálním kontextu. Pomocí konkrétních jazykových prostředků produktor vyjadřuje určité záměry, prostřednictvím jazyka konstruuje realitu (srov. Myhill, 2005). Jazyková výuka musí žáky vést ke zkoumání vztahu mezi formou a významem, jinými slovy že „volba jazykových prostředků může mít vliv na to, jak je význam utvářen formou“ (Myhill, 2005: 87). Výuka tak transformuje a zprostředkovává pragmatickou dimenzi popisu řečové činnosti a kultivuje žákovu komunikační kompetenci: rozlišování komunikačních funkcí výpovědi, komunikačních záměrů produktorů, vztah lokuce, ilokuce a perlokuce v komunikaci, kultivaci interpretace výpovědi příjemcem v konkrétním komunikačním kontextu atd. Interpretace je definujícím kritériem komunikace: „ke komunikaci dochází pouze tehdy, je-li přítomna interpretace [only if there has been interpretation, has there been communication]“ (Kress, 2010: 238, přel. – S.Š.).

Záměrem tohoto příspěvku je demonstrovat, že manipulativní techniky českých, polských a slovenských influencerů jsou totožné a že influenceři pracují s jazykem velmi obdobně. Potenciál této práce vidíme především v možnosti/potřebě přenosu jazykově-komunikačních témat do transkulturního didaktického diskurzu (srov. např. Štěpáník et al., 2019, nebo Pieniążek & Štěpáník, 2016).

Pro tyto účely jsme vybrali instagramové posty české influencerky Anny Šulcové, (nar. r. 1999; annasulcova, k 6. srpnu 2021 862 tis. sledujících), polské influencerky Lexy Chaplin, (nar. r. 1999; lexychaplin, k uvedenému datu 1,7 mil. sledujících) a slovenské influencerky Lucie Hruškové, (nar. r. 1995; lucypug, k uvedenému datu 796 tis. sledujících). Vybrané influencerky patří ve svých zemích mezi nejsledovanější.

Pracuji zde s následujícími komunikáty:³

- instagramový účet lexychaplin: post z 21. května 2021 (<https://www.instagram.com/p/CPI9AVrLAVD/>; cit. 17. 5. 2022) a z 15. května 2021 (<https://www.instagram.com/p/CO5W5RmrK6D/>; cit. 17. 5. 2022);

3 Originály komunikátů včetně obrázků neuvádím kvůli formálním požadavkům určeným vydavatelstvím časopisu.

- instagramový účet lucypug: post z 30. května 2021 (<https://www.instagram.com/p/CPfhHE4n597/>; cit. 17. 5. 2022) a z 22. června 2021 (<https://www.instagram.com/p/CQbacjDnZqV/>; cit. 17. 5. 2022);
- instagramový účet annasulcova: 13. června 2021 (https://www.instagram.com/p/CQETeSRMfm_/; cit. 17. 5. 2022) a z 31. května 2021 (https://www.instagram.com/p/CPi_Vd-sYBQ/; cit. 17. 5. 2022).

Podle zaměření příspěvků jsou cílovou skupinou všech uvedených influencerek především dívky ve věku 11–16 let, z hlediska vývoje osobnosti tedy v období poměrně citlivém a leckdy komplikovaném. Instagram není jedinou platformou, na které se vybrané influencerky prezentují, jsou též aktivní na kanálech YouTube nebo TikTok, kam umísťují svá videa. Často se stylizují tak, aby se co nejvíce přiblížily své cílové skupině, a to prezentovaným obsahem, svým vzhledem, způsobem vystupování, výběrem jazykových prostředků (zvláště markantní stylizaci s tímto záměrem najdeme např. u N. Čechové, ročník narození 1989, která se prezentuje jako teenagerka).

Právě ve výběru užívaných sociálních sítí můžeme pozorovat určitý vývoj, totiž že dominantní roli v komunikaci převzal obraz. Zatímco facebookové statusy většinou kombinovaly obraz s textem nebo zůstávaly pouze u textu a vlogy na youtube rovněž představovaly komunikáty složené z mluveného textu a obrazu, instagram postupně roli obrazu zvýraznil a např. tiktok, tak populární mezi dětmi a mládeží v současné době, využívá už primárně obrazu – lze hovořit o obrazovkové generaci (*screenagers generation*; srov. Nocoň, 2018, či Ogonowska, 2014: 24). Součástí komplexu nových kompetencí se tak stává také kompetence vizuální (*visual literacy*).

V uvedených statusech vidíme usměvavé či vyzývavě vypadající dívky či mladé ženy. Fotografie vždy působí nanejvýš pozitivně, jsou foceny v hezké lokalitě za pěkného počasí, zachycují příjemné okamžiky s dobře vypadajícími lidmi. Mají za úkol vyvolat dojem souladu a harmonie, na první pohled zaujmout, promlouvat i bez textu tak, že i recipient by se chtěl ocitnout v daném okamžiku, být danou osobou. Sledujeme, jak reklama využívá, resp. zneužívá obrazu idealizovaného ženského těla k dosažení ekonomických cílů a právě vizuální modus je zde nástrojem neverbální reprodukce stereotypů (srov. Lirola & Chovanec, 2012).

Z hlediska užívaných jazykových prostředků (srov. Machová & Šamalová, 2005: 105–106) je charakteristický makarónský dvojjazyčný text, tedy kombinace národního jazyka s angličtinou (*but make it classy aneb nový @*

zalandó outfit... she was happyyyyyy. myślicie ze pasujq mi krotkie wlosy?? #gifted by @kellysbikes), užívání anglicismů je zcela přirozenou součástí jazyka postů. Angličtina jako lingua franca a jazyk mládeže (hovorovost, neformálnost, expresivita) jednoznačně dominují. Influenceri o sobě mluví v 1. osobě singuláru (*Tohle mě baví. Chci si tohle léto opravdu užít! Zvykla som mať mentolové auto, teraz mám mentolový 🚗*), pro zahrnutí publika užívají 2. osobu plurálu (*Víte, jak moc nostalgický člověk jsem... Jak Wy utrzymujecie swój codzienny balans?*). Užívání těchto slovesných forem má za cíl vyvolání kontrastu mezi čtenářem a autorem (mezi mnou a vámi: já dělám toto – a co děláte vy?) a následné ztotožnění se s autorem (buď jako já, resp. chtěl(a) bych být jako on(a)). Posty jsou složeny ze spíše kratších větných celků, většinou jsou to věty jednoduché a souvětí zpravidla složená maximálně ze dvou vět, časté jsou vedlejší věty přívlastkové, které mají za cíl něco charakterizovat, popisovat, přibližovat. Časté je ať už záměrné či nezáměrné porušování pravopisné kodifikace, včetně interpunkce (*spróbujji, krotkie*), někteří influenceri si ale jazykovou kvalitu svých příspěvků hlídají, o to více jde-li o status čistě reklamní – značka chce být prezentována adekvátním způsobem (srov. až odborně vyznávající, protože možná uniformovaný příspěvek lucypug propagující suchý šampon na vlasy). Funkci interpunkce často přebírají emotikony a emoji, ty mají rovněž zvýšit atraktivitu a čtivost textu a přibližovat emoce, které se za psaným příspěvkem mohou skrývat. Text tak vyznívá až mluveně a především familiárně (srov. koncept mluvené psanosti a psané mluvenosti – Hoffmannová 2010/2011a, b). Emoji rovněž plní funkci obraznosti a zrychlení textu, text rozbíjejí na kratší úseky, někdy plnohodnotně nahrazují slova v textu (*mentolový 🚗*). Pro navázání kontaktu s recipienty influencerky užívají imperativ (*pochwalcie się, pls let me know*) nebo otázky (*Kam byste se chtěli podívat vy? Mám tu tiež nejakých fanúšikov suchých šampónov?*). Ty jsou výzvou k interakci a k lajkování statusů, čímž se influencerka stává vlivnější a pro potenciální inzerenty zajímavější. Tento účel rovněž plní zařazení soutěží, které je u influencerů čím dál častější (srov. status lexychaplin, v němž se soutěží o dva telefony). Příspěvky rovněž obsahují četné prokliky na jiné stránky (často profily inzerentů) a hashtagy, které plní úlohu klíčových slov nebo také reklam.

Práci s vizuální podobou příspěvků i s jazykem ve zmíněných stavech lze jednoznačně označit za manipulativní, ačkoliv to na první pohled není zřejmé. Forma reklamy, která se v některých případech objevuje zcela neoznačená, je

velmi sofistikovaná, nabízí se tak otázka etiky reklamy. Z didaktického hlediska výše uvedené komunikáty představují významný zdroj obsahu výuky mateřského jazyka (srov. Štěpáník, Krčmářová, Polčáková, 2020: 73–78).

Závěr

Manipulace na sociálních sítích zaměřená na děti a mladistvé nezná hranice států, ani hranice jazyků. Prostředky, které influenceři k zaujetí a přesvědčení svých cílových skupin používají, jsou identické. I když tento příspěvek postihuje příklady české, polské a slovenské, v jiných jazycích, resp. jiných zemích se k daným komunikačním cílům užívají totožné prostředky.

Jak bylo řečeno v úvodu, manipulace je většinou projev neekologický. Je třeba naučit se ji rozpoznávat a ovládat proto, „abychom byli svobodní ve volbě svých rolí v komunikaci“ (Machová & Šamalová, 2005: 94). Nevybaví-li škola děti a mladistvé touto dovedností, hrozí, že nezdravým a šířeji sociálně ohrožujícím projevům podlehnou. Při vědomí všeobecného rozšíření sociálních sítí mezi mladými lidmi lze říci, že záběr popsané toxicity tak je značný. Pandemie covid-19 i válka na Ukrajině jsou konkrétní historické události poslední doby, které jednoznačně potvrzují, že toxicitě mohou podlehnout nejen mladí, ale i dospělí uživatelé jazyka. Dalekosáhlost důsledků pro život a vývoj celé společnosti pak pocítujeme všichni. Poznání forem persvaze, jichž je manipulace jedním z druhů, proto představuje důležitou součást rozvoje digitální kompetence a je nutné, aby tvořilo **nedílnou součást obsahu školní výuky** – s cílem, aby se mladí lidé v „digitální džungli“ (Dočekal et al., 2019: 17) vyznali. Výuka by současně měla žáky vést k poznávání ekologických komunikačních praktik, tj. takových, „které mají potenciál budování lidské vzájemnosti“ (Nocoň, 2021: 259). To ve vztahu k našemu tématu mimo jiné znamená chápání druhého člověka jako partnera, jako lidské bytosti, nikoliv pouze jako objektu finančního zisku.

Literatura

- Čmejrková S., 2019, *Jazyk a styl elektronické komunikace: čeština a počítačština*, v: *Jazyk a dialog: Výbor z textů*, red. J. Hoffmannová, P. Kaderka, NLN, Praha, s. 351–360.
- Dočekal D., Müller J., Harris A., Heger L. et al., 2019, *Dítě v síti: Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*, Mladá fronta, Praha.

- Gajda S., 2017, *Język – językoznawstwo – wychowanie językowe*, v: *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 15–23.
- Gregor M., Vejvodová P., Zvol si info., 2018, *Nejlepší kniha o fake news!!!* CPres, Brno.
- Hoffmannová J., 2010/2011a, *Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 1*, „Český jazyk a literatura“, nr 2, s. 62–70.
- Hoffmannová J., 2010/2011b, *Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 2*, „Český jazyk a literatura“, nr 4, s. 176–184.
- Kress G., 2010, *A Grammar for Meaning-Making*, v: *Beyond the Grammar Wars*, ed. T. Locke, Routledge, London, s. 233–253.
- Kršiák T., Štěpáník S., 2021/2022, *K digitální kompetenci jako součásti RVP ZV*, „Český jazyk a literatura“, nr 5, s. 231–239.
- Lirola M.M., Chovanec J., 2012, *The Dream of a Perfect Body Come True: Multimodality in Cosmetic Surgery Advertising*, „Discourse & Society“, nr 5, s. 487–507.
- Machová S., Šamalová M., red., 2005, *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.
- Myhill D., 2005, *Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind*, „English Teaching: Practice and Critique“, nr 3, s. 77–96.
- Niesporek-Szamburska B., 2010a, *Media elektroniczne a język ucznia*, v: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 123–136.
- Niesporek-Szamburska B., 2010b, *Oddziaływanie nowych mediów na zachowania językowe uczniów*, „Studia Pragmalingwistyczne“, nr 2, s. 170–186.
- Nocoń J., 2017, *Lingwodydaktyka wobec elektronicznych form komunikowania (się)*, w: *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 127–137.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Nocoń J., 2021, *Język(i) komunikowania się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku*, v: *Lekcja POLSKI(ego): Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*, T. 2: *Praktyki edukacyjne*, red. A. Gis et al., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, s. 251–264.
- Ogonowska A., 2014, *Rola kompetencji kulturowych i medialnych w kształceniu polonistycznym*, v: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki et al., Universitas, Kraków, s. 24–35.

- Pieniążek M., Štěpáník S., red., 2016, *Teaching of national languages in the V4 countries*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, MŠMT, Praha.
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Štěpáník S., Krčmářová M., Polčáková J., 2020, *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka: metodická příručka*, NPI ČR, Praha.
- Štěpáník S. et al., 2019, *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Karolinum, Praha.
- Štěpáník S. et al., 2020, *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*, Fraus, Plzeň.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020, MŠMT, Praha.
- Vymezení digitální gramotnosti*, [s.a.], Podpora rozvoje digitální gramotnosti, <https://digigram.cz/vymezeni-digitalni-gramotnosti/> [přístup: 6.8.2021].

Doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D. – docent, vědecko-pedagogický pracovník na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Česká republika). Zaměřuje se na didaktiku českého jazyka jako jazyka prvního/mateřského, na srovnávací didaktiku a stylistiku. Podporuje kontakty a diskurz západoslovanské didaktiky (spoluredaktor monografie *Teaching of national languages in the V4 countries*, 2016; spoluautor monografie *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polském didaktickém kontextu*, 2019; spoluredaktor monografie *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* (2020) a hlavní autor nejnovější didaktiky českého jazyka *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (2020), ve které prezentuje novátorskou koncepci výuky českého jazyka nazvanou jako „komunikační nauka o českém jazyku“. Je členem International Association for Research in L1 Education (ARLE) a SIG Edu-Ling – Special Interest Group for Educational Linguistics v rámci ARLE.

Stanislav Štěpáník, PhD, is an Associate Professor at the Department of Czech Language and Literature of the Faculty of Education at the Palacký University in Olomouc, Czech Republic. He specializes in teaching Czech as a first/mother tongue, comparative didactics, and stylistics. He supports connections and communications of West Slavic didactics: he is a co-editor of the monograph *Teaching of national languages in the V4 countries* (2016); co-author of the monograph *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polském didaktickém kontextu* (2019); co-editor of the

monograph *Native language in school education in Poland, the Czech Republic and Slovakia* (2020), as well as the author of the monograph *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* (2020) and the main author of the latest didactics of the Czech language *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (2020), which presents an innovative concept of teaching Czech language referred to as “komunikační nauka o českém jazyku”. He is a member of the International Association for Research in L1 Education (ARLE) and SIG Edu-Ling – Special Interest Group for Educational Linguistics as part of ARLE.

Dorota Konieczny-Simela

 <https://orcid.org/0000-0001-7098-0997>

I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Mysłowicach
Mysłówice, Polska

Jak mądrze promować działania proekologiczne w szkole?

How to wisely promote pro-ecological activities at school?

Abstract: The article presents our school practice connected with promoting environmentally friendly approach on the basis of a number of activities undertaken by the school community of ILO im. Tadeusza Kościuszki in Mysłówice. Besides referring to ecology within the content of the curriculum of a given subject, all the teachers raise the issues while realizing numerous educational innovations, the examples of which were presented. The article presents the projects which have already been completed as well as those which are in the process of being assessed or those which are being prepared for submission. Our school undertakes numerous activities itself as well as in cooperation with partners from the outside.

Key words: ecology, teaching practice, innovativeness, cooperation

Abstrakt: W artykule przedstawiono praktykę szkolną związaną z promowaniem proekologicznych zachowań na przykładzie wybranych działań podejmowanych przez społeczności I Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Mysłowicach. Nauczyciele – poza odwoływaniem się do tematyki ekologicznej w ramach realizacji podstawy programowej z poszczególnych przedmiotów – poruszają te zagadnienia w ramach innowacji pedagogicznych, których przykłady zaprezentowano w artykule. Przedstawiono projekty zrealizowane oraz takie, które pozostają w fazie oceny lub są przygotowane do złożenia. Szkoła podejmuje działania zarówno w ramach pracy własnej, jak i we współpracy z partnerami zewnętrznymi.

Kluczowe słowa: ekologia, praktyka szkolna, innowacyjność, współpraca

Obowiązki dyrektora szkoły, przedszkola i placówki oświatowej regulują liczne dokumenty: Karta Nauczyciela, Ustawa Prawo Oświatowe i Ustawa o Systemie Oświaty oraz ministerialne rozporządzenia. W gąszczu zmian legislacyjnych niezwykle skomplikowane staje się przełamywanie schematów, a w efekcie – podejmowanie niekonwencjonalnych działań. Szczególnie trudne zdaje

się realizowanie wytycznych dotyczących korelacji niektórych działań dydaktycznych z wychowawczymi i profilaktycznymi, a przecież często właśnie one wyróżniają szkoły i placówki oświatowe z szeregu im podobnych podmiotów.

Wśród publikowanych w dokumencie *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa* priorytetów oświatowych na rok 2021/2022 wskazano: „Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne”¹. Należy zatem rozumieć, że szeroko pojęta myśl ekologiczna winna znaleźć się w centrum zainteresowania wszystkich dyrektorów, zarówno wizjonerów, jak i tych, którzy literalnie realizują wytyczne ministerstwa. Jako dyrektor I Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Mysłowicach (zob. fot. 1) wciąż się zastanawiam, jak szkoła – z jednej strony potrafiąca wykorzystać swoje atuty, z drugiej zaś świadoma swoich ograniczeń – może efektywnie i mądrze promować zachowania proekologiczne. Uważam, że w obliczu wyzwań – a takim jest przełamywanie schematu myślenia o Śląsku jako głównym emitencie trujących gazów, produkcji nieekologicznej energii z węgla kamiennego – obowiązkiem każdego świadomego swej roli dyrektora staje się zaangażowanie społeczności szkoły w działania na rzecz promowania postawy odpowiedzialności za środowisko.



Fot. 1. Budynek, w którym mieści się I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Mysłowicach

1 *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022> [dostęp: 10.08.2021].

Zagadnienia związane z ekologią pojawiają się w podstawach programowych wielu przedmiotów i to w dużej mierze od nauczyciela zależy, czy sposób prezentacji treści proekologicznych będzie atrakcyjny dla ucznia. Działania mające związek z ekologią na większą czy mniejszą skalę muszą być pokazywane mądrze, gdyż dopiero kiedy młody człowiek uzna, że to „jego temat”, zaangażuje się w sposób nieograniczający się jedynie do wykonywania poleceń nauczyciela. Na korzyść realizacji priorytetów oświatowych państwa w tym przypadku działa nieustająca moda na zdrowe życie. Nie w każdej szkole, co prawda, znajdziemy uczniów ze świadomością ekologiczną na miarę Greta Thunberg, buntowników oraz aktywistów, ale i tak wdrażanie młodych ludzi w postawy prozdrowotne, proekologiczne może odbywać się w nieszablony, wymagający wyjścia poza schemat, a jednak ciekawy dla nich sposób.

Można zatem postawić tezę, że warunkiem koniecznym, a zarazem najlepszym punktem wyjścia do rozpoczęcia pracy nad wdrażaniem młodego człowieka w ochronę środowiska są ludzie – nauczyciele i kadra zarządzająca szkołą. To na tym poziomie musi rozpocząć się myślenie o tym, jak pokonując naturalny w wieku adolescencji sceptycyzm wobec działań szkoły, wdrażać myślenie ekologiczne. W przedszkolu czy młodszych klasach szkoły podstawowej będzie to kreowanie nawyków; uczeń szkoły ponadpodstawowej musi już świadomie uczestniczyć w działaniach ukierunkowanych na walkę o dobro planety w mikro- i makroskali.

Myślę, że najważniejsze są przykład oraz wyjście poza schemat klasycznej formy podawczej. Inspirujący nauczyciele nie tylko występują w sprawozdaniach dotyczących realizacji projektów i działań dydaktyczno-wychowawczych, ale są to realne osoby, mające poczucie odpowiedzialności za przyszłość. W I LO w Mysłowicach promujemy pomysły i działania skoncentrowane na przeświadczeniu, że każdy może mieć wpływ na naszą wspólną przyszłość, na którą musimy patrzeć przez pryzmat ekologii. Jakie działania można zatem podjąć w każdej niemal szkole?

W niniejszym artykule prezentowany jest wyimek działań, które realizowane są w myślowickim I LO. Najbardziej oczywistym – niestety nie w każdej szkole, wbrew wytycznym większości organów prowadzących – stosowanym działaniem jest segregacja śmieci, połączona ze zbieraniem materiałów, które można powtórnie wykorzystać: nakrętek, makulatury, puszek (zob. fot. 2.).



Fot. 2. Uczennice I LO w Mysłowicach promujące akcję zbierania nakrętek

Długofalowe inwestycje w termomodernizację, wymianę oświetlenia czy źródeł ciepła leżą najczęściej poza zakresem możliwości finansowych dyrektorów szkół, ale należy o nich pamiętać, lobbować w środowisku lokalnym, by do zmian doprowadzić. Natomiast prozaiczna czynność, jaką jest wymiana termostatów na grzejnikach w salach lekcyjnych, nie wymaga zaangażowania aż tak dużych środków, a i tak często jest zaniedbywana. Innym, drobnym pozornie elementem jest mądre korzystanie z zasobów wody w szkołach. Do obowiązków pracodawcy należy zapewnienie pracownikom, szczególnie w upalne dni, dostępu do wody – w naszej szkole, począwszy od pokoju nauczycielskiego, przez sekretariat, pomieszczenia socjalne dla pracowników, a na pomieszczeniach samorządu uczniowskiego skończywszy, wykorzystywane są dzbanki z filtrami. Uczniowie mogą także korzystać z tzw. źródła, jak popularnie nazywa się fontannę wody pitnej. Mimo iż badania firm wodno-kanalizacyjnych potwierdzają, że w domach prywatnych i budynkach

użyteczności publicznej w wielu miastach można bez przeszkód pić wodę z kranu, nie wszyscy jesteśmy na to gotowi. Założyliśmy więc, że tego typu fontanna prowokować może zmianę w mentalności, prowadzącą docelowo do odejścia od jednorazowych plastikowych butelek – uczniowie napełniają wodą z fontanny wody pitnej pojemniki wielokrotnego użytku.

Aby przekonać uczniów do picia wody z kranu, zrealizowaliśmy wraz z Górnośląskim Przedsiębiorstwem Wodociągów SA (GPW), które objęło szkołę patronatem, projekt edukacyjny *Skąd się bierze woda w kranie?* (fot. 3). W jego ramach odbyły się konkursy, prelekcje, pokazy filmów podkreślających znaczenie wody i dbania o jej zasoby. Przede wszystkim jednak uczniowie mogli wziąć udział w zwiedzaniu obiektów GPW i w eksperymentach. Projekt zwieńczyła debata oksfordzka odbywająca się pod hasłem: „Pić czy nie pić wodę z kranu”. Uczniowie zrealizowali film edukacyjny poświęcony tematyce projektu.



Fot. 3. Podsumowanie projektu *Skąd się bierze woda w kranie?* i wręczenie przez prezesa GPW czeku na realizację przez szkołę dalszych zadań z zakresu ekologii

Co ważne, szkoła korzysta nie tylko ze wsparcia merytorycznego ekspertów przedsiębiorstwa. W ramach realizacji projektu udało się pozyskać środki na doposażenie pracowni geograficznej i zakup do pracowni biologicznej walizki ekobadacza, pozwalającej na badanie jakości wody.

W wielu obowiązujących programach nauczania znaleźć można odniesienia do edukacji ekologicznej. Pragnę podzielić się doświadczeniami korelacji realizowanych w I LO w Mysłowicach innowacji i programów autorskich z tą tematyką.

W klasach językowych ukierunkowanych na naukę języka hiszpańskiego realizowana jest innowacja pedagogiczna *Hiszpania i Ameryka Południowa wzdłuż i wszerek*. Nauczyciel, autor innowacji, podejmuje szereg zagadnień związanych z kulturą iberyjską, a nawiązując do tematyki ekologicznej, porusza następujące tematy:

- Hiszpania wyludniona/pustynniejąca a ocieplenie klimatu.
- Andaluzja – co dalej z rolnictwem Hiszpanii w świetle globalnego wzrostu temperatury?
- Dżungla amazońska – zielone płuca świata, ale jak długo?
- Dżungla amazońska – jako miejsce ingerencji korporacji.
- Walka o wodę w Ameryce Południowej.
- Kryzys klimatyczny a kryzysy migracyjne (Wenezuela, Haiti).

Młodzież poszerza wiedzę na tematy związane z klimatem, racjonalnym gospodarowaniem zasobami wody, konfliktem interesów obecnego i przyszłych pokoleń w świetle koniunktury na drewno. Poruszane pozornie niejako „przy okazji” tematy, realizowane w ramach pracy własnej uczniów, pracy w zespołach projektowych, bardzo mocno angażują młodzież, stając się często bodźcem do pogłębionej dyskusji i dalszego poszukiwania wiedzy w źródłach, także obcojęzycznych. Ciekawym uzupełnieniem zagadnień stały się programy edukacyjne Polskiej Akcji Humanitarnej – *Światowy Dzień Wody* czy *Godziny Wychowawcze ze Światem*. Są to ogólnodostępne (po bezpłatnym zarejestrowaniu) cykle zajęć skierowane do odbiorców na różnych etapach edukacji – od grup przedszkolnych po grupy uczniów szkół ponadpodstawowych².

W ramach innowacyjnych na skalę Śląska zajęć z realizowania szwedzkiego uczniowie realizują program autorski *Skandynawia jako kulturowe i ekonomiczne mocarstwo, a jednocześnie region harmonijnego rozwoju człowieka i natury*. Specyfika regionu implikuje podjęcie ważnych dla kultury skandynawskiej tematów związanych z ochroną środowiska naturalnego, m.in.:

- Mieszkać ekologicznie – ekologiczna gospodarka Szwecji.

2 Godziny Wychowawcze ze Światem, <https://www.pah.org.pl/zaangazuj-sie/dla-szkol/godziny-wychowawcze/> [dostęp: 20.08.2021].

- Segregacja śmieci – nauczyciel w ramach lekcji eksponuje ciekawostki, np. stworzenie przez Szwecję pierwszego na świecie Muzeum Śmieci. Podkreślane są jednocześnie wymierne efekty wdrażania do ekologicznych zachowań od najmłodszych lat.
- Racjonalizacja gospodarki odpadami – uczniowie dowiadują się m.in., że Szwedzi optymalizując pozyskiwanie energii, odzyskują ją nawet z wody spływającej ze zlewów kuchennych. Zazwyczaj jeszcze ciepła, bo mająca temperaturę około 18°C, trafia do specjalnej elektrowni. Jedna z dzielnic Sztokholmu zasilana jest wyłącznie energią pochodzącą z różnego rodzaju śmieci, odpowiednio segregowanych.

Bardzo mocno motywują zazwyczaj do dyskusji tematy pozyskiwania ciepła ze źródeł odnawialnych oraz świadomość istoty szwedzkiego podejścia do życia, podporządkowanego dewizie: „myśleć i oszczędzać”. W przypadku realizowanych w szkole innowacji pedagogicznych nauczyciel pozostawia uczniom dużą swobodę pracy własnej. To uczeń, realizując projekty ukierunkowane na zdobycie wiedzy na dany temat, koncentruje się na najciekawszych dla niego aspektach tematu. Działania dydaktyczne nauczycieli uzupełniają spotkania z gośćmi spoza szkoły, np. w ramach Młodzieżowego Uniwersytetu Mobilnego Uniwersytetu Śląskiego, a integralną częścią innowacji są wycieczki z udziałem naszych uczniów do krajów skandynawskich (fot. 4).



Fot. 4. Jostedalsbreen – największy lodowiec w kontynentalnej Europie

Kolejnym punktem współpracy szkoły z Wojewódzkim Funduszem Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej (WFOSiGW) w Katowicach była realizacja projektu w ramach działania OP 5.1. *Zakładanie miniegrodów botanicznych, miniarboretów przy placówkach, w których prowadzona jest edukacja ekologiczna*³. Projekt ten miał na celu:

- pogłębianie wiedzy o środowisku naturalnym i konieczności jego ochrony;
- zwrócenie uwagi uczniów na człowieka jako element ekosystemu;
- zwrócenie uwagi uczniów na zmiany w atmosferze, hydrosferze, litosferze i biosferze wywołane działalnością człowieka;
- ukazanie konsekwencji zmian w środowisku naturalnym na człowieka i inne organizmy;
- wskazanie i rozpoznanie zagrożeń dla środowiska naturalnego wynikających z działalności człowieka;
- rozwijanie i pogłębianie odpowiedzialności za własne działania w środowisku;
- kształtowanie zachowań i nawyków proekologicznych;
- rozwijanie aktywności artystycznej i twórczej w różnych dziedzinach, dostrzeganie walorów przyrodniczych;
- rozwijanie zainteresowania uczniów środowiskiem naturalnym;
- promowanie pracy zespołowej;
- uatrakcyjnienie przekazu treści programowych poprzez wykorzystanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych.

Założyliśmy, że wyznaczone cele zostaną zrealizowane poprzez:

- prowadzenie pogadarek i dyskusji;
- organizowanie zajęć terenowych umożliwiających bezpośredni kontakt z przyrodą – lekcje w terenie;
- przeprowadzenie obserwacji, doświadczeń;
- prowadzenie ścieżek dydaktycznych;
- konkursy/quizy/olimpiady;
- prowadzenie hodowli szkolnych;
- wykorzystanie pozyskanych z ogrodu ziół podczas cyklicznej akcji „Tydzień Zdrowia”.

3 Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Katowicach realizuje wiele zadań z zakresu ochrony przyrody, m.in. działania mające na celu zachowanie, odtworzenie i zrównoważone użytkowanie różnorodności biologicznej, <https://www.wfosigw.katowice.pl/ochrona-roznorodnosci-biologicznej.html> [dostęp: 12.09.2022].

Dotacja zewnętrzna oraz efektywna współpraca z Zakładem Oczyszczania Miasta Mysłówice i sponsorami pozwoliły doprowadzić do utworzenia na części działki szkolnej ogrodzonego minioogrodu. Specyfiką budynku pozostającego w trwałym zarządzie dyrektora I LO jest część mieszkalna, którą zasiedlają dawne rodziny nauczycielskie. Do lat 80. XX w. mieszkańcy mieli do swojej dyspozycji około 3 000 m² działki, podzielonej na ogródki działkowe. Ogródki podupadły, ostatecznie zostały zlikwidowane, a ogród zarósł trawą i samosiejkami. W ramach projektu prowadzonego pod opieką wykwalifikowanego architekta krajobrazu zagospodarowaliśmy ten teren (zob. fot. 5), a pozyskane z WFOSiGW środki pozwoliły na zakup dobrej jakości ziemi, użyczenie terenu i nasadzenie około 300 roślin pożądanych do realizacji różnorodnych ścieżek edukacyjnych.



Fot. 5. Szkolny ogród przy I LO w Mysłówicach

Tradycją szkoły są różnego typu wyjazdy związane z projektami. Część z nich, integrując młodzież, kładzie nacisk na realizację funkcji wychowawczej, a duża część wyjazdów ukierunkowana jest na realizację programów nauczania. Należą do nich wpisujące się w realizację podstawy programowej z biologii wyjazdy na warsztaty przyrodnicze w Kątach Rybackich. Wyprawy – organizowane dla klas I lub II realizujących rozszerzony program nauczania z biologii oraz chemii – mają charakter terenowych zajęć interdyscyplinarnych połączonych z wypoczynkiem. Co ciekawe, zajęcia obejmują:

- program z ornitologii (poznawanie i rozróżnianie ptaków nadmorskich, zapoznanie ze światem nietoperzy);
- program z botaniki (poznanie specyfiki zbiorowisk roślinnych, przystosowania roślin do piaszczystego podłoża, zajęcia przy torfowisku – szata roślinna torfowisk, rola w retencji wody i zachowaniu niektórych gatunków, rozpoznanie flory charakterystycznej dla wybrzeża);
- program z entomologii (rozpoznanie gatunków owadów);
- program z chemii (zapoznanie z ciekawymi doświadczeniami chemicznymi, rozwijanie umiejętności, wykonywanie eksperymentów i doświadczeń).

Warsztaty wpisują się w naszą filozofię zapoznawania młodzieży z mechanizmami rządzącymi środowiskiem, gdyż ta świadomość jest niezbędna, aby zrozumieć potrzeby ekosystemów.

Jednym z najciekawszych pod względem badań był opracowany przez zespół uczniów z klas realizujących rozszerzony program z biologii i geografii projekt badawczy *Szkoła z klimatem*. Głównym celem było przeanalizowanie sytuacji szkoły w kontekście planu adaptacji do zmian klimatu. Uczniowie badając środowisko przyrodnicze wokół szkoły, zauważyli, że jest ono mocno zurbanizowane, a deficyt roślinności wymaga stworzenia zielonej infrastruktury, do której zaliczono:

1. Utworzenie zielonej ściany wzdłuż ogrodzenia szkoły. Mogłaby ona powstać z wiązków turkiestanu, które poprawią wilgotność i jakość powietrza, a także zredukują hałas i będą antysmogowym filtrem.
2. Utworzenie miniparku wypoczynkowego (rekreacyjnego) na części szkolnego boiska, zaadaptowanego na miejsce przyjazne dla środowiska. Takie rozwiązanie stworzy przyjemny mikroklimat i przyczyni się do poprawy jakości powietrza. W tej części założono powstanie ogrodu naturalistycznego, bazującego na roślinach miododajnych, przyciągających zapylacze (posadzone byłyby byliny przyciągające owady i ptaki). Uczniowie założyli zaprojektowanie budek dla ptaków i hoteli dla owadów. Ustawione mogłyby zostać ławki i stoły, aby teren można było wykorzystać nie tylko jako rekreacyjny, ale także służący dydaktyce. Co ciekawe, uczniowie sami założyli w projekcie, że aby sfunkcjonalizować maksymalnie działania, należy przyjąć, że to właśnie młodzież w głównej mierze będzie opiekować się tą częścią ogrodu, aby wykształcone w szkole nawyki mogła przenieść na życie codzienne.
3. Sadzenie drzew i roślinności antysmogowej jako filtra redukującego negatywne skutki smogu (zmęczenie, ból głowy), produkującej tlen oraz

pochłaniającej pyły i kurz: topola osika, lipa srebrzysta, bukszpan, jesion wyniosły, platan, jabłoń ozdobna. Nasadzenia roślin filtrujących powietrze uzupełnione zostałyby dywanami roślin (takich jak barwinek, runianka, tawułka, miodunka), które pozytywnie wpłyną na jakość gleby i powietrza, ale także pomogą stworzyć wspaniałą kompozycję.

4. Poprawa przepuszczalności gleby – zastosowanie wertukulacji umożliwi napowietrzenie zbrylonej gleby, a nasadzenie roślin rozszczelni wydeptaną powierzchnię oraz ograniczy spływ wód opadowych i zaleganie wody w kałużach.
5. Zagospodarowanie części boiska na tzw. ogród deszczowy – teren z gruntem o zwiększonej przepuszczalności, obsadzony roślinami pomagającymi zbierać i wchłaniać, a także filtrować wodę deszczową spływającą powierzchniowo po nawierzchniach utwardzonych lub z dachu. Tego typu działania z założenia przeciwdziałają zanieczyszczeniu, chronią przed lokalnymi podtopieniami, tworzą naturalne siedliska dla ptaków. Gromadzona woda opadowa będzie wspomagać wzrost roślinności, a sama zieleń będzie stanowić biologiczny zbiornik wodny.

W ramach projektu podjęto także badanie środowiska wodnego. Uczniowie i nauczyciele zastanawiali się nad zagospodarowaniem wód opadowych. Zdiagnozowali, że obecnie na terenie szkoły nie gromadzi się wód opadowych, co powoduje, że woda spływająca z dachów trafia do rynien, a następnie do ziemi, zaproponowali rozwiązania retencji wody poprzez:

1. Zainstalowanie zbiorników na deszczówkę ustawionych obok rynien spustowych.
2. Założenie tzw. suchego ogrodu deszczowego i dwóch ogrodów w pojemnikach, pasaży roślinnych, posadzonych przed wejściem do szkoły, mogących sprawić, że betonowe otoczenie będzie mieć lepszy mikroklimat.
3. Zwiększenie przepuszczalności podłoża poprzez zagospodarowanie dotychczasowego nieużytku, zasadzenie kwietnej łąki, która doskonale wiąże wilgoć w glebie, filtrując wodę opadową. Kwietna łąka stanowiłaby prawdziwą bioretencję i przy okazji siedlisko dla setek gatunków roślin i zwierząt.

Nie bez znaczenia dla realizacji projektu jest odniesienie się do problemu zagospodarowania odpadów. Autorzy projektu dostrzegli, że od lat działający w szkole program recyklingu stanowi ważny element podnoszenia świadomości ekologicznej uczniów i społeczności lokalnej, ale należałoby go poszerzyć i uaktualnić poprzez:

- budowę kompostownika, pozwalającego na pozyskanie zielonego nawozu, docelowo wykorzystywanego do nawożenia gleby na terenie szkoły;
- zbiórkę elektrośmieci – zorganizowanie punktu, do którego okoliczni mieszkańcy mogliby oddawać niebezpieczne odpady;
- propagowanie wielokrotnego użycia papieru – oszczędzanie poprzez wykorzystanie ponowne częściowo zapisanych kartek np. z sekretariatu szkoły;
- propagowanie racjonalnego gospodarowania odpadami poprzez akcje happeningowe, konkursy czy ulotki adresowane do społeczności lokalnej, dzieci w przedszkolach i uczniów;
- promowanie idei świadomej konsumpcji – ograniczenie ilości odpadów i zmiana przyzwyczajeń w życiu codziennym – w ramach programu edukacyjnego prowadzonego dla uczniów.

Duże zanieczyszczenie powietrza jest problemem, z którym zmagają się nie tylko szkolne otoczenie, ale cały nasz region – Śląsk. Szkoła ma niekorzystne położenie – znajduje się we wschodniej części Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego (GOP), na obszarze emitującym olbrzymie ilości zanieczyszczeń do atmosfery. Przy przeważających wiatrach z zachodu, z jakimi mamy do czynienia w Polsce, w tym miejscu kumulują się duże ilości zanieczyszczeń. Powietrze jest ciężkie, a częstym zjawiskiem, zwłaszcza zimą, jest smog. Dodatkowym źródłem emisji CO₂ i SO₂ jest opalanie domów węglem średniej jakości spalany w piecach węglowych, niejednokrotnie niespełniających norm PN-EN 303-5:2021-09⁴. Zanieczyszczenia pochodzące z transportu i przemysłu nasilają również padające w naszym otoczeniu kwaśne deszcze (co potwierdziły doświadczenia przeprowadzane przez uczniów na lekcjach biologii). Kolejny problem generowany jest przez niekorzystne położenie u zbiegu dwóch bardzo ruchliwych ulic – powietrze zanieczyszczone zostaje spalinami pochodzącymi zarówno z transportu prywatnego (wielu nauczycieli i uczniów dojeżdża własnymi samochodami do szkoły) i publicznego. Uczniowie zaproponowali przeciwdziałanie szkodliwym zjawiskom poprzez możliwe do zrealizowania na poziomie decyzji zapadających w szkole działania, do których zaliczyli:

- uszczelnianie okien i regulację grzejników, zapobiegające utracie ciepła;

4 Norma to dokument Komisji Unii Europejskiej określający niezbędną terminologię, wymagania, standardy oznakowania dotyczące kotłów grzewczych na paliwo stałe, <https://czysteogrzewanie.pl/podstawy/normy-emisji-i-sprawnosci-dla-domowych-kotlow/> [dostęp: 10.06.2022].

- oszczędzanie energii elektrycznej – gaszenie zbędnego oświetlenia, wyłączenie w czasie przerw komputerów;
- propagowanie wśród uczniów zmiany sposobu transportu – transport publiczny lub rower;
- zasadzenie wzdłuż ogrodzenia szkoły oraz na boisku szkolnym roślin filtrujących powietrze (zielone bariery), pełniących rolę antysmogowego filtra.

Wnikliwej analizie poddano również liczbę źródeł hałasu w otoczeniu szkoły, w tym ciągi komunikacyjne oraz obszary usługowo-przemysłowe, a także szkoły zlokalizowane z obu stron budynku, w którym mieści się I LO. Badający zdiagnozowali, że warunki akustyczne w otoczeniu znacznie się pogarszają, co pośrednio wpływa na obniżenie komfortu akustycznego wewnątrz budynku. Całkowite wyeliminowanie uciążliwości akustycznej generowanej przez otoczenie jest niemożliwe. Poszukując możliwych, skutecznych sposobów na redukcję hałasu komunikacyjnego, zaproponowano:

- wprowadzenie strefy wjazdu samochodów lub obwodnicy zmniejszającej ruch wokół szkoły;
- propagowanie transportu publicznego lub ekologicznego (rowery);
- budowę ścieżek rowerowych;
- monitorowanie stanu nawierzchni jezdni (zły stan nawierzchni bardzo wpływa na głośność poruszających się po niej samochodów);
- nasadzenia zadrzewień pasowych, stanowiących ochronę przed niszczącością siłą wiatru, ale również znacznie redukujących hałas;
- zakup dźwiękoszczelnych rolet (w oknach od strony głównej ulicy).

Ważnym elementem działań zespołu projektowego było przygotowanie analizy SWOT dotyczącej szans realizacji projektu.

Działania zaproponowane przez młodzież i nauczycieli nie znalazły jeszcze odzwierciedlenia w grantie czy dotacji, niemniej jednak jako dyrektor zamierzam wykorzystać potencjał badań i wniosków, by pozyskać środki na ich sukcesywne wdrażanie.

Wychodząc z założenia, że warto dzielić się dobrymi praktykami, pragnę przedstawić także te projekty, które są efektem kilkumiesięcznej często pracy młodzieży pod kierunkiem nauczycieli. Opracowaliśmy i przedstawiliśmy jednej z ogólnopolskich fundacji projekt *Moje miejsce na Ziemi*, stanowiący kolejny etap pracy nad naszym szkolnym ogrodem i wykorzystujący jego potencjał. W projekcie założyliśmy, że ekologia dotyczy wszystkich i może łączyć pokolenia. Promujemy więc współpracę uczniów i seniorów.

<i>Mocne strony</i>	<i>Słabe strony</i>
<ul style="list-style-type: none"> • zagospodarowanie nieużywanego dotychczas placu szkolnego • zaangażowanie całej społeczności szkolnej w zmiany • działanie na rzecz przyrody i ekologii • wykorzystanie stosunkowo tanich i łatwo dostępnych elementów do realizacji projektu • propagowanie działań ekologicznych • rezultaty projektu będą widoczne przez wiele lat po jego zakończeniu 	<ul style="list-style-type: none"> • czasochłonność części działań • trudność w stworzeniu przestrzeni spełniającej wszelkie przepisy BHP z jednoczesną dbałością o estetykę miejsca • możliwość napotkania przeszkód związanych z terenem działań lub realizacją pomysłów
<i>Szanse</i>	<i>Zagrożenia</i>
<ul style="list-style-type: none"> • propagowanie działań ekologicznych wśród młodzieży • stworzenie miejsca przyjaznego wielu gatunkom zwierząt i roślin • wielokrotne użycie naturalnych zasobów • wzrost wiedzy i świadomości ekologicznej wśród społeczności szkolnej • poprawa jakości pracy szkoły – wyciszenie terenu • wzrost zainteresowania szkołą • inspiracja miejscowej ludności • poprawa aspektu wizualnego szkoły, szczególnie terenu projektu • stworzenie miejsca spotkań młodzieży w zgodzie z naturą • stworzenie przyjaznego mikroklimatu szkolnego • zredukowanie ilości spalin w powietrzu (poprzez zwiększenie ilości roślin) • poprawa jakości gleby • zredukowanie ilości śmieci i dokładniejsza, bardziej przyjazna środowisku segregacja • poznanie przez uczniów nowych rodzajów roślin i ciekawostek o przyrodzie 	<ul style="list-style-type: none"> • realizacja projektu niezgodnie z założeniami – może przynieść odwrotne do zamierzonych skutki • długi czas realizacji – może prowadzić do nieprecyzyjnych i nierozsądnych działań • potencjalne zagrożenie dla uczniów wynikające ze złego wykończenia/ wykonawstwa • brak funduszy na sfinalizowanie działań

W szkolnym ogrodzie zamierzamy ukazać procesy wzrastania roślin, stworzyć przestrzeń do prowadzenia zajęć dydaktycznych i terapii pedagogicznych dla uczniów z zespołem Aspergera oraz doprowadzić do zintegrowania myślowiczan wokół idei prowadzenia ogrodu:

1. Ważnym elementem projektu są nasadzenia drzewek w różnej fazie wzrostu, ukazujące odwiedzającym, ile czasu wymaga odtworzenie drzewostanu.
2. Kolejnym etapem jest przygotowanie miejsca do wypoczynku, w którym obok oczka wodnego znajdują się ławki oraz altanka na narzędzia wykorzystywane do pracy w ogrodzie.
3. Mieszkańcy będą mogli spędzić w ogrodzie czas wolny, np. czytając wśród szumu drzew i śpiewu ptaków.
4. Odwiedzające ogród rodziny będą mogły, pod opieką młodzieży z liceum, budować karmniki i budki lęgowe, by obserwować przylatujące do nich ptaki.
5. Mieszkańcy z pewnością chętnie podzielą się swoją wiedzą z ornitologii i botaniki, ucząc młodszych, jak rozpoznać ptaki oraz poszczególne rośliny, korzystając jednocześnie z tablic informacyjnych, znajdujących się przy wejściu do ogrodu i przy każdym drzewie.
6. Licealiści będą zapraszać do odwiedzania ogrodu uczniów okolicznych szkół podstawowych oraz przedszkoli, by pokazać w naszej szkółce drzewek rośliny w różnej fazie wzrostu, uświadamiając młodszymi kolegom, jak długo rośnie drzewo. Celem takiej aktywności jest wytłumaczenie, że odtworzenie wycinanego drzewostanu jako czasochłonne wymaga dużo pracy. Uczniowie będą także mogli zaprezentować wybrane gatunki roślin, podkreślając ich cechy taksonomiczne.
7. W planowanym ogrodzie będzie również miejsce na zioła – ich właściwości lecznicze można będzie wykorzystać np. podczas organizowanego przez naszą szkołę „Tygodnia Zdrowia”, na który zostaną zaproszeni mieszkańcy naszego miasta oraz przedszkolaki. Zapoznamy uczestników z roślinami rosnącymi w naszym ogrodzie ziołowym oraz na łąkach, omówimy sposoby wykorzystania ziół w medycynie, kuchni i kosmetyce.
8. Realizacja projektu pozwoli prowadzić dydaktykę poprzez doświadczanie kontaktu z przyrodą (Louv, 2020). Uczniowie niepełnosprawni będą wraz ze specjalistami korzystali z ogrodu podczas zajęć terapeutycznych. Obok celu dydaktycznego ważnym aspektem jest pomoc społeczności lokalnej w integracji.

Wszystkie przedstawione w niniejszym artykule działania są efektem pracy zespołowej. W oczywisty sposób w projekty o charakterze ekologicznym najbardziej angażują się nauczyciele biologii i geografii. Okazuje się jednak, że także nauczyciele innych przedmiotów, czego dowodzą działania w ramach

innowacji pedagogicznych nauczycieli języków hiszpańskiego i niemieckiego, mogą zachęcać młodzież do zaangażowania się w aktywności mające na celu dobro planety. Szkoła, realizując swoje podstawowe zadania – edukację i wychowanie, ma wręcz obowiązek zająć się tak ważnym aspektem, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom młodych ludzi lub wskazując im kierunki i rozwiązania, których adaptacja do naszego codziennego życia przyczyni się do zwiększenia świadomości ekologicznej (Oziewicz, 2022).

Bibliografia

- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2021, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (28), s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.
- Kozłowska A., 2021, *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 44, s. 123–150.
- Louv R., 2020, *Ostatnie dziecko lasu*, Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa.
- Oziewicz M., 2022, *Literatura jako technologia kształtowania ekocentrycznej przyszłości. Krótka refleksja o planetarianizmie, alternatywach dla ideologii ekstazy końca, i roli narracji w edukacji klimatycznej* [wystąpienie podczas konferencji GEologos, która odbyła się 1–3.06.2022], <https://geologos.us.edu.pl/index.php/archiwum-geologos/> [dostęp: 15.08.2022].
- Terlecka M., red., 2014, *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*, Wydawnictwo „Armagraf”, Krosno.

Dorota Konieczny-Simela – mgr, dyrektor I Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Mysłowicach, polonistka i psycholog.

Dorota Konieczny-Simela – MA, director of the I Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki, Polish philologist and psychologist.

Katarzyna Krulicka

 <https://orcid.org/0000-0002-6233-3551>

Szkoła Podstawowa nr 31 w Zabrze

Zabrze, Polska

Zielono mi, czyli patenty na ekopolski* I'm thinking green – the ideas for ecoPolish lessons

Abstract: This article presents the potential for using the elements of ecocriticism and climate education in Polish language classes at primary schools. The author, using materials from the textbook and her original ideas, presents practical didactic solutions, which make it possible to build environmental awareness among students. The literature and language lessons together with ecological project discussed in the course of the article focus on the reconstruction of cross-curricular dialogue in school practice. The digital tools proposed by the author are in line with the eco trend which is more and more visible in education nowadays.

Keywords: ecocriticism, environmental education, ecolessons, forest, interpretation, image

Abstrakt: W artykule zaprezentowano możliwości wykorzystania elementów krytyki ekologicznej i edukacji klimatycznej na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Materiały zamieszczone w podręczniku oraz autorskie pomysły posłużyły autorce do przedstawienia praktycznych rozwiązań dydaktycznych, które umożliwiają budowanie w uczniach świadomości ekologicznej. Omówione lekcje literackie i językowe oraz projekt ekologiczny wspierają budowę międzyprzedmiotowego dialogu w praktyce szkolnej, a propozycja wykorzystania narzędzi cyfrowych wpasowuje się w trend „eko” coraz wyraźniej widoczny w edukacji.

Słowa kluczowe: ekokrytyka, edukacja ekologiczna, ekolekcje, las

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–15, <https://doi.org/10.31261/TPDJ.P.2022.31.02>.

Ekologia i klimat nie zajmują poczesnego miejsca w podstawach programowych przedmiotów o charakterze przyrodniczym¹, a w podstawie programowej z języka polskiego tematyka ta jest zupełnie nieobecna. Marginalizacja tego zagadnienia stoi w sprzeczności z kierunkami polityki oświatowej na rok 2021/2022. W dokumencie je określającym padają słowa o konieczności podjęcia działań mających na celu „wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach” (Minister Edukacji i Nauki, 2021). Jak zatem zadbać o to, by podejmowany był interdyscyplinarny dyskurs ekologiczny, jeśli nie wynika on bezpośrednio z najważniejszego dla nauczyciela dokumentu? Czy można wplatać ekotreści w edukację polonistyczną bez uszczerbku dla podstawy programowej? Czy jesteśmy w stanie wygospodarować dla edukacji ekologicznej przestrzeń na zajęciach z języka polskiego?

W artykule przedstawię pomysły na wplecenie wątków klimatycznych i ekologicznych w strukturę zajęć, rozwiązania, które zastosowałam na prowadzonych przez siebie lekcjach. Przyznam, że „ekologizację” zajęć uznałam za naturalny proces, co zapewne wiąże się z tym, że moje wykształcenie sytuuje mnie gdzieś pomiędzy naukami humanistycznymi a naukami przyrodniczymi – z wykształcenia jestem filologiem z zamiłowaniem do genetyki oraz biotechnologiem zafascynowanym literaturą i językiem. Znajduję się w korzystnej sytuacji, ponieważ ukończyłam kurs z ekologii, raczej skupiam się więc na aktualizowaniu wiedzy z tego obszaru badań niż na jej zdobywaniu od podstaw.

Jak zatem wykorzystać edukację polonistyczną do krzewienia wartości proekologicznych i proklimatycznych? Zajmując się tym, co najlepiej wychodzi polonistom, czyli budując nową narrację – narrację tożsamości ekologicznej, która pozwoli zamienić perspektywę „muszę/powinienem” na „działam”, z „jestem jednostką najważniejszą” na „jestem jednym z wielu ważnych elementów w świecie”. W moim odczuciu jedynie dogłębna zmiana ekologicznego paradygmatu myślowego przyniesie realne korzyści, dlatego staram się podzielić z uczniami moim przyjacielskim stosunkiem do natury.

Konieczność czytania tekstów przez pryzmat ekologii stoi w opozycji do obowiązującej narracji konkwistadorskiej, najeżdźczej, stawiającej człowieka i jego potrzeby ponad dobro ogółu. Źródeł takiej narracji w kręgu kultury

1 Stwierdzenie to nie jest jedynie wynikiem przeprowadzonej przeze mnie analizy podstawy programowej, ale znajduje także potwierdzenie w pracach badaczy. Zob. Kozłowska, 2021.

chrześcijańskiej należy szukać w pochodzących z Księgi Rodzaju znamienych słowach o tym, że człowiek ma czynić sobie ziemię poddaną (Rdz 1,28). O tym, jak mylna jest to interpretacja, wprost w encyklice *Laudato si'* pisze papież Franciszek, zwracając szczególną uwagę na współodpowiedzialność człowieka za dobro naszej planety (Franciszek, 2015: 53, 163–164). Jak zatem budować nową narrację?

Odpowiedzią na postawione pytanie jest ekokrytyka, której korzeni – jak zaznacza Justyna Tabaszewska (2018: 8) – należy upatrywać w latach sześćdziesiątych XX wieku. Podobnego zdania są autorzy publikacji *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* (Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2017). W pierwszych trzech dekadach kształtowania się nowego nurtu w badaniach literaturoznawczych na pierwszy plan wysuwano „dziewiczość” natury, badaczy fascynowało to, co nie zostało naznaczone przez człowieka, a zatem wciąż jest pierwotne, dzikie. Pierwsza fala ekokrytyki wprowadziła więc prostą opozycję natura – kultura, którą w kolejnej odsłonie konstytuowania się tego nurtu obalono, wskazując na nieprawdziwość takiego podziału. Druga fala – przypadająca na przełom tysiącleci – przyniosła zmianę w myśleniu o naturze i człowieku, literaturoznawcy skupili się na punktach stycznych, granicznych, co wyraziło się również w odejściu od pojęcia *natura* i skupieniu się na terminie *środowisko*. Dostrzegalne w tekstach stały się dwa typy reprezentacji przyrody: oddające jej głos lub go zagłuszające (Barcz, 2012: 63). W trzeciej fali natomiast zainteresowanie badaczy zogniskowało się na sieci zależności między człowiekiem i naturą (Tabaszewska, 2018: 9–10).

Aleksandra Ubertowska zwraca uwagę na specyfikę ekokrytyki, na jej „laboratoryjny charakter”, który jednak nie wymusza „operacyjnego »domknięcia« (*closure*), choć jej dorobek i horyzont badawczy znacznie wykracza poza poziom przyczynków, czy niezobowiązujących przybliżeń metodologicznych” (Ubertowska, 2018: 19).

Dynamiczny rozwój zielonej humanistyki zaowocował mnogością definicji. W artykule wykorzystam tę zaproponowaną przez Julię Fiedorczuk, która uznaje, że ekokrytyka to „praktyka interpretacyjna wysuwająca na pierwszy plan kwestię relacji pomiędzy istotami ludzkimi, a ich środowiskiem naturalnym oraz sposoby przedstawiania tej relacji w tekstach (literackich i innych)” (Fiedorczuk, 2010: 9). Definicja ta dała polonistom narzędzia do analizy i interpretacji tekstów w sposób nowy, inny niż kanoniczny, szkolny.

Przesunięcie środka ciężkości na przedrostek *eko* w pracy nauczyciela języka polskiego jest możliwe i nie wymaga wcale działań odbywających się kosztem realizacji podstawy programowej. Oczywiście, teksty zawarte w podręcznikach nie zawsze łatwo wkomponować w edukację klimatyczną, a potencjał budowania świadomości ekologicznej bywa zaprzepaszczone, ponieważ zadania często są nakierowane wyłącznie na czytanie ze zrozumieniem i kształcenie literackie z pominięciem treści środowiskowych. Nierzadko wystarczy jednak zmiana kontekstu, wprowadzenie pierwiastka natury i lekcja języka polskiego może służyć nie tylko przekazywaniu wiedzy przedmiotowej, lecz także otwarciu ucznia na koncepcję człowieka jako elementu świata przyrody. Z praktyki dydaktycznej wiem, że najłatwiej wplatać ekotreści w lekcje literackie, zagadnieniom gramatycznym jednak także można nadać przyrodnicze tło. Część pomysłów na ekolekcje zrodziła się w reakcji na teksty kultury i utwory zamieszczone w podręczniku do języka polskiego, a kilka ma charakter autorski.

Jedną z propozycji wydawnictwa Nowa Era na lekcję o tematyce związanej z przyrodą w klasie VI jest analiza obrazu *Wtargnięcie* pędzla Yvonne Delvo (Klimowicz, Derlukiewicz, 2019: 291). Zaproponowane przez autorki podręcznika zadania nie tyle otwierają dyskurs ekokrytyczny, ile raczej stanowią pierwszy krok w jego kierunku. Centralnym ogniwem przeprowadzanych zajęć jest rozwijanie umiejętności analizowania obrazu. Lekcja rozpoczyna się od odtworzenia teledysku do piosenki Michaela Jacksona o znamienym tytule *Earth Song*² i prośby, aby uczniowie zwrócili uwagę na formę wizualną i postarali się wychwycić sens serii pytań stawianych w piosence. Na prowadzonej przeze mnie lekcji ten tekst kultury nie był zupełnie obcy uczniom, a zatem wyłowienie ważnych elementów nie stanowiło dla nich wyzwania i pozwoliło na dyskusję poświęconą kondycji Ziemi. Uczniowie dzielili się spostrzeżeniami na temat wpływu działalności człowieka na środowisko (swoje uwagi odnosili do obrazów z teledysku), zastanawiali się nad tym, czy człowiek jest ofiarą czy raczej oprawcą. Zapytałam uczniów, czy fakt, że piosenka liczy sobie już ponad ćwierć wieku, może o czymś świadczyć. W odpowiedzi pojawiły się głosy, że obawa o losy naszej planety nie jest zjawiskiem nowym, a widmo katastrofy klimatycznej zagląda ludziom w oczy od pew-

2 Piosenka pochodzi z albumu *HIStory* wydanego w 1995 r. Autorem tekstu i muzyki jest Michael Jackson (2009).

nego czasu. Poprosiłam również uczniów, aby zastanowili się, czy piosenka Jacksona – biorąc pod uwagę jej aktualność – mogłaby stać się swoistym hymnem ekologów, manifestem pokoleniowym. Szóstoklasiści dostrzegli taki potencjał w odsłuchanej piosence.

Po rozbudowanej części motywacyjno-problemowej, która rozpoczęła narację ekologiczną, uczniowie zmierzli się z kolejnym zadaniem. Przed zajęciami z obrazu Yvonne Delvo stworzyłam puzzle online, wykorzystując do tego darmową aplikację Puzzle Factory (<https://puzzlefactory.pl/pl> [dostęp: 14.04.2021]). Podczas lekcji udostępniłam uczniom link do układanki i poprosiłam o jej ułożenie. Taka forma pracy z obrazem okazała się idealnym sposobem na to, by uczniowie dokładnie przyjrzeni się nie tylko obrazowi w całości, lecz także poszczególnym jego elementom. Dodatkowo ta gra dydaktyczna z elementami rywalizacji korzystnie wpłynęła na motywację uczniów, którzy chwalili się rezultatami czasowymi (nicki uczniów pokazywały się w rankingu najlepszych użytkowników). Po przestudiowaniu poszczególnych elementów puzzli, a następnie kontemplacji „złożonego” obrazu rozpoczęła się rozmowa na temat reprodukcji. Pierwsze wypowiedzi uczniów odnosiły się do tematyki dzieła. Szóstoklasiści wskazywali na wyrażone językiem malarstwa zależności pomiędzy światem natury i kultury. Reprezentatywne dla natury były – w opinii uczniów – konie, łąka i niebo spowite chmurami, dla kultury natomiast – miasto. Kolejny krok polegał na pogłębionej analizie, która uwidoczniała opozycję natura – kultura, usytuowanie przyrody i człowieka po przeciwnych stronach. Jak zauważyli uczniowie, przeważającą część obrazu zajmują elementy związane z naturą, a zabudowania utożsamiane z kulturą stanowią jedynie skrawek płótna. Poprosiłam uczniów, aby zastanowili się, jak w kontekście tej obserwacji można odczytywać tytuł obrazu i kto dokonał przemocowego aktu „wtargnięcia”. Co ciekawe, uczniowie, mimo iż dostrzegli wyraźną dysproporcję między elementami natury i kultury, jednogłośnie uznali, że to człowiek narusza przestrzeń przynależną środowisku, przywłaszcza ją sobie. Uzasadniając takie stanowisko, uczniowie powoływali się na argument, że człowiek pojawił się jako wytwór natury, jest wobec niej w pewnym sensie wtórny. Następnie uczniowie zastanawiali się, co mogą symbolizować dwa przedstawione na obrazie symbole – konie i miasto. Rumaki zostały połączone z witalnością, nieokielznaniem, wolnością, a zatem były wartościowane jednoznacznie pozytywnie. Status miasta z kolei okazał się nieoczywisty, kojarzono je bowiem zarówno pozytywnie – z porządkiem, ochroną, jak

i negatywnie – z rygiorem, ze sztywnością, z uwięzieniem w zamkniętej przestrzeni. Ta ambiwalentna opinia uczniów na temat miasta pokazuje, że są oni wrażliwi na problemy współczesności i dostrzegają rolę człowieka w procesie niszczenia Ziemi. Przekaz ten wzmocniło też symboliczne odczytanie opozycji wolność – więzienie; opozycja ta ukazała jednoznaczne wartościowanie natury i kultury.

Proekologiczne refleksje na temat dzieła sztuki uzupełniłam elementami edukacji językowej – dominujące na niebie ciemne chmury stały się przyczynkiem do przypomnienia definicji związku frazeologicznego i rozszerzenia słownika uczniów o frazeologizm *nad kimś/czymś zbierają się/gromadzą się ciemne chmury*. Wzbogacanie słownictwa należy uznać za niezwykle ważne, ponieważ duża grupa uczniów nie jest zaznajomiona z frazeologizmami i nie potrafi ich stosować, choć to zagadnienie często pojawia się w arkuszach egzaminacyjnych dla ósmoklasistów. Żaden uczeń z dwóch grup szóstoklasistów, w których przeprowadziłam tę lekcję, nie znał znaczenia przytoczonego frazeologizmu, a osoby, które próbowały go „rozszyfrować”, wiązały go ze zjawiskami atmosferycznymi, a precyzyjniej – z burzą, mimo że miały świadomość, iż suma znaczeń poszczególnych wyrazów nie jest równa znaczeniu słownikowemu zwrotu.

Podczas szczegółowej analizy obrazu uczniowie zwrócili uwagę na jeszcze jeden szczegół – ciemne chmury gromadzą się nad końmi pasącymi się na łące, natomiast nad drapaczami chmur rozpościera się białobłękitne niebo. Ta obserwacja skłoniła uczniów do wysnucia dwóch hipotez interpretacyjnych. Jedna z nich była dość przygnębiająca i zakładała, że piękne niebo nad miastem oznacza, że człowiek będzie kontynuował swoją najeźdźczą kampanię i w glorii podbijał kolejne tereny należące do świata natury, a czarne chmury nad końmi to z kolei symbol zbliżającego się upadku królestwa roślin i zwierząt. W ostateczności jednak również człowiek będzie musiał się ugiąć, bo kres natury będzie końcem jego samego. Druga hipoteza interpretacyjna dawała pewną nadzieję na przyszłość: uczniowie powiązali błękit nieba z wiarą, że człowiek zrozumie, iż jego działania są zagrożeniem dla natury, a tym samym dla każdej istoty ludzkiej, a zatem równowaga między światem natury i kultury zostanie przywrócona. Ta interpretacja wydała mi się budująca, ponieważ pokazała, że młodzież dostrzeże konieczność znalezienia płaszczyzny porozumienia pomiędzy wcale nie tak odległymi wartościami oraz podjęcia działań na rzecz planety.

Lekcję zakończyło podsumowanie przemyśleń na temat obrazu i piosenki Jacksona przez jednego z uczniów oraz stworzenie opisu dzieła sztuki z wykorzystaniem szablonu kompozycyjnego. Ostatnie minuty zajęć poświęciłam na odtworzenie dostępnej na platformie YouTube animacji Steve'a Cuttisa *Człowiek i świat natury* (OutOfTheBox069, 2013), wykorzystującej technologię Flash i After Effects. Seansomu towarzyszyły pytania: Czy możliwa jest koegzystencja człowieka i przyrody? Jak należy interpretować biblijne słowa o czynieniu sobie ziemi poddaną. Takie otwarcie na „zieloną” dyskusję zaowocowało na kolejnych lekcjach: uczniowie włączyli ekoperspektywę do rozważań nad badanymi tekstami, nie rezygnując z przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności zawartych w podstawie programowej.

Na lekcji języka polskiego treści ekologiczne zaigościły także podczas analizy zamieszczonego w podręczniku do klasy VI fragmentu komiksu Billa Wattersona *Calvin i Hobbes. Coś się ślini pod łóżkiem* (Klimowicz, Derlukiewicz, 2019: 298). Uznałam, że podręcznikowy materiał jest niewystarczający, i poprosiłam uczniów o przeczytanie fragmentu reportażu *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny* Macieja Zaremby Bielawskiego (2014: 15–27). Ze względu na objętość lekturę rozdziału zatytułowanego *Bitwa o drzewa* zadałam z wyprzedzeniem jako pracę domową. Zestawienie obu tekstów i wprowadzenie elementów literaturoznawstwa porównawczego pozwoliło zgłębić tematykę ekologiczną oraz przyjrzeć się jej z perspektywy dorosłego i dziecka. W ramach sytuacji motywacyjno-problemowej przeprowadziłam ankietę online, w której uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie o rolę lasu. Wykorzystałam do tego aplikację Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/> [dostęp: 19.05.2021]). Ankietę można udostępnić m.in. za pomocą kodu QR, co uatrakcyjnia zadanie. Wyniki anonimowej ankiety wyświetlały się w czasie rzeczywistym na tablicy multimedialnej, dzięki czemu na bieżąco komentowałam odpowiedzi uczniów, zwracając uwagę również na kwestie poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej. Uczniowie wskazali trzy role lasu; dwie z nich odnosiły się do biologicznych funkcji lasu, a mianowicie przedstawiały go jako zielone płuca produkujące tlen oraz jako siedlisko życia roślin i zwierząt; natomiast trzecia rola ukazywała użytkowy charakter lasu postrzeganego jako miejsce rekreacyjne.

Przemyślenia uczniów stały się punktem wyjścia analizy tekstów. Jako pierwszy badano fragment reportażu (zasygnalizowano gatunek charakteryzujący się określonymi cechami). Uczniowie zwrócili uwagę, że lektura tekstu

była nieco wymagająca – trudność sprawiały głównie nazwy własne, co wykrzystałam do powtórzenia zasad pisowni wielką literą. Uczniowie opowiedzieli o swoich wrażeniach po lekturze reportażu. Dominowały głosy zdumienia tym, że obalony został mit zielonej Skandynawii, zresztą mocno zaakcentowany w tekście. Uczniowie byli zaszokowani tym, jak szybko postępuje wycinka starego lasu. Największe wrażenie zrobiła na nich scena, gdy bohater reportażu z nadzieją spogląda na osamotnione potężne drzewo, które pozornie przetrwało starcie z buldożerami. Krótka rozmowa z pracownikiem odpowiedzialnym za wycinkę nie pozostawia jednak złudzeń – drzewo podzieli los swoich towarzyszy, gdy tylko dotrze ciężki sprzęt.

Po analizie treści reportażu zaproponowałam uczniom quiz sprawdzający ich wiedzę na temat komiksu, z którym zapoznali się na lekcjach polskiego już wcześniej. Quiz udostępniony w aplikacji Kahoot (<https://kahoot.it/> [dostęp: 19.05.2021]) obudził w uczniach ducha rywalizacji, taki przerwownik korzystnie wpłynął na ich aktywność podczas rozmowy o fragmencie komiksu. Oczywiście, łatwość opowiadania o przygodach Calvina i Hobbesa wynikała także z przystępności formy. Uczniowie błyskawicznie wskazali elementy wspólne obu utworów, za najwyrazistszą uznali scenę z buldożerem, który pojawia się również w komiksie. Uczniowie zwrócili uwagę na frustrację bohaterów reportażu i komiksu, rozczarowanie postawą innych, którzy dla wygody i korzyści decydują się usunąć setki drzew będących świadkami historii.

Oprócz porównania treści fragmentów uczniowie wypowiedzieli się na temat tego, w jaki sposób forma (gatunek) wpływa na odbiór utworu i czy definiuje w pewien sposób adresata. Przeważały głosy, że reportaż jest skierowany do dorosłych, ponieważ odnosi się do konkretnych wydarzeń, miejsc i zebranego przez reportera materiału, z kolei komiks – do dzieci – ze względu na plastyczność i łatwość odbioru oraz bohatera dziecięcego.

W końcowej części zajęć uczniowie odnieśli się do wyników ankiety. Okazało się, że wskazana przez nich w ankiecie wielofunkcyjność lasu znalazła odbicie w omówionych na lekcji tekstach kultury. Las w rozważaniach zyskał status wartości autotelicznej, stał się integralnym elementem świata człowieka. Refleksja ta wybrzmiała w tamtym czasie niezwykle mocno – w czasie pandemii las był jednym z nielicznych miejsc, które pozwalały choć na chwilę zapomnieć o trudnej codzienności.

Puentę zajęć stanowiła próba ustosunkowania się do tematu lekcji zawartego w pytaniu: „Bitwa o drzewa czy bitwa o przyszłość?”. Uczniowie

stanowczo stwierdzili, że bitwy, o których mowa w temacie lekcji, są w rzeczywistości jedną batalią, walką o los nasz i naszej planety. I to od nas samych zależy, czy świat zmieni się w leśne cmentarzysko. Dopełnieniem zajęć i dyskusji było samodzielne stworzenie notatki.

Kolejnym pomysłem na wplecenie tematyki ekologicznej w lekcje języka polskiego jest praca z utworem *Wyprawa do lasu* Czesława Miłosza (2011: 203), pochodzącym z tomiku *Ocalenie* z 1945 r. Spotkanie z twórczością laureata Literackiej Nagrody Nobla zaproponowałam uczniom klasy VII. W pierwszej części lekcji uczniowie w aplikacji AnswerGarden (<https://answergarden.ch/> [dostęp: 28.05.2021]) dokończyli zdanie: „Las jest dla mnie...”. Aplikacja automatycznie wyróżnia powtarzające się odpowiedzi większą czcionką, dzięki czemu od razu można zauważyć, które odpowiedzi są najpopularniejsze. Uczniowie najczęściej wiązali wyobrażenie lasu z zielenią i odpoczynkiem, a zatem wartościowali las pozytywnie.

Następnie odtworzyłam piosenkę *Lass* zespołu Łąki Łan³ jako kontekst wiersza. Utwór muzyczny zawiera bogaty materiał językowy, dlatego może być przywołany na lekcjach poświęconych kształceniu językowemu. Na lekcji nie należy ograniczać się jedynie do analizy warstwy tekstowej piosenki. Na kilka słów komentarza zasługuje również teledysk, w którym „przemycano” grafiki wybranych gatunków drzew, a podobieństwo między drzewem i człowiekiem pokazano przez zestawienie szkicu korony i sieci naczyń krwionośnych w ludzkim ciele. Uczniowie zauważyli, że las w piosence jest ożywiony, odgrywa rolę swoistego przewodnika, doradcy, przyjaciela człowieka. Zwrócili także uwagę na eklektyzm form, połączenie językowej nowoczesności z przeszłością, polszczyzny ogólnej z gwarową. Potencjał językowy utworu został przeze mnie jedynie zasygnalizowany, a tekst piosenki poddaliśmy analizie językoznawczej dopiero na kolejnej lekcji.

Po muzycznym wprowadzeniu nastąpił czas na kontakt z poezją. Uczniom zaprezentowałam wiersz *Wyprawa do lasu* z zabarwionymi poszczególnymi wersami, przy czym nie poinformowałam ich o celu tego zabiegu. Interpretacja tekstu poetyckiego rozpoczęła się już od próby odczytania tytułu. Uczniowie skupili się na słowie *wyprawa*, które ich zaniepokoiło; zweryfikowali jego

3 Piosenka z albumu *Raut* wydanego w 2019 r. Autorem tekstu i melodii jest zespół Łąki Łan w składzie: Jarosław Józwiak, Michał Chęć, Włodzimierz Dembowski, Piotr Koźbielski (AsfaltRecords, 2019).

znaczenie w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN*. Intuicja ich nie zawiodła, w słowniku podano bowiem dwa znaczenia: 1. „większa podróż, zorganizowana w określonym celu; osoby biorące w niej udział” oraz 2. „wycieczka, eskapada” (Markowski, red., 2004: 1373), przy czym drugie znaczenie oznaczone zostało kwalifikatorem ‘żartobliwie’. Uczniowie uznali, że w kontekście utworu bardziej uprawnione jest analizowanie wyrazu *wyprawa* w pierwszym znaczeniu, ponieważ podkreśla ono majestat natury. W liryku ukazany został kontrast między człowiekiem a lasem. Ten pierwszy wydaje się mizerny, mały w starciu z potęgą lasu. Tekst można też odczytywać w płaszczyźnie wertykalnej, porządkującej formację leśną: ziemia – trawa – drzewa. Wśród wysokich drzew zagubieni są ludzie, do których podmiot liryczny apeluje, by zaniepokojeni ciemnością nocy wzięli się za ręce i stworzyli żywy mur, zapewniający ludziom bezpieczeństwo. Uczniowie zastanawiali się nad tym, czy bohaterami utworu są dorośli czy dzieci. Uznali jednak, że tej kwestii nie da się jednoznacznie rozstrzygnąć. Nie tylko bowiem dzieci mogą poczuć się zagrożone wśród ogromnych drzew porównywanych do świeczników. Ostatnia strofa przywołuje baśniowość, cudowność – na niezbadanych przez człowieka wysokościach odbywa się uczta, a z darów lasu czerpią niewidzialni królowie lub niedźwiedzie. Uczniowie zastanawiali się, czy w strofę tę wpisana jest sugestia, że naturę cechuje władczość – jesteśmy przecież bezradni wobec nieokiełznanych sił natury. Połączyli także „królewskość” lasu z kolorami przywołanymi w tej strofie, czyli z czerwienią i ze złotem, które skojarzyły się młodym ludziom z portretami monarchów.

Uzupełnieniem interpretacji wiersza jest jego analiza strukturalna. Poprosiłam uczniów, by opisali, w jaki sposób w wierszu Miłosza natura została namalowana językiem poezji. W sukces przyszły im zaznaczenia kolorami fragmentów tekstu – tak wyróżniłam w liryku różne środki stylistyczne. Zabieg okazał się trafiony. Kolorowe podpowiedzi pomogły uczniom uporządkować wiedzę dotyczącą najważniejszych środków poetyckich.

Rozważania na temat utworu skłoniły uczniów do postawienia ogólnego pytania o to, czy potrzebne jest budowanie opozycji natura – kultura. Uczniowie mówili o konieczności zachowania równowagi pomiędzy tymi dwiema siłami – wspólnie zastanawialiśmy się, co możemy zrobić, aby zlikwidować przepaść między człowiekiem i przyrodą. Wśród propozycji działań znalazły się zarówno inicjatywy oddolne – młodzi ludzie mają świadomość tego, że każde, nawet najmniejsze działanie (np. ograniczenie produkcji śmieci,

korzystanie z opakowań wielorazowych, przemieszczanie się środkami komunikacji miejskiej zamiast prywatnymi samochodami) przekłada się na los świata, jak i przykłady działań globalnych, które wymagają odpowiedzialności ekologicznej na poziomie wielkich firm.

W lekcję włączyłam również elementy edukacji językowej. Tekst wiersza dostarczył przykładów upodobnień wewnątrzwyrazowych. Ich analiza sprawiła siódmoklasistom problemy.

Nie tylko literatura może inspirować do prowadzenia „zielonych” lekcji. W klasie V elementy edukacji ekologicznej pojawiły się na zajęciach poświęconych pisaniu e-maili. Powiązanie ekotreści z listami elektronicznymi okazało się bardzo łatwe. W ramach sytuacji motywacyjno-problemowej uczniowie dyskutowali o tym, jaki związek z ekologią ma pisanie listów tradycyjnych i elektronicznych. Wypunktowali „złe” strony tradycyjnej poczty, zwrócili uwagę, że generuje ona duże obciążenie dla środowiska: konieczność wycinki drzew do produkcji papieru, produkcję długopisów, kleju do znaczków. Co zadziwiające, uczniowie zupełnie pominęli ślad węglowy związany z transportem listów – musiałam „upomnieć się” o tę kwestię, ale szybko została ona rozwinięta.

O ile więc anachroniczną postać listów bez wątpliwości uznano za zagrażającą dobru planety, o tyle wybieranie korespondencji e-mailowej zamiast papierowej wpisywało się – w odczuciu uczniów – w zieloną politykę. Dopiero pytania pomocnicze otworzyły uczniów na ekoobciążenie tej formy komunikacji. Wymowne w tym kontekście jest to, że młode – cyfrowe – pokolenie nie do końca ma świadomość zasad działania sprzętu elektronicznego i konsekwencji tego dla środowiska. Piątoklasiści nie wiązali produkcji komputerów z e-mailami, mimo że produkcję papieru wymienili wśród minusów listów tradycyjnych. Dopiero podczas pogłębionej analizy uczniom przyszło na myśl, że oceniając wpływ pisania e-maili na środowisko, należy wziąć pod uwagę zużycie energii elektrycznej przy korzystaniu z komputera i routera. Uświadomiłam też uczniom, że e-maile są przechowywane na serwerach, które mają duże wymagania energetyczne, choć – co warto odnotować – największe firmy IT dostrzegają wyzwania klimatyczne i wprowadzają bardziej sprzyjające środowisku rozwiązania. Jako sukces potraktowałam już to, że piątoklasiści dostrzegli ekozagrożenia związane z nowymi technologiami. Zaproponowałam, żeby poruszyli to zagadnienie również na lekcji informatyki i dowiedzieli się więcej o „zapleczu technicznym” świata komputerów.

Zebranie wszystkich plusów i minusów listów tradycyjnych i elektronicznych nie zakończyło się, niestety, jednoznaczną oceną poziomu ich (anty)ekologiczności. Przyznałam się uczniom, że nie czuję się kompetentna do ferowania wyroków w tym zakresie – zbyt wiele jest bowiem zmiennych, które wpływają na ślad węglowy każdej z omawianych form komunikacji. Co więcej, nie to było moim celem – chciałam jedynie uzmysłwić uczniom, że każda nasza decyzja niesie z sobą pewną „ekohistorię”, którą musimy brać pod uwagę, podejmując codzienne działania. Uważam, że taka forma edukacji klimatycznej była dla uczniów atrakcyjna – spowodowała, że piątkoklasiści przeanalizowali tak pozornie proste zagadnienie z różnych perspektyw, w tym ekologicznej i ekonomicznej.

W centralnej części lekcji realizowałam konkretne punkty podstawy programowej: omówiłam z uczniami budowę e-maila, wspólnie ustaliliśmy, z czego wynikają różnice między wersjami tradycyjną i elektroniczną listu. Po zapoznaniu się z informacjami na temat tej formy wypowiedzi uczniowie wykonali ćwiczenia redakcyjne i stylistyczne – napisali własne e-maile (na początku w wersji papierowej). Zadanie domowe polegało na funkcjonalnym wykorzystaniu zdobytej wiedzy i stworzeniu wiadomości na określony temat, a następnie wysłaniu jej do nauczyciela za pośrednictwem dziennika elektronicznego lub na przeznaczony do kontaktu z uczniami adres poczty elektronicznej. Uwagi odnośnie do poszczególnych wiadomości przekazałam uczniom w wiadomościach zwrotnych, a od ogólnego komentarza do błędów o największej frekwencji rozpoczęłam kolejne zajęcia.

Przedstawione pomysły na lekcje mają charakter jednostkowy, do realizacji na jednej godzinie lekcyjnej, uważam jednak, że w ramach lekcji języka polskiego można wdrażać treści ekologiczne długofalowo. Przykładem takiego działania jest innowacja pedagogiczna *Lektury w ogrodzie*, mająca na celu zarówno edukację humanistyczną i przyrodniczą, jak i etyczną – budowanie wrażliwości na naturę. Lektury obowiązkowe wskazane dla uczniów klas VII i VIII są dość trudne, zwłaszcza że ich tematyka i język są „obce” młodzieży. Warto w jakiś sposób oswoić tę „obcość” i wynikającą z niej niechęć młodych ludzi do czytania. Pomyślałam, że doskonale w roli pomostu między uczniem a lekturą sprawdzą się rośliny. Założenie innowacji jest bardzo proste – do każdej z wybranych lektur została przyporządkowana roślina, która wymaga pielęgnacji, a tej trzeba poświęcić czas. Konsekwencją czasu przeznaczanego na pielęgnację jest sentyment do rośliny, przywiązanie do niej. Wierzę, że

troska o zasadzone samodzielnie rośliny zakotwiczy, zakorzeni w uczniach omawiane dzieła i zapewni im sukces edukacyjny, w tym powodzenie na egzaminie ósmoklasisty. Sezon jesienno-zimowy w naszej strefie klimatycznej nie sprzyja podejmowaniu prac ogrodniczych, dlatego niektóre nasadzenia muszą być wykonywane z opóźnieniem.

Innowacja ma charakter programowy. Jej celem jest wzmocnienie dialogu międzyprzedmiotowego, pokazanie uczniom, że wiedza zdobywana w ramach różnych przedmiotów stanowi całość. W tym przypadku literatura przenika się z biologią, by rozkwitnąć feerią barw, odurzyć bogactwem zapachów i cieszyć oczy (bio)różnorodnością. Projekt wymaga zaangażowania biologa, który pomoże wybrać najlepsze dla każdej rośliny miejsce do zasadzenia, przeprowadzi warsztaty z tworzenia zielnika i wygospodaruje na swoich zajęciach czas, by opowiedzieć o poszczególnych roślinach.

Na lekcjach języka polskiego podczas omawiania poszczególnych lektur pytam uczniów, czy ich zdaniem jakaś roślina odgrywa ważną rolę w utworze lub kojarzy się z nim w jakiś sposób. Zazwyczaj uczniowie nie mają większych trudności z odpowiedzią, choć w przypadku *Dziadów* Adama Mickiewicza nie potrafili znaleźć w treści dramatu rośliny innej niż jabłoń⁴. Gdy wspomniałam o gorczycy, byli zdziwieni, utrzymywali, że jej nie znają – dopiero gdy pokazałam ziarenka gorczycy, powiedziałam, że dodawana jest do przetworów i musztardy, okazało się, że ta roślina nie jest im obca. Zdecydowałam, że w pierwszym roku innowacji w salach lekcyjnych lub na terenie placu szkolnego pojawią się następujące rośliny: róża (reprezentująca *Małego Księcia*), gorczyca (z drugiej części *Dziadów*), krzewy malin (symbolizujące *Balladyne*), drzewko laurowe (pojawiające się w *Quo vadis*), lilie (nawiązujące do *Kamieni na szaniec*), typowy dla tradycji anglosaskiej ostrokrzew (z *Opowieści wigilijnej*), geranium, mięta, lewkonia, astry i fiołki (tworzące imitację ogródka Zosi wykreowanego w *Panu Tadeuszu*), wierzby (występujące w *Szyfowych pracach*), bukszpan (będący symbolem Niemczyzny wprost z *Żony modnej*), charakterystyczny dla Ameryki Południowej storczyk (z *Latarnika*⁵) oraz bluszcz (jako symbol *Zemsty*)⁶.

4 Chodzi, oczywiście, o jabłoń, z której głodny kruk strząsnął i ukradł kilka jabłek.

5 Sienkiewicz wymienia storczyki w opisie lasu podzwrotnikowego.

6 W treści tej lektury nie pada żadna nazwa gatunkowa, bluszcz wybrałam ze względu na to, że często porasta mury.

Sadzenie roślin, podobnie jak ich pielęgnacja, jest zadaniem uczniów. Do ich obowiązków należy także dokumentowanie w formie zdjęć rozwoju roślin i zbieranie materiału do zasuszenia. Przy każdej roślinie znajdzie się specjalna tabliczka informacyjna, zawierająca nazwę rośliny i tytuł lektury, którą ma przywoływać.

Ostatnim etapem innowacji będzie stworzenie zielnika biopolonistycznego, który od swojego pierwowzoru różni się tym, że zawiera odniesienia literackie – cytaty z różnych dzieł. W zielniku można opisać praktyczne zastosowanie tych z wybranych do projektu roślin, które takie zastosowanie mają.

W założeniu w kolejnych latach zasięg projektu powinien się zwiększyć. Za pośrednictwem różnych platform, np. e-Twinning (<https://www.etwinning.net/pl/pub/index.htm> [dostęp: 10.03.2022]), chcę zaprosić do współpracy inne placówki z kraju oraz szkoły zagraniczne. Rozszerzenie zakresu projektu przełoży się na wzrost bioróżnorodności w najbliższym otoczeniu uczniów, da im szansę na obcowanie z nieznanymi lekturami i gatunkami roślin. Dodatkowo kreatywny nauczyciel biologii może wykorzystać zasadzone rośliny do przeprowadzenia różnych lekcji, np. poświęconych zapylaczom.

Edukacja klimatyczna i ekologiczna może też wyjść poza ramy jednostek lekcyjnych. Szkoła, w której uczę, podjęła współpracę z zabrzańskim Miejskim Ogrodem Botanicznym oraz pobliskim IV Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Reja w Zabrzu. Wraz z paniami Anną Foltyn-Simką i Anną Koenigshaus z IV LO oraz panią Sylwią Kot z MOB stworzyliśmy projekt ekologiczny *Natura(lnie) w Zabrzu*⁷, który ma na celu promocję postaw i działań proekologicznych w mieście. Projekt jest skierowany do uczniów i nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz do seniorów. Jak wygląda w praktyce działalność projektowa? Projekt został zainaugurowany z wielką pompą we wrześniu ... na miejskim stadionie Arena Górnika. Zaproszony do współpracy profesor Piotr Skubała z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach wygłosił wykład na temat zagrożenia katastrofą ekologiczną i możliwości jej przeciwdziałania. Następnie uczniowie brali udział w cyklu miniprezentacji poświęconych ważnym z perspektywy ekologicznej zagadnieniom. Działania w ramach projektu przebiegały dwutorowo. W każdym miesiącu uczestnicy projektu brali udział w webinarach, które były prowadzone

7 Adres strony internetowej projektu: <https://www.facebook.com/NaturalniewZabrzu/> [dostęp: 10.03.2022; strona została utworzona 27.08.2021].

przez zaproszonych gości; podczas spotkań online omówiono tematykę kuchni wegetariańskiej i jej bezpieczeństwa dla zdrowia młodych ludzi, poruszono problematykę bioodpadów i zasobów wodnych, przedstawiono zagadnienie bioróżnorodności i zapylaczy, przeprowadzono konferencję dla nauczycieli poświęconą edukacji w dobie kryzysu klimatycznego. Równolegle dbaliśmy o to, by uczniowie samodzielnie działali na rzecz środowiska. W ramach tych działań szyliśmy wielorazowe woreczki na warzywa i owoce ze starych firanek oraz promowaliśmy niemarnowanie żywności w ramach akcji „Wekuję, nie marnuję”. Finał projektu był przewidziany na Dzień Ziemi – 22 kwietnia 2022 r. To wtedy odbyła się premiera książki *Zielony talerz zabrzan* z przepisami, pozyskanymi od znanych zabrzan oraz od laureatów projektowego konkursu. Właśnie w opracowaniu tej publikacji mocno uwidacznia się możliwość połączenia lekcji języka polskiego z ekologią – na lekcji można z uczniami omówić budowę przepisu i wykonać ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne, a przy okazji wspomnieć o ekologicznym wymiarze kuchni jarskiej.

Przedstawione rozwiązania dydaktyczne są przykładem tego, że język polski może być „zielony”, a wręcz powinien taki być. Ekopolski dopełnia edukację ekologiczną prowadzoną w ramach przedmiotów przyrodniczych, wspiera zmianę narracji na bardziej prośrodowiskową, dzięki czemu troska o planetę będzie już postrzegana nie jako obowiązek i wyrzeczenie, ale jako działanie na rzecz samego siebie i otaczającego świata. Wyposażony w nowoczesne metodologie badawcze polonista może dokonać przełomu w myśleniu, zawetować sztuczny podział na kulturę i naturę, zadbać o równowagę między tymi dwoma światami. Nie bójmy się wpisywać lekcji języka polskiego w nurt edukacji ekologicznej i klimatycznej.

Bibliografia

- AsfaltRecords, 2019, *Łąki Łan – LASS*, YouTube, 23.08.2019, <https://www.youtube.com/watch?v=vIOxazUZVXE> [dostęp: 26.02.2022].
- Barcz A., 2012, *Przyroda – bliska czy daleka? Ekokrytyka i nowe sposoby poetyki odpowiedzialności za przyrodę w literaturze*, „Anthropos”, nr 18–19, s. 59–79, <https://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos10/texty/barcz.htm> [dostęp: 2.05.2022].
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2017, *Od A(ntropocenu) do Z(wierzęcia). Podręczny słownik pojęć ekologicznych*, w: *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań, s. 175–214.

- Fiedorczyk J., 2010, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, „Fragile”, nr 3 (9), s. 9–10, https://issuu.com/pismokulturalnefragile/docs/fragile-9sp__aszczony [dostęp: 26.02.2022].
- Franciszek, 2015, *Encyklika Laudato si' ojca świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_pl.pdf [dostęp: 26.02.2022].
- Jackson M., 2009, *Earth Song*, YouTube, 3.10.2009, <https://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU> [dostęp: 26.02.2022].
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2019, *Nowe słowa na start! 6. Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.
- Kozłowska A., 2021, *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 44, s. 123–150, <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009>.
- Markowski A., red., 2004, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miłosz C., 2011, *Wyprawa do lasu*, w: Miłosz C., *Wiersze wszystkie*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 203.
- Minister Edukacji i Nauki, 2021, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022*, 8.07.2021, <https://www.gov.pl/attachment/1523bc03-c654-4ab2-a768-9624b59d38e3> [dostęp: 26.02.2022].
- OutOfTheBox069, 2013, *Człowiek i świat Natury*, YouTube, 10.01.2013, <https://www.youtube.com/watch?v=YkKaphRWJ2M> [dostęp: 26.02.2022].
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.1>.
- Ubertowska A., 2018, *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty”. Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 17–40, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.2>.
- Zaremba Bielawski M., 2014, *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, tłum. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, posł. T. Lindgren, Agora, Warszawa 2014.
- Zielony talerz Zabrze*. „Natura(Inie) w Zabrzu” – projekt ekologiczny łączący pokolenia, <https://mob.zabrze.pl/wp-content/uploads/2022/05/Przepi%C5%9Bnik.pdf> [dostęp: 26.07.2022].

Katarzyna Krulicka – polonistka i biotechnolożka. Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. Słuchaczka Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Uczy języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

W praktyce dydaktycznej łączy edukację polonistyczną z elementami szeroko pojętej edukacji przyrodniczej, promuje wykorzystanie ekokrytyki na lekcjach języka polskiego, ponadto interesuje się tematyką postkolonializmu. Jest współorganizatorką projektu ekologicznego *Natura(Inie) w Zabrze*, którego cel stanowi kształtowanie proekologicznych postaw wśród uczniów śląskich szkół. Realizuje innowację pedagogiczną *Lektury w ogrodzie*, by uświadomić uczniom nierozdzielność światów natury i kultury.

Katarzyna Krulicka – is a Polish philologist and biotechnologist. A graduate of the University of Silesia in Katowice and the Medical University of Silesia in Katowice. A listener of postgraduate qualification studies of Polish culture and Polish as a foreign language. She works as a Polish teacher at Primary School No. 31 in Zabrze. In her didactic practice, she combines teaching Polish with a broad spectrum of natural education. She promotes employing the ecocriticism into Polish language lessons. The postcolonial theme is also within the field of her interest. She is a co-organizer of the ecological project “Natura(Inie) w Zabrze”, the aim of which is to shape pro-ecological attitudes among students of Silesian schools. She implements the pedagogical innovation “Set books in the garden”, creating students’ awareness of the inseparability of elements of nature and culture.

Sylwia Kuraś

 <https://orcid.org/0000-0003-0486-9208>

Kuratorium Oświaty w Katowicach

Katowice, Polska

Zuzana Obertová

 <https://orcid.org/0000-0002-5766-4081>

Uniwersytet Komeňského w Bratisławie

Bratisława, Słowacja

**Ekscentryczne
filary świata Olgi Tokarczuk
Czułość i gniew
jako nowe paradygmaty czytania w nadziei –
propozycja eksperymentu edukacyjnego
The eccentric pillars of Olga Tokarczuk's world
Tenderness and anger
as new paradigms of reading in hope –
a proposal for an educational experiment**

Abstract: The article is a proposal of a pedagogical experiment prepared in a duet, the aim of which is an attempt to revise behavior conditioned by religion, worldview (politics), literature and gender (1), and a reliably prepared program of Polish language education and cooperation with the academic community (2). I base the experiment on the philosophy of the pillars of the ex-centric world proposed by Edwin Bendyk in the context of the works of Olga Tokarczuk. The premise of the project is to answer the question: what effect does literature understood and interpreted eco-critically have on the eco-mentality of students, and whether literature in general has the power to make things happen. The project activity was verified in international cooperation in a group of Slovak students.

Keywords: environmental humanities in education, ecocriticism, pillars of the eccentric world, Olga Tokarczuk, pro-ecological education, didactic project

Abstrakt: Artykuł stanowi propozycję eksperymentu pedagogicznego przygotowanego w dwugłosie, którego celem jest próba rewizji zachowań ekologicznych uwarunkowanych religijnie (wyznaniowo), światopoglądowo (politycznie), literacko (kanon lektur i edukacja) oraz ze względu na płeć (1), a także rzetelnie przygotowany program edukacji polonistycznej i współpraca ze środowiskiem akademickim (2). Eksperyment został oparty na filozofii filarów ekscentrycznego świata zaproponowanego przez Edwina Bendyka w kontekście twórczości Olgi Tokarczuk. Założeniem projektu jest odpowiedź na pytanie, jaki wpływ na eko-mentalność uczniów ma literatura rozumiana i interpretowana eko-krytycznie i czy w ogóle literatura ma moc sprawczą. Działanie projektowe zostało zweryfikowane we współpracy międzynarodowej w grupie słowackich studentów.

Słowa kluczowe: humanistyka środowiskowa w edukacji, ekokrytyka, filary ekscentrycznego świata, Olga Tokarczuk, edukacja proekologiczna, projekt dydaktyczny

„Coś ze światem jest nie tak” – powiedziała Olga Tokarczuk w wykładzie noblowskim. „Świat umiera, a my tego nie zauważamy” – dodała w tym samym wykładzie (Tokarczuk, 2020b: 279).

Nasza świadomość ekologiczna rośnie, co nie zmienia faktu, że trudno zaprzeczyć tezie, iż ludzka działalność negatywnie wpływa na procesy przyrodnicze zachodzące na ziemi. Cała ludzkość stanowi jedynie 0,01% wszystkich żyjących na Ziemi gatunków, ale to właśnie ludzie doprowadzili do wyginięcia 83% dzikich ssaków i 50% roślin¹. Większość z nas twierdzi, że kocha przyrodę. Cenimy sobie kontakt z naturą. Jednocześnie jesteśmy częścią tej ludzkości, która coraz szybciej niszczy świat. Wystarczy wspomnieć, że od 1980 r. zanieczyszczenie mórz plastikiem wzrosło aż dziesięciokrotnie. Obecne tempo wymierania gatunków wynosi 5 tys. gatunków na rok. Według Programu Środowiskowego ONZ 50–55 tys. gatunków wymiera rocznie w wyniku działań człowieka (Ogrodnik, Kulik, Skubała, 2010: 113). Te dane wynikają z badań naukowych, które z natury rzeczy, komunikując świat językiem cyfr, wykresów, matematycznych wyliczeń, paradoksalnie komplikują zrozumienie rzeczywistości, a jednocześnie upraszczają ją poprzez redukcję do statystyk, a za nimi często nie podąża wyobraźnia. Tymczasem stajemy się świadkami katastrofy ekologicznej na rzece Odrze, obserwujemy jak umiera Loara, jak wycinane są lasy pod budowę autostrad i trakcji kolejowych,

1 Oszacowano wagę całej biomasy na Ziemi. Ludzkość to zaledwie 0,01 proc., <https://dziennik.naukowy.pl/planeta/oszacowano-wage-calej-biomasy-na-ziemi-ludzkość-to-zaledwie-001-proc> [dostęp: 18.10.2022].

jak płoną lasy, jak tysiące psów ratuje się z pseudohodowli dla laboratoriów naukowych. Na Florydzie nie wyklął się żaden samiec żółwia, co ma związek z temperaturą wody, z kolei u wybrzeży Izraela zaobserwowano rój meduz. Są to obrazki z telewizyjnych wiadomości z ostatniego tygodnia. Statystyki i wykresy uzupełnia „żywy obraz” skali śmierci, zniszczenia i ludzkiego okrucieństwa. Tu wyobraźnię zastępuje i wyprzedza rzeczywistość.

Nasz stosunek do natury² wynika z wielopokoleniowego procesu kulturowego, który daje tożsamość określonej społeczności, a co za tym idzie – wydaje się gwarantem społecznego dostosowania, przynależności (Kronenberg, 2014). Jednocześnie jako konstrukt kulturowy zmienia się na przestrzeni dziejów i kształtowany jest zgodnie z obowiązującymi paradygmatami kulturowymi, naukowymi, politycznymi i religijnymi. Istnieje więc jako wartość zależna od społecznych regulacji i jako taka jest dynamicznie zmienna.

Ten proces kulturowy – w obowiązującej dziś narracji – ma swoje korzenie zwłaszcza w chrześcijaństwie. Religia w wymiarze instytucjonalnym podsuwa uproszczone, często oparte na przemocy symbolicznej recepty na zmienność świata, która nierzadko utożsamiana jest z zagrożeniem dla ustalonego porządku rzeczy. Kościół katolicki nie stara się wzmocnić więzi człowieka z naturą, przeciwnie – próbuje tę więź osłabić, nadając jej charakter użytkowy (zob. Drewermann, 1996: 378; Mikołajko, 2020: 26–35).

Nie bez znaczenia jest też powszechny konsumpcjonizm, któremu towarzyszy ciągła potrzeba posiadania. Żyjemy po to, by mieć. Cena tego posiadania wydaje się pozbawiona znaczenia. Ludzie wrażliwi, czuli na świat – w opinii psychologów – poddawani są presji ogółu, normozie³. Szaleństwo ogółu zdaje się infekować masowym wzorcem postępowania. Chore społeczeństwo w swojej ekspansji i nienasyceń wywiera destrukcyjną presję (opresję) na świat przyrody.

Tymczasem normoza, choroba cywilizacyjna, potrzebuje bajpasów emocjonalnych, jak metaforycznie zdiagnozował Dean Ornish: połączenia z samym sobą, połączenia z innymi i połączenia z siłą wyższą, rozumianą raczej jako sprawczość niż zakrzepły w dogmacie bóg (Ogrodnik, Kulik, Skubała, 2010: 69).

2 Ze względu na rygor „objętościowe” nie chciałybyśmy podejmować zagadnień natury definicyjnej: czym jest, a czym nie jest natura. Naturę rozumiemy jako konstrukt kulturowy ze swoim rzeczywistym desygnatem w realnym świecie (Kronenberg, 2014: 294–320).

3 Termin zapożyczony z opracowania: Ogrodnik, Kulik, Skubała, 2010: 69.

Człowiek, jak wskazują psycholodzy, nie ma znaczenia w oderwaniu od kontekstu, jako odrębna całość. Nie jest częstką elementarną. Składa się z relacji i związków, w jakie wchodzi. Stanowi część większej całości i bez kontekstu tej całości nie może być pojmowany (Ogrodnik, Kulik, Skubała, 2010: 74). Jeśli rzeczywistość ma strukturę integralną, którą zdefiniować można przez zależności i związki, to podstawowym wymiarem człowieka stała się „jaźń ekologiczna”, wskazująca na nasze głębokie związki z całym światem. Jej fundamentalną właściwością jest relacyjność, czyli „ja” definiujące się wyłącznie w konfrontacji z „nie-ja”. Ekologiczną jaźń można zaś urzeczywistnić przez edukację⁴.

Wróćmy jednak do natury i kultury oraz wynikających z tego powiązania wniosków dla edukacji, dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, którego ważnym postulatem jest dbałość o naturę – chronienie jej jako proces, nie zaś ocalanie jako jednorazowy akt.

Warto powtórzyć jeszcze raz: natura istnieje w ścisłym związku z kulturą, a ta realizuje się poprzez język. Zamieszkujemy język, korzystamy z gotowych wzorców zafiksowanych w pamięci języka. Język „mówi” nami – a dokładniej pewne nawyki językowe, które odziedziczyliśmy, utrwaliliśmy, które wpisane są w nasze człowiecze DNA. O naturze mówimy najczęściej za pomocą wdrukowanych kulturowo słowników, choć nie zawsze mamy tego świadomość⁵. Język to m.in. literatura, matryca modelująca nasz ogląd świata, projekt relacji między człowiekiem i naturą. Filmy, obrazy, książki, programy przyrodnicze, krótko mówiąc – teksty kultury, kształtują naszą świadomość natury i w konsekwencji utralają lub odmieniają nasze nastawienie do niej. Sposób, w jaki traktujemy naturę, jest pochodną wyobrażeń podsuwanych przez kulturę. W tym znaczeniu jesteśmy ofiarami pojęć i wzorów – ofiarami kultury.

Marek Oziewicz zmagania o wizję przyszłości dla nas i dla Ziemi rozumie i definiuje przede wszystkim jako problem czy kwestię wyobraźni. Technologia, polityka, ekonomia z tej perspektywy mają znaczenie drugorzędne⁶. To przekonanie zdaje się potwierdzać słowa jednego z pionierów ekokrytyki

4 Szerzej na ten temat w: Gajewski, 2020: 265–288.

5 O klatce języka w kontekście naszego myślenia o zwierzętach por. Jarzyna, 2020: 63–76; Czaja, 2009: 2–9.

6 Marek Oziewicz w rozmowie ze Stanisławem Krawczykiem przywołuje termin *planetarianizm*, odwołujący się do wizji lepszego jutra dla Ziemi. „Planetarianizm, czyli wizja realnego lepszego jutra dla całej Ziemi – dla całej biosfery, a nie tylko dla ludzkości – może

Lawrence Buella, który twierdził, że kryzys ekologiczny to przede wszystkim kryzys wyobraźni i tylko wyobraźnia może nas uratować, wyobrażenie przyszłości opartej na nadziei – takiej, która lepsze jutro widzi we wspólnocie i symbiozie, współzyciu tego, co ludzkie, i tego, co nie-ludzkie. A tak rozumianą wyobraźnię artykułuje opowieść, słowo. Literaturę, tekst rozumiemy za Markiem Oziewiczem, Edwinem Bendykem i Olgą Tokarczuk. Odwrót od słowa, literatury oznacza regres.

I tutaj wracamy do misyjności szkoły i zawodu nauczyciela na każdym poziomie nauczania. To nauczyciel operuje słowem cudzym (tekst) i własnym (interpretacja). I tę podwójną moc chciałybyśmy głęboko osadzić w humanistyce ekologicznej. Nie jest to dziedzina nowa, jej podwaliny położyła w Polsce już w 2013 r. Ewa Domańska (2013: 13–32). Traktując ten zwrot jako fundament, chciałybyśmy dość skrótowo i bardzo orientacyjnie sformułować pewne propozycje nowego paradygmatu edukacyjnego, opartego na gatunkowej solidarności i etyce szacunku, na krytyce humanistyki jako uprzywilejowanego sposobu poznania i szowinizmu gatunkowego (Singer, 2004: 18). Być może nie będą to rozwiązania oryginalne – obecność ekokrytyki⁷ w szkole, propozycje „zielonego czytania” (Kronenberg, 2014: 294) tekstów kanonicznych na lekcjach języka polskiego są już szeroko reprezentowane w dydaktyce literatury⁸. Chodzi nam raczej o wyodrębnienie i wyeksponowanie tego, co w dzisiejszych realiach powinno – w naszym przekonaniu – stanowić dominantę edukacji literackiej. Jest to próba zaimplementowania interpretacji ekokrytycznych na grunt szkolny.

Projekt pomyślany jest jako komplementarna, interdyscyplinarna i holistyczna odpowiedź na wyzwanie, przed jakim stoi współczesna szkoła, czyli kształtowanie społeczeństwa relacyjnego, „współzależnego”. W tej perspekty-

zostać wyartykułowany przede wszystkim w opowieściach. Stworzenie takiej wizji jest głównym wyzwaniem dla dzisiejszej kultury” (Krawczyk, 2019).

- 7 Termin *ekokrytyka* w rozumieniu złożonego prądu współczesnej humanistyki jest obecnie jednym z szeroko dyskutowanych narzędzi badawczych, a co za tym idzie – obecnych w dyskursie dydaktycznym. Założenia tej nowatorskiej perspektywy na grunt polski „wszczepili” Julia Fiedorczuk i Grzegorz Jankowicz (2009: 28–29), artykułem, który sami autorzy określali mianem „założycielski”.
- 8 Dość wspomnieć opracowania: Czaplinski, Bednarek, Gostyński, 2017; Ubortowska, Koczyńska-Partyka, Kuliś, red., 2019; Mytych, 2004, czy propozycje nowych odczytań obowiązkowych lektur zaproponowane przez Małgorzatę Wójcik-Dudek, Magdalenę Ochwat i Samantę Dryję-Zabielską.

wie edukacja polega na procesie „oduczania”. „Oduczenie” – za Krystyną Koziółek (2017: 140) i Tadeuszem Sławkiem (2021: 36) – rozumiemy jako wymóg podważenia wielu utartych tez, jako konieczność zmiany paradygmatu z antropocentrycznego na „relacyjny”, oparty na głębokiej więzi ze światem natury. Projekt zakłada zastąpienie myślenia ideologicznego (Karwat, 2008: 42–48) refleksją, krytyczną analizą zjawisk i dalej zmianą statusu ontologicznego zwierząt, roślin, szerzej – natury w języku. Jest to próba zmiany podejścia, mentalności i języka, którym da się opisać i w pełni wytłumaczyć świat inny niż ten umocowany kulturowo. Wszystkie te kwestie należy podejmować ustawicznie, wieloaspektowo, we wszystkich możliwych obszarach kształcenia polonistycznego, ale nie tylko. Wszak ekokrytykę, która jest w omawianym projekcie fundamentalną perspektywą badawczą, interpretacyjną, rozumiemy jako praktykę interdyscyplinarną, zacierającą granicę między naukami humanistycznymi a naukami ścisłymi. Rozpoznania dotyczące przyrody i rządzących nią praw, a w tym umiejscowienie człowieka w tej skomplikowanej konstelacji bytów, wymagają szerszego oglądu, zróżnicowanych perspektyw.

Celem przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego jest sprawdzenie stosunku do zachodzących zmian klimatycznych, do całego ekosystemu, zwłaszcza zwierząt, na podstawie stanu badań dotyczących wiedzy ekologicznej uczniów i nauczycieli (Ochwat, Guzy, 2022). W ramach eksperymentu podjęto próbę rewizji zachowań uwarunkowanych religijnie (wyznaniowo), światopoglądowo (politycznie), literacko (kanon lektur i edukacja) oraz ze względu na płeć – z jednej strony, z drugiej zaś – rzetelnie przygotowany program edukacji polonistycznej oraz we współpracy ze środowiskiem akademickim, myślimy tutaj o Wydziale Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Śląskiego, co może skutecznie wpływać na budowanie świadomości ekologicznej (Gajewski, 2020: 268), jaźni ekologicznej (Ogrodnik, Kulik, Skubała, 2010: 72), a przede wszystkim wiedzę i wyobraźnię ekologiczną. Zaprojektowana w ten sposób wielość ujęć i różnorodność perspektyw daje szansę na wyjście poza obowiązujący schemat kultury i dalej poza obowiązującą narrację, na zmianę języka, odrzucenie antropocentrycznej, wykluczającej dogmatyki, zwłaszcza poza osadzoną w języku metafizyczną przemoc wobec natury, która znajduje swoje przedłużenie wobec zupełnie realnej opresji względem niej. Eksperyment został pomyślany ponadgranicznie, dlatego weryfikacja przeprowadzona będzie na słowackiej uczelni. Jedną z nas, autorek (Sylwia Kuraś), zajęła

się wprowadzeniem i polską częścią badań, lokowaną w szkole, druga (Zuzana Obertová) – wyprzedzającą szkolne działanie weryfikacją warsztatową (poprowadzoną wśród słowackich studentów).

Eksperyment chcemy oprzeć na filozofii filarów ekscentrycznego świata, zaproponowanego przez Edwina Bendyka w kontekście filozofii i dalej projektu naukowego Olgi Tokarczuk oraz szeroko pojętej przestrzeni humanistyki ekologicznej⁹. Eksperyment pedagogiczny ma obejmować uczniów szkoły ponadpodstawowej z rozszerzonym językiem polskim¹⁰ – dwie klasy jednego poziomu, tworzące dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną. Klasa eksperymentalna, *ekscentryczna klasa*, ma być prowadzona autorskim programem skupionym na interpretacji ekokrytycznej tekstów kanonicznych oraz tych wybranych wspólnie z uczniami. Jedna z nas, autorka (Sylvia Kuraś) jako nauczycielka ma pełną świadomość ciężaru, jakim jest – zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli – podstawa programowa, przeładowana często anachronicznymi i odległymi doświadczeniu ucznia treściami. W eksperymencie nie chodzi więc o dokładanie nowych tekstów, ale raczej o zmianę perspektywy interpretacyjnej, o wyjście od tego, co ważne dla młodych ludzi „tu i teraz”, co ich fascynuje, co ich dotyczy, co odkrywają w otaczającym świecie, co jest przedmiotem ich uwagi. Chodzi o to, by czytając, analizując i w końcu interpretując teksty literackie, uczniowie potrafili w nich odnaleźć własne dylematy, pytania, wątpliwości, siebie (Koc, 2018: 75). Autorka tej części projektu chce zatem skupić się na tekstach umieszczonych w kanonie, jednak jako punkt wyjścia do dalszej pracy uczyni wybrane teksty (w całości bądź we

9 Filary, o których mowa, to:

1. przyjęcie, że Ziemia jest całością, organizmem, który tworzą wszystkie istoty, ożywione i nieożywione,
2. zastąpienie duchowości i religijności monoteistycznej politeizmem – jako bardziej otwartym i demokratycznym,
3. inne podejście do religii, sfery dla ludzi niezwykle ważnej i przez to niebezpiecznie instrumentalizowanej, przeżywanie religii winno być kwestią intymną,
4. odrzucenie pojęcia tożsamości rozumianej w sposób esencjalny, umożliwiający wyznaczanie twardych granic między ludźmi, grupami i różnymi zbiorowościami,
5. edukacja zmiennych perspektyw,
6. ekscentryczność,
7. samoograniczanie,
8. powrót do intuicji (Bendyk, 2018).

10 Ta część ma być przeprowadzona najpierw w Polsce przez Sylwię Kuraś.

fragmentach) Olgi Tokarczuk. Postać Janiny Duszejko jako wyraz czułości i gniewu, *Maski zwierząt* jako inspiracja do dyskusji o cierpieniu zwierząt i religijności, filozofia zero waste w *Opowiadaniach bizarnych*, odpowiedzialność za miejsce oparta na czułości w *Prowadź swój pług*, kobiecość i męskość rozumiane niebinarnie oraz sprzeciw wobec zastanej rzeczywistości w *Empuzjonie* staną się podstawą do rozmowy o miejscu człowieka w świecie i jego związkach z przyrodą.

Zajęcia z tekstem badaczka proponuje połączyć z warsztatami naukowymi prowadzonymi przez badaczy Wydziału Nauk o Przyrodzie Uniwersytetu Śląskiego¹¹, ściśle powiązanymi z problematyką omawianą podczas zajęć z literaturą¹². Zajęcia z tekstem literackim autorka widziałaby w perspektywie etycznego modelu czytania, zaproponowanego przez Krystynę Koziółek oraz Annę Janus-Sitarz¹³. Etyczne czytanie, po pierwsze, zakłada niezgodę na oczywistości, beznamietność i konformizm w jego bezrefleksyjnym odbiorze. Oznacza to niezgodę na symboliczną przemoc edukacji operującej przyjętymi wzorcami kulturowymi. Po drugie, jest to zaproszenie do wspólnego interpretowania wielu głosów, wielu perspektyw wynikających z różnych doświadczeń, potrzeb, zainteresowań i oczekiwań ucznia. Chodzi o to, by literaturę czytać na wiele sposobów, w wielogłosie, a jej sensory odkrywać samodzielnie poprzez weryfikację w dyskusji, w czułym i empatycznym spotkaniu z innym odbiorcą. Każdy uczeń wnosi bowiem w sytuację czytania i dalej rozumienia swój kontekst, którego zakres, kształt jest zawsze nieprzewidywalny i zupełnie różny.

11 Współpraca z podmiotem naukowym jest jednym z obligatoryjnych warunków nałożonych przez Prawo oświatowe: *Eksperyment pedagogiczny jest przeprowadzany pod opieką podmiotu w rozumieniu art. 7 ust. 1 pkt 1, 2, 4-6, 7 i 8 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, zwanego dalej „jednostką naukową” [...]. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. 2021, poz. 1082 ze zm.).*

12 Krótki rekonesans pozwolił jednej z nas, auterek (Sylwii Kuraś) odkryć zaangażowanie Wydziału w działalność pozanaukową, np. *Lato z przyrodą* w Uniwersytecie Śląskim, adresowane do dzieci w wieku od 7 do 13 lat.

13 Etyczne czytanie, które ma swoje źródła w dwudziestowiecznej filozofii, zakłada – według badaczek – niezgodę na oczywistości, beznamietność i lekceważenie tego, co tekst mi „tu i teraz” przekazuje. Etyczna postawa zakłada i prowokuje indywidualny sposób czytania wynikający z różnych (bez wartościowania) doświadczeń. Pozwala także na zadawanie pytań tekstowi oraz autorowi, które niejako wypływają z tego, czego doświadczamy. To działanie pozwala na szukanie w tekście tego, co dla nas, jako odbiorców, jest ważne. Por. Koziółek, 2017: 288; 2006: 168; Janus-Sitarz, 2009: 418; Koc, 2018: 274.

Każdy indywidualny kontekst nie tylko stanowi nieoczekiwane możliwości lektury, ale również – za Krystyną Koziółek (2017: 123) – „często nieświadomie konstruuje efekt lektury”, dalej jej znaczenie i w końcu rozumienie. Dodatkowo perspektywa wywodząca się z nauk przyrodniczych (na stronie Wydziału Nauk Przyrodniczych można znaleźć tekst *O bólu trzmieli*) umożliwia rozpoznanie i interpretacje czytelnicze, pozwala je zweryfikować, skonfrontować i osadzić w badaniach naukowych, w *mędrca szkiełku i oku*. Tak rozumiany projekt edukacyjny, integrujący nauki, wychodzący poza wąskie specjalizacje, z jednej strony uzasadnia, raczej daje kolejną odpowiedź na pytanie Marthy Nussbaum (2016: 114), dlaczego demokracji potrzebni są humaniści, z drugiej zaś strony rozsądza monolity dyscyplin, tworząc sieć powiązań, odwołań i zróżnicowanych perspektyw. Innymi słowy, zgodnie z założeniami ekokrytyki do teorii literatury włącza nauki ściśle, niezbędne do budowania jednego z filarów: edukacji zmiennych perspektyw.

Podział zespołu klasowego na grupy projektowe podejmujące problem śmieci, zwierząt, wody, powietrza czy globalnego ocieplenia wydaje się z perspektywy budzenia świadomości ekologicznej czy „akuszerowaniu” przy narodzinach *homo ecologicus*¹⁴ istotne. Podsumowaniem zajęć (do doprecyzowania pozostaje czas, w jakim zajęcia mogłyby być realizowane – autorka tej części badania uważa, że dwa ostatnie lata szkoły ponadpodstawowej, byłyby okresem wystarczającym, by zainicjować mentalną zmianę) mogą być: spektakl, debata oxfordzka, instalacja artystyczna, konferencja naukowa, reportaż czy regularne publikacje na wordpressie. Granice możliwości w edukacji polonistycznej wyznacza wyobraźnia i dojrzałość nauczyciela.

Można również pokusić się o badania statystyczne. W dwóch zespołach: w klasie eksperymentalnej i w klasie kontrolnej można sprawdzić (ankietowo), na ile kultura, w której wrostamy, przekłada się na nasz stosunek do przyrody i czy humanistyka, definiowana jako literatura, słowo w edukacji polonistycznej, wpływa na postrzeganie świata, w tym na stosunek do szeroko rozumianych nie-ludzi, w jaki sposób edukacja szkolna – i czy w ogóle – kształtuje świadomość, wrażliwość i poczucie konieczności dbania

14 *Homo ecologicus* – człowiek, który uznaje siebie za istotę równorzędną w stosunku do innych istot żywych, ma świadomość zależności życia swojego gatunku od zwierząt i stanu środowiska, w jakim żyje. Ważniejsze staje się dla niego „być” niż „mieć”. Respektuje zasady zrównoważonego rozwoju, kieruje się ideami ekocentrycznymi, sumieniem i świadomością ekologiczną. Za: Ciszek, red., 2008: 374.

o środowisko. Proponujemy przeprowadzenie dwuetapowych badań: w pierwszym etapie zbadany zostanie stosunek uczniów obu klas: eksperymentalnej i kontrolnej do zachodzących zmian klimatycznych, do całego ekosystemu, badania obejmą również zachowania wynikające z tradycji, w tym literackiej i religijnej, a przede wszystkim osobisty wkład w ochronę środowiska.

Post-ankieta, złożona z identycznych pytań, dałaby w założeniu wgląd w sprawczą moc literatury. Analiza ankiet skierowanych do uczniów klas po przeprowadzeniu lekcji w duchu ekokrytycznym oraz do grup „tradycyjnie” nauczanych pozwoli stwierdzić, jaki wpływ na eko-mentalność uczniów ma literatura rozumiana i interpretowana eko-krytycznie¹⁵. Tak też chcielibyśmy czytać teksty szkolne – w optyce nadziei i gniewu, wytrącając je jednocześnie z raz ustalonego porządku interpretacyjnego. Zwłaszcza dziś, gdy system edukacyjny unieruchamia szkołę, zatapia ją w (nie)bycie. W opublikowanych 8 lipca 2023 r. na stronie MEiN *Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa* zabrakło punktu obecnego jeszcze w zeszłym roku szkolnym, a dotyczącego wzmocnienia edukacji ekologicznej w szkołach – rozwijania postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne. Została dziura, wyrwa, puste miejsce, które domaga się wypełnienia. Nowy zapis: „Wychowanie zmierzające do osiągnięcia ludzkiej dojrzałości poprzez kształtowanie postaw ukierunkowanych na prawdę, dobro i piękno, uzdalniających do odpowiedzialnych decyzji”¹⁶ stwarza realne podstawy do „eksperymentowania”. Warunkiem jest świadomy, dojrzały i czuły narrator lekcyjnej opowieści – nauczyciel. Ten, jeśli chce być skuteczny, musi stać się wiarygodny, innymi słowy – przekaz i nadawca muszą być tożsame.

15 Definicji wymagają tu jeszcze dwa pojęcia: *czułość* i *gniew*, które zamierzamy uczynić nowym paradygmatem interpretacyjnym, czy nawet sposobem na uczestniczenie w świecie. Czułość rozumiemy za Olgą Tokarczuk jako szukanie podobieństw, jako rezygnację z uprzywilejowanej roli „użytkownika” świata, poczucie głębokiej, fundamentalnej więzi ze wszystkim, co żywe i trwa. Ten rodzaj dbałości nie ma nic wspólnego z „pochyleniem się” nad innym, z czułościowością, sentymentalizmem i prostym wzruszeniem. W tym sensie jest to postawa bardziej intelektualna niż emocjonalna. Gniew w tej perspektywie uznajemy za uczucie niezbędne do rozwoju, do przechodzenia z jednego etapu w drugi, jako narzędzie pozytywnej rebelii, zmian. I chcemy traktować te dwie emocje – ponownie za Tokarczuk – jako elementy tego samego kontinuum, które w efekcie wiedzie do nadziei. Por. Kantner, 2019; Kantner, Tokarczuk, 2020.

16 <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023> [dostęp: 20.10.2022].

Chcemy wierzyć – choć być może jest to wiara naiwnych, nadwrażliwych polonistek, myślących literaturą – że książki zmieniają ludzi, czynią świat lepszym miejscem, uczą wspólnotowego bycia z Innym, bez względu na to, jak tego Innego definiujemy – jako ludzkie czy nie-ludzkie zwierzę. Zakładamy, że nie czyta się dla stopni, wyników i sondaży, ale po to, żeby zmieniać życie – swoje i innych, by samodzielnie wybierać wartości i postępować odpowiedzialnie. I tu już realizujemy pierwszy punkt obecnej polityki oświatowej państwa. Odpowiedzialność rozumiemy jako otwartość, przesunięcie akcentu z Ja – osobnego, oderwanego od środowiska, ludzi i nie-ludzi, przesunięcie z ego-poetyki na eko-poetykę, trawestując Kennetha White'a. To dyskretne asystowanie w podróży intelektualnego, ekscentrycznego nomady, wychodzącego poza ścisłe centrum norm społecznych i kulturowych. To doświadczanie transgresji poprzez literaturę i w efekcie otwartej tożsamości (Kronenberg, 2014, 313).

„Nie wiemy, co się wydarzy, w jaki sposób ani kiedy, i właśnie owa niepewność jest siedliskiem nadziei” – pisała Rebecca Solnit (2019: 25). Jedno wiemy na pewno – znajdujemy się w momencie kariotycznym (Tokarczuk, 2020a: 9), a „przyśłość należy do tych, którzy już dziś się na nią przygotowują” (Solnit, 2019: 17).

Kolejny etap projektu polegał na weryfikacji zaproponowanego modelu badań na poziomie akademickim. Implementacja projektu na zajęcia prowadzone ze studentami, dla których język polski jest językiem obcym, pozwoliła empirycznie doświadczyć wpływu literatury na budowanie postawy biocentrycznej. Stała się dowodem na to, że założenia eksperymentu, są słuszne i badania przyniosą oczekiwane efekty. Warsztaty weryfikujące zostały przeprowadzone ze studentami studiów środkowoeuropejskich na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie w semestrze letnim ubiegłego roku akademickiego.

Chociaż podstawy teoretyczne warsztatów były nieco inne – przede wszystkim chodziło o założenia ekokrytyki literackiej (Fiedorczyk, Tabaszewska) oraz teorii literatury globalnej (Damrosh) – to i tak wpisują się idealnie w przedstawione filary ekscentrycznego świata. Podczas warsztatów okazało się, że nie chodzi tylko o świat Olgi Tokarczuk, bo filary te są wspólne również dla innych autorów albo przynajmniej dla innych dzieł literackich.

Celem warsztatów było zapoznanie studentów z pojęciem *ekokrytyka literacka*, a następnie przeprowadzenie ekokrytycznej analizy wybranych utworów słowackich i polskich. Studenci czytali wiersze Wisławy Szymborskiej,

Julii Fiedorczyk, Urszuli Zajączkowskiej, powieść *Prowadź swój pług...* Olgi Tokarczuk, *Zachrana sveta podla G.* słowackiej pisarki Eteli Farkasovej, opowiadanie *Druhý Dunaj* Michala Hvoreckiego oraz powieść *Posledne storocie* Jakuba Filo. W tej części opracowania chcielibyśmy skupić się na obecności filarów ekscentrycznego świata w wymienionych prozaicznych utworach, których interpretacja stała się fundamentem zajęć. Spośród wyróżnionych filarów ekscentrycznego świata, zbudowanych w pracy z literaturą, wybrałyśmy trzy, które w kontekście zajęć ze studentami okazały się kluczowe.

Filar piąty – edukacja zmiennych perspektyw – jest tak naprawdę podstawą ekokrytyki. Przedmiotem badania mogą być zarówno teksty kanoniczne, jak i zupełnie nowe, ale badając je, musimy przyjąć inną perspektywę – przenieść akcent ze spraw ludzkich na sprawy szeroko rozumianej przyrody i środowiska, ewentualnie na stosunek człowieka do nich. Chodzi więc o odwrócenie się od antropocentryzmu w stronę ekocentryzmu. Z takiego punktu widzenia interpretowałyśmy wiersze Szymborskiej, Fiedorczyk i Zajączkowskiej. Ciekawą zmianę perspektywy można było zaobserwować w opowiadaniu *Druhý Dunaj* – opowiadanie jest napisane w pierwszej osobie, a główną bohaterką jest ryba bielega. Jak stwierdzono podczas warsztatów wraz ze studentami, nie chodzi o zwykłą personifikację, rozumianą jako prezentowanie cech człowieka za pomocą zwierzęcia. Bielega była samodzielną bohaterką z własną historią, której w życiu przeszkadzają ingerencje człowieka w jej środowisko.

Oczywiście, zmianę perspektywy sugeruje również Tokarczuk. Tym, co studentów zaciekało w jej powieści najbardziej, była pozycja zwierząt w otoczeniu człowieka. W powieści motywem przewodnim jest myślistwo. Studenci jednak zwrócili uwagę również na różny stosunek ludzi do zwierząt domowych w życiu codziennym – podejście to bardzo się zmieniło na przestrzeni kilkudziesięciu lat, ale nadal różnice pomiędzy wsią i miastem są widoczne do dziś. Studenci sami pokusili się o zmianę perspektywy. Jedna ze studentek przytoczyła pieśń *Wsi spokojna, wsi wesola* z *Pieśni świętojańskiej o Sobótce* Jana Kochanowskiego, w której życie na wsi opisywane zostało sielankowo, ale przyroda postrzegana jest w zasadzie jako „dostawca” rzeczy potrzebnych człowiekowi. Inna studentka zauważyła, że w słowackiej balladzie romantycznej *Zakliata panna vo Vahu a Divny Janko*, więź pomiędzy głównym bohaterem i przyrodą jest zaprezentowana jako nierozzerwalna – przyroda to jedyny prawdziwy dom bohatera.

Filar pierwszy sprowadza się do tezy: Ziemia jest całością. Choć w rozumieniu Tokarczuk chodziło o zrównoważenie wszystkich istot, to Ziemia jako całość została podczas warsztatów pokazana również w kontekście rozmaitych problemów społeczeństwa, wzajemnie zależnych przyczyn i konsekwencji zmian klimatu. Widoczne było to przede wszystkim w słowackich utworach Farkasovej i Filo, którzy wskazywali na konkretne problemy społeczeństwa i ludzkości. Przykładowo, w noweli Farkasovej uwidocznili się łańcuch, którego nie wszyscy są świadomi: dążenie do nieustannego wzrostu gospodarczego prowadzi do nadmiernej konsumpcji, która z kolei powoduje powstawanie odpadów, a nieprawidłowe segregowanie odpadów skutkuje zanieczyszczeniem środowiska, zanieczyszczone środowisko przyczynia się do wzrostu zachorowań i tak dalej. Studenci uświadomili sobie, jakie znaczenie mają ich konkretne, codzienne decyzje. Zyskali także świadomość, że wzrost gospodarczy może być wielką przeszkodą w reformach i zobowiązaniach proklimatycznych niektórych państw.

Filar szósty, ostatni, stanowi filozofia ekscentryczności. Postać Janiny Duszejko można z pewnością nazwać ekscentryczną, nietypową, osamotnioną w dążeniu do wymiaru sprawiedliwości. Podobne cechy ma również bohaterka G. z noweli Farkasovej – jest to kobieta z zaburzeniami psychicznymi, w spektrum autyzmu, mająca obsesję na punkcie tworzenia i utrzymywania porządku. Celem i sensem jej życia stało się „ratowanie świata”, tworzy własny prąd filozoficzny. G., podobnie jak Duszejko, ma w swoim otoczeniu bliską osobę – matkę, która się nią opiekuje, ale nie jest w stanie jej w pełni zrozumieć. Podczas warsztatów studenci zauważyli podobieństwo między ekscentrycznymi bohaterkami. Starali się postawić hipotezy, dlaczego pisarki wykreowały akurat tak nietypowe postacie. Zdaniem części studentów najlepiej „sprzedaje się” to, co jest inne, może nawet szokujące. Jeśli więc zamiarem autorek było wskazanie niektórych problemów ludzkości, to starały się przyciągnąć uwagę czytelników poprzez ekscentryczność bohaterek. Inna studentka wysunęła tezę, że chodzi o paradoks, oczywiście wyolbrzymiony, że poprzez nienormalność autorki pokazują, co powinno stać się normalnym: czułość wobec zwierząt – w tekście Tokarczuk, ograniczenie konsumpcji i wzrostu produkcji – w tekście Farkasovej.

Na koniec tej części eksperymentu chciałybyśmy jeszcze nawiązać do dwóch pojęć: *czułość* i *gniew*. Podczas warsztatów często pojawiały się porównania z generacją rodziców i dziadków studentów. Dość wyraźnie zarysowane

zostały różnice pokoleniowe. W tym zakresie studenci często wyrażali gniew albo wielkie niezadowolenie, ponieważ – ich zdaniem – starsze generacje nie rozumieją lub nie chcą zrozumieć problemu zmian klimatycznych. Nie mają świadomości, że ich pojedyncze, indywidualne działanie jest ważne i ostatecznie może zainicjować pozytywne zmiany (np. segregacja śmieci czy niepalenie odpadów w piecu). Jednocześnie studenci byli świadomi, że generacja ich dziadków może być dla nich przykładem skromnego i zrównoważonego stylu życia.

Wydaje się, że podczas zajęć przeważał raczej gniew, częściowo wynikający z frustracji, zarazem jednak motywujący do działania. Poezja Szymborskiej, Fiedorczyk i Zajączkowskiej uczyła studentów czułości wobec zwierząt, wobec istot żywych, może mniej wobec roślin i natury nieżywej. Często rozmawialiśmy nie tylko o czułości, ale również o szacunku wobec wszystkiego, co nas otacza.

Tematem czytanych książek nie był wzrost gospodarczy, ale studenci w toczonych dyskusjach doszli do tych kwestii, ponieważ Ziemia stanowi całość, a wszystko, co się na niej dzieje, jest wzajemnie powiązane. Ekokrytyczna lektura służy temu, aby otworzyć oczy na ten fakt. Przeprowadzone warsztaty są tego dobrym przykładem.

Zaproponowany projekt edukacyjny, zaimplementowany wstępnie i doświadczalnie w grupie studenckiej, przyniósł wymierny i oczekiwany efekt. Okazało się bowiem, że literatura ma moc sprawczą. Otwiera obszary i przestrzenie często pomijane, lekceważone, z etykietą „mało istotne”. Tymczasem rozmowy ze studentami jednoznacznie potwierdziły tezę, którą przytaczamy tu za profesorem Tadeuszem Sławkiem:

[...] a czytanie to, czego czytanie jest zacznem – problematyzowanie świata i praktykowanie w rozmowie o świecie, który przestaje być oczywisty, dobrego, docieklivego języka są jednym powszechnie praktykowanym instrumentem pozytywnego tworzenia obywatela, patrioty, lepszego człowieka.

(Sławek, 2021: 35)

Chciałoby się dodać: człowieka rozumnego, który swoją obecność w świecie potrafi umiejscowić w skomplikowanej sieci współzależności.

Bibliografia

- Bendyk E., 2018, *Ekscentryczny świat Olgi Tokarczuk. Recepta w ośmiu punktach*, w „Polityka”, <https://antymatrix.blog.polityka.pl/2018/12/22/ekscentryczny-swiat-olgi-tokarczuk-recepta-w-osmiu-punktach/> [dostęp: 11.06.2023].
- Ciszek M., red., 2008, *Słownik bioetyki, biopolityki i ekofilozofii*, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa.
- Czaja D., 2009, *Zwierzęta w klatce języków*, „Konteksty”, nr 4, s. 2–9.
- Czapliński P., Bednarek B.J., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Drewermann E., 1996, *Chrześcijaństwo i przemoc*, Nomos, Kraków.
- Fiedorczuk J., 2015, *Cyborg w Ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Fiedorczuk J., Beltran G., 2015, *Ekopoetyka*, Varsovia: Museo de Historia del Movimiento Popular Polaco: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia, Warszawa.
- Fiedorczuk J., Jankowicz G., 2009, *Cyborg w ogrodzie. Założycielskie uwagi o ekokrytyce*, „Literatura”, Arkusz pisma „Ha!art. Interdyscyplinarny magazyn o kulturze” [Kraków], nr 1–2 (28–29).
- Gajewski M., 2020, *Czynniki kształtujące wiedzę, wrażliwość i działania proekologiczne młodzieży – współczesne uwarunkowania świadomości ekologicznej*, w: *Integralna ochrona przyrody*, red. M. Grzegorzczak, Instytut Ochrony Przyrody PAN, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Jarzyna A., 2020, *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 11, s. 62–76.
- Kantner K., 2019, *Jak działać za pomocą słów? Proza Olgi Tokarczuk jako dyskurs krytyczny*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Kantner K., Tokarczuk O., 2020, *Nie mam jeszcze poczucia kresu czy spełnienia. Wszystko zaskakująco zostało po staremu*, „Wysokie Obcasy”, <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,157211,26508010,olga-tokarczuk.html?disableRedirects=true> [dostęp: 11.06.2023].
- Koc K., 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Metodyka koncepcyjna w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

- Koziołek K., 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Krawczyk S., 2019, *Oziewicz: opowieści na nowe czasy*, „Magazyn Kontakt”, <https://magazykontakt.pl/oziewicz-opowiesci-na-nowe-czasy/> [dostęp: 11.06.2023].
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 294–320.
- Mytych B., 2004, *Poetyka i łowy: o idei dawnego polowania w literaturze polskiej XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Nussbaum M.C., 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.
- Nussbaum M.C., 2018, *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*, Fundacja Kultura Liberalna: przy współudziale Multico Oficyny Wydawniczej, Warszawa.
- Ogrodnik B., Kulik R., Skubała P., 2010, *Filozofia, psychologia i ekologia w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, Śląski Ogród Botaniczny, Mikołów.
- Singer P., 2004, *Wyzwolenie zwierząt*, tłum. A. Alichniewicz, A. Szczęsna, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Ubertowska A., Korczyńska-Partyka D., Kuliś E., red., 2019, *Poetyki ekocydu. Historia, nauka, konflikt*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa.
- Sławek T., 2021, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Solnit R., 2019, *Nadzieja w mroku*, tłum. A. Dzierzgowska, S. Królak, Wydawnictwo Karakter, Kraków.
- Tokarczuk O., 2020a, *Człowiek na krańcach świata. Wyjątkowy esej Olgi Tokarczuk w „Polityce”*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1972652,1,czlowiek-na-krancach-swiate-wyjatkowy-esej-olgi-tokarczuk-w-polityce.read> [dostęp: 20.10.2022].
- Tokarczuk O., 2020b, *Czuły Narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Sylwia Kuraś – dr, nauczyciel języka polskiego oraz języka angielskiego. Dydaktyk literatury polskiej. Zainteresowania naukowe: problem Inności, tolerancji i wykluczenia w literaturze. Praca doktorska podejmowała temat dialogu kultur na lekcjach języka polskiego na przykładzie stosunków polsko-żydowskich w powieściach Isaaca Bashevisa Singera. Autorka artykułów w czasopismach dydaktycznych, inicjatorka i organizatorka konferencji dla nauczycieli „Dydaktyczne Inspiracje”.

Zuzana Obertová – PhD, adiunkt w Katedrze Filologii Słowiańskich Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Tłumaczka, komparatystka, badaczka przekładu literackiego i polsko-słowackich związków literackich. Autorka kilkunastu artykułów naukowych (regularnie publikuje w czasopiśmie „Przekłady Literatur Słowiańskich”). Członkini Stowarzyszenia Tłumaczy Słowackich.

Sylwia Kuraś – PhD, teacher of Polish and English. Didactician of Polish literature. Research interests: the problem of Otherness, tolerance and exclusion in literature. The doctoral dissertation dealt with the dialogue of cultures in Polish language classes on the example of Polish-Jewish relations in the novels of Isaac Bashevis Singer. Author of articles in didactic magazines, initiator and organizer of the conference for teachers “Dydaktyczne Inspiracje”.

Zuzana Obertová – PhD, assistant professor at the Department of Slavic Philology of the Faculty of Philosophy at the Comenius University in Bratislava. She is interested in Polish-Slovak literary relations. In her research, she focuses on literary translation and literary comparative studies. She has published several scholarly articles, including regular contributions to the journal *Przekłady Literatur Słowiańskich* [Translations of Slavic Literatures].

Magdalena Paprotny-Lech

 <https://orcid.org/0000-0002-9078-953X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Cybernetyka i ekologia Pętle relacji Schulz – Onak* Cybernetics and ecology: loops of relations between Schulz and Onak

Abstract: The paper discusses the possible reading in school of Bruno Schulz's story called "Sierpień" [August] in context of Leszek Onak's e-text called "Ciemniste diody" [Thorny diodes]. The article's author suggests a need to introduce the latest literature to Polish language lessons. She shows the ways of taming the difficult text of Bruno Schulz and e-literature. The main idea of this interpretation is based on noticing the difference that occurs when two worlds presented in both of the narratives are juxtaposed (the garden, the character of Tłuija). In this way, it presents a relation between these two ways of telling about a man and his surroundings, and also shows the relationship of man and nature.

Keywords: Schulz, Onak, new media, didactics, ecocriticism

Abstrakt: W artykule przedstawiono próbę odczytania w szkole opowiadania Brunona Schulza *Sierpień* w kontekście innego utworu – e-tekstu Leszka Onaka zatytułowanego *Ciemniste diody*. Autorka postuluje potrzebę wprowadzania literatury najnowszej na lekcje języka polskiego. Pokazuje sposoby osławiania trudnego tekstu Schulza i e-literatury. Główny pomysł przedstawionej interpretacji bazuje na tym, aby uwidocznic różnicę między dwoma światami przedstawionymi w tych narracjach (ogród, postać Tłui). Zestawienie fragmentów opowiadania i projektu Onaka ukazuje dwa sposoby opowiadania o człowieku i jego otoczeniu, a także związek człowieka i natury.

Słowa kluczowe: Schulz, Onak, nowe media, dydaktyka, ekokrytyka

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–15, <https://doi.org/10.31261/TPDJ.P.2022.31.15>.

W 2007 r. Ewa Domańska (2007) zasugerowała, że dominującym kierunkiem współczesnej kultury jest zwrot performatywny. Nawet akty terrorystyczne – zdaniem badaczki – są kolejnym przejawem wszechobecnego performance'u, którego definicję można ująć następująco:

performance w sensie wąskim to wykonanie na żywo w obecności „widowni” pewnego działania mającego charakter teatralnego aktu, a w sensie szerokim – codzienna praktyka życia społecznego przejawiająca się w rytuałach, demonstracjach, paradach, festiwalach itp.; performatywność natomiast rozumiana jest jako przeświadczenie, że język nie tylko przedstawia rzeczywistość, lecz także powoduje w niej zmiany, a ponadto, że pewne zjawiska istnieją tylko w akcie ich wykonywania i że muszą być powtarzane, by zaistnieć.

(Domańska, 2007: 49)

Performatywność jest także sposobem istnienia tekstów literatury najnowszej, w szczególności tej zwanej cybernetyczną lub elektroniczną. Niestety, choć obserwujemy rozwój nowych mediów, w polskiej szkole o osiągnięciach „technologicznych” humanistyki nadal się milczy, ewentualnie są one tylko wspomniane na jednej lub dwóch lekcjach w planie nauczania. Dobrze jest jednak podejmować próby dyskusowania z uczniami o nowym typie tekstów, przede wszystkim po to, aby pokazać młodym odbiorcom kultury, że literatura polska nadal się rozwija, a współcześni autorzy chętnie sięgają do twórczości swoich poprzedników.

W artykule zamierzam wskazać te pozycje z najnowszej literatury, które warto przeczytać z młodzieżą, aby osiągnąć ów efekt performatywnego oddziaływania również podczas lekcji języka polskiego. Celem opisanej przeze mnie aktywności będzie uwrażliwienie młodego człowieka na relację człowiek – natura, dzięki ukazaniu, jak wchodzą z sobą w dialog teksty kultury sąsiadujących w czasie epok. Posłużę się przy tym multimedialnymi eksperymentami Leszka Onaka oraz tekstem Brunona Schulza – opowiadaniem zatytułowanym *Sierpień*. Celem opisanych przeze mnie działań ma być sprawienie, aby uczniowie od czytania lektury przeszli do rozważań ekokrytycznych.

Schulz synestezyjny

Zbiór opowiadań Brunona Schulza *Sklepy cynamonowe* został wydany w 1934 r.¹ Od razu, mimo iż to był debiut książkowy, jego twórcę umieszczono wśród literackich sław międzywojnia. W opowiadaniu szczególną uwagę krytyków przykuła odmienna konstrukcja narratora, ale także zacięła ich postać autora kryjącego się za tymi niesamowitymi *etiudami* (tak ochrzcił owe drohobyckie narracje Adam Grzymała-Siedlecki, jeden z pierwszych ich recenzentów). Skąd takie zainteresowanie? Schulz wyróżniał się „siecią unerwienia” – argumentował Grzymała-Siedlecki (1934: 4), dodając swoje wyjaśnienie tego fenomenu: „Autor *Sklepów cynamonowych* **czuje** jaźń rzeczy, które my co najmniej **widzimy**, obserwujemy” (Grzymała-Siedlecki, 1934: 4). Dlatego że „Wszelaką rzeczywistość bierze [...] nie przez aparat duchowy, lecz przez doznania fizjologiczne” – „to jakby ciągną praca aparatu zmysłowego, dochodzącego do **słyszenia** rzeczy optycznych, do **widzenia** zjawisk akustycznych” (Grzymała-Siedlecki, 1934: 4). Możemy więc mówić o swoistej synestezji prozy mistrza z Drohobycza. Uwagi Grzymały-Siedleckiego są o tyle ważne, że ich autor podkreśla w opowiadaniach Schulza to, co jest tak bliskie najnowszej literaturze.

Pisarz, tworząc światy *Sklepów cynamonowych* czy innych swoich utworów – na co z kolei zwracał uwagę Stefan Chwin (2014: 7, przyp. 30) – syntetyzował własną wyobraźnię plastyczną z tradycją judaistyczną (zob. m.in. Kaśków, 1992; Looby, 2007), chrześcijańską i grecko-rzymską². To dodało uniwersalizmu twórczości Schulza.

-
- 1 W podstawie programowej dla języka polskiego wybrane opowiadanie z tomu *Sklepy cynamonowe* Brunona Schulza zostało wskazane jako jedna z pozycji lektury obowiązkowej w szkole ponadpodstawowej dla zakresu rozszerzonego. Por. *Podstawa programowa z języka polskiego* [...].
 - 2 Istotny dla zrozumienia różnicy pomiędzy remiksem a plagiatem może być fragment wprowadzenia do książki *Remiks. Teorie i praktyki*: „Fenomen remiksu wykracza jednak daleko poza obszar zagadnień prawnych. Pojęcie to, zaczerpnięte ze słownika muzycznego, może posłużyć jako doskonale narzędzie do analizy cyrkulacji tekstów w dobie mediów cyfrowych. Remiks nie charakteryzuje przy tym wyłącznie procesu twórczego, ale – być może przede wszystkim – **taktyki odbiorcze**. Ogromna część naszego uczestnictwa w kulturze zasada się bowiem na logice remiksu, w której powtórzenie i oryginalność, determinizm i podmiotowa sprawczość splatają się w jednej figurze. Polecenie »kopiuj-wklej« stanowi tylko najbardziej powierzchwną formę takiego odbiorczego remiksu.

Schulz na opak – praktyki performatywne

Dowodem na bliskość poetyki prozy *Sklepów cynamonowych* i najnowszej kultury może być jeden z eksperymentów Leszka Onaka³ – jego multimedialna praca z 2014 r., opatrzona tytułem: *Cierniste diody*. Materiałem do performer-skiego wystąpienia okazało się wstępne opowiadanie tomu Schulza zatytułowane *Sierpień*. Onaka *Cierniste diody* to projekt miksujący opowiadanie z zawartością książki *Polski Fiat 125p. Budowa. Eksploatacja. Naprawa*. Teksty się przeplatają. W nowej odsłonie narracji *Sierpnia* rzeczowniki są za pomocą algorytmu podmienione na losowo wybrane słowa z innego tekstu – w ten sposób jego znaczenie jest modyfikowane. Warto sprawdzić własną reakcję na tę prowokację:



L. Onak, *Cierniste diody*

Odbiorca sztuki staje się współautorem zmian zachodzących w utworze – sam decyduje, czy chce sprawdzić działanie algorytmu kolejny raz na tym samym fragmencie. „Ileż tu poezji, ileż absurdu, ileż skondensowanego futuryzmu i surrealistycznych fajerwerków” – zachwycał się Mariusz Pisarski (2014) w recenzji projektu. Jej tytuł: *Tłoki, tuleje i Bruno Schulz* mógłby zostać zaadaptowany jako temat lekcyjnego spotkania, podczas którego odkrywane byłyby kolejne awangardowe drgnienia tego literackiego remiksu.

W rzeczywistości zarówno twórcy, jak i odbiorcy stosują złożone taktyki remiksowe, które stają się dla nas narzędziem negocjowania znaczeń i tożsamości” (Nacher, Gulik, Kaucz, 2011: 7–8).

3 Na marginesie warto podkreślić, że literatura zna podobne gry z klasyką – w 1959 r. Sławomir Mrożek wydał zbiór opowiadań *Wesele w Atomicach*, w którym poddał krytyce rewolucję techniczną, strawestował przy tym wesele Macieja Boryny z *Chłopów* Władysława Reymonta.

Leszek Onak, autor tej cybernetycznej sztuczki, jest twórcą tak zwanej e-literatury, literatury nowych mediów⁴, współzałożycielem nieistniejącego już, działającego w latach 2011–2018 kolektywu poetyckiego *Rozdzielczość Chleba*⁵. Grupa ta w manifestie założycielskim z grudnia 2011 r. postulowała istnienie poezji „jako miejsca na dysku”, wypowiadając posłuszeństwo papierowi drukarskiemu jako jedynemu medium tekstu – działała w ten sposób na rzecz (jak sama to określała) „wolnego ruchu w sieci” (*Manifest Rozdzielczości Chleba v. 1.8*, 2013).

Za genezą projektu Onaka z 2014 r. stał bunt, osobisty sprzeciw, o czym można przeczytać w komentarzu odautorskim do *Ciernistych diod* (pisanie takich komentarzy to popularna praktyka twórców e-literatury)⁶:

Inspiracją [...] była niezgoda na przebrzmiałą, rozpoetyzowaną poetykę autora *Manekinów*; wstręt do „cynamonu”, „bursztynowych popołudni”, „żałobnej szarości miasta kwitnącej w oknach ciemnym liszajem świtów”, „skrzydlatych fantazmatów rozbijających powietrze na talie kart magicznych”; słownictwa okraszonego wszech panującymi metaforami dopełniaczowymi, którymi usłana jest ta twórczość, niczym Ruczaj ekranami dźwiękochłonnymi. Pomimo tego, że taki sposób pisania zdezaktualizował się, wielu młodych adeptów pióra nawiązuje i opiera się na schematach zaczerpniętych z jego twórczości (administruję portal literacki, w którym schulzowszczyzna ściele się gęsto). Chciałem zdemaskować styl, uderzyć w Jana Pawła II metafory dopełniaczowej, który na lata niczym wirus zainstalował się na komputerach użytkowników prozy poetyckiej.

(Onak, [2014b])

Nikogo nie zaskakuje to, że zaraz po publikacji pojawiły się głosy krytyki. Na czele oburzonych prowokacją cybertwórcy stanął Zenon Fajfer, który w liście otwartym zatytułowanym znacząco *Ciernisty idiotyzm* pisał:

-
- 4 Opis sposobów wkraczania nowych technologii do literatury oraz słowo o genezie utworu znaleźć można przykładowo w publikacji Urszuli Pawlickiej (2017).
 - 5 „Robiliśmy (cyber)kulturę i dzieliliśmy się nią” – brzmi fragment deklaracji kolektywu na stronie internetowej (*Manifest Rozdzielczości Chleba v. 1.8*, 2013).
 - 6 O komentarzu autorskim w literaturze najnowszej pisała Elżbieta Winiecka (2019).

Może jestem pozbawiony poczucia humoru, ale Twój wybryk, czyli wytwór (bo nie nazwę tego utworem) i towarzyszące mu brechanie na scenie odebrałem jak jakąś e-sesmańską zabawę w zamęczenie „żydka” (takie soft eses 2.0), jak ponowną e-gzekucję Brunona Schulza.

(Fajfer, [2014])

Na zakończenie przedstawił szersze wyjaśnienia dotyczące własnej recepcji projektu Onaka:

Przedmiotem tego zbiorowego szyderstwa jest twórczość człowieka poniżanego, upadłego, zastraszonego, który zginął z czyjś sadyistycznego kaprysu. Nie pamiętam kiedy ostatni raz poczułem takie obrzydzenie przy kontakcie ze „sztuką”. [...] Ani osoba, ani dzieło Schulza zdecydowanie na coś takiego nie zasłużyło.

(Fajfer, [2014])

Zacytowana krytyka służyła obronie człowieka, Schulza – Fajfer *de facto* bronił pisarza i jego twórczość przed profanacją przez kolejnych twórców. Leszek Onak odpowiedział na te zarzuty dość konkretnie:

Żyjemy w epoce, w której technologia, jak nigdy wcześniej, umożliwia nam bez skrępowania wykorzystywanie dorobku poprzednich pokoleń. Remiksowanie istniejących artefaktów kultury, łączenie ze sobą powstałych kiedyś metod twórczych, nie jest wyrazem braku kreatywności, a mierzeniem się z memami kulturowymi, którymi na co dzień posługują się reprezentanci naszej cywilizacji.

(Onak, [2014b])

Onak chciał, aby Fajfer pojął różnicę, którą moglibyśmy na potrzeby niniejszego artykułu równie dobrze odnieść do sytuacji uczeń – nauczyciel. Warto podkreślić jedno zdanie z tej wymiany słów: „wyrastamy z dwóch różnych kultur: Ty – z modernistycznej bojaźni kontekstu, ja – z post-internetowego repostu, który nie analizuje lokalizacji serwera” (Onak, [2014b]). Świetnie ten problem ukazuje anegdota Bogusławy Bodzioch-Bryły zamieszczona we wstępie do jednego z jej artykułów. Krakowska profesor przywołuje sytuację ze wspólnego spaceru z synem. Gdy przechodzili ulicą Grodzką w Krakowie, kilkuletnie dziecko badaczki na widok pomnika księdza Piotra Skargi

w charakterystycznej pozie kaznodziei zapytało, czy wyrzeźbiona postać robi sobie *selfie*. Ta historyjka w sposób modelowy oddaje to, jak utwór literacki może być odbierany przez młodych użytkowników kultury (Bodzioch-Bryła, 2018: 87–88)⁷. O tym dobrze jest nie zapominać: nastolatki inaczej interpretują, bo czerpią z innych kontekstów niż starsze pokolenia.

Autor *Ciernistych diod* w tej samej odpowiedzi Fajferowi tłumaczył: „Poprzez z pozoru banalne zestawienia, łączenia nie przystających do siebie artefaktów kultury, pragnę wytrącać odbiorcę z letargu dotychczasowej recepcji” (Onak, [2014b]). Zastosowana przez Onaka praktyka wywiera wpływ na percepcję tekstu źródłowego (opowiadanie Schulza). Dzieje się tak dlatego, że:

Można potraktować remiks jako narzędzie, które pomaga w „przestrojeniu” aparatów analitycznych i wrażliwości badawczej, a zmiana punktu widzenia – jak wiadomo – pozwala dostrzec zarówno uwarunkowania patrzącego, jak i rzeczy wcześniej niedostrzegane⁸.

(Nacher, Gulik, Kaucz, 2011: 8)

W poezji – czy szerzej: w literaturze – cyfrowej polem walki jest umysł adresata sztuki, a za każdym gestem cybertwórcy stoi chęć złamania schematów myślenia.

7 Przywołam tę anegdotę z komentarzem bohaterki: „Wspomniane proste dziecięce skojarzenie stanowi nie tylko egzemplifikację zderzenia kultury wysokiej, faktów i postaci historycznych (postać ks. Piotra Skargi, jezuita), rzeźby, architektury (kaznodziejski gest oratora uwieczniony na rzeźbie, monumencie), w końcu literatury (trzymane w ręku kaznodziei *Kazania sejmowe* jako źródła do dziejów renesansu oraz tekst literacki) z kulturą masową (układ ciała przybierany co rusz przez setki tysięcy turystów na całym świecie, który zdążył już stać się tematem zarówno prasowych doniesień o nieszczęśliwych wypadkach, do jakich dochodzi podczas wykonywania *selfie*, jak i licznych memów i dowcipów), ale i dowód silnej świadomości kulturowej roli obrazu. Gest fotografowania samego siebie zdaje się [...] (w umyśle dziecka) tak wysoce istotny, że nie dziwiłoby nawet jego utrwalenie w postaci rzeźby, i to ulokowanej w jednym z najważniejszych miejsc Krakowa, przy ulicy Grodzkiej, w połowie drogi na Wawel” (Bodzioch-Bryła, 2018: 87–88).

8 Czy zatem *remiks* może stać się pojęciem z zakresu genologii? Pozostawiam to pytanie otwarte, notując sugestię profesora Piotra Skubały, która została wygłoszona w trakcie dyskusji nad moim referatem podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacyjne projekty działań proekologicznych” (Katowice, 23–24.09.2021), zorganizowanej w ramach projektu The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations (HEC).

Zdaję sobie sprawę, że pomysł zapoznania uczniów z utworem Onaka może być, w pierwszym odruchu, uznany za kontrowersyjny. Autor *Ciernistych diod* zamierzał za pomocą techniki remiksu podważyć wartość unikalnego stylu Brunona Schulza. Nauczyciel, przybliżając uczniom mechanizm powstania digitalnego projektu, dostaje szansę pokazania, jak teksty różnych artystów, z różnych okresów literackich wchodzi z sobą w dialog – nie zawsze bezkonfliktowy. Onak, składając ten elektroniczny remiks, wystosował literacki manifest (to kwestia warta osobnego artykułu).

Multimedialny „występ” Leszka Onaka poddaje się interpretacjom na wiele sposobów (dowodem chociażby przywołana wypowiedź Mariusza Pisarskiego, któremu ów eksperyment skojarzył się z surrealistyczną poezją). Choć zastosowana tu metoda twórcza polegała na kompilacji losowo wybranych słów, człowiek, szukając sensu, będzie temu nowemu ułożeniu nadawał znaczenia. Nauczyciel, obnażając „poetykę” autora *Ciernistych diod*, może pokazać, jak tekst „odwraca się” od twórcy, jak zaczyna „żyć własnym życiem”, poza intencją autorską. Zaskakujące, że może się to stać właśnie za pomocą kolejnej zmiany kontekstu (na ekologiczny).

Od śmietnika do złomowiska

Zestawienie na zajęciach lekcyjnych tekstu Schulza z tekstem Onaka może pomóc w zrozumieniu, jak działa zmiana kontekstów kulturowych. W szkole po zapoznaniu się przez uczniów z oryginalnym tekstem *Sierpnia* można porównać go z jego nowoczesną, interaktywną wersją, wnikliwie czytając także ten utwór. Sprawdźmy, co niedostrzegalnego na pierwszy rzut oka da się zobaczyć dzięki temu cybernetycznemu eksperymentowi. Na początku proponuję zapoznać uczniów z całym opowiadaniem *Sierpień*, a przy drugim jego czytaniu zwrócić uwagę na ten oto fragment prozy Schulza:

A ku parkanowi kożuch traw podnosi się wypukłym garbem-pagórem, jak gdyby ogród obrócił się we śnie na drugą stronę i grube jego, chłopskie bary oddychają ciszą ziemi. Na tych barach ogrodu niechlujna, babska bujność sierpnia wyolbrzymiała w głuche zapadliska ogromnych łopuchów, rozpanoszyła się ozorami mięsistej zieleni. Tam te wylupiaste pałuby łopuchów wybałuszyły się jak babska szeroko rozsiadłe, na wpół pożarte przez własne oszalałe spódnice. Tam sprzedawał ogród za darmo najtańsze krupy dzikiego

bzu, śmierdzącą mydłem, grubą kaszę babek, dziką okowitę mięty i wszelką najgorszą tandetę sierpniową. Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrasta się głupota zidiociałych chwastów, było śmietnisko zarosłe dzikim bodiakiem. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprawiał sierpień tego lata swoją wielką, pogańską orgię. Na tym śmietnisku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim bzem, stało łóżko skretyniałej dziewczyny Thui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie śmieci i odpadków, starych garnków, pantofli, rumowiska i gruzu stało zielono malowane łóżko, podparte zamiast brakującej nogi dwiema starymi ceglami.

(Schulz, 1996)⁹

Następnie proponuję podzielić młodzież na zespoły i każdemu z nich przedstawić inne przekształcenie tej części przez Onaka (2014a). Taka próba przygotowana została dla czwartoklasistów z Technikum nr 5 w Jaworznie, z klasy o profilu technik informatyk¹⁰:

Materiał dla grupy 1

Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrosła się głupota zidiociałych termostatów, było śmietnisko zarosłe dziko trzonkiem. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprawiał płaszcz układu chłodzenia tego lata swoją wielką, pogańską ucztę. Na tym śmietnisku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim paskiem klinowym, stało żeliwo skretyniałej dziewczyny Thui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie poleceń i skrzynek bezpieczników, starych częstotliwości, przegród czołowych, rumowiska i gruzu stało zielone pomalowane światło mijania, podparte zamiast brakującej nogi starymi zawieszonymi kół.

(Onak, 2014a)

Materiał dla grupy 2

Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrosła się głupota zidiociałych wałków sprzęgłowych, było śmietnisko zarosłe dziko rozrusznikiem. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprawiał przewód śsący

9 Wszystkie cytaty z Schulza przytaczam za tym źródłem.

10 Lekcja odbyła się 20 października 2021 r. Bardzo dziękuję za gościnę Pani Dyrektor Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Jaworznie Simonie Smugowskiej oraz polonistce Pani Marioli Gawrońskiej.

tego lata swoją wielką, pogańską ucztę. Na tym śmietniku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim zbiornikiem płynu, stało natężenie prądu skretyniałej dziewczyny Tłui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie komór spalania i pęknięć kadłuba, starych natężeń prądu, lamp kierunkowskazu, rumowiska i gruzu stało zielone pomalowane zwarcie, podparte zamiast brakującej nogi starymi polami magnetycznymi.

(Onak, 2014a)

Materiał dla grupy 3

Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrosła się głupota zidiociałych wsporników, było śmietnisko zarosłe dziko kadłubem silnika. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprawił termostat tego lata swoją wielką, pogańską ucztę. Na tym śmietniku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim odpowietrznikiem, stało polecenie skretyniałej dziewczyny Tłui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie pomp paliwowych i panewek, starych prądnic prądu przemiennego, nakrętek, rumowiska i gruzu stało zielone pomalowane zwarcie, podparte zamiast brakującej nogi starymi skrzynkami bezpieczników.

(Onak, 2014a)

Opis Tłui – dla wszystkich grup

Tłuja siedzi przykucnięta wśród żółtej pościeli i płaszczyzn styku. Wielka jej głowa jęży się wiechciem czarnych tylnych szyb grzewnych, tarcza sprzęgła jej jest kurczliwa jak miech płyty traserskiej powleczonej tuszem. Co chwila grymas przekaźnika świateł mijania składa tę stalową podkładkę w tysiąc poprzecznych fałd, a zdziwienie rozciąga ją z powrotem, wygładza fałdy, odsłania szparki drobnych pras hydraulicznych i wilgotne przegrody czołowe z żółtymi zębami pod ryjowatą, mięsistą wargą. Mijają godziny pełne korektora hamowania i nudy, podczas których Tłuja gaworzy półgłosem, drzemie, zrzędzi z cicha i chrząka, pokrywy głowicy obsiadają nieruchomą gęstym rojem. Ale z nagłą ta kupa brudnych woltomierzy, poduszek przedniego zawieszenia silnika i tłoków zaczyna poruszać się, jakby ożywiona chrobotem legnących się w niej szczurów. Sprężyny przedniego zawieszenia budzą się spłoszone i podnoszą wielkim, huczącym rojem, pełnym wściekłego bzykania, błysków i migotań.

(Onak, 2014a)

Po przeczytaniu w grupach tych fragmentów zmienionego tekstu opowiadania można postawić przed uczniami następujące zadanie: „Porównajcie *Sierpień* Brunona Schulza z tekstem Leszka Onaka *Cierniste diody*. Zastanówcie się, jak w utworze e-literatury zmieniła się ta część ogrodu, w której przebywała Tłuja. Zaznaczcie stosowne cytaty”. Część pracy wykonanej przez uczniów z Technikum nr 5 w Jaworznie zamieszczam w zestawieniu tabelarycznym (zob. tabela 1).

Tabela 1. Fragment rozwiązania zadania przez grupy z Technikum nr 5 w Jaworznie

Lp.	Ogród w opowiadaniu <i>Sierpień</i> Brunona Schulza	Ogród w <i>Ciernistych diodach</i> Leszka Onaka		
		grupa 1	grupa 2	grupa 3
1.	Na kupie śmieci i odpadków, starych garnków, pantofli [...].	Na kupie średnicówek i gniazd łożysk, starych zawieszek kół [...].	Na kupie lampek ładowania akumulatora i tylnych szyb grzewnych, starych nierównych nawierzchni, pokryw silnika [...].	Na kupie misek olejowych i pól magnetycznych, starych blach, pokryw silnika [...].

Przyszli informatycy z Jaworzna doszli do wniosku, że dzięki remiksowi tekstu Schulza oraz instrukcji obsługi i naprawy samochodu wykorzystanej w projekcie Onaka można podziwiać ogród w dwóch odsłonach: dwudziestowiecznej i współczesnej. Otoczenie bohaterów *Sierpnia* Schulza nadal jest ogrodem, choć zagraconym. Śmietnik, na którym odprawia swoje pogańskie tańce Tłuja, jest śmietnikiem, który w miarę łatwo może ulec biodegradacji. Garnek, pantofle, odpady – rzeczy, które pożera rozochociona sierpniową pogodą natura – są przedmiotami, które łatwo zutylizować. Wystarczy zabrać garnek – wykorzystać go ponownie po załataniu albo użyć jako osłonkę do kwiatka bądź przerobić na ozdobę innego rodzaju. Materiał pantofli też łatwo podlega rozkładowi. Ta część ogrodu jest do odzyskania.

Tymczasem ogród w wersji Onaka to złomowisko. Znajduje się tam upiorne cmentarzysko nikomu niepotrzebnych przedmiotów (bo dawno skończyła się produkcja fiata 125p – został zastąpiony nowszymi modelami) i teraz części samochodowe będą latami, dziesiątkami lat rozkładać się w środowisku, wydzielając opary toksyczne dla człowieka i całej przyrody. To ogród

zdeprawiony, dużo trudniej w nim przywrócić równowagę. Siła natury w tym miejscu jest znacznie mniejsza niż w ogrodzie Schulza, jedynie szczury wciąż żerują na odpadach.

Kolejnym zadaniem dla uczniów mogłoby być przyjrzenie się dziewczynie, Tłui, i wypisanie metafor określających jej postać (w cytacie zaznaczono je pogrubionym drukiem):

Tłuja siedzi przykucnięta wśród żółtej pościeli i szmat. Wielka jej **głowa jeży się wiechciem czarnych włosów. Twarz jej jest kurczliwa jak miech harmonii.** Co chwila grymas płaczu składa tę harmonię w tysiąc poprzecznych fałd, a zdziwienie rozciąga ją z powrotem, wygładza fałdy, odsłania szparki drobnych oczu i wilgotne dziąsła z żółtymi zębami pod ryjowatą, mięsistą wargą. Mijają godziny pełne żaru i nudy, podczas których Tłuja gaworzy półgłosem, drzemie, zrzędzi z cicha i chrząka. Muchy obsiadają nieruchomą gęstym rojem. Ale z nagłą ta cała **kupa brudnych gałganów, szmat i strzępów zaczyna poruszać się, jakby ożywiona chrobotem lęgnących się w niej szcurów.** Muchy budzą się spłoszone i podnoszą wielkim, huczącym rojem, pełnym wściekłego bzykania, błysków i migotań. I podczas gdy gałgany zsympują się na ziemię i rozbiegają po śmietniku jak spłoszone szczury, wygrzebuje się z nich, odwija z wolna jądro, wyłuszcza się **rdzeń śmietnika:** wpół naga i ciemna kretynka dźwiga się powoli i staje, **podobna do bożka pogańskiego,** na krótkich, dziecinnych nóżkach, a z napęczniałej napływem złości szyi, **z poczerwieniałej, ciemniejącej od gniewu twarzy,** na której, jak malowidła barbarzyńskie, **wykwitają arabeski nabrzmiałych żył, wrywa się wrzask zwierzęcy,** wrzask chrapliwy, dobyty ze wszystkich bronchij i pizczalek pół zwierzęcej, pół boskiej piersi. Bodiaki, spalone słońcem, krzyczą, łopuchy puchną i pyszną się bezwstydnym mięsem, chwasty ślinią się błyszczącym jadem, a kretynka, ochrypła od krzyku, w konwulsji dzikiej uderza mięsistym łonem z wściekłą zapalczywością w pień bzu dzikiego, który skrzypi cicho pod natarczywością tej rozpustnej chuci, zaklinany całym tym nędzarskim chórem do wynaturzonej, pogańskiej płodności.

(Schulz, 1996, wyróżn. – M.P.L.)

Porównanie metafor Schulza z tymi, które występują w e-tekście Onaka („jej głowa jeży się wiechciem czarnych tylnych szyb grzewnych”, „cała kupa brudnych woltomierzy, poduszek przedniego zawieszenia silnika i tłoków

zaczyna poruszać się”; zob. *Opis Tłui – materiał dla wszystkich grup* na s. 316), nasunęło uczestnikom lekcji w Jaworznie następujące wnioski. Tłuja w oryginalnej wersji jest panią tego skrawka świata. Przedstawiana przez Schulza jako bogini płodności wyraża pełnię życia. W wersji cybernetycznej kobieta nie ma władzy, jest uprzedmiotowiona. Było życie, teraz nie ma życia – ani w twarzy, ani w zachowaniu Tłui. Bohaterka stała się mechaniczną hybrydą, straciła właściwości wcześniejszej, ludzko-zwierzęcej postaci.

Uczniowie mają szansę zastanowić się, co to doświadczenie mówi o naszym współczesnym podejściu do środowiska naturalnego. Ile śmieci rocznie produkuje ich własna rodzina? Wizja Onaka przedstawia się przerażająco, ale ukazuje rzeczywistość – właśnie tak wyglądają nasze miejsca składowania odpadów. Oto ważny wniosek ze spotkania uczniów z twórczością cybernetyczną¹¹.

Zakończenie

Michał Paweł Markowski o interpretacji tekstów literackich wypowiadał się tak:

Zdarzają się utwory, których sens od samego początku jest zrozumiały i wtedy nie wymagają one interpretacji, gdyż doskonale wiemy, o co w nich chodzi. Odczuwamy jednak jej potrzebę w momencie, w którym rozumienie jest utrudnione lub niemożliwe.

(Markowski, 2007: 69)

Utwór Schulza uchodzi za trudny w odbiorze, podobnie jest z tekstami literatury najnowszej. Zestawienie, które proponuję, stanowi próbę oswojenia obydwu tekstów. Sprzyja temu to, że uczeń analizuje przede wszystkim jedną, małą zmianę – zachodzącą w obrębie używanych przez autorów rzeczowników, czyli desygnatów części składowych wysypiska. Młody człowiek nie musi od razu interpretować całych tekstów, bo na lekcji koncentruje się tylko na wycinku świata przedstawionego. Przy okazji poznaje klasykę literatury

11 Uczniowie Technikum nr 5 w Jaworznie zwrócili również uwagę na to, że człowiek w projekcie Onaka traci cechy nie tylko ludzkie, lecz także zwierzęce – staje się mechanizmem, lalką. Wybrzmiewa tu motyw *theatrum mundi*.

i jednocześnie mierzy się z jej krytyką, która w przestrzeni szkolnej może zostać zreinterpretowana w zupełnie inny sposób, sprzeczny z intencją performeratora. Roman Bromboszcz, jeden z czołowych twórców poezji cybernetycznej, starał się ująć to w słowa:

Wartością samą w sobie jest eksperyment. Powiedzmy, że to coś takiego na zasadzie doboru naturalnego. Ja tworzę pewną formę i na tę formę nadziewają się odbiorcy, którzy albo wychodzą z niej z pewnym szwankiem, albo wyciągają z tego jakieś historie, opowieści, jakieś nieznanne doświadczenia. To, co ja mogę zrobić, to wytworzyć jakąś formę, która będzie aspirowała do uniwersalności i nieskończoności. Staram się te formy robić w taki sposób, żeby one w głębokim sensie były otwarte, by były to dzieła w ruchu. Proponuję zatem odbiorcy pewien labirynt o wielu wejściach i wyjściach, i to jest tyle z mojej strony. [...] Jako autor przewiduję to, że ktoś po paru sekundach odrzuci dzieło, jak też przewiduję taki odbiór, gdzie ktoś siedzi przy tym godzinę, bawi się i śmieje, konstruuje jakąś refleksję. Przy tworzeniu takiej meta-formy muszę przewidzieć różne doświadczenia.

(Bromboszcz, Pisarski, 2009)

To bowiem, co wprowadziła nowoczesna sztuka, także podlega re-kontekstowi. Czytający Onaka nauczyciel, jako performer, pomaga uczniowi zestawić obraz świata przedstawionego w projekcie z tym z opowiadania Schulza – w ten oto sposób tworzy się manifest ekologiczny. Tak ukazuje się zwielokrotniona moc remiksu, który

pozwała przyjrzeć się przede wszystkim praktykom. Choć zachęca do nieustannych rekonfiguracji i redefinicji dobrze zdomowionych kategorii autora, tekstu i artefaktu, to każe zwrócić się ku działaniu. Pozwala zatem uchwycić performatywny rys kultury współczesnej.

(Nacher, Gulik, Kaucz, 2011: 8)

Literatura najnowsza może wspierać wprowadzanie rozważań ekokrytycznych na lekcjach języka polskiego. Dzięki uruchomieniu wyobraźni będzie wpływać na mentalność młodych użytkowników przyrody, zachęcać ich do podjęcia oddolnych działań na rzecz środowiska. Gatunki cyfrowe stanowią

część kultury – jak klasyczna literatura. I jedne, i drugie mają to samo podglebie – ukazywanie wszelkich relacji międzyludzkich oraz ich idei. Nowoczesna forma może odsłaniać to, czego obecnie człowiekowi brakuje – a brak mu relacji z naturą.

Bibliografia


- Bodzioch-Bryła B., 2018, *Nowomediałne transpozycje pamięci historycznej w wideoklipowej poezji Katarzyny Giełżyńskiej oraz cyfrowych utworach Leszka Onaka*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 7, s. 87–104, <https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/03/7-Bodzioch-Bry%C5%82a.pdf> [dostęp: 15.02.2022].
- Bromboszcz R., Pisarski M., 2009, *Polipoezja, cyberpoezja, performance. Z Romanem Bromboszczem rozmawia Mariusz Pisarski*, „Techsty”, nr 5 (1), https://techsty.art.pl/magazyn/magazyn5/rozmowy/bromboszcz_rozmowa.html [dostęp: 15.02.2022].
- Chwin S., 2014, *Dlaczego Bruno Schulz nie chciał być pisarzem żydowskim (o „wymazywaniu” żydowskości w „Sanatorium pod Klepsydrą” i „Skleпах cynamonowych”), „Schulz/Forum”, nr 4, s. 5–21, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/schulz/article/view/2171> [dostęp: 15.02.2022].*
- Domańska E., 2007, *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 48–61, https://rcin.org.pl/Content/51247/PDF/WA248_67479_P-I-2524_domanska-zwrot.pdf [dostęp: 15.02.2022].
- Fajfer Z., [2014], *Ciernisty idiotyzm*, Korporacja ha!art, <http://archiwum.ha.art.pl/projekty/felietony/4066-ciernisty-idiodyzm.html> [dostęp: 15.02.2022].
- Grzymała-Siedlecki A., 1934, *Etiudy planetnicze* [rec. B. Schulz, *Sklepy cynamonowe*], „Kurier Warszawski”, R. 114, nr 11 (wyd. wieczorne), s. 4.
- Kaśków R., 1992, *Wielki Teatr Paschy. O akcentach żydowskich w twórczości Brunona Schulza*. „NaGłos” 1992, z. 7, s. 34–47.
- Looby R., 2007, *Mit gólem w twórczości Brunona Schulza*, „Pamiętnik Literacki”, R. 98, z. 2, s. 93–105.
- Manifest Rozdzielczości Chleba v. 1.8*, 2013, 30.10.2013, https://issuu.com/rozdzielczosc-chleba/docs/manifest_rozdzielczo__ci_chleba_v._ [dostęp: 15.02.2022].
- Markowski M.P., 2007, *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Nacher A., Gulik M., Kaucz P., 2011, *Post-teorie i re-praktyki. Wprowadzenie do remiksu*, w: *Remiks. Teorie i praktyki*, red. M. Gulik, P. Kaucz, L. Onak, Hub Wydawniczy Rozdzielczość Chleba. Fundacja Liternet, Kraków, s. 7–15.

- Onak L., 2014a, *Cierniste diody*, „Techsty”, nr 1 (9), https://techsty.art.pl/cierniste_diody/ [dostęp: 15.02.2022].
- Onak L., [2014b], *Nie ma żadnych świętych plików – odpowiedź Zenonowi Fajferowi*, Korporacja ha!art, <http://archiwum.ha.art.pl/projekty/felietony/4073-nie-ma-zadnych-swietych-plikow-odpowiedz-zenonowi-fajferowi> [dostęp: 15.02.2022].
- Pawlicka U., 2017, *Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*, Katedra, Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk.
- Pisarski M., 2014, *Tłoki, tuleje i Bruno Schulz. O „Ciernistych diodach” Leszka Onaka*, „Techsty”, nr 1 (9), https://techsty.art.pl/aktualnosci/2014/cierniste_diody.html [dostęp: 15.02.2022].
- Podstawa programowa z języka polskiego*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [dostęp: 15.02.2022].
- Schulz B., 1996, *Sierpień*, w: Schulz B., *Sklepy cynamonowe*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/sklepy-cynamonowe-sierpien.html> [dostęp: 15.02.2022] [opracowano na podstawie: B. Schulz, *Sklepy cynamonowe*; *Sanatorium Pod Klepsydrą*, red. Z. Smyk, Biblioteka Klasyki, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1996; Publikacja zrealizowana w ramach projektu Wolne Lektury (<http://wolnelektury.pl>), reprodukcja wykonana przez Fundację Nowoczesna Polska, oprac. redakcyjne i przypisy P. Choromańska, P. Kozioł, A. Rawska, wydawca: Fundacja Nowoczesna Polska].
- Winiecka E., 2019, *Literatura bez granic? Media digitalne i ich wpływ na status sztuki słowa*, „Przestrzenie Teorii”, nr 31, s. 15–37, <https://doi.org/10.14746/pt.2019.31.1>.

Magdalena Paprotny-Lech – nauczycielka języka polskiego w Społecznej Szkole Podstawowej STO w Bytomiu, doktorantka literaturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, trenerka regionalna w projekcie *Lekcja: Enter*. Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień związanych z interpretacją poezji i prozy na II i III etapie edukacyjnym. Przygotowuje rozprawę dotyczącą wprowadzenia mikrologii, *animal* i *floral studies* w szkole. Autorka artykułów o tematyce dydaktycznej, których celem było osvajanie literatury najnowszej: *Między plikami... Próba czytania Darka Foksa w szkole* (2019), *Śmierć żuczka „in flagranti” (Bajka o królowie, której nie było Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego)* (2018) czy też *Ból i tabletki – tekst i intencja autorska (Umarł mi. Notatnik żałoby Ingi Iwasów)* (2017).

Magdalena Paprotny-Lech – a Polish language teacher at the Społeczna Szkoła Podstawowa STO (primary school) in Bytom, a PhD student in literary studies at the Faculty of Humanities at the University of Silesia in Katowice, a regional trainer at the *Lekcja: Enter* [Lesson: Enter] project. Her interests focus on issues related to the interpretation of poetry and prose in Polish primary and high schools. She is preparing a dissertation on the introduction of micrology, animal and floral studies in school. She is the author of papers on didactics aiming to domesticate recent literature: “Między plikami... Próba czytania Darka Foksa w szkole” [Between files: An attempt at reading Darek Foks at school] (2019), “Śmierć żuczka ‘in flagranti’ (‘Bajka o królewnie, której nie było’ Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego)” [The death of a little beetle *in flagranti* (“A fairy tale about the princess who was not there” by Marek Krystian Emanuel Baczewski)] (2018) and “Ból i tabletki – tekst i intencja autorska (*Umarł mi. Notatnik żałoby* Ingi Iwasiów)” [The pain and the pill – text and intention of the author (*He died. The diary of mourning* by Inga Iwasiów)] (2017).

Justyna Szewczyk

 <https://orcid.org/0000-0003-2323-8604>

Zespół Szkół Ogólnokształcących im. Jana Pawła II w Pawłowicach

Pawłowice, Polska

**Uczniowskie refleksje ekologiczne
podczas lektury wiersza
Wisławy Szymborskiej *W zatrząsieniu*
Ecological reflections of the students
during the reading of a poem
by Wisława Szymborska “*W zatrząsieniu*”**

Abstract: Based on the poem “*W zatrząsieniu*” by Wisława Szymborska, the author reflects on the identity of human, his sense of worth, and his relationship with the world and nature. He doubts that philosophy in the context of reading Szymborska poem should be based primarily on man (natural philosophers, Blaise Pascal’s concept). Furthermore, the author states that philosophy should take more account of ecological thinking (nature and the world, their problems, their position in relation to people). This perspective will make it possible to discover the true identity of the human being and to direct education accordingly.

Keywords: ecology, philosophy, poetry, Szymborska

Abstract: Na podstawie wiersza Wisławy Szymborskiej *W zatrząsieniu* autorka prowadzi rozważania dotyczące tożsamości człowieka, jego poczucia wartości oraz stosunku do świata i natury. Wyraża wątpliwości, czy filozofia w kontekście lektury wiersza Szymborskiej powinna opierać się przede wszystkim na człowieku (filozofowie przyrody, koncepcja Blaise’a Pascala). Autorka stwierdza, iż filozofia powinna w większym stopniu uwzględniać myśl ekologiczną (naturę i świat, ich problemy, pozycję względem człowieka). Taka perspektywa umożliwi odkrycie prawdziwej tożsamości człowieka i odpowiednio ukierunkuje edukację szkolną.

Słowa kluczowe: ekologia, filozofia, poezja, Szymborska

Tematyka filozofii w klasie VIII szkoły podstawowej (opierając się na podręczniku Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego *Między nami* z 2018 r.) koncentruje się przede wszystkim na człowieku i pytaniach nierozzerwalnie związanych z jego życiem. Lekcja wprowadzająca dział *U źródeł filozofii* zatytułowana *Ważne pytania* wśród owych ważnych pytań umieszcza następujące: *co jest najważniejsze w życiu?, jakie są potrzeby człowieka?, kim jest człowiek?, dlaczego żyje?, w jaki sposób powstał świat?, czy istnieje życie po śmierci? oraz dokąd zmierza człowiek?*. Próba odpowiedzi na pytanie o ludzką tożsamość jest zatem traktowana jako jeden z fundamentalnych przejawów poszukiwań filozoficznych. Jostein Gaarder źródeł filozofii upatrywał w następującym fakcie: „człowieka tak dziwiło własne istnienie, że pytania filozoficzne same mu się nasunęły” (Gaarder, 2020: 306). Uczniowie mogą więc odnieść wrażenie, iż pytania filozoficzne powinny dotyczyć wyłącznie człowieka i spraw z nim związanych, ponieważ filozofia właśnie z jego myślenia (zadziwienia) się wywodzi. Tymczasem, sięgając do historii filozofii, okazuje się, że u źródeł filozofii leży problematyka natury, przyrody. Jońscy filozofowie przyrody (Tales z Miletu, Anaksymenes, Anaksymander, Heraklit z Efezu) poszukiwali *arché*, czyli przasady kierującej światem i podstawowej substancji go tworzącej, właśnie w żywiołach przyrody. Dla Talesa *arché* to woda, dla Anaksymenesa – powietrze, dla Ksenofanesa – ziemia, dla Anaksymandra – *apeiron* (bezkres), a dla Heraklita z Efezu – ogień. Według Anaksymandra jedynie *apeiron* jako coś czasowo i przestrzennie nieskończonego może być przyczyną powstawania niezliczonej liczby światów. Światy te powstają bowiem w wyniku rozdzielania się przeciwieństw, dzięki procesowi łamania symetrii. Rzeczywistość opiera się zatem od wieków na różnorodności, tak jak rozmaite są żywioły istniejące w naturze. W świetle przytoczonych poglądów wydaje się prawidłowe włączenie w krąg zainteresowań filozofii całego świata w jego różnorodności (zwłaszcza ekologii, natury) – poza człowiekiem i jego sprawami. Słuszność tej tezy potwierdzają również słowa Blaise’a Pascala:

Niechaj człowiek wróciwszy do siebie zważy, czym jest w porównaniu do tego, co istnieje, **niechaj spojrzy na się jak na coś zabłąkanego w tym zakątku przyrody** i niechaj z tej małej celi, w której go pomieszczono (mam na myśli wszechświat), nauczy się oceniać ziemię, królestwa, miasta i samego siebie wedle słusznej oceny. Czym jest człowiek w nieskończoności? Ostatecznie bowiem **czymże jest człowiek w przyrodzie? Nicością wobec**

nieskończoności, pośredkiem między niczym a wszystkim. Jest nieskończenie oddalony od rozumienia ostateczności; cel rzeczy i ich początki są dlań na zawsze ukryte w nieprzeniknionej tajemnicy; równie niezdolny jest dojrzeć nicości, z której go wyrwano, jak nieskończoności, w której go pogrążono. Nie wpatrzywszy się w te nieskończoności, ludzie zwrócili się zuchwale ku zgłębianiu natury, jak gdyby istniał jaki stosunek między nimi a nią. Osobliwy pomysł: chcieli zrozumieć zasady rzeczy i z nich dojść do poznania wszystkiego w zrozumieniu równie nieskończonym jak ich przedmiot; to pewna bowiem, iż **nie można powziąć tego zamiaru bez zarozumiałości lub pojętności równie nieskończonej jak natura.**

(Pascal, 1999: 51–56; wyróżn. – J.S.)

Pascal postuluje, aby człowiek uświadomił sobie swoją kruchość i to, że jest jednym z elementów świata, ale nie wszystkim. Zbyt zawyżone poczucie własnej wartości uniemożliwia bowiem ludziom właściwe poznanie i widok nieskończoności, ideału natury. Potwierdza to również sama koncepcja człowieka jako *trzciny myślącej*. Człowieka wyróżnia bowiem zdolność myślenia, posługiwania się rozumem, ale pozostaje on mimo wszystko tylko trzcina (czymś kruchym, słabym, przemijającym).

W podobnym duchu można zinterpretować wiersz Wisławy Szymborskiej *W zatrzęsieniu*, który został przyporządkowany do lekcji zatytułowanej *Kim jestem?* w podręczniku *Między nami*. Skłania on do rozważań, czy człowiek jest w ogóle w stanie określić swoją tożsamość (odpowiedzieć na postawione pytanie: *kim jestem?*) bez udziału natury, czy stawianie takich pytań filozoficznych przez ludzi nie jest zbyt zuchwale i co najpierw człowiek powinien sobie uświadomić przed próbą zgłębiania tajemnic natury i refleksjami filozoficznymi.

W utworze *W zatrzęsieniu* podmiotem lirycznym jest kobieta (*wyfrunęłabym, wybierałam*), która ma świadomość tego, iż nie jest jedynym stworzeniem na świecie. Według niej każda istota jest wyjątkowa na swój sposób. Życie (istnienie) określa jako przypadek, a jego sensu nie można tak naprawdę pojąć i zrozumieć, pozostaje tajemnicą: „niepojęty przypadek jak każdy przypadek” (Szymborska, 2002: 20). Z takiej świadomości wynika pełna akceptacja siebie bez nadmiernego roztrząsania własnego *ja*, wyrażająca się w stwierdzeniu: „jestem kim jestem” (Szymborska, 2020: 20). Podmiot liryczny nie doprecyzowuje owego *jestem*, lecz jest po prostu sobą (bez zbędnego patosu, zwyczajnie).

Nie okazuje wobec nikogo oburzenia czy zarzutów o postać własnego *ja*, nie wyraża żalu czy wyrzutów, lecz jest pogodzona ze sobą i wewnętrznie spokojna: „ja też nie wybierałam, ale nie narzekam” (Szyborska, 2002: 20). W zdaniu tym nie ma żadnych wykrzykników – wskazuje to na pełną akceptację własnego istnienia. Kobieta jednocześnie jest świadoma ograniczeń w ludzkim poznaniu i złudności ludzkiej wiedzy, więc największą wartość ma dla niej ciągle zdziwienie nad sobą i światem: „mogłam być sobą – ale bez zdziwienia, a to by oznaczało, że kimś całkiem innym” (Szyborska, 2002: 20). Można stwierdzić, że owo zdziwienie zapewnia jej właśnie poczucie siebie, tożsamość (zamiana Kartezjańskiego „myślę, więc jestem” w „dziwię się, więc jestem”). Świadomość własnej niewiedzy powoduje ogromną pokorę podmiotu lirycznego wobec losu i gotowość na to, że życie człowieka szybko może się zmienić na gorsze: „los okazał się dla mnie jak dotąd łaskawy” (Szyborska, 2002: 20). Kobieta przypuszcza, jak mało zależy od niej i jej działań (*mogłam być, gdybym się urodziła, nie wybierałam, mogła być mi dana*). Właściwie istnienie wypowiadającego się podmiotu lirycznego można streścić w słowie *gdybym* – pełne znaków zapytania, niewiadomych, przypuszczeń, domysłów. Kobieta nie jest skrajną indywidualistką, mówi o sobie w kontekście natury i świata, sądzi, że snucie refleksji o człowieku w oderwaniu od innych stworzeń jest bezcelowe. Dlatego w wierszu Szyborskiej poza podmiotem pojawiają się: gniazda, pnie, łuski, pająk, mewa, mysz polna, ławica, mrowisko, brzęczący rój, część krajobrazu, futro, drzewo, żdźbło. Podmiot liryczny jest zatem człowiekiem, kobietą, filozofem, którego świat zadziwia, ale to filozoficzne podejście do rzeczywistości ma specyficzny wymiar – okazuje się pełne pokory i delikatności względem innych, szczególnie przyrody.

Warto wobec tego przyjrzeć się, jak cechy podmiotu lirycznego wpływają na jego relacje z naturą i światem. Można zauważyć, że otwartość człowieka na siebie (akceptacja siebie) powoduje otwartość na elementy przyrody. Świadczy o tym fakt, iż podmiot liryczny zauważa poszczególne zjawiska naturalne, a zwłaszcza potrzeby innych stworzeń i zachowania ludzi wobec przyrody: „kimś dużo mniej szczęśliwym, hodowanym na futro, na świąteczny stół, czymś, co pływa pod szkiełkiem” (Szyborska, 2022: 20). Jednocześnie osoba mówiąca w wierszu pozbawiona jest kompleksów, w związku z czym nie ma potrzeby krzywdzenia zwierząt, by w ten sposób wzmocnić swoje poczucie wartości. Potrafi wczuć się w sytuację kogoś, kto ma gorzej, cierpi, jest krzywdzony: „gdybym się urodziła nie w tym, co trzeba, plemieniu i zamykały

się przede mną drogi?” (Szymborska, 2002: 20). Wręcz zrównanie pozycji człowieka z naturą wpływa na większy szacunek do otaczającej rzeczywistości. Podmiot liryczny z pełną pokorą zdaje się mówić, że człowiek jest przypadkiem, tak jak wszystko inne: „inni przodkowie mogli być przecież moimi” (Szymborska, 2002: 20). Z kolei ludzka świadomość własnej niewiedzy zwiększa gotowość uczenia się od przyrody: „w garderobie natury jest kostiumów sporo / Kostium pająka, mewy, myszy polnej / Każdy od razu pasuje jak ulał i noszony jest posłusznie aż do zdarcia” (Szymborska, 2002: 20).

Podobna nauka (co można przedstawić uczniom jako kontekst) wypływa z bajki Ignacego Krasickiego *Filozof i chłop*. Wielki filozof (posiadający ogromną wiedzę, uwielbiający dysputy) spotyka się z drugim filozofem, który okazuje się prostym chłopem mieszkającym w gospodarstwie, nieumiejącym czytać. Chłop swą mądrość i naukę czerpie z przyrody: wół uczy go pracowitości i cierpliwości, pszczoła – pilności, pies – wdzięczności i wierności, koń – zręczności, a sroka – wartości milczenia. Tak samo czyni podmiot liryczny w wierszu Wisławy Szymborskiej – odpowiedniego podejścia do życia stara się uczyć od zwierząt. Zresztą natura potraktowana jest w wierszu *W zatrzęsieniu* w formie osobowej – staje się równym człowiekowi towarzyszem rzeczywistości („**kimś** z ławicy, mrowiska, roju”; nie: czymś). Zresztą analiza czasowników pozwala na stwierdzenie, że podmiot liryczny wierzy w to, iż człowiek tak naprawdę składa się z natury – natura jest podstawowym budulcem człowieka. Osoba mówiąca opisuje bowiem siebie za pomocą czasowników wyrażających czynności zwierząt, np. *wyfrunęłabym, wypetziła*. Z takiego umiejscowienia człowieka wynika też większa empatia, wrażliwość, gdyż potrafi on postawić się na miejscu innych stworzeń, dostrzec ich często trudną sytuację: „drzewem uwięzłym w ziemi, do którego zbliża się pożar”; „żdźbłem tratowanym przez bieg niepojętych wydarzeń” (Szymborska, 2002: 20). Źródło takiego światopoglądu ukryte jest również w treści wiersza. Podmiot liryczny ma poczucie, że nasza forma jest tylko kostiumem (przebraniem), a wszyscy (zarówno człowiek, jak i natura) wyłoniliśmy się z jednego (jako kontekst można wykorzystać starożytną koncepcję *apeironu*). Właściwie to nazewnictwo, które stworzył człowiek na swoje potrzeby, jest owym noszonym kostiumem. Natura nie odczuwa konieczności nadawania nazw, co pochwała podmiot liryczny (mówi bowiem: „czymś, co pływa pod szkiełkiem” – zamiast *bakterią*; „hodowany na świąteczny stół” – zamiast *karp*). Osoba mówiąca nawiązuje bezpośredni i prawdziwy kontakt z naturą poprzez określony typ komunikacji (użycie liryki bezpośredniej,

kolokwializmów). Taki bezpośredni człowiek jest zdolny na nowo stworzyć świat, co wyraża tytuł *W zatrzęsieniu* – kojarzy się z pewnym pierwotnym chaosem, z którego dopiero wyłoni się określona rzeczywistość, pełna empatii do natury, prostoty, prawdy i pokory.

Uczniowie klasy VIII, dokonując interpretacji wiersza *W zatrzęsieniu*, starali się graficznie przedstawić ukazaną w nim relację między człowiekiem a naturą. Tworzyli rysunki ukazujące: człowieka podlewającego roślinę w czasie ulewy (z komentarzem: „Być człowiekiem to pamiętać, że inni mokną”), człowieka w gronie postaci w maskach (z komentarzem: „Człowiek nie może wydostać się z kostiumu”), dziecko ubrane w kostium smoka (z komentarzem: „Czasem dobrze jest schować się za kostiumem natury”), osobę tańczącą na jeziorze (z komentarzem: „Należy być prawdziwie wolnym, być sobą, aby chociaż dotknąć natury”) oraz chłopca wspinającego się po drzewie (z komentarzem: „Kontakt z naturą ciągnie nas ku górze – ku lepszemu, widzimy szerzej, więcej”). Uczniowie dostrzegli zatem, że refleksja filozoficzna w tym wierszu łączy sferę człowieka i przyrody.

Fundamentem poszukiwań filozoficznych – jak wynika z utworu *W zatrzęsieniu* – jest refleksja ekologiczna. Myślenie ekologiczne powinno być oparte na pismach i poglądach starożytnych filozofów oraz przesłaniu z utworu Wisławy Szymborskiej. Interpretowanie owego wiersza przez uczniów w szkole podstawowej pozwala już od najmłodszych lat rozpocząć edukację ekologiczną, która najlepsze efekty przyniesie, gdy będzie oparta na: wzmocnieniu u dziecka poczucia akceptacji siebie, uświadomieniu, że każdy człowiek składa się z natury (a zatem krzywdząc naturę, krzywdzi siebie), kształtowaniu umiejętności bezpośredniego mówienia, umacnianiu pokory, podtrzymywaniu dziecięcej natury opartej na zdziwieniu światem.

Bibliografia

- Gaarder J., 2020, *Świat Zofii*, tłum. I. Zimnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Krasicki I., 1975, *Bajki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków.
- Łuczak A., Prylińska E., Krzemieniewska-Kleban K., 2018, *Między nami. Podręcznik do języka polskiego do klasy 8*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.
- Pascal B., 1999, *Myśli*, tłum. T. Żeleński, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Szymborska W., 2002, *Chwila*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tatarkiewicz W., 2005, *Historia filozofii*, PWN, Warszawa.

Justyna Szewczyk – mgr filologii polskiej, absolwentka Wydziału Humanistycznego oraz Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego, nauczycielka języka polskiego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki literatury z okresu II wojny światowej i językowego obrazu świata.

Justyna Szewczyk – MA in Polish philology, graduate of the Faculty of Humanities and the Faculty of Law and Administration of the University of Silesia, teacher of Polish. Her research interests focus on the issues of World War II literature and the linguistic image of the world.

Maria Waclawek

 <https://orcid.org/0000-0002-3307-5338>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Ekologia dźwignią handlu? O reklamie komercyjnej na lekcji języka polskiego (jako obcego) Ecology as a lever of trade? Advertising during Polish lessons (as a foreign language)

Abstract: Both in Polish as a mother language and in Polish as a foreign language classes, the use of advertising messages is functionally justified. The article is a theoretical superstructure to the Polish language lesson plan created by the author as part of the HEC project on the use of ecology for commercial purposes on the example of a specific television advertising message. Issues related to the language of persuasion typical of commercial advertising discourse are worth and need to be analyzed in order to know how the types of mechanisms work in order to be able to consciously decide about one's consumer choices.

Keywords: language of advertising, persuasion, didactics of Polish studies, Polish as a foreign language, ecology

Abstrakt: Zarówno na lekcjach języka polskiego jako rodzimego/ojczystego, jak i na lektoratach języka polskiego jako obcego wykorzystanie komunikatów reklamowych jest funkcjonalnie uzasadnione. Artykuł stanowi teoretyczną nadbudowę do stworzonego przez autorkę w ramach projektu HEC scenariusza lekcji języka polskiego dotyczącej wykorzystania ekologii na potrzeby komercji na przykładzie konkretnego telewizyjnego komunikatu reklamowego. Zagadnienia związane z językiem perswazji, typowym dla dyskursu reklamy komercyjnej, warto i trzeba analizować, by wiedzieć, jak tego typu mechanizmy działają, by móc świadomie decydować o swoich konsumenckich wyborach.

Kluczowe słowa: język reklamy, perswazja, dydaktyka polonistyczna, glottodydaktyka polonistyczna, ekologia

Każdy rodzaj działalności człowieka wpływa na zmiany otoczenia przyrodniczego, czego skutkiem jest ilościowe pomniejszanie jego zasobów i obniżanie jakości jego komponentów.

(Witek, 2007: 301)

Widoczny jest wzrost świadomości społecznej dotyczący (nad)konsumpcji, a także świadomości ekologicznej¹ i związanej z tym wrażliwości na przejawy marketingu (pro)ekologicznego, przekłada się to na codzienne zachowania, w szczególności zachowania konsumenckie. Zjawisko to ma odzwierciedlenie w języku i tekstach kultury.

Dlaczego reklama?

Za Bogusławem Kwarciakiem (1999: 13) przyjmuję, że „reklama to – najkrócej rzecz ujmując – INFORMACJA + PERSWAZJA”. Przytoczona definicja jest bardzo ogólna, ale dzięki temu uniwersalna i wyrazista, dotyczy kwestii etycznych. W komercyjnych komunikatach reklamowych od lat można zauważyć tendencję do tego, aby nacisk był skierowany nie tyle na przekazanie rzetelnych informacji o produkcie, ile na kreowanie pozytywnego stosunku emocjonalnego do przedstawianej oferty, wywarcie odpowiedniego wpływu na odbiorcę. Reklamowe treści perswazyjne służą bowiem motywacji do zakupu².

Zarówno na lekcjach języka polskiego jako rodzimego/ojczystego, jak i na lektoratach języka polskiego jako obcego wykorzystanie komunikatów reklamowych jest funkcjonalnie uzasadnione. Dydaktyzacja treści – rzecz jasna – różni się w obu przypadkach, gdyż służy dostosowaniu materiałów do różnych grup odbiorców. Niniejszy tekst stanowi teoretyczną nadbudowę do stworzonego przeze mnie w ramach projektu HEC scenariusza lekcji języka

-
- 1 Za Lucyną Witek (2007: 320) przyjmuję, że „świadomość ekologiczna to element systemu wiedzy na temat środowiska naturalnego oraz element systemu wartości wyrażonej przez preferencje i postawy rozumiane jako gotowość do pozytywnego działania na rzecz ochrony środowiska”.
 - 2 Innymi prawami rządzi się reklama społeczna, uwrażliwiająca odbiorców na dane problemy społeczne i związane z nimi zagrożenia, np. choroby, nałogi, przemoc, cierpienie, uprzedzenia, wojny, wybory moralne, zanieczyszczenie środowiska, katastrofa klimatyczna (zob. np.: Maison, Maliszewski, 2002; Bogunia-Borowska, 2004; Limański, Drabik, 2007). O korzyściach z wykorzystania społecznych ekoreklam jako materiału w glottodydaktyce polonistycznej piszę w innym tekście (Wacławek, 2023).

polskiego jako przedmiotu nauczania, docelowo skierowanego do realizacji w najwyższych klasach szkoły podstawowej³. Opracowane materiały zostały przetestowane również na lektoratach języka polskiego jako obcego (jpjo) w grupach na poziomach B1–B2 (por. ESOKJ, 2003) – z inaczej profilowanym dyskursem dydaktycznym (w pierwszej fazie skoncentrowanej przede wszystkim na budowaniu bazy leksykalnej, rozumieniu omawianego telewizyjnego komunikatu reklamowego), a także podczas warsztatów językowych z cudzoziemskimi lektorami języka polskiego jako obcego (B2–C2).

Wśród zestawu treści nauczania i umiejętności zawartych w podstawie programowej przedmiotu język polski⁴, które na danym etapie nauczania winien opanować uczeń polskiej szkoły, są m.in. takie, które warto są realizacją na przykładzie analizy konkretnego spotu reklamowego. Taki autentyczny tekst (pop)kultury bliski jest codziennemu doświadczeniu młodego człowieka, który winien dekodować komercyjne komunikaty w sposób świadomy. Reklama (prasowa, radiowa, telewizyjna czy też przekazywana za pomocą innego medium) jest tekstem wykorzystującym do swoich potrzeb m.in. retorykę, której elementy już w szkole podstawowej uczeń przyswaja – ma stosować i rozumieć jej siłę oddziaływania. Użycie na lekcji komunikatu reklamowego pozwala uczniowi odkrywać środki językowe służące zabiegom marketingowym, ukazuje funkcjonalność (lub niefunkcjonalność) danych sposobów perswazji i/lub manipulacji, a także przeciwstawia je zasadom etyki wypowiedzi. Obcując z tekstem reklamowym, uczeń może zgadzać się z nim lub polemizować, tworząc na jego podstawie spójną wypowiedź o charakterze argumentacyjnym. Telewizyjny komunikat reklamowy świetnie nadaje się do interpretacji obrazu (warstwy wizualnej) oraz korelującego z nim dźwięku i warstwy językowej. Reklama jest takim przykładem tekstu kultury, który w unikatowy sposób wykorzystuje łatwo rozpoznawalne elementy dziedzictwa kulturowego, w tym utarte schematy i stereotypy; ponadto gra językiem, obrazem

3 Treść scenariusza lekcji *Łać wodę? Reklama a/i ekologia (studium przypadku)* oraz karta pracy znajdują się na platformie HEC: https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/Waclawek_scenariusz.pdf; https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/Waclawek_zalacznik_karta-pracy.pdf [dostęp: 2.12.2022]. Dodatkowo tekst scenariusza jest udostępniony w tłumaczeniu na język angielski: https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/EN_Waclawek_scenario.pdf [dostęp: 2.12.2022].

4 <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 2.12.2022].

i dźwiękiem – tworzy nową całość, ubierając to, co znane (i często lubiane), w nową szatę utkaną na miarę reklamowej oferty.

Trudne do przecenienia jest również posłużenie się komunikatem reklamowym w glottodydaktyce polonistycznej. Przykład języka w użyciu, rodzaj tekstu, wykorzystanie medialnego środka przekazu, krótka forma (televizyjny spot reklamowy trwa około 30 sekund), kondensacja znaczeń, gra obrazem, słowem i dźwiękiem, bliskość z codziennym doświadczeniem, sfunkcjonalizowanie środków perswazyjnych i wiele innych jeszcze uwarunkowań czyni z komunikatu reklamowego atrakcyjny materiał do nauki języka polskiego jako obcego. Pod względem rozwoju różnych kompetencji (m.in. leksykalnej, gramatycznej, ortoepicznej; por. ESOKJ, 2003) projektowane zajęcia z wykorzystaniem ekologii w służbie komercji optymalne są w kształceniu językowym od poziomu B1+/B2. Uczący się na tym poziomie m.in.: wypowiada się z dużą precyzją na temat tekstów kultury popularnej, jasno formułuje swoje poglądy i opinie, argumentuje, a także rozumie teksty emitowane w mediach (główne wątki i konkretne informacje), wypowiedane standardowym językiem z elementami idiomatycznymi, zrozumiałymi „nawet w stosunkowo hałaśliwym otoczeniu” (ESOKJ, 2003: 208).

Nowe potrzeby edukacyjne są efektem dynamicznych zmian, jakie zachodzą w polskich szkołach w związku z napływem dzieci z kontekstem migracyjnym, w tym w wyniku lawinowego wzrostu liczby uczniów z Ukrainy, dla których polszczyzna nie jest językiem pierwszym. Być może wskazane materiały okażą się pomocne do zaprojektowania lekcji w zespole klasowym, w którym wraz z uczniami z językiem polskim jako ojczystym są uczniowie o niepełnych kompetencjach w zakresie polszczyzny. Sukces tej drugiej grupy uzależniony jest od opanowania sprawności językowej na poziomie tzw. edukacyjnej biegłości kognitywnej (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*), pozwalającej na pełnowartościowe uczestniczenie w lekcjach, na których polszczyzna jest językiem szkolnej edukacji, a tym samym na poziomie umożliwiającym transfer wiedzy i jej odpowiednią werbalizację. Osiągnięcie dobrych wyników zwiększa zintegrowane kształcenie, łączące nauczanie języka i przedmiotu (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*)⁵.

5 Więcej na temat CALP, CLIL, wielokulturowości oraz potrzeb ucznia z kontekstem migracyjnym czytelnik może znaleźć w innym tekście (Waławek, 2022), a przede wszystkim załączonej do niego bibliografii.

Dlaczego ekologia?

W komunikacji marketingowej, w tym reklamowej, w myśl idei zrównoważonego rozwoju⁶, zrównoważonej konsumpcji i zrównoważonego wpływu na środowisko coraz częściej obserwuje się wykorzystanie argumentacji proekologicznej, podkreślającej troskę „o rozwój współczesnego świata i dobro społeczeństw” (Nowacki, 2014: 24), przedstawiającej daną firmę, jej produkty bądź usługi jako przyjazne środowisku naturalnemu – ma to stanowić źródło przewagi komparatywnej: górowanie tejże oferty nad propozycjami („niezielone” czy mniej „zielone”) konkurencji. Potencjalnego klienta zachęca bowiem do zakupu oprócz ceny i jakości produktu również informacja o jego wpływie na środowisko naturalne. Wzrasta społeczna świadomość intensywności konsumpcji oraz świadomość ekologiczna, zwłaszcza młodego pokolenia, co objawia się zarówno uzmysławianiem sobie problemu dewastacji środowiska naturalnego, jak i tego, że wzrost jakości poziomu życia zależy od poprawy środowiska naturalnego i ochrony jego zasobów⁷. „W związku z tym coraz bardziej popularna staje się konsumpcja społecznie odpowiedzialna” (Witek, 2007: 317), co ma przełożenie na codzienne zachowania, w szczególności konsumenckie.

Potocznie *ekologia*⁸ kojarzona jest z ochroną środowiska, dlatego rzeczownik ten, wraz z jego pochodnymi – przede wszystkim z przymiotnikiem *ekologicz-*

6 Promowana w polityce gospodarczej idea *zrównoważonego rozwoju* czy *ekorozwoju* (*sustainable development*) zakłada osiąganie wzrostu gospodarczego (zapewnienie zaspokajania bieżących potrzeb społecznych) przy jednoczesnym zachowaniu wymagań ochrony środowiska naturalnego i związanego z tym bezpieczeństwa bytu kolejnych pokoleń (Witek, 2007: 303). Coraz częściej pojawiają się głosy aktywistów związanych z humanistyką środowiskową, ekokrytyków podważających efektywność idei zrównoważonego rozwoju, co wynika nie tyle z antropocentrycznego denializmu i związanego z nim wypierania lub ignorowania ustaleń nauki wobec problemów związanych z katastrofą klimatyczną (Bińczyk, 2018), ile z fatalizmu klimatycznego (Mann, 2021).

7 Przejawem społecznej świadomości ekologicznej mogą być m.in. różnego typu manifestacje, strajki, bojkoty, np. młodzieży czy członków lokalnych społeczności, mające na celu wywarcie społecznego nacisku na poprawę jakości środowiska, a co za tym idzie – korzyści dla zdrowia i życia.

8 Wieloznaczny termin *ekologia* nabrał nienaukowego znaczenia, związanego z pożądanym stanem warunków środowiska, w którym żyje człowiek (Strzałko, Mossor-Pietraszewska, red., 2001: IX). W podstawowym znaczeniu *ekologia* jest nauką badającą wzajemne funkcjonowanie organizmów żywych i otaczającego go środowiska, analizującą zależności determinujące liczebność i rozmieszczenie organizmów (por.: Żylicz, 1989: 35; Witek,

ny i jegoż derywatami – przeszedł w obiegowym rozumieniu do słownictwa o wyraźnie pozytywnym nacechowaniu⁹. Zagadnienia ekologiczne – w myśl humanistyki zaangażowanej, w tym zielonej dydaktyki polonistycznej – coraz śmiej wkraczają do polskiej szkoły, a wraz z nimi m.in. propozycje nowych odczytań kanonu lektur, nieantropocentrycznego spojrzenia na język czy przekuwania słowa (wypowiedzi) w czyn, czyli konkretne działania proekologiczne¹⁰. Zagadnienia związane z troską o niebieską planetę, w tym o lokalne środowisko naturalne, występują w katalogu tematycznym podręczników jppo¹¹ i są chętnie (szczególnie od poziomu B2) podejmowane na zajęciach lektoratowych.

„To zainteresowanie sprawami ingerencji człowieka w środowisko, w którym żyje, oraz modą wykorzystującą producenci i specjaliści od marketingu czy reklamy, oferując bogaty wachlarz produktów ekologicznych” – konstatuje Lucyna Witek (2007: 302). Roman Nowacki (2014: 28–31) wśród najczęściej wykorzystywanych w komercyjnych komunikatach reklamowych strategii ukazujących powiązanie reklamowanego produktu czy usługi z szeroko rozumianą ochroną środowiska wymienia:

- używanie barw kojarzonych z naturą i ekologią (zielony, niebieski, brązowy i biały)¹²;

2007: 301–302). Na potrzeby pracy winnam również przybliżyć przyjęte przeze mnie rozumienie innych podstawowych terminów: *środowisko przyrodnicze* – ogół naturalnych zasobów biotycznych i abiotycznych oraz innych walorów biosfery (litosfery, atmosfery i hydrosfery) albo jej fragmentu, mających bezpośrednie znaczenie dla organizmów żywych (Żylicz, 1989: 14; Witek, 2007: 301); *ochrona środowiska* – „podjęcie lub zaniechanie działań, umożliwiające zachowanie lub przywracanie równowagi przyrodniczej; ochrona ta polega w szczególności na: a) racjonalnym kształtowaniu środowiska i gospodarowaniu zasobami środowiska zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju, b) przeciwdziałaniu zanieczyszczeniom, c) przywracaniu elementów przyrodniczych do stanu właściwego” (Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska, s. 3; <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20010620627/T/D20010627L.pdf> [dostęp: 1.11.2022]).

- 9 O niepozytywnym nacechowaniu *ekologii, ekologia* itd. pisze Magdalena Steciąg (2012).
- 10 Świadectwem tego są m.in. teksty w niniejszym tomie, autorstwa Bernadety Niesporek-Szamburskiej i Olgi Przybyli, a także Anny Guzy i Magdaleny Ochwat czy Katarzyny Krulickiej (2023) i innych. Zob. także: Gajak-Toczek, 2022; Bakula, 2022.
- 11 Przykładowo: Lewiński, 2001 – rozdział *Środowisko naturalne*; Madeja, Morcinek, 2007 – rozdział 14.: *Świat wokół nas*; Seretny, 2016 – rozdział 19.: *Chrońmy Ziemię!* Zob. też w niniejszym tomie teksty autorstwa Gabrieli Olchowej, Magdaleny Zakrzewskiej-Verdugo oraz Wioletty Hajduk-Gawron.
- 12 Badacze zgodnie podkreślają, że kolory są stereotypogenne, niosą określone wartościowanie, a dzięki temu mają silne podświadome działanie perswazyjne – na podstawie barw

- stosowanie symboli związanych ze środowiskiem naturalnym (zwierzęta, rośliny, zbiorniki wodne, góry, planeta Ziemia itp.) i odgłosów natury, które koją, dając obietnice przeniesienia pozytywnych emocji na reklamowaną ofertę;
- posługiwanie się hasłami proekologicznymi, zawierającymi kluczowe określenia (typu: *naturalny*, *ekologiczny*, *alternatywny*, *źródłany*) czy prefiksy (*bio-*, *eko-*, *pro-*, *anty-*), podkreślające to, że oferowany produkt jest przyjazny dla środowiska;
- nadawanie produktowi czy usłudze takiej nazwy, która ma asocjacje związane z naturą (np. dzięki użyciu przedrostków *bio-* czy *eko-*)¹³;
- przedstawianie atestów i certyfikatów ekologicznych (ekooznakowanie/ekoetykietowanie), informujących o spełnianiu konkretnych wymagań prośrodowiskowych (np. naturalne pochodzenie produktu, nietestowanie na zwierzętach);
- podawanie informacji o wynikach badań, które ukazują produkt jako przyjazny dla natury (mniejsza emisja zanieczyszczeń i substancji szkodliwych dla środowiska, energooszczędność, mniejsze zużycie wody itd.) i służą perswazyjnej racjonalizacji przekazu;
- rekomendowanie przez specjalistów i naukowców (jako autorytetu w danej dziedzinie, gwarantującego wiarygodność przedstawianych danych) lub celebrytów (jako rozpoznawalne i lubiane osoby znaczące, które warto naśladować).

Dlaczego reklama produktu Vanish?

*Noś ubrania dłużej, wodę zostaw naturze!*¹⁴ – oto slogan użyty w komunikacie reklamowym środka do czyszczenia Vanish, rekomendowanym przeze mnie jako materiał (glotto)dydaktyczny. Analizowany komunikat budowany jest wokół ukazania reklamowego produktu jako dobra proekologicznego. Uwaga

konsument odpowiednio ustosunkowuje się do produktu, dokonuje danych wyborów (por. Szczęsna, 2001; Nowacki, 2005).

- 13 Jak podkreśla Roman Nowacki (2014: 30): „[t]akie praktyki są często nadużywane przez przedsiębiorców oferujących produkty, które nie mają – poza nazwą – nic wspólnego z ekologią czy naturą, a same określenia tego typu są klasycznym wabikiem na klientów”.
- 14 Nagranie komunikatu reklamowego: https://www.youtube.com/watch?v=ygon1jEQk0M&ab_channel=VanishPolska [dostęp: 2.11.2022].

konsumenta zostaje skupiona na tych właściwościach Vanisha, które mają uruchomić wykreowany obraz – oszczędność wody, a dokładnie poszanosowanie wód polskich, dzięki odpowiedniemu użytkowaniu (już posiadanej) odzieży, co jest możliwe dzięki zakupieniu oferowanego detergentu. Ów tekst (pop)kultury może stanowić punkt wyjścia do rozważań na temat szeroko pojmowanej konsumpcji, w tym świadomego i zrównoważonego podejścia do niej, a także do wiedzy na temat wykorzystania różnego typu strategii użycia elementów kojarzonych z ekologią do potrzeb marketingowych. Zagadnienia związane z językiem perswazji typowym dla dyskursu reklamy komercyjnej warto i trzeba analizować, by wiedzieć, jak tego typu mechanizmy działają, i umieć je świadomie dekodować.

Proponowany przebieg lekcji (wraz z przykładowymi pytaniami stymulacyjnymi, sugestią dramy – odegranie scenki, zadaniami wyznaczonymi poszczególnym grupom w zespole klasowym, pracami domowymi, w tym projektami własnej reklamy) szczegółowo przedstawiają zarówno scenariusz, jak i dołączona do niego karta pracy¹⁵ – jej lekko uaktualniona wersja została również dołączona do niniejszego tekstu (zob. aneks)¹⁶. W tym tekście jedynie zasygnalizuję kilka wybranych elementów, które – jak sądzę – nie zostały wystarczająco mocno wyeksponowane w opublikowanych już materiałach dydaktycznych, a które stanowią wyraz refleksji po przeprowadzeniu zajęć z wykorzystaniem wskazanych materiałów.

Lekcja służy celom edukacyjnym związanym z kształceniem językowym (rozpoznawanie i sfunkcjonalizowanie w komunikacji reklamowym językowych i pozajęzykowych środków perswazji i manipulacji, rozwijanie sztuki

15 Zob. przypis 3.

16 Innym pomysłem na włączenie tekstów kultury w zieloną lekcję języka polskiego mogą stać się propozycje zaadaptowania znanych polskich obrazów na potrzeby ekologiczne. Sztuka odzwierciedla kondycję człowieka i świata, który go otacza. Warto z uczniami rozmawiać o naturze jako źródle inspiracji w sztuce i o tym, że przyroda pod wpływem działalności człowieka drastycznie się zmienia. W 2020 r. z okazji Dnia Ziemi Muzeum Narodowe w Warszawie zorganizowało kampanię o tym, jak zmiany klimatyczne mogłyby wpłynąć na rodzimy pejzaż przedstawiony na słynnych polskich obrazach: *Rybacy* Leona Wyczółkowskiego (1891), *Bociany* Józefa Chełmońskiego (1900), *Stare Jabłonie* Ferdynanda Ruszczyca (1900), *Pejzaż z Bystrej* Juliana Fałata (po 1918 r.). W wizualizacjach ukazano: zanieczyszczenie wody odpadami, przede wszystkim plastikowymi, wysychanie rzek, pustyńnienie gleby, a w innych częściach kraju gwałtowne podnoszenie się poziomu wody (<https://www.whitemad.pl/muzeum-narodowe-uczycilo-dzien-ziemi/> [dostęp: 2.11.2022]).

argumentowania, tworzenie spójnej wypowiedzi) oraz z kształtowaniem postawy ekologicznie zaangażowanej, uwrażliwiającej na sprawy związane z ochroną środowiska naturalnego, na ekologiczną jakość oferowanych dóbr i usług czy na krytyczny odbiór komercyjnych komunikatów reklamowych. Analizowany slogan reklamowy warto odczytać w duchu ekokrytycznym. Człowiek jest istotą zarówno sprawczą oraz (współ)odpowiedzialną za przyrodę, jak i współtworzącą ekosystem, a zarazem współzależną od niego. Projektowana lekcja łączy się z treściami z zakresu etyki oraz nauk przyrodniczych, wpisuje się w postulaty humanistyki środowiskowej, zaangażowanej, w podejście postantropocentryczne.

Stereotypy i schematy mentalne

Komunikaty reklamowe m.in. ze względu na ekonomię przekazu wykorzystują różne stereotypy i schematy mentalne. W analizowanej reklamie Vanisha ojciec pełni rolę autorytetu wyjaśniającego dziewczynce (*córci*) zniknięcie wody z jeziora. Widoczny jest wyraźny patriachalizm w sposobie przekazywania treści (zauważalny szczególnie przez cudzoziemskich studentów, a więc osoby już pełnoletnie, bardziej świadome i samodzielnie kształtujące swój system wartości, a także przynależne do kręgu kulturowego odmiennego niż polski). Komunikat reklamowy gra na emocjach oraz pewnych „niedopowiedzeniach”, które nierzadko podświadomie dookreślają odbiorcy komunikatu. Część słuchaczy odebrała postawę i kwestie wypowiedziane przez reklamowego ojca jako sugerujące wyraźny podział na to, co męskie (właściwe dla głowy rodziny, bycie panem domu – autorytet, wiedza, odpowiedzialność, racjonalność, zabezpieczenie finansowe, w tym zarabianie na utrzymanie żony i córki, które kupują dużo ubrań), i na to, co niemęskie – przynależne dla kobiet i dzieci (dziewczynek), stereotypowo profilując i zniekształcając rzeczywistość. Wertykalny dualizm można też potraktować inaczej – dorosłość (człowiek i jego świat oraz decyzje, które podejmuje) *versus* młodość (młoda osoba – jej z troską o przyszłość, w tym o przyszłość planety i lokalnego środowiska, a zatem również o swoją przyszłość; chodzi więc o konsekwencje decyzji i działań nieekologicznych, które zostały już podjęte przez wcześniejsze pokolenia, nastawione na szybki zysk, bez właściwej troski o przyszłe generacje i bez ich zgody na katastrofalną rzeczywistość, która dopiero nastanie).

Analiza warstwy językowej

Dla w pełni świadomego odbioru komunikatu reklamowego ważna jest – oprócz omówienia strony wizualnej i dźwiękowej komunikatu, dokonania przez uczniów i studentów próby samodzielnej ich opisu i oceny (w tym oceny sugestywności zastosowanych środków obrazowych i dźwiękowych) – analiza jego warstwy językowej, nie tylko pod kątem rozumienia tekstu (w przypadku zajęć z języka polskiego jako obcego), ale także pod względem środków językowych użytych w służbie perswazji¹⁷. Warto zestawić opis stanu przed użyciem oferowanego produktu i po jego zastosowaniu – wyeksponowanie zużycia wody do produkcji ubrań skontrastowane z „ekologicznością” odplamiacza zapewniającego ich dłuższą „żywność” (zob. tabela 1).

Tabela 1. Woda a (nie)użycie produktu *Vanish*

Podkreślenie braku wody	Podkreślenie skuteczności produktu
<i>nie ma wody</i>	<i>Vanish skutecznie odplami, ochroni i zwalczy nieprzyjemne zapachy</i>
<i>część wody jest w naszych ubraniach</i>	
<i>wyprodukowanie jednej koszulki pochłania dwa i pół tysiąca litrów wody</i>	

Źródło: Opracowanie własne.

Zderzenie opisów uwydatniających deficyt wody: *nie ma wody*; *część wody jest w naszych ubraniach*; *wyprodukowanie jednej koszulki pochłania dwa i pół tysiąca litrów wody*, działa perswazyjnie, wpływa na emocjonalizację przekazu, zachęca do refleksji i działania antykonsumpcyjnego. Z kolei użycie czasowników dokonanych w czasie przyszłym prostym (*Vanish skutecznie odplami, ochroni, zwalczy nieprzyjemne zapachy*) ma na celu eksponowanie pożądanego działania produktu, podkreślenie gwarancji jego efektywności (presupozycja, iż rezultaty na pewno będą takie, jak przedstawiono je w komunikacie), co dodatkowo jeszcze zostało wzmocnione przez użycie odpowiedniego przysłówka.

17 O języku (dyskursie) współczesnej reklamy komercyjnej (m.in. charakterystyka leksykalna, gramatyczna czy tematyczna) pisali m.in.: Katarzyna Skowronek (1993), Piotr H. Lewiński (1999), Jerzy Bralczyk (2000), Anna Lusińska (2007), Iwona Loewe (2013), Ewa Rogowska-Cybulska (2013), a także pisząca te słowa (Wacławek, 2005; 2006; 2007; 2009).

Zastosowanie trybu rozkazującego w 2. osobie liczby pojedynczej (*podejmij wyzwanie Vanisha, noś ubrania, wodę zostaw*) również ma silne działanie perswazyjne: zachęca do konkretnej aktywności (kupienia oferowanego produktu), imitując kontakt nieoficjalny, zmniejsza dystans między odbiorcą reklamowego komunikatu a jego nadawcą (wskazuje na bezpośredniość, zwracanie się do kogoś znanego, konkretnej osoby – właśnie do Ciebie, a nie do anonimowej grupy konsumentów). Apel: *podejmij wyzwanie Vanisha* sugeruje, że kupując oferowany produkt, odbiorca jest aktywny, działa ambitnie (stawia czoła przeciwnościom, jest odważny, konsekwentny i skłonny do poświęceń), czuje się odpowiedzialny za dobro planety (a dokładnie za ilość wód w Polsce, poszanowanie dla posiadanych dóbr materialnych).

Nazwa produktu

Nazwa produktu często ma wywołać odpowiednie wrażenie perswazyjne i w ten sposób go nobilitować (ukazać jego efektywność, lepszą jakość, ekologiczność itd., słowem – bezkonkurencyjność). Nazwa omawianego produktu odwołuje się do angielskiego czasownika *vanish* oznaczającego ‘znikać’ – w ten sposób, zgodnie z intencją pomysłodawcy, podkreślona zostaje niezawodność w usuwaniu plam wyrobu mającego być skuteczną alternatywą wobec detergentów zawierających chlor (który wybiela, a nie chroni kolory odzieży). Analizowany komunikat reklamowy służy wykreowaniu wizerunku Vanisha jako produktu, który jest przyjazny dla środowiska. Uruchamia mechanizm perswazyjny sugerujący następujący ciąg dedukcyjny: *kupuję Vanisz > stosowanie tego produktu podczas prania zapewni mojej odzieży ochronę intensywności kolorów > dłużej będę użytkować posiadane już ubrania > nie muszę zwiększać garderoby > mogę nie kupować nowych ubrań, do produkcji których zużywa się niebotycznej ilości wody > przyczyniam się do ochrony wody i przyrody > przeciwdziałam procesowi wysychania naturalnych zbiorników wodnych w Polsce*. Zgodnie z takim myśleniem (sugestywnie wzmacnianym w warstwie wizualnej komunikatu) powstaje presupozycja, że konsument, kupując Vanish, realnie wpływa na ilość wód w Polsce, w tym nawet może cofnąć postępujący w kraju proces zanikania naturalnych akwenów. Projektowany w komunikacie odbiorca po zastosowaniu Vanisha, widząc, że zdecydowanie działa dla dobra natury, może odczuwać komfort psychiczny i wierzyć, że zmienia świat: *Jeden T-shirt to prawie dwa i pół tysiąca litrów wody, możesz nadal wyglądać*

w nim świetnie i czuć się dobrze... – peroruje reklamowy ojciec; dziewczynka zaś dodaje: *Bo robisz coś dobrego dla natury*. Bawełniane koszulki eksponowane w komunikacie reklamowym (noszą je wszystkie postaci, zarówno pierwszo-, jak i drugo- oraz trzecioplanowe) niekoniecznie muszą być produkowane w Polsce i przez to mocno wykorzystywać ekosystem i zasoby wodne akurat tego kraju. Reklamowy produkt – z natury rzeczy – jest detergentem, trudno zatem realnie postrzegać go jako wyrób (pro)ekologiczny. Oczywiście, promowanie idei dekonsumpcji jest ważne, potrzebne, a przede wszystkim konieczne. W przypadku tego komunikatu reklamowego zastosowane strategie perswazji są sugestywne, dlatego wydają się celne i funkcjonalne. Komunikat przemilcza antyekologiczne aspekty ofertowanego dobra konsumpcyjnego. Reklamowy świat zasada się na konwencji – pełen jest umownej ułudy, służy przede wszystkim zachęcaniu do zakupu produktu, a więc do konsumpcji, nabywania dóbr materialnych. Ważne jest, żeby była to konsumpcja w duchu *eko*, a więc zrównoważona – świadoma, odpowiedzialna i racjonalna. Ale czyż magia wykreowanego wizerunku Vanisha nie pierzcha wraz z krytycznym spojrzeniem na jego nazwę i kryjącą się pod nią specyfiką?

* * *

W ujęciu ekolingwistycznym wyraźnie podkreśla się, że nie tylko świat zewnętrzny wpływa na język, ale również język ma realny wpływ na rzeczywistość społeczną, w tym na relacje człowieka z przyrodą, na jego postawy i działania względem niej (Fill, Mühlhäusler, ed., 2001; Goatly, 2007; Steciąg, 2012; 2021). Dla współczesnego człowieka, żyjącego w epoce antropocenu (zob. np. Bińczyk, 2018), ważne jest uwzględnianie podmiotowości natury, odejście od tradycyjnego, a więc antropocentrycznego, obrazu świata i utrwalania konsumpcyjnego modelu współczesnej kultury, w stronę modelu inkluzywnego (człowiek i środowisko naturalne). Wykorzystanie spotów reklamowych na lekcjach polskiego daje wiele korzyści, uruchamiając niezwykle potężną tego typu komunikatów, możemy uczyć krytycznego, w tym ekokrytycznego, interpretowania kreowanych w nim przekazów. Ma to realny wpływ na decyzje konsumenckie.

Jednym z bezpośrednich lub pośrednich czynników degradujących środowisko jest masowa (nad)konsumpcja, stymulowana przez intensywną reklamę „większej ilości”, nadmiernie kreowanego popytu – „wzrost produkcji

oznacza zwiększone zapotrzebowanie na naturalne zasoby Ziemi, gromadzenie się szkodliwych odpadów poprodukcyjnych itp. [...] Wytworzone produkty zostają skonsumowane, a jednym z efektów konsumpcji są [...] ogromne masy pokonsumpcyjnych odpadów równie szkodliwych jak poprodukcyjne” (Bywalec, Rudnicki, 2002: 130). Konsekwencje różnego rodzaju strat ekologicznych ponosi każdy użytkownik środowiska. Wyborów konsumenckich powinno dokonywać się świadomie, zgodnie z wartościami proekologicznymi. Ekologizacja konsumpcji (ekokonsumpcja, zielona konsumpcja) służy zielonemu konsumeryzmowi (przyjmowaniu ekologicznego stylu życia), a więc *de facto* dekonsumpcji. Taką postawę cechują:

- zmiana systemu wartości, służąca racjonalizacji konsumpcji, ograniczaniu procesów zaspokajania potrzeb napędzanych komercją;
- efektywne zachowanie w obrębie gospodarstw domowych, oszczędne użytkowanie dóbr konsumpcyjnych, takich jak środki piorące, woda, gaz, energia elektryczna;
- nabywanie i użytkowanie dóbr ekologicznych, które pozbawione są surogatów (imitacji), oraz dóbr o małej ilości odpadów pokonsumpcyjnych, zakup produktów ze znakiem ekologicznym i/lub takich, które mniej obciążają środowisko, są w opakowaniach zwrotnych czy takich, które można poddać recyklingowi;
- ograniczenie nabywania produktów nieekologicznych, odznaczających się wysoką absorpcją rzadkich, nieodnawialnych zasobów Ziemi i dających niebezpieczne odpady pokonsumpcyjne;
- promowanie sposobów maksymalizujących wykorzystanie dóbr trwałych, np. wspólne użytkowanie jednego produktu przez wiele osób (*sharing*) czy wspólne użytkowanie wielu produktów przez wiele osób (*pooling*) (Bywalec, Rudnicki, 2002; Janikowski, 1999; 2004; Kokoszka, 2008; Szul, 2012).

Komunikaty reklamowe wykorzystujące do swoich potrzeb w różny sposób ekologiczne i „ekologizowane” treści analizowane na potrzeby (glotto)-dydaktyki polonistycznej wpisują się w projekt tworzenia humanistyki środowiskowej, szczególnie ze względu na łączące się z omawianym zagadnieniem zjawisko *greenwashingu*, tłumaczonego na polszczyznę jako *ekologiczne pranie mózgu*, *zielone mydlenie oczu*, *ekościema* czy *wyzielenianie się*, a polegającego na nieuzasadnionym kreowaniu wizerunku ekologicznego czy proekologicznego, wprowadzającego konsumentów w błąd „poprzez nieuprawnione

przedstawianie własnej działalności lub też produktów jako nieszkodliwych dla środowiska, wytworzonych ekologicznie czy korzystnych z punktu widzenia polityki prośrodowiskowej będących ważnymi narzędziami propagandowymi przemysłu i polityki konserwatywnej początków XXI wieku” (Bińczyk, 2018: 22). „Jednym z obszarów, gdzie umiejętnie kłamstwo urosło do rangi cnoty, jest reklama. [...] Reklama zatem kłamie, ale w sposób konwencjonalny. Nikt bowiem reklam nie powinien brać poważnie, a przesada jest usankcjonowaną istotą przekazu reklamowego” – przekonuje Dariusz Doliński (2016: 33).

Należy uwrażliwić uczestników zajęć na to, że praktyka wykorzystywania szeroko rozumianych haseł ekologicznych w reklamach komercyjnych jest częsta i nierzadko może mieć niewiele wspólnego z rzeczywistym działaniem dla dobra przyrody. Ważne jest również to, aby zdawać sobie sprawę z mechanizmów rządzących reklamą, umieć je rozpoznawać, przed nimi się bronić, dokonując właściwych wyborów, a więc ekowyborów. Człowiek ekonomiczny to osoba (profilowana jako mężczyzna), która rozwija się i realizuje swoje potrzeby dzięki zachowaniom zdeterminowanym ekonomią, a więc m.in. konsumpcją, przyczyniając się w ten sposób do wzrostu PKB (Produktu Krajowego Brutto), a więc wzrostu sumy wytworzonych w kraju dóbr i usług (por. np. Kielos, 2014). Prawdziwa racjonalność w trosce o naszą przyszłość wymaga od nas innego spojrzenia na ideę ekonomii i gospodarki. Trudno nie zgodzić się z tezą francuskiego filozofa, socjologa i semiologa Jeana Baudrillarda, iż człowiek konsumuje „nie tyle towary, rzeczy, co znaki przywiązane przez naszą kulturę do przedmiotów, które nabywamy” (Liszewski, 2000: 61). Chodzi zatem o to, aby nabywane i użytkowane „desygnaty, materialne nośniki konsumowanych znaków były jak najmniej destrukcyjne dla środowiska” (Liszewski, 2000: 62). Innymi słowy – dla dobra planety i nas samych *homo oeconomicus* musi przekształcić się w... *homo ecologicus*.

Aneks

KARTA PRACY

REKLAMA = INFORMACJA + PERSWAZJA

1. Po obejrzeniu filmiku reklamowego odpowiedz na pytania:

- Jakie kolory dominują w tej reklamie?
- Kto pełni rolę autorytetu (kto wyjaśnia dziewczynce sytuację)?
- Dlaczego – zgodnie z komunikatem reklamowym – oferowany produkt jest przyjazny dla środowiska?
- Jak brzmi slogan i kiedy się pojawił?
- Czy w reklamie pojawiły się jakieś informacje zapisane na ekranie (też informacje zapisane małym drukiem?) Jeśli tak, czy pamiętasz kiedy i jakie?
- Dlaczego Twoim zdaniem copywriterzy zdecydowali się właśnie na taki pomysł na filmik reklamowy?

Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=ygOnIjEQkoM&ab_channel=VanishPolska [dostęp: 2.11.2022].

2. Wspólnie ze swoją grupą wykonaj zadanie.

Grupa I	Grupa IV
<p>Skoncentruj się na warstwie wizualnej początku komunikatu reklamowego.</p> <p>Opisz początek reklamy (pierwsze kadry filmu – zanim nastąpi wypowiedź dziewczynki; czas: 00:00–00:04). Sprawdź, ile osób łącznie widzimy w tej części filmiku, kto pojawia się w danym momencie, jak wygląda (w tym: jak jest ubrany, jakie rekwizyty ma ze sobą), jaka panuje atmosfera (jakie były oczekiwania dziewczynki i grupy, z którą przyszła, a jakie okazały się realia).</p>	<p>Oglądaj filmik bez dźwięku – w czasie 00:09–00:15 małymi literami pojawia się napis: <i>Dotyczy bawełnianej koszulki o gramaturze 250 g. Na podstawie: Water Footprint Network, Product Gallery</i>, http://www.waterfootprint.org/en/resources/interactive-tools/product-gallery.</p> <p>Wejdz na tę stronę i przygotuj krótką informację, co się na niej znajduje. Opowiedz, czym jest ślad wodny (<i>water footprint</i>).</p>

<p>Grupa II</p> <p>Spójrz na transkrypcję tekstu (s. 2 karty pracy). Komunikat reklamowy można umownie podzielić na 3-4 części (ostatnia z nich to powtórzenie informacji, uzasadnienie i zarazem podsumowanie). W którym miejscu można wyznaczyć granice między poszczególnymi częściami?</p>	<p>Grupa V</p> <p>Opisz obrazy, które pojawiają się na kolejnych kadrach filmiku: 00:19-00:45 (oglądaj filmik bez dźwięku). Zastanów się, w jakich miejscach jest kręcony filmik, czy są tam zbliżenia, czy widzimy coś z oddali, czy wszystko, co związane z Vanishem, przedstawione jest tylko w przestrzeni łazienki? Krótko opisz niemych bohaterów drugiego i trzeciego planu. Co przedstawiają ostatnie kadry filmiku?</p>
<p>Grupa III</p> <p>Skoncentruj się na grze obrazów w filmiku w następującym jego czasie: 00:05-00:18 (oglądaj filmik bez dźwięku). Zastanów się, co widzimy w tle (na dnie wyschniętego jeziora) i jakie to w Tobie wzbudza uczucia; opowiedz o tym, co dzieje się z bawełnianymi koszulkami postaci występujących w filmiku.</p>	<p>Grupa VI</p> <p>Przeanalizuj informacje zawarte w linku podanym na końcu komunikatu: www.NosUbraniaDluzej.pl</p>

3. Spójrz na poniższą transkrypcję. Przeanalizuj stronę językową komunikatu reklamowego. Co Twoim zdaniem jest przykładem językowego środka perswazji w tym tekście?

- Wskaż fragmenty tekstu, które ukazują użycie Vanisha jako sposób na oszczędność wody. Co robi Vanish? Przytocz odpowiednie fragmenty (czasowniki opisujące oczekiwane działanie produktu). Jaki cel perswazyjny ma użycie czasowników w takiej formie?
- Podaj przykłady użycia trybu rozkazującego. Jak myślisz, czemu one służą? W której osobie i liczbie gramatycznej zostały użyte i jaki to miało cel?

Vanish – Noś ubrania dłużej. TRANSKRYPCJA TEKSTU

[widzimy dziewczynkę, a następnie kilkoro dorosłych i dzieci – zapewne są spokrewnieni]

DZIEWCZYNKA *zawiedziona, zaniepokojona*

Tato, dlaczego w tym jeziorze nie ma wody?!

TATA

Córciu, część wody jest w naszych ubraniach [ojciec kuca, aby być na linii wzroku dziecka i dzięki temu być jego „równoprawnym” partnerem w rozmowie].

Wyprodukowanie jednej koszulki pochłania prawie dwa i pół tysiąca litrów wody, a mamy ich tak wiele – zakładamy je tylko kilka razy, a potem kupujemy nowe.

Możemy to zmienić, dbając o nasze ubrania. Vanish skutecznie je odplami, ochroni kolory i zwalczy nieprzyjemne zapachy.

Jeden T-shirt to prawie dwa i pół tysiąca litrów wody [napis: 2500 litrów wody], możesz nadal wyglądać w nim świetnie i czuć się dobrze...

DZIEWCZYNKA *kończy zdanie taty*

Bo robisz coś dobrego dla natury. Podejmij wyzwanie Vanisha i noś ubrania dłużej, wodę zostaw naturze.

[napis: *Vanish. Oxi action – noś ubrania dłużej, wodę zostaw naturze*; poniżej link do strony: www.NosUbraniaDluzej.pl]

4. Zadanie domowe

a) Samodzielnie zredaguj notatkę z lekcji

(forma notatki jest dowolna – linearna, hasłowa, rysunkowa – *sketchnoting*).

W notatce:

- wyjaśnij, czym jest reklama;
- wyjaśnij, dlaczego komunikaty reklamowe często wykorzystują motywy ekologiczne;

- wymień/przedstaw środki perswazji i manipulacji, które często są wykorzystywane do pokazania produktu jako przyjaznego dla środowiska;
- oceń analizowaną reklamę produktu Vanish. Oxy action i uzasadnij swoją opinię;
- napisz, co realnie musimy robić, by dbać o środowisko (i możemy to zrobić też bez Vanisha).

Czas na realizację zadania: 1 dzień.

b) W dwu-, trzyosobowej grupie przygotuj krótki komunikat reklamowy na portal społecznościowy (plakat lub kilkunastosekundowy filmik) dotyczący jednego z poniższych tematów (do wyboru):

- sprzątanie lasu,
- oszczędzanie energii elektrycznej,
- oszczędzanie wody,
- ograniczanie zużycia plastiku,
- aktywne spędzanie czasu na świeżym powietrzu.

Pamiętaj o: kolorystyce, logo, symbolach/motywach ekologicznych, hasła promującym (sloganie), językowych środkach perswazji itd.

Czas na realizację zadania: 2 tygodnie.

Bibliografia

- Bakuła K., 2022, *O ślepotcie poznawczej i etycznej. Świecka humanistyka naturalna na lekcjach języka polskiego wywiedziona z opowiadania „Świat i ślepa dziewczyna” Adolfa Dygasińskiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 31: *Edukacja humanistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, red. M. Waclawek, A. Krawczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 1–13, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.04>.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bogunia-Borowska M., 2004, *Reklama jako tworzenie rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bralczyk J., 2000, *Język na sprzedaż*, Oficyna Wydawnicza Branta, Warszawa–Bydgoszcz.
- Bywalec C., Rudnicki L., 2002, *Konsumpcja*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

- Doliński D., 2016, *Naga prawda o kłamstwie*, „Charaktery”, Wydanie specjalne, nr 1, s. 30–34.
- ESOKJ, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się – nauczanie – ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Fill A., Mühlhäusler P., ed., 2001, *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, Continuum, London–New York, https://linguisticstudentindonesia.files.wordpress.com/2019/11/alwin-fill-peter-muhlhausler-the-ecolinguistics-reader_-language-ecology-and-environment-2001.pdf [dostęp: 2.12.2022].
- Gajak-Toczek M., 2022, *O kształtowaniu postaw proekologicznych przyszłych polonistów*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 31: *Edukacja humanistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, red. M. Waclawek, A. Krawczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 1–17, <https://doi.org/10.31261/TPDJ.2022.31.16>.
- Goatly A., 2007, *Washing the Brain. Metaphor and Ideology*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Guzy A., Ochwat M., 2023, *Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych*, w: niniejsza monografia: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Waclawek, Z. Obertová.
- Hajduk-Gawron W., 2023, *Smok czy smog? Zagadnienia klimatyczne w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: niniejsza monografia: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Waclawek, Z. Obertová.
- Janikowski R., 1999, *Zarządzanie ekologiczne*, Akademicka Oficyna Wydawnicza PLJ, Warszawa.
- Janikowski R., 2004, *Zarządzanie antropopresją – w kierunku zrównoważonego społeczeństwa i gospodarki*, Difin, Warszawa.
- Kielos K., 2014, *Jedyna płeć. O tym, dlaczego prześladowa cię homo oeconomicus i jak niszczy twoje życie, nie mówiąc już o światowej gospodarce*, tłum. M. Hayakowska, wstęp do wyd. pol. E. Rumińska-Zimny, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Kokoszka K., 2008, *Rozdział 5. Marketing ekologiczny w przedsiębiorstwie*, w: *Zarządzanie środowiskowe w przedsiębiorstwie*, red. A. Graczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, s. 105–131.

- Krulichka K., 2023, *Zielono mi, czyli patenty na ekopolski*, w: niniejsza monografia: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznanie – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Waclawek, Z. Obertová.
- Kwarciak B., 1999, *Co trzeba wiedzieć o reklamie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- Lewiński P.H., 1999, *Retoryka reklamy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Limański A., Drabik I., 2007, *Marketing w organizacjach non-profit*, Difin, Warszawa.
- Liszewski D., 2000, *Konsumpcjonizm jako zjawisko kulturowe a transformacja ekologiczna*, w: *Ekologia a procesy transformacji*, red. J. Dębowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 60–63.
- Loewe I., 2013, *Styl reklamy komercyjnej*, w: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, s. 381–405.
- Lusińska A., 2007, *Reklama a frazeologia – teksty reklamowe jako źródło nowych frazeologizmów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Maison D., Maliszewski N., 2002, *Co to jest reklama społeczna*, w: *Propaganda dobrych serc, czyli rzecz o reklamie społecznej*, red. D. Maison, P. Wasilewski, Agencja Wasilewski, Kraków, s. 9–43.
- Mann M.E., 2021, *Nowa wojna klimatyczna. Jak ocalić naszą planetę?*, tłum. T. Szlagor, Wydawnictwo Dolnośląskie, Poznań–Wrocław.
- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2023, *Edukacja ekologiczna / klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, w: niniejsza monografia: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznanie – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Waclawek, Z. Obertová.
- Nowacki R., 2005, *Reklama*, Difin, Warszawa.
- Nowacki R., 2014, *Ekologiczne motywy w reklamie a idea zrównoważonej konsumpcji*, „Konsumpcja i Rozwój”, nr 4(9), s. 24–39.

- Olchowa G., 2023, *Edukacja klimatyczna w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: niniejsza monografia: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Waclawek, Z. Obertová.
- Puppel S., red., 2007, *Ochrona języków naturalnych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Rogowska-Cybulska E., 2013, *Słowotwórstwo na usługach reklamy – mechanizmy tekstowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Seretny A., 2016, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców. Poziom B2*, Wydawnictwo Prolog, Kraków.
- Skowronek K., 1993, *Reklama – studium pragmatyngwistyczne*, PAN, IJP, Kraków.
- Steciąg M., 2012, *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Steciąg M., 2014, *Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21: *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Negocjowanie znaczeń*, red. E. Pałuszyńska, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik, M. Wojenka-Karasek, s. 51–62.
- Steciąg M., 2021, *Ekolingwistyka w dobie antropocenu: w stronę integracji i konsilencji*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 77, s. 59–71.
- Strzałko J., Mossor-Pietraszewska T., red., 2001, *Kompendium wiedzy o ekologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczęśna E., 2001, *Poetyka reklamy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szul E., 2012, *Dekonsumpcja – moda czy sposób na kryzys*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 24, s. 316–328.
- Waclawek M., 2005, *Frazeologia w reklamie – łakomy kąsek dla edukacji szkolnej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2005, t. 18, red. H. Synowiec, s. 109–118.
- Waclawek M., 2006, *O frazeologii w reklamie słów kilka...*, „Świat i Słowo”, nr 2(7): *Reklama nasza powszednia*, red. J. Warchała, ks. S. Zawada, s. 137–148.
- Waclawek M., 2007, *Wodzić na pokuszenie („sacrum” – „profanum” w reklamie)*, „Tesktualia”, nr 11, s. 78–84.
- Waclawek M., 2009, *„Słowo jest wielkim mocarzem...” – retoryka i reklama a praktyka szkolna*, w: *Język – Styl – Gatunek. Katowickie spotkania doktorantów*, red. M. Kita, przy współudziale M. Czempki-Wewióry, M. Ślawnickiej i M. Waclawek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 162–175.

- Wacławek M., 2022, *Reminiscencje dzieciństwa – uwagi na marginesie kreatywnego pisanie w glottodydaktyce polonistycznej*, „Paidia i Literatura”, nr 4: *Koniec dzieciństwa, jakie znamy?*, s. 1–25, <https://doi.org/10.31261/PiL.2022.04.15>.
- Wacławek M., 2023, *Człowiek naturze zgotował ten los – rzecz o wybranej reklamie społecznej na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1, s. 1–19, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.01.
- Witek L., 2007, *Rozdział 6. Marketing ekologiczny*, w: *Marketing. Doświadczenia i trendy*, red. J. Adamczyk, Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, Rzeszów, s. 301–373.
- Zakrzewska-Verdugo M., 2023, *Klimat i zmiany klimatyczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczonych dla Słowaków*, w: niniejsza monografia: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wacławek, Z. Obertová.
- Żylicz T., 1989, *Ekonomia wobec problemów środowiska przyrodniczego*, PWE, Warszawa.

Netografia

- <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20010620627/T/D20010627L.pdf> [dostęp: 1.11.2022].
- <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 2.12.2022].
- https://www.youtube.com/watch?v=ygOnIjEQkoM&ab_channel=VanishPolska [dostęp: 2.11.2022].
- <https://www.whitemad.pl/muzeum-narodowe-uczilo-dzien-ziemi/> [dostęp: 2.11.2022].
- https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/10/Waclawek_scenariusz.pdf [dostęp: 2.12.2022].
- https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/10/Waclawek_zalacznik_karta-pracy.pdf [dostęp: 2.12.2022].
- https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/EN_Waclawek_scenario.pdf [dostęp: 2.12.2022]).

Maria Wacławek – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ,

w latach 2008–2020 pracownik zagranicznych polonistyk (Uniwersytet Debreczyński – Węgry, Uniwersytet w Lublanie – Słowenia). Zwolenniczka humanistyki zaangażowanej, podejścia postantropocentrycznego i edukacji na rzecz klimatu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się m.in. wokół zielonej (glotto)dydaktyki, wielokulturowości, językowo-kulturowych stereotypów, języka reklamy i frazeologii, prawideł wymowy, a także warsztatów teatralnych i wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych z wymienionej tematyki, współautorka monografii *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* (2022) oraz *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (2015), a także współredaktorka kilku książek naukowych, w tym tomu poświęconego profesorowi N. Jeżowi: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (2018).

Maria Waclawek – doctor of Humanistic Studies in the field of linguistics, assistant professor at the Institute of Linguistics of the University of Silesia in Katowice, member of the Interdisciplinary Center for Research on Humanistic Education of the University of Silesia, in the years 2008–2020 an employee of foreign Polish studies (University of Debrecen – Hungary, University of Ljubljana – Slovenia). Supporter of engaged humanities, post-anthropocentric approach, and climate education. Her professional interests revolve around green (glotto-)didactics, multiculturalism, linguistic worldview, cultural-linguistic stereotypes, language in advertising and phraseology, phonetics, as well as theatre workshops and the use of literary texts in Polish as a foreign language lessons. The author of several dozen of academic articles on the above-mentioned topics, co-author of the monographs *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* and *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (2015), as well as co-editor of several academic books, including a book devoted to Professor N. Jež: “*Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu*” (2018).

Justyna Hanna Budzik

 <https://orcid.org/0000-0001-9740-0761>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Urszula Szelağ

 <https://orcid.org/0000-0001-7391-3503>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Zielona edukacja filmowa Studium dwóch przypadków*

Green film education: a double case study

Abstract: The paper discusses film education issues in the context of educating on climate. The authors focus on tracing the presence of the concepts of environmental humanities and ecocriticism in educational materials by selecting two lesson projects related to films. In the first part of the paper the authors give a broader perspective on the theoretical context, in the second and in the third part, respectively, they comment on the lesson projects concerning *Ága* (the New Horizons of Film Education program) and *The Biggest Little Farm* (distributor's proposition published on www.edukacjafilmowa.pl).

Keywords: environmental humanities, film education, ecocriticism, slow cinema, film

Abstrakt: W artykule poruszono problematykę edukacji filmowej w kontekście klimatycznym. Skoncentrowano się na badaniu obecności założeń humanistyki ekologicznej i ekokrytyki w materiałach edukacyjnych, przede wszystkim na analizie dwóch scenariuszy lekcji bazujących na filmach. Pierwsza część artykułu została poświęcona zagadnieniom teoretycznym, druga dotyczy materiałów dydaktycznych udostępnionych w programie Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, odnoszących się do filmu *Ága*, natomiast ostatnia, trzecia część zawiera uwagi do filmu *Nasze miejsce na Ziemi* oraz opartego na analizie i interpretacji filmu scenariusza lekcyjnego udostępnionego przez dystrybutora produkcji na stronie EdukacjaFilmowa.pl.

Słowa kluczowe: humanistyka ekologiczna, edukacja filmowa, ekokrytyka, *slow cinema*, film

* Pierwodruk został opublikowany w: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2022, t. 31, s. 1–16, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.14>.

Zastanawiamy się, czy wolno dziś kręcić filmy i je oglądać, czy kinematografia wciąż jest jedną z najpotrzebniejszych rzeczy na kuli ziemskiej. Pytamy też, czy film ma szansę walczyć o ekologię. Próbujemy zachować równowagę w atmosferze rozemocjonowania. [...] Szukamy odpowiedzi na pytanie, czym jest ekorealizm w kontekście filmu: jego produkcji, konsumpcji i relacji z otoczeniem.

(Prodeus, 2021: 13)

Tymi słowami Adriana Prodeus zarysowuje panoramę refleksji nad zagadnieniem „ekosystemów kina”, stanowiącym temat numeru lipcowego wydania miesięcznika „Kino” w 2021 r. Krytyczka sygnalizuje tym samym rozległość ekologicznej perspektywy badawczej w ramach studiów filmoznawczych. Możemy za nią powtórzyć, iż poszukujemy „odpowiedzi na pytanie, czym jest ekorealizm¹ w kontekście filmu” – w artykule badamy zaledwie część tej problematyki, jaką jest obudowa dydaktyczna filmów. Inaczej mówiąc – przyglądamy się sposobom interpretacji obrazów filmowych w opracowaniach edukacyjnych.

W swoich analizach postanowiliśmy posłużyć się metodą studium przypadku – wybrałyśmy w tym celu dwie propozycje lekcji z materiałów dostępnych w zasobach programu Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej (NHEF) oraz wortalu EdukacjaFilmowa.pl². Wybór tych źródeł podyktowany został

- 1 Autorka nie wyjaśnia, jak rozumie ten termin. Nasze podejście jest zbieżne z propozycją Anny Barcz, która realizm ekologiczny czyni jednym z najważniejszych narzędzi interpretacyjnych ekokrytycznej lektury. Wedle niej realizm ekologiczny to „przyglądanie się takiemu modelowi świata, który odwzorowuje pewien wspólny, współdzielony, czy nawet spleciony obszar egzystencji ludzi, zwierząt, przyrody i pozwala wymknąć się antropocentryzacji” (Barcz, 2016: 10).
- 2 Ten istniejący od 2005 r. program jest jedną z inicjatyw Działu Edukacji Stowarzyszenia Nowe Horyzonty, powołanego w 2003 r. w Warszawie. W ramach NHEF co roku opracowywane są cykle projekcji (obecnie stacjonarnie oraz online) dla każdego etapu edukacyjnego: od przedszkola do szkoły ponadpodstawowej (więcej zob. *Program*; por. Budzik, 2017). Wortal EdukacjaFilmowa.pl natomiast jest prowadzony przez Filмотекę Narodową – Instytut Audiowizualny i Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne „Venae Artis”. Partnerem wortalu jest Centralny Gabinet Edukacji Filmowej działający od 1985 r. w Pałacu Młodzieży im. Juliana Tuwima w Łodzi (więcej na temat historii i specyfiki działań CGEF zob. Budzik, 2020). Serwis internetowy został stworzony w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Edukacja+. Głównym celem projektu jest ułatwienie

ich ogólnopolskim zasięgiem oraz bezpłatnym i otwartym dostępem do zamieszczonych tam materiałów dydaktycznych.

Ustaliwszy teoretyczne ramy ekokrytycznego myślenia o filmie, przejdziemy do szczegółowych analiz dwóch wybranych propozycji działań edukacyjnych. W komentarzach staramy się wskazać na stopień powiązania scenariuszy z założeniami humanistyki ekologicznej oraz proponujemy takie modyfikacje lub rozszerzenia projektowanych lekcji, aby możliwe było zrealizowanie etycznego założenia tego paradygmatu myślenia o świecie. W konkluzji opisujemy pożądane cechy ekologicznie ukierunkowanych materiałów edukacyjnych towarzyszących filmom.

Ramy teoretyczne

Humanistyka ekologiczna opiera się na „myśleniu relacyjnym, które podkreśla wzajemne związki, współzależność, współbycie i współ-życie naturo-kultury, człowieka i środowiska, bytów i istot ludzkich i nie-ludzkich” (Domańska, 2013: 15). Ważne jest zatem wypracowanie innego niż dotychczas stosowany mechanizmu spoglądania na rzeczywistość. Istotą refleksji naukowej staje się idea tworzenia świata wzajemnych związków w dyskursach człowiek – człowiek, ludzie – nie-ludzie oraz kultura – natura. W porównaniu z antropocentryzmem, który stawia gatunek *homo sapiens* w centrum świata, interdyscyplinarna humanistyka ekologiczna „głosi konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym i ujęcia ludzkości jako większej całości żyjącego systemu” (Domańska, 2013: 21).

W problematykę relacyjności i współzależności w ramach jednego systemu środowiskowego wpisuje się postawa czytania i interpretacji, jaką jest ekokrytyka. Postawa ta „bada relacje między tym, co ludzkie, i tym, co nie-ludzkie, za pomocą analizy ludzkiej kultury i krytyki naszego pojmowania tego, co określamy jako »ludzkie«” (Tabaszewska, 2018: 7). Ma na celu nowe odczytanie tekstów i reinterpretację obecnego w nich pojęcia kultury, przeniesienie akcentów z dominującej perspektywy antropocentrycznej na ujęcie relacyjne. Jak wyjaśnia to Justyna Tabaszewska:

dostępu do wiedzy filmoznawczej, jak również do innowacyjnych praktyk dydaktycznych z zakresu różnych dziedzin nauki.

[g]łównym postulatem ekokrytyki nie było nigdy przeniesienie punktu zainteresowania z tego, co ludzkie, na to, co pozaludzkie, lecz raczej przededefiniowanie relacji łączących te kategorie w taki sposób, by było możliwe mówienie i o jednym, i o drugim równocześnie, bez wprowadzania sztucznej hierarchii, bez podporządkowania jednej sfery drugiej.

(Tabaszewska, 2018: 12)

Tak rozumiane humanistyka ekologiczna oraz ekokrytyka mają swoje odbicie także w studiach filmoznawczych. W latach dziewięćdziesiątych XX w., w początkach ekologicznego dyskursu o kinie badacze brali na warsztat przede wszystkim dokumenty przyrodnicze, szybko jednak zauważono, iż wszystkie rodzaje i gatunki filmowe mogą być rozpatrywane z uwagi na relacje człowieka i Ziemi. Obecnie ekokrytyczne studia filmowe są bardzo rozległe, a filmoznawcy wychodzą z założenia, że „wszelkie kino jest zanurzone w kulturze i w świecie materialnym”, że „wszystkie filmy oferują możliwości eksploracji ekokrytycznej, a ich uważna analiza pozwala dostrzec pasjonujące i intrygujące perspektywy ujęcia różnorodnych relacji kina ze światem wokół nas” (Rust, Monani, 2013: 3)³.

Z pełną świadomością istnienia szerokiego spektrum badań w zakresie ekologicznie zorientowanego filmoznawstwa przeszukiwałyśmy zasoby wortalu EdukacjaFilmowa.pl oraz propozycje programu Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. Ostatecznie zdecydowałyśmy się przeanalizować materiały poświęcone filmom, których tematyka odwołuje się do zagadnień rozważanych przez humanistykę ekologiczną: zwróciłyśmy uwagę m.in. na działania i motywacje bohaterów, historię, miejsce akcji. Skupiłyśmy się zatem na filmach „zorientowanych środowiskowo” – tak pionier ekokrytyki Lawrence Buell określał teksty, w których świat nieludzki wychodzi z tła i to sprawy tego świata są przedmiotem uwagi, albo teksty, w których rozpatruje się odpowiedzialność człowieka wobec środowiska (zob. Willoquet-Maricondi, 2010: 3). Przyjęłyśmy też założenie, iż filmy wprost podejmujące szeroko rozumiane tematy ekologiczne prędzej staną się punktem wyjścia scenariuszy zajęć realizujących postulaty posthumanistyki.

3 Jeżeli nie podano inaczej, przekład cytowanych fragmentów – J.H.B., U.S.

Jak się jednak okazało, większość potencjału „zielonego oglądania”⁴ nie jest wykorzystywana w dydaktycznej obudowie filmów. Przypuszczamy, iż dzieje się tak przede wszystkim ze względu na ogólne uwarunkowania edukacji filmowej w Polsce, która w szkole jest realizowana głównie w ramach lekcji języka polskiego (zob. Bobiński, 2011; Ciszewska, 2016; Jakubowska, 2016; Szoska, 2019). Tymczasem istotne zagadnienia środowiskowe, takie jak kryzys planetarny, nie znajdują w zasadzie odbicia ani w kształceniu polonistycznym, ani na lekcjach innych przedmiotów (zob. Ochwat, 2020: 186–187). Ponadto ustalenia ekokrytycznego filmoznawstwa są w Polsce na razie słabo spopularyzowane, choć podstawowe rozpoznania w tym zakresie zostały zreferowane w monograficznym numerze magazynu „Ekran” (2020), a dziedzinę tę eksplorują m.in. Lech M. Nijakowski (2018) i Agata Janikowska (2020a, 2020b). Nauczyciele deklarują w badaniach (zob. Guzy, Ochwat, [2021]), iż nie mają wiedzy o problemach środowiskowych i kompetencji do ich nauczania, do tego są mocno ograniczeni sztywną i przeładowaną treściami niezwiązanymi z problemami współczesnego świata podstawą programową. Dlatego zapewne proponowane lekcje filmowe bardzo rzadko dotyczą istotnych kwestii relacji człowieka z tym, co nie-ludzkie. Jak postaramy się udowodnić, ekokrytyczne oglądanie filmów może być zarówno pasjonujące, jak i etycznie oraz społecznie istotne.

Ága – człowiek w splocie naturo-kultury⁵

W programie NHEF na rok szkolny 2020/2021 zaoferowano 119 możliwych seansów (niektóre obejmowały więcej niż jeden film) w kinach i 40 filmów do obejrzenia online. Na podstawie opisanych założeń uznałyśmy, iż wprost do zagadnień ekologicznych odnosi się 9 propozycji repertuarowych⁶. Głębszej

4 Używamy tego sformułowania w odniesieniu do nurtu „zielonego czytania”, opisywanego m.in. przez Annę Kronenberg (2014).

5 W ramach humanistyki ekologicznej do opisu świata ludzi i nie-ludzi stosuje się pojęcia *naturo-kultura* (Bruno Latour) i *naturokultura* (Donna Haraway) (zob. Dąbrowska, 2017: 188). O programie Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej zob. Bobiński, 2011; Budzik, 2017; Ciszewska, 2016; Drohomirecki, 2018; Szoska, 2019; oraz Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej [strona główna].

6 Dla przedszkoli: serial *Basia 1*, przede wszystkim *Basia i biwak* oraz *Basia iupał w zoo*, *Wiking Tappi* – zestaw 1; dla klas I–III szkoły podstawowej: *Śnieżni bohaterowie*, *Jakub*,

analizie zdecydowałyśmy się poddać scenariusz lekcji na temat filmu *Ága* (Lazarov, reż., 2018), dostępny w programie zdalnym [online]⁷.

Dzieło bułgarskiego reżysera Milko Lazarova to – wpisująca się w neomodernizm – snuta w powolnym tempie opowieść o starzejącym się małżeństwie, Sednie i Nanuku, mieszkającym w jurcie na północy Jakucji. Niespieszna narracja operuje długimi ujęciami i dalekimi planami, o życiu bohaterów widz dowiadyuje się stopniowo – poznaje ich sytuację rodzinną, wydarzenia z przeszłości, a także tradycyjne historie, które powtarzane wieczorami mieszają się ze wspomnieniami starszych ludzi. Krytycy filmowi opisują film jako: „kino kontemplacji” i „pean na cześć odchodzącej w zapomnienie kultury” (Walkiewicz, [2019]), „portret smutnych zdarzeń” (Cyra, 2019), „magiczną przypowieść o umieraniu i rozpadzie rodziny” (Wróblewski, 2019), rozwijają też nawiązania do *Nanuka z Północy* Roberta Flaherty’ego (reż., 1922).

Tytułowa *Ága* to córka bohaterów, która wyjechała do pracy w kopalni diamentów w mieście Mirny, oddalonym od rodzinnej jurty o wiele kilometrów. Nieobecność córki i rodzinny konflikt napędzają (choć w kontekście *słów cinema* nie jest to najlepsze słowo) akcję, a śmierć Sedny popycha Nanuka do podjęcia podróży do miasta. W szerokich kadrach widz obserwuje zaśnieżone przestrzenie, nieliczne elementy roślinności, powolne przemieszczanie się ludzi i psa wędrujących po utartych ścieżkach zataczających kręgi wokół jurty, ścieżkach prowadzących do miejsc połowu ryb czy wykonywania codziennych czynności. Pożegnanie Nanuka z ciałem żony i droga mężczyzny do miasta także są obserwowane przez kamerę z oddalenia, a długie ujęcia podkreślają trwanie wszystkich działań i upływ czasu.

Mimi i gadające psy; dla klas VII–VIII szkoły podstawowej: *Marona – psia opowieść* oraz *Zestaw filmów dokumentalnych: świat wokół nas*; dla szkół ponadpodstawowych: *Pokot*, *Sól ziemi*, *Świtezianka* oraz *Ága* (pełen katalog zob. *Katalog NHEF 2020/2021*). W propozycjach na rok szkolny 2021/2022 dodano nowe tytuły; tematy środowiskowe poruszane są w filmach: *Yakari i wielka podróż* – dla klas I–III szkoły podstawowej, *Proste rzeczy* – dla szkół średnich (zob. aktualny katalog: *Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, Edycja 21/22*). Zdajemy sobie sprawę, że nasza identyfikacja potencjalnie „ekodydaktycznych” filmów jest arbitralna.

- 7 Filmowi w programie online towarzyszy też prelekcja oraz omówienie nagrane przez Kaję Klimek, pomijamy je tutaj ze względu na to, że nie są dostępne dla wszystkich zainteresowanych. Należy jednak zaznaczyć, iż w wypowiedzi przeznaczony do obejrzenia po seansie krytyczka rozwija analizę reprezentacji zmian klimatu w *Ádze*, a wystąpienie kończy apelem, byśmy dbali o Ziemię.

W katalogu programu NHEF temat prelekcji brzmiał: *Natura i ekologia w kinie*; przypisano do niej następujące pojęcia kluczowe: *natura, ekologia, slow cinema, psychizacja krajobrazu*. Scenariusz lekcji opracowany przez doradczynię metodyczną w zakresie języka polskiego Katarzynę Włodkowską nosi tytuł *Magiczna sztuka współistnienia – „slow cinema” i głosy natury* (Włodkowska, 2020). Tak opisane materiały edukacyjne sugerują „zielone oglądanie” filmu Lazarova i skupienie się na relacjach człowieka i natury, a przywołane w temacie lekcji współistnienie wydaje się odnosić do ekokrytycznego traktowania tego, co ludzkie, i tego, co nie-ludzkie, jako splotu powiązań. Autorka scenariusza, jak można sądzić, dostrzega też związek między *slow cinema* a tematyką ekologiczną, co jest bardzo ciekawym tropem interpretacyjnym. W *Ádze* poruszone zostały charakterystyczne dla filmowego neomodernizmu zagadnienia, takie jak: szeroko rozumiany postkolonializm (wątek zależności mieszkańców północnej Jakucji od rządów ZSRR, a potem Rosji), czas, samotność, pamięć i ciało (zob. Syska, 2014: 185–211). Choć akurat natury Rafał Syska nie wyróżnia jako jednego z wielkich tematów tego nurtu, we wszystkich wątkach filmu jest ona obecna i spleciona z losem bohaterów.

Niestety, zaproponowany scenariusz lekcji nie spełnia oczekiwań odbiorcy, który mógłby oczekiwać podejścia ekokrytycznego, zasugerowanego w temacie materiału dydaktycznego. Zajęcia podzielone są na trzy wyraźnie odrębne części. W części wstępnej uczniowie poznają i identyfikują na podstawie *Ági* cechy *slow cinema*. W kolejnej natomiast, realizacyjnej, opierając się na dwóch kartach pracy, omawiają w grupach relacje między Nanukiem i Sedną, by następnie dookreślić, kim jest tytułowa postać, po czym już indywidualnie analizują, jak w filmie zaprezentowana została natura, a jak cywilizacja. Podsumowanie lekcji, moderowane za pomocą rozmowy nauczającej, wynika z wcześniej zaplanowanego toku zajęć: uczniowie szukają w filmie odpowiedzi na pytanie, „w jaki sposób utrata kontaktu z naturą wpływa na relacje międzyludzkie” (Włodkowska, 2020). Sposób sformułowania pytania budzi nasze wątpliwości, ponieważ sugeruje uczniom kierunek interpretacji filmu, którego narracja ma charakter dużo bardziej złożony. Nie jesteśmy przekonani, że relacje bohaterów i natury można ująć tak jednoznacznie.

Kategorycznie wyrażona hipoteza interpretacyjna wynika jednak z wcześniej zaprogramowanych działań dydaktycznych. Nie kwestionujemy, oczywiście, wagi relacji między dwojgiem głównych bohaterów oraz ich zerwanej więzi z córką. Z perspektywy humanistyki ekologicznej można jednak na

problem relacji spojrzeć szerzej i już na początku lekcji zachęcić uczniów, by zastanowili się nie tylko nad związkiem Nanuka i Sedny, lecz także nad tym, w jaki sposób bohaterowie działają wobec natury i z nią. Oto kilka wniosków: ważnym członkiem syberyjskiej rodziny jest pies, małżeństwo żyje z rybołówstwa, Sedna wyprawia skóry i reperuje pokrytą nimi jurte, która zapewnia ludziom schronienie przed zimą, ukształtowanie terenu i warunki pogodowe w dużej mierze decydują o codziennych rytuałach i tempie życia mieszkańców Jakucji. Włodkowska do pracy w grupach nad tematem relacji przygotowała graficzną kartę pracy; na karcie uczniowie mają scharakteryzować relacje łączące Sednę z Nanukiem. Można by stworzyć dodatkowe narzędzie (inną, dodatkową kartę pracy), które pozwoli uczniom na rozpatrzenie więzi ludzi/bohaterów z tym, co nie-ludzkie. Rozpoznanie tego zagadnienia przed podsumowaniem lekcji umożliwiłoby uczniom wysnuć własne hipotezy interpretacyjne dotyczące wymowy filmu w sferze więzi człowieka z naturą i pozwoliłoby uniknąć skierowania dyskusji na ściśle ustalony tor. Jako pomoc wizualną do pracy w grupach proponowałybyśmy także wybrane kadry z filmu, ukazujące w szerokich planach bezmiaru Jakucji bohaterów (ludzi i psa) jako niewielkie figurki. Za istotne uważamy powtarzające się ujęcia smug kondensacyjnych tworzonych przez samoloty przecinające niebo lub dialogi bohaterów o tym, iż robi się coraz cieplej – film Lazarova „przemycia” obraz katastrofy klimatycznej, która dotyka nawet tak oddaloną od świata Zachodu zimną krainę.

Sugerujemy również modyfikację karty pracy indywidualnej. W zaproponowanej wersji powieliła ona modernistyczne z ducha myślenie o naturze i kulturze jako opozycji, od którego odchodzą propagatorzy ekokrytyki na rzecz traktowania ludzkiego i nie-ludzkiego jako splotu relacji. Po obejrzeniu filmu mamy wątpliwości, czy widz (uczeń) będzie potrafił oddzielić te dwie sfery, ukazane w materiałach do lekcji jako odrębne. W warstwie wizualnej bohaterowie często stapiają się z pejzażem, ich czas zgrywa się z czasem natury. Ostatnie sceny filmu – zdjęcia odkrywkowej kopalni w Mirnym – realizowane są podobnie jak początkowe ujęcia przerębla, w którym Nanuk łowi ryby: długą jazdą kamery do góry. Nie zmienia się rytm montażu, ujęcia nadal są długie, a scenie z kopalni towarzyszy podniosła muzyka Gustava Mahlera. Lej kopalni jest ogromny, a maszyny wydobywcze wydają się mikroskopijne, podobnie jak widoczne w oddaleniu zabudowania miasta na skraju kopalni. Te ujęcia są bardzo wieloznaczne. Można je odczytywać tak: człowiek

wyrządził ogromną krzywdę ziemi, wydzierając jej odkrywkę – ale kompozycja nie wskazuje tej interpretacji jako jedynej możliwej. Na białej połaci budowie Mirnego są małe, podobnie jak widziana w dalekim planie jurta, tylko jest ich dużo więcej – z odległości miasto wydaje się zwielokrotnieniem siedliska Nanuka i Sedny. Widok można określić słowami: „Z daleka widok jest piękny”, będącymi tytułem filmu Wilhelma i Anki Sasnalów (2011), z tym że Lazarov z bliska pokazuje nam tylko świat starszego małżeństwa, świata Ági nie poznajemy.

Inspiracją rozważań o *Ádze Lazarova* – z uwagi na wskazane cechy jego formy filmowej – mogą być ustalenia ekosemiotyki, która „ustanawia ciągłość między wyobrażeniem środowiska a jego fizyczną realnością” (Vignola, 2017: 19). W tym ujęciu twórczość artystyczna interpretuje znaki natury. Kalevi Kull, estoński badacz biosemiotyki, wyróżnił trzy poziomy znaczenia natury, które mogą wyznaczyć ścieżki odczytania dzieła Lazarova: „natura zero to natura sama w sobie [...], natura pierwsza to ta, którą widzimy, identyfikujemy, opisujemy i interpretujemy. Druga [...] to natura przekształcona, wyprodukowana. Trzecia to natura wirtualna, istniejąca w sztuce i nauce” (cyt. za: Vignola, 2017: 17). Próba odnalezienia wyszczególnionych przez Kulla warstw postrzegania i reprezentacji natury w *Ádze* pomoże widzom dostrzec złożoność jej obrazu i relacji człowieka ze środowiskiem, opisanych i wyjaśnianych w mitach i wspomnieniach, które przywołują Nanuk i Sedna. Widz ma okazję rozpoznać te tropy w wątkach dostawcy zakupów, przewoźnika i Ági, a wreszcie – w obrazie i dźwięku filmowym.

Nasze miejsce na Ziemi – świat współzależny

Na stronie EdukacjaFilmowa.pl dostępne są cykle artykułów i publikacje oraz materiały edukacyjne, takie jak scenariusze dydaktyczne, opracowania czy analizy filmów. Niewielka część materiałów wpisuje się w charakter i cele humanistyki ekologicznej oraz stanowi propozycję ekokrytycznego podejścia do tekstów kultury. Scenariuszy lekcji filmowych jest na stronie 318, ale tylko pięć uwzględnia treści ekologiczne (Dzięciołowska, Siuchno, Dąbrowska-Siuchno, oprac., 2018; Czachorowska, [b.r.]; Gryz, [b.r.]; Cłapka, Laskownicka, [b.r.]; Gołębiowska, [b.r.]). Nie lepiej rzecz się ma w przypadku pozostałych materiałów. W zaledwie trzech ze 143 opracowań filmów poruszono wątki ekologiczne (Kołodziejczak, Dowgiel, [b.r.]; Budzik, [b.r.]; Gołębiowska i in., [b.r.]),

a motyw taki pojawia się tylko w jednej ze 155 udostępnionych analiz filmowych (Kołodziejczak, [b.r.]).

Naszym celem badawczym było dogłębne przeanalizowanie stopnia realizacji założeń humanistyki ekologicznej w zaprezentowanych na stronie EdukacjaFilmowa.pl scenariuszach i zastanowienie się nad oczekiwaniami względem ekokrytycznych materiałów dydaktycznych. Aby ów cel zrealizować, wybrałyśmy ze strony EdukacjaFilmowa.pl opracowanie filmu dokumentalnego *Nasze miejsce na Ziemi* (*The Biggest Little Farm*) (Chester, reż., 2018), które poddałyśmy analizie. Filmowa historia jest opowiedziana z perspektywy małżeństwa, które ziściło swoje marzenie o założeniu ekologicznej farmy i życiu w zgodzie z ideą bioróżnorodności. Ukazane w tym filmie relacyjność i współlistnienie różnych form życia na tej samej planecie i w obrębie tego samego środowiska wpisują się w założenia humanistyki ekologicznej. *Nasze miejsce na Ziemi* jest doskonałym przykładem opowieści o ludzkiej potrzebie przywrócenia natury do jej pierwotnego, dziewiczego stanu, co jest wykluczone, gdyż nie jest możliwe porzucenie wytworzonej kultury. Z tego też względu film wydaje się idealny do lektury ekokrytycznej.

Ewa Bińczyk dowodzi: „[e]poka postnaturalna, w której się znaleźliśmy, to zatem wyjątkowe czasy, w których powrót do natury stanowiącej stabilne i dane z góry, bierne i nieme tło naszego działania po prostu nie wydaje się możliwy” (Bińczyk, 2018: 118). Należy zredefiniować pojmowanie natury i kultury, zacząć traktować je jako powiązane z sobą, przenikające się elementy środowiska, pozbyć się antropocentryzmu, „czyli sposobu myślenia, który stawia w centrum człowieka, uprzywilejowując to, co ludzkie” (Bińczyk, 2018: 12). Mimo iż zmiany klimatu będące konsekwencją działalności człowieka są widoczne, wciąż pozostaje on w centrum, wypierając ze świadomości wizję niepewnie kształtującego się jutra.

Materiały do *Naszego miejsca na Ziemi* udostępnione przez wortal EdukacjaFilmowa.pl opracowało Centrum Edukacji Obywatelskiej na zamówienie Monolith Films (dystrybutora)⁸. Warto pamiętać, że zarówno inicjatywy podmiotów edukacyjnych, jak i dystrybutorów to oferty edukacyjno-kulturalne, które stają się łącznikiem między dziełem a odbiorcą. Anna Równy, która

8 Monolith Films prowadzi program o nazwie *Kino Klasa*, nad którym patronat sprawuje Ośrodek Rozwoju Edukacji. Program zakłada pomoc w postaci udostępnianych scenariuszy lekcji, pomaga także w organizacji pokazów filmowych (*Kino Klasa* [strona główna]).

przyglądała się materiałom dydaktycznym pod tym kątem, miała pewne wątpliwości co do ich wartości merytorycznej:

Warto [...] zadać pytanie: na ile oferta dystrybutorów spełnia wymogi niezbędne do realizacji założeń edukacji filmowej w szkole, a na ile jest nieprzeżywaną merytorycznie strategią marketingową, której wyłącznym celem jest zwiększenie zysków?

(Równy, 2018: 16)

Najczęściej efektem działań marketingowych są przeznaczone dla nauczycieli i edukatorów materiały dydaktyczne, które zawierają różnego rodzaju pomoce ułatwiające realizowanie różnych tematów na podstawie dzieł filmowych. Przykładem tego jest analizowane opracowanie.

Materiały służące analizie *Nasze miejsce na Ziemi* podzielone są na dwie części. Pierwsza, skierowana do uczniów klas VIII szkoły podstawowej, została opracowana z myślą o przedmiotach takich jak: biologia, geografia, etyka i wiedza o społeczeństwie. Autorką tej części jest Katarzyna Dzieciołowska. Natomiast adresatami części drugiej, przygotowanej przez Marcina Siuchnę i Berenikę Dąbrowską-Siuchno, są uczniowie liceum. Oba opracowania zawierają wszelkie potrzebne elementy do przeprowadzenia lekcji podsumowującej oglądanie filmu: od wskazania treści wyodrębnionych w podstawie programowej, przez określenie celów i metod, po szczegółowe zapisanie przebiegu zajęć i załączniki w postaci kart pracy. Nauczyciel na żadnym etapie pracy z przygotowanym materiałem nie pozostaje sam.

Dzięki rzetelnemu opracowaniu nauczyciel(ka)/osoba nauczająca o niewielkich kompetencjach w dziedzinie ekologii może bez większego wysiłku przeprowadzić na jej temat lekcję inspirowaną *Naszym miejscem na Ziemi*. Za pomocne trzeba uznać zróżnicowanie materiałów dla uczniów w różnym wieku – uczniów liceum i szkoły podstawowej. Zaproponowana debata oksfordzka jest elementem, który przygotowuje młodzież do dyskusji na temat środowiska poza murami szkoły. Omawiane materiały, zwłaszcza te dla licealistów, odwołują się do etyki współzależności istot ludzkich i nie-ludzkich, które są częściami wspólnoty. Zaprojektowane lekcje pomagają zatem realizować postulaty humanistyki ekologicznej, przede wszystkim kształtować postawy młodych ludzi.

Zaproponowane ćwiczenia mają jednak – w naszej opinii – dość tradycyjny charakter i raczej nie zachęcają do krytyki perspektywy antropocentrycznej.

Punktem wyjścia jest przyjęcie podziału świata na naturę i kulturę, podziału, od którego humanistyka ekologiczna odchodzi. Współcześnie kładzie nacisk na takie pojmowanie rzeczywistości, w którym przenikają się te obie tradycyjnie rozróżniane sfery. W szczegółowych celach lekcji wymienione jest „działanie na rzecz lepszego świata”, należy jednak zastanowić się, czy praca wykonywana przez uczniów na tak zaplanowanej lekcji temu służy. Jakie działania praktyczne mogą być jej wynikiem? Naszym zdaniem w opisywanym scenariuszu brakuje elementu rozwijania uczniowskiej empatii.

Jak zatem można by uzupełnić materiał dydaktyczny, by służył rozwijaniu empatii młodych ludzi? Z pewnością istotne jest przekazanie uczniom informacji o roli wyszukiwania informacji naukowych i – co bardzo ważne – konieczności ich selekcji. Wartościowe byłoby również poddanie krytycznej ocenie źródeł oraz zaproponowanie uczniom przystępnych książek uzupełniających wiedzę z zakresu ekologii, takich jak *Nauka o klimacie* (Popkiewicz, Kardaś, Malinowski, 2019), a w niej zwłaszcza fragment poświęcony obecnej zmianie klimatu, czy rozdział *Działanie/Obojętność* w książce *Zjadanie zwierząt* (Foer, 2019). Dopełnieniem zajęć mogłoby być polecenie innych filmów dokumentalnych o podobnej tematyce, takich jak *Antropocen: epoka człowieka* (Baichwal, Burtynsky, reż., 2018) czy *Można panikować* (Ramsey, reż., 2020).

Zaproponowanie ciekawych i kreatywnych zadań domowych rozwinęłoby uczniów, zachęciło do praktycznego działania na rzecz środowiska. Doradzamy np. dołączenie do akcji #TrashChallenge (akcja polega na tym, by znaleźć zaśmiecone miejsce, a następnie zrobić zdjęcie przed jego sprzątnięciem i po nim – więcej o akcji #TrashChallenge można przeczytać w: *Trash Challenge* [...], 2019)⁹ – udział w niej uwarściłby młodzież na problem zanieczyszczenia środowiska. Ciekawym pomysłem do realizacji mogłoby być także polecenie uczniom stworzenia scenariuszy przyszłości planety i ludzkości, zarówno na podstawie przeanalizowanych działań proekologicznych, jak i wynikających z wyobraźni. Aby silniej powiązać aktywności dydaktyczne związane z filmem z podstawą programową, można zadać uczniom napisanie rozprawki problemowej (przykładowy temat: *Czy jako indywidualni konsumenci mamy wpływ na zmniejszenie zanieczyszczenia środowiska?*) lub opowiadania mieszczącego

9 Niewiele szkół i uczelni dołączyło do wyzwania, archiwalny artykuł o udziale szkoły w wyzwaniu (wraz ze zdjęciami) można znaleźć na stronie Szkoły Podstawowej nr 2 w Jaworznie (*Trash Challenge*, 2019).

się w zakresie humanistyki ekologicznej (przykładowe tematy: *Wielka susza, Kronika życia w zielonym mieście*).

Na drodze do kształtowania ekologicznej wrażliwości (konkluzja)

Jeśli humanistyce ekologicznej chodzi przede wszystkim o „zmianę świadomości, sposobu widzenia świata i związane z tym, zauważalne w akademii próby zaproponowania innej teorii wiedzy i wypracowania nowego metafizyka” (Domańska, 2013: 31), to owo zbliżanie się do perspektywy postantropocentrycznej nie może być ograniczone tylko do murów uniwersytetu. Edukacja na każdym poziomie odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu postaw zgodnych z duchem relacyjności i ekologii.

Naszym zdaniem warto wpajać uczniom, będącym młodymi „mieszkańcami” naturokultury, wartości ekologiczne oraz zachęcać młodzież do ekokrytycznej interpretacji tekstów i obrazów. Wskazywanie problemów ekologicznych i ich źródeł, inspirowanie dzieci do samodzielnych poszukiwań i do zainteresowania się klimatem, relacjami międzykulturowymi i międzygatunkowymi wydaje się ważnym zadaniem każdego nauczyciela i edukatora. Rozwijanie empatii i krytyka perspektywy antropocentrycznej są istotne, ale kamieniem milowym w zmianie postrzegania roli człowieka w świecie mogłoby okazać się to, że po wyjściu ze szkoły młodzi ludzie potrafiliby i chcieli rozmawiać o sprawach planety i klimatu.

Akademickie działania spod znaku ekokrytyki i humanistyki ekologicznej mogą być niezwykle cenne w kształtowaniu świadomej młodej widowni. Mamy nadzieję, iż ta próba wzbogacenia o nowe elementy istniejących opracowań dydaktycznych, jakie towarzyszą filmom o niezwykłym potencjale refleksji nad splątaniem człowieka i tego, co nie-ludzkie, stanowi krok na drodze do wychowania „człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia” (Domańska, 2013: 31).

Bibliografia

- Baichwal J., Burtynsky E., reż., 2018, *Antropocen: epoka człowieka / Anthropocene: The Human Epoch*, scen. J. Baichwal, Kanada.
- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice.

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bobiński W., 2011, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Budzik J.H., 2017, *Film Education in Cinemas – Determinants and Tendencies*, „Panoptikum”, nr 18, s. 157–176, <https://doi.org/10.26881/pan.2017.18.10>.
- Budzik J.H., 2020, *O budowaniu mostów między teorią a praktyką humanistyki w edukacji filmowej*, „Kwartalnik Filmowy”, nr 111, s. 241–257, <https://doi.org/10.36744/kf.376>.
- Budzik J.H., [b.r.], *Śmietnisko (2010)*. Reż. Lucy Walker; Karen Harley, Joao Jardim (współpraca reżyserska) [oprac. filmu], <https://edukacjafilмова.pl/smietnisko-2010/> [dostęp: 15.06.2022].
- Chester J., reż., 2018, *Nasze miejsce na Ziemi / The Biggest Little Farm*, scen. J. Chester / M. Monroe, USA.
- Ciszewska E., 2016, *Edukacja filmowa w Polsce – zarys historyczny i stan badań*, w: *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 79–98.
- Cłapka A., Laskownicka A., [b.r.], *Dorastanie, bunt, poszukiwanie prawdy i tożsamości, wolność, społeczeństwo, natura, samotność...* [scenariusz zajęć dot. filmu *Wszystko za życie*], <https://edukacjafilмова.pl/wszystko-za-zycie-2007/> [dostęp: 15.06.2022].
- Cyra M., 2019, *Portret smutnych zdarzeń – Milko Lazarov – „Ága”* [recenzja], *Głos Kultury*, 23.01.2019, <https://www.gloskultury.pl/aga-recenzja/> [dostęp: 28.06.2021].
- Czachorowska A., [b.r.], „Poczuć się częścią lasu...”. Czy można zrozumieć, jak czuje się dzikie zwierzę? Film „Saga prastarej puszczy: Opowieść o kruk. Skaza odmieńca” (2007–2008) Bożeny i Jana Walencików [scenariusz zajęć dot. filmu], <https://edukacjafilмова.pl/saga-prastarej-puszczy-opowiesc-o-kruku-skaza-odmienca-2007-2008/> [dostęp: 15.06.2022].
- Dąbrowska M., 2017, *Biografie gatunków stowarzyszonych. Danuta Hryniewicz i polskie owczarki nizinne*, „Kultura i Historia”, nr 31, s. 187–202, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2017/09/16-KiH-31-2017-M-D%C4%85browska-Biografie-gatunkowe-stowarzyszonych.pdf> [dostęp: 25.08.2022].
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Drohomiński B., 2018, *Rola filmu w życiu młodzieży – raport z badań Stowarzyszenia Nowe Horyzonty*, w: *Na tropach psychologii w filmie, cz. 2: Film w terapii i rozwoju*, red. A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska, Difin, Warszawa, s. 32–48.

- Dzięciołowska K., Siuchno M., Dąbrowska-Siuchno B., oprac., 2018, „*Nasze miejsce na Ziemi*”. *Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, [dla klas V–VIII i uczniów liceum], https://edukacjafilmowa.pl/wp-content/uploads/2020/01/NASZE_MIEJSCE_NA_ZIEMI_materiały_educacyjne.pdf [dostęp: 15.06.2022].
- Flaherty R.J., reż., 1922, *Nanuk z Północy / Nanook of the North*, Les Frères Revillon / Pathé Exchange, USA / Francja.
- Foer J.S., 2019, *Zjadanie zwierząt*, tłum. D. Dymińska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Gołębiowska D., [b.r.], *Poznajemy świat z żółwikiem Sammy* [scenariusz zajęć dot. filmu *Żółwik Sammy. W 50 lat dookoła świata*], <https://edukacjafilmowa.pl/zolwik-sammy-w-50-lat-dookola-swiata-2010-2/> [dostęp: 15.06.2022].
- Gołębiowska D. i in., [b.r.], *Żółwik Sammy w 50 lat dookoła świata (2010)*. Reż. Ben Stassen [oprac. filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/zolwik-sammy-w-50-lat-dookola-swiata-2010/> [dostęp: 15.06.2022].
- Gryz A., [b.r.], *Z Vaianą przez lądy i oceany – lekcja powtórzeniowa z przyrody*, <https://edukacjafilmowa.pl/vaiana-skarb-oceanu-2016-2/> [dostęp: 15.06.2022].
- Guzy A., Ochwat M., [2021], *Poloniści wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań ankietowych, https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polo_nisc_dla_klimat_2021.pdf [dostęp: 19.02.2022].
- Jakubowska M., 2016, *Cele edukacji filmowej w Polsce: konteksty instytucjonalne i tendencje rozwojowe*, w: *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 99–116.
- Janikowska A., 2020a, *Patrząc nie-ludzkimi oczami: przypadek „Królika po berlińsku”*, „Kwartalnik Filmowy”, nr 110, s. 156–171, <https://doi.org/10.36744/kf.313>.
- Janikowska A., 2020b, *W oczekiwaniu na katastrofę*, „Ekrany”, nr 2 (54), s. 025–029.
- Katalog NHEF 2020/2021*, Issuu, 14.05.2020, https://issuu.com/nowehoryzonty/docs/katalog_nhef_20_21_nowy [dostęp: 15.06.2022].
- Kino Klasa [strona główna], <http://kinoklasa.pl/> [dostęp: 28.06.2021].
- Kołodziejczak A., [b.r.], *Śmieć* [analiza filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/smiec-2014/> [dostęp: 15.06.2022].
- Kołodziejczak A., Dowgiel M., [b.r.], *Rango (2011)*. Reż. Gore Verbinski [oprac. filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/rango-2011/> [dostęp: 15.06.2022].
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie”, nr 5 (149), s. 294–320.

- Lazarov M., reż., 2018, *Ága*, 42film / Arizona Films / Red Carpet / ZDF/Arte, Bułgaria / Niemcy / Francja.
- Nijakowski L.M., 2018, *Świat po apokalipsie. Społeczeństwo w świetle postapokaliptycznych tekstów kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej [strona główna], <https://nhef.pl/> [dostęp: 15.06.2021].
- Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, *Edycja 21/22*, https://nhef.pl/upload/2021/05/katalog-nhef-21_22_web.pdf [dostęp: 15.06.2021].
- Ochwat M., 2020, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N – Educatio Nova”, vol. 5, s. 31–52, <http://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S., 2019, *Nauka o klimacie*, wyd. 2. popr., Wydawnictwo Nieoczywiste – Wydawnictwo Sonia Draga – Post Factum, Warszawa–Katowice.
- Prodeus A., 2021, *Ekorealizm*, „Kino”, nr 7 (649), s. 12–13.
- Program, Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, <https://nhef.pl/program> [dostęp: 31.08.2022].
- Ramsey J.L., reż., 2020, *Można panikować*, scen. J.L. Ramsey, S. Malinowski, Polska, Ramsey United, 1.06.2020, <https://www.youtube.com/watch?v=osm5vyJjNY4> [dostęp: 29.08.2022].
- Równy A., 2018, *Dystrybutorzy w służbie edukacji filmowej*, „Ekran”, nr 6, s. 13–17.
- Rust S., Monani S., 2013, *Introduction: Cuts to Dissolves – Defining and Situating Ecocinema Studies*, w: *Ecocinema Theory and Practice*, eds. S. Rust, S. Monani, S. Cubitt, Routledge Taylor & Francis Group, New York–London, s. 1–13.
- Syska R., 2014, *Filmowy neomodernizm*, Wydawnictwo Avalon, Kraków.
- Szoska M., 2019, *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.1>.
- Trash Challenge, 2019, Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi i Oddziałami Dwujęzycznymi im. Orła Białego, 10.05.2019, <https://sp2.jaworzno.edu.pl/2019/05/10/trash-challenge/> [dostęp: 15.06.2022].
- Trash Challenge – śmieciowe wyzwanie opanowało świat!, 2019, ecosac.pl, 22.03.2019, <https://ecosac.pl/trash-challenge-smieciowe-wyzwanie-opanowalo-swiat/> [dostęp: 15.06.2022].

- Vignola G., 2017, *Écocritique, écosémiotique et représentation du monde en littérature*, „Cygne noir”, no. 5, s. 1–26.
- Walkiewicz M., [2019], *Wielki chłód* [rec. filmu *Ága* (2018)], <https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-%C3%81ga-22133> [dostęp: 28.06.2021].
- Willoquet-Maricondi P., 2010, *Introduction. From Literary to Cinematic Ecocriticism, w: Framing the World. Explorations in Ecocriticism and Film*, ed. P. Willoquet-Maricondi, University of Virginia Press, Charlottesville, s. 1–22.
- Włodkowska K., 2020, *Materiały dydaktyczne dla nauczyciela. Scenariusz lekcji* [scenariusz lekcji do filmu *Ága*], Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, https://nhef.pl/upload/2020/12/20-21_nowe_horyzonty_kina_scen_aga.pdf [dostęp: 28.06.2021].
- Wróblewski J., 2019, *Ciche piękno* [rec. filmu *Ága*, reż. Milko Lazarov], „Polityka”, 22.01.2019, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/film/1779076,recenzja-filmu-garez-milko-lazarov.read> [dostęp: 28.06.2021].

Justyna Hanna Budzik – doktor nauk humanistycznych, adiunktka w Instytucie Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Filmoznawczyni i lektorka języka polskiego jako obcego. Autorka książek *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* (2015) oraz *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* (2012), współautorka (wraz z Agnieszką Tambor) publikacji *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2018). Lektorka języka polskiego w INALCO w Paryżu (2016/2017), laureatka Fulbright Slavic Award na University of Washington w Seattle (2017/2018). Zawodowo i badawczo zajmuje się edukacją medialną oraz glottodydaktyką polonistyczną.

Justyna Hanna Budzik, PhD, is an Assistant Professor at the Institute of Culture Studies at the University of Silesia in Katowice. She is a film scholar and teacher of Polish as a foreign language. She has authored *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* [Film Marvels and Magic Tricks. Sketches from the Archaeology of Cinema] (2015) and *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* [A Touch of Light. On the Sensory Experience of Cinema] (2012), and co-authored (with Agnieszka Tambor) *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [Polish Film Shelf. Short Live-Action and Animated Films in Teaching Polish as a Foreign Language] (2018). She was a Polish language teacher at the INALCO in Paris (2016/2017) and a winner of the Fulbright Slavic Award at the University of Washington in Seattle (2017/2018). Her professional and research interests involve media education and Polish language teaching as a foreign language.

Urszula Szelaĝ – menedĝerka kultury, licencjatka kultur mediów na Uniwersytecie Œlaskim w Katowicach, studentka studiów II stopnia na tym samym kierunku. Zainteresowania badawcze: film, media, ekologia oraz feminizm. Prelegentka 5. Œlaskiego Festiwalu Nauki w Katowicach (2021) oraz III Konferencji Młodych Filmoznawców w Krakowie (2019).

Urszula Szelaĝ is a culture manager and holds a MA in media cultures from the University of Silesia in Katowice. Her research interests revolve around film, media, ecology and feminism. She was a speaker at the 5th Silesian Science Festival in Katowice (2021) and the 3rd Conference of Young Film Scholars in Krakow (2019).

Anna Foltyn-Simka

 <https://orcid.org/0000-0002-3796-0385>

IV Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Reja w Zabrze
Zabrze, Polska

Anna Koenigshaus

 <https://orcid.org/0000-0003-0998-4029>

IV Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Reja w Zabrze
Zabrze, Polska

Sylwia Kot

 <https://orcid.org/0000-0002-8425-2330>

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Zabrze
Zabrze, Polska

Katarzyna Krulicka

 <https://orcid.org/0000-0002-6233-3551>

Szkoła Podstawowa nr 31 w Zabrze
Zabrze, Polska

Ekologia w mieście – podsumowanie ekologicznych projektów edukacyjnych *Natura(lnie) w Zabrze i Zobacz Płuca* Ecology in the city – a summary of ecological educational projects “Naturally in Zabrze” and “See the Lungs”

Abstract: The article presents possibilities for the practical introduction of elements of environmental and climate education at all educational levels. The authors present activities undertaken as part of the environmental projects *Zobacz Płuca* [See the Lungs] and *Natura(lnie) w Zabrze* [Naturally in Zabrze], focusing on such important aspects as the interdisciplinary dimension of education and inter-school cooperation between both students and

teachers. The authors also show the potential of intergenerational education as a tool for shaping planet-beneficial everyday habits.

Keywords: environmental education, interdisciplinarity, biodiversity, diet

Abstrakt: W artykule przedstawiono możliwości praktycznego wprowadzania elementów edukacji ekologicznej i klimatycznej na każdym etapie edukacyjnym. Autorki prezentują działania podejmowane w ramach projektów ekologicznych *Zobacz Płuca* oraz *Natura(lnie) w Zabrzu*, skupiając się na tak ważnych aspektach, jak interdyscyplinarny wymiar edukacji oraz współpraca międzyszkolna zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Autorki ukazują również potencjał edukacji międzypokoleniowej jako narzędzia do kształtowania korzystnych dla planety codziennych nawyków.

Słowa kluczowe: edukacja ekologiczna, interdyscyplinarność, bioróżnorodność, dieta

Edukacja ekologiczna i klimatyczna w placówkach oświatowych często jest ograniczona do przedmiotów przyrodniczych, co niejako przekłada się na jej fragmentaryczność. Mając świadomość pewnej niewydolności systemu edukacji w zakresie wiedzy o naturze, uznałyśmy, że konieczne jest działanie wychodzące poza sztywne ramy lekcji. Jako że jesteśmy czynnymi nauczycielkami reprezentującymi różne dziedziny nauki, postanowiłyśmy połączyć siły i stworzyć projekt edukacyjny, który odpowie na różnorodne potrzeby naszych uczniów.

Podczas opracowywania szkieletu projektu skupiłyśmy się na celach, które nam wciąż przyświecają. Przede wszystkim uważamy, że konieczne jest kształtowanie świadomości ekologicznej, ale nie w oderwaniu jej od rzeczywistości. Za nasz nadrzędny cel uznałyśmy wypracowanie proekologicznych nawyków zarówno u młodych, jak i dojrzałych mieszkańców miasta Zabrze (Skubała, Kukowka, 2010). Zdajemy sobie sprawę z faktu, iż edukacja w rodzinie jest niezwykle ważna, a dzieci i młodzież chętnie wcielają się w rolę przewodników swoich rodziców i dziadków. Jednocześnie zależy nam na zintegrowaniu i aktywizowaniu seniorów, którzy mogą przekazać wiele ekologicznych patentów najmłodszym. Nadanie międzypokoleniowego charakteru projektowi korzystnie wpłynęło na rozwój dobrych praktyk w środowisku lokalnym. Wymiana doświadczeń pomiędzy mieszkańcami różnych dzielnic pozwoliła też pokazać, że niektóre wdrażane w mieście rozwiązania przekładają się nie tylko na jakość życia, ale przede wszystkim na zdrowie mieszkańców.

Kolejnym ważnym założeniem naszego projektu było uświadomienie uczestnikom, że każde nasze działanie rodzi określone efekty i jedynie

pracując wspólnie, mamy realny wpływ na kondycję Ziemi (zob. Skubała, 2020). Za istotne uznałyśmy również „szkolne” cele, skupione na kształtowaniu u dzieci i młodzieży umiejętności obserwacji i wyciągania wniosków na podstawie dostrzeżonych zjawisk (zob. Montessori, 2014).

W roku szkolnym 2020/2021 rozpoczęliśmy projekt *Zobacz Płuca*, w którym wzięło udział 18 zabrzańskich placówek oświatowych, w tym przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe. Współpracowałyśmy również z Miejskim Ogrodem Botanicznym w Zabrzu. Udało się nam zaangażować co najmniej 845 uczestników, przy czym szacujemy, że ze względu na kolejną falę pandemii i zamknięcie szkół liczba ta jest zaniżona. Ponieważ szybko i skutecznie przeniosłyśmy działania edukacyjne do rzeczywistości wirtualnej, uczniowie nie porzucili projektu i podejmowali kolejne aktywności.

W centrum zainteresowania projektu *Zobacz Płuca* była jakość powietrza w Zabrzu. Ze względu na zróżnicowaną topografię oraz stałą rozbudowę miasta mieszkańcy niektórych dzielnic są bardziej narażeni na niekorzystne działanie smogu i innych zanieczyszczeń. Motywem przewodnim stały się więc płuca. Ich kontur został namalowany przez uczniów IV LO im. Mikołaja Reja w Zabrzu na tetrowych, białych płachtach. Tak przygotowane banery zostały rozdane placówkom uczestniczącym w projekcie i zawisły na placach przedszkolnych i szkolnych.

Wywieszane we wrześniu kontury płuc były obserwowane przez kolejne miesiące i porównywane z próbką kontrolną, czyli fragmentem materiału niewystawionym na działanie warunków atmosferycznych. Przedszkolaki i uczniowie regularnie dokumentowali zmiany zachodzące na banerach i wysnuwali wnioski, które konfrontowali z opiniami zaangażowanych w projekt uczestników z innych placówek oświatowych. Test „obciążenia smogowego” trwał od września do kwietnia. Niestety, od końca października po raz kolejny uczniowie musieli się zmierzyć z pandemią i spowodowanymi przez nią obostrzeniami. By kontynuować obserwację płuc, przychodzili do szkół w wolnym czasie. Działanie to wyznaczało ramy projektu, jednak nie ograniczało podejmowanych przez nas aktywności. W każdym miesiącu uczestnicy wykonywali zaplanowane zadanie, a dodatkowo mogli spotkać się z naukowcami, ekspertami i aktywistami działającymi na rzecz naszej planety.

W listopadzie działałyśmy bardzo aktywnie. Najpierw na początku miesiąca zorganizowałyśmy dla uczniów spotkanie, podczas którego wymienili uwagi na temat swoich banerów, wysuwając już pierwsze wnioski dotyczące

jakości powietrza w mieście. Nieco później rozpoczął się Tydzień Edukacji Globalnej, który został zorganizowany pod hasłem *To nasz świat. Uczyńmy go lepszym*. W ramach Tygodnia Edukacji Globalnej zapoznaliśmy uczestników projektu z Celami Zrównoważonego Rozwoju, zachęciłyśmy do wykonania karmników dla ptaków z surowców wtórnych, czyli ze śmieci. Zorganizowałyśmy spotkanie online z ekoaktywistką Zuzanną Borowską, która przez wiele osób jest uznawana za polską Gretę Thunberg. Założycielka organizacji Młodzi dla Klimatu opowiedziała, co spowodowało, że zaczęła się interesować ekologią i działać na jej rzecz. To spotkanie było bardzo cenne, ponieważ uświadomiło dzieciom i młodzieży, że ich głos ma znaczenie i zaczyna być wreszcie słyszany na arenie politycznej. Aktywistka podzieliła się również swoimi sposobami na bycie eko na co dzień. W listopadzie opracowałyśmy i udostępniłyśmy dzieciom i młodzieży grę Fairtrade, która wpisuje się w ideę Zrównoważonego Rozwoju i uwrażliwia uczniów nie tylko na negatywny wpływ przemysłu spożywczego na naturę, ale i na jego bezdusność, prowadzącą do nawarstwiania się problemów ekonomicznych mieszkańców niektórych części świata. Uczniowie przygotowali również pomysły działań służących ograniczeniu zanieczyszczenia generowanego przez branżę odzieżową. W listopadzie zorganizowałyśmy własne wersje szczytu klimatycznego – doświadczeniami wymieniali się jednak nie naukowcy i politycy, ale najmłodszy uczestnicy projektu, czyli przedszkolaki. Dziecięcy entuzjazm oraz wiara we własną sprawczość powodowały, że dyskusje były merytoryczne i bardzo inspirujące.

W kolejnym miesiącu kontynuowałyśmy spotkania dla przedszkolaków, jednak działania proekologiczne podporządkowałyśmy Bożemu Narodzeniu. We współpracy z Miejskim Ogrodem Botanicznym w Zabrze przygotowałyśmy ekologiczny kalendarz adwentowy, w którym pojawiły się zadania na każdy dzień oczekiwania na święta – niektóre z nich zachęcały do refleksji, inne pomagały uzupełnić wiedzę, jeszcze inne inspirowały do przygotowania własnoręcznie prezentów. Jednocześnie ciągle sływały do nas zdjęcia banerów płuc, które z każdym dniem wyglądały gorzej. Podjęłyśmy wysiłek, aby nasze działania zostały dostrzeżone w lokalnych mediach, dzięki czemu udało się nam dotrzeć do kolejnych osób.

Styczeń rozpoczęłyśmy od publikacji artykułu, w którym grupa uczniów próbowała ustalić, w jakim stopniu zmiany klimatyczne, w tym zmiana typu opadów, przekłada się na nasze otoczenie. Poglębiałyśmy wiedzę uczniów na

temat opakowań foliowych i ich żywotności. Zorganizowałyśmy także spotkanie online z przedstawicielami Urzędu Miasta Zabrze, którzy odpowiadały na pytania o działania miasta na rzecz klimatu. Po spotkaniu zachęciłyśmy uczestników projektu, aby stworzyli przewodnik poświęcony miejscom w mieście idealnym na zdrowy spacer.

W lutym ponownie oddałyśmy głos przedszkolakom, którzy coraz śmielej wymieniali spostrzeżenia dotyczące zmian zachodzących w materiałowych płucach. Dla starszych uczestników projektu zorganizowałyśmy spotkanie online z profesorem Piotrem Skubałą, który wygłosił wykład zatytułowany *Skazani na współdziałanie – człowiek i przyroda*. Po raz pierwszy w naszym projekcie wybrzmiał problem diety mięsnej, która stanowi niezwykle poważne obciążenie dla natury.

Następny miesiąc rozpoczął się konkursem na ekomural zachęcający do aktywnego udziału w walce z zanieczyszczeniami powietrza. Dla młodszych uczestników przygotowaliśmy we współpracy z Miejskim Ogrodem Botanicznym w Zabrzu konkurs *Czy smog jest groźniejszy niż smok?*. Oprócz badania jakości powietrza i konkursów w marcu zaproponowałyśmy uczniom spotkanie online z doktorem Ryszardem Kulikiem. Podczas spotkania została poruszona tematyka diety dobrej do klimatu. Dzieci i osoby nastoletnie mogły poznać zalety diety bezmięsnej i dowiedzieć się, dlaczego kiszonki są dobre dla naszego zdrowia. Uczestnicy spotkania dowiedzieli się, jak na przestrzeni kilku lat zmieniło się myślenie o diecie jarskiej i jak łatwo jest ograniczyć spożywanie mięsa na co dzień.

Kwiecień był ostatnim miesiącem, na który zaplanowałyśmy działania projektowe. Uznałyśmy, że Dzień Ziemi będzie idealnym i symbolicznym momentem, by podsumować kilkumiesięczną pracę nauczycieli, przedszkolaków i uczniów szkół. Nim jednak ogłosiliśmy zakończenie projektu, zorganizowałyśmy Tydzień Ziemi, w czasie którego zaproponowałyśmy różnorodne aktywności. Obchody Tygodnia Ziemi rozpoczęły się panelem eksperckim *Uczymy się przez doświadczenie – uczniowie uczą się od siebie nawzajem*. Następny dzień zaczął się *Porannymi rozmowami o klimacie*, w których ostatecznie rozprawiłyśmy się z powtarzanymi często mitami i przedstawiłyśmy wyniki obserwacji banerów z konturami płuc. Kolejnego ranka spotkaliśmy się na kulinarnych warsztatach online *Warzywniak na talerzu*, podczas których zaprezentowałyśmy, jak przyrządzać zdrowe, sycące, bezmięsne dania w duchu *zero waste*. Święto naszej planety zakończyło się premierową odsłoną

programu TV Zabrze poświęconego projektowi *Zobacz Płuca*. W kwietniu zaprosiliśmy do współpracy również dorosłych, którzy podzielili się swoją wiedzą na temat źródeł ciepła i emitowanych przez nie zanieczyszczeń.

Choć oficjalnie projekt zakończył się Tygodniem Ziemi, to nasza działalność się nie skończyła. W maju dokonaliśmy ewaluacji projektu oraz zajęliśmy się promowaniem wiedzy o roślinach, w czym wspierał nas lokalny ogród botaniczny. Po analizie aktywności nauczycieli i uczniów z różnych placówek na Facebooku projektu (www.facebook.com/ZobaczPluca) uznaliśmy, że nie możemy zmarnować tak wielkiego potencjału i chęci współpracy, dlatego zaczęliśmy gromadzić pomysły do kolejnej edycji projektu. Stwierdziłyśmy, że konieczna jest zmiana nazwy, która miała podkreślać wszechstronność naszych działań. *Natura(lnie) w Zabrzu* narodziło się jako odpowiedź na zapotrzebowanie zgłaszane przez nauczycieli różnych placówek oświatowych. Mając na uwadze fakt, że temat jedzenia jest niezwykle popularny wśród uczniów, a jednocześnie przemysł żywnościowy odpowiada za wiele palących problemów ekologicznych, w tym emisję gazów cieplarnianych i spadek bioróżnorodności, zdecydowałyśmy, że właśnie ta tematyka będzie stanowiła trzon kolejnego projektu. Analizując projekt *Zobacz Płuca*, uświadomiłyśmy sobie, że konieczne jest nie tylko wprowadzenie aktywności ukierunkowanych na uczniów, ale również przeprowadzenie warsztatów skierowanych do nauczycieli, aby odświeżyć i uporządkować ich wiedzę o klimacie oraz zainspirować ich do wprowadzania treści proekologicznych do zajęć edukacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia.

W projekt *Natura(lnie) w Zabrzu* zaangażowałyśmy więcej osób, opuściłyśmy szkolne mury i po raz kolejny zaprosiliśmy do współpracy Miejski Ogród Botaniczny w Zabrzu, a dodatkowo lokalne stowarzyszenia seniorów – Program Aktywności Lokalnej Zandka oraz Stowarzyszenie Pogodni i Aktywni. Łącznie w działania projektowe włączyły się 22 placówki oświatowe, co pozwoliło oszacować liczbę uczestników na 1185 osób. Podejmowane działania nagłaśniałyśmy w mediach społecznościowych (www.facebook.com/NaturalniewZabrzu) oraz lokalnej prasie, aby maksymalnie zwiększyć zasięg edukacji ekologicznej i klimatycznej.

Dzięki nawiązanym wcześniej kontaktom udało się nam zainauguować projekt na Stadionie im. Ernesta Pohla, czyli popularnej Arenie Zabrze. Uroczystość swoją obecnością zaszczylicili władarze miasta, eksperci, nauczyciele, uczniowie, przedstawiciele mediów oraz współorganizatorzy. Profesor Piotr

Skubała otworzył ekosesję *Jak żyć, żeby przeżyć?* porywającym wykładem zatytułowanym *Odbudowa przyrody albo ekocyd*. Przedstawiciele szkół biorących udział w projekcie odwiedzali stanowiska naukowe, przy których rozmawiali ze specjalistami na różne tematy przewidziane w projekcie. Następnie uczniowie przygotowali prezentację podsumowującą wizytę na stadionie i promującą swoją szkołę, aby przedstawić się pozostałym uczestnikom projektu.

W październiku postawiłyśmy przed sobą, uczniami i nauczycielami spore wyzwanie – w każdej szkole odbył się festiwal przetworów *Wekuję, nie marnuję*. Uczniowie chwalili się słodkimi i wytrawnymi przetworami, wymieniali przepisy na najsmaczniejsze dżemy, konfitury, soki i kiszonki. Degustacja przetworów stała się okazją do uświadomienia uczniom, jak dużo jedzenia marnujemy i jak możemy przeciwdziałać jego wyrzucaniu. Uczniowie wzięli udział w warsztatach zorganizowanych przez Stowarzyszenie Pogodni i Aktywni, podczas których odkryli wszystkie tajemnice kiszenia ogórków. Uczniowie zmierzli się również z zadaniami geograficzno-matematycznymi, dzięki którym ustalali, skąd pochodzą kupowane przez nas produkty spożywcze. Ku zdumieniu uczestników okazało się, że nawet tak swojskie produkty jak ziemniaki są sprowadzane do sklepów spoza Europy. Zadania miały na celu uświadomienie uczniom, jak ważne jest wypracowanie nawyku sprawdzania kraju pochodzenia produktu oraz wybieranie lokalnych i sezonowo dostępnych warzyw i owoców.

Działania listopadowe były skupione wokół recyklingu i gospodarki o zamkniętym obiegu. Zorganizowałyśmy spotkanie online z przedstawicielami firmy WPO Alba S.A., którzy opowiedzieli o bioodpadach, ich wykorzystaniu oraz o roli prawidłowej segregacji tego typu odpadów. W listopadzie czas poświęcili nam przedstawiciele firmy FCC Polska Sp. z o.o. W czasie spotkania uczniowie dowiedzieli się, jak wygląda produkcja plastikowej butelki i w jaki sposób są pozyskiwane komponenty do jej stworzenia. Dużą dawkę wiedzy, którą przekazałyśmy uczestnikom spotkań online, postanowiłyśmy przekuć w bardziej kreatywne zajęcie. Uczniowie zaprezentowali, w jaki sposób można ograniczyć ilość śmieci, dając odpadom drugie życie. Z plastikowych nakrętek powstały rewelacyjne pomoce naukowe, przybory i narzędzia.

Grudzień był czasem na refleksję i na działanie. Przede wszystkim starałyśmy się pokazać uczniom, jak ważne jest bycie świadomym konsumentem, który nie ulega bezrefleksyjnie konsumpcjonizmowi. Zachęciłyśmy do stworzenia własnoręcznie prezentu mikołajkowego lub bożonarodzeniowego,

najlepiej z rzeczy już posiadanych. Uczniowie błyskawicznie pochwytując pomysł, nawiązali do idei *zero waste* i stworzyli przepiękne podarunki dla bliskich. Zdając sobie sprawę z tego, iż w grudniu często bywamy na zakupach i przynosimy do domu sporą liczbę jednorazowych siatek, postanowiłyśmy namówić uczniów do uszycia torebek na warzywa i owoce. Uczestnicy chętnie podjęli się nowego wyzwania, tworząc nieco mniej lub bardziej funkcjonalne torebki na zakupy.

W styczniu wróciłyśmy do tematu diety. Zaprosiłyśmy dietetyczkę doktor Gabrię Wanat-Kańtoch na spotkanie online, podczas którego opowiedziała ona o diecie bezmięsnej i jej wpływie na organizm. Uświadomiła uczniów i ich rodziców, że wykluczenie mięsa w diecie dzieci i młodzieży lub jego znaczne ograniczenie nie niesie żadnego ryzyka, pod warunkiem że nie rezygnuje się zupełnie z produktów pochodzenia zwierzęcego. Jednocześnie specjalistka od żywienia wyculiła uczestników spotkania na to, że wykluczenie określonych produktów z diety musi być przeprowadzone umiejętnie i wymaga badań kontrolnych, aby ocenić długofalowy wpływ nawyków żywieniowych na zdrowie. Uczniowie zainspirowani kolorową kuchnią jarską wykorzystali uzyskaną wiedzę i przeprowadzili różne akcje promujące dietę wegetariańską w szkołach. Biorący udział w projekcie prześledzili składy popularnych produktów spożywczych, konkludując ze smutkiem, iż często „proste” jedzenie kryje w sobie długą listę składników polepszających smak i wydłużających zdatność do spożycia.

Lutowe działania skupiły się na wodzie, która coraz częściej w wielu regionach świata staje się dobrem luksusowym. Przedstawiciele Zabrzańskiego Przedsiębiorstwa Wodociągów i Kanalizacji Sp. z o.o. przygotowali bardzo ciekawą prezentację, w której rozprawili się z mitem, iż woda z kranu jest złej jakości i nie można jej pić bez przegotowania. Okazało się, że zabrzańska kranówka jest porównywalna pod względem zawartości minerałów do butelkowanej wody średniozmineralizowanej. Przemawia na jej korzyść zatem ekonomia i ekologia – woda z kranu jest tańsza, nie ma ryzyka przedostania się do niej mikroplastiku w przypadku złego przechowywania i nie generuje dodatkowych śmieci. Ponadto opracowałyśmy dla uczniów materiały na temat wody i zachęciłyśmy do przeprowadzenia eksperymentów z wodą w roli głównej. Uczniowie przyłączali się do projektowego wyzwania *Oszczędzaj wodę!*

W marcu uczniowie mogli ponownie zmierzyć się z praktyczną stroną bycia *eko* – seniorzy z Programu Aktywności Lokalnej Zandka przygotowali

warsztaty z budowania domów dla owadów. Budząca się powoli przyroda zainspirowała nas do podjęcia ważnego tematu – zapylaczy. Pokazałyśmy uczestnikom projektu, jak istotne dla człowieka są zapylacze i jaka czeka nas przyszłość, jeśli nie zadbamy o owady. Uczniowie zainteresowali się tematem i we własnym zakresie organizowali warsztaty z pszczelarzem, aby bliżej poznać fascynujące życie pszczół. Wczesną wiosną znalazłyśmy również czas na panel ekspercki skierowany do nauczycieli. Zorganizowałyśmy konferencję *Jak edukować w czasach kryzysu ekologicznego i klimatycznego?*, która cieszyła się dużym powodzeniem. W czasie spotkań nauczyciele mogli uporządkować i uaktualnić swoją wiedzę na temat zmian klimatycznych oraz poznać konkretne rozwiązania dydaktyczne umożliwiające wprowadzanie tematyki zaangażowanej ekologicznie na lekcjach języka polskiego. W marcu ogłosiliśmy również konkurs na wegeprzepis *Natura(lnie) wege*.

Tradycyjnie już zakończyłyśmy projekt *Natura(lnie) w Zabrze* podczas Tygodnia Ziemi. W ramach kwietniowych działań zorganizowałyśmy spotkanie z Sebastianem Kulisem, opatrzone znamienym tytułem *Bioróżnorodność w ogrodzie*. We współpracy z Programem Aktywności Lokalnej Zandka i Miejską Biblioteką Publiczną w Zabrze przeprowadziłyśmy praktyczne warsztaty szycia ekotoreb. Udało się nam przygotować dla każdej uczestniczki w projekcie placówki zestaw nasion do wyhodowania własnej łąki kwietnej, zakątka, który będzie przyjazny owadom zapylającym. W ostatnim dniu Tygodnia Ziemi zorganizowałyśmy stacjonarne spotkanie, w którym uczestniczyli uczniowie szkół działających czynnie w projekcie, przedstawiciele firm, które z nami współpracowały, oraz władarze miasta. Wielkim finałem projektu była prezentacja przepiśnika *Zielony talerz zabrzezan* (<https://mob.zabrze.pl/zielony-talerz-zabrzezan/>), w którym znalazły się jarskie przepisy znanych mieszkańców Zabrze oraz laureatów konkursu *Natura(lnie) wege*.

Ewaluacja projektu *Natura(lnie) w Zabrze* przebiegała dwuetapowo. Pierwszy etap polegał na zebraniu opinii od nauczycieli. Nasze propozycje zostały ocenione bardzo wysoko. W komentarzach nauczyciele zwracali uwagę na to, że pojawiały się działania praktyczne, aktywności były zróżnicowane, a projekt pomagał integrować szkolne i międzyszkolne środowisko uczniowskie i nauczycielskie. Nauczyciele uznali, że projekt jest bardzo wartościowy, ubolewali jedynie nad tym, że liczba uczestników zajęć praktycznych była ograniczona. Drugi etap ewaluacji skupiał się na naszych obserwacjach. Wśród niewątpliwych zalet możemy wymienić poziom współpracy i zaangażowania

nauczycieli, integrację międzypokoleniową, uczenie przez doświadczenie. Nieco mniej oczywistą zaletą jest mnogość zadań, która jednocześnie okazała się minusem. Z jednej strony uczestnicy projektu na pewno mogli znaleźć aktywność skrojoną na ich potrzeby, z drugiej jednak – niektórzy czuli się przytłoczeni tak rozbudowaną sekcją zadaniową. Należy również podkreślić rolę pandemii. Potrafimy wskazać jej plusy – niewątpliwie należy do nich to, że mogliśmy współpracować z osobami z całej Polski i że w spotkaniach mogła brać udział bardzo duża liczba osób. Wśród jej minusów trzeba wymienić ograniczenia, które uniemożliwiły nam przeprowadzenie wszystkich zajęć praktycznych. Zauważamy jeszcze konieczność zmotywowania niektórych nauczycieli do większego zaangażowania.

Podsumowując naszą dwuletnią działalność, możemy ocenić, że projekty doskonale wpisały się w kierunki polityki oświatowej kraju i miasta. Pomogły one wzmocnić szkolną edukację klimatyczną i ekologiczną, a zbudowana sieć nauczycieli stała się prężnie działającym na rzecz interdyscyplinarności edukacji przyrodniczej organem. Dzięki stałemu kontaktowi z uczestnikami zrealizowanych projektów edukacyjnych wiemy, że wciąż istnieje potrzeba promowania postaw proekologicznych, dlatego zamierzamy przeprowadzić drugą edycję projektu *Natura(lnie) w Zabrze*, w której uwypuklimy rolę edukacji humanistycznej na rzecz klimatu i wykorzystamy doświadczenia zdobyte podczas konferencji w ramach projektu HEC. Jednocześnie wierzymy, że opisane przez nas działania zainspirują innych uczestników projektu HEC do wieloaspektowej edukacji proklimatycznej, stanowią one bowiem zbiór dobrych praktyk, które warto wdrożyć w system edukacji na różnych poziomach.

Bibliografia

- Montessori M., 2014, *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, Wydawnictwo Palatum, Łódź.
- Skubała P., 2020, *Myślenie relacyjne, inkluzyjne w dobie kryzysu klimatycznego*. „Edukacja Etyczna”, nr 17, s. 5–16.
- Skubała P., Kukowka I., 2010, *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, „Zeszyty Ekologiczne”, nr 1, Bystra.

Anna Foltyn-Simka – mgr, nauczycielka chemii w IV Liceum Ogólnokształcącym im. M. Reja w Zabrze i doradczynie zawodowa. Inicjatorka i koordynatorka projektu *Zobacz Płuca* i *Natura(l)nie* w Zabrzu, (nt. edukacji klimatycznej); koordynatorka w programie WWF *Dieta przyjazna planecie*; realizatorka projektu *To(działa)MY!* w ramach grantu Fundacji Santander Unicef Polska. Uzyskała tytuł Microsoft Innovative Educator Expert 2020/2021 oraz 2021/2022.

Anna Foltyn-Simka – MA, chemistry teacher at the IV Mikołaj Rej Secondary School in Zabrze and a career counselor. Initiator and coordinator of the project „Zobacz płuca” [See Lungs] and „Natural(nie) in Zabrze”, (on climate education); coordinator in the WWF Planet-Friendly Diet program; implementer of the project „To(działa)MY!” as part of a grant from the Santander Unicef Polska Foundation. She obtained the title of Microsoft Innovative Educator Expert 2020/2021 and 2021/2022.

Anna Koenigshaus – mgr, absolwentka filologii angielskiej (na Uniwersytecie Śląskim) oraz studiów podyplomowych w zakresie zarządzania projektami w Wyższej Szkole Bankowej w Chorzowie. Nauczycielka języka angielskiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Reja w Zabrzu, realizuje z uczniami projekty społeczne i ekologiczne. Nauczycielka Zwolnionych z Teorii 2022 i Microsoft Innovative Educator Expert 2021/2022 oraz 2022/2023; koordynatorka projektu *Zobacz Płuca* i współorganizatorka projektu ekologicznego *Natural(nie)* w Zabrzu. Pasjonatka kaligrafii i crossfitu.

Anna Koenigshaus – MA, graduate of English Philology (University of Silesia) and postgraduate studies in project management at the WSB University in Chorzów. An English teacher (at the Mikołaj Rej High School No. 4 in Zabrze), she implements social and ecological projects with students. Teacher of Exempt from Theory 2022 and Microsoft Innovative Educator Expert 2021/2022 and 2022/2023; coordinator of the project „Zobacz płuca” [See Lungs] and co-organizer of the ecological project „Natural(nie) in Zabrze”. Passionate about calligraphy and crossfit.

Sylwia Kot – mgr, nauczycielka biologii, przyrody, informatyki i etyki (w ZSO nr 5 w Zabrzu). Organizatorka licznych warsztatów z zakresu ekologii i ochrony środowiska, również na terenie Miejskiego Ogrodu Botanicznego w Zabrzu; inicjatorka i koordynatorka projektu *Zobacz Płuca*; współorganizatorka projektu ekologicznego *Natural(nie)* w Zabrzu. Pasjonatka przyrody i ochrony środowiska.

Sylwia Kot – MA, teacher of biology, nature, computer science and ethics (at ZSO No. 5 in Zabrze). Organizer of numerous workshops in the field of ecology and environmental protection, also in the Municipal Botanical Garden in Zabrze; initiator and coordinator of the „Zobacz płuca” [See Lungs] project; co-organizer of the „Natural(nie) in Zabrze” ecological project in Zabrze. Passionate about nature and environmental protection.

Katarzyna Krulicka – mgr, polonistka i biotechnolożka, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu. W swej pracy łączy edukację polonistyczną z ekologią, dietetyką, realizuje innowacje pedagogiczne: *Lektury w ogrodzie* oraz *W garze na parze – kuchnia literacka*. Koordynatorka projektu *Zobacz Płuca* i współorganizatorka projektu ekologicznego *Natural(nie) w Zabrzu*. Koordynatorka w programie WWF *Dieta przyjazna planecie*. Pasjonatka wprowadzania nowych metodologii badawczych do pracy dydaktycznej.

Katarzyna Krulicka – MA, Polish philologist and biotechnologist, teacher of Polish (at Primary School No. 31 in Zabrze). In her work, she combines Polish language education with ecology and dietetics, implements pedagogical innovations: „Readings in the Garden” and „In the steaming pot – literary cuisine”. Coordinator of the project „Zobacz płuca” [See Lungs] and co-organizer of the ecological project „Natural(nie) in Zabrze”. Coordinator in the WWF Planet-Friendly Diet program. Passionate about introducing new research methodologies to didactic work.

**Dobre praktyki
Kultura i media
jako forma (eko)komunikacji
Best practices
Culture and media
as a form of (eco)communication**

Małgorzata Wójcik-Dudek

 <https://orcid.org/0000-0001-9032-8875>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Dzieciństwo i beton

Miasto Złotej

Daniela Chmielewskiego i Magdy Rucińskiej*

Childhood and concrete

“The city of the Golden”

by Daniel Chmielewski and Magda Rucińska

Abstract: The article presents an interpretation of a book by Daniel Chmielewski and Magda Rucińska, “Miasto Złotej” [The city of the Golden] (2018), classified by the authors as an urban horror story. The author of the paper attempts to extend this category, including elements of the eco-horror genre. The study is supplemented by the concept of Anthropocene, as well as an approach that integrates ecological humanities and ecocriticism. It is aimed to find out to what extent the postulates related to those notions are implemented in the analysed book. The author of the article proves that not only do their presence modify generic conventions of horror, but most of all it transforms the book into a small treaty on community education.

Keywords: Anthropocene, eco-horror story, urban horror story, ecological humanities, ecocriticism, scenarios for the future

Abstrakt: Autorka, interpretując książkę *Miasto Złotej* (2018) Daniela Chmielewskiego i Magdy Rucińskiej, nazwaną przez twórców horrorem urbanistycznym, podejmuje próbę rozszerzenia tej kategorii o cechy horroru ekologicznego. Odwołując się do koncepcji antropocenu, humanistyki ekologicznej oraz ekokrytyki, stara się ustalić, na ile postulaty sformułowane przez te idee realizowane są w interpretowanym tekście. Okazuje się, że ich obecność nie tylko w interesujący sposób modyfikuje wyznaczniki gatunkowe horroru, ale przede wszystkim czyni z analizowanej książki minitraktat o wychowaniu do wspólnoty.

Słowa kluczowe: antropocen, horror ekologiczny, horror urbanistyczny, humanistyka ekologiczna, scenariusze przyszłości

* Pierwsza wersja tekstu została opublikowana pod tytułem *Horror i troska. Narracje antropocenu dla dzieci na przykładzie „Miasta Złotej” Daniela Chmielewskiego i Magdy Rucińskiej*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura” 2020, nr (2)1, s. 105–124.

Anita Has-Tokarz, autorka fundamentalnej pracy poświęconej estetyce horroru, przekonuje, że samo pojęcie *horror* zostało zaczerpnięte z języka angielskiego dla „sygnowania zjawisk filmowych i literackich posługujących się treściami i rekwizytornią, które wzbudzają silne emocje, w tym przerażenie” (Has-Tokarz, 2010: 50). Badaczka uszczegóławiając definicję, rozbudowuje przede wszystkim dwa jej elementy: treść oraz rekwizytornię horroru, proponując następujące rozumienie pojęcia:

[...] horror jest formułą artystyczną uwarunkowaną zindywidualizowanym czynnikiem estetycznym doznawania grozy, którego realizacja dokonuje się poprzez zastosowanie – na poziomie tekstu – określonych motywów, stylistyczno-językowych środków narracyjnych, efektów dramaturgicznych (suspens, stopniowanie potencjału napięcia fabularnego) oraz kompozycyjnych (ambiwalentna struktura świata przedstawionego) podporządkowanych ewokacji atmosfery lęku i grozy u odbiorcy.

(Has-Tokarz, 2010: 50)

Katarzyna Slany w znakomitej książce *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana* (Slany, 2016), powołując się na powyższe ustalenia, dokonuje szczegółowej egzegezy grozy w baśniach magicznych, folklorze dziecięcym oraz literaturze dla niedorośli. Uzupełnianie prowadzonych przez nią badań byłoby zadaniem karkołomnym, choć warto podjąć próbę włączenia w obszar rozpoznany przez badaczkę zagadnień związanych z szeroko dziś dyskutowaną ideą antropocenu, który, jak się wydaje, może generować teksty literackie z jednej strony spełniające kryteria estetyczne horroru, a z drugiej – dzięki podejmowanej problematyce otwierające dyskusję nad istotnymi problemami współczesności. Mimo że dziś dość łatwo można wyobrazić sobie horror o tematyce ekologicznej, to czytelnikowi bliższe wydają się jednak tego typu narracje realizowane przez literaturę *science fiction*, w której temat katastrofy ekologicznej bywa na tyle mocno eksploatowany, że doczekał się już wyodrębnienia swoistej ekotopiki. To jednak nie wszystko. Eric M. Conway, współautor głośnej książki *Upadek cywilizacji zachodniej*, przekonuje, że dla literatury *science fiction* zaangażowanej w ekologiczne narracje punktem odniesienia są badania naukowe, więcej – ona sama ma na nie wpływ. Przykładem tego typu relacji jest właśnie *Upadek cywilizacji zachodniej*, książka będąca na tyle ważną narracją *science fiction*,

znakomicie udokumentowaną danymi na temat klimatu oraz polityki klimatycznej, że spotkała się z entuzjastycznym przyjęciem naukowców, doceniających jej alarmistyczną rolę (Popkiewicz, Kardaś, Malinowski, 2019). Conway przekonuje, że:

Fantastyka naukowa już od kilku dekad zgłębia kwestię zmiany klimatycznej i zakłóceń klimatu. Pierwszym autorem, o którym wiem, że poważnie przyglądał się relacji ekosystemów i ludzkiej aktywności, był Frank Herbert. Jego wydana w 1965 roku *Diuna* stanowiła fascynujące studium tego, w jaki sposób ekosystem jednej planety wpłynął na całe imperium galaktyczne. Najbardziej jednak wpłynęły na nas dwie trylogie Kima Stanleya Robinsona – „Trylogia Marsjańska” oraz „Trylogia Zmiany Klimatycznej” [...]. Obie te opowieści są skomplikowane, ale podstawowa narracja „Trylogii Marsjańskiej” dotyczy konfliktu o to, jak zmieniać klimat Marsa, aby możliwe stało się zamieszkiwanie na tej planecie [...]. „Trylogia Zmiany Klimatycznej” została napisana w sposób realistyczny – niektórzy mogą w ogóle nie uznać jej za fantastykę naukową, gdyż została ona ściśle oparta na ustaleniach naukowych, podobnie jak nasza opowieść.

(Oreskes, Conway, 2017: 125–126)

Włączenie do dyskursu o antropocenie gatunków należących do literatury popularnej wydaje się zabiegiem tak samo naturalnym, jak stosowanie współczesnych metodologii wobec kanonicznych już tekstów. O ile więc eksperyment genologiczny wyrasta z potrzeby poszukiwań nowych narracji, a jednocześnie uwrażliwiania czytelników na zmiany, jakie zaszły i zachodzą w środowisku, o tyle poszukiwania metodologiczne reprezentowane np. przez humanistykę ekologiczną¹ (Domańska, 2013) czy ekokrytykę, mają zmienić kanoniczne sposoby interpretacji znanych dzieł, a przede wszystkim w ogó-

1 Biorąc pod uwagę rozstrzygnięcie zaproponowane przez Ewę Domańską, w artykule będę posługiwać się przede wszystkim terminem *humanistyka ekologiczna* (*ecological humanities*), choć jest on często stosowany wymiennie z pojęciem *humanistyka środowiskowa* (*environmental humanities*) lub *humanistyka zrównoważona* (*sustainable humanities*). Domańska przekonuje, że tego rodzaju działanie prowadzi do fałszywej synonimii znoszącej różnicę między pojęciami. Badaczka przypomina, że humanistyka środowiskowa jest związana z ruchami ochrony środowiska, podczas gdy „ekologizm jest pojęciem znacznie szerszym i dotyczy nie tylko specyficznej idei wiedzy/nauki, jej uprawiania i sposobu poznania, lecz także zmiany świadomości” (Domańska, 2013: 14).

le uczulić na dotychczasowe sposoby ich odczytywania, podporządkowane wyłącznie antropocentrycznemu oglądowi świata. Pomijając spory badaczy dotyczące wykonalności tego zadania, warto odnotować prawdziwe bogactwo książek proponujących nowy tryb lektury.

Tym samym paradoksalny wydaje się fakt, że perspektywa nieantropocentryczna zdominowała badania kultury antropocenu, który jest pojęciem dość nowym, choć, jak twierdzą badacze, opisuje okres od opatentowania silnika parowego przez Jamesa Watta w 1784 r. po współczesność. Warto przypomnieć, że dopiero w 2000 r. amerykański biolog Eugene F. Stoermer oraz holenderski badacz atmosfery Paul J. Crutzen zaproponowali, aby współczesną epokę geologiczną nazwać *antropocen*, co oznacza „epokę człowieka” (Bińczyk, 2018: 11). Według zwolenników tego pojęcia aktywność człowieka (m.in. urbanizacja świata, eksploatacja paliw kopalnych, zanieczyszczenie środowiska, emisje gazów cieplarnianych) obecnie jest tak silna, że staje się najpoważniejszym czynnikiem przeobrażającym Ziemię. Nie dziwi więc fakt, że antropocen „coraz bardziej organizuje współczesną wyobraźnię i pobudza do działania” (Bendyk, 2015: 28), kreując dwie sprzeczne opowieści: optymistyczną (zatrzymanie zmian na Ziemi jest możliwe, tak jak możliwe wydaje się przekonanie naszej świadomości, koncentrującej się na myśleniu oraz działaniu prośrodowiskowym) oraz pesymistyczną (dojdzie do katastrofy polegającej na zniknięciu natury, zarówno w sensie symbolicznym, rozumianym jako wyrugowanie jej ze społecznej wyobraźni, jak i fizycznym, będącym efektem nadmiernej eksploatacji przyrody). Antropocen uruchamia na tyle ważne i spektakularne tematy, że trudno nie zgodzić się z Brunonem Latourem, który podczas wykładu dla Amerykańskiego Towarzystwa Antropologicznego przekonywał, że idea epoki człowieka jest przede wszystkim wspaniałym podarunkiem badaczy nauk ścisłych dla humanistów (Latour, 2014). Nie powinniśmy jednak zapominać, że próby rozbicia antropologicznego paradygmatu były podejmowane dużo wcześniej przez wewnętrznie zróżnicowaną posthumanistykę. Tym, co jednak różnicuje badania nad antropoceniem od wcześniejszych koncepcji odchodzenia od idei antropocentryzmu, jest, paradoksalnie, powrót do człowieka, ale na zupełnie innych zasadach. Otóż, antropocen generuje jedno, główne pytanie. Pyta mianowicie o zakres ludzkiej sprawczości i odpowiedzialności za kształt współczesnego świata, dodajmy, nie tylko Ziemi, ale w ogóle systemów planetarnych. Jak wykazał Latour, „w fundamentalny sposób wpływa to na podniesienie prestiżu nauk

humanistycznych, ekofilozofii i etyki środowiskowej, a także prestiżu samej debaty na temat antropocenu” (Bińczyk, 2018: 28).

Do badania narracji o antropocenie z pewnością przydatne będzie ekokrytyczne instrumentarium zaangażowane w „wyjaśnienie genezy i charakteru ludzkich praktyk decydujących o sytuacji środowiska oraz poszukiwanie sposobów korygowania tej sytuacji” (Czapliński, 2017: 182). Tym samym ekokrytyka bierze na siebie odpowiedzialność opisu nie tylko zmian w relacjach między światem ludzkim i pozaludzkim, ale także tworzenia scenariuszy wychodzenia ze środowiskowego kryzysu. Jak podkreśla Przemysław Czapliński, ekokrytyka czerpie inspiracje z wielu metodologii (dekonstrukcja, badania kulturowe, badania postkolonialne, feminizm), a preferowana przez nią analiza dzieła literackiego uwzględnia następujące pytania:

- 1) jak w badanym tekście przedstawia się różnica kultura–natura i jakie pociąga za sobą konsekwencje w obrębie świata przedstawionego? 2) z jakich tradycji (religijnych, filozoficznych, politycznych, naukowych) podział się wywodzi? 3) jakie praktyki materialne w świecie pozatekstowym dane dzieło wspiera? 4) jak można zmienić wynikające z tekstu wyobrażenia o naturze i odpowiadające temu praktyki?

(Czapliński, 2017: 183)

Tym, co wydaje się szczególnie istotne w ekokrytycznym oglądzie i zarazem w humanistyce ekologicznej, skoro ta ostatnia ma wypracować plan przeciwdziałania zmianom wywoływanym przez człowieka, jest, oczywiście, nacisk położony na wychowanie, przygotowujące kolejne pokolenie do tego, aby nie tylko umiało funkcjonować w nowym, odmiennym od naszego świecie, ale przede wszystkim było zdolne do pokonywania ograniczeń uniemożliwiających dokonywanie zmian. Jeżeli kryzys ekologiczny jest zarazem kryzysem ludzkiej cywilizacji, konieczne wydaje się wypracowanie nowej formuły kultury. Z poszukiwań takiego „wzorca” rodzi się koncepcja kultury ekologicznej, której główne przesłania można sprowadzić do kilku podstawowych cech. Ma być to kultura: „przyjazna Ziemi i przyrodzie; bazująca na wizji prometejskiej, a nie faustycznej; duchowa w sensie kosmicznym; partycypująca w sensie głębokiego zrozumienia, że w czym partycypuję, tym się staję” (Skolimowski, Górecki, 2003: 197). Wyznaczniki te z pewnością mogą stać się punktami orientacyjnymi dla osób odpowiedzialnych za edukację oraz podstawy

programowe², choć jak się zdaje, to właśnie literatura, a nie szkoła, szybciej i chętniej reaguje na humanistyczny apel o konieczne zmiany w zakresie myślenia o środowisku. Miażdżącą diagnozę edukacji w tym zakresie przynosi klasyczna już dziś książka Gregory'ego Batesona *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, w której znany antropolog przekonuje:

Dlaczego szkoły prawie niczego nie uczą o wzorcu, który łączy? Czyżby nauczyciele wiedzieli, że niosą pocałunek śmierci, który obróci się w niejakość wszystkiego, czego dotkną, i dlatego mądrze nie chcą tykać ani nauczać niczego, co jest naprawdę ważne w życiu? [...] Jakiż to wzorec łączy kraba z homarem i storczyk z pierwiosnkami, a całą tę czwórkę z nami? A ciebie ze mną? I wszystkich nas sześcioro z amebą z jednej strony, a z zamkniętym w sobie schizofrenikiem – z drugiej? [...] Jak zbudowana jest ta całość?

(Bateson, 1996: 19)

O ile na wypracowanie edukacyjnej refleksji o wszystkim jako całości z pewnością trzeba jeszcze będzie poczekać, o tyle literatura dla niedorosłych podejmuje w tym kierunku dość widoczne działania. Szczególnie ostatnio na półkach księgarskich można znaleźć wiele tytułów odpowiadających na alarmistyczne doniesienie zarówno ekologów, jak i humanistów³. Tego typu ekoliteratura najczęściej sprowadza się do atrakcyjnie wydanych przewodników oraz poradników, a rzadziej – fabularyzowanych opowieści. W zasadzie większość tytułów ma charakter edukacyjny, a celem autorów jest po prostu opisanie konkretnego zjawiska (np. ginących gatunków fauny i flory, zanieczyszczenia środowiska), postulowanie rozwiązań problemów ekologicznych oraz propagowanie wśród najmłodszych zachowań proekologicznych. Wśród tego typu tekstów, nazwijmy je prewencyjnymi, rzadko zdarza się książka, która, po pierwsze, realizowałaby Batesonowski postulat wzorca, wyrażający się w podkreśleniu relacji między tym, co ludzkie, a tym, co nieludzkie, a po drugie – wpisywałaby to „przesłanie” w rozpoznawalny gatunek literacki.

2 Obliczono, że wśród ponad 2000 tematów w podstawie programowej realizowanych w szkole podstawowej nie ma takich terminów, jak: *zmiana klimatu, emisja CO₂, topnienie lodowców, efekt cieplarniany*. Por. Pacewicz, 2019.

3 Warto przyrzeć się najnowszej ofercie książek dla najmłodszych na temat ekologii. Por. *Ekologia dla dzieci*, <https://www.ambelucja.pl/ekologia-dla-dzieci/1/366/> [dostęp: 17.10.2022].

Czy w literaturze dla dzieci i młodzieży jest więc miejsce na horrory pisane w duchu antropocenu i humanistyki ekologicznej, poddające się przynajmniej częściowo ekokrytycznemu opisowi? Przyznaję się, że znam tylko jedną taką propozycję, choć proponowane przez ekokrytykę modele lektury umożliwiają dostrzeżenie w niejednym tekście takich treści, o których nie śniło się czytelnikom sprzed antropocenu. Zresztą w ekokrytycznej lekturze chodzi przecież o czytanie raz jeszcze, wyostrowające uważność, umożliwiające układanie opowieści według nowych wzorców⁴, choć te nie powinny być tworzone w ramach radykalnych założeń metodologicznych. Peter Barry przeciwstawiając się fundamentalizmowi wszystkich przedrostków i przyrostków uzurpujących sobie prawo do takiej, a nie innej szkoły czytania, twierdzi, że:

Nie istnieje jednak żaden konkretny, powszechnie uznany model ekokrytycznego postępowania, którego moglibyśmy się nauczyć i który następnie moglibyśmy zastosować. Często jest to jedynie kwestia podejścia do – być może – dobrze znanego dzieła z większym wyczuleniem na omówione kwestie; od zawsze unosiły się one nad danym tekstem, my jednak nigdy wcześniej nie poświęciliśmy im pełni uwagi.

(Barry, 2017: 30)

Korzystając z powyższej rady, jesteśmy w stanie z wielu książek adresowanych do niedorośliwych czytelników wyczytać treści w duchu humanistyki ekologicznej, mimo że nie podejrzewaliśmy wcześniej znanych utworów

4 Znakomicie o zjawisku kolejnej lektury tego samego tekstu pisze Ralph W. Black w *We Talk About When We Talk About Ecocriticism*: „Nie tak dawno temu widziałem znów *Króla Leara* z Laurencem Olivierem w roli głównej. Jak zwykle podziwiałem głęboki gniew i jeszcze głębszy smutek tytułowego bohatera i jak zwykle popłakałem się na końcu, gdy niósł on przez całą scenę ciało Kordelii. Ale bardziej uderzył mnie początek: mapa królestwa leży rozwinięta, namalowana na wyprawionych skórkach małego stada królewskich jeleni. Stary Władca używa miecza, by symbolicznie podzielić swoje królestwo pomiędzy córki. Jeszcze nim córki słowem, czy też jego brakiem, zaświadczą o sile swojej miłości, dochodzi do skandalu: utowarowiony krajobraz zostaje pokrojony i wydany tej, która da najlepszy popis retoryki. Przez moment zacząłem zastanawiać się nad tym, jak rozumiem tę tragedię. Zwróciłem uwagę na aroganckość czynu prowadzącego Leara do upadku, na znaczenia, jakie w sztuce mają świat przyrody i chwile jasności – każda z nich zdaje się wydarzać gdzieś na zewnątrz – w trakcie burzy, na wrzosowisku, na brzegu morza” (Barry, 2017: 30).

o tego rodzaju przesłanie. Autorzy *Miasta Złotej* w pewnym stopniu ułatwili czytelnikowi zadanie, wpisując tekst w genologiczne ramy, w jakimś sensie ukierunkowując jego lekturę. Daniel Chmielewski i Magda Rucińska nazwali swą książkę horrorem urbanistycznym. Na okładce można przeczytać wyjaśnienie takiej decyzji:

Autor *Burz kuchennych i bestii bezsennych* [...] oraz malarka [...] przedstawiają horror urbanistyczny dla najmłodszych! Tylko nieokielznana wyobraźnia, myślenie poza schematami i praca zespołowa pozwolą bohaterom oraz czytelnikom zrozumieć i okiełznać ten nieobliczalny, groźny i jedynie z pozoru uporządkowany świat.

(Chmielewski, 2018: okładka)

Zaryzykuję twierdzenie, że o ile nie warto spierać się o ustalenia autorów dotyczące gatunku, o tyle można podyskutować o rozszerzeniu kategorii urbanistyki o kategorię ekologii. Dlatego *Miasto Złotej*, książka napisana w okresie szczególnego zainteresowania ekologią i ekokrytyką, mogłaby z powodzeniem funkcjonować w czytelnicznym (szkolnym) obiegu jako tekst bliski ideom humanistyki ekologicznej.

Główną bohaterką opowieści jest Złota, samotna dziewczynka zamieszkująca w wielkim, betonowym mieście. Pozbawiona opieki rodziców dziewczynka polega jedynie na przyjaciółach: Misiu i lalce Tinie, ożywionych zabawkach. Miasto bez nazwy jest dosłownie betonową dżunglą – wydaje się nieskończone i nikt w nim nie mieszka. O dziwo, nie przeraża to Złotej, wręcz przeciwnie – nauczyła się czytać przestrzeń, której budulec, choć sprawia wrażenie jednolitego, tak naprawdę może być zaskakująco zmienny. Beton w zależności od pory dnia, roku czy materiałów go tworzących może przyjmować różne barwy, zmieniać swą temperaturę, a nierzadko również fakturę. Złota wraz z przyjaciółmi spaceruje po labiryncie ulic, wchodzi do pustych sklepów, bawi się w sprzedawcę i kupującego, jednym słowem – betonowe miasto staje się tłem jej dzieciństwa. Ulubione zajęcie gromadki polega na rysowaniu, a niedokończonym dziełem jest mapa, która w zasadzie jako jedyny niebetonowy artefakt wprowadza do świata Złotej jakieś kolory. Rzecz w tym, że miejski krajobraz nie daje się łatwo przenieść na mapę, wszak mapa i terytorium to nie to samo. Gęszcz budynków, a co gorsze nieustanne zmiany zachodzące w tkance betonowej architektury uniemożliwiają bohaterom ukończenie

mapy. Ulice zmieniają swe trajektorie, a te, które są, przestają istnieć, tylko po to, aby w nieoczywistych miejscach powstały inne; u wylotu ulic, na placach wyrastają nagle przed bohaterami wysokie ściany, odgradzając ich od tego, co dotąd było im dobrze znane. Przestrzeń przypomina pleniące się, wręcz drapieżnie rozrastające się nowoczesne miasta, których apetyt każe pochłaniać wszystko, co napotka na swej drodze, niszcząc istniejącą już zabudowę. Rozprzestrzenianie się – zarówno wertykalnie, jak i horyzontalnie – powoduje efekt nie tylko zacienienia miejskiej przestrzeni, ale również chłodu oraz nigdy nieustającego wiatru (przykład Nowego Jorku i tzw. praw powietrznych). Warto w tym miejscu przypomnieć etyczne wezwanie Johna Ruskina, który w *Siedmiu lampach architektury* przekonywał:

[...] nie jest sprawą doraźnego celu, czy powinniśmy chronić budynki z przeszłości, czy nie. Nie mamy prawa ich dotykać. One do nas już nie należą. Należą częściowo do tych, którzy je budowali, a częściowo do wszystkich pokoleń, które po nas przyjdą.

(Scruton, 2012: 322)

Ilustracje Rucińskiej skutecznie wspierają wrażenie drapieżności oraz wrogości przestrzeni. Oryginalny format książki, dość niewygodny podczas jej lektury, powoduje, że dyskomfort przestrzeni betonowego miasta jest niemal odczuwany przez czytelnika. Ilustracje są duże, ale ubogie w szczegóły. Graficzka rezygnuje z drobiazgowych przedstawień na rzecz pewnego rodzaju rutyny: postaci poruszają się w podobnym otoczeniu, którego kolorystyka utrzymana jest w zimnych bielach, błękitach, szarościach oraz granatach. Ciepłe barwy są reprezentowane przez pomarańczowe włosy Złotej oraz pojawiające się rysunki wykonanych przez bohaterów map. Umieszczono na nich sześciiany i prostopadłościany. Geometryczne bryły tylko pozornie nawiązują do estetyki miasta Złotej. Choć przypominają drewniane klocki, korespondujące z żywiołem zabawy, w której często uczestniczą postaci, to stanowią także czytelne odwołanie do samego aktu projektowania miasta, w przypadku metropolii Złotej wydającego się nie mieć zasad. Klocki wprowadzałyby wszak jakąś regularność oraz ład, tymczasem bezkształtny beton zalewający przestrzeń niweczy tego rodzaju plany. Wszystkie rysunki wykonane przez postaci: mapy, plany, rzuty pionowe i poziome klocków, przerywane kolorowe linie wprowadzają do beztroskiej zabawy nową jakość. Złotowłosa chce zmian,

przemodelowania miasta, choć sama nie wie, skąd bierze się ta potrzeba oraz jaki kształt powinna przyjąć.

Ta sama przestrzeń przypomina zarazem postapokaliptyczne miasto, którego architektura sprowadza się do płątaniny kryjówek, bunkrów oraz labiryntów, będących dla człowieka zarówno zagrożeniem, jak i ratunkiem. Miasto Złotej to pewnego rodzaju Metropolis, w którym „jednostka wydaje się zerem”, z tą różnicą, że w mieście nie widać zarządzających tą przestrzenią, co jednak nie znaczy, że władzę na nią ma Złotowłosa. Jest jeszcze gorzej: betonowa masa wydaje się przerażającym superorganizmem, samowystarczalnym, samoregulującym się i jednocześnie niszczycielskim, pożera bowiem wszystko, co napotka na swej drodze. Beton jest wsobny, a jego skupienie wyłącznie na sobie skutkuje nie tylko zmarginalizowaniem, ale i anihilacją każdej formy życia.

W takim kontekście ilustracje Rucińskiej zyskują nową jakość, wszak monochromatyczność nie będzie oznaczać monotonii betonu, nudy przestrzeni, która prowokuje Złotowłosą do jej przekonstruowania. Grafika ukazująca postaci niby w świetle jarzeniówki wydobywa z nich niepokojącą trupiość. Ale to nie wszystko. Dziewczynka wśród swych przyjaciół, misia i lalki, jako jedyna jest „żywa”, choć zabawki oraz jej postać wykreowane przez Rucińską przypominają *zombie*. Trupia bladeść twarzy, podkrążone czarną, grubą kreską oczy, czarne usta, ostre kontrasty, sylwetka szmacianej lalki oraz czarno-biały strój czyniący z sylwetki postać z balu wampirów sprawiają wrażenie niesamowitości. Dodatkowo postaci poruszają się w przestrzeni wypełnionej cieniami budynków, chmur czy też swych sylwetek. I choć puste place przypominają nieco metafizyczne malarstwo Giorgia de Chirico, to jednak pozbawione są tak charakterystycznego dla jego obrazów ciepła barw oraz dojmującej nostalgii. U Chmielewskiego i Rucińskiej kraina cienia jest miejscem wygnania, które wbrew deklaracjom Złotej, twierdzącej, że miasto może się podobać, nie jest przestrzenią przyjazną żywym⁵.

Oczywiście, taka kreacja przestrzeni może uzasadniać adres genologiczny wskazany przez autorów: horror urbanistyczny, wywołujący do tablicy

5 O Wiek Półcienia piszą Naomi Oreskes i Conway w bazującej na wiedzy naukowej, ale fikcyjnej książce *Upadek cywilizacji zachodniej*. Termin oznacza prowadzący do katastrofy okres antyintelektualizmu, który uniemożliwił podjęcie działań opartych na dostępnej w XXI w. wiedzy naukowej. Należy odnotować, że w 2020 r. w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie można było oglądać wystawę pod tytułem *Wiek Półcienia*, nawiązującą do tej opowieści *science fiction*.

problem estetycznego zagospodarowania przestrzeni, uwzględniającego potrzeby jej mieszkańców. O tym, że Polacy mają z tym problem, mogliśmy się przekonać po publikacjach Piotra Sarzyńskiego czy Filipa Springera, a ostatnio dzięki „edukacyjnej” aktywności tandemu Radosław Gajda i Natalia Szcześniak – autorów bloga Architecture is a GOOD IDEA oraz ostatnio wydanej książki *Archistorie. Jak odkrywać przestrzeń miast?*. Jeszcze kilka lat temu niezainteresowana zupełnie humanistyką ekologiczną z pewnością przystałabym na taką propozycję odczytania tekstu, a także próbowałabym forsować inne interpretacje. W opowieści o złotowłosej⁶ dziewczynce widziałabym popularne wtedy tropy, np. samotność dziecka, opresyjność otoczenia, oniryczną narrację czy przypowieść o cierpieniu dziecka, którego źródłem są patologiczne zachowania dorosłych. Wtedy zagrażające mu betonowe miasto byłoby metaforą zła, podobną funkcję pełni przecież architektura w *Domu nie z tej ziemi* Małgorzaty Strękowski-Zaremby.

Opowieść o Złotej można jednak czytać jako sprzeciw wobec niekontrolowanej rozbudowie tkanki miejskiej, zalewaniu betonem miejsc, które wcześniej służyły rekreacji oraz spotkaniom, i w ogóle jako bunt przeciwko utowarowieniu przestrzeni. Jeśli weźmiemy pod uwagę wcześniejsze projekty autorów książki, ich zainteresowanie estetyką (oboje skończyli szkoły artystyczne: Chmielewski Akademię Sztuk Pięknych w Warszawie, a Rucińska – w Poznaniu), nietrudno zgodzić się na taką interpretację. Według mnie horror wykreowanej przestrzeni zasadza się na fundamentalnej zasadzie, sformułowanej przez norweskiego architekta Christiana Norberga-Schultza: „[...] skala krajobrazu stanowi podstawę, na której ujawniają się konfiguracje przestrzeni egzystencjalnej” (Kopczyński, Skoczylas, 2008: 92). Innymi słowy, krajobraz tworzy nie tylko życiową przestrzeń, ale również scenografię dla ludzkich przygód, a jakby tego było mało, scenografię, która wpływa na ich kształt. Przyjmując sugestie twórców *Miasta Złotej*, należy się również zgodzić z Has-Tokarz, która przekonuje:

Przestrzeń w horrorze w równym stopniu jest, co znaczy [...]. Bez względu na to, jaki kształt formalny przybiera miejsce, w którym rozgrywają się zdarzenia

6 Być może kolor włosów bohaterki nie jest bez znaczenia. W literaturze „ekologicznej” często Słońce nazywa się Złotowłosą: „Ziemia jest planetą Złotowłosej, położoną nie na tyle blisko swej gwiazdy, by spiec się na skwarek, i nie na tyle daleko, by skuł ją wieczny lód” (Wilson, 2017: 187).

i umieszczony jest bohater, zawsze jest to [...] obszar groźny, narażający protagonistów na różne przeprawy i generujący liczne niebezpieczeństwa.

(Has-Tokarz, 2006: 485)

Rzeczywiście, przestrzeń w *Mieście Złotej* nie jest mapowana elementami znanymi z horrorów. Na próżno w opowieści szukać „przestrzennej” topiki grozy w tradycyjnym ujęciu, o którym pisze Slany (Slany, 2016: 27, 258), prowadząc ją do dwóch przydatnych pojęć: *exterior* oraz *interior*. Czytelnik ma wrażenie, że bohaterowie znaleźli się w przestrzeni *à rebours*, a znane mu dotąd zasady fabularne związane z topografią grozy w tym przypadku nie działają. W mieście Złotej przede wszystkim brakuje centrum, a dom, na który zresztą dziewczynka się nie uskarża, nie tyle zmienia swe położenie, ile znajduje się w sytuacji niepewnej, gdyż otaczający go krajobraz podlega ciągłym transformacjom. Są one powodem niestabilności przestrzeni, którą bohaterowie, wykonując mapy, próbują gestem artysty/architekta przywrócić do porządku. Ich działania okazują się bezskuteczne, wszak mapa nie jest w stanie oddać zmian zachodzących w obrębie terytorium, którego jest odwzorowaniem. Zmiany betonowej przestrzeni są szybkie, drapieżne i zastępują nie tylko rytm pór roku (widok z okna Złotej umożliwia jedynie obserwacje przekształcania się betonowych form, a nie cyklu natury). W ruchu betonu można również widzieć niejako „zastępczą”, a tym samym pseudo-genealogiczną opowieść o historii Ziemi, z tą różnicą, że miasto Złotej nie jest podporządkowane siłom natury, ale zupełnie niezdefiniowanym mocom, dokonującym nieustannych oraz niezrozumiałych transformacji przestrzeni. Beton się wypiętrza, zapada, zalewa, rośnie, wnika, pokrywa – jest aktywny, dominujący, ale co ważniejsze – wsobny i samoistny. Najlepiej charakteryzuje go zaimek *się*. Ta cecha betonu sprawia, że choć w opowieści wspomina się o drewnianych domkach na obrzeżach miasta i kamienicach z cegły, to tak naprawdę należą już one do legendy, a pochłonięte przez beton, niszczący niczym lawa wszystko na swej drodze, nie tworzą już przestrzeni, którą można by nazwać obrzeżami czy peryferiami (Slany, 2016: 27). W horrorze urbanistycznym brakuje więc centrum i obrzeży, a co za tym idzie – nie ma również istot je zamieszkujących: poczwary, demonów czy upiorów (Eliade, 1999: 68). Tym samym egzotyczna dla narracji jest przestrzeń *exterior*, którą w baśniach magicznych, jak przekonuje Slany za Bruno Bettelheimem i Władimirem Proppem, tworzy las: „miejsce przynależne w tradycji wierzeniowej

obląkanym, obcym, czarownicom, mordercom. Banitom, demonom, wilkom, czyli wszelkim istotom o destrukcyjnej tożsamości, wzbudzającej paniczny strach” (Slany, 2016: 27–28). Nie ma ona opozycji. Przestrzeń *interior*, rozumiana jako miejsce powszechnego bytowania, z niezmienną wewnętrzną organizacją oraz zorientowana wobec stałych elementów (centrum i peryferii), po prostu nie istnieje. Zarówno dom, jak i przestrzeń poza nim budzą grozę. I odwrotnie – dom oraz przestrzeń poza nim grozy nie budzą, ponieważ ich mieszkańcy nie znają innych miejsc, a tym samym nie biorą pod uwagę innych życiowych scenariuszy: „Powie, czego nie ma w mieście Złotej. Nie ma roślin. Nie ma drzew ani trawy, ani owoców. Może dlatego Złotej tak się podoba jej miasto – bo nie wie, że mogłoby wyglądać inaczej” (Chmielewski, 2018: [b.n.s.]). W tym miejscu horror urbanistyczny przekształca się w horror ekologiczny, zasadzający się na kryzysie epistemologicznym, wyrażającym się w niemożności ujrzenia różnicy.

Złota nie wie, że można żyć „inaczej”. Nie zna przecież wzorca, mogącego stać się probierzem rzeczywistości, w której jest zanurzona. Płynność betonu nieustannie zmienia przestrzeń, nie dopuszczając, aby powstały w niej jakieś punkty orientacyjne. Niemożliwe więc okazuje się porównywanie. Bateson, upominający się o wzorec, przekonuje, że jest on o tyle potrzebny, o ile sprzyja temu, aby „postrzeżenie różnicy uruchamia[ło] [...] proces poznawczy [...]. Rozpoznanie różnicy zmusza poznającego do selekcji postrzeżeń i wyboru jedynie znaczących” (Wyka, 1996: 310). Brak kategorii różnicy nie pozwala na wyodrębnienie, oddzielenie i wyróżnienie, jednym słowem – wyklucza wiedzę, że można „inaczej”. Odkrycie różnicy okazuje się prawdziwym wstrząsem, co raczej nie dziwi, jeśli przypomnimy sobie rozważania Platona o wychowaniu, którego istotą jest ustawianie duszy w kierunku źródła światła czy to, co przytrafiło się Szawłowi w drodze do Damaszku. Spotkanie z „inaczej” poraża, ścina z nóg, olśniewa, daje do myślenia, zmienia perspektywę (Maliszewski, 2015: 111).

W przypadku Złotej jest nim poznanie Sylvy, niemal jej sobowtóra, dziewczynki różniącej się od Złotej tylko jedną cechą: kolorem włosów, które u Sylvy są srebrne. Spotkanie zostało poprzedzone bolesnym incydentem – zranieniem się przez Złotą drzazgą pochodzącą z nieznanego jej świata, sprzed ery betonu. Rana, choć niewielka, nie jest bolesna, ale daje do myślenia. Drzazga nieprzypominająca niczego, do czego dziewczynka byłaby przyzwyczajona, tworzy precedens. W tym sensie kawałek drewna w świecie zalanym betonem jest niesamowity, podobnie jak spotkanie z sobowtórem (Freud, 1997: 236).

Na początku wydaje się przerażający, gdyż przypomina o istnieniu różnic i granic, podających w wątpliwość homogeniczną, bo betonową, przestrzeń miasta. Zranienie drzazgą oraz pojawienie się dziewczynki o srebrnych włosach przypomina, że:

[...] podstawowy podział świata przedstawionego i jego elementów w utworach grozy przebiega zwykle wzdłuż linii „swoje”/„obce”, „my”/„oni” [...]. „Swoje” i „nasze” jest „wspólne”, znane, bezpieczne, akceptowane. Po drugiej stronie stoi „obce”: niebezpieczne, groźne [...]. Granica między „naszym” a „obcym” jest zarazem granicą pomiędzy Dobrem a Złem.

(Gemra, 2006: 501–502)

Skoro ustaliliśmy, że miasto Złotej należy do przestrzeni *exterior*, pozbawionej odpowiadającej jej, ale zarazem przeciwstawnej przestrzeni *interior*, to również Sylva, choć „nie stąd”, nie będzie w odniesieniu do Złotej charakteryzowana jako „obca”. Złota w relacji z przybysem dostrzega wszak szansę na wyjście z samotności. Opowieści Sylvy o nieistniejących już przedmiotach, z których sama pochodzi, wprawiają Złotą w konsternację. Zaczyna czuć brak tego, czego nigdy nie poznała, a Sylva przywracając Złotej utraconą relację z naturą, przestrzenią dotąd jej zupełnie obcą, wyposaża przyjaciółkę w empatię protetyczną⁷:

Sylva jest podekscytowana, z Złota nie może uwierzyć, że tyle ją ominęło. Jej miasto już nie wydaje się takie ciekawe jak kiedyś. I już nie jest obrażona na drewniany budynek, który ukłuł ją drzazgą. Dziewczynki przez cały czas rozmawiają i okazuje się, że bardzo im ze sobą dobrze. Złota przestała czuć nieufność do nowo przybyłej dziewczynki, a Sylva nie czuje się już samotnie, odcięta od lasu i zwierząt. Co nie zmienia faktu, że obie dziewczynki są zjedzone przez miasto [...].

(Chmielewski, 2018: [b.n.s.])

Sylva wykorzystując zasadę wzorca i różnicy, odtwarza utracony świat. Okazją do tego rodzaju działań jest industrialna przestrzeń, w której

7 Termin nawiązuje do koncepcji pamięci protetycznej sformułowanej przez Alison Landsberg (2012).

szczelinach, a może Heideggerowskich „prześwitach”, objawia się inna rzeczywistość. Jej odkrycie poraża i wytrąca z równowagi, choć ono samo mimo swej doniosłości ma raczej skromny charakter. Takie jest pęknięcie na szybie, które dzięki „różnicy”, pozwalającej na nie inaczej spojrzeć, może być prawdziwą iluminacją:

– Pokażę ci coś – mówi i kuca przy cieniu rzucanym przez pęknięcie w szybie. Wokół niego rysuje poszarpane kształty, których Złota nigdy w życiu nie widziała [...].

– Drzewo! Tak wygląda drzewo! – woła Sylva. – To są liście – wskazuje na poszarpane kształty – to jest pień [...].

– A tak wyglądają kwiaty!

– I ślimak! I motyle!

Sylva dostaje od Złotej wszystkie kredki i rysuje na ścianach i podłodze kolejne rzeczy, które pamięta, a o których Złota nigdy nie słyszała.

(Chmielewski, 2018: [b.n.s.])

Rysunek pokrywa betonowe ściany pokoju Złotej. Fresk stworzony przez dziewczynki różni się od innego artefaktu powstającego wcześniej w mieście. Przypomnijmy, że Złota wraz z Misiem i lalką Tiną próbują narysować mapę. Ich wysiłek nie zostaje nagrodzony, bo niestabilność przestrzeni udaremnia zamiary małych kartografów. Inaczej jest z rysunkiem fauny i flory, który wydaje się dziełem skończonym i wręcz doskonałym. Może dlatego tak jest, że po pierwsze – stanowi wyraz przedefiniowania idei projektowania niespektywnej dotąd relacyjność istot żywych⁸; po drugie – wydaje się niejako „inicjatywą” oddolną, bo lokalną, *mikro* i dziecięcą, mającą na celu próbę odpamiętania utraconego świata; po trzecie – przywraca myślenie totemiczne, w które wpisane jest poczucie równoległości organizacji świata ludzkiego oraz świata zwierząt i roślin (Bateson, 1996: 32). Rysowanie oraz przywoływanie świata „z pamięci” jest jednocześnie egzorcyzmowaniem przestrzeni *exterior*, wprowadzaniem do niej nowej jakości. Betonowe mieszkanie to współczesna jaskinia Lascaux, z odbywającym się w niej rytym (warto zwrócić uwagę, że pojęcie to

8 Warto przypomnieć o koncepcji ekologicznego planowania przestrzeni, idei zaproponowanej przez Paula Soleriego, nazywanej *Arcology* (połączenie pojęć *architektura* i *ekologia*), która polega na konstruowaniu zwartej architektury tak, aby pozostałe miejsce oddać naturze (Czoichalska, 2001).

oznacza zarówno obrzęd, jak i rysunek wykonany rylcem) odpamiętywania utraconych relacji z naturą, a także przebłagania Gai za to, co uczynił jej człowiek. Czy autorzy książki, przypomnijmy – artyści, chcą przez to powiedzieć, że to właśnie sztuka jest formą egzorcyzmowania urbanistyczno-ekologicznych lęków oraz ponownego nawiązywania relacji z przyrodą? Dlaczego nie. W terapeutycznym akcie tworzenia malowidła można również widzieć szansę na pokonanie samotności, ponieważ to właśnie obecność natury „pozwała porządkować stosunki z otoczeniem – ujrzeć je w nowym świetle, odnaleźć sens społecznego współlistnienia, zrozumieć znaczenie przyjaźni i miłości oraz szukać dróg więzi wspólnotowych” (Dubas, 2006: 336).

Humanistyka ekologiczna nie zadowala się lekturą rozpoznającą nie-trudne do zdefiniowania toposy. Ekokrytyka również zachęcałaby raczej do pogłębionych eksploracji tekstu, angażując wyobraźnię czytelnika w tworzenie scenariuszy pozwalających na konkretne działania zmierzające do naprawy świata. Opuśćmy więc jaskinię, ale nie sami, tylko we wspólnocie. Śmiało można tak nazwać grupkę bohaterów utworu Chmielewskiego i Rucińskiej: Złotą, Sylwę, Misia i lalkę Tinę. Nie bez kozery tworzą ją dzieci i ich zabawki, przecież w marszach na rzecz klimatu uczestniczą przede wszystkim młodzie. Wydaje się, że Złota i jej przyjaciele rozumiejąc doniosłość chwili, będącej prawdziwą cezurą antropocenu, zaczynają działać. Rozpoczynają od ustaleń, wszak nowy ład wymaga nowej umowy, a potem przystępują do wykonywania konkretnych zadań. I choć przeciwstawiają się molochowi, to robią to wspólnie oraz według ustalonego planu: zdobywają ziemię i niosą ją w wyznaczone miejsca, hodują rośliny, drążą tunele łączące dachy i tarasy, na których zakładają ogródki. Strach zostaje zastąpiony aktywnością, a samotność – wspólnotą.

Jeśli celem horroru jest zawłaszczenie bohaterów i uczynienie ich zakładnikami często własnych lęków, to horror urbanistyczny dla niedorosłych czytelników ma na celu uwrażliwienie ich na opresyjność przestrzeni i często nietetyczną, nastawioną na zysk politykę planowania przestrzeni (choć edukacyjny wymiar opowieści z dreszczykiem pozbawiony jest tej „poważnej” terminologii). A co z horrorem ekologicznym takim, jak *Miasto Złotej*? Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że miasto w tej opowieści jest metaforą Ziemi, a „urbanistycę” odpowiada zniszczenie ziemskich ekosystemów. W tym sensie horror ekologiczny ufundowany został na katastroficznej wizji środowiska, której apokaliptyczna wymowa może jedynie paraliżować. „Ekologiczna” literatura

mroku dla dzieci, zgodnie zresztą z postulatami ekokrytyki, dopominającej się o sposoby rozwiązywania problemów, proponuje jednak wyjście z tego impasu, zupełnie podobne do planu działania przedstawionego przez Christiana Schwägerla (Bińczyk, 2018: 139). Ten niemiecki dziennikarz odrzuca strach, który proponuje zastąpić racjonalnością i odpowiedzialnością, będącymi podstawą „dobrego antropocenu”, rozumianego jako budowanie zrównoważonej i sprawiedliwej przyszłości. Dzieci z *Miasta Złotej* realizują ten postulat, ufając sile wspólnotowego działania. Być może to echa lekcji rysunku wykonywanego na betonowych ścianach, lekcji przybliżającej relacje między roślinami, których ich obserwacja może wiele nauczyć o tym, jak działa wspólnota:

Nie widziałam nigdy pojedynczej łodygi mchu, co zauważać mam zwyczaj u drzew czy różnych roślin. Mszaki zawsze są blisko siebie. I tu tkwi opowieść o ich sposobie na suchą przestrzeń, na własne niedoskonałe, delikatne ciało nieprężące się sztywnymi badyłami, a wysycające się tylko czasem wilgocią z powietrza [...]. Mchy, rośliny pierwotne, wspierające się, nawadniające się i wrażliwe na środowisko. Ale tylko razem.

(Zajączkowska, 2019: 78, 90)

Jeśli dobry antropocen przywróci myślenie totemiczne, w którego kręgu znajdują się również mchy, to może właśnie ich obraz zachęci do przeformułowania idei wychowania, przygotowującego nie do świata zastanego i nie do świata, jakim on będzie, lecz do działania w świecie zastanym na rzecz świata, jakim on powinien być (Muszyński, 1977: 37). Przypomnijmy sobie o tym, czytając horror ekologiczny zachęcający do troski o świat.

Bibliografia

- Barry P., 2017, *Ekokrytyka*, tłum. M. Białodzia, M. Furmaniak, R. Korzeń i in., w: *Literatura i jej natura. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, red. P. Czaplński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, Wydawnictwo Rys, Poznań, s. 21–36.
- Bateson G., 1996, *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bendyk E., 2015, *Świat bez węgla*, w: *Polski węgiel*, red. M. Sutowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chmielewski D., 2018, *Miasto Złotej*, ilustr. M. Rucińska, Wydawnictwo Tadam, Warszawa.
- Czapliński P., 2017, *Ekokrytyka*, w: *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, Wydawnictwo Rys, Poznań, s. 182–184.
- Czocharlska B., 2001, *Spotkanie z innym człowiekiem*, w: *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*, red. A. Papuziński, Z. Hull, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 25–30.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*. „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Dubas E., 2006, *Samotność uniwersalny „temat” życia ludzkiego i wychowania*, w: *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, red. P. Domeracki, W. Tyburski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 329–349.
- Ekologia dla dzieci*, <https://www.ambelucja.pl/ekologia-dla-dzieci/1/366/> [dostęp: 17.10.2022].
- Eliade M., 1999, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo „KR”, Warszawa.
- Freud Z., 1997, *Pisma psychologiczne*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo „KR”, Warszawa.
- Gemra, A., 2006, *Twarz pod maską. Kilka uwag na marginesie wybranych ikon grozy*, w: *Literatura i wyobraźnia. Prace ofiarowane profesorowi Tadeuszowi Żabskiemu*, red. J. Kolbuszewski, Wydawnictwo „a linea”, Wrocław, s. 501–510.
- Has-Tokarz A., 2006, *Horror architektoniczny. O fizycznym i semantycznym statusie przestrzeni w literaturze i filmie grozy*, w: *Literatura i wyobraźnia. Prace ofiarowane profesorowi Tadeuszowi Żabskiemu*, red. J. Kolbuszewski, Wydawnictwo „a linea”, Wrocław, s. 465–485.
- Has-Tokarz A., 2010, *Horror w literaturze współczesnej i filmie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kopczyński K., Skoczylas J., 2008, *Krajobraz przyrodniczy i kulturowy. Próba ujęcia interdyscyplinarnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Landsberg A., 2012, *Pamięć protetyczna*, tłum. M. Szewczyk, w: *Antropologia kultury wizualnej*, red. I. Kurz, P. Kwiatkowska, Ł. Zaremba, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 690–698.

- Latour B., 2014, *Anthropology at the Time of the Anthropocene – a Personal View of What is to Be Studied*. [Wykład w American Association of Anthropologists, Waszyngton, grudzień 2014], <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/139-AAA-Washington.pdf> [dostęp: 18.10.2022].
- Maliszewski K., 2015, *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Muszyński H., 1977, *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Oreskes N., Conway E., 2017, *Upadek cywilizacji zachodniej. Spojrzenie z przyszłości*, tłum. E. Bińczyk, J. Gużyński, K. Tarkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pacewicz P., 2019, *Uczcie o zmianach klimatycznych*, https://oko.press/rpo-uczcie-o-zmianach-klimatu-men-uczmy-o-dziurze-ozonowej-oko-press-analizuje-szkolny-program/?fbclid=IwAR1nhfD7YJG7_ygtFYDkvxGSK6u72yeNz5dmrKC4uxylNDZiZGWQTJnYaUo [dostęp: 12.10.2022].
- Popkiewicz P., Kardaś A., Malinowski S., 2019, *Nauka o klimacie. Obserwacje zmian klimatu teraz i w przeszłości, mechanizmy działania systemu klimatycznego, dawne zmiany klimatu – co, kiedy, jak i dlaczego, obecna zmiana klimatu – obserwacje, przyczyny, przyszła zmiana klimatu – dokąd zmierzamy, klimatyczne kontrowersje*, Sonia Draga, Katowice.
- Scruton R., 2012, *Zielona filozofia. Jak poważnie myśleć o naszej planecie*, tłum. J. Grzegorzczak, R.P. Wierchosławski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Skolimowski H., Górecki J.K., 2003, *Zielone oko kosmosu. Wokół ekofilozofii w rozmowach i esejach*, Wydawnictwo „Atla 2”, Wrocław.
- Slany K., 2016, *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Wilson E.O., 2017, *Pół Ziemi. Walka naszej planety o życie*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Wyka A., 1996, *Próba komentarza*, w: Bateson G., *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 305–315.
- Zajączkowska U., 2019, *Patyki, badyle*, Wydawnictwo Margines, Warszawa.

Małgorzata Wójcik-Dudek – dr hab., prof. UŚ; pracownik Instytutu Literaturoznawstwa na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w literaturze polskiej XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (2016) – książka

została przetłumaczona na język angielski i wydana w 2020 r. w oficynie Peter Lang, *Po lekcjach* (2021). Zainteresowania badawcze: dydaktyka literatury, literatura dla dzieci i młodzieży, humanistyka środowiskowa. Redaktor naczelna elektronicznego czasopisma „Paidia i Literatura” poświęconego literaturze dla młodych czytelników.

Małgorzata Wójcik-Dudek – Doctor habilitatus, Professor of the University of Silesia; employee of the Institute of Literary Studies at the University of Silesia in Katowice. Author of books: “(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka” [(Re)List around myth. Mythic functions in the poetry of Tadeusz Nowak] (2007), “W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w literaturze polskiej XXI wieku dla dzieci i młodzieży” [R(e)read the Holocaust. Post-memory practices in Polish literature of the 21st century for children and youth] (2016) – the book was translated into English and published in 2020 by Peter Lang, “Po lekcjach” [After lessons] (2021). Research interests: didactics of literature, literature for children and youth, environmental humanities. Editor-in-chief of the electronic magazine “Paidia i Literatura” devoted to literature for young readers.

Jindřiška Svobodová

 <https://orcid.org/0000-0002-4304-7090>

Uniwersytet Palackiego

Ołomuniec, Czechy

Ivana Dobrotová

 <https://orcid.org/0000-0002-1832-8376>

Uniwersytet Palackiego

Ołomuniec, Czechy

Reflexe otravy řeky Bečvy ve vybraných internetových denících

Reflection of the poisoning of the river Bečva in selected online daily newspapers

Abstract: The paper deals with the reflection of the poisoning of the river Bečva on the news servers iDnes.cz and Seznam zprávy.cz. The selection of online diaries was motivated by the person of their owner, the aim of the contribution was to find out how much this circumstance will be reflected in the way the event is presented. The authors used the method of critical reading and ecolinguistics in the analysis and examined the thematic construction of news texts that were published within 13 months after the ecological disaster. They mainly focused on what kind of media image is created for the company DEZA in the news (the prime minister was financially connected to both the iDnes.cz newspaper and this company), what space in the news are given to witnesses "from the people" and experts from the academic sphere, and as the then Minister of the Environment Richard Brabec is presented in the news.

Keywords: critical reading, ecolinguistics, climate catastrophe, media communication, media image

Abstract: Niniejszy artykuł poświęcony jest refleksji nad zagadnieniem zatrucia rzeki Beczwy, prezentowanym na portalach informacyjnych iDnes.cz i Seznam zprávy. Wybór prasy elektronicznej był motywowany osobą ich właściciela. Celem artykułu było sprawdzenie, w jakim stopniu ta okoliczność rzutuje na sposób prezentowania zdarzenia. W przeprowadzonej analizie autorki wykorzystały metodę czytania krytycznego i ekolingwistyki oraz prześledziły konstrukcję tematyczną tekstów informacyjnych opublikowanych na przestrzeni 13 miesięcy od katastrofy ekologicznej. Autorki artykułu skupiły uwagę przede wszystkim na medialnym wizerunku firmy DEZA (ówczesny premier miał powiązania majątkowe zarówno z dziennikiem

iDnes.cz, jak i z daną firmą), na tym ile miejsca w wiadomościach poświęca się świadkom „z ludu“ i ekspertom ze środowisk akademickich oraz jak w wiadomościach prezentowany jest ówczesny minister ochrony środowiska Richard Brabec.

Słowa kluczowe: krytyczne czytanie, ekolingwistyka, katastrofa klimatyczna, komunikacja medialna, wizerunek medialny

Úvodem

Výuka mateřského jazyka ve všech typech škol by měla směřovat k tomu, aby žáci uměli číst texty kriticky a dokázali v nich rozlišit, co jsou fakta a co jsou jen domněnky. Důležité je také poznat, kam autor míří, jaký chce vzbudit dojem, zda chce čtenáře ovlivnit, a pokud ano, tak proč.

Schopnost efektivní komunikace spojená s tzv. čtenářskou gramotností patří mezi základní klíčové kompetence, které jsou v České republice zavedené i do tak zvaných rámcových vzdělávacích programů. Podle těchto programů by měl žák umět informace v textu nejenom vyhledávat a třídit, ale na základě jejich pochopení a systematizace je také kriticky posoudit. „Orientace ve světě informací, jejich vyhledávání v různých zdrojích, propojování, porovnávání a další využívání, [...], rozlišování subjektivních a objektivních informací nebo posuzování jejich důležitosti a správnosti jsou však cílovými požadavky i dalších vzdělávacích oblastí [...] či tzv. průřezových témat“ (Procházková, 2006, online). Domníváme se proto, že rozvoji kritického čtení a schopnosti adekvátní interpretace by se ve školách měla věnovat pozornost a že by se nemělo rezignovat na snahu připravit žáky a studenty pro život v informačně přesycené společnosti.

Následující příspěvek je zamýšlen jako případová studie a slouží jako inspirace pro práci na seminářích či kurzech kritického čtení. Budeme v něm sledovat, jak se liší obraz identické události vytvořený ve dvou různých internetových denících. Kauza, kterou oba deníky zachytily, se týkala otravy řeky Bečvy.

Na podzim roku 2020 došlo na řece Bečvě hned k několika únikům toxických látek, nejzávažnější incident se ovšem stal 20. září, když do řeky uniklo velké množství kyanidu a následně uhynula vodní fauna téměř na čtyřiceti kilometrech toku. Vyšetřování, které následovalo, provázely pochybnosti a kontroverze, způsobené nepochopitelně laxním přístupem odpovědných úřadů; významnou roli ale sehrál také fakt, že jednou z podezřelých firem

byla chemička DEZA náležející k holdingu Agrofert spojenému s tehdejším premiérem Andrejem Babišem.

Zákonným vyšetřovatelem kauzy byla ustanovena Česká inspekce životního prostředí (ČIŽP) a vyšetřování později převzali také kriminalisté Zlínského kraje. Postup vyšetřování byl kritizován nejen opozičními politiky, ale také odborníky z akademické sféry, rybářskými svazy a spolky věnujícími se ochraně životního prostředí. V dubnu následujícího roku byla v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR ustanovena devítičlenná Vyšetřovací komise k ekologické katastrofě na Bečvě a právě tato komise kritizovala pozdní a neúčinný postup sběru vzorků ČIŽP Brno a Olomouc a pomalý postup policie, v závěrečné zprávě připsala zmařené vyšetřování přímo České inspekci životního prostředí Brno a vodoprávnímu úřadu Valašské Meziříčí.

Již 26. září 2020 policie informovala o tom, že se jí podařilo najít kanál, odkud se do řeky dostaly jedovaté látky. Trestně obviněnými byli v této kauze nakonec podnik Energoaqua a jeho ředitel; podle svědectví rybářů a některých odborníků ale existují pochybnosti o tom, zda bylo místo úniku určeno správně. Jako možné místo úniku chemikálií byl označen jiný kanál, který do Bečvy ústí až dále, přibližně tři kilometry níže po proudu od označené výpusť v katastru obce Lhotka nad Bečvou, a jako důvod rybáři a další svědci uváděli fakt, že se mezi oběma výpustěmi v době havárie i později vyskytovaly živé ryby. Mezi podezřelé se tak znovu vrátila DEZA.

Od konce listopadu 2020 začal investigativní Deník Referendum zveřejňovat reportáže, podle kterých došlo právě v den úniku kyanidů v podniku DEZA k havárii, při které do řeky unikly fenoly – tyto látky byly také označeny za možného původce otravy ryb. Deník spojil postup úřadů s aktivitami tehdejšího ministra životního prostředí Richarda Brabce; holding Agrofert se následně proti nařčením začal bránit soudní cestou.

Ke zklidnění mediální situace nepřispěl ani znalecký posudek, jehož autor Jiří Klicpera vyloučil jako viníka otravy DEZU, a ačkoliv znalec avizoval, že viníka zná, veřejnosti jej neprozradil. Deník iDNES.cz náležející rovněž k holdingu Agrofert již druhý den po dokončení posudku s odkazem na nejmenovaný zdroj zveřejnil informaci o tom, že za otravu odpovídá Energoaqua, ta se proti obvinění odvolala a v srpnu provedl Jakub Hruška, profesor Přírodovědecké fakulty UK, experiment, kterým vyvrátil závěry Klicperova posudku, tedy že chemikálie do řeky vytekly z rožnovského kanálu.

Materiál a zvolená metoda

Tématu ekologické katastrofy byla věnována značná mediální pozornost; pro zpracování jeho reflexe ve vybraných internetových denících pokládáme za vhodné užití metody ekolingvistiky a kritického čtení; jazyk je zejména v prvním z těchto přístupů vnímán jako nástroj vzájemného působení a ovlivňování, a to jak ve smyslu interakce mezi organizmy navzájem, tak mezi organizmy a prostředím, ve kterém se vyskytují (blíže Zima 2002: 45).

Obdobně lze pohlížet také na roli médií. Jejich význam je v tom, že informace o společnosti nejenom zprostředkovávají, ale tím, jaké události si vybírají k medializaci, a způsobem, jak je zpracovávají, společnost ovlivňují a mění; veřejný politický život tak stejnou měrou reflektují, jako spoluutvářejí. Ve zprávách tak paradoxně (vzhledem k tomu, jak je žánr definován)¹ nedochází k bezprostřednímu a neosobnímu zobrazení události „tady a teď“, ale vypráví se v ní příběh. Příběh má dobře promyšlenou strukturu (událost nezřídka není podána chronologicky, ale s ohledem na dramatický spád), fakta a data jsou uvážlivě distribuována, často je přítomno hodnocení.²

Do zobrazování událostí se promítá hierarchizace hodnot, přijaté priority, vliv institucí apod. Reflexe aktérů a dějů není neutrální (Allan, 2005: 105) a realita je zobrazena tak, aby se potvrdil preferovaný status quo. Ve zprávě se jako přirozený prezentuje svět, který vyhovuje orientaci média, jeho majitelé nebo jiným institucím. Novinář ve zprávě fakta nemusí měnit, ale s událostí podle potřeby pracuje selektivně, dává věcné informace a prokládá je komentáři, zprávu píše tak, aby potvrzovala preferovaný význam.

V následujícím příspěvku provedeme srovnání článků, jež byly věnovány tématu otravy řeky Bečvy a byly publikovány ve dvou internetových denících,

1 Autorky publikace *Současná stylistika* uvádí, že úkolem zpravodajství je bezprostřední informování o aktuálních jevech a událostech. Zpráva má rychle a objektivně zprostředkovat nezaujatou a úplnou informaci, s využitím neutrálních výrazových prostředků přináší odpovědi na otázky: „co se stalo, kdo to udělal a kdy, kde, event. stručně jak a proč, ale hlubší analýza zpráv se většinou neočekává“ (Minářová, 2008: 263).

2 Hodnocení a expresivita nemusí být nutně součástí promluvy redaktora a objevují se ve vyjádřeních svědků nebo dalších zúčastněných aktérů; nesmíme ale zapomínat, že je na rozhodnutí novináře nebo jiného profesionálního příslušníka média, co se v konečné verzi článku ne/objeví.

konkrétně na serverech iDNES.cz³ a Seznam Zprávy.⁴ Zprávy byly vybrány z korpusu zpravodajských textů vydaných od 21. 9. 2020 do 27. 10. 2021, celkem jsme měli k dispozici 144 článků z výše zmíněných platforem.⁵

Vybrané deníky patří k nejčtenějším na českém trhu, jejich volba byla provedena záměrně tak, aby se lišily osobou svého majitele. Někdejší premiér Andrej Babiš byl původním majitelem holdingu Agrofert a. s., po dobu svého působení v politice majetek vložil do svěřenských fondů, i nadále v nich ale figuruje jako tzv. obmyšlená osoba, což mimo jiné znamená, že mu ze spravovaného majetku plyne zisk. Majetkově tak propojuje jak mediální organizaci vlastníci deník iDNES.cz, tak chemičku DEZA, současně je ale velmi významné také jeho angažmá ve vrcholné politice (v době katastrofy navíc stál v čele vlády). Zakladatelem a stoprocentním vlastníkem portálu Seznam Zprávy je podnikatel Ivo Lukačovič.

Událost, která měla dopad především jako ekologická katastrofa, se tak právě kvůli osobě někdejšího premiéra stala součástí politického diskurzu. Norman Fairclough (2005: 146) upozorňuje, že se v poslední době výrazně mění zájmy profesionálních politiků, politický diskurz už se neomezuje na komunikaci politických profesionálů mezi sebou, ale mnohem častěji směřuje „ven“ k médiím, aktivistům, ochráncům lidských práv apod.

Mediální politická komunikace se stále týká témat veřejného zájmu, dochází ale k rozšíření okruhu komunikačního rámce. Do komunikace stále častěji vstupují experti, kteří jsou pozváni proto, aby mohli „nestranně“ laikům vysvětlit podstatu problému, lidé reprezentující nejrůznější společenská uskupení, dobrovolnické organizace apod., a stále významnější prostor zaujímají i „obyčejní“ lidé, kteří mají vyjadřovat „hlas lidu“. Při prezentaci události a následném působení na předpokládané recipienty hraje významnou roli již jejich možnost v médiích vystoupit a prostor, který je jim ve zprávě věnován.

Ve vybraných zprávách se zaměříme především na to, jakým způsobem je událost prezentována, vzhledem k rozsahu našeho příspěvku se ale zaměříme především na tematické uspořádání textů a sledovat budeme tyto

3 Server je provozovaný společností MAFRA, která vydává také deníky Mladá fronta DNES, Lidové noviny a Metro. V červnu 2013 celou skupinu MAFRA koupil Andrej Babiš prostřednictvím svého holdingu Agrofert.

4 Seznam zprávy jsou internetový zpravodajský web provozovaný firmou Seznam.cz.

5 Odkazy na soubory článků z obou serverů jsou přístupné v sekci Korpusy zde: <https://oltk.upol.cz/veda-a-vyzkum/teorie-komunikace/#c66100>.

aspekty: roli DEZY jako možného strůjce otravy a její hodnocení Českou inspekcí životního prostředí (dále ČIŽP), význam „hlasu lidu“, prezentovaného zde především rybáři, hodnocení odborníků a mediální prezentaci někdejšího ministra životního prostředí za ANO Richarda Brabce.

Kauza otrávené Bečvy ve vybraných on-line denících

Během třinácti měsíců, které uběhly od katastrofy na Bečvě, bylo na stránkách internetového deníku iDnes.cz publikováno 54 zpráv věnovaných tomuto tématu. O otravě řeky se i v tomto deníku psalo především jako o ekologické katastrofě, byla ale nahlížena jinou optikou než v deníku Seznam Zprávy. Samostatný článek publikovaný 3. 10. 2020 (*Bečva zažila havárie už dříve, vytekly do ní kyanidy, čpavek i petrolej*) sice nesnižuje velikost ekologické katastrofy, její význam ale relativizuje upozorněním, že k podobným událostem na řece docházelo v posledních přibližně padesáti letech opakovaně a řeka se s tím vždy dokázala vypořádat. Ve srovnání se zprávami publikovanými na serveru Seznam Zprávy se optimističtěji nahlíží budoucnost řeky a zdůrazňuje se, že katastrofa neměla tak tragické následky, jak se mohlo zdát bezprostředně po úniku jedovatých látek (zprávy z 24. 11. 2020 *Otravu kyanidy přežila v Bečvě část vzácných velevrubů a škeblí*; 22. 12. 2020 *Většina druhů ryb v otrávené Bečvě přežila, podle expertů jí vrátí život*).

Ve zprávách zveřejněných na serveru Seznam Zprávy (celkem jich za stejné období k dané problematice vyšlo 90) je zarybňování zmiňováno vždy v souvislosti s nemalými náklady (zpráva *Likvidace ryb z Bečvy stála půl milionu, chystá se vysazování ze dne 7. 10. 2020* nebo zpráva *Na zarybnění Bečvy už padlo půl milionu, bude pokračovat i letos ze dne 19. 1. 2021*), nějak optimisticky nevyznívá v tomto kontextu ani zpráva ze dne 24. 1. 2021 (*Lidé v centru Valašského Meziříčí požadovali vyšetření otravy Bečvy*), ve které jednatel místního rybářského svazu upozorňuje, že do řeky byly vysazeny jen drobné několikacentimetrové rybky, ale nadále v ní chybí tzv. generační ryby, a i když se tyto ryby vysadí, bude obnova života v řece trvat několik let. Zdůrazňuje se, že pomoci se rybáři dočkali nikoli od státu či ministerstva životního prostředí, ale od Olomouckého kraje (zpráva *Olomoucký kraj pomůže rybářům s náklady na likvidaci otravy v Bečvě z 18. 4. 2021*). Ani zprávy publikované zhruba rok po katastrofě nevyznívají pozitivně, ve zprávě *Do Bečvy zasažené katastrofou se po roce vrátily tuny ryb, život se obnovuje*

z 15. 9. 2021 je proti informaci o tom, že obnova řeky by mohla být kratší, než se původně očekávalo, postaven fakt, že některé druhy ryb v ní ale stále chybí. Víra je vkládána spíše v sílu přírody, pomoc státu není zmiňována vůbec; do výpovědi předsedy místního rybářského svazu je vloženo expresivní hodnocení katastrofy: *„Ta řeka má obrovskou reprodukční schopnost. Dokáže si po takových zvěrstvech pomoci sama, samozřejmě se jí snažíme při tom pomoci. Zarybňování probíhá podle plánu, využíváme prostředky jak z transparentního účtu, tak z příspěvků institucí či darů.“*

DEZA jako viník otravy

Prakticky od první zprávy publikované v deníku iDnes.cz je DEZA vyloučena jako možný viník otravy. K případu se za chemičku důsledně vyjadřoval mluvčí holdingu Agrofert Karel Hanzelka, užíval při tom silné postoje a podporoval je výrazy typu: *žádný únik, žádné pochybení; vyloučil jakýkoliv únik nebezpečné látky; od počátku říkáme, že pokud by Deza jakkoli zapříčinila úhyn ryb v Bečvě, postavíme se k tomu čelem a nebudeme nic skrývat; přijde nám jako nehoráznost, pokud nás někdo obviňuje ze zmaření mladého lidského života; jsme si stoprocentně jistí, že tato provozní událost v našem podniku nebyla a ani nemohla být příčinou otravy ryb.*

Při opakovaném ujišťování čtenářů o nevině Dezy se ale redaktoři mnohem častěji než na mluvčího tohoto podniku odvolávali na ředitele nebo mluvčí ČIŽP. Ve zprávě z 26. 9. 2020 *Kriminalisté už vědí, kudy se do Bečvy dostal kyanid. Teď hledají viníka* je vyloučeno, že by toxická látka do řeky vytekla z chemičky DEZA: *Valašskomeziříčská chemička DEZA, která spadá pod koncern Agrofert, hned v pondělí popřela, že by znečištění šlo od ní. V úterý ji v tiskové zprávě vyloučila jako možného původce havárie i ČIŽP.*

Tisková zpráva ČIŽP je připomenuta i ve zprávě z 2. 2. 2021 *Za otravu Bečvy nemůže chemička Deza, řekl znalec. Viníka už zná*, ve které jsou zveřejněny výsledky zprávy soudního znalce. Ten vyloučil jakoukoli souvislost havárie, která se v tomto podniku stala právě 20. září, s následnou otravou ryb. Vinu této chemičky opakovaně vyloučil také tehdejší ministr životního prostředí Richard Brabec.

DEZA je jako viník nehody vyloučena také ve zprávě publikované již 20. 9. 2020 v deníku Seznam Zprávy *„Obrovská pohroma.“ Chemikálie v Bečvě dál zabijí desítky tisíc ryb.* I zde je informace uváděna s odkazem na

mluvčí ČIŽP, na stejný zdroj se odvolává mluvčí chemičky Hanzelka ve zprávě z 24. 9. 2020 *Ryby v Bečvě zabíjel kyanid. Naše chemička na vině není, říká mluvčí Agrofertu*. V jeho prohlášení opět zaznívají kategorická popření jakéhokoli provinění: „*Stoprocentně trváme na tom, že znečištění od nás nepochází. Už to potvrdila i inspekce životního prostředí,*“ řekl mluvčí společnosti Karel Hanzelka. ... „*Naše výrobní spektrum je zcela jiného charakteru*“.

Redaktoři deníku Seznam Zprávy mají k práci ČIŽP mnohem rezervovanější postoj než jejich kolegové z deníku iDnes. Zaměstnanci inspekce jsou opakovaně kritizováni za to, že odmítli přijmout vzorky kontaminované vody odebrané rybáři (zpráva z 22. 1. 2021 *Část důležitých vzorků v kauze Bečva odmítla inspekce použít*; tuto okolnost kritizuje i odborník z Univerzity Palackého); odborné kvality ředitele inspekce snižují bývalí zaměstnanci této organizace, spekuluje se o ředitelově odbornosti i skutečných důvodech, proč byl na místo dosazen (zpráva z 6. 2. 2021 *„Inspekce u Bečvy selhala, vládne tam carismus,“ říkají bývalí zaměstnanci*), jsou zveřejňovány výzvy ekologů směrem k řediteli ČIŽP, aby ze své funkce odstoupil (zpráva z 24. 3. 2021 *Ekologové vyzvali šéfa inspekce Geusse, aby kvůli Bečvě odstoupil*; v této zprávě je opět citován velmi kritický postoj odborníků, podle kterých absence vzorků prakticky znemožňuje viníka najít).

Zapojení svědků

Odlišná je ve zprávách obou deníků také role svědků. Rybáři, kteří v daném kontextu vyjadřují „hlas lidu“, vystupují v iDnes.cz jako pozitivní a konstruktivní element a ve zprávách bývají zmiňováni zpravidla v souvislosti s čištěním nebo zarybňováním řeky. Ve zprávě *Rybáři vrací do Bečvy po otravě ryby, vsadili na ostroretky* z 9. 10. 2020 jsou zmiňovány aktivity rybářů, které by měly vést k obnovení původního stavu, z hlediska ovlivnění recipienta je důležité opakované ujištění o tom, že viníka je třeba hledat v areálu bývalé Tesly uvedené v úplném závěru textu. Zmínka o objemu vysazených ryb je obsažena také v následující zprávě z 26. 10. 2020 *Pátrání po viníkovi otravy řeky Bečvy vážne, inspekce začala mlčet*; zde ovšem rybáři vyjadřují pochyby, zda se podaří viníka vypátrat.

V on-line deníku Seznam Zprávy jsou naopak rybáři zmiňováni především v souvislosti s likvidací mrtvých ryb, událost na Bečvě je zde nahlížena jako katastrofa nebo tragédie (např. zpráva *Ekologická tragédie sílí. Neznámá*

*látka zabíjí v Bečvě další ryby z 21. 9. 2020 nebo ve zprávě „Obrovská pohroma.“ Chemikálie v Bečvě dále zabíjí desítky tisíc ryb z 22. 9. 2020. V tomto deníku se také častěji objevují přímé citace rybářů obsahující obvykle negativní hodnocení situace: „Lovíme takhle už pátý den. Je to makačka a máme toho plné zuby,“ postěžoval si tamější porybný Ondřej Kašpar (ve zprávě z 24. 9. 2020 *Ryby v Bečvě zabil kyanid. Naše chemička na vině není, říká mluvčí Agrofertu*). Prostředkem ovlivnění předpokládaného recipienta se v těchto zprávách stávají také obrazná pojmenování a přirovnání, jako např. ve zprávě „Jako Černobyl. Rybáře brněly ruce.“ *Lidem vadí nejasnosti po havárii v Bečvě.* (z 29. 9. 2020). I tato zpráva obsahuje expresivní hodnocení situace, o události se píše jako o ekologické pohromě, negativně je hodnocena nedostatečná informovanost rybářů: „... netušili, s jakým jedem mají čest.“ Persvazivní potenciál má rovněž citace facebookového profilu Valašského Meziříčí: „To je úlet. Bečvou teče kyanid a vy dáte oznámení lidem, ať nechodí k vodě, tak pozdě? Už jste dali vědět těm klukům, co každý den čistí Bečvu? To je přístup, jako když bouchl Černobyl.“*

Autor příspěvku je v článku konkretizován, přesto je status uveden jako většinový názor „místních“. Podobně ve zprávě (z 30. 9. 2020 *Stopy vedou až do Rožnova. Kyanid přitekł do Bečvy dlouhým potrubím*) jsou rybáři spojování především s odklizením uhynulých živočichů. Zprávě dává pesimistické vyznění i závěrečné vyjádření: „Návrat dosavadního života do řeky potrvá deset let, škody jdou do desítek miliónů korun.“

Finanční zátěž je zmiňována i ve zprávě (ze 7. 10. 2020 *Likvidace ryb z Bečvy stála půl milionu, chystá se vysazování*), kde se jako hlavní téma objevuje zarybnění řeky; na rozdíl od obdobně zaměřených zpráv na iDnes.cz jsou ale rybáři méně optimističtí: „Podle rozborů kyanid zabil i mikroorganismy, kterými se ryby živí. Byla však větší voda, něco mohlo natéct, budeme to testovat, po malých částech budeme řeku pomalu zarybňovat a sledovat životaschopnost,“ doplnil představa Územního svazu rybářů.“

Z hlediska ovlivnění čtenářů je důležitý údaj o nákladech spojených s likvidací uhynulých ryb, významná je také poznámka o tom, že rybáři utracené miliony korun nemají kde vymáhat. „Podporu rybářům přislíbilo ministerstvo životního prostředí i kraje, dosud však žádnou finanční pomoc nedostali.“

I později ve zprávě *Na zarybnění Bečvy už padlo půl milionu, bude pokračovat i letos* z 19. 1. 2021 se v souvislosti s náklady zmiňuje fakt, že peníze rybáři získali z transparentního účtu, tematizován je zde také zákaz chytat na

postiženém úseku Bečvy ryby. Ve výpovědi v podstatě anonymního svědka je užito výrazně expresivní hodnocení situace: „*Na otráveném úseku Bečvy platí od začátku ledna až do odvolání režim chyt' a pusť. ... Rybářské svazy to avizují i na sociální síti, reakce jsou rozličné. „V tomto úseku měla být spíš cedule: „chyt' znečišťovatele a umlať ho,“ podotkl jeden z rybářů.*“

Vedle výše škod se ve zprávách publikovaných na serveru Seznam Zprávy v souvislosti s rybáři objevují i jejich pochybnosti o probíhajícím šetření. Skutečnost, že jedovaté látky unikly do Bečvy z areálu Tesly, rybáři zpochybňují i ve zprávě (z 26. 11. 2020 *Viníka kyanidové otravy hledají na špatném místě, říká správce vypustí*), jejich svědectví je podpořeno i názorem odborníků. „*Kyanidovou otravu s „Rožnovským scénářem“ už dříve zpochybnili rybáři i odborníci z chemických oborů. Jed by podle nich v takových případech nezabíjel až po třech kilometrech toku.*“

Citace rybářů využívají redaktoři k tomu, aby do zprávy umístili citově zabarvené a expresivní hodnocení ve zprávě z 19. 1. 2021 *„Totální diletantství,“ kritizuje vyšetřování havárie na Bečvě expert: „... postup od počátku kritizují rybáři, kteří katastrofu likvidovali. „Selhal celý systém. Pro mě je to neskutečné pochybení, zvěrstvo, co na nás úřady napáchaly. Jejich postup byl tristní,“ uvedl předseda rybářů z Hustopečí nad Bečvou Stanislav Pernický.*“

Rybáři rovněž zpochybnili údaje o čase, kdy měli k řece dorazit pracovníci ČIŽP, předseda rybářů se rovněž pozastavil nad tím, proč ředitel této organizace odmítl použít jimi odebrané vzorky pořízené okamžitě po vypuknutí katastrofy. Absenci klíčových vzorků v této zprávě kritizoval i chemik z Masarykovy univerzity (20. 1. 2021 *Mrazivé svědectví o Bečvě. „Klíčové vzorky chybí,“ říká expert*).

Téma odmítnutých vzorků odebraných rybáři bezprostředně po katastrofě, se objevila i v dalších zprávách, např. *Část důležitých vzorků v kauze Bečva odmítla inspekce použít* (z 22. 1. 2021). Předseda rybářů z Hustopečí nad Bečvou tyto vzorky označil za „*nejrelevantnější, které mohla inspekce použít*“. Ředitel ČIŽP jejich validitu zpochybnil, na stranu rybářů se ale přiklonili odborníci, např. biochemik z Univerzity Palackého, který: „*Postup inspektora považuje za chybu. „Nebyl žádný důvod takto na začátku tyto vzorky vyloučit,“ namítl už dříve.*“

I v později publikované zprávě experti v posudku k Bečvě: *Experti v posudku k Bečvě „Ve vyšetřování byl chaos.“* (ze 17. 8. 2021) se toto téma opět vrací. Znovu je citován předseda místní rybářské organizace, který připomíná, že

rybáři otrávenou vodu odebrali bezprostředně, tyto vzorky ale nikdy nebyly při vyšetřování použity. Rybáři vystupují jako aktéři zpráv i později, ve zprávě *Rybáři věří, že závěrečná zpráva komise k Bečvě přispěje ke změně legislativy* (z 19. 9. 2021) sice ústy svého předsedy svazu kritizují nekompetentnost orgánů, které měly havárii řešit; vyjádřili ale důvěru, že poslanci chtějí havárii vyřešit a současně se také zasadit o smysluplné úpravy legislativy.

Průběh vyšetřování a důvěryhodnost inspektorů či dalších vyšetřujících orgánů na serveru Seznam Zprávy zpochybnily také výpovědi anonymních svědků z lidu (jejich citace se ve zprávách na iDnes.cz neobjevují). Do rubriky zpráv jsou dokonce zařazeny dva samostatné články tvořené prakticky pouze z citací článků zasláných do deníku čtenáři (*Zlost nad Bečvou. Existuje vůbec zájem najít viníka* z 27. 11. 2020 a *Bečva se táhne jako vyšetřování Čapího hnízda, zlobí se čtenáři* z 21. 12. 2020). Blíže nekonkretizovaní svědci také ve zprávě z 30. 11. 2020 *V Deze došlo k havárii, tvrdí svědek. Dle chemičky šlo o „provozní událost“* upozorňují na to, že v Deze došlo k havárii (označované mluvčím Agrofertu opakovaně za provozní událost), mluvčí z lidu byly spojeni také s peticí, která vznikla na internetu a jejíž signatáři požadovali objasnění postupu úřadů. Sedmatisícová skupina signatářů byla ve zprávě z 1. 12. 2020 *Odstupte, vyzvali Starostové ministra Brabce kvůli otravě Bečvy* prezentována studentem Šimonem Gilarem, v jeho výpovědi byl zmiňován další problém, a to klesající důvěra občanů ve všechny vyšetřující instituce. Téma ztráty důvěry se vrací i později ve zprávě *Lidé v centru Valašského Meziříčí požadovali vyšetření otravy Bečvy* (24. 1. 2021), jako svědek je ve zprávě citován organizátor protestní akce, vyšetřování zde hodnotí jako pochybné a jako důsledek vidí právě ztrátu důvěryhodnosti úřadů i státu v očích veřejnosti. V citacích „hlasu lidu“ se objevují expresivní hodnotící prostředky, např. ve zprávě *Po smrti kolegy lidé od Bečvy říkají: Hlavně už to vyšetřete, ať je klid* z 6. 12. 2020, ve které vypovídá řada kolegů tragicky zesnulého vedoucího provozu, kteří si nepřáli být jmenováni, se objevila spojení typu *lidé z fabrik v okolí mají kvůli vyšetřování velkou pifku na úřady*; bývalí zaměstnanci ČIŽP zde mluví o *carismu*, který na inspekci vládne.

Zapojení odborníků a expertů

Silný persvazivní potenciál mají komentáře a vyjádření oslovených odborníků a expertů. Jejich erudice v daném oboru vytváří dojem, že k dané

problematicke zaujímají výhradně nezaujaté a věcné stanovisko. Jejich cílevýběrem ovšem může dojít ke stranění a vytváření pozitivních či negativních hodnocení k dané otázce. V deníku iDnes.cz dostali prostor i odborníci, kteří zpochybňovali závěry ČIŽP. Ve zprávě z 26. 10. 2020 *Pátrání po viníkovi otravy řeky Bečvy vážne, inspekce začala mlčet* jsou zveřejněny názory biochemika z Univerzity Palackého, který vyslovil názor, že kyanidy přítomné v odpadních vodách firmy DEZA mohou za jistých okolností způsobit otravu podobných rozměrů, jeho prohlášení ovšem ve zprávě bezprostředně následuje ostrá reakce mluvčího Agrofertu Karla Hanzelky: „Od počátku říkáme, že pokud by Deza jakkoli zapříčinila úhyn ryb v Bečvě, postavíme se k věci čelem, a nebudeme nic skrývat. Bohužel jsme ale vytrvale neprávem očerňováni. Věříme, že policie brzy určí skutečného viníka a jméno Dezy bude definitivně očištěno.“

Tentýž odborník dostal prostor i ve zprávě *Novinky k otrávené Bečvě policie nesdělí, znalec chce další lhůtu* z 21. 12. 2020. Opakuje se zde jeho starší výše citovaný názor, ovšem DEZA jeho argumenty označila za „teoretické a často účelové“, a tento její názor je podepřen autoritou ČIŽP, která rovněž Dezu vyloučila jako původce otravy.

Ve zprávách deníku Seznam Zprávy jsou bezprostředně po úniku zmiňovány zejména nedozírné následky otravy. Tak je tomu např. ve zprávě „*Obrovská pohroma. Chemikálie v Bečvě dál zabíjí desítky tisíc ryb*“ z 22. 9. 2020. Podobně jako v deníku iDnes.cz, se i pro deník Seznam Zprávy vyjádřil biochemik z Univerzity Palackého. Jeho názor byl ale navíc podepřen i výsledky bakalářských prací z Vysoké školy Báňské v Ostravě, ve kterých byly popisovány metody na odstraňování kyanidu v odpadních vodách Dezy. Týž vědec poskytl svůj komentář i ve zprávě *Katastrofa v Bečvě? Deza dál v podezření, Rožnovská verze má trhliny* (z 31. 10. 2020). Popřel tzv. Rožnovský scénář a vyloučil, že pokud by látky vytekly z výpusti Tesly Rožnov, začaly by ryby hynout až po třech kilometrech, rozporoval vyjádření tiskového mluvčího Agrofertu a připomněl, že DEZA nevysvětlila, jak se nebezpečných látek vlastně zbavuje. Podobně i ve zprávě z 16. 11. 2020 *Otrava Bečvy ohrozila obyvatele. Vyšetřování nahrává viníkovi, tvrdí experti* jsou citováni „špičkoví chemici“, kteří upozornili na nesrovnalosti v průběhu vyšetřování. Za zvlášť problematický označili pozdní odběr vzorků, který mohl výrazně napomoci skutečnému viníkovi neštěstí, a zpochybnil pravdivost výroků ministra Brabce. I v této zprávě je jako hlavní podezřelý i nadále označena DEZA, ačkoli usvědčení viníka je již s časovým odstupem v podstatě nemožné. Názory odborníků se objevily i ve

zprávách věnovaných tragickému úmrtí vedoucího provozu čistírny odpadních vod Energoaqua, označené za viníka katastrofy. Podle „expertů“ je nereálné, aby kyanid začal zabíjet až po třech kilometrech od výpusti. Ostrá reakce se objevila např. v článku z 19. 1. 2021 *„Totální diletantství,“ kritizuje vyšetřování havárie na Bečvě expert*, v ní odborník na toxické látky mluvil o fatální chybě institucí a chybějících vzorcích, kvůli kterým nebude možné dohledat skutečného viníka. V deníku Seznam Zprávy byly publikovány i články a priori zpochybňující výsledky vyšetřování, např. článek z 3. 9. 2021 *Vědci se v kauze otravy Bečvy staví proti závěru policejního vyšetřování nebo Mrazivé svědectví o Bečvě. „Klíčové vzorky vody chybí,“ říká odborník ze dne 21. 1. 2021.*

Obraz ministra životního prostředí Richarda Brabce

Ve zprávách publikovaných na serveru iDnes.cz byly často uváděny celé tweety ministra Brabce, v nich politik komentoval dění kolem otravy řeky, vyjádření ale nebyla poskytnuta právě tomuto deníku. Tak je tomu hned v prvním ministrově komentáři publikovaném ve zprávě ze dne 26. 9. 2020 *Kriminalisté už vědí, kudy se do Bečvy dostal kyanid. Teď hledají viníka.* Ministr se odvolal na závěry šetření ČIŽP a Policie ČR, poměrně ostře se opřel do všech, kteří: *„... už mají jasno, kdo způsobil katastrofu,“* a v připojeném komentáři vyjádřil silné přesvědčení o tom, že pokud je známá jedovatá látka, bude vypátrání viníka otázkou hodin. Pozitivně byla jeho role hodnocena ve zprávě ze dne 29. 9. 2020 *Rybáři vylovili z Bečvy 40 tun uhynulých ryb, odklizení skončilo*, kde byl zmiňován v souvislosti s pomocí nabídnutou postižené oblasti. Hned v následující zprávě z 1. 10. 2020 *V otravě Bečvy kyanidem míří stopy do Rožnova, policie byla v areálu Tesly užil obrazného vyjádření: „Můžu říct, že smyčka se utahuje kolem areálu Tesla Rožnov, kolem kanálu, který odsud teče do Bečvy.“*

Budoval si vlastní pozitivní obraz a poměrně expresivní byl naopak při hodnocení ostatních politiků: *„Nikdy nezasahuji do vyšetřování těchto věcí. Reagoval jsem až ve chvíli, kdy se toho chytli někteří politici a stal se z toho hysterický mediální lynč a předvolební boj. Zpochybňovali i nezávislost inspekce, to považují za sprosté.“*

Nespokojenost s délkou probíhajícího šetření ministr vyjádřil např. ve zprávě ze dne 13. 11. 2020 *Vyšetřování otravy Bečvy trvá dlouho, řekl Brabec. Pachatelé hrozí až 8 let.* Zde vinu za časové prodlevy svaloval na Policii České republiky (resort byl v kompetenci koaličního partnera); ve svém komentáři

se distancoval od prohlášení, že vypátrání pachatele bude otázkou hodin: *„Někteří politici a některá média do omrzení připomínají můj údajný slib, že viník bude nalezen v řádu hodin. Vážení, já už jsem stokrát reagoval, že nic takového jsem neslíbil,“* zdůraznil Brabec.

Ve zprávě byly zmiňovány pochybnosti opozičních poslanců (zejména z KDU-ČSL a ODS) o serióznosti probíhajících šetření, jejich úvahy o vině Dezy byly ale označeny za „spekulace“, které se objevily hned po havárii, připomenut byl fakt, že Andrej Babiš převedl Agrofert do svěřenského fondu, aby tak vyhověl českým zákonům. V závěru příspěvku byla citována reakce Andreje Babiše na dotaz opozičního poslance, zda vyšetřovatelé nic netají: *„Nechte si změřit IQ, protože ty vaše otázky jsou bez komentáře.“*

Ve zprávě *O zářijové havárii, kdy se otrávila Bečva vím až z médií* ze dne 2. 12. 2020 ministr reagoval na informace zjištěné deníkem Referendum o tom, že v den otravy došlo k havárii také ve firmě DEZA. Brabec kvůli těmto zjištěním odmítl rezignovat, popřel, že by o nich vůbec věděl, a zodpovědnost za nedostatek informací přesunul na ČIŽP. Hned následujícího dne vyzval ministra k rezignaci i předseda opoziční STAN. Ve zprávě z 3. 12. 2020 *Vůbec jste to nezvládli, odstupte, řekl Farský ministrovi kvůli otravě Bečvy* byla publikována poměrně obsáhlá Brabcova reakce, z níž opět vyplynulo, že kritiku za pomalý průběh vyšetřování si zaslouží policie. Richard Brabec opakoval, že věřil v rychlejší postup vyšetřování, za průtahy spatřoval objektivní příčiny. Parlamentní opozice pak vyzvala k vytvoření nezávislé vyšetřovací komise a ve zprávě z 26. 1. 2021 *Opozice chce vyšetřovací komisi k otravě Bečvy, ČSSD se tomu nebrání*, která je této události věnována, opoziční poslankyně ministra Brabce přímo obvinila z toho, že se na údajné informační embargo pouze vymlouvá. Někdejší šéf poslaneckého klubu ANO Faltýnek při jednání v Poslanecké sněmovně použil falešnou argumentační strategii zvanou někdy jako uzžený sled, když poslance obvinil, že nevěnují dostatečnou pozornost jiným palčivým problémům, např. tzv. energošmejdům. Nejlepší vůli kauzu došetřit projevil ministr i ve zprávě z 10. 3. 2021 *Brabec přísahal na zdraví blízkých, že nebrání vyšetřování otravy Bečvy*. Redaktor citoval Brabcův expresivní a emocionální projev pronesený k poslancům: *„Nikdo nic nezakopává pod koberec. To vám můžu odpřísáhnout na zdraví všech nebo všeho, co je mi drahé, na zdraví blízkých.“*

Opět ale odmítl přijmout odpovědnost za délku probíhajících šetření: *„Jsem naštvaný, že se posouvají termíny od znalce,“* řekl Brabec. Poslanci podle něj *ale musí respektovat, že stále probíhá policejní vyšetřování.*

Ve zprávě jsou ale citována i výrazně negativní hodnocení probíhajícího šetření (nikoli přímo ministra Brabce) od opozičních poslanců. Po schválení zřízení parlamentní vyšetřovací komise se ve zprávě ze dne 21. 4. 2021 *Poslanci schválili zřízení vyšetřovací komise k ekologické havárii na Bečvě* objevují ministrova slova, která zazněla v rozpravě ještě před uskutečněným hlasováním. Brabec v argumentaci užívá falešnou strategii klamně analogie, když spojuje vyšetřování Vrbětic právě s vyšetřováním otravy na Bečvě: „*Budu hlasovat proti zřízení vyšetřovací komise, jen protože věřím policii ohledně Vrbětic a věřím jí i ohledně vyšetřování Bečvy, vytvořili bychom vyšetřovací komisi k již probíhajícímu aktivnímu vyšetřování.*“

I nadále nachází pochybení pouze na straně zasahujících úřadů, např. ve zprávě *Inspekce při šetření otravy Bečvy nepochybila, řekl Brabec. Má však výhrady* ze dne 15. 6. 2021 jsou citována jeho slova: „*Havárie mimořádného rozsahu jako ta na Bečvě ukázala, že už jen třeba nezkušenost úředníků s tak velkým zásahem může být zásadní překážkou pro efektivní koordinaci kroků při zvládnutí havárie.*“

Obraz rozhodného politika posiluje jeho apel na ředitele ČIŽP „neprodleně“ vylepšit některé z dosavadních postupů. Mnohem kritičtější je jeho hodnocení práce parlamentní vyšetřovací komise, ke které se vyjadřuje na twitteru. Ministrův komentář deník opět přebírá, ačkoli obsahuje expresivní hodnocení opozičních politiků a jejich nařčení ze „špinavé hry“: „*Je s podivem, že média mají k dispozici zpolitizovanou zprávu zpolitizované sněmovní vyšetřovací komise dříve, než je oficiálně zveřejněna. To je jasným důkazem, že jde o politické zadání načasované těsně před volbami.*“

Diametrálně odlišný obraz politikovi vytváří server Seznam Zprávy. Ve zprávě ze dne 25. 9. 2020 *Obří ekologická katastrofa, ale Brabec tam nejel. Nebyl důvod, vysvětlují* redaktor porušuje informační kvalitu nezaujatosti sdělením: „*A zatímco v létě se ministr Brabec s premiérem Babišem (oba ANO) prezentovali, jak vypouštějí desítky perlorodek do řeky Malše, o uhynulé ryby zájem nejeví.*“

Nepřítomnost ministra na místě katastrofy vysvětlila ministrova mluvčí. Ve zprávě je připomenuta také ministrova profesní minulost, která diskvalifikuje jeho legitimitu na místě ministra životního prostředí: „*A pro připomenutí: ministr životního prostředí je s podnikáním Babiše v chemickém průmyslu úzce svázán. Před rokem 2013 byl Brabec ředitelem společnosti Lovochemie, která patří pod holdingovou společnost Agrofert.*“

Ministrova nepřítomnost je kritizována i ve zprávě ze dne 29. 9. 2020 „*Jako Černobyl. Rybáře brněly ruce.*“ Lidem vadí nejasnosti po havárii v Bečvě, v níž

je poněkud manipulativně katastrofa srovnávána s Černobylem. Je citován Brabcův tweet, ve kterém vyjadřuje přesvědčení, že zdroj znečištění bude odhalen do několika hodin. Ačkoli starostové zasažených obcí postup inspektorů při vyšetřování kritizují, ministr postupy inspekce hájí (např. ve zprávě z 1. 10. 2020 *Smyčka se utahuje, řekl Brabec. Postup šetření kyanidu v Bečvě hájí*). Zdůraznil zejména nezávislost a nezpochybnitelnost výsledků jejich práce. Na serveru je tematizována ministrova neochota informovat tisk zdůvodňována informačním embargem Policie ČR (jedná se o „živý spis“; viz zprávu ze 4. 11. 2020 *Brabec poslancům k Bečvě nic neřekl, prý by mařil vyšetřování*). Redaktor z jeho projevu ve Sněmovně vybral expresivní vyjádření, že se mu chce „řvát“, když vidí spekulace o rozsáhlém spiknutí; postup inspekce opět hájí. V titulku zprávy z 10. 11. 2020 se objevuje narážka na Brabcovo vyjádření, že by si nafackoval za slib rychlého odhalení zdroje nákazy. Jeho slova jsou ale manipulativně posunuta: *Ministr Brabec by si za Bečvu nafackoval, zaznělo ve Sněmovně*. Ve článku je značný prostor věnován kritickým hodnocením ministra, vedeného vyšetřování i vyloučení DEZY z okruhu podezřelých. Hrubé a agresivní reakce někdejšího premiéra Babiše na dotazy poslanců ohledně vyšetřování této kauzy se objevily ve zprávě z 12. 11. 2020 *Lži, AntiBabiš, nechutnost. Babiše rozčílily interpelace na Bečvu a covid*. Opoziční poslance premiér obvinil z účelového zneužití kauzy, Deník Referendum našel ze lži a označil za „největší žumpu novinářskou, co tady je“, využil falešný argument uzeného sledě a interpelujícího poslance Blahu obvinil z toho, že není schopen postarat se o nemovitosti, které měl ve správě jako starosta Uherského Hradiště, a doporučil mu, aby si nechal změřit IQ. Pirátskou poslankyni našel, že je nechutná, když požádala o přesné údaje o počtu zemřelých na covid: „*Vy jste skutečně nechutná, vám nevadí, že jsou tady pozůstalí, že stále mluvíte o těch mrtvých? Vám dělá radost, že tolik lidí zemřelo? Asi jo, když to tady stále dáváte na stůl a vytrhujete z kontextu věci,*“ rozčílil se předseda vlády a dodal, že *ve chvíli, kdy umírají lidé, je nevhodné o tom mluvit*.

Na přímou výzvu k rezignaci reagoval ministr slovy, že Dezu nikdy nekryl, odpovědnost přesunul na policii, a hájil se, že ani není podvodník, ani si na této kauze nebuduje kariéru (viz zprávu ze 13. 11. 2020 *Nevím, jestli se DEZA kvůli Bečvě vyšetřuje. Nejsem podvodník, řekl Brabec*). V samostatné zprávě ze dne 16. 11. 2020 *Mlčí k Bečvě sami od sebe. My Brabcovi ani ČIŽP pusu nezavřeli, říká policie* je dementováno starší Brabcovo vyjádření, že poslancům informace poskytnout nemůže, nikoli nechce. Neschopnost označit viníka otravy je

kritizována i ve zprávě ze dne 25. 11. 2020, její autor se pozastavuje nad okolností, že Brabec bezprostředně po katastrofě vyloučil z okruhu podezřelých Dezu, ačkoli skutečného viníka stále nezná. Podobně jako na serveru iDnes.cz je zmiňována výzva poslanců ministrovi, aby rezignoval. Zpráva je ovšem podána šířeji, jednak je citován ministr, který popírá, že by došlo k jakémukoli selhání na ministerstvu nebo u něj osobně, připojeno je i ujištění, že kauzu odpovědně řeší řada úřadů. Více prostoru ale dostal např. opoziční poslanec pocházející právě z postižené oblasti Gazdík. Ten připomenul Brabcův možný střet zájmů. Přímo ze lži je ministr nařčen ve zprávě z 3. 12. 2020 *Policie ani úřady nemají viníky otrav na Bečvě. Brabec ale tvrdí opak* a redaktor vyvrací tvrzení uveřejněná na ministrově webu. Ve zprávě z 21. 12. 2020 *Koho hoši kryjí? Ptá se Gazdík. Opozice kritizuje průtahy v šetření Bečvy* je opět poskytnut značný prostor kritickým vyjádřením poslanců (*katastrofa je šilená, ale ještě šilenější je, že orgány státní moci ani tři měsíce po té...*), ministr ale odmítl přijmout za průběh vyšetřování odpovědnost.

Argumentačně velmi slabá je ministrova obrana uveřejněná v článku z 10. 3. 2021 *Faltýnek zařadoval. Těsně před hlasováním k Bečvě zatáhl za brzdu*; na velmi kritická hodnocení opozičních poslanců reagoval slovy: *„Od dětství sedím u vody, dívám se na to jako rybář a je mi líto, co se tam stalo. Jsem i vášnivý houbař, trávím v přírodě celý život,“ oponoval jim a dodal, že tím, že se vyšetřování protahuje, je nešťastný a našťvaný.*

Vyvolat pochybnosti a snížit ministrův kredit má potenciál zpráva ze dne 7. 6. 2021 *Brabec nechce dát z ruky zprávu, jak si po otravě Bečvy počítala inspekce*; negativní postoje k výsledkům práce parlamentní vyšetřovací komise obsahuje zpráva ze dne 5. 10. 2021, jejich zprávu zde označil za zmanipulovanou.

Závěry

Tematická analýza vybraných článků potvrdila náš předpoklad o potřebnosti a užitečnosti praktického nácviku kritického čtení během vzdělávacího procesu na všech typech škol. V době „mediálního houstnutí“ jsou na recipienty zpráv kladeny vysoké nároky a čtenář by měl být schopen poznat, zda se médium nesnaží dát události preferovaný význam rozcházející se s objektivní realitou. Recipient by se měl orientovat v nabídce informačních kanálů, zprávu vnímat spíše jako výzvu k debatě či polemice a komparaci

nabízených interpretací události se snažit dospět k co nejobektivnějšímu poznání reality.

Přístup média k události jednoznačně ovlivňuje způsob informování. Server Seznam Zprávy byl při podávání informací mnohem expresivnější a zaujatější, výpovědi svědků byly emocionálnější a v citacích dostávala mnohem více prostoru opozice. Výskyt vyšší emocionality a expresivity serveru Seznam Zprávy souvisí s tím, že zde mnohem více prostoru dostává „hlasu lidu“, častější jsou svědectví „nejmenovaných svědků“, „místních rybářů“ apod., při prezentaci události jsou citováni vědci s názorem opozitním proti ČIŽP. Server iDnes.cz je ve zprávách méně expresivní a emocionální. Méně prostoru zde dostávají odborníci z akademické sféry, odborný názor zde představují závěry šetření inspektorů ČIŽP. Informace, jež by vyzněly v neprospěch majitele média či politického hnutí ANO jsou v serveru iDnes.cz raději „opomenuty“, na rozdíl od serveru Seznam Zprávy zde tedy nedochází k porušování zásad informační kvality užitím expresivních či emocionálně příznakových výrazů, příspěvky na iDnes.cz ale neinformují v plném rozsahu.

Literatura

- Allan S., 2005, *News from NowHere: Televisual News*, w: Bell A., Garrett P., red., *Approaches to Media Discourse*, 6. vydání, Oxford, s. 105–141.
- Fairclough N., 2005, *Political Discourse in the Media: An Analytical Framework*, w: Bell A., Garrett P., red., *Approaches to Media Discourse*, 6. vydání, Oxford, s. 142–162.
- Minářová E., 2008, *Informativní a persvazivní funkce jako konstituující faktor projevu. Funkční styl publicistický*, w: Čechová M., Krčmová M., Minářová E.: *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, s. 244–283.
- Procházková I., 2006, *Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání*, <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html/> [dostup: 15.6.2018].
- Zima P., 2002, *Jazyky jako organizmy žijící prostřednictvím svých uživatelů*, <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2002/cislo-1/ekolingvistika.html> [dostup: 28.9.2022].

Zdroje

Články jsou dostupné na:

<https://www.idnes.cz/>

<https://www.seznamzpravy.cz/>

Odkazy na soubory článků z obou serverů jsou přístupné v sekci Korpusy zde:

<https://oltk.upol.cz/veda-a-vyzkum/teorie-komunikace/#c66100>


doc. PhDr. Ivana Dobrotová, Ph.D. – docentka katedry slavistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Česká republika). Vědecky se zaměřuje na komparaci slovanských jazyků, zejména na polštinu a češtinu, a také na kritickou analýzu publicistického diskurzu. Je spoluautorkou několika lexikografických děl. Spoluautorka následujících monografií: *The Power of Speech. A Critical Reading of Media and Political Texts* (2020), *Pragmalingvistické a sociopragmatické pohledy na vybrané komunikáty (nejenom) mediálního diskurzu* (2018), autorka vědeckých pojednání a kapitol v knize (např. *Ekoterroryzm, ekofaszyzm, ekodyktatura – Greta Thunberg i kształtowanie się dyskursu antyekologicznego w Czechach i w Polsce*, w: *Język i pamięć*, 2020; *Dyskurs w komentarzach politycznych polskich i czeskich dyskusji w Internecie na przykładzie problemu migracji*, w: *Bohemistyka*, 2019; *Role suwerena v současném polském politickém diskurzu – jednostranný pohled*, w: *Stylistyka*, 2018). Je hlavní řešitelkou několika přeshraničních projektů (Interreg PL-CZ) a mezinárodního vědeckého projektu TAČR. Od roku 1997 je soudním tlumočnickem polského jazyka.

doc. PhDr. Ivana Dobrotová, PhD – associate professor of the Department of Slavonic Studies at the Faculty of Arts of Palacký University in Olomouc, polonist. She focuses on the comparison of Slavic languages, especially on the comparison of Polish and Czech, and deals with the critical analysis of journalistic texts. She is the author of several lexicographical works. Co-author of i.a. the following monographs: *The Power of Speech. A Critical Reading of Media and Political Texts* (2020), *Pragmalingvistické a sociopragmatické pohledy na vybrané komunikáty (nejenom) mediálního diskurzu* (2018), author of research articles and chapters in books (e.g. *Ekoterroryzm, ekofaszyzm, ekodyktatura – Greta Thunberg i kształtowanie się dyskursu antyekologicznego w Czechach i w Polsce*, in: *Język i pamięć*, 2020; *Dyskurs w komentarzach politycznych polskich i czeskich dyskusji w Internecie na przykładzie problemu migracji*, in: *Bohemistyka*, 2019; *Role suwerena v současném polském politickém diskurzu – jednostranný pohled*, in: *Stylistyka*, 2018). Since 1997 she has been a court interpreter of the Polish language.

Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D. – doktorka, od r. 2000 pracuje jako odborná asistentka na katedře bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Česká republika). Vědecky se zaměřuje na problematiku související s komunikací a diskursivní analýzou, vede semináře vědeckého tvůrčího psaní, stylistiky, ortografie a syntaxe. Je autorkou nebo spoluautorkou řady odborných publikací a čtyřech monografií věnovaných kritické analýze mediálního a politického diskurzu: *The Power of Speech. A Critical reading of Media and Political Texts* (2020), *Kritické čtení mediálních textů* (2018), *Pragmalingvistické a sociopragmatické pohledy na vybrané komunikáty (nejenom) mediálního diskurzu* (2018) *Manipulace a argumentace v politickém a mediální diskurzu* (2016).

Mgr. Jindřiška Svobodová, PhD – since 2000, she has been working at the Department of Czech Studies, Faculty of Arts, Palacký University, as an assistant professor. She focuses primarily on issues of communication and discursive analysis, leads courses on academic creative writing and courses on stylistics, orthography and Czech syntax. She is the author or co-author of a number of articles and four monographs devoted to the critical analysis of media and political discourse: *The Power of Speech. A Critical reading of Media and Political Texts* (2020), *Kritické čtení mediálních textů* (2018), *Pragmalingvistické a sociopragmatické pohledy na vybrané komunikáty (nejenom) mediálního diskurzu* (2018) *Manipulace a argumentace v politickém a mediální diskurzu* (2016).

Veronika Gondeková

 <https://orcid.org/0000-0003-1137-2144>

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Bańska Bystrzyca, Słowacja

Patricia Molnárová

 <https://orcid.org/0000-0002-6043-325X>

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Bańska Bystrzyca, Słowacja

Environmentálna problematika v mediálnom prostredí (sonda k možnostiam ďalšieho výskumu) Environmental issues in the media environment (a probe into possibilities for further research)

Abstract: The paper represents the first probing input to the research on the issue of environmental communication in the Slovak media. In a survey of selected media, we focused on the occurrence and the way environmental issues are portrayed in contemporary e-periodicals with different themes (opinion-forming newspapers, women's and lifestyle magazines, motoring magazines) and on selected social networks (Facebook, Instagram, TikTok). The aim of the paper is to summarize the research possibilities on different media platforms in relation to the orientation of the issue treatment and the target recipient. The research results in the selection of suitable material for further research on environmental communication in electronic media. In terms of user accessibility, frequency of publication, thematic diversity and communicative impact on the recipient, two dominant media platforms emerged. With in e-journals, it is the electronic daily press, and in the social networking environment, the potential of Instagram has become strongly evident.

Key words: environmental communication, electronic periodicals, social networks, survey

Abstrakt: Artykuł stanowi pierwszy sondażowy wkład do badań nad zagadnieniem komunikacji ekologicznej w słowackim środowisku medialnym. W badaniach mediów elektronicznych skoncentrowaliśmy się na występowaniu i sposobie przedstawiania problematyki ekologicznej we współczesnych e-czasopismach o różnej tematyce (gazety opiniotwórcze, magazyny kobiece i lifestylowe, magazyny motoryzacyjne) oraz na wybranych portalach społecznościowych

(Facebook, Instagram, TikTok). Celem artykułu jest podsumowanie możliwości badawczych na różnych platformach medialnych w odniesieniu do orientacji ujęcia zagadnienia i docelowego odbiorcy. Efektem badań jest wybór odpowiedniego materiału do dalszych badań nad komunikacją ekologiczną w mediach elektronicznych. Pod względem dostępności dla użytkowników, częstotliwości publikacji, różnorodności tematycznej i komunikacyjnego oddziaływania na odbiorcę wyłoniły się dwie dominujące platformy medialne. W ramach e-czasopism jest to elektroniczna prasa codzienna, a w środowisku społecznościowym mocno uwidocznił się potencjał Instagrama.

Słowa kluczowe: komunikacja ekologiczna, czasopisma elektroniczne, sieci społeczne, badania

Úvod

Environmentálna problematika sa v posledných rokoch javí ako čoraz aktuálnejšia téma zasahujúca široké spektrum oblastí. Jednou z nich je tiež jazyk a komunikácia, v dôsledku čoho sa už v minulom storočí začala postupne profilovať environmentálna komunikácia sústredená v základnej línii, zaoberajúcej sa otázkou *ako vhodne komunikovať o environmentálnych témach a problémoch*. Cieľom environmentálnej komunikácie v zmysle formovania vedomia a sprostredkovania názorov (a súčasne postojov s dosahom na rozhodovanie, konanie a ďalšie behaviorálne reakcie jednotlivca i spoločnosti) sa stala „snaha vplývať na kreovanie a šírenie proekologického (po)vedomia ľudí, od ktorého závisí odstraňovanie istých škôd“ (Wendland, 2000: 110).

Fakt, že táto výskumná oblasť nie je úplná tabula rasa, má svoje vyprofilované pole pôsobnosti a rozvíjajúcu sa tradíciu, poukazujú už existujúce práce renomovaných, najmä zahraničných autorov. Čerpajúc z nich možno v úvode zdôrazniť kľúčový termín *environmentálna komunikácia*, ktorá bola predmetom pilotného prieskumu v oblasti mediálnych platforiem. Environmentálnu komunikáciu chápeme ako „rôzne formy medziľudskej, skupinovej, verejnej, organizačnej a masovej komunikácie, ktoré tvoria spoločenskú diskusiu o environmentálnych otázkach a problémoch týkajúcich sa vzťahu človeka k prírode“ (Jurin – Rousch – Danter, 2010: 14). Dôležitým, z toho vyplývajúcim faktorom je tematická ohraničenosť environmentálnej komunikácie. Jej súčasťou sú komunikačné prístupy, princípy, stratégie a techniky vhodné pri manažovaní a ochrane životného prostredia (porov. Flor, 2004). Keďže ide o vyvíjajúcu sa oblasť výskumu, je nutné zdôrazniť posun, ku ktorému došlo. Kým vo svojich začiatkoch bola environmentálna komunikácia úzko vymedzenou oblasťou, dnes sa pole jej pôsobnosti značne rozšírilo.

V centre záujmu pri jej výskume sa nachádza špecifický spôsob komunikácie vo vzťahu k percepcii okolitého sveta, ktorý determinuje individuálne i skupinové porozumenie sveta a spoločnosti. To umožňuje formovať naše vzťahy k prírode a s prírodou, ale súčasne aj lepšie porozumieť interakciám v nej samej a usmerniť správanie človeka voči životnému prostrediu (Milstein, 2009: 344–345). Predkladaný príspevok vznikol ako prvá sonda v rozbiehajúcim sa výskume environmentálnej komunikácie v rámci banskobystrickej lingvistickej školy¹. Pilotná časť výskumu je sústredená primárne heuristicky, v dôsledku čoho sme sa zamerali na dostupnosť, resp. prvý náhľad na spôsob spracovania danej problematiky v súčasnom mediálnom prostredí, kam budú smerovať ďalšie analýzy v nasledujúcich etapách výskumu.

Médiá sú dominantným zdrojom informácií o environmentálnej problematike s potenciálom formovať ekologické povedomie, odovzdávať hodnotový postoj a ovplyvňovať reakcie percipientov. Tvorcovia, resp. nositelia environmentálneho diskurzu sa pritom pohybujú na osi racionálne (odborné/vedecké) – emocionálne. V prípade dominancie informatívnej zložky vystavanej na odborných poznatkoch sa téma môže príjemcovi javiť neatraktívnou. Na druhej strane prevládanie emocionálnej (najmä negatívnej) zložky vyvoláva nepríjemné pocity (strach, beznádej, bezradnosť a pod.), čo vedie k vyhýbaniu sa téme či k odmietaniu reagovať na ňu. Sondážnu vzorku jednotlivých typov médií, na ktoré sme sa v prieskume zamerali, diferencujeme do dvoch skupín: a) elektronické periodiká, resp. tradičné periodiká dostupné aj v online verzii, a taktiež b) sociálne siete. Cieľom príspevku je na základe realizovaného prehľadu vybraných mediálnych platforiem sumarizovať ich potenciál na ďalší

1 Na banskobystrickom lingvistickom pracovisku sa otázkam environmentálnej komunikácie doteraz nikdy nevenovala pozornosť. Staršie chápanie pojmu ekolingvistika zaužívané najmä v 20. storočí zdôrazňovalo funkciu a postavenie jazyka vo vzťahu k vonkajším podmienkam. Takto uchopená vedná disciplína sa sústredila na vývin jazyka, jazykové kontakty a konflikty, jazykové plánovanie, osvojovanie aj smrť jazyka. S touto interpretáciou ekolingvistiky pracoval na Slovensku S. Ondrejovič (1996) vychádzajúc z prvotného definovania pojmu podľa E. Haugena (1972). Na ekolingvistický systém ako vzájomné spolužitie jazykov, tzv. ekologický princíp harmónie, poukázal v jednej štúdii V. Patráš (1998), odkazujúc na príklad interkultúrnych vplyvov na jazyk. V 20. storočí sa prízvukovali tiež paralely medzi jazykovými javmi a životným prostredím (napr. Bolinger 2008 [orig. v roku 1980]). V súčasnosti posúvame interpretáciu pojmu ekolingvistika viac k environmentálnej komunikácii vytvárajúc tak nové smerovanie banskobystrickej lingvistickej školy.

výskum a v prípade potreby selektovať materiál na základe (ne)vhodnosti a relevancie vo vzťahu k cieľovému recipientovi, ale aj komunikačným, pragmatickým a axiologickým potrebám súčasnej spoločnosti.

Environmentálna problematika v elektronických periodikách

Vzhľadom na ich pestrú klasifikáciu (na základe periodicity, tematického a obsahového zamerania, územného pôsobenia, kategóriu recipientov) nie je možné komplexne spracovať všetky dostupné zdroje, a preto sme zvolili selekciu (spolu 19 periodík) založenú na kombinácii tradície i náhody s prihliadnutím na periodicitu, recipienta i tému. Na základe toho diferencujeme vybrané periodiká nasledovne: seriózna denná tlač (*Pravda*, *SME*, *Denník N*, *Hospodárske noviny*), bulvárna denná tlač (*Nový čas*, *Plus jeden deň*), týždenníky (*Slovenka*, *Život*), lifestyleové magazíny (*Eva*, *Emma*, *Braineesk*), automobilové magazíny (*Automagazin.sk*, *Autonoviny.sk*, *Topspeed.sk*) a časopisy pre deti a mládež (*Včielka*, *Vrabček*, *Adamko*, *Fífik*, *Kamarát*)². V tejto etape výskumu sa ešte nezaobráame konkrétnym mediálnym komunikátom, jeho jazykovou podobou a funkciou, v dôsledku čoho dané aspekty nie sú bližšie zohľadnené pri interpretácii výsledkov. Predmetom nášho záujmu boli dve otázky:

1. Obsahuje periodikum (a v akej podobe) príspevky súvisiace s témou životného prostredia – samostatné texty/rubriky/iné?
2. Aká oblasť v rámci environmentálnej problematiky je v príspevkoch reflektovaná?

V kategórii dennej tlače sa nachádzajú mainstreamové periodiká vychádzajúce (v printovej aj online verzii) na Slovensku pravidelne a s dlhoročnou tradíciou. Najstarší kontinuálne vychádzajúci denník *Pravda* (od roku 1920) obsahuje jednu samostatne vyčlenenú rubriku s názvom *Ekológia*³ pod označením *Ekonomika* dostupným pri prvotnom zobrazení webovej stránky. Jej obsah je pestrý, zastrešený proenvironmentálnymi témami, avšak nie užšie špecifikovaný. Krátkym náhľadom na prvú zobrazenú stránku obsahujúcu 25 príspevkov⁴ môžeme zhodnotiť niektoré témy v popredí záujmu o životné prostredie. Patria k nim zníženie produkcie plastov v každodennom

2 Výsledky výskumu sú sumarizované v Tabuľke 1 v prílohe.

3 Dostupné online: <https://ekonomika.pravda.sk/ekologia/> [cit. 16. 8. 2022].

4 Ilustračne na základe textov k 16. 8. 2022.

nom živote spojené so separovaním odpadu a zálohovaním obalov, vyčerpateľné zdroje (voda, drevo, plyn, ropa) priamo usúvzťažnené so zelenou energetikou a snaha znížiť emisie naviazané na výrobu elektroautomobilov. Pri porovnaní je možné si všimnúť, že frekvencia publikovania príspevkov v tejto rubrike nie je vysoká – nájdeme niekoľko textov publikovaných počas jedného dňa alebo s minimálnym časovým odstupom, ale aj rozdiel niekoľkých týždňov (napr. ku dňu 16. 8. 2022 bol najaktuálnejší príspevok z 21. 7. 2022). Podobne funguje i denník *SME*, hoci tu nejde o rubriku, ale tematické zaradenie textov z rôznych kategórií (komentáre, rozhovory, články, správy, podcasty, inzercia) pod jednotné označenie *Klíma*⁵ s jej charakteristikou v úvode. Tematicky sú zastúpené primárne otázky globálneho otepľovania, zelenej energetiky a dystopických alternatív života po ekologickej katastrofe. Frekvencia publikovania príspevkov v téme sa javí vyššia ako v denníku *Pravda* (najaktuálnejší k 16. 8. 2022 pochádzal z predchádzajúceho dňa). Podobne v *Hospodárskych novinách* nájdeme jednu rubriku zahrnutú pod záložkou *Science*⁶ so zameraním na klimatické a fyzikálne otázky životného prostredia. Texty rôzneho žánru a z rôznych oblastí sú taktiež dostupné prostredníctvom vyhľadávacieho rozhrania a kľúčových slov *eko*, *enviro*, *klíma* a pod.

Iná situácia je v mladšom *Denníku N* (vychádzajúcom od roku 2015) venujúcom environmentálnej problematike zvýšenú pozornosť. Rovnako ako denník *SME*, obsahuje periodikum tematické radenie príspevkov pod označením *Klimatická zmena*⁷ (vrátane publikovaných karikatúr), v rámci ktorého sa nachádzajú aj špecificky orientované články patriace pod samostatnú kategóriu *Zelený Newsfilter*⁸. Jeho autorom je redaktor Tomáš Grečko, ktorý každý štvrtok sumarizuje to najdôležitejšie o klimatickej zmene, ochrane životného prostredia či prírody. Podľa datovania vznikla rubrika v decembri 2021. Pod *Denník N* prešiel web Čierna labuť, ktorý svoju filozofiu charakterizuje ako snahu „prinášať nové pohľady, neznáme témy, neobvyklé názory [...] od nezávislých autorov v nezávislom médiu“⁹. Platforma obsahuje okrem iných rub-

5 Dostupné online: <https://tech.sme.sk/t/7263/klíma> [cit. 16. 8. 2022].

6 Dostupné online: <https://hnonline.sk/science/klíma-a-fyzika> [cit. 16. 8. 2022].

7 Dostupné online: <https://dennikn.sk/tema/klimaticke-zmeny/> [cit. 16. 8. 2022].

8 Dostupné online: <https://dennikn.sk/tema/zeleny-newsfilter/> [cit. 16. 8. 2022].

9 Podľa: <https://ciernalabut.dennikn.sk/nasa-filozofia/> [cit. 16. 8. 2022].

riku *Enviro*¹⁰, kde možno objaviť už známe témy zelenej energie, separovanie odpadu, recyklácia, šetrenie potravinami, znižovanie produkcie plastov a iné. Na druhej strane v dvoch najznámejších slovenských bulvárnych denníkoch *Nový čas* a *Plus jeden deň* sa podobné tematické rubriky nenachádzajú, avšak texty súvisiace s environmentálnou problematikou je možné vyhľadať cez vyhľadávacie rozhranie a kľúčové slová. Takto získané texty presahujú do rôznych oblastí od populárno-náučných článkov, cez zaujímavosti až po rady a tipy pre „zelenší“ životný štýl.

Týždenníky *Slovenka* a *Život* majú síce na Slovensku dlhú tradíciu a vydávajú sa od polovice minulého storočia, ale napriek tomu v súčasnosti nereflektujú žiadne environmentálne a ekologicky orientované témy s väčšou pravidelnosťou. V týždenníku *Slovenka* sa v máji a júni roku 2021 objavovala EKO rubrika *Udržateľne s Jankou z Baterkárne*, ktorá sa sústredila na tipy a triky pre udržateľnú domácnosť. Išlo však o časovo ohraničený projekt.

Lifestylové magazíny vychádzajúce s nižšou periodicitou (mesačníky, štvrtročníky) a existujúce aj v elektronickej verzii sú charakteristické užšou skupinou recipientov, často vymedzené sociodemografickými ukazovateľmi (vek, pohlavie, vzdelanie, záujmy). Ich funkciou je zabávať a nenáročným spôsobom informovať o aktuálnych témach a udalostiach, zvyknú sa viazať na rozvíjajúcu sa populárnu kultúru. V rámci prieskumu sme sa pozreli na tri magazíny publikované na Slovensku s dlhšou tradíciou (7–53 rokov) – *Eva*, *Emma* a *Feminity*. Ani v jednom z nich sme nezaznamenali existenciu samostatnej rubriky alebo hlbšie povedomie či zameranie na environmentálne témy, avšak všetky umožňujú vyhľadať jednotlivé články prostredníctvom kľúčových slov, resp. skratiek (napr. eko, enviro, klíma a iné). Rozdiel bol pri platforme *Braine.sk* s prívlastkom *lifestylový magazín s vlastným názorom*, ktorý patrí pod *Hospodárske noviny* a je dostupný výhradne online. Magazín obsahuje vlastnú rubriku *Klimatická zmena*¹¹ (pod záložkou *Veda*) a taktiež súbor samostatných tematicky ohraničených podcastov *Eko inak*¹². Príspevky sa venujú udržateľnej ekonomike, zelenej energetike, znečisťovaniu a recyklácii. Keďže ide o lifestylový magazín, nechýbajú ani články opisujúce celebrity

10 Podľa: <https://ciernalabut.dennikn.sk/category/enviro/> [cit. 16. 8. 2022].

11 Dostupné online: <https://braine.hnonline.sk/notsorry/news/veda/klimaticka-zmena> [cit. 17. 8. 2022].

12 Dostupné online: <https://braine.hnonline.sk/notsorry/podcasty> [cit. 17. 8. 2022].

a známe osobnosti s kladným alebo (častejšie) záporným impaktom na životné prostredie.

Tento typ tlače býva zvyčajne, hoci nie nevyhnutne, orientovaný na ženské publikum, a preto vidíme istú opozíciu voči nim v automobilových/motoristických magazínoch, pri ktorých často dominuje mužský recipient. Pri náhlade do dvoch elektronických magazínov s mesačnou periodicitou (*Automagazín*, *Auto motor a šport*) a na motoristickú webovú stránku *Topspeed.sk* nachádzame rovnaký výsledok, ktorý je podobný ženským týždenníkom aj lifestyleovým magazínom. S výnimkou rubriky *E-mobilita* v *Automagazíne* neregistrujeme špecifické zameranie príspevkov na environmentálne témy (sú však dostupné prostredníctvom vyhľadávacieho rozhrania a sústredené pod hashtagom *eko*, *enviro*, *ekológia* alebo *životné prostredie*). Spoločným znakom v týchto tematicky vyčlenených médiách je dôraz na ekologické možnosti dopravy a vývin elektro-automobilového priemyslu, hoci, ako zdôrazňuje K. Hartmann (2018, 120–121), aj v ňom ide skôr o marketingový ťah spojený s porušovaním ľudských práv a ohrozovaním životného prostredia. Ibaže sa tak nedeje v Európe a USA.

Poslednú krátku poznámku venujeme časopisom pre deti a mládež, a to aj napriek tomu, že ich nezaraďujeme medzi elektronické periodiká. Mohli by sme očakávať, že vzhľadom na prehlbujúci sa apel smerovaný k environmentálnym témam v školskom prostredí (ŠVP, environmentálne projekty v školách, vyučovanie v prírode a pod.¹³) sa táto problematika odrazí aj v časopiseckej produkcii. Nie je tomu tak. Z piatich časopisov s mesačnou periodicitou ani v jednom neexistuje samostatná rubrika venovaná ekológii či environmentálnym témam alebo ochrane životného prostredia. Zaznamenali sme iba tri články v časopise *Adamko*. V roku 2020 sa v rubrike *Etická výchova* objavil text *Ako sa treba správať k planéte Zem* a *Ako sa treba správať k zvieratkám a rastlinám* a v jednorazovo zverejnenej téme *Ekológia* (máj 2020) sa nachádzal text *Triedenie odpadu*. Je možné predpokladať, že zvýšená pozornosť ekologickým a environmentálnym témam smerovaným na detského recipienta je prítomná v tematicky špecializovaných časopisoch, napr. *Stromáček – environmentálny časopis pre múdre a vnímavé deti*. V tradičnej detskej periodickej tlači však tieto témy nerezonujú, v čom vidíme potenciál aj impulz pre redakčné rady.

13 K environmentálnej problematike v rámci regionálne dostupných extrakurikulárnych aktivít pozri Huřková (2023).

Environmentálna problematika na sociálnych sieťach

Oxford Learner's Dictionaries (online) definuje sociálnu sieť ako sociálne médium alebo aplikáciu, prostredníctvom ktorej môžu užívatelia medzi sebou komunikovať, pridávať o sebe rôzne informácie, posielat si správy či obrázky. Autorská dvojica Boyd a Ellison (2007) píše, že väčšina sociálnych sietí využíva už existujúce spoločenské kontakty používateľov z ich bežného života, ale na základe spoločných politických názorov, aktivít a záľub umožňuje vytváranie vzťahov aj medzi používateľmi, ktorí sa osobne nepoznajú. Sociálne siete fungujú na základe webovej platformy alebo aplikácie (napr. v mobilných telefónoch, tabletoch alebo iných zariadeniach). Tie umožňujú svojim používateľom vytvoriť si verejný, príp. súkromný profil. Na základe vyplneného profilu a preferencií im sociálna sieť vytvorí zoznam ďalších používateľov, s ktorými majú niečo spoločné na základe zdieľaných informácií. Usporiadanie a charakter navrhovaných kontaktov a stránok nie je stabilný a mení sa v závislosti od povahy konkrétnej sociálnej siete. Väčšina sociálnych sietí sa zameriava len na jeden druh obsahu – *Instagram* je primárnou aplikáciou na zdieľanie fotografií a obrázkov, *Facebook* slúži na komunikáciu s rodinnou a priateľmi, *Twitter* je určený na koncízne statusy do 240 znakov, na sociálnej sieti *TikTok* sa nachádzajú krátke videá, *Snapchat* je platformou na zdieľanie krátkych videí doplnených o grafické efekty a tvárové filtre. Sociálne siete sú prístupné všetkým, ktorí majú o tento druh (seba)prezentácie záujem.

Počet dostupných sociálnych sietí je vysoký, v dôsledku čoho sme ich prieskum sústredený na environmentálnu problematiku zúžili na tri: *Facebook*, *Instagram* a *TikTok*. Dôvody sú nasledovné: *Facebook* sme si vybrali preto, lebo patrí k najznámejším sociálnym sieťam s najvyšším počtom používateľov. *Instagram* je sociálnou sieťou zameranou na vizuálny obsah a v rámci vytvorenej výskumnej vzorky používateľských subjektov ide o sociálnu sieť s najvyšším počtom profilov. Sociálna sieť *TikTok* je najmladšou z vybranej trojice, ale zároveň najdynamickejšie sa rozvíjajúcou. Do výskumnej vzorky sme zaradili 20 používateľských subjektov, ktoré majú účet minimálne na jednej z vybraných sociálnych sietí. Používateľským subjektom rozumieme konkrétneho užívateľa sociálnych sietí, pričom môže ísť o jednotlivca alebo organizáciu. Nevyhnutnou podmienkou je existencia profilu pod jednou totožnou internetovou prezývkou.

Vybrané používateľské subjekty sme excerptovali na základe hashtagov #klimatapotrebuje a #zerowaste, keďže ide o populárne koncepty a opakované frázy v environmentálnom diskurze tejto mediálnej platformy. Potrebnú selekciu sme realizovali aj na základe osobnej skúsenosti aktívneho používateľa všetkých troch sociálnych sietí. Obsah niektorých profilov nám bol známy už pred začiatkom sondáže, pričom sme uplatnili aj kritérium populárnosti a upriamili pozornosť na profily známych osobností, konceptov či organizácií. Kritériom populárnosti je v tomto prípade počet sledovateľov. Každý z vybraných profilov má v čase realizácie prieskumu minimálne 500 sledovateľov, podstatné je aj ich umiestnenie vo vyhľadávaní podľa vybraných hashtagov. Niektoré z vybraných používateľských subjektov sú populárnymi najmä kvôli spojeniu s menom spoločensky angažovanej osobnosti, napr. moderátori Viktor Vincze, Michal Sabo; politici Michal Wiezik, Martin Hojsík a iní.

V rámci prieskumu sme si položili tieto otázky:

1. Kto sú používateľské subjekty vo vzťahu k súčasnému environmentálnemu diskurzu na Slovensku?
2. Ktorá z vybraných sociálnych sietí je preferovanou používateľskými subjektmi?
3. Aký druh príspevkov na vybraných profiloch dominuje?

V rámci získanej vzorky má 19 subjektov profil na sociálnej sieti *Instagram*, 15 na sociálnej sieti *Facebook* a 6 na sociálnej sieti *TikTok*¹⁴, ktorá je určená na zdieľanie kratších videí (max. do 3 minút) obsahujúcich aj text alebo nahovorený komentár. Na sociálnej sieti *Instagram* sú uverejňované najmä fotografie, infografiky a obrázky doplnené popisom, ale poskytuje aj priestor na zdieľanie videí. Spomedzi vybraných sociálnych sietí ponúka *Facebook* najširšie spektrum zverejňovaného obsahu – od textových príspevkov, cez obrázky a fotografie až po videá. Všetky tri sociálne siete dávajú svojim používateľom možnosť živého vysielania, tzv. livestream. Keďže *Facebook* a *Instagram* vlastní jedna spoločnosť, zdieľanie obsahu medzi oboma platformami je jednoduché. V dôsledku toho platí, že profil používateľského subjektu (ak je aktívny na oboch sociálnych sieťach a obsah medzi nimi zdieľa), a rovnako i jeho príspevky sú na oboch sociálnych sieťach totožné.

Príspevky na profiloch vybraných používateľských subjektov sa venujú ochrane životného prostredia v okolí bydliska (Očami prírody, Krajinou);

14 Sociálna sieť *TikTok* sa stala populárnou počas pandémie Covid-19.

konceptu zero waste a udržateľnosti (zuzstories, zerowasterka, zerowastesk); móde, výrobe oblečenia a ich vplyvu na životné prostredie (Natália Pažická); vplyvu klimatickej zmeny a environmentálnych problémov na psychické zdravie ľudí (Psycho za klímu); dokumentárnej tvorbe, environmentálnemu aktivizmu a ochrane prírody (Erik Baláž); environmentálnym problémom a ochrane prírody z pohľadu lokálnej a európskej politiky (Tamara Stohlová, Martin Hojsík, Michal Wiezik); environmentálnym problémom ako verejne známa osoba s už existujúcou základňou sledovateľov (Michal Sabo, Viktor Vincze).

Príspevky prezentované na uvedených profiloch jednotlivých používateľských subjektov môžeme rozdeliť do dvoch skupín: a) tie, ktoré sa venujú environmentálnym problémom a ich odkomunikovaniu publiku; b) tie, v ktorých používateľské subjekty prezentujú seba a svoje aktivity v oblasti environmentálnych problémov. Túto binárnu diferenciáciu môžeme vo zvýšenej miere sledovať na sociálnej sieti *Instagram*. Prezentovaniu environmentálnych problémov sa venujú všetky používateľské subjekty, rôzna je však podoba komunikovania. Spoločensky angažované osobnosti (moderátori, politici) používajú fotografie vlastnej tváre, pri ktorých nie je na prvý pohľad jasné, o aký environmentálny problém ide. To sa sledovateľ dozvie až po prečítaní popisu príspevku, v ktorom sa z jazykového hľadiska uplatňuje jasnosť, výstižnosť a zrozumiteľnosť. Častým je použitie anglicizmov (zerowaste, greenwashing) a z hľadiska expresivizácie, resp. zdôraznenia tiež emotikony. V rámci transparentnosti publikovaného obsahu odkazujú autori príspevkov na dostupné zdroje, z ktorých čerpali.

Používateľské subjekty často uverejňujú na svojich profiloch aj infografiky obsahujúce text. Na jednom používateľskom profile sú spravidla uverejňované infografiky jednotného vzhľadu. Subjektom uverejňujúcim výhradne infografiky je napríklad Mladí za klímu. Všetky zverejnené príspevky majú v tomto prípade rovnakú grafickú úpravu: biele pozadie, zelený a čierny text, obrázok umiestnený v hornej časti. Infografiky sme zaznamenali aj na profiloch všetkých troch politických činiteľov vo výskumnej vzorke. Takisto sa vyznačujú jednotnou vizuálnou stránkou (modré s bielym písmom). Doplňujúco možno uviesť, že grafické prevedenie príspevkov na sociálnej sieti korešponduje s propagačným materiálom strany Progresívne Slovensko, ktorej sú členmi.

Texty v popisoch príspevkov sa vyznačujú expresivitou poukazujúcou na aktuálnosť tejto problematiky, ktorú môžeme pri téme, akou je ochrana

životného prostredia, očakávať. Verbalizuje sa prostredníctvom zvolených výrazových prostriedkov a emotikonov. Z hľadiska slovnej zásoby sa opakovane vyskytujú termíny a odborné slová zamerané na sféru životného prostredia, ekológie, klímy a pod., napr. *ekologická mobilita, klimatický problém, fosílna palivá, dopady klímy, odlesňovanie, biomasa, energetická efektívnosť, vlk dravý, hlucháň hôrny, klimatická kríza, recyklácia, cirkulárna ekonomika, lineárne ekonomika, obehové hospodárstvo, ekologická architektúra, udržateľnosť, separácia, prírodné zdroje, mobilita*¹⁵. Emocionálno-expresívne citovo zafarbené slová vyjadrujú názory a postoje používateľov – *dezoláti, sranda, info, do kelu*. Rovnako tak sa subjektívnosť odráža aj v hovorových lexikálnych jednotkách ako sú *skrz, pokludná jeseň, kotníkové (čičmy), (benzínová) pumpa*. Subjektívnosť je zdôraznená aj používaním 1. osoby singuláru a plurálu, napr. *mám názornú ukážku, nemôžem podporiť, štrajkujeme, horíme, žijeme (na dlh), musíme, berme*. Emotikony sú v textoch utilizované dvoma spôsobmi. Slúžia buď na vyjadrenie a zdôraznenie emócií používateľa, resp. sa snažia apelovať na recipienta mediálneho obsahu, alebo sú využívané na grafickú štruktúraciu textu. Pri použití emotikonov na vyjadrenie a zdôraznenie emócií, hovoríme o príznakovom použití (viď Tabuľku 2). Ak ich používateľský subjekt aplikuje ako formu grafického rozčlenenie textu, príp. na označenie odsekov, ide o bezpríznakové použite (viď Tabuľku 2).

Záver a vyhodnotenie prieskumu

Na základe realizovaného prieskumu sústredeného na výskyt, dostupnosť a klasifikáciu environmentálne orientovaných komunikátov vo vybraných mediálnych prostrediach môžeme konštatovať nasledujúce výsledky, ktoré diferencujeme podľa jednotlivých skúmaných platforiem:

V prostredí elektronických periodík sa ako perspektívny priestor na výskum environmentálnej komunikácie ukázali mainstreamové periodiká s dennou periodicitou. Toto tvrdenie odvodzujeme zo zaznamenaných vlastností, ktoré možno prisúdiť uvedenému typu médií. Sú nimi štruktúrovanosť, tematická prepracovanosť a žánrová pestrosť, čo je zrejmé z prítomnosti environmentálne orientovaných rubriek ako sú *Ekológia, Klimatická*

15 V popisoch nachádzame odborné termíny aj z iných oblastí ako environmentalistiky, napr. mizogýnia, toxická maskulinita, asociálne správanie.

zmena, *Klíma* či *Zelený Newsfilter*. Na základe ekologickej, resp. environmentálnej špecializácie autora *Zeleného Newsfiltera* T. Grečka, možno predpokladať súčasnú, prípadne v budúcnosti sa rozvíjajúcu tematickú zaangažovanosť viacerých redaktorov v jednotlivých periodikách. Problematika životného prostredia a jeho medializácia je nielen trendom, ale aj spoločenskou požiadavkou prejavujúcou sa takmer vo všetkých sociálnych, kultúrnych, ekonomických, technických, politických a iných odvetviach. Elektronické denníky sú charakteristické tiež formovaním verejnej mienky, hodnotením a výraznou postojovosťou s dosahom na (vzhľadom na dostupnosť elektronického formátu) veľký počet recipientov. Nemenej dôležitým uplatneným parametrom je multimodálnosť mediálnych komunikátov, ktorej sa v lingvisticky orientovaných výskumoch venuje čoraz väčšia pozornosť. Obraz už nie je iba sprievodným materiálom, ale sám plnohodnotne napĺňa rovnaké funkcie ako text od informačnej, zábavnej, vzdelávacej až po persuzívnu, čoho príkladom je karikatúra. Tento faktor sa ukázal ako relevantný aj pri prieskume sociálnych sietí. Posledným, ale rovnako podstatným kritériom je frekvencia dostupných komunikátov s environmentálnou problematikou v elektronických mainstreamových denníkoch. Vzhľadom na dominanciu témy v spoločnosti u nich možno predpokladať skôr nárast ako pokles v nasledujúcich rokoch.

V prípade prieskumu sociálnych sietí diferencujeme vybrané používateľské subjekty na dve skupiny – jednotlivcov a organizácie. K jednotlivcom zaraďujeme politicky činné osobnosti¹⁶ (Tamara Stohlová, Martin Hojsík, Michal Wieszik), moderátorov (Viktor Vincze, Michal Sabo), aktivistov a aktivistky (Natália Pažická, Jakub Hrbáň, Erik Baláž), blogerov (zuzstories) a autorku aj pedagogičku v oblasti environmentálnych problémov (zerowasterka). Medzi organizáciami je zastúpených niekoľko rôznych typov používateľských subjektov, a to neziskové organizácie (Krajinou), organizácie pre ochranu životného prostredia (Očami prírody) a komunity (Budúcnosť je cirkulárna). Toto rozdelenie je vyhotovené na základe informácií v tzv. biu¹⁷ profilu na *Instagrame*.

16 Všetci sú z politickej strany Progresívne Slovensko.

17 Bio označuje krátky popis o používateľskom subjekte na sociálnych sieťach. Na sociálnej sieti *Instagram* si môžu používatelia vybrať aj to, kto/čo sú, napr. bloger, verejne známa osobnosť, komunita a pod.

Z troch skúmaných sociálnych sietí sa ako jednoznačne najpopulárnejší javí *Instagram*, kde má profil až 19 používateľských subjektov. Na druhom mieste sa nachádza *Facebook* so zastúpením 15 environmentálne orientovaných profilov a na sociálnej sieti *TikTok* sme ich zaznamenali len šesť. Možným, ale nie nevyhnutným dôvodom tohto usporiadania je fakt, že *TikTok* je najmladšou z troch sociálnych sietí so špecifickými požiadavkami na uverejňovaný obsah. Jednotlivé uverejňované príspevky sú podmienené charakterom sociálnej siete, v dôsledku čoho sa ukazuje, že najvyššiu popularitu má prezentácia formou ilustrácie, fotografie, videa alebo infografiky na *Instagrame*. V oboch prípadoch – obrazový materiál aj videozáznam – sú príspevkov doplnené vysvetľujúcim, resp. informačným popisom.

Záverom pripomíname výrok Mikuláša Hubu: „S nemalou dávkou seba-vedomia sme aktuálnu geologickú éru nazvali postantropocén. Ten sa práve končí. O našej budúcnosti rozhodne klíma, a my pri tom budeme iba asistovať“. Je nutné konštatovať, že v mediálnej dobe, ktorú v súčasnosti žijeme, je a bude funkcia médií, tradičných, ale najmä elektronických na tomto procese mimoriadne zaangažovaná. Vzťah človeka a prírody, jeho vývin, transformáciu, lokálny aj globálny dosah bude médiami reflektovaný, sprostredkovaný, upravovaný a hodnotený. Práve v tomto vzťahu a prehľbujúcom sa vzťahu človeka, prírody a médií vnímame ďalšie perspektívy rozvíjajúceho sa výskumu environmentálnej komunikácie.

Zoznam použitej literatúry

- Bolinger D., 2008, *Jazyk jako nabitá zbraň: užívání a zneužívání jazyka v naší době*, Praha.
- Flor A.G., 2004, *Environmental Communication: Principles, Approaches and Strategies of Communication Applied to Environmental Management*, Philippines.
- Haugen E., 1972, *The Ecology of Language*, w: Dill A.S., ed., *The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen*, Standford.
- Huťková A., 2023, *Extenzia sémantiky enviro- a eko-pojmov v jazyku vybraných environmentálnych centier*, w: Niesporek-Szamburska B., Obertová Z., Waclawek M., eds., *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Jurin R.R., Rousch D., Danter J., 2010, *Environmental Communication. Skills and Principles for Natural Resource Managers, Scientists, and Engineers*, Springer.
- Milstein T., 2009, *Environmental Communication Theories*, w: Littlejohn S. W., Foss K. A., eds., *Encyclopaedia of Communication Theories 1*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
- Ondrejovič S., 1996, *Jazyková ekológia a ekológia lingvistiky*, „Jazykovedný časopis“, č. 1.
- Patráš V., 1998, *Jazyky tzv. malých národov v súčasnom európskom kontexte (na príklade slovenčiny)*, w: Muhr R., Miková K., eds., *Acta linguistica No 2. Ekonomika a cudzie jazyky. Cudzie jazyky a odborná jazyková výučba v krajinách strednej a východnej Európy*. Banská Bystrica.
- Wendland Z., 2000, *Ekológia lingwistyczna, czyli o możliwościach kształtowania ekologicznej świadomości za pośrednictwem zmian w sferze języka*, „Sylvan“, nr. 10.
- Boyd D. M., Ellison N. B., 2007, *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*, dostupné na: <Boyd Ellison 2007 | PDF | Myspace | Social Networking Service (scribd.com) > [cit. 23. 8. 2022].
- Social network*, 2022, dostupné na: <social-network noun - Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com > [cit. 23. 8. 2022].

Zoznam prameňov zo sociálnych sietí

Očami prírody

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Očami prírody 🌿 (@ocami-prirody) • Fotky a videá na Instagrame > [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Očami prírody | Facebook > [cit. 23. 8. 2022].

Krajinou

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Krajinou o.z. (@krajinou) • Fotky a videá na Instagrame > [cit. 23. 8. 2022].

Budúcnosť je cirkulárna

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Platforma pre ♻️ ľudí. (@buducnost_je_cirkularna) • Fotky a videá na Instagrame > [cit. 23. 8. 2022].

Psycho za klímu

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Psycho za klímu (@psychozaklimu) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Psychozaklímu | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Climate game on Slovakia

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Climate Game On Slovakia (@climategameonslovakia) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Climate game on Slovakia | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Natália Pažická

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <#everyindividualmatters™ (@nataliapazicka) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Natalia Pazicka | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti TikTok, 2022, dostupné na: <nataliapazicka (@nataliapazicka) TikTok | Watch nataliapazicka's Newest TikTok Videos> [cit. 23. 8. 2022].

Klíma ťa potrebuje

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Klíma ťa potrebuje (@klima tapotrebuje_official) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Klíma ťa potrebuje | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti TikTok, 2022, dostupné na: <klíma ťa potrebuje (@klima tapotrebuje) TikTok | Watch klíma ťa potrebuje's Newest TikTok Videos> [cit. 23. 8. 2022].

Jakub Hrbáň

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Jakub Hrbáň (@jakubhen sel) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Mladí za klímu

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Mladí za klímu (@mladi_za_klimu) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Mladí za klímu | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Eko tipy

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Eko tipy•Vzdelávanie•Life hack (@cz.eko.sk) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Michal Sabo

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Michal Sabo (@mxsabo) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Michal Sabo | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Greenpeace Slovensko

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Greenpeace Slovensko (@greenpeace.sk) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Greenpeace Slovensko | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Martin Hojsík

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Martin Hojsík (@martinhojsik) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Martin Hojsík | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti TikTok, 2022, dostupné na: <Martin Hojsík (@martin.hojsik) TikTok | Watch Martin Hojsík's Newest TikTok Videos> [cit. 23. 8. 2022].

Tamara Stohlová

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Tamara Stohlová (@tamarastohlova) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Tamara Stohlová | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti TikTok, 2022, dostupné na: <tamarastohlova (@tamarastohlova) TikTok | Watch tamarastohlova's Newest TikTok Videos> [cit. 23. 8. 2022].

Michal Wiezik

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Michal Wiezik (@michal_wiezik) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, [online] 2022, [cit. 2022-08-23]. Dostupné na: <Michal Wiezik • Za zelenú Európu | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Erik Baláž

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Erik Baláž | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Zerowasterka

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Zerowasterka (@zerowasterka) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Zerowasterka | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti TikTok, 2022, dostupné na: <zerowasterka (@zerowasterka) TikTok | Watch zerowasterka's Newest TikTok Videos> [cit. 23. 8. 2022].

Viktor Vincze

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Viktor Vincze (@viktorvincze) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <Viktor Vincze | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Zuzstories

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <ZUZ (@zuzstories) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Zerowastesk

Profil na sociálnej sieti Instagram, 2022, dostupné na: <Miriam Rumanková (@zerowastesk) • Fotky a videá na Instagrame> [cit. 23. 8. 2022].

Profil na sociálnej sieti Facebook, 2022, dostupné na: <zerowastesk | Facebook> [cit. 23. 8. 2022].

Príloha č. 1: Tabuľka 1 – Výsledky prieskumu environmentálnych komunikátov a tém v elektronických periodikách

Typ	Názov	Periodicita	Rubrika ¹⁸	Zameranie
main-stream	Pravda	denník	Ekológia (v Ekonomika)	zníženie produkcie plastov, separovanie odpadu, zálohovanie obalov, vyčerpatelné zdroje, zelená energetika, elektroautomobily
	SME		tém. Klíma	globálne otepľovanie, zelená energetika, dystopické alternatívy reality
	Denník N		tém. Klimatická zmena Zelený Newsfilter Čierna labuť (Enviro)	rôzne žánre, karikatúry každý štvrtok – T. Grečko zelená energia, separovanie odpadu, recyklácia, šetrenie potravinami, znižovanie produkcie plastov
	Hospodárske noviny		Science # eko, enviro, klíma	klimatické a fyzikálne otázky
bulvár	Nový čas		- #	„zelený“ životný štýl, populárno-náučné články, zaujímavosti
	Plus jeden deň			
ženské časopisy	Slovenka	týždenník	Udržateľne s Jankou z Baterkárne (máj – jún 2021)	tipy a triky pre udržateľnú domácnosť
	Život		-	
lifestylové magazíny	Eva	mesačník	- #	udržateľná ekonomika, zelená energetika, znečisťovanie, recyklácia celebrity a životné prostredie
	Emma			
	Feminity	štvrtročník		
	Braine.sk	online	Klimatická zmena (pod Veda) Eko inak (podcast)	
moto-ristické magazíny	Automagazín	mesačník	E-mobilita	elektroautomobily, ekologická doprava
	Auto, motor a šport		- #	
	Topspeed.sk	online		

18 Vysvetlivky: – absencia rubriky v periodiku, # environmentálne komunikáty sú v periodiku dostupné prostredníctvom vyhľadávacieho rozhrania a kľúčových slov.

Príloha č. 2: Tabuľka 2 – Výsledky prieskumu používateľských subjektov venujúcich sa environmentálnym komunikátom a témam na sociálnych sieťach¹⁹.

		IG	FB	TT		POUŽITIE EMOTIKONOV
Očami prírody	@ocamiprirody/Očami prírody				organizácia pre ochranu ŽP	bezpríznakové
Krajinou	@krajinou/Krajinou				nezisková organizácia	bezpríznakové
Budúcnosť je cirkulárna	@buducnost_je_cirkularna				komunita	príznakové
Psycho za klímu	@psychozaklimu Psychozaklimu				nezisková organizácia	nepoužívajú
Climate game on Slovakia	@climategameonslovakia Climate game on Slovakia				organizácia pre ochranu ŽP	bezpríznakové
Natália Pažická	@nataliapazicka Natalia Pazicka				aktivistka	príznakové
Klíma tá potrebuje	@klimatapotrebuje_official Klíma tá potrebuje				petícia	bezpríznakové
Jakub Hrbáň	@jakubhensel				aktivista	nepoužíva
Mladí za klímu	@mladi_za_klimu Mladí za klímu				komunita	nepoužíva
Eko typy	@cz.eko.sk				komunita	bezpríznakové
Michal Sabo	@mxsabo/Michal Sabo				aktivista, politik	bezpríznakové
Greenpeace Slovensko	@greenpeace.sk Greenpeace Slovensko				nezisková organizácia	príznakové
Martin Hojsík	@martinhojsik/Martin Hojsík				politik	bezpríznakové
Tamara Stohlová	@tamarastohlova/Tamara Stohlová				politická	bezpríznakové
Michal Wiezik	@michal_wiezik/Michal Wiezik				politik, ekolog	príznakové
Erik Baláž	Erik Baláž				verejne známa osoba, aktivista	nepoužíva
Zerowasterka	@zerowasterka/ Zerowasterka				autorka kníh, aktivistka	bezpríznakové
Viktor Vincze	@viktorvincze Viktor Vincze TV Markíza				verejne známa osoba, aktivista	bezpríznakové
Zuzstories	@zuzstories				blogerka	bezpríznakové
Zerowastesk	@zerowastesk/zerowastesk				aktivistka, blogerka	príznakové

19 V tabuľke sú kurzívou napísané klasifikujúce slová, ktoré nie sú napísané v biu používateľského subjektu, ale odvodili sme ich podľa povahy, tém a spracovania environmentálnych problémov.

Veronika Gondeková – Mgr. PhD; pôsobí ako lektorka slovenčiny ako cudzieho jazyka na Katedre slovenského jazyka a komunikácie FF UMB. Vedecky sa venuje jazykovému stvárneniu manipulácie a persúázie v mediálnych komunikátoch popkultúry a internetovej komunikácie.

Veronika Gondeková – Mgr. PhD; works as a lecturer of Slovak as a foreign language at the Department of Slovak Language and Communication FF UMB. Scientifically, she is devoted to the linguistic representation of manipulation and persuasion in media communications of pop culture and Internet communication.

Patricia Molnárová – Mgr. PhD; je v súčasnosti výskumná pracovníčka (postdoktorandka) na Katedre slovenského jazyka a komunikácie FF UMB. Vedeckopedagogicky sa profiluje v oblasti štylistiky, mediálnej komunikácie, analýzy politicko-ideologického diskurzu. Výskumne sa zameriava na jazyk obdobia socializmu, prejavy ideológie v jazyku a jej prieniky do súčasného mediálneho jazyka. Je autorkou monografie *Jazyk obdobia socializmu v sociokomunikačných a pragmakomunikačných súvislostiach*.

Patricia Molnárová – Mgr. PhD; she is currently a postdoctoral fellow) at the Department of Slovak Language and Communication FF UMB. Scientifically and pedagogically, she is profiled in the field of stylistics, media communication, analysis of political-ideological discourse. Her research focuses on the language of the socialist period, manifestations of ideology in language and its penetration into contemporary media language. She is the author of the monography *Jazyk obdobia socializmu v sociokomunikačných a pragmakomunikačných súvislostiach* [*The Language of the Socialist Era from the Perspective of Social and Pragmatic Communication*].

Anita Huťková

 <https://orcid.org/0000-0002-9107-3613>

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Bańska Bystrzyca, Słowacja

**Extenzia sémantiky
enviro- a eko- pojmov v jazyku
vybraných environmentálnych centier
Extension of the semantics
of *enviro-* and *eco-* concepts
in the language of selected environmental centres**

Abstract: The paper will focus on the texts of selected educational and cultural organizations that support and develop young people's relationship with the environment. From the range of environmental centres (nature centres), the primary focus is on camps, summer camps, workshops, competitions, etc., as well as events whose names and content indicate a focus on the environment. What are the prevailing topos? What do the names of the given "products" reflect, and what is their motivation? How are the studied communications constructed regarding the content and the target group? What can be considered and presented as *eco-* and *enviro-* in the monitored types of communications?

Keywords: environmental center / nature center, environmental communication, environmental education

Abstrakt: Przedmiotem artykułu są teksty wybranych organizacji edukacyjnych i kulturalnych, które promują i rozwijają wśród młodzieży przyjazne podejście do środowiska. Spośród szerokiej działalności ośrodków ekologicznych skupiono uwagę przede wszystkim na obozach, koloniach, warsztatach, konkursach itp., a także wydarzeniach, których nazwy i treści wskazują na problematykę ochrony środowiska. Jakie toposy w nich dominują? Co odzwierciedlają nazwy „produktów”; czym są motywowane? Jak skonstruowane są dane komunikaty pod względem treści i grupy docelowej? Co jest postrzegane i oferowane jako *eko-* i *enviro-* w badanych typach komunikatów?

Słowa kluczowe: centra ekologiczne, komunikacja ekologiczna, edukacja ekologiczna

Všeobecné informácie o environmentálnom vzdelávaní a výchove na Slovensku

Problematika ochrany životného prostredia stále viac a intenzívnejšie rezonuje vo všetkých hospodárskych odvetviach spoločnosti. Jednotlivé výskumné oblasti environmentalistiky a ekológie opúšťajú svoje špecifické vedecké rámce a prenikajú do každodenného spoločenského a kultúrneho života. Poukazuje to na vážnosť situácie a potrebu regulovania správania spoločnosti politickými rozhodnutiami (napr. Parížska klimatická dohoda z roku 2015). Všeobecné apely na vzdelávanie, osvetu, ale najmä výchovu jednotlivcov potvrdzujú potrebu komunikovania faktov a upozorňujú na nedostatočnosť v tematickej distribúcii poznatkov. Zdôrazňujú tiež, že poznanie a kritické myslenie formujú aj hodnotový postoj jednotlivcov k danej téme. „Kognitívno-poznávacía, komunikačno-pragmatická i behaviorálna zložka osobnosti jedinca, jeho správania sa a konania sú totiž úzko prepojené“ (Račáková – Hutková, 2021a).

Slovensko s cieľom skvalitnenia environmentálneho vzdelávania a výchovy podniklo viacero strategických a koncepcne ukotvených aktivít. Ku kľúčovým dokumentom, ktoré usmerňujú vzdelávanie, výchovu a osvetu v danej oblasti, patria najmä: *Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025* (Ministerstvo životného prostredia SR, ďalej iba MŽP SR, 2015); *Interná koncepcia environmentálneho vzdelávania do r. 2030* (Slovenská agentúra životného prostredia, ďalej iba SAŽP 2020) a i. Podnetný je i materiál dokumentujúci prieskum stavu environmentálneho vzdelávania a výchovy na Slovensku v komparatívnom diapazóne dostupný pod názvom *Čo vás v tej škole učia* (MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021), v ktorom sa o. i. uvádza: „Environmentálne povedomie sa na Slovensku sústreďuje najmä na ochranu prírody, [nižšie vedomosti vykazujú naši žiaci¹] o vplyve technického pokroku na životné prostredie (jadrový odpad a používanie GMO)“ (MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021: 7–8), resp. o problematike emisií skleníkových plynov a celkovo vykazujú „slabšie výsledky v globálnych otázkach, kde sa vyžaduje kritické myslenie a uvedomenie si vzájomných súvislostí“ (MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021: 9).

Vyššie spomínaná rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu (tzv. EVVO) do roku 2025 rozlišuje: a) environmentálnu

1 Výskum sa zameriaval na 15-ročných žiakov.

výchovu; b) environmentálne vzdelávanie (orientované na zamestnancov okresných úradov, inšpekcií životného prostredia, zainteresovaných podnikateľských subjektov a pod.); c) environmentálnu osvetu – tá sa odvíja od spoločných ambícií EÚ, „ktorá prostredníctvom 7 EAP s podtitulom „Dobrý život v rámci možností našej planéty“ formuluje prítiažlivú víziu budúcnosti pre rok 2050: nízko uhlíkovú spoločnosť, zelené obehové hospodárstvo a odolné ekosystémy ako základ pre blaho občanov“ (MŽP SR, 2015: 23). Environmentálna výchova sa realizuje v dvoch podobách: vo formálnej (dôraz sa kladie na vedomosti) a neformálnej, ktorú zabezpečujú centrá, kluby, mimovládne organizácie, koordinátori a i. „Neformálna environmentálna výchova – je odovzdávanie vedomostí, poznatkov a skúseností v mimoškolskom systéme prostredníctvom organizácií, jednotlivcov, MVO a pod. Uskutočňuje sa mimo alebo niekedy paralelne s hlavným systémom vzdelávania“ (MŽP SR, 2015: 8).

V predkladanej štúdii sa zameriavame práve na sféru neformálnej environmentálnej výchovy.

Neformálna environmentálna výchova na Slovensku

Neformálnu environmentálnu výchovu a vzdelávanie zabezpečuje MŽP SR prostredníctvom: Slovenskej agentúry životného prostredia; Štátnej ochrany prírody SR; Národnej ZOO Bojnice; Slovenského múzea ochrany prírody a jaskyniarstva; Slovenského banského múzea; Slovenského vodohospodárskeho podniku a iných.

Praktická environmentálna výchova sa realizuje hlavne v Stredisku environmentálnej výchovy SAŽP Dropie. Štátna ochrana prírody SR a Národná ZOO Bojnice realizujú praktické programy priamo v chránených územiach, resp. v „Zooškole“ (v areáli ZOO). V rámci MŠVVaŠ SR zabezpečuje neformálnu výchovu EVVO IUVENTA (už NIVAM²), (porov. MŽP SR, 2015: 17).

SAŽP má zriadené Oddelenie environmentálnej výchovy a vzdelávania a stredisko environmentálnej výchovy *Dropie*, zamerané práve na mimoškolskú environmentálnu výchovu, a to na lokálnej, regionálnej, národnej i medzinárodnej úrovni. Organizuje aj sprievodné edukačné podujatia pre

2 Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM), do ktorého sa zlúčili od 1. júla 2022 Metodicko-pedagogické centrum (MPC), Slovenská pedagogická knižnica (SPK), Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže a Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM).

pedagógov a širšiu odbornú verejnosť (napr. Festival environmentálnych výučbových programov ŠÍŠKA, ale aj prednášky, školenia a semináre). „Pripravuje a realizuje výstavy k významným dňom životného prostredia, má širokú edičnú činnosť v oblasti EVVO a realizuje tiež školské programy (*Na túru s NATUROU, Ekologická stopa, Enviróza, Beagle*) a školské súťaže (*Oči na stopkách, EnvirOtázniky, ProEnviro, Recykláčik, Hypericum, Hodina s Ekostopou, Zelený svet* a pod). V neposlednom rade poskytuje tiež patronáty nad súťažami a vystupuje ako partner v rôznych súťažiach (*Envirománia, Úsmev pre strom* a pod.). V rámci strediska environmentálnej výchovy *Dropie* v Zemianskej Olči poskytuje jednodňové a viacdňové vzdelávacie programy“ (MŽP SR, 2015: 36).

Neformálnu environmentálnu výchovu, vzdelávanie a osvetu zabezpečujú aj iné neziskové, mimovládne organizácie, či občianske združenia a centrá voľného času, a to prostredníctvom rôznych podujatí a programov akreditovaných MŠVVaŠ SR. „Najvýznamnejšie z nich združuje *Ekofórum* (23 MVO, www.ekoforum.sk) a Sieť environmentálno-výchovných organizácií – *Špirála*, ktorá je celoštátnou sieťou organizácií venujúcich sa environmentálnej výchove a vzdelávaniu“ (MŽP SR, 2015: 18). Tá združuje napr. Centrum environmentálnych aktivít (CEA), Centrum environmentálnej a etickej výchovy (ŽIVICA), Inštitút aplikovanej ekológie (DAPHNE) i Centrum trvalo udržateľných alternatív (SOSNA).

Pri hľadaní aktivít a programov zameraných na neformálnu environmentálnu výchovu je osobitne nápomocná stránka *EWOBBOX* (zriadená SAŽP) a *enviroportál* (zriadený MŽP SR). Ani jedna z nich však neviduje komplexný súbor aktivít a „je skôr ukážkou rôznych typov a foriem podujatí pripravovaných a realizovaných v oblasti EVV“ (www.enviroportal.sk/environmentalna-vychova/ekostrediska).

Environmentálne centrum (Nature Center) je stála nezisková organizácia so vzdelávacím, vedeckým a kultúrnym účelom s profesionálnymi zamestnancami a otvorenosťou voči verejnosti na pravidelnej báze. [...] Zariadenia môžu byť budované ako centrá exteriérových aktivít (UK), tábory a kampusy (US) či ako centrá národných parkov (RSA). Úlohu environmentálnych center [...] môžu plniť aj zoologické záhrady, sprístupnené jaskyne či múzea a i.

(MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021: 19)

Na Slovensku fungujú pod viacerými skratkami, napr. CEV (Centrum environmentálnej výchovy), CEVEV (Centrum environmentálnej výchovy a vzdelávania) a pod. Ako sme naznačili, patria k nim nielen štátne centrá (napr. *Dropie*), ale aj mimovládne organizácie (napr. *DAPHNE*, *SOSNA*, *CEPA*, *Živica*, *CEV Turiec*, *Strom života*) a občianske združenia (napr. *Planet Lover*), resp. aj iné organizácie, ktoré sa do neformálnej výchovy zapájajú cez workshopy, programy, podujatia a jednorazové alebo opakované akcie.

Čiastočnou motiváciou k nášmu výskumu boli aj frekventované konštatácie, ktoré sa v dokumentoch týkali neformálnej výchovy a ktoré zdôrazňovali, že „súčasný záber adresátov výchovy je nedostatočný, nevyhnutná je potreba cielenia aktivít a pôsobenia na nové sociálne a profesijné skupiny, [...] environmentálna výchova a vzdelávanie si vyžaduje využitie inovatívnych komunikačných nástrojov a kanálov, predovšetkým v jej neformálnej časti a pre mladšie cieľové skupiny“ (SAŽP, 2020: 4). Cieľom takéhoto vzdelávania a výchovy totiž nie je iba nadobudnutie vedomostí, ale aj „získanie kompetencií, podnietenie záujmu o okolie a trvalá zmena správania“ (MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021: 14). Tematické celky zamerané na environmentálnu výchovu sú tradične súčasťou biológie, v ostatných predmetoch je problematika menej zastúpená. Ide hlavne o ekologické témy, menej globálne (tie sa vyučujú v rámci geografie). Vtedajší minister školstva, Branislav Gröhling, v apríli 2022 avizoval, že zmena nastane po zavedení kurikulárnej reformy do praxe.

Environmentálne cítenie a výchova sa musí stať našou prirodzenou súčasťou. To chceme dosiahnuť aj v zmene obsahu vzdelávania. Od memorovania prejdeme k zážitkovému vyučovaniu. Žiaci sa o ochrane prírody nebudú učiť naspamäť poučky, ale učitelia ich budú viesť k aktívnym riešeniam environmentálnych problémov. Žiaci sa teda v triede nielen oboznámia s informáciami, ale budú ich vedieť pochopiť a následne využiť. Je to spôsob, ako viesť novú generáciu k aktívnemu občianstvu, aby si mladí ľudia lepšie uvedomili, že svojou činnosťou môžu mať výrazný vplyv na životné prostredie a budúcnosť, v ktorej budeme žiť.

(Gröhling, 2022)

Faktom je, že environmentálna výchova musí okrem informácií z ekológie saturovať aj deficitné pochopenie relačnej schémy príroda –

prostredie – spoločnosť a podporiť tak kritické myslenie i žiaduce správanie sa jedinca k svojmu životnému prostrediu. Ukazuje sa, že „existujúce centrá environmentálnej výchovy majú pestré zameranie, je ich však málo“ (MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021: 18). Na porovnanie, napr. Česká republika disponuje sieťou 200 centier.

Aktivity CEV

V našej štúdii sa zameriavame na viaceré aktivity environmentálnych centier, ktoré sme našli na spomínaných portáloch a stránkach, ale aj pri tematickom vyhľadávaní na internete. Sústredili sme sa najmä na letné tábory, olympiády a súťaže, ale aj na environmentálne krúžky, programy a ekoworkshopy. Zamerali sme sa na odkrytie *ekologického a environmentálneho* v ponúkaných aktivitách a na prevládajúce (a opakujúce sa) toposy. Zaujímalo nás aj to, ako sú dané komunikáty konštruované s ohľadom na obsah a cieľovú vekovú skupinu. Z tohto aspektu sme osobitnú pozornosť venovali názvom daných „produktov“, ktorých jazykové stvárnenie môže výrazne ovplyvniť nastavené komunikačné ciele.

Zobierané dáta (aktivity) sme rozdelili do 3 skupín a pre prehľadnosť ich uvádzame v tabuľkách. Tábory a súťaže sú zastúpené vzorkami vybraných jedenástich aktivít; najpočetnejšia je tretia skupina, ktorú reprezentuje viac ako 60 krúžkov, programov a workshopov. Všetky aktivity zastupujú neformálnu výchovu (niektoré presahujú aj do environmentálneho vzdelávania, resp. participujú na environmentálnej osвете). Cieľovými skupinami sú materské, základné alebo stredné školy, menej vysoké školy, iba niektoré aktivity majú širší okruh adresátov. V tabuľkách uvádzame názov aktivity, organizátora, webovú stránku/link, prípadný slogan alebo motivačnú tému, ako aj výberové informácie k náplni aktivity.

Tabuľka č. 1 – Tábory

1.	<i>Ekotábor Gazdáci</i> https://eduworld.sk/kd/2297/ekotabor-gazdacik	slogan: Hravo – Zdravo – Tvorivo	úcta k životnému prostrediu: animoterapia, fytooterapia, ozonoterapia, aromaterapia, arteterapia, muzikoterapia
2.	<i>Letný Ekotábor Priateľov Zeme</i> http://www.priateliazeme.sk/spz/letny-ekotabor-priatelov-zeme		manuálna práca (stavba maštale, kopanie žumpy, oprava stodoly, zber liečivých rastlín); prednášky a diskusie: šelmy a lesný ekosystém, ekopolnohospodárstvo, bylinky, odpad, konzum; remeslá: hrnčiarstvo, hlinené techniky, slama, recyklácia papiera; cvičenie jógy, fireshow, lukostrelba, výučba ľudových tancov, v prípade záujmu aj drotárstva, návšteva festivalu Hrhovské čudá
3.	<i>Bystré sovičky – Letný tábor DAPHNE</i> (Inštitút aplikovanej ekológie) https://daphne.sk/taborydaphne2021/		expedície na Železnej studničke, Devínskej Kobyle, vo Vodárenskom múzeu, stretnutie s herpetológom a včelárom, výroba hmyzieho hotelu, spoznávanie vtákov a iných živočíchov, rozprávanie o Slovanoch a ich rituáloch, písanie zážitkov do pripraveného “Bádateľského zápisníka”, výučba anglických slovíčok
4.	<i>Wachumba: Letný tábor Pura Natura</i> (letný tábor aj škola v prírode) https://www.wachumba.eu/detske-letne-tabory/eko-tabor-na-farme-pura-natura	Wachumba mindsetová komunita	letný eko tábor na farme pre mladších milovníkov zvierat a prírody, starostlivosť o zvieratká, rozlišovanie rastlín, zber bylín, odhaľovanie tajomstiev prírody
5.	<i>CK Slniečko: Sunny Forest Camp</i> (letný tábor) https://www.ckslniecko.sk/letny-tabor-sunnyforest-camp		ako Robin Hood – žiť v súlade s prírodou, stredoveký život (Beckov), plavba po Váhu, lukostrelba, stopovačka
6.	<i>CK Slniečko: Zazi na ranči!</i> (denný letný tábor) https://www.ckslniecko.sk/denny-tabor-zazi-na-ranci		jazda a starostlivosť o kone, čistenie stajní, bezpečnosť pri práci s koníkmi a ich kŕmenie
7.	<i>CK Slniečko: Zazi v parku!</i> (denný letný tábor) https://www.ckslniecko.sk/denny-tabor-zazi-v-parku		dobrodružné hry v parku, hádanky, cesta vláčikom, návšteva hradu, cyklodráhy

8.	<i>CK Slniečko: Ryby, relax, príroda!</i> (letný tábor) https://www.ckslniecko.sk/letny-tabor-ryby-relax-priroda		lov rýb: začiatocníci si lovom menších rýb osvoja rybársku abecedu, pokročilí lovia vo väčšom jazere; športové a zábavné hry
9.	<i>Letný tábor Kosit</i> https://www.kosit.sk/centrum-environmentalnej-vychovy-kosit	spoločnosti: KOSIT + Eductra + NATUR PACK	ako sa správať k psíkom, lesní pedagógovia zo štátnych lesov, krúžkovanie vtákov, nakrúcanie a strihanie video-reportáží, denné táborové noviny
10.	<i>CEVEV Malá Liška: Za divočinou do mesta</i> (denný letný eko tábor) http://www.malaliska.sk/2022/07/29/leto-v-divocine-je-to-prave/	slogan: Leto v divočine je to pravé!	poznávanie planetárnych superhrdinov: pôdne a vodné živočíchy a rastliny, opelovače, stromy, dravce a šelmy, návšteva záhrady; Jedloles, ako stromy ochladzujú mesto, návšteva sokoliarne
11.	<i>CEV ŽIVICA: Hurá von!</i> (rodinný tábor) https://huravon.sk/	téma (2022): Tajomstvá vody (klimatická kríza a potreba zadržiavania vody v krajine)	tvorba prehrádzok na potoku, skúmanie riečnych živočíchov (+ rakov aj krivákov), tvorba VODOvodov vo svahu, znižovanie rodinnej vodnej stopy a rozpoznávanie množstva virtuálnej (skrytej) vody v potravinách, oblečení či elektronike

Tabuľka č. 2 – Olympiády a súťaže

1.	<i>OZ: Planet Lover: Prvá ekoolympiáda</i> (vedomostná súťaž) https://ekoolympiada.sk/#Ekoolympiada	slogan: Nikto nie je príliš malý na to, aby niečo zmenil	témy: voda, biodiverzita, odpad, klimatická zmena
2.	<i>SAŽP: EnvirOtázniky</i> (už 16. ročník) https://www.ewobox.sk/sazp/envirotazniky		témy: elektroodpad, dohovor o medzinárodnom obchode s ohrozenými druhmi živočíchov a rastlín, klimatické zmeny, upcycling a ekopoľnohospodárstvo, ekoturistické zaujímavosti, ochrana vtáctva, oceány a moria
3.	<i>Strom života: Enviropátračka</i> (4. kolo súťaže) https://stromzivota.sk/stromoviny/tag/enviropatracky		vedomostné, bádateľské a umelecké úlohy pre štyri kategórie náročnosti výstup: PowerPoint prezentácia a opis priebehu pátračky

cd. tab. č. 2

4.	<i>SAŽP: Voda nad zlato</i> https://www.arr.sk/voda-nad-zlato/	v rámci Enviro-spektra	fotosúťaž pre SŠ košického kraja, ktorej podstatou je projekt pozitívne vplyvajúci na životné prostredie, zadržiavanie vody a biodiverzitu
5.	<i>SAŽP: Envirospektrum</i> https://www.ewobox.sk/sazp/envirospektrum		fotosúťaž, téma: M(!)esto pre ľudí
6.	<i>Edukacia@Internet: EkoKvíz</i> (na Deň Zeme 22. 4.) https://ekokviz.eu/		prvý celoslovenský online kvíz zameraný na environmentálne témy = klimatické zmeny, trvalá udržateľnosť, životné prostredie
7.	<i>SAŽP: Zelený svet</i> https://www.ewobox.sk/sazp/zeleny-svet/		26. ročník súťaže výtvarných a literárnych diel, téma: Lokálnosť je naša budúcnosť
8.	<i>ŽIVICA: Zaostri na Zelenú školu</i> https://zelenaskola.sk/pre-skoly/fotosutaz-zaostri-na-zelenu-skolu/		fotosúťaž zameraná na zmeny, ktoré sa školám podarilo urobiť vďaka programu Zelená škola
9.	<i>Envirofilm a Ekotopfilm</i> https://www.ekotopfilm.sk/ekotopfilm-enviro-film-2022/		festival filmov o trvalo udržateľnom rozvoji
10.	<i>INCIEN + ŽIVICA: Eko-Alarm</i> https://www.ekoalarm.sk/	projekt Inštitútu cirkulárnej ekonomiky + Živica, Nadácia Ekopolis atď.	odpad na školách, jeho triedenie, zero waste
11.	<i>INCIEN: Zelená cirkulárna akadémia</i> https://www.incien.sk/aktuality/zelena-cirkularna-akademia/	projekt Inštitútu cirkulárnej ekonomiky (pre verejný a súkromný sektor, nie školstvo)	témy: modely cirkulárnej ekonomiky (uzatváranie materiálových tokov) na úrovni samospráv a podnikov, smerom k uhlíkovej neutralite, nástroje cirkulárnej ekonomiky, exkurzie do sveta cirkulárnej ekonomiky a i.

Tabuľka č. 3: Prírodovedné krúžky, programy, workshopy (iba alebo aspoň prioritne pre deti a mládež)

1.	<i>CEVEV Malá Líška: Líšťatá v brlôžku</i> http://www.malaliska.sk/ pre-deti/	divadielka a príbehy, bádanie, hry, spievanie, tvorenie, pre deti do 3 rokov (+ rodičia, starí rodičia)
2.	<i>CEVEV Malá Líška: Drobci v ekocentre</i> http://www.malaliska.sk/ pre-deti/	spoznávanie prírody, tvorenie, čítanie, pokusy
3.	<i>CEVEV Malá Líška: Zadrž vodu! Polej strom! Napoj zvieratá!</i> http://www.malaliska. sk/2022/07/31/zadrz-vodu-polej- strom-napoj-zvierata/	zachytávanie oplachovej vody v domácnostiach, jej využitie pri polievaní stromov a napájání zvierat
4.	<i>CEVEV Malá Líška: Vycistené! Vysadené!</i> http://www.malaliska.sk/	Výzva na čistenie rôznych kútov prírody
5.	<i>CEVEV Malá Líška: Zachráňme mokrad!</i> http://www.malaliska.sk/	Pre 1. stupeň ZŠ
6.	<i>CEVEV Malá Líška: Žabí cestovatelia</i> http://www.malaliska.sk/	Pre 1. stupeň ZŠ
7.	<i>CEVEV Malá Líška: Pozorovanie hmyzu</i> http://www.malaliska.sk/	Pre 1. stupeň ZŠ
8.	<i>CEVEV Malá Líška: Prebúdzanie spáčov</i> http://www.malaliska.sk/	Netopiere, pre 1. stupeň ZŠ
9.	<i>CEVEV Malá Líška: Jar s Ferdom Mravcom</i> http://www.malaliska.sk/	Hmyzie domčeky, jarná aktivita pre ZŠ
10.	<i>CEVEV Malá Líška: Mládatá v lese</i> http://www.malaliska.sk/	Pre 1. stupeň ZŠ
11.	<i>CEVEV Malá Líška: Farma – rastlinky</i> http://www.malaliska.sk/	ZŠ, pestovanie, spoznávanie
12.	<i>CEVEV Malá Líška: Farma – jesenná úroda</i> http://www.malaliska.sk/	ZŠ, jesenná aktivita

13.	<i>CEVEV Malá Liška: Farma – zvieratká http://www.malaliska.sk/</i>		Pre MŠ
14.	<i>CEVEV Malá Liška: Čo to tu kvitne? http://www.malaliska.sk/</i>		Pre ZŠ/MŠ
15.	<i>CEVEV Malá Liška: Čo to tu bzučí? http://www.malaliska.sk/</i>		hmyz
16.	<i>CEVEV Malá Liška: Jarní cestovatelia http://www.malaliska.sk/</i>		najmä žaby
17.	<i>CEVEV Malá Liška: Čarovná voda http://www.malaliska.sk/</i>		Lekno, vodný futbal
18.	<i>CEVEV Malá Liška: Vzácný papier http://www.malaliska.sk/</i>		ZŠ
19.	<i>CEVEV Malá Liška: Potvorky v potoku http://www.malaliska.sk/</i>		podľa knižky o Ferdovi Mravcovi
20.	<i>CEVEV Malá Liška: Za lesnými studničkami alebo ako les zadržáva vodu http://www.malaliska.sk/</i>		Na jeseň, ZŠ
21.	<i>CEVEV Malá Liška: Kto býva na strome? http://www.malaliska.sk/</i>		Jesenná aktivita, ZŠ
22.	<i>CEVEV Malá Liška: Prípravy na zimu http://www.malaliska.sk/</i>		Jeseň/zima ZŠ
23.	<i>CEVEV Malá Liška: Čítanie o zime http://www.malaliska.sk/</i>		Zimná aktivita (vo vnútri), ZŠ
24.	<i>CEVEV Malá Liška: Prírodné vianočné sviatky http://www.malaliska.sk/</i>		ekologické vianočné ozdoby
25.	<i>CEVEV Malá Liška: Zimné príbehy http://www.malaliska.sk/</i>		Zimná aktivita (vo vnútri), ZŠ
26.	<i>CEVEV Malá Liška: Jesenné prírodné materiály http://www.malaliska.sk/</i>		Jeseň ZŠ/MŠ

27.	<i>CEVEV Malá Líška: Hostia na krmidle</i> http://www.malaliska.sk/		Vtáčie búbky
28.	<i>CEVEV Malá Líška: Pilné včielky Medulienky</i> http://www.malaliska.sk/		Pre MŠ
29.	<i>CEVEV Malá Líška: Kvapka vody veselá</i> http://www.malaliska.sk/		Pre MŠ
30.	<i>CEVEV Malá Líška: Pestrofarebné motýle</i> http://www.malaliska.sk/		Pre MŠ
31.	<i>CEVEV Malá Líška: Život v potoku</i> http://www.malaliska.sk/		bádateľský program
32.	<i>CEVEV Malá Líška: Vlna – plstenie</i> http://www.malaliska.sk/		rozvoj zručnosti
33.	<i>CEVEV Malá Líška: Hliník – magnetka</i> http://www.malaliska.sk/		rozvoj zručnosti
34.	<i>CEVEV Malá Líška: Papier</i> http://www.malaliska.sk/		rozvoj zručnosti
35.	<i>CEVEV Malá Líška: Globálne vzdelávanie pre SŠ</i> http://www.malaliska.sk/		palmový olej, odpad, hra na rybárov (spotreba), deň pre prírodu
36.	<i>SEV DROPIE: Výskumnícky workshop (v auguste 2022 prebehol 13. a 14. ročník)</i> https://dropie.sazp.sk/sk	tábor	témy: Avari a Slovania, ekológia + envirovýchova + história (stavanie hlinenej pece, ochrana vtáctva, tanec Avarov a Slovanov, dielničky – smaltovanie, plstenie, hrnčiarstvo), prednášky o lese, lukostreľba, jazda na koni, recyklácia, bylinky
37.	<i>Barbora, n. o.: Hravá geológia (v prírodnom a banskom skanzene Budúcnosť)</i> https://geoparkmalekarpaty.sk/projekty/hrava-geologia/		geológia, mineralógia, paleontológia, baníctvo

38.	SAŽP: <i>Zatoč s odpadom</i> (online kampaň) https://www.ewobox.sk/sazp/zatoc-s-odpadom		desať tematických aktivít priradených k jednotlivým mesiacom: systém verzus jednotlivcov, jedlé plytvanie, čo máme v koši?, darčeky s hodnotou, móda sa už nenosi, príliš vzácny odpad, pripíme si s planétou, papierové trampoty, v kontakte s kožou, raz a dosť
39.	<i>OZ Planet Lover: Ekoworkshop</i> (1. ročník ekoworkshopu spolupracoval s EYOF 2022 v BB, pripravili udržateľné odporúčania) https://ekoworkshop.sk/	interaktívny poobedný krúžok	päť okruhov: voda, energia, doprava, odpad, potravinový odpad
40.	<i>CEV ŽIVICA: Zelená škola</i> https://zivica.sk/projekt/zelena-skola/		najväčší enviro-vzdelávací program na Slovensku
41.	<i>CEV ŽIVICA: Záhrada, ktorá učí</i> https://zivica.sk/projekt/zahrada-ktora-uci/		školská záhrada
42.	<i>CEV ŽIVICA: SadOVO</i> https://zivica.sk/projekt/sadovo/		krajové odrody jabĺk a hrušiek
43.	<i>CEV ŽIVICA: Klíma nás spája</i> https://zivica.sk/projekt/klima-nas-spaja/	workshop nielen pre školy	zníženie uhlíkovej stopy, zmiernenie množstva antropogénnych skleníkových plynov v atmosfére
44.	<i>CEV ŽIVICA: Mestské včely</i> https://zivica.sk/projekt/mestske-vcely/	workshop	údržba mestskej zelene, včelárstvo, zachovanie mestskej „divočiny“
45.	<i>CEV ŽIVICA: ElektroOdpad – dopad</i> https://zivica.sk/projekt/elektroodpad-dopad/	celoslovenský projekt	životný cyklus elektrospotrebičov, zodpovedné správanie v rámci tejto témy
46.	<i>CEV ŽIVICA: Globálne vzdelávanie</i> https://zivica.sk/projekt/globalne-vzdelavanie/		témy: životné prostredie, etický rozmer, stereotypy a predsudky
47.	<i>SBM: Ekodielnica v Uhoľnej expozícii v Handlovej</i> https://www.muzeumbanskemuzeum.sk/sk/programy-pre-skoly	Slovenské banské múzeum	objavovanie prírody a tradícií svojho okolia, kolobeh látok (plstenie, tkanie na krosienkach, decoupage – servítková technika, batikovanie, náramky z eko-kože, pečenie chlebička, a pod.)

48.	<i>SBM: Dielnička v Kammerhofe</i> https://www.muzeumbs.sk/sk/programy-pre-skoly	Slovenské banské múzeum	zvykoslovie ročných období, ryžovanie zlata, využitie nitiek, vlny, hlíny, papiera
49.	<i>SBM: Geobádateľňa Berggericht</i> https://www.muzeumbs.sk/sk/programy-pre-skoly	Slovenské banské múzeum	pre MŠ: výroba masiek a náramkov z kamienkov, 1. a 2. stupeň ZŠ: identifikácia hornín zo zrníčok alebo kryštálov – celkovo zamerané najmä na minerály
50.	<i>SBM: Galéria Jozefa Kollára</i> https://www.muzeumbs.sk/sk/programy-pre-skoly	Slovenské banské múzeum	pátracia hra, prezentovanie umeleckých diel reflektujúcich témy ako globálna klimatická zmena, ochrana prírody, ekologicky udržateľné fungovanie človeka atď.
51.	<i>SAŽP: Tajomstvá hmyzu</i> https://www.sazp.sk/	regionálny program SAŽP na šk. rok 2022/23	zaujímavosti zo sveta hmyzu, jeho dôležitosť a význam v prírode, stavanie hotela pre hmyz
52.	<i>SAŽP: Preč s odpadom</i> https://www.sazp.sk/	regionálny program SAŽP na šk. rok 2022/23	precvičovanie triedenia odpadu, jeho vznik, ako mu predísť, ako ho spracúva príroda
53.	<i>SAŽP: Pod dekou</i> https://www.sazp.sk/	regionálny program SAŽP na šk. rok 2022/23	planéta pod skleníkovými plynmi, ako zmierniť klimatickú zmenu a ako sa na ňu adaptovať
54.	<i>SAŽP: Rýchla móda</i> https://www.sazp.sk/	regionálny program SAŽP na šk. rok 2022/23	čo je rýchla móda a prečo proti nej bojovať
55.	<i>SAŽP: Férové banány</i> https://www.sazp.sk/	regionálny program SAŽP na šk. rok 2022/23	fairtrade nakupovanie
56.	<i>SAŽP: Enviroza</i> https://www.enviroza.sk/	celoslovenský program SAŽP	outdoorová hra, Hľadaj! Určuj! Skóruj!
57.	<i>SAŽP: Ekostopa</i> https://www.ekostopa.sk/	celoslovenský program SAŽP	ako vypočítať vlastnú ekologickú stopu
58.	<i>SAŽP: Na túru s Naturou</i> https://www.sazp.sk/	celoslovenský program SAŽP	informácie o rastlinných a živočíšnych druhoch a ich charakteristických znakov

59.	CEV DAPHNE: Program GLOBE (Global Learning and Observation to Benefit the Environment) https://www.globeslovakia.sk/		školy vo svojom okolí realizovali pravidelné merania v oblasti hydrológie, meteorológie či fenológie a zadávali namerané údaje do celosvetovej databázy pod záštitou NASA (The National Aeronautics and Space Administration)
60.	SEV Dropie: Slnovrat na záhrade (jún 2022) https://www.ewobox.sk/clanok/slnovrat-na-zahrade-v-sev-dropie	workshop	víkend otvorených parkov a záhrad, heslo: Parky a záhrady čeliace zmenám klímy (tkanie rybárskych sietí, liečivé bylinky a i.)
61.	KOSIT: Bezplatný vzdelávací program pre žiakov študentov o správnom nakladaní s odpadom https://www.kosit.sk/skoly-a-osveta/centrum-environmentalnej-vychovy/	spoločnosti: KOSIT + Eductra + NATUR PACK	aký vplyv má naše spotrebiteľské správanie na zmeny klímy, nové návyky v cirkulárnej ekonomike, ako premeniť odpad na energiu a teplo, divízia zhodnocovania odpadov, resp. zariadenia na energetické využitie odpadu (prehliadka)

Zistenia

Čo sa týka obsahovej náplne ponúkaných aktivít, predpokladali sme prieniky v ekologickom a environmentálnom zameraní (porov. napr. názov *EkoKvíz*, odkazujúci na oblasť ekológie a vymedzené zameranie „na environmentálne témy“). Predpoklad sa naplnil. Daná skutočnosť súvisí s častým vzájomným nahrádzaním, harmonickým „spolužitím“, či dopĺňaním sa oboch oblastí. Tento fakt zachytávajú aj niektoré učebnice. Napríklad učebný text Petra Jemelku (*Úvod do environmentálnej problematiky*, 2008) nesie v názve slovo „environmentálny“, ale takmer všetky kapitoly sa venujú ekológii. Autor si to uvedomuje a hneď v úvode čitateľovi odlišnosť pojmov vysvetľuje. Ekológia totiž patrí do sústavy biologických vied. „Životní prostředí je [...] komplexní systém z různých aspektů – nejen ekologických, ale i technologických, ekonomických, demografických, sociologických, hygienických, psychologických a politických“ (Jemelka, 2008: 8). *Environmentálne* je teda obsahovo širšie ako *ekologické*.

Príbuznosť daných dvoch oblastí a s nimi spojených termínov nachádzame aj v slovníkoch. Uvedme napr. heslo *environmentální* v *Malom*

geografickom a ekologickom slovníku (Matějček a kol., 2007: 27). Prvotný význam – vzťahujúci sa k životnému prostrediu – je doplnený explikáciou na odlišenie od sémantiky prídavného mena *ekologický*, s ktorým je pojem často zamieňaný. Vedľa aspektov prírodného charakteru sú v environmentálnom totiž zohľadnené aj problémy vo vnútri spoločnosti, ktoré životné prostredie ovplyvňujú sprostredkované. Platí, že „co je environmentální nemusí být nutně ekologické. Co je však ekologické, je vždy zároveň environmentální“ (Matějček a kol., 2007: 27).

Skutočnosť sa nám, mimochodom, potvrdila aj komparatívnym lingvistickým výskumom adjektíva *ekologický* na báze korpusových dát slovenského, poľského a maďarského národného korpusu. Primárne vzťahové adjektíva *ekologický* a *environmentálny* dokázateľne priberajú kvality akostných prídavných mien, „čo sa prejavuje napr. stupňovaním a prítomnosťou citelného hodnotiaceho markeru“ (porov. Račáková – Hutková, 2021b). Nadobudnutím axiologického rozmeru adjektív, prameniaceho v ich potenciáli vyjadrovania kvality, sa narúša sila väzby na špecificky vymedzený vedecký odbor. Na pozadí daného zistenia možno tiež konštatovať prieniky, dokonca až tendenciu k synonymii uvedených adjektív. Sémantické naplnenie obsahov jednotlivých environmentálnych a ekologických aktivít sa preto nevy vymedzuje v prísne odbornom definovaní.

Zameranie obsahovej náplne aktivít potvrdzuje zistenia uvádzané v dokumentoch *Rezortná koncepcia...* (MŠP SR, 2015) a *Čo vás v tej škole učia* (MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021). Jednoznačne prevažuje lokálna tematika (vo význame tematicky špecifickejšej, užšej) pred globálnou, t. j. komplexnejšie koncipovanou problematikou vyžadujúcou uvažovanie v širších kontextoch, súvislostiach a dopadoch. Dané zistenie korešponduje aj s menším množstvom aktivít určených vyšším ročníkom (stredoškólakom a vysokoškólakom). S ohľadom na adresátov sú tieto zväčša koncipované ako súťaže a nezriedka odmeňované lákavými cenami. Väčšina činností sa zameriava na cieľovú skupinu základných škôl, pribudli však i programy pre materské školy. Globálne vzdelávanie je ojedinelé (napr. CEVEV *Malá Liška*: Palmový olej, Odpad, Hra na rybárov (spotreba), Deň pre prírodu a *KOSIT*: Aký vplyv má naše spotrebiteľské správanie na zmeny klímy, nové návyky v cirkulárnej ekonomike). Efektívnym sa ukazuje prepojenie na aktuálne spoločenské, kultúrne či športové udalosti. Spomeňme napr. *Ekoworkshop OZ Planet Lover*, ktoré krúžkovú činnosť zameralo na mládežnícku olympiádu (EYOF 2022 v Banskej Bystrici),

pre ktorú žiaci vypracovali päť odporúčaní k témam: voda, energia, doprava, odpad, potravinový odpad.

Zaujímavým sa javí i zistenie, že málo súťažných aktivít sa týka jazykového, resp. literárneho spracovania (výnimkou je napr. *Zelený svet* – 26. ročník, kde súťažia literárne i výtvarné diela; či *Ekoworkshop Planet Lover*, kde mali súťažiaci napísať text s limitujúcim počtom slov na tri vybrané témy (porov. <https://ekoworkshop.sk/1-rocnik/>). V popredí záujmu sú fotosúťaže, spracovanie videí a filmové festivaly. Jazykové spracovanie v podobe zachytenia bádateľských zážitkov či denných táborových novín sme však identifikovali aj v dvoch letných táboroch (*Bystré sovičky/DAPHNE a KOSIT*).

Komunikačné zacielenie reflektuje vekovú skupinu adresátov. Naznačujú to už samotné názvy jednotlivých aktivít, disponujúce vysokou mierou adresnosti a apelatívnosti. Tá je podporená napr. preferovaním príznakovej vetnej modality. Časté sú zvolania, rozkazy (*Zadrž vodu! Polej strom! Napoj zvieratá! Vyčistené! Vysadené! Hurá von!*), pri najmladšej cieľovej skupine nie sú zriedkavé ani interogatívne vety (*Čo máme v koši? Čo to tu kvitne? Čo to tu bzučí? Kto býva na strome?*) vychádzajúce z predpokladu prirodzenej zvedavosti dieťaťa, objavovania a spoznávania, resp. ako hry spojenej s hľadaním odpovedí. Apelatívnosť podporujú i niektoré zvolené morfológické kategórie, napr. uprednostňovanie 2. os. singuláru (tykanie), napr. *zadrž, polej, zatoč, zaostri* alebo 1. os. plurálu, ktorá naznačuje kolektívnu angažovanosť a spoločnú zodpovednosť (*Zachráňme mokrad! Pripime si s planétou*).

Z lexikálneho hľadiska sa využíva široká škála štylisticky príznakových jednotiek zohľadňujúcich percepčný potenciál adresátov. Pri menších deťoch sú hojne zastúpené deminutíva (*sovičky, včielky, Líštatá v brlôžku* a pod.), častá je aj práca s kultúrnou pamäťou (detská literatúra, rozprávky) v kontexte využitia prototypových vlastností zvierat a ľudových múdrostí. Napr. *Jar s Ferdom Mravcom, Pilné včielky Medulienky, Bystré sovičky, Pod dekou, Prebúdzanie spáčov, Voda nad zlato*. Odlišným charakterom expresívnosti disponujú hovorové až slangové jednotky typu: *Zatoč s odpadom!, enviropátračka*, príp. atraktívne prvky (prebraté alebo preložené) z cudzieho jazyka (napr. *Pura Natura, Sunny Forest Camp, Férové banány* a i.) oslovujúce skôr starších žiakov. Invenčné riešenia sú nezriedka založené i na foneticko-fonologických možnostiach jazyka (zvukomalbe), napr. *Potvorky v potoku, Zaži na ranči!, Drobce v ekocentre, Na túru s Naturou* a i. Niektoré aktivity sú podporené aj heslami

či sloganmi³, napr. *Leto v divočine je to pravé! Hravo – Zdravo – Tvorivo; Nikto nie je príliš malý na to, aby niečo zmenil.*

Za najoriginálnejšie komunikačné prvky považujeme novovznikajúce kompozitá, patriace medzi okazionalizmy a neologizmy (napr. *ekotábor, envirospektrum, envirofilm, ekotopfilm, Eko-Alarm, ekodielnička, geobádatelňa, ekos-topa, Jedloles*). Invenčné jednotky naplno využívajú sémantiku svojich komponentov, napr. *enviróza* je vyskladaná z environmentálnej virózy (čo je takto vlastne „dobrá choroba“). Rovnako sa siaha aj po formálnych možnostiach (porov. rôzne kombinácie veľkých a malých písmen, napr. *ekOtázniky, Elektro-Odpad, EkoKvíz, SadOVO* a i). Všetky využité jazykové, resp. komunikačné prostriedky dokladujú stopy pozitívnej motivácie.

Pestrý zoznam aktivít prezentovaných v tabuľkách, samozrejme, nedokumentuje konečné množstvo environmentálne orientovaných produktov v rámci neformálnej výchovy pre deti, mládež a školy na Slovensku. I výberová vzorka však naznačuje, že v poslednom období sa organizácie čoraz aktívnejšie zapájajú do ponuky a invenčnou formou i obsahom oslovujú svojich adresátov. Pri hlbšom nahliadnutí zistujeme, že mnohé z nich sú výsledkom zánietenia menších kolektívov⁴, ich sily, energie a viery v „dobrú vec“. Viaceré pilotné projekty sa v priebehu pár rokov na trhu environmentálnej výchovy etablovali a niektoré prerástli do akreditovaných programov, o ktoré je na školách veľký záujem. Programy i aktivity sú zväčša priestorovo viazané na istú lokalitu/kraj⁵, čo korešponduje so základnými myšlienkami filozofie environmentálneho vzdelávania a výchovy.

Zoznam bibliografických odkazov

Jemelka P., 2008, *Úvod do environmentálnej problematiky*, Trnava.

Hutková A., Račáková A., 2021a, *Axiologický rozmer vybraných adjektív súvisiacich s environmentálnou témou. Slovensko-polsko-maďarská komparatívna korpusová analýza*. Príspevok odznel na 11. medzinárodnej vedeckej konferencii o komunikácii

- 3 O ideologických heslách využívajúcich prírodnú metaforiku v období komunizmu v slovenskej publicistike porov. Molnárová, 2021.
- 4 Na tomto mieste sa chceme ospravedlniť organizáciám a centrá, ktorých aktivity neuvádzame. Vzhľadom na rozsah a charakter štúdie to nie je možné, pracujeme s výberovou vzorkou.
- 5 Ako nedostatok sme pocítili neexistenciu zoznamu alebo prehľadu škôl v prírode.

nazvanej *Symetria a asymetria v jazykovej komunikácii*, ktorá sa konala v Banskej Bystrici v dňoch 16.–17. septembra 2021. Zborník je v tlači.

Hutková A., Račáková A., 2021b, *Jazyky v kontaktoch – komparatívna korpusová analýza adjektíva ekologický*. Príspevok odznel na medzinárodnej vedeckej konferencii *Slovakistika – súčasný stav a perspektívy*, ktorá sa konala 2. decembra 2021 v online priestore pri príležitosti 60. výročia slovakistiky na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade. Zborník je v tlači.

Matějček T. a kol., 2007, *Malý geografický a ekologický slovník*, Praha.

Molnárová P., 2021, *Vývin obrazu ideológie socializmu v tematickom diskurze: na príklade politicko-ideologickej konceptuálnej metafory*, „Nová Filologická Revue“, č. 1, s. 147–165.

Internetové zdroje

CK Slniečko, 2022, dostupné na: <<https://www.ckslniecko.sk/letny-tabor-sunnyforest-camp>> [cit. 21. 8. 2022].

Dropie, 2022, dostupné na: <<http://dropie.sazp.sk/>> [cit. 22. 8. 2022].

Ekofórum, 2022, dostupné na: <www.ekoforum.sk> [cit. 22. 8. 2022].

Ekotábor Gazdáčik, 2022, dostupné na: <<https://eduworld.sk/kd/2296/ekotabor-gazda-cik>> [cit. 22. 8. 2022].

Ekoworkshop, 2022, dostupné na: <<https://ekoworkshop.sk/>> [cit. 21. 8. 2022].

Enviroportál, 2022, dostupné na: <<https://www.enviroportal.sk/>> [cit. 21. 8. 2022].

Gröhling B., 2022, *Environmentálna výchova bude na školách povinná*. (tlačová správa), dostupné na: <<https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolach-povinna/>> [cit. 21. 8. 2022].

Kosit, 2022, dostupné na: <<https://www.kosit.sk/centrum-environmentalnej-vychovy-kosit>> [cit. 22. 8. 2022].

Malá líška, 2022, dostupné na: <<http://www.malaliska.sk/>> [cit. 22. 8. 2022].

MŽP SR, 2015, Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetý do roku 2025, Bratislava, dostupné na: <<https://www.minzp.sk/files/dokumenty/strategicke-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf>> [cit. 21. 8. 2022].

MŽP SR, MŠVVaŠ SR, 2021, Čo vás v tej škole učia. Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku, Bratislava, dostupné na: <<https://www.minzp.sk/iep/publikacie/ekonomicke-analyzy/co-vas-tej-skole-ucia.html>> [cit. 23. 8. 2022].

SAŽP, 2020, Koncepcia rozvoja environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetý v SAŽP do roku 2030: Vyroč s nami na zelenú!, Banská Bystrica, dostupné na:

<<https://www.sazp.sk/zivotne-prostredie/environmentalna-vychova-a-vzdelavanie/interna-koncepcia-ev-do-roku-2030/>> [cit. 23. 8. 2022].
 Živica, 2022, dostupné na: <<https://zivica.sk/>> [cit. 21. 8. 2022].

Anita Huťková – doc. PhDr. PhD.; pôsobí na Katedre slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Je slovakistka, hungaristka a translatoľička. Svoj výskum a publikačnú činnosť orientuje na pragmatické aspekty miesta a funkcie translácie/translatológie v interkultúrnej a transkultúrnej komunikácii, s dôrazom na sociokultúrne fenomény globalizácie, integrácie, pluralizácie, multikulturalizácie a hybridizácie. Zaoberá sa aj témami všeobecnej jazykovedy, komparatívnej lingvistiky, lexikológie a štylistiky. Participovala na viacerých vedeckých projektoch (J. Monnet, Vega, Vyšehrad), je členkou redakčnej rady elektronického vedeckého časopisu *Nová Filologická revue*, tiež časopisu *Kritika prekladu*. Pôsobila vo vedeckej rade maďarského časopisu *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* (od r. 2012–2021) a poľského časopisu *Noviny Slawia* (roč. 2015–16). Vydala 2 vedecké monografie, odbornú monografiu, 2 učebné texty, zostavila 10 zborníkov a publikovala viac ako 50 vedeckých štúdií. Eviduje 183 ohlasov. Prednášala vo Francúzsku, Slovinsku, Poľsku, Česku a Maďarsku.

Anita Huťková – doc. PhDr. PhD, works at the Department of Slovak Language and Communication of the Faculty of Arts UMB in Banská Bystrica. She is a Slovak, Hungarian and translation specialist. She focuses her research and publishing activities on pragmatic aspects of the place and function of translation/translatology in intercultural and transcultural communication, with an emphasis on the sociocultural phenomena of globalization, integration, pluralization, multiculturalization and hybridization. It also deals with topics of general linguistics, comparative linguistics, lexicology and stylistics. She participated in several scientific projects (J. Monnet, Vega, Visegrad), she is a member of the editorial board of the electronic scientific journal „*Nová Filologická revue*“, as well as the journal „*Kritika prekladu*“. She served on the scientific board of the Hungarian magazine „*Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*“ (from 2012–2021) and the Polish magazine „*Noviny Slawia*“ (2015–16). She published 2 scientific monographs, a professional monograph, 2 teaching texts, compiled 10 collections and published more than 50 scientific studies. She registers 183 responses. She lectured in France, Slovenia, Poland, the Czech Republic and Hungary.

Danuta Krzyżyk

 <https://orcid.org/0000-0003-2644-2328>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Ogrody w wyobraźni dziecięcej (na podstawie tekstów werbalnych i ikonicznych) Gardens in children imagination (based on verbal and iconic texts)

Abstract: In the article the author refers to studies conducted among pupils of forms 4, 5 and 6 of urban and rural schools. The respondents created written works and pictures on topic "In my dream garden". When analysing the collected works (207 continuous texts and 169 drawings) the author paid attention to what image of the dream garden (one that X wants to have) the pupils project. She was particularly interested in what features were attributed to the garden by children imagination, what things were most important in its space, what elements were considered typical and necessary by the pupils and what functions were assigned for the garden.

Keywords: dream garden projection, garden functions, pupil, verbal texts, iconic texts

Abstrakt: Autorka odwołuje się w artykule do badań prowadzonych wśród uczniów klas IV, V, VI szkół miejskich i wiejskich. Respondenci tworzyli prace pisemne i rysunki na temat *W moim wymarzonym ogrodzie*. W trakcie analizy zebranych prac (207 tekstów ciągłych i 169 rysunków) autorka zwracała uwagę na to, jaki obraz wymarzonego ogrodu (taki, który X chce mieć) projektują uczniowie. Interesowały ją w szczególności cechy, jakie przypisała ogrodowi wyobraźnia dziecięca, a także elementy, które uczniowie uznali w przestrzeni ogrodu za najważniejsze, za typowe, konieczne, oraz funkcje, jakie wyznaczyli ogrodowi.

Słowa kluczowe: projekcja wymarzonego ogrodu, funkcje ogrodu marzeń, uczeń, teksty werbalne, teksty ikoniczne

Za pomocą kodów werbalnego i ikonycznego możliwe jest przywołanie zjawisk, miejsc, przestrzeni nie tylko rzeczywistych, ale i nierzeczywistych nieobecnych, tylko zamierzonych, przyszłych lub odległych (Grzegorzczkova, 1991: 62).

Interesowało mnie, jaki obraz wymarzonego ogrodu (taki, który X chce mieć; taki, jaki powinien być) projektują uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych, jakie przywołują jego cechy. Przez projekcję ogrodu rozumiem utrwaloną w języku i za pomocą środków ikonicznych charakterystykę ogrodu nazywanego zielonym mikrokosmosem, będącą przejawem stanów emocjonalnych człowieka, jego doświadczeń, poglądów, osobistej wiedzy oraz systemu wartości. Projekcja jest zatem rzutowaniem wewnętrznych stanów subiektywnych podmiotu na rzeczywistość zewnętrzną (Bartmiński, Pana-siuk, 1993: 371–372).

Przedmiotem analizy są wypowiedzi pisemne (207 tekstów ciągłych)¹ i rysunki (169 prac)² respondentów, zróżnicowanych pod względem wieku (od 9–10 do 12 lat; klasy IV–VI), płci i miejsca zamieszkania – pisemnie wypowiedziało się 121 dziewcząt (63 mieszka na wsi, 58 – w mieście) i 82 chłopców (39 mieszka na wsi; 43 – w mieście); swoje wymarzone ogrody narysowało 101 dziewcząt (57 mieszka na wsi; 44 – w mieście) i 68 chłopców (37 mieszka na wsi; 31 – w mieście)³.

Uczniowie wszystkich klas zostali poproszeni o wypowiedź otwartą na temat: *W moim wymarzonym ogrodzie*. Taki sam temat uczniowie realizowali, przygotowując prace plastyczne⁴. W artykule – ze względu na obszerność zebranego materiału badawczego – skupię się na omówieniu dostrzeżonych przez respondentów funkcji ogrodu. Odwołam się przede wszystkim do wypowiedzi pisemnych uczniów, a rysunki będą stanowiły ilustrację poczynionych spostrzeżeń. Porównanie dziecięcych konceptualizacji fragmentu świata w różnych kodach – werbalnym i plastycznym, oraz porównanie wypowiedzi uczniów mieszkających na wsi i w mieście będzie przedmiotem kolejnych opracowań.

1 73 teksty to wypracowania dzieci z klasy VI szkoły podstawowej, 66 – z klasy V, 68 – z klasy IV.

2 61 rysunków to prace uczniów z klasy VI, 56 z klasy V, 52 z klasy IV.

3 Respondenci pochodzą z Czańca i Paniówek, Rudy Śląskiej i Gliwic.

4 Prace powstawały w szkołach, w swobodnej atmosferze, na lekcjach języka polskiego lub na godzinach wychowawczych.



Rys. 1. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły miejskiej

W swoich wypowiedziach uczniowie zazwyczaj deklarowali, że opisują ogród, o którym rzeczywiście marzą, ponieważ – jak pisali – *dobrze mieć swój zielony raj; dobrze móc odpoczywać w swoim własnym ogrodzie; [lubią] przyrodę⁵, zielen, kwiaty; [chcą] być blisko przyrody; [chcą] cieszyć się swoimi zbiorami warzywami i owocami; [chcą] patrzeć, jak zmienia się przyroda w różnych porach roku*. Dzieci (przede wszystkim mieszkańcy wsi), których rodzice mają przydomowe ogródki, zaznaczały, że nie wyobrażają sobie *domu bez ogrodu, sadu, rabatek z kwiatkami*. Z kolei uczniowie, którzy mieszkają w mieście, w blokach, pisali, że obecnie nie mają ogrodu, ale chcieliby go mieć w przyszłości.

5 W cytowanych uczniowskich wypowiedziach zachowuję oryginalną pisownię.

Niektórzy respondenci sygnalizowali, że ich ogrody mają być takie, jak ogrody ich rodziców, babć lub dziadków, takie, jakie widzieli np. na wakacjach.

Na podstawie analizy zgromadzonych prac można wywnioskować, że uczniowie dostrzegają kilka funkcji ogrodu, przede wszystkim: estetyczną, rekreacyjną, użytkową, wspólnototwórczą (czy raczej ustanawiającą relacje – zarówno z innymi ludźmi, jak i ze światem przyrody).



Rys. 2. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły wiejskiej

Respondenci (wszystkie dziewczynki i 78% chłopców) zwracali uwagę na funkcję estetyczną (ozdobną) ogrodu, por.: *mój ogród będzie piękny; mój wymarzony ogród będzie śliczny, kolorowy i pachnący; będzie to prześliczne miejsce; ten ogród będzie nie za duży, ale bardzo ładny; będą go ozdabiać piękne kwiaty i drzewa; ozdobą mojego ogrodu będą krzaki pięknych róż oraz inne kwitnące krzewy; na grządkach pięknie prezentuje się lawenda, różne kolorowe kwiaty; zasadzę w nim mnóstwo przepięknych kwiatów; cudowne rośliny będą zachęcały, by wejść do ogrodu; znajdą się w nim przepiękne róże, śliczne pudrowe piwonie [...], a także piękne białe bzy. Dużo wysokich i liściastych drzew doda mu uroku; [...] jest bardzo ładny, kolorowy, przytulny; jest to idealnie piękne miejsce.*



Rys. 3. Praca chłopca, ucznia szkoły miejskiej

Zazwyczaj przestrzeń ogrodu i jej elementy dzieci charakteryzowały za pomocą przymiotników oceniających, o szerokim zakresie znaczeniowym: *piękny, ładny*. Chętnie też sięgały po przymiotniki: *śliczny, cudowny, uroczy*. Stopień natężenia cechy oddawały, używając przymiotników prefiksalnych z intensyfikującym prefiksem *prze-*: *prześliczny, przepiękny, przeuroczy*, a także formacji z przysłówkami: *bardzo, idealnie*. Niekiedy opis ogrodu był uplastyczniony, urozmaicony przez porównania, np.: *mój ogród marzeń byłby jak łąka pełna pięknych pachnących i kolorowych kwiatów; ten ogród jest tak piękny jak moje marzenia; puszyste lilie, które w dotyku przypominają lekkie chmurki; kwitnący biało bez jest jak biały pływający po niebie obłok; truskawki, poziomki i maliny pachnące w upalny dzień jak wata cukrowa; mięciutka jak puch trawa; jest pięknie jakby w baśniowej krainie*.

Tworzenie ogrodu, czyli wypełnianie jego przestrzeni roślinami, obiektami małej architektury: altanami, pergolami, trejażami, mostkami, rzeźbami (*stoi wielka gipsowa figura przedstawiająca greckiego boga sztuki*), ławkami, labiryntami, studniami, a przede wszystkim fontannami oraz małymi zbiornikami wodnymi (*staw, stawik, oczko wodne, strumyk, jezioro, wodospad*) dla wielu respondentów oznacza upiększanie miejsca, decyduje o jego urodzie, por.: *dzięki fontannie będzie piękniej i radośniej; to miejsce stanie się ładniejsze; wszystko wypięknieje; ogród wypełniony kwiatami będzie wszystkich zachwycać*.



Rys. 4. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły miejskiej

Uczniowie bardzo często w centralnym miejscu ogrodu umieszczali okazałą, bardzo ozdobną fontannę (*na środku: fontanna/duża fontanna; w centrum fontanna*), pełniącą różne funkcje, mającą wyszukaną formę. Fontanna wprowadza do kompozycji ogrodowej jeden z jej podstawowych elementów – wodę. Woda jest „duszą ogrodu”, daje mu życie (Impelluso, 2009: 178). Jest ważna nie tylko dla roślin – *bez wody ogród umiera, ale także dla ptaków i owadów, różnych zwierząt (tryskająca pod niebo fontanna zachęca ptaki i owady do kompieli; ptaki bawią się w fontannie; w gorące dni będą do niej przychodziły różne zwierzęta)*. Fontanna ma także robić wrażenie na ludziach, przyciągać spojrzenia tych, którzy odwiedzają ogród lub przechodzą obok niego. Do ogrodowych fontann prowadzą zazwyczaj główne *alejki (ścieżki, dróżki)*. Kręte ścieżki lub precyzyjnie (symetrycznie) wyznaczone *aleje* zazwyczaj porządkują ogród, dzielą go na różne przestrzenie. Wzdłuż *ogrodowych drózek* rosną kwiaty, trawy, krzewy, drzewa bądź *żywoplot (przycięty, przystrzyżony, dziki)*. Niekiedy ścieżki są przez uczniów przedłużane poza ogród (*ścieżką można wyjść z ogrodu; ścieżka jest długa, aż poza ogród*), wybiegają w nieskończoność, otwierają ogród na to, co poza nim.



Rys. 5. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły wiejskiej

Ogrody w dziecięcych opisach rzadko jednak umiejscowione są na tle większej przestrzeni. Przeważnie ogród jest wycinkiem rzeczywistości, opisywanym tylko do granicy płotu (*drewnianego, z choinek, z drzew, porośniętego pnączami*) lub muru (*kamiennego, z cegieł, wysokiego, niskiego, porośniętego mchem lub bluszczem*), szeregu/szpaleru drzew oraz kwiatów (*jego granice wyznaczają piękne brzozy i krzewy róż*) i stanowi swoisty ogród zamknięty – *hortus conclusus* (Impelluso, 2009: 24).



Rys. 6. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły miejskiej

Tylko w dwóch pracach uczennice wyraźnie zaznaczyły, że ich ogrody marzeń będą otwarte: *nie będą mieć granicy, nie będą niczym ograniczone (mój ogród nie będzie ogrodzony; ludzie i zwierzęta będą mogły przychodzić do ogrodu kiedy będą chciały); por.: Mój ogród marzeń będzie kolorowy, dziki i będzie wyglądać jak prawdziwa łąka, nie będzie mieć granicy. W ogrodzie będą rosły różne kwiaty, trawy i zioła, ale tak jak będą chciały. Życ w nim będzie dużo owadów: motyle, pszczoły, biedronki, koniki polne, mrówki, żuczki, waszki, różne małe zwierzątka. W moim ogrodzie będzie staw i strumyk. Tam będą żyć żaby i inne wodne stworzonka. Ogród będą odwiedzać ptaki. W moim ogrodzie nie będzie ławek czy altanek, ani huštawek i chamaków. Wszystko będzie takie dzikie i prawdziwe. Będzie można siedzieć na trawie lub kamieniach i patrzeć na rośliny i zwierzęta, podglądać jak one żyją, będzie można słuchać przyrodę.*

O urodzie ogrodu decydują przede wszystkim rośliny ozdobne: kwiaty, drzewa i krzewy. Kwitnące rośliny są najważniejszym elementem dekoracyjnym uczniowskich ogrodów marzeń. Spośród kwiatów najczęściej były przywoływane: róże (przede wszystkim *purpurowe, czerwone, ciemnoczerwone, jasnoróżowe, herbaciane*), lilie (*białe, żółte, różowe, jasnoróżowe, czerwono-pomarańczowe, fioletowe, kolorowe*), tulipany (*kolorowe, wielobarwne, czerwone, żółte, fioletowe*), dzwonki (*fioletowe, niebieskie*), kolorowe onętki (*kosmosy*), krokusy (*żółte, białe, fioletowe*), stokrotki, konwalie, przebiśniegi, fiołki, żonkile, hiacenty (*wielokolorowe, fioletowe, różowe, niebieskie, białe*), maki, słoneczniki, niezapominajki, nasturcje (*pomarańczowe, mocno pomarańczowe*), nagietki, płomyki, malwy, ostróżki; rzadziej: narcyzy, bratki, zawilce, aksamitki, prymulki, mieczyki, piwonie, dalie, jeżówki, rudbekie, roschodniki, astry, marcinki, jadviszki, cynie, kukułki, floksy (*stare dziewczki*⁶), bławatki, śnieżne szczyty, sasanki, kaczeńce, irysy, szafirki, pelargonie, begonie, mleczce, frezje, orchidee, gerbery, juki, monstery, kaktusy, fikus, strelicja, kiwi kwiatek, dracena. Wymienione więc zostały zarówno kwiaty typowe dla wystroju ogrodów (przede wszystkim wiosenne; najczęściej przywoływane są jednak róże i lilie), jak i kwiaty łąkowe/polne czy też takie, które są hodowane zazwyczaj w szklarniach. Sporadycznie dzieci przywoływały również kwiaty doniczkowe. Pisząc o kwiatach, dzieci używały także nazwy

6 *Stare dziewczki* – gwarowa nazwa floksów. Polonistka, która od urodzenia mieszka w Paniówkach, wyjaśniła, że floksów – zgodnie z ludowymi wierzeniami – nie należy sadzić w ogródkach przy domach, w których mieszkają panny na wydaniu. Floksy są bowiem złą wróżbą – dziewczyna nie wyjdzie za mąż, zostanie starą panną (starą dziewczką).

ogólnej (hiperonimu), doprecyzowanej dzięki zastosowanym określeniom: *ogrodowe kwiaty, kwiaty polne, łąkowe kwiaty, kwiaty wodne*.

Przestrzeń ogrodu wypełniają też inne rośliny kwitnące: *lawendy, hortensje, bzy, magnolie, forsycje (złoty deszcz), azalie, tawuły, pigwowce, pięciorniki, kalina, jaśmin*.

Uczniowie dostrzegają, że kwiaty (rośliny) wymagają różnych zabiegów pielęgnacyjnych (np. podlewania: *zajme się podlewaniem i pielęgnacją roślin to na codzień; co kilkutygodniowe koszenia trawy są bardzo męczące*). Troska o kwiaty zmusza ludzi do częstego wychodzenia do ogródka, pracy w nim – męczącej, systematycznej, ale dającej jednak radość. Co istotne, ogród staje się pretekstem do wyjścia z domu/altany/opuszczenia tarasu czy miejsca przy basenie choćby na chwilę. W tym czasie można spotkać sąsiada, ukłonić się przechodniowi, nawiązać kontakt z innymi mieszkańcami, a zatem zbudować relację i z ludźmi, i ze światem przyrody (roślinami i zwierzętami); por.: *kocham, gdy mój piękny ogród oglądają inni, chwalą kwiaty; ludzie przystają i podziwiają mój ogród; sąsiedzi i znajomi pytali by się, skąd mam takie kwiaty; rośliny odwdzięczają się za moją troskę; mój ogród będą odwiedzać ptaki i różne zwierzaki; chciałabym, aby kwiaty wabiły do ogrodu owady, ptaki, jaszczurki, dżdżownice i inne stworzenia; ogród ma być też dla ptaków i owadów; wieczorem będziemy patrzeć na ogródek i cieszyć się nim*.



Rys. 7. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły miejskiej

W ogrodzie marzeń oprócz kwiatów jest też miejsce dla drzew. W opisach uczniowie najczęściej stosują nazwę kategorii nadrzędnej (*drzewo*). Drzewa są różnie w ogrodzie rozmieszczone: niekiedy jest to jedna centralnie stojąca roślina (*na środku stoi dąb; dookoła wielkiego, starego dębu; wielki, stary dąb; ogromna, stara wierzbą płaczącą; w środku ogrodu będzie rosło wielkie drzewo; będzie tam jedno duże drzewo, a na nim drewniany domek; na środku wielkie drzewo, a obok altanka porośnięta winogronami; na środku ogrodu znajduje się wiśnia*), częściej grupa drzew (*w ogrodzie królują buki, sosny i lipy; krótkie, puszyste drzewka; duże, stare drzewa; stumetrowy sad; piękne, duże liściaste drzewa*). Przywoływane przez respondentów nazwy gatunków pozwalają wyodrębnić: *drzewa liściaste, iglaste i drzewa owocowe*. Wśród drzew liściastych dzieci wymieniały najczęściej: *dąb, wierzbę/wierzbę płaczącą, brzozę, klon/klon kanadyjski, buk, kasztanowiec, akację, jarzębinę, leszczynę, lipę, topolę, olchę*. Licznie reprezentowane były też drzewa owocowe – przede wszystkim: *jabłoń, grusza, wiśnia, śliwa*; rzadziej: *czereśnia, brzoskwinia, pomarańcza, orzech*. W opisach ogrodów respondenci podawali także nazwy drzew iglastych (*choinek*): *sosna, świerk, jodła*. Sporadycznie uczniowie wymieniali inne drzewa, w tym egzotyczne: *tuję/tuję brunatną, liczi, drzewo kokosowe, palmy, gwajakowca, drzewko bonsai, karłowate drzewo, kosodrzewinę, cyprysy*.



Rys. 8. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły wiejskiej

Drzewa pełnią ważną funkcję w dziecięcych konkretyzacjach ogrodu: wiosną drzewa pięknie rozkwitają; drzewa są zazielenione; są porośnięte małymi listkami; drzewa zakwitają; na wiosnę wieszają się na nich budki dla ptaków; [latem] wielkie drzewa dają cień w upalny czas; promyki słońca zasłaniają gałęzie wielkiej wierzby; jesienią [drzewa] rodzą owoce; drzewa ubrane są w owoce i piękne kolorowe liście; drzewa z przepyszными owocami; na drzewach rosną jabłka, gruszki; mają śliczne kolorowe liście; na zimę są schronieniem i stołówką dla ptaków; na drzewach wieszają się karmniki. Po ich [drzew] pniach wije się bluszcz; pną się róże. Na drzewach zawieszono są huśtawki; budowane są domki i bazy. Pełnią więc drzewa nie tylko funkcję estetyczną, ale również użytkową. Drzewa w uczniowskich opisach są elementem tła kolorystycznego, gdyż wypełniają znaczną część przestrzeni między niebem a ziemią. Stanowią ważny element przestrzeni, konkretyzujący opisywaną lub rysowaną porę roku (np. owoce, liście bądź kwiaty na gałęziach drzew).

Obie funkcje (estetyczną i użytkową) respondenci przypisują także krzewom. Do krzewów ozdobnych dzieci zaliczyły: jaśminowiec, magnolię, bez, tawułę, forsycję, azalię, a do owocowych: aronię, borówkę, borówkę amerykańską, porzeczkę, pigwowce, agrest, maliny, jeżyny, mini kiwi, morwę. Wymienione rośliny ukazują specyficzny punkt widzenia dziecka przez pryzmat własnego doświadczenia – gatunki krzewów zwracają na siebie uwagę, ponieważ pięknie kwitną, ładnie pachną lub mają smaczne owoce, ponadto pełnią funkcję dekoracyjną – są kolorowymi plamkami w obrazie ogrodu (Niesporek-Szamburska, 2004: 112).



Rys. 9. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły wiejskiej

Wielu respondentów wydzieliło w obrębie ogrodu warzywnik i sad. Są to często miejsca zamknięte (ogrodzone). W warzywniku na osobnych grządkach są uprawiane różne gatunki warzyw i owoców, z kolei w sadzie rosną drzewa owocowe. W opisach ogrodu warzywnego dzieci używały zarówno kategorii nadrzędnej (*warzywa, owoce*), jak i nazw gatunków tych roślin, np. *ziemniak, marchewka, seler, sałata, rzepa, papryka, ogórek, pomidor, dynie, cukinie, arbuzy, truskawka, agrest, porzeczki, poziomka*. Jednostkowo przywoływały także rośliny uprawne: *burak pastewny i burak cukrowy*. Zarówno w pracach pisemnych, jak i na rysunkach uczniowie eksponują zatem funkcję użytkową ogrodu; por.: *będą w nim jabłonie, z której będziemy zrywać pyszne, soczyste jabłka; chętnie zasadzę w nim warzywa i owoce, by codziennie mieć świeże; w moim ogrodzie jest też ogromny sad w którym rosną maliny gruszki truskawki i wiele innych pyszności które można jeść z prosto z drzewa lub krzaczka; byłoby w nim miejsce na warzywa i owoce; ogród posiadałby mały warzywnik z sałatą, marchewką, ogórkiem i pomidorem. Obok byłyby grządki z owocami takimi jak maliny, truskawki, agrest, porzeczki i jeden ogromny arbuzy; będą w nim grządki z warzywami.*



Rys. 10. Praca chłopca, ucznia szkoły miejskiej

Dla wielu dzieci ważna jest funkcja rekreacyjna ogrodu (związana ze sposobem organizowania wypoczynku, spędzania wolnego czasu); por.: *jest to idealne miejsce do wypoczynku; byłoby to dobre miejsce na piknik; będzie w nim basen, bo lubię się kąpać; chciałbym, aby było w nim dużo atrakcji, by miło*

spędzać czas: gril, trampolina, hamaki, huśtawki, basen, boisko; musi w nim być boisko do gry w piłkę; na tarasie postawił bym meble ogrodowe z wielkim parasolem by słońce nie przeszkadzało nam odpoczywać; siedziałbym pod parasolem lub w altanie i odpoczywałbym; jest w nim basen z pontonem, leżak, na którym można odpocząć i hamak powieszony między drzewami; obok drzew owocowych jest altanka, w której siedziałbym rano, aby zjeść śniadanie, a wieczorami wysłuchiwać się w ostatnie śpiewy ptaków przy filiżance herbaty; chciałabym aby to był bardzo duży ogród i można było po nim spacerować.



Rys. 11. Praca chłopca, ucznia szkoły wiejskiej

Częściej funkcja rekreacyjna ogrodu była przywoływana w wypowiedziach pisemnych chłopców, także wyraźnie eksponowana na ich rysunkach. Dla wielu respondentów *boisko* (do piłki nożnej, siatkówki), *kort tenisowy*, *basen*, *basen ze zjeżdżalnią*, *jacuzzi*, *piaskownica*, *plac zabaw*, *trampolina* są najważniejsze, toteż zdominowały ich opisy, a na rysunkach zajmują niemalże całą przestrzeń. Jedynym zielonym elementem jest *trawnik*, *pojedyncze drzewo/dąb* (na nim usadowiony został *domek/drewniany domek/mały domek/duży i piękny domek* bądź powieszona *huśtawka/opona do huśtania*), ewentualnie rosną dwa drzewa, a pomiędzy nimi rozwieszony jest *hamak/kolorowy hamak/pomarańczowy chamak*. Ogród rekreacyjny oferuje użytkownikom określone sposoby wypoczynku, np. *grillowanie*, *kąpiel w basenie*, *grę w tenisa*, *siatkówkę* lub w *piłkę nożną*, przebywanie w *altanie*. Funkcje użytkowa i ozdobna zostają w nim zminimalizowane lub w ogóle zanikają.



Rys. 12. Praca chłopca, ucznia szkoły wiejskiej

W wypowiedziach uczniów ujawnia się także wspólnototwórcza (ustanawiająca relacje) funkcja wymarzonego ogrodu; por.: w ogrodzie spędzałabym dużo czasu z rodzicami, byłoby nam miło; chciałbym być z rodzicami w takim fajnym miejscu; [...] spotykałabym się z przyjaciółmi; jest to idealne miejsce na spotkanie z przyjaciółmi; zapraszałbym do niego kolegów; odwiedzałyby mnie w ogrodzie sąsiedzi i znajomi; spędzała bym czas wspólnie z bliskimi; chciałabym mieć w nim altankę, żeby pić w niej kawkę z przyjaciółkami.



Rys. 13. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły wiejskiej

Ogród nie tylko sprzyja budowaniu relacji z ludźmi – jego założenie i udostępnienie jest wyrazem troski o nich, świadczy o przesyłaniu w ich kierunku dobrych uczuć i myśli (np. *nie mogłoby zabraknąć dużego basenu z zjeżdżalnią i piaskownicą dla Kuzynów*), ale także stanowi przestrzeń, w której tworzone są lub zacieśniane relacje ze światem zwierząt (domowych i dzikich) oraz roślin – znajduje się w nim miejsce dla ukochanych psów (w opisach przywołane zostały: *owczarek podhalański, bernardyn, nowofundland*) i kotów, królików, świnek morskich, chomików, koni/koników i kuców (dla nich budowane są *budy, drabinki, wybiegi, stajnie*); por.: *w moim wymażonym ogrodzie jest również buda dla psa, ponieważ kocham zwierzęta; na pewno będzie w nim miejsce dla zwierząt: kilku psów, kotków, może dla koników; moje króliki będą biegały po trawie, staje się również przestrzenią przyjazną dla innych stworzeń (w moim ogrodzie będzie można spotkać wiele ciekawych stworzeń), w tym ptaków – ląkowych, polnych, leśnych, domowych: bocianów, dudków, żięb, przepiórek, kuropatw, wróbli, sikorek, skowronków, jaskółek, słowików, łabędzi, dzięciołów, kaczek/kaczątek/dzikich kaczek, kur (będą do niego przylatywać różne ptaki; ptaki będą pięknie śpiewać; śpiew ptaków umili nam czas odpoczynku); owadów (motyli, koników polnych, mrówek, pszczoł, os, trzmieli, much, ważek, które w zależności od gatunku zbierają nektar, tworzą swoje mrowiska, zapylają kwiaty, bawią się w ogrodzie),*

zwierząt łkowych i leśnych (żab, saren, zające, dżdżownic, jeży, wiewiórek, kreta, lisa), a nawet ryb (por.: w stawie/w oczku wodnym/jeziorku/w strumyku/w dużym bajorku pływają małeńkie, srebrne, złote lub kolorowe rybki; będą pływały welonki, karpiki; będą mieć okonie; to miejsce dla pstrągów).



Rys. 14. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły wiejskiej

Najczęściej w pracach uczniów (werbalnych i ikonicznych) eksponowana jest jedna z wymienionych funkcji lub funkcja estetyczna w połączeniu z jeszcze jedną funkcją. Zdarzają się jednak prace, w których uczniowie precyzyjnie dzielą przestrzeń ogrodu na mniejsze obszary i każdemu z nich wyznaczają odrębne zadania; por.: *Ogród byłby podzielony na kilka części: jedna z kwiatami, druga z warzywami, trzecia dla zabawy z basenem, zjeżdżalnią, piaskownicą i huśtawkami, czwarta z stajnią i wybiegiem dla koni, a piąta na domek i mały sad. W rogu przy ogrodzeniu stałby znak z napisem: „Szanuj zieleni i nie zaśmiecaj jej!”; Miał by dużą białą i drewnianą altanę, a obok altany stała by ładna fontanna. Obok stała by też buda dla psa, a po drugiej stronie rósł by sad, a przed domem staw. Obok stawu była by huśtawka, a przy niej duży basen. Naprzeciwko domu za furtką rosły by warzywa i owoce.*



Rys. 15. Praca dziewczynki, uczennicy szkoły miejskiej

Dzieci kreują świat, odwołując się przede wszystkim do spostrzeżeń zarejestrowanych za pomocą zmysłu wzroku. Uczniowskie opisy są niezwykle barwne. Najmłodsze dzieci (uczniowie klasy IV) przeważnie stosują nazwę kategorii nadrzędnej – *kolor/barwa*, lub derywaty: *kolorowe, barwne*, starsze dzieci wymieniają również określenia: *różnokolorowe, wielobarwne*; por.: *kwiatki różnego koloru; kolorowe: rybki, liście, ogród, szkiełka, kwiaty; kolorowe sasanki, ogród, tulipany, liście, kwiaty; kwiaty, róże, drzewa, skalniaki w różnych kolorach; ławki wielobarwne; drzewa o pięknych kolorach; na wiosnę wszystko zakwita kolorami; rośliny w kolorze od białego do czarnego; nad ogrodem lśni tęcza o różnych kolorach: niebieskim, zielonym, żółtym, czerwonym*. Jednostkowo pojawiła się w wypowiedziach czwartoklasistów barwa czerwona: *w moim ogrodzie powinny być tulipany, ponieważ bardzo lubię czerwony kolor; czerwone róże*.

Uczniowie klas V i VI często sięgają po nazwę kategorii nadrzędnej; por. wypowiedzi piątoklasistów: *ogród kolorowy jak tęcza; jest bardzo kolorowo; wiosną jest tam zielono i kolorowo; kwiaty: o ładnych kolorach, barwne, o różnorodnej barwie, różnokolorowe; kolorowe: trawnik, motyle, rybki, róże, krzesa, sad, drzewa, oraz wypowiedzi szóstoklasistów: jest tam kolorowo; jest kolorowy; kwiaty: różnobarwne, kolorowe, o różnych kolorach; róże kolorowe o wszystkich barwach; rośliny mienią się pięknymi kolorami; (ogród) ma wiele przepięknych*

kolorów; wiosną jest tam najbardziej kolorowo; ptaki różnokolorowe, kolorowe/ różnokolorowe rybki. Wyraz kolorowy stosowany jest przez dzieci w dwóch znaczeniach: po pierwsze 'zabarwiony wieloma kolorami', po drugie 'w ogóle mający swoją typową barwę'.

W opisach ogrodów dominuje kolor *zielony*, często pojawiają się także kolory: *czerwony, fioletowy, różowy*. Nazwy barw dobierane są zazwyczaj stereotypowo do typów danej kategorii: *zielona trawa, czerwone róże, różowe róże, żółte żonkile, białe stokrotki, złota rybka, brązowa ławka*. Bogaty zbiór tworzą nietypowe (rzadziej spotykane) lub złożone nazwy kolorów – respondenci starali się jak najwierniej oddać barwę różnych elementów wymarzonego ogrodu; por.: *róże: jaskrawoczerwone, w odcieniu różu i czerwieni, bordowe, purpurowe, jasnoróżowe, czerwono-białe; pączki kwitnących jabłoni w kolorze jasnoróżowym; jabłonie z jasnoróżowymi kwiatami; trawa: mocno zielona, soczysto zielona, jasnozielona; sasanki białobłękitne; irys diamentowo-perłowy; bratki żółto-brązowe; kwiaty turkusowe; lilie żółto-różowe; bez jasnofioletowy; wrzos we wszystkich odcieniach fioleto; drzewa brązowo-zielone; drzewo biało-czarno-czerwone; las ciemnozielony; wodospad błękitny; woda mieni się perłowym kolorem, jest jasnyniebieska; fontanna żółto-zielona, ze złotym dnem, niebiesko-czarno-zielona; strumyk błękitny, srebrzysty; rybki w kolorach tęczy; motyle pomarańczowo-czarne; kamienie biało-żółte; domek ciemnobrązowy; altanka mocno różowa; willa zielono-niebieska; zielono-żółte labirynty obsadzone tujami; rzeźby biało-zielone, ścieżka z kamieni koloru brzoskwińskiego; zielonkawy blask (por. rys. 6).*

Dla dziecka poznanie zmysłowe stanowi podstawowy sposób osvajania rzeczywistości – odbiera ono świat wszystkimi zmysłami jednocześnie (Habrajska, 1995: 140). Piękny ogród, w którym rosną różne rośliny i żyje wiele zwierząt, w którym słychać szum wody i brzęczenie owadów, oddziałuje także na zmysły: słuchu (por.: *ptaszki śpiewały; skowronki, jaskółki i wróble pięknie śpiewają; ćwierkają różne kolorowe ptaszki; ptaki, które miło ćwierkają; ptaki na codzień śpiewają; ptaki, które ćwierkają; słyszę śpiew ptaków; pełny śpiewających ptaków; słychać jak pięknie ćwierkają skowronki; ptaki radośnie śpiewają w swoich dziuplach; słysze beztroski śpiew ptaków; ptaki śpiewają najpiękniejsze piosenki; w ogrodzie będzie można posłuchać śpiewu ptaków i szumu wody; szum fontanny/kaskady wody; delektuję się szmerem ogrodu), węchu (por.: *czuć wiele pięknych zapachów; unosi się słodki zapach miodu i mleka; czuć zapach roślin; mocny zapach ziół; słodkie zapachy owoców i kwiatów; w powietrzu rozchodzi się woń kwiatów; pachnące kwiatki; zakwitają piękne, pachnące kwiaty; dookoła wije**

się woń różnych kwiatów; kwiaty ładnie pachną; czuję zapach/piękny/przepiękny/cudny zapach kwiatów; w ogrodzie czuć woń kwitnącego wrzosu; pięknie pachnie lawenda; zapach róż unosi się poza drewniany płot; można poczuć piękną woń róż); dotyku (por.: płatki kwiatów są miękkie; kora dębu jest szorstka; trawa jest mięciutka i łaskocze stopy; na ogród pada ciepły deszcz; trawa pokryta będzie rano chłodną rosą); smaku (por.: słodkie owoce; słodziutkie truskawki; słodkie jak miód maliny; pyszne jabłka). Dzieci konkretyzują elementy rzeczywistości odbierane za pomocą zmysłów w dwojaki sposób: albo piszą o nich wprost (dotyczy to przede wszystkim doznań wzrokowych i dotykowych), albo wykorzystują metafory (*wije się woń; snuje się słodki zapach; w powietrzu unosi się kwiatowy zapach; piękny zapach otula mój ogród; zanurzam się w niebiański zapach ogrodu*). W ten sposób również eksponują estetyczną funkcję ogrodu.

Z zebranego przeze mnie materiału wynika, że językowy obraz ogrodu w uczniowskich opisach zawiera elementy – częściej – stereotypowe, powszechnie znane, ale także – rzadziej – nietypowe, jednostkowe. Zgromadzony materiał ilustruje między innymi, w jaki sposób respondenci widzą ogród, co jest w nim dla nich najważniejsze, jakie elementy przestrzeni uznają za typowe, konieczne. Dzieci podczas rozpoznawania otoczenia patrzą na jego elementy w sposób odkrywczy, następnie nazywają je i po swojemu wartościują. Ten proces znajduje odzwierciedlenie w języku – pozwala na odtworzenie utrwalonego w świadomości uczniów językowego obrazu ogrodu. Opisana przez uczniów przestrzeń ogrodu wskazuje na ich silny związek ze światem przyrody. Z uczniowskich wypowiedzi wyłania się idealistyczny wizerunek tego wycinka rzeczywistości (Niesporek-Szamburska, 2004: 183). Niezwykłość opisywanego miejsca przekłada się na język, którym posługiwali się uczniowie uczestniczący w badaniach. Zredagowali oni często niezwykle metaforyczne, plastyczne wypowiedzi. Wydaje się, że respondenci:

[...] [projektowali ogrody marzeń] nie tylko dla siebie, [lecz i] dla Drugiego człowieka i dla wszystkich i dla wszystkich Innych podmiotów, z którymi wchodzi w relację. [Wszak] ogród budujemy dla siebie, ale z myślą o dziecku i pamięcią o babci. Ale zarazem budujemy ogród dla magnolii, kamienia, róży, jabłoni i świergoczących w nim sikorek, dla przestrzeni wspólnoty, pamięci o krajobrazie, w duchu opowieści, w których wzrastaliśmy.

(Gawryszewska, 2013: 109)

Bibliografia

- Bartmiński J., Panasiuk J., 1993, *Stereotypy językowe*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, t. 2, red. J. Bartmiński, Wiedza o Kulturze, Wrocław.
- Gawryszewska B.J., 2013, *Ogród jako miejsce w krajobrazie zamieszkiwanym*, Wydawnictwo Wieś Jutra, Warszawa.
- Grzegorzczak R., 1991, *Rola języka w tworzeniu kultury umysłowej*, „Język a Kultura”, t. 1: *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wiedza o Kulturze, Wrocław.
- Habrajska G., 1995, *Rola koloru przy kreowaniu dziecięcego świata w utworach księdza Jana Twardowskiego*, w: *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki, R. Tokarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Impelluso L., 2009, *Ogrody i labirynty. Leksykon. Historia, sztuka, ikonografia*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa.
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Danuta Krzyżyk – dr hab., prof. UŚ; Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania naukowe: pragmalinguistyka i lingwistyka normatywna, dydaktyka języka polskiego (zwłaszcza dydaktyka ortografii oraz zagadnienia dotyczące podręcznika szkolnego – jego języka, struktury, modeli), praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, świat wartości dzieci i młodzieży, językoznawstwo kognitywne, edukacja regionalna. Wybrane publikacje: *Językowy obraz ziemi pszczyńskiej w pieśniach i piosenkach śląskich* (2000); *Uczeń w krainie ortografii* (2004); *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie* (2008); *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców* (2010; współautorki: H. Synowiec, K. Gąsiorek); *Obraz małej ojczyzny w śląskich pieśniach ludowych* (2019); *Znajomość wybranych reguł pisowni słownictwa religijnego przez studentów teologii pastoralnej i studentów filologii polskiej* (2021).

Danuta Krzyżyk – Doctor habilitatus, Professor of the University of Silesia; Faculty of Humanities of the University of Silesia in Katowice. Scientific interests: pragmalinguistics and normative linguistics, didactics of the Polish language (especially didactics of spelling and issues related to the school textbook – its language, structure, models), work with students with special educational needs, the world of values

of children and youth, cognitive linguistics, regional education. Selected publications: *Językowy obraz ziemi pszczyńskiej w pieśniach i piosenkach śląskich* [Linguistic image of Pszczyzna land in Silesian songs and songs] (2000); *Uczeń w krainie ortografii* [A student in the land of spelling] (2004); *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie* [Synonyms of truth concepts – theory and teaching] (2008); *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców* [Functions, structure and language of textbooks for vocational education. A Guide for Authors and Publishers] (2010; co-authors: H. Synowiec, K. Gąsiorek); *Obraz małej ojczyzny w śląskich pieśniach ludowych* [The image of a small homeland in Silesian folk songs] (2019); *Znajomość wybranych reguł pisowni słownictwa religijnego przez studentów teologii pastoralnej i studentów filologii polskiej* [Knowledge of selected spelling rules of religious vocabulary by students of pastoral theology and Polish philology] (2021).

Glosy młodych
Young gloss

Maja Wanot

 <https://orcid.org/0000-0002-2265-9768>

Ogólnokrajowa Szkoła Polska na Węgrzech

Budapeszt, Węgry

Jak w małych dzieciach zaszczepić wrażliwość na otaczającą nas naturę? How to instill sensitivity to the nature in young children?

Abstract: In a short text, the author draws attention to the specificity of educating young children, and thus sensitizing them, from an early age, to the problems of ecology. Children learn by getting to know and experiencing the world around them. From birth, they are interesting and creative – and therefore – sensitive and attentive to the world. That is why it is so important to teach love for the world from an early age. This is the basis of environmental education among the youngest.

Keywords: early school education, preschool education, ecological education for children, children's curiosity about the world

Abstrakt: W krótkim tekście autorka zwraca uwagę na specyfikę edukowania małych dzieci, a tym samym na uwrażliwianie ich, już od najmłodszych lat, na problemy ekologii. Dzieci uczą się przez poznawanie, doświadczanie otaczającego je świata. Są od urodzenia ciekawe i twórcze – a dzięki temu – wrażliwe i uważne wobec świata. Dlatego też tak ważne jest uczenie już od najmłodszych lat miłości do świata. Na tym zasadza się edukacja ekologiczna wśród najmłodszych.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, wychowanie przedszkolne, edukacja ekologiczna dla dzieci, dziecięca ciekawość świata

Niech dzieci będą wolne. Zachęcaj ich do biegania na zewnątrz, gdy pada deszcz. Niech zdejmą buty, gdy znajdą kałużę wody. A gdy trawa łąk będzie mokra od rosy, niech biegną po niej i deptają ją bosymi stopami. Niech odpoczywają spokojnie, gdy drzewo zaprasza ich do spania w swoim cieniu. Niech krzyczą i śmieją się, gdy słońce obudzi ich rano.

(Montessori, 2014: 64)

Te słowa Marii Montessori, wspaniałej włoskiej lekarki i pedagogiki, są niewątpliwym mottem dla naszej praktyki pedagogicznej z najmłodszymi dziećmi. W grupach zarówno przedszkolnych, jak i wczesnoszkolnych, w których uczę w szkole w Budapeszcie, od najmłodszych lat staram się pielęgnować w dzieciach ich naturalną ciekawość otaczającego świata, ale przede wszystkim pragnę zaszczyć w nich szacunek i podziw dla przyrody, a także chęć dbania o nią. Posłużyłam się cytatem Marii Montessori, która w swojej metodzie pedagogicznej zachęca do pozwalania dzieciom doświadczenia świata wszystkimi zmysłami. Przyroda stanowi niewyczerpane źródło obserwacji, zachwyty i naturalnego doświadczenia zjawisk. Twórczyni oryginalnej myśli pedagogicznej twierdziła:

Jak dla rozwoju fizycznego niezbędne jest umożliwienie dziecku kontaktu z życiodajnymi siłami natury, tak też dla jego rozwoju psychicznego potrzebny jest kontakt duszy ze wszelkim stworzeniem. W ten sposób może ono gromadzić skarb bezpośrednio poprzez badanie sił natury. Metoda na osiągnięcie tego celu wymaga, aby pozwolić dziecku na wykonywanie prac ogrodniczych i gospodarczych, na przykład poprzez opiekę nad roślinami lub zwierzętami oraz przez inteligentne badanie i kontemplację natury.

(Montessori, *Domy dziecięce*, za: Kolasa-Skiba, 2021: 202)

Dzieci, zwłaszcza te najmłodsze, potrzebują nauki przez doświadczenie. Jeśli więc uczymy dzieci np. słowa *zimny*, zaleca się, by dzieci przez dotyk mogły „doświadczyć” znaczenia tego słowa, to znaczy by miały w zasięgu dotykania przedmiot, który jest zimny, wręcz lodowaty. Dla porównania byłoby dobrze, gdyby mogły wtedy doświadczyć również drugiego przedmiotu, który jest ciepły. Po takim doświadczeniu chętnie opowiedzą o swoich wrażeniach i odczuciach, opiszą swoje doznania zmysłowe...

Idąc tym samym tropem, najlepiej by było, aby w trakcie nauki o roślinach czy porach roku dzieci miały możliwość doznawania: uprawiania roślin w przedszkolnym lub przyszkolnym ogródku, aby mogły obserwować, porównywać i dostrzegać zachodzące w nich, a spowodowane upływem pór roku, zmiany. Dzieci najlepiej poznają świat, jeśli go naprawdę „dotkną”, poczną, a tym samym – doświadczą. Według Montessori (2014: 66): „[...] kiedy dzieci mają bezpośredni kontakt z przyrodą, wtedy nagle wychodzi z nich cała ich siła”.

Można w tym miejscu zapytać: Co wspólnego ma dziecięce doświadczanie świata z ekologią? To pytanie rodzi także wątpliwości natury poznawczej: Jak wytłumaczyć najmłodszym, co to jest ekologia? Według definicji jest to nauka o strukturze i funkcjonowaniu ekosystemów, zajmująca się badaniem oddziaływań pomiędzy organizmami a ich środowiskiem (zob. Weiner, 2006). Młodszym dzieciom wystarczy przekaz, że ekologia zajmuje się przyrodą, czyli wszystkim, co nas otacza. Cenne też będzie odwołanie się do etymologii słowa. Jeśli bowiem *ekologia* w tłumaczeniu z języka greckiego oznacza naukę o domu¹, wystarczy objaśnienie, że środowisko to nasz dom – miejsce, w którym żyjemy, dorastamy, uczymy się nowych rzeczy. Ekologia bada wszystkie zależności pomiędzy każdym organizmem zamieszkującym nasze środowisko. Obejmuje oddziaływania nie tylko ludzi, ale również zwierząt oraz roślin. Dla dziecka, nierozdzielającego sztucznie natury od kultury, te zależności są prawie pierwotne. Już od najmłodszych lat korzysta ono z uroków przyrody, doceniając jej niezwykle walory. Dzięki niej poznaje śpiew ptaków, urokliwość roślin, naturalność środowiska, a w późniejszych latach nabiera szacunku do wszystkiego, co je otacza. Odniesienie dziecka do ekologii, także do żywych problemów dotyczących zmian klimatycznych, do równościowego współistnienia wszystkiego ze wszystkim w naturze, będzie więc bardzo ważne. „W rzeczy samej dziecko potrzebuje żyć zgodnie z naturą, a nie tylko poznać przyrodę. Najważniejszy fakt polega właśnie na możliwym uwolnieniu dziecka ze związków, które je izolują w sztucznym życiu stworzonym przez współżycie społeczne” (Montessori, 2014: 64). I o tym nie można zapominać. Im wcześniej będziemy włączać biozależności i ekozagadnienia w edukację i doświadczenia dzieci, tym lepiej i tym szybciej połączy ono swój zachwyt z szacunkiem dla otoczenia.

1 *Ekologia* – gr. οἶκος (*oikos*) ‘dom’ + λόγος (*logos*) ‘słowo, nauka’ (Kopaliński, 2000: 143).

Nawiązanie do środowiska jako domu będzie także dobrym wstępem do uczenia dzieci – od najmłodszych lat – dobrych nawyków dotyczących np. segregacji śmieci oraz wykorzystania do zadań twórczych pudełek i materiałów wtórnych, mycia owoców przed jedzeniem, gaszenia światła, sprzątanania po własnym psie, dbania o rośliny czy obserwacji przyrody (domu) i zachodzących w nich zmian. Być *eko* będzie oznaczać dbanie o wspólny dom, czyli środowisko.

Niestety, młode pokolenie wchodzi w bardzo niepewną przyszłość i to, co dla nas było oczywiste: stopniowe zmiany pogody, śnieżne zimy, przedwiośnie czy złota jesień jako wstęp do deszczowych dni, dla nich już takie oczywiste nie jest. Tym bardziej niezbędne staje się wyczulanie, a może raczej podtrzymywanie więzi, z którą dziecko przychodzi na świat, ze środowiskiem i atencją na zachodzące w nim zmiany.

Na zakończenie raz jeszcze nawiążę do koncepcji Montessori:

Troskliwa opieka nad żywymi stworzeniami zaspokaja dziecięce potrzeby i sprawia im satysfakcję. [...] Nic innego nie jest w takim samym stanie obudzić opiekuńczej postawy w małym dziecku, które żyje swoją przelotną chwilą, bez troski o dzień jutrzejszy. Lecz kiedy wie, że zwierzęta go potrzebują, że rośliny uschną, jeżeli ich nie podleje, jego miłość połączy za pomocą cienkiej niteczki chwilę, która mija, i rodzący się kolejny dzień.

(Montessori, 2014: 68)

Nie zapominajmy o tym. Życie w zgodzie z naturą, w harmonii jest możliwe przez wczesne uwrażliwianie na otaczający świat, a ekologia to nic innego jak życie w zgodzie i poszanowanie zarówno przyrody, jak i świata nie-ludzi. Im wcześniej to zrozumiemy, tym lepiej jako „pośrednicy pomiędzy otoczeniem i dzieckiem” pomożemy dziecku samodzielnie odkryć rzeczywistość – i może lepszy świat?

Bibliografia

- Montessori M., 2014, *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, Wydawnictwo Palatum, Łódź.
- Kolasa-Skiba A., 2021, *Wpływ pedagogiki Marii Montessori na wszechstronny rozwój dzieci*, „Edukacja. Terapia. Opieka”, t. 3, s. 190–206.
- Kopaliński W., 2000, *Słownik wyrazów obcych*, Świat Książki, Warszawa.
- Weiner J., 2006, *Życie i ewolucja biosfery*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Maja Wanot – mgr, absolwentka filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Pół Polka, pół Włoszka, od 18 lat mieszka i pracuje na Węgrzech. Ma doświadczenie w pracy z dziećmi przedszkolnymi. Obecnie jest nauczycielką języka polskiego w Ogólnokrajowej Szkole Polskiej na Węgrzech. Jej zainteresowania: pedagogika, nauczanie małych dzieci, nauczanie polonijne. Hobby: wypieki, muzyka, teatr, literatura, jazda na rowerze i włoska kuchnia.

Maja Wanot – MA, graduate of Russian philology at the University of Warsaw. Half Polish, half Italian, she has been living and working in Hungary for 18 years. She has experience in working with preschool children. Currently, she is a Polish language teacher at the National Polish School in Hungary. Her interests: pedagogy, teaching young children, teaching the Polish diaspora. Hobbies: baking, music, theater, literature, cycling and Italian cuisine.

Julia Pawicka

 <https://orcid.org/0000-0002-1173-8217>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Praktyczna edukacja proekologiczna w polskich szkołach podstawowych

Practical pro-ecological education in Polish primary schools

Abstract: The subject of the study concerns the problem of environmental education in primary schools, especially the theoretical aspects of environmental education and the concept of sustainable development. The author gives tips on the organization of individual school subjects (biology, geography, chemistry, technology), taking into account the issues related to ecology contained in bibliographic materials, MEiN recommendations and her own experiences and reflections. The author emphasizes practical methods of acquiring and consolidating knowledge by students with the use of active participation in school activities.

Keywords: education, ecological education, sustainable development, primary school

Abstrakt: Tematyką opracowania jest edukacja proekologiczna w szkołach podstawowych, zwłaszcza teoretyczne aspekty edukacji ekologicznej i koncepcji zrównoważonego rozwoju. Autorka daje wskazówki dotyczące organizacji poszczególnych przedmiotów szkolnych (biologii, geografii, chemii, techniki), uwzględnia przy tym zagadnienia związane z ekologią zawarte w materiałach bibliograficznych, rekomendacji MEiN oraz wyniesione z własnych doświadczeń i przemyśleń. Kładzie nacisk na praktyczne metody zdobywania i utrwalania wiedzy przez uczniów z zastosowaniem aktywnego uczestnictwa w zajęciach szkolnych.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja ekologiczna, zrównoważony rozwój, szkoła podstawowa

Praktyczna edukacja proekologiczna w polskich szkołach podstawowych stanowi obszar zainteresowania nie tylko pedagogów, ale również humanistów. W tym celu powstała humanistyka ekologiczna, interpretowana jako dziedzina czynnie działająca w myśl koncepcji zorientowanej na trwałe rozwój w kontekście przyszłości „życia razem” (Lemenager, Foote, 2012). Ważną ideę stanowi zmiana sposobu patrzenia na świat i zwrot w kierunku myślenia

relacyjnego, którego istotą jest związek człowieka i otaczającej go przyrody (Domańska, 2013).

Wiele tekstów kultury może posłużyć do zobrazowania zarówno piękna, jak i zagrożeń, które dotyczą środowiska naturalnego i działalności człowieka. Poezja, komiks czy film mogą stanowić dodatkowy element zajęć szkolnych, który wzbogaci lekcje o kolejne cenne wrażenia estetyczne i wywoła dyskusje.

W XXI w. niezwykle istotną rolę odgrywa edukacja ekologiczna (nazywana też środowiskową). Zakłada uwrażliwienie jednostki na problemy oraz niebezpieczeństwa, które mogą wystąpić w środowisku, na ich przyczyny i następstwa, zwraca także uwagę na metody zapobiegania i rozwiązywania problemów oraz ma na celu aktywizację społeczeństwa w kontekście odpowiedzialności człowieka względem otaczającego go środowiska. Edukacja ekologiczna to nie tylko określona koncepcja wychowania czy przedmiot nauczania, ale również rodzaj aktywności człowieka o charakterze edukacyjno-wychowawczym, którego głównym założeniem jest respektowanie otaczającego nas świata.

Stanowimy niezwykle ważną część natury, która nas otacza. Jest to relacja, której nie można w żaden sposób przerwać, ponieważ każda nasza aktywność w pewien sposób oddziałuje na przyrodę i może ją wspomóc, ale może też jej szkodzić. Z tej przyczyny niezwykle ważnymi aspektami są wiedza o ekologii i edukowanie społeczeństwa na temat proekologicznych działań, które mają na celu ograniczenie szkód wyrządzanych środowisku naturalnemu. Kolejnym komponentem jest dostrzeganie wpływu naszych aktywności na zdarzenia, które mogą mieć miejsce w przyszłości (Aniel, Pokojska, Pokojski, 2017).

Edukacja ekologiczna powinna wykraczać poza teoretyczne objaśnienia poszczególnych zagadnień. Chodzi przede wszystkim o praktyczne wykorzystanie wcześniej zdobytej wiedzy, czemu mogą służyć np. praktyczne ćwiczenia związane z segregacją śmieci i pogadanka na temat recyklingu. Należy inspirować uczniów do aktywnego włączania się w przebieg zajęć. Edukacji ekologicznej nie trzeba wyodrębnić jako oddzielnego przedmiotu nauczania, musi ona bowiem przenikać przez wiele różnych dziedzin, które koncentrują się na naszej planecie, takich jak np. biologia czy geografia (Terlecka, red., 2014).

Głównymi celami edukacji ekologicznej są:

1. Realizacja założeń wynikających z koncepcji zrównoważonego rozwoju.
2. Szerzenie idei umiejętnego współżycia człowieka i natury.

3. Uwrażliwienie społeczności szkolnej na zagrożenia środowiska.
4. Zainteresowanie uczniów tematyką bioróżnorodności, bogactwem i pięknem przyrody.
5. Uświadomienie uczniom podstawowych zasad ochrony przyrody i umiejętnego gospodarowania zasobami naturalnymi (Hłobił, 2010).

W odpowiedzi na potrzeby zmieniającego się świata powstała koncepcja zrównoważonego rozwoju, czyli optymalnego zaspokojenia obecnych potrzeb społeczeństwa, ale dokonującego się w taki sposób, aby następne pokolenia również nie zostały pozbawione takiej możliwości. Wysiłek podejmowany przez ludzkość w tym zakresie ma na celu stworzenie dla wszystkich ludzi i Ziemi gospodarowania zrównoważonego i odpornego na ewentualne następstwa katastrof mogących zdarzyć się w przyszłości. Ważnym aspektem zrównoważonego rozwoju jest jednoczesne występowanie trzech obligatoryjnych elementów: ochrony środowiska, inkluzji społecznej oraz wzrostu gospodarczego, które – aby można było osiągnąć dobrobyt jednostki i całego społeczeństwa – muszą występować w spójności, gdyż odgrywają niezwykle ważną rolę w tym procesie (Pawlonka, 2018).

Zrównoważony rozwój wymaga eliminacji ubóstwa w każdym możliwym aspekcie. Dlatego należy zwracać uwagę na promocję przemysłanego, inkluzyjnego, spójnego wzrostu ekonomicznego. Trzeba także wyrównywać szanse wszystkich ludzi m.in. poprzez eliminację nierówności społecznych oraz sprawiedliwą inkluzję osób wykluczonych. Każdy człowiek powinien osiągnąć podstawowy standard życia. Surowce naturalne, takie jak węgiel, woda etc., muszą być zarządzane w sposób zarówno zrównoważony, jak i zintegrowany. To samo dotyczy ekosystemów (Tuszyńska, 2016).

Praktyczne wskazówki dotyczące organizacji poszczególnych przedmiotów szkolnych – połączenie humanistyki z innymi dziedzinami:

1. Biologia: W ramach zajęć uczniowie w grupach mogą przygotować dla swoich rówieśników „Ekologiczny Escape Room” z wykorzystaniem zagadnień związanych z biologią (zanieczyszczenia środowiska, degradacja ekosystemu, odnawialne i nieodnawialne zasoby przyrody etc.), wykorzystując przy tym poezję polską (np. Jan Sabinarz *W lesie*, Kazimierz Przerwa-Tetmajer *W lesie*). Utwory mogą stać się inspiracją, tłem czy też

- elementem gry uczestników. Nauczyciel może również przygotować dla swoich uczniów podobną grę dydaktyczną.
2. Geografia: Sposobem na poznanie nowych miejsc, charakterystyk klimatów, a także zagadnień związanych z wpływem działalności człowieka (turystyki, rolnictwa, górnictwa, transportu) na warunki życia i degradację środowiska przyrodniczego czy konflikt interesów człowiek *versus* środowisko może być zaproponowanie uczniom literatury dotyczącej wskazanych tematów (nie tylko podręczników szkolnych i książek naukowych); przykładowa literatura: Magdalena Typel, *Malediwy* (2021), Joanna Górecka, *Mongolia 12 lat później* (2022). Następnie na podstawie przyswojonych treści uczniowie mogą przygotowywać projekty, referaty, w których opiszą dane zagadnienie i efekty wprowadzonych działań. W ten sposób będą mogli zapoznać się z konkretnymi przykładami i lepiej opanują materiał.
 3. Chemia: Uczniowie otrzymują karty pracy do wykonania na podstawie materiałów dotyczących np. zanieczyszczenia powietrza. W głównej mierze posiłkują się otrzymanym komiksem (np. *Paneuropa versus Smog Przemysław Kłósina i Tobiasza Piątkowskiego*, 2020), a także wcześniej przyswojoną wiedzą i własnymi doświadczeniami. Dodatkowo uczniowie mogą dzielić się własnymi przemyśleniami czy zaprojektować dalsze losy bohaterów, które dotyczyłyby np. zapobiegania powiększaniu się „dziury ozonowej” albo skutkom korozji.
 4. Technika: Można zachęcić dzieci do wykonania kreatywnego projektu mającego na celu uwrażliwienie społeczności lokalnej (np. szkolnej) na problemy wynikające z zanieczyszczenia środowiska, braku należytej segregacji odpadów itd. Ćwiczenie powinno zakładać swobodną ekspresję twórczą uczniów, aby sami mogli zdecydować, czy chcą przygotować klip wideo, komiks, plakat itp. Inspiracją może być bajka autorstwa Katarzyny Wychowaniec *Opowieści z Zielonego Parku* (2019), wydana przez Fundację Fundusz Partnerstwa, przeznaczona do prezentowania w formie teatryku kamishibai.

Zaprezentowane sposoby przeprowadzania zajęć szkolnych z wykorzystaniem różnych tekstów kultury mają na celu uwrażliwienie uczniów nie tylko na problemy związane z degradacją środowiska, brakiem odpowiedzialnego gospodarowania odpadami, czy zanieczyszczeniami wody, ale również na piękno świata przedstawionego m.in. w poezji czy literaturze podróżniczej. Wychowankowie dowiedzą się, że humanistyka i przedmioty ścisłe w wielu

miejscach przeplatają się ze sobą. Dodatkowo uczniowie poznają sposoby na nieszablonowe podejście do tematu poprzez odejście od standardowej koncepcji zajęć szkolnych. Humanistyka zorientowana na środowisko nie tylko koncentruje się na aspektach związanych z ekologią, ale także rozwija wrażliwość na przyrodę i otaczający nas świat.

Istotną wskazówką dotyczącą edukacji ekologicznej w polskich szkołach podstawowych są wytyczne zaprezentowane na portalu gov.pl (*Treści dotyczące edukacji ekologicznej obecne w polskich szkołach – Ministerstwo Edukacji i Nauki – Portal Govpl*). Budowanie u uczniów szacunku dla przyrody oznacza także konieczność wyposażenia ich w kluczowe kompetencje, których celem będzie jej ochrona i dbanie o środowisko naturalne. Można rozpocząć od tekstów kultury niejednokrotnie wywołujących u odbiorców sprawczość, inspirujących do działań i dyskusji na temat sposobów przedstawiania przez twórców natury, a w szczególności świata zwierząt i roślin (Kowolik, 2010).

Bibliografia

- Angiel J., Pokojaska P., Pokojski W., 2017, *Szanse, cele i możliwości edukacji ekologicznej nauczycieli z wykorzystaniem mediów i webGIS*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, s. 52–62.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Górecka J., 2022, *Mongolia 12 lat później*, Wydawnictwo JAK, Kraków.
- Hłobił A., 2010, *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju*, „Problemy Ekorozwoju”, nr 5(2), s. 87–94.
- Kłosin P., Piątkowski T., 2020, *Paneuropa versus Smog*, Komisja Europejska Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa.
- Kowolik P., 2010, *Przesłanki ekologiczne i pedagogiczne edukacji ekologicznej uczniów klas początkowych (o kształtowaniu zainteresowań ekologicznych)*, „Journal of Ecology and Health”, t. 14, nr 5, s. 227–230.
- Lemenager S., Foote S., 2012, *The Sustainable Humanities*, „Publications of the Modern Language Association of America”, vol. 127(3), s. 572–578.
- Pawlonka C., 2018, *Społeczne aspekty zrównoważonego rozwoju*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura”, t. 30(4), s. 28–31.
- Terlecka M.K., red., 2014, *Edukacja ekologiczna: wybrane problemy*, Wydawnictwo „Armagraf”, Krosno.

Treści dotyczące edukacji ekologicznej obecne w polskich szkołach – Ministerstwo Edukacji i Nauki – Portal Gov.pl Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tresci-dotyczace-edukacji-ekologicznej-obecne-w-polskich-szkołach> [dostęp: 7.09.2022].

Tuszyńska L., 2016, *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Typel M., 2021, *Maledivy*, Pascal, Bielsko-Biała.

Wychowaniec K., 2019, *Opowieści z Zielonego Parku*, https://cms-v1-files.superszkolna.pl/sites/464/cms/szablony/12089/pliki/bajka_opowiesci_z_zielonego_parku.pdf [dostęp: 7.09.2022].

Julia Pawicka – lic., studentka II roku międzynarodowych studiów polskich na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, specjalność kultura i komunikacja w dyplomacji (MU). Absolwentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i terapii pedagogicznej (licencjat, UŚ) zainteresowana edukacją i propozycjami zmian w polskiej oświacie. Członkini zarządu NZS UŚ w Katowicach, dziennikarka obywatelska, współorganizatorka Konferencji Naukowej „Wyzwania przyszłości”, aktywna działaczka na rzecz społeczeństwa, praw dziecka, krwiodawczyni i wolontariuszka Szlachetnej Paczki.

Julia Pawicka – bachelor, second year student of international Polish studies at the University of Silesia in Katowice, specialty: culture and communication in diplomacy (supplementary MA studies). A graduate of pedagogy of care and education and pedagogical therapy (Bachelor's degree, University of Silesia) interested in education and proposals for changes in Polish education. Member of the board of the NZS UŚ in Katowice, citizen journalist, co-organizer of the Scientific Conference „Wyzwania przyszłości” [Challenges of the Future], active activist for society, children's rights, blood donor and volunteer of the Noble Parcel.

Alicja Wosik

 <https://orcid.org/0000-0001-7025-3001>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Natalia Zientek

 <https://orcid.org/0000-0001-9347-435X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Inspiracje proekologiczne na podstawie *Empuzjonu* Olgi Tokarczuk Pro-ecological inspirations based on Olga Tokarczuk's "Empuzjon"

Abstract: The main topic of our publication is to show how we may use excerpts from *Empuzjon* by Olga Tokarczuk in polish literature education in primary and secondary school. The main themes included in our project will present topics such as: nature as a healing and destructive force, the fusion of nature and woman, nature reflecting the mental state of man, an attempt to tame and use fauna and flora by man, man's inability to fight against the nature.

Keywords: Olga Tokarczuk, anthropocene, polish literature education, climate education

Abstrakt: Tematem publikacji jest propozycja wykorzystania fragmentów *Empuzjonu* Olgi Tokarczuk w polonistycznej dydaktyce proekologicznej z podziałem na materiały przeznaczone dla uczniów szkół podstawowych i średnich. Główne motywy zawarte w naszym projekcie będą przedstawiały tematy takie jak: natura jako siła uzdrawiająca, ale także niszcząca człowieka, zespolenie przyrody z kobietą, natura odzwierciedlająca stan psychiczny człowieka, próba ujarznienia i wykorzystania fauny i flory przez człowieka, bezbronność człowieka wobec sił natury.

Słowa kluczowe: Olga Tokarczuk, antropocen, edukacja polonistyczna, edukacja klimatyczna

Dziecko nie może myśleć „jak dorosły”, ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych; brak wiedzy i doświadczenia zmusza je, by inaczej myślało.

(Korczak, 2012: 47)

Współczesne nauczanie polonistyczne jako praktyka wsparta na teorii dydaktycznej powinno, poza założeniem realizacji podstawy programowej, stanowiącym w szkolnictwie niejako błędny wyznacznik jakości edukacji, zostać ukierunkowane na uczenie progresywne i emancypacyjne. Winno zatem zakładać interdyscyplinarny charakter praktyki nauczycielskiej, pochwalający nonkonformizm oraz krytyczne, samodzielne myślenie i subiektywne formułowanie sądów na temat rzeczywistości. W myśl bowiem słów Janusza Korczaka:

dobry wychowawca nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje – przeżyje z dziećmi wiele natchnionych chwil.

(Korczak, 2012: 220)

Realia współczesnej szkoły mają się jednak nijak do utopijnych założeń pedagogiki emancypacyjnej. W XXI w. szkoła wciąż zabija w uczniu chęć krytycznego myślenia, rozwoju zainteresowań i dyskusji. Dzieje się to głównie z powodu braku umiejętności zainteresowania uczniów archaicznymi tekstami i trudnymi do wyobrażenia problemami. Większość uczniów nie zrozumie treści i kontekstu proponowanych lektur, a już tym bardziej nie będzie umieć śledzić z zaciekawieniem przeżyć nudnego i bezbarwnego dla nich – bo nieosadzonego we współczesności – bohatera. Dlatego istotną umiejętnością polonisty jest uaktualnianie tekstów literackich, wyszukiwanie w nich dzisiejszych problemów, uniwersalnych prawd i przekonań, które dotyczą ludzi i świata. Jednym z tych problemów jest kontekst przyrodniczo-klimatyczny w tekstach kultury, szczególnie istotny w dobie antropocenu. Jak podaje Patryk Szaj:

21 maja 2019 roku Grupa Robocza ds. Antropocenu zarekomendowała oficjalne uznanie nowej epoki geologicznej – za takim werdyktem zagłosowało 29 spośród 33 członków grupy. Niezależnie od tego, czy sam termin wydaje się najfortunniejszy, świadomość, że zakończył się holocen – epoka stabilnego

klimatu sprzyjającego rozwojowi cywilizacji ludzkich i życiu, jakie znamy – skłania do zasadniczego przeorientowania zainteresowań badawczych nie tylko humanistyki środowiskowej, ale i humanistyki jako takiej.

(Szaj, 2021: 6–7)

W myśl edukacji skupionej na realnym świecie i realnych problemach kres holocenu wymusza na polonistach ukierunkowanie działania dydaktycznego na przyczyny i skutki zmian, których wszyscy jesteśmy naocznymi świadkami, oraz na reinterpretację znanych nam klasycznych tekstów. Istotne jest też przeredagowanie podstawy programowej i wzbogacenie jej o współczesne teksty literackie podejmujące temat człowieka w środowisku przyrody. Co lepiej pozwoli uczniowi nazwać problemy XXI-wiecznego świata niż XXI-wieczna literatura? Rzeczywistość pokazuje, że tworzenie interdyscyplinarnej przestrzeni na lekcjach języka jest niemożliwe, ponieważ nie stworzono dla niej odpowiednich warunków:

Uczenie o klimacie na różnych przedmiotach nie jest powszechne, o czym świadczą badania przeprowadzone [...] w 2019 roku [...]. Ponad połowa z ankietowanych przyznała wówczas, że nie uczy o zmianach klimatycznych, ponieważ znajdują się one poza obszarem tematycznym przedmiotów, które prowadzą. Wśród innych powodów niepodejmowania tego zagadnienia nauczyciele wymienili: brak materiałów dydaktycznych, niewystarczający poziom wiedzy oraz brak zgody szkoły na propagowanie omawianych treści. Sygnalizowane wcześniej ustalenia dotyczące edukacji o kryzysie klimatycznym nie zyskały uznania również twórców koncepcji kształcenia polonistycznego [...] zarówno na poziomie podstawowym, jak i średnim. Ani wprost, ani pośrednio nie podjęto w niej zagadnienia kryzysu środowiskowego, choć już w Ramowej Konwencji ONZ o zmianach klimatycznych z 1992 roku podkreśla się konieczność uwzględniania w edukacji kwestii związanych ze zmianami klimatycznymi.

(Ochwat, 2020: 186–187)

Już w 2013 r. w wydany przez ONZ opracowaniu *Resource Guide for Advanced Learning on Integrating Climate Change in Education at Primary and Secondary Level* apelowano o stosowanie wiedzy ogólnej w nauczaniu przedmiotowym (Ochwat, 2020: 186). Dlaczego więc na przestrzeni ostatnich prawie dziesięciu lat tak niewiele się zmieniło?

Jako początkujące nauczycielki czujemy się zaniepokojone sytuacją, z którą przyszło nam się mierzyć na starcie drogi zawodowej. Istotne jest dla nas ukazywanie uczniom współczesnych, realnych problemów, a te wymuszają na nas potrzebę kształcenia polonistycznego nastawionego na budzenie świadomości ucznia w zakresie tematów związanych z katastrofą klimatyczną, z konsumpcjonizmem, z ochroną świata przyrody. Biorąc na warsztat *Empuzjon*, najnowszą powieść Olgi Tokarczuk, chcemy zarówno ukazać problematykę perspektywy antropocentrycznej w patrzeniu na świat, jak i uwrażliwić ucznia na współczesną literaturę, która na naszych oczach wchodzi do kręgu historii. Poniżej prezentujemy inspirujące opisy wykorzystania wybranych przez nas fragmentów lektury – z podziałem na materiały dostosowane do szkoły podstawowej i do szkoły ponadpodstawowej – dla osiągnięcia konkretnych celów dydaktycznych.

Materiały dla szkoły podstawowej:

1. Fragment rozdziału 1. (Tokarczuk, 2022: 31–32):
 - Opis fragmentu: Brehmer tłumaczy Wojniczowi zalecenia lekarskie związane z leczeniem jego przypadłości – gruźlicy. Wyjaśnia on pacjentowi, że najlepszym lekarstwem w przypadku jego choroby jest sama natura – cechy klimatu wysokogórskiego, w którym położone jest sanatorium, mają pozytywny wpływ na proces kuracji.
 - Inspiracja dydaktyczna: ukazanie przyrody mającej moc uzdrawiającą człowieka, poruszenie problemu degradacji środowisk naturalnych, przez które zabijamy miejsca naturalnego leczenia chorób. Dlaczego człowiek w dobie antropocenu chce zabijać naturę, która posiada moc uzdrawiającą?
2. Fragment rozdziału 1. (Tokarczuk, 2022: 15–16):
 - Opis fragmentu: czytelnik poznaje przypadłość Wojnicza – jego obseję bycia podglądanym oraz życia w ciągłym lęku przed obserwacją go przez inne osoby. Wojnicz stwierdza, że osoba, która jest podglądana, staje się bezsilną ofiarą.
 - Inspiracja dydaktyczna: porównanie fragmentu książki ze zdjęciami przedstawiającymi zwierzęta w zoo (fotografia 1. Sebastian Szwałkowski, *Kąpiel słoni i tłumy w łódzkim orientarium*; fotografia 2. Wiktor Kubiak, *Specjalista o pumie Nubii: to manipulacja i łamanie psychiki*),

które są nieustannie narażone na obserwacje ze strony człowieka. Odczuwają wtedy silny stres, odbiera się im prawo do spokojnego życia w naturalnym środowisku, są ciągle bezsilnymi ofiarami.

3. Fragment rozdziału 6. (Tokarczuk, 2022: 141–143):
 - Opis fragmentu: Narrator utożsamiany z naturą relacjonuje proces niszczenia środowiska naturalnego przez stąpających po runie leśnym ludzi. Tworzy to kontrast z zachwytem, jaki towarzyszy bohaterom, podziwiających cudowne widoki lasów i gór. Człowiek zachwyca się krajobrazem przyrody, jednocześnie niszcząc go.
 - Inspiracja dydaktyczna: porównanie fragmentu książki z grafikami Robina Wooda (fotografia 3. Robin Wood, *Deer*; fotografia 4. Robin Wood, *Polar bear*; fotografia 5. Robin Wood, *Monkey*) promującymi działania proekologiczne w zakresie wycinki drzew, topnienia lodowców oraz pożarów lasów. Człowiek podziwia naturę, ale nie zdaje sobie sprawy z jej niszczenia. Obcowanie z naturą wiąże się zawsze z jej częściową degradacją – budowa kolejek górskich, wyznaczenie szlaków, betonowanie tras (np. Morskie Oko), budowanie schronisk górskich. Człowiek degraduje naturę na szerszą skalę, nie zdając sobie sprawy ze skutków takich działań, np. przez wycinanie drzew w celach konsumpcyjnych czy też podejmowanie działań przyczyniających się do globalnego ocieplenia, za którym z kolei podążają konsekwencje w postaci pożarów lasów tropikalnych i topnienia lodowców.

Materiały dla szkoły średniej:

1. Fragment rozdziału 1. (Tokarczuk, 2022: 9–10):
 - Opis fragmentu: Wojnicz przyjeżdża do Dittersbach i obserwuje otaczającą go naturę. Ogarnia go melancholia związana z obecną porą roku i z pejzażem spadających na ziemię liści i kropli deszczu. Towarzyszą mu poczucie nicości i wyobcowania oraz świadomość rychłej śmierci, która dotyczy człowieka tak samo, jak dotyczy przyrodę.
 - Inspiracja dydaktyczna: Porównanie fragmentu książki z *Deszczem jeziennym* Leopolda Staffa i ukazanie człowieka uwikłanego psychicznie w rytm natury.

2. Fragmenty rozdziałów 9. (Tokarczuk, 2022: 209–210) i 5. (Tokarczuk, 2022: 108):
 - Opis fragmentów: Pierwszy fragment przedstawia postacie, które bohaterowie spotkali w lesie. Okazuje się, że są to kukły kobiet, sporządzone z mchu, kamieni i liści. Zostały one zrobione przez lokalnych węglarzy w celu zaspokajania potrzeb seksualnych. Drugi z kolei fragment przedstawia opis odbywających się w XVII wieku na ziemiach Gobersdorfu procesów czarownic.
 - Inspiracja dydaktyczna: Zestawienie fragmentów tekstu z obrazami Francisca Goi i Franza von Stucka (fotografia 6. Francisco Goya, *Witches' Sabbath*; fotografia 7. Franz von Stuck, *Taneczny krąg*). Ukazanie archetypu kobiety jako tej, która reprezentuje naturę i jest z nią silnie związana – w sposób zarówno pozytywny, np. Matka Ziemia, jak i negatywny, np. czarownica.
3. Fragmenty rozdziałów 13. (Tokarczuk, 2022: 330–331) i 7. (Tokarczuk, 2022: 155):
 - Opis fragmentów: Bohaterowie jedzą gulasz na kolację i wypytyują gospodarza o to, z czego zupa została przyrządzona i jaka jest tajemnica jej dobrego smaku. Gospodarz opowiada, z czego powstaje zupa; dużo uwagi poświęca temu, w jaki sposób króliki – ich serca to główny składnik – są zabijane. Po tej opowieści zapada niezręczna cisza. Wojnicz wraca do domu. Z powodu obrzydzenia, jakie czuje, robi mu się słabo, zaczyna wymiotować. Drugi fragment poświęcony jest dziecięcym wspomnieniom Wojnicza z jedzenia czerniny – jako „testu dorosłości” – wydającej się bohaterowi potrawą niejadalną.
 - Inspiracja dydaktyczna: Zwrócenie uwagi na wrażliwość głównych bohaterów. Wojnicz i inni bohaterowie czują niesmak wobec brutalnego zabijania zwierząt na posiłki. Poruszenie tematu weganizmu – zarówno dieta wegańska, jak i mięsna są dobrym wyborem, jednak przy drugiej opcji należy zwracać uwagę, czy hodowla i ubój zwierząt są przeprowadzane w sposób humanitarny, czy zwierzęta nie umierają w męczarniach, czy nie są faszcerowane dużą dawką sterydów, z którą ich organizmy nie są w stanie sobie poradzić – przez to umierają. Fragment książki można zestawić z filmikami dostępnymi w Internecie, ukazującymi niehumanitarny ubój kurcząt.

Nauczyciel powinien nie tylko przekazywać swoim wychowankom podstawowe wiadomości i wiedzę o świecie, ale przede wszystkim wychowywać ich, uczyć krytycznego myślenia oraz bycia czujnym i otwartym na otaczający ich świat, a w związku z tym – na problemy XXI w. Prócz potrzeby zmiany myślenia o konsumpcjonizmie i o katastrofie klimatycznej potrzebna jest także zmiana w odczuwaniu przyrody, która „nie pełni już funkcji użytecznych, sakralnych, patriotycznych, symbolicznych czy mitycznych” (Ochwat, 2020: 193), ale istnieje sama dla siebie i ma takie same prawo do egzystencji jak człowiek.

Bibliografia

- Korczak J., 1993, *Dzieła*, t. 7: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Instytut Książki, Warszawa.
- Korczak J., 2012, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.
- Ochwat M., 2020, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „*Educatio Nova. Annales UMCS*”, nr 5, s. 185–204.
- Szaj P., 2021, *Czas, który wypadł z ram. Antropocen i ekokrytyczna lektura tekstów literackich*, „*Forum Poetyki*”, nr 24, s. 6–23.
- Tokarczuk O., 2022, *Empuzjon*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa.

Wykaz fotografii

Fotografia 1.

Sebastian Sz wajkowski, *Kąpiel słoni i tłumy w łódzkim orientarium*, <https://old.radio.lodz.pl/posts/78612-tlumy-odwiedzaja-lodzkie-orientarium-kapiel-slioni-wyjatkowa-atrakcja-zdjecia> [dostęp: 10.10.2022].

Fotografia 2.

Wiktor Kubiak, *Specjalista o pumie Nubii: to manipulacja i łamanie psychiki*, <https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/specjalista-o-pumie-nubii-to-manipulacja-i-lamanie-psychiki/gkvegh#slide-1> [dostęp: 10.10.2022].

Fotografia 3.

Robin Wood, *Deer*, <https://www.illusion.co.th/robin-wood> [dostęp: 10.10.2022].

Fotografia 4.

Robin Wood, *Polar bear*, <https://www.illusion.co.th/robin-wood> [dostęp: 10.10.2022].

Fotografia 5.

Robin Wood, *Monkey*, <https://www.illusion.co.th/robin-wood> [dostęp: 10.10.2022].

Fotografia 6.

Francisco Goya, *Witches' Sabbath*, <https://artsandculture.google.com/asset/el-aquelarre/kAFyfuppyHHyBw?hl=pl> [dostęp: 10.10.2022].

Fotografia 7.

Franz von Stuck, *Taneczny krąg*, <https://m.facebook.com/MuzeumNarodowe/photos/franz-von-stuck-1863-1928-taneczny-kr%C4%85g-1910-tempera-deskawi%C4%99cej-nt-obrazu-w-cmn/1241924529152193/> [dostęp: 10.10.2022].

Alicja Wosik – lic., studentka filologii polskiej studiów II stopnia. Nauczycielka języka polskiego (w SP nr 60 w Katowicach) zaangażowana w realizację projektów i badań naukowych o temacie działań proekologicznych w dydaktyce oraz współczesnej literaturze polskiej.

Alicja Wosik – bachelor, student of Polish philology, supplementary MA studies. Polish language teacher (at Primary School No. 60 in Katowice) involved in the implementation of projects and scientific research on the topic of pro-ecological activities in teaching and contemporary Polish literature.

Natalia Zientek – lic., studentka filologii polskiej studiów II stopnia. Nauczycielka języka polskiego (w SP nr 5 im. Powstańców Śląskich w Łaziskach Górnych) zaangażowana w badania naukowe o tematyce proekologicznej w dydaktyce; zajmująca się analizą i interpretacją dzieł sztuki malarskiej.

Natalia Zientek – bachelor, student of Polish philology, supplementary MA studies. Polish language teacher (in Primary School No. 5 named after Powstańcy Śląscy [the Silesian Insurgents] in Łaziska Górne) involved in scientific research on pro-ecological topics in teaching; busy with the analysis and interpretation of works of painting art.

Marta Grabowska

 <https://orcid.org/0000-0001-8217-7448>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Aleksandra Przybyłek

 <https://orcid.org/0000-0001-8689-2131>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Dominika Rudka

 <https://orcid.org/0000-0002-7448-2669>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

Anita Zaklukiewicz

 <https://orcid.org/0000-0002-8402-2404>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

**Trudna lekcja współistnienia –
nie taki wilk straszny jak go malują?
Obraz drapieżnika z perspektywy
humanistyki nieantropocentrycznej
A very difficult lesson of coexistence
Picture of a predator viewed from
a non-anthropocentric perspective**

Abstract: The article is related to the field of humanities called animal studies. Its key objective is to take a look at problems concerning the return of a wolf (*Canis lupus*) to many Polish and European forests from which it had previously been eradicated. In the first part of

the article authors take into consideration the growing interest in predators' lives in non-fiction literature. They mention Anna Maziuk's book entitled "Instynkt. O wilkach w polskich lasach" [*Instinct. About wolves in Polish forests*] and "The Wisdom of the Wolves" written by Elli H. Radinger. They mention the necessity to reevaluate the anthropocentric order to create the possibility of a harmonious coexistence of wolves with humans. In the following part authors introduce exemplary projects of lessons adjusted for primary school students from 4th to 8th grade.

Keywords: wolf, coexistence, reportage, Polish language and literature education

Abstrakt: Artykuł – wpisujący się w krąg nurtu *animal studies* – poświęcony jest problemowi ponownego wprowadzania wilka (*Canis lupus*) do polskich i europejskich lasów, gdzie go wcześniej wyępiono. W pierwszej części artykułu autorki zwracają uwagę na rosnące w ostatnich latach okołoliterackie zainteresowanie losem drapieżników i omawiają m.in. reporterską opowieść Anny Maziuk *Instynkt. O wilkach w polskich lasach* i *The Wisdom of the Wolves* Elli H. Radinger. Wskazują na konieczność przewartościowania antropocentrycznego porządku w celu stworzenia możliwości harmonijnego współistnienia wilków z ludźmi. W drugiej części artykułu autorki przedstawiają związane z zagadnieniem projekty lekcji dla klas IV–VIII szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: wilk, współistnienie, reportaże, edukacja polonistyczna

We wstępie do *Cynkowych chłopców* Swietłany Aleksijewicz czytamy:

Kiedy napisałam książkę *Wojna nie ma w sobie nic z kobiety*, długo nie mogłam patrzeć, jak po zwykłym uderzeniu chłopczykowi cieknie krew z nosa, uciekałam podczas urlopu przed wędkarzami, którzy radośnie ciskali na piasek wyciągniętą z głębin rybę, robiło mi się niedobrze na widok jej zastygłych wybałuszonych oczu. [...] Do szaleństwa doprowadzał mnie wrzask kota potrąconego przez samochód, odwracałam wzrok od rozdeptanej dżdżownicy. Wyschniętej żaby na drodze... Nieraz myślałam, że zwierzęta lądowe, ptaki, ryby też mają prawo do własnej historii cierpienia. Kiedyś zostanie napisana.

(Aleksijewicz, 2021: 14)

Ta notatka pochodzi z czasów radzieckiej interwencji w Afganistanie – została opatrzona datą *czerwiec 1986 roku*. Noblistka nie wiedziała, że historia zwierzęcego cierpienia już się pisze. Przekonany o konieczności opowiedzenia tego doświadczenia był bowiem także Robert Delort, francuski historyk mediewista, który swemu ukończonemu w 1984 r. doktoratowi nadał tytuł *Les animaux ont une histoire* (*Zwierzęta mają historię*). Kontynuatorem jego myśli stał się Éric Baratay (2015), autor książki *Zwierzęcy punkt widzenia*. Inna

wersja historii. Jego zdaniem wyniszczająca eksploatacja zwierzęcych ciał opiera się na tych samych zasadach, wedle których wyzyskuje się ludzi w pracy. Interesuje go przede wszystkim XIX w. wraz z coraz prężniej rozwijającą się gospodarką kapitalistyczną, w której absolutnemu procesowi utowarowienia podlegają ciała wszystkich proletariuszy – ludzkich i nie-ludzkich. Nie wyróżnia się na tym tle rzeczywistość Wielkiej Wojny, będącej zwieńczeniem długiego stulecia:

Konflikty, które wyniszczają Europę od rewolucji po drugą wojnę światową, masowo angażują zwierzęta. Apogeum przypada na pierwszą wojnę światową, ponieważ ten zarazem staroświecki i nowoczesny konflikt potrzebuje jeszcze więcej zwierząt – zanim wyprze je motoryzacja – i pochłania je, podobnie jak ludzi, na skalę przemysłową. W 1914 roku francuska armia rekwiruje w metropolii 730 tysięcy koniowatych, co stanowi 20 procent zarejestrowanego inwentarza. Następnie opiera się głównie na imporcie, aby miejscowe koniowate mogły uczestniczyć w produkcji rolnej, a co za tym idzie – w aprowizacji wojska [...]. Łącznie zmobilizowano 1,88 miliona koniowatych, w głównej mierze koni, ale także osłów i mułów [...]. Kawaleria, stanowiąca zaledwie ułamek całości, służyła niewiele: kilka szarż w 1914 roku, niekończące się zmiany pozycji w trakcie wyścigu do morza, później oczekiwanie na tyłach, wywołane niepowodzeniami piechoty, które zmuszają do rozwiązania dywizji. [...] Na wielką skalę wykorzystuje natomiast konie artyleria: jedno działo słynnej siedemdziesiątki piątki wymaga od piętnastu do dwudziestu koni. [...] To właśnie w transporcie logistycznym mają najwięcej i w dodatku najbardziej różnorodnych zadań [...]. W tym celu szwadron taboru wojskowego zużywa około 10 tysięcy koni.

(Baratay, 2015: 27–28)

Kiedy Aleksijewicz pisała cytowane na początku słowa, istniało już także – ukazało się w 1975 r. – pierwsze wydanie *Animal liberation* Petera Singera, dzięki któremu do słownika obrońców praw zwierząt weszło słowo *speciesism*, w polskiej edycji przetłumaczone jako *szowinizm gatunkowy*. Singer stanął na stanowisku, że jedynym warunkiem, jaki żywa istota musi spełniać, by posiadać interesy, jest zdolność do odczuwania cierpienia. Warto cofnąć się w czasie, do lat 50., kiedy to Theodor Adorno w *Minima Moralia* rozpoczął dyskusję na temat adekwatności przyrównywania obozu koncentracyjnego do rzeźni (oraz odwrotnie).

Wszystkie wymienione publikacje skupione były na losie zwierząt hodowlanych, udomowionych, wykorzystywanych do produkcji żywności. Dopiero XXI w. wraz z bujnym rozwojem literatury *non-fiction* przyniósł bogatą ofertę tekstów skoncentrowanych na losie osobników dzikich. Wśród nich znajdziemy między innymi *Instynkt* Anny Maziuk.

Fragmety tej reporterskiej opowieści o trudach codziennego bytowania wilków w polskich lasach mogą być z pożytkiem wykorzystywane na lekcjach języka polskiego jako pretekst do namysłu nad zagadnieniem prawodawstwa (dotyczącego ochrony przyrody) i późniejszego jego egzekwowania:

Za pozbawienie życia wilka [w Polsce – D.R.] grozi nawet pięć lat odsiadki. Jak dotąd w Polsce skazano zaledwie pięć osób. Kara polegała na zapłaceniu grzywny, w żadnym wypadku nieprzekraczającej dziesięciu tysięcy złotych, i wyroku pozbawienia wolności na nie więcej niż dwa lata w zawieszeniu. Wszyscy skazani byli myśliwymi. Dla porównania – we flandryjskiej części Belgii karę za zabicie wilka podniesiono niedawno z dwustu pięćdziesięciu tysięcy do pół miliona euro. To się nazywa: cenić dziką przyrodę.

(Maziuk, 2021: 12)

W klasach licealnych możemy z powodzeniem posłużyć się tą książką, by zachęcić uczniów do refleksji nad językiem, jakim opisujemy codzienność *human i non-human animals*, co może stać się przyczynkiem do rozmowy o antropocenie jako takim oraz – tak często dziś postulowanej – konieczności jego kwestionowania:

O komunikacji wokalne [wilków – D.R.] wiemy bardzo mało. Przypuszczamy, że w ten sposób zwierzęta zwołują się na polowania albo zapraszają resztę rodziny w momencie, kiedy coś złapią. Kiedy wyją grupowo, nisko [...] może chodzić o odstraszenie obcych. Taka dźwiękowa demonstracja siły. [...] Często zresztą naciągana. Z kolei długie, przeciągłe wycie określa się mianem *love song* [...]. Jeden z bardziej uwodzicielskich mitów dotyczący tego, że wilki wyją do księżyca, obalam jeszcze w trakcie pierwszego wilczego seminarium w Beskidzie Żywieckim. Podczas pełni noce są zwykle jaśniejsze, co sprawia, że panują dogodne warunki do łowów. Jeśli widać księżyc, najpewniej nie ma też wiatru, a w takiej leśnej ciszy o wiele lepiej słycać wycie. Ot, cała magia.

(Maziuk, 2021: 35)

Z wilkiem człowiekowi ułożyć się zawsze było trudno, dlatego jego egzystencja obrosła mitami i półprawdami, w związku z czym w świadomości społecznej problem ochrony tych drapieżników wciąż niemalże nie istnieje. Nic dziwnego, skoro w szkolnej podstawie programowej nadal brakuje miejsca na refleksję o tym, że człowiek jest tylko małą częścią biosfery – swojej układanki, w której każdy element jest równie ważny, a każdy najmniejszy „ubytek” prowadzi do zachwiania równowagi, w rezultacie – do stopniowej degradacji środowiska naturalnego. Należy zatem zacząć od zmian w systemie edukacji – trzeba wprowadzić do programów nauczania wszystkich przedmiotów treści, które uwrażliwiałyby młodego człowieka na konsekwencje postrzegania świata z perspektywy antropocentrycznej. Stopniowe i systematyczne poszerzanie świadomości uczniów jest możliwe do osiągnięcia, np. podczas lekcji języka polskiego – przez analizę językowego obrazu drapieżników w tekstach kultury oraz omawianie utworów poetyckich, wpisujących się w nurt zookrytyki. Wilk – archetypowy drapieżnik literatury europejskiej – nadaje się do tej roli wyjątkowo dobrze.

Jak pisała Anita Jarzyna:

[w]arstwa frazeologiczna polszczyzny jest na tyle znamienita, że [...] można by uczynić ją właściwie punktem wyjścia do namysłu nad miejscem zwierząt w ludzkim świecie [...].

(Jarzyna, 2020: 66)

Tę właściwość języka można z powodzeniem wykorzystać podczas wprowadzania uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej w zagadnienia frazeologii i paremiologii, osiągając przy tym zamierzony efekt – zwrócenie uwagi na problem opresyjnego traktowania zwierząt przez człowieka. Pomocne może okazać się również sięgnięcie do lubianych przez młodszych uczniów bajek i baśni (zarówno ludowych, w tym regionalnych opowieści, jak i literackich), które są „skarbnicą” animalnych porównań o deprecjonującym charakterze, o czym uczniowie przekonaliby się, konfrontując teksty utworów z fragmentami reportażu lub filmów przyrodniczych dotyczących wilków. Celem takich lekcji byłoby więc nie tylko ćwiczenie budowania językowego obrazu, poznanie frazeologizmów, przysłów, ale także kształcenie wrażliwości językowej oraz uważności na sposób, w jaki używamy słów.

Wilk jako symbol dzikości, niezależności, niezłomnej postawy w sytuacji zagrożenia lub próby zniewolenia od dawna gości w poetyckim instrumentarium – dość przypomnieć wiersz Zbigniewa Herberta *Wilki* czy utwór Jacka Kaczmarskiego *Oblawa*. Jednakże podczas pracy z uczniami klas VII i VIII szkoły podstawowej warto przeprowadzać analizę i interpretację utworów poetyckich, które poruszają problem współlistnienia wilków z człowiekiem (np. wiersze Tadeusza Nowaka – *Psalm milczący* i *Psalm wilczy*) lub odnoszą się do stereotypowego, językowego obrazu *wilka* (tutaj świetnie sprawdzi się klasyczny już wiersz *Lasem* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego; próba jego odczytania z perspektywy humanistyki nieantropocentrycznej może stać się świetną okazją do poszerzenia interpretacji tego kanonicznego utworu o nowe, oryginalne konteksty). W celu uzupełnienia stawianych przez uczniów tez interpretacyjnych omawiany utwór można zestawić z fragmentami reportaży Maziuk i Elli H. Radinger, które posłużą także za punkt wyjścia do klasowej dyskusji na temat konieczności ochrony drapieżników (uczniowie będą musieli m.in. zdać sobie sprawę, że wilk jest elementem bardzo złożonego ekosystemu i zastanowić się, co należy zrobić, a czego unikać, aby stworzyć warunki do harmonijnej koegzystencji zwierząt i ludzi). Tak przygotowana lekcja realizuje wiele założeń podstawy programowej (m.in. rozwija umiejętności językowe uczniów z zakresu retoryki), przede wszystkim zaś pozwala uczniom uświadomić sobie, że zwierzęta niesłusznie stają się ofiarami uprzedzeń i stereotypów, a zadaniem człowieka jest naprawienie szkód, które wyrządzone zostały środowisku naturalnemu.

Wydaje się, że jedynie edukacja daje nikłą szansę na udowodnienie, że „wilki, są bardzo dzikie tylko wtedy, gdy się o nich myśli, a gdy się je spotka, to już są dobre” (Maziuk, 2021: 122). Pozostaje więc mieć nadzieję, że zaproponowane działania, prowadzone na wszystkich etapach edukacji, przyczynią się – choćby w niewielkim stopniu – do poprawy sytuacji nie tylko wilków, ale także innych drapieżników zarówno w Polsce, jak i w Europie.

Bibliografia

- Aleksijewicz S., 2021, *Cynkowi chłopcy*, tłum. J. Czech, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Baratay É., 2015, *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*, tłum. P. Tarasewicz, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk.

- Jarzyna A., 2020, *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 11, s. 63–76.
- Maziuk A., 2021, *Instynkt*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Radinger E.H., 2019, *Mądrość wilków*, tłum. E. Kochanowska, Czarna Owca, Warszawa.
- Sławek T., 2020, *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk.
- Singer P., 2009, *Animal liberation*, New York Review Books, New York.

Marta Grabowska, Aleksandra Przybyłek, Dominika Rudka, Anita Zaklukiewicz – lic., studentki I roku filologii polskiej, specjalności nauczycielskiej, studiów magisterskich uzupełniających (Uniwersytet Śląski w Katowicach).

Marta Grabowska, Aleksandra Przybyłek, Dominika Rudka, Anita Zaklukiewicz – bachelors, first-year students of Polish philology, teaching specialty, supplementary MA studies (University of Silesia in Katowice).

Barbara Gurgul

 <https://orcid.org/0000-0002-3309-0706>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katowice, Polska

**Punkt widzenia
zależy od punktu siedzenia,
czyli o polowaniu w filmie *Pan Tadeusz*
i w animacji *Bambi*
How you see things
depends on your perspective
Haunting in the film titled “Pan Tadeusz”
and in the animation “Bambi”**

Abstract: The author of the article raises the issue of the similarities and differences between the hunting scenes in the animation entitled “Bambi” and the movie entitled “Pan Tadeusz”. She encourages the readers to think about empathy, ecology and to look at some situations from different perspectives.

Keywords: perspective, empathy, haunting, ecology

Abstrakt: Autorka artykułu porusza kwestię podobieństw i różnic między scenami polowań w animacji *Bambi* i filmie *Pan Tadeusz*. Zachęca do rozważań na temat empatii, ekologii i oceniania sytuacji przy braniu pod uwagę różnych perspektyw.

Słowa kluczowe: perspektywa, empatia, polowania, ekologia

Poglądy i opinie reprezentowane przez jednostkę zależą często od jej sytuacji życiowej i od zajmowanego przez nią stanowiska. Frazę głoszącą tę prawdę postanowiłam zawrzeć w tytule artykułu, by od początku dać odbiorcom sygnał do poszukiwania w przedstawionym przeze mnie materiale przykładów odmiennego oceniania sytuacji oglądanej z punktu widzenia wybranego uczestnika wydarzeń.

W kulturze popularnej głęboko zakorzenione są filmy animowane ze studia Walta Disneya. Do jednej z takich animacji należy *Bambi* (*Bambi*, 1942), przygotowany na podstawie książki Feliksa Saltena. Rozmowy z bliskimi osobami z mojego otoczenia (rodzice, rodzeństwo, znajomi) przekonały mnie, że ta produkcja pozostała w pamięci niejednego pokolenia. Scena z filmu, której finałem była śmierć matki głównego bohatera, została zapamiętana, wywołała spore poruszenie, choć nie stanowiła bezpośredniego pretekstu do rozmów na temat polowań.

Inaczej rysuje się sytuacja w czasie odbioru sceny w *Panu Tadeuszu* (*Pan Tadeusz*, 1999), dzieła Andrzeja Wajdy powstałego na podstawie epepei narodowego wieszczka. Tu również (w księdze IV *Dyplomatyka i łowy*) stajemy się świadkami postrzelenia zwierzęcia, niedźwiedzia, jednak oglądając tę scenę cieszymy się z sukcesu bohaterów filmu. Życie zwierzęcia bądź jego śmierć nie stanowią przedmiotu rozważań widza.

Istotą refleksji nad różnicami i podobieństwami pomiędzy omawianymi tekstami kultury jest odmienna perspektywa narzucona widzowi. Oba fragmenty dotyczą polowania na dzikie zwierzę w lesie, w obu ekranizacjach myśliwym jest człowiek, a rozwiązaniem akcji – śmierć zwierzęcia, które wcześniej próbuje uniknąć zagrożenia. W owej scenie z *Pana Tadeusza* dominują żywe kolory, radosna muzyka, a wśród emocji bohaterów przeważają ekscytacja i radość. Natomiast w animacji *Bambi* odczucia głównych postaci oscylują wokół rozpacz i strachu. Muzyka stanowiąca tło filmu również podbija negatywne nastroje widza, ponieważ jednoznacznie napawa grozą, a kolorystyka animacji ulega w momencie zaistniałego zagrożenia znacznemu ściemnieniu, oziębieniu. W obu przypadkach widz jest manipulowany zewnętrznymi w stosunku do semantyki scen komponentami filmów, by jego odbiór przedstawionych sytuacji, w gruncie rzeczy podobnych, był konkretny – zgodny z zamierzeniem autorów filmów.

Jako przyszła nauczycielka języka polskiego proponuję, po omówieniu całości epepei narodowej, zestawić fragmenty wspomnianych ekranizacji w formie lekcji o empatii i szeroko pojętej ekologii. Inspirując się *TIK-owymi trikami w omawianiu filmów* (Kilanowska-Męczykowska, 2022), przygotowałam kilka pytań, które zadane po seansie mogą pobudzić do dyskusji, a także do wysnucia na ich podstawie samodzielnych wniosków:

- Jakie pytania nasuwają Ci się po obejrzeniu filmu?
- Co może myśleć w tej chwili bohater?

- W jaki nastrój wprowadza Cię dany tekst kultury?
- Co mogło się zdarzyć dalej?
- Jakie skojarzenia budzi ta ekranizacja?

Celem planowanych rozmów z uczniami nie jest krytyka żadnego z tekstów kultury. Prawdę mówiąc, trudno realnie je porównywać i osądzać bohaterów, chociażby ze względu na ich umieszczenie w czasie i przestrzeni. Nie należy oceniać myśliwych z XIX w. przez pryzmat naszych dwudziestopiętnastowiecznych wygód i możliwości. Owo zaproponowane przeze mnie zestawienie może być jednak traktowane jako pretekst do zrozumienia, jak ważne w kontaktach międzyludzkich jest patrzenie na sytuację z perspektywy drugiej osoby. Dyskusja nad śmiercią zwierząt w animacji *Bambi* i w filmie *Pan Tadeusz* otwiera również drogę do dysputy nad zjawiskiem polowań w dzisiejszym świecie – przy okazji rozmów o ekologii.

Bibliografia

Bambi, 1942, reż. B. Sharpsteen, D. Hand, USA.

Pan Tadeusz, 1999, reż. A. Wajda, Warszawa.

Kilanowska-Męczykowska S., 2022, *TIK-owe triki w omawianiu filmów 7*, „Edukacja Pomorska”, nr 104, s. 7.

Wielki słownik języka polskiego PAN, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 22.04.2022].

Barbara Gurgul – lic., studentka I roku polonistyki na studiach II stopnia, specjalność nauczycielska, zainteresowania: ekologia, klimat, weganizm.

Barbara Gurgul – bachelor, first-year students of Polish philology, teaching specialty, supplementary MA studies (University of Silesia in Katowice); interests: ecology, climate, veganism.

Problematika změny klimatu patří mezi nejvýznamnější a nejpálčivější výzvy 21. století. Na celém světě jsme svědky stále většího počtu znepokojujících extrémních meteorologických a klimatických jevů a různých zpráv o nich. Energetická krize, nedostatek vody, potápějící se ostrovy, změny ročních období, tání ledovců, neúroda, vymírání druhů, mizení řek a oteplování planety ohrožují přežití nejen druhu *homo sapiens*, ale všech živých bytostí. Zvýšený zájem o téma Země zdevastované lidskou činností tak není ničím překvapivým. Nepřekvapuje ani zařazení této problematiky do úvah téměř všech vědních oborů: přírodních věd, lékařských věd, exaktních věd, ekonomie, práva nebo společenských věd. Humanitní vědy hrají v této oblasti neméně důležitou roli, i když jsou stále podceňovány a příliš málo vnímány jako zásadní součást systému nápravy tváří v tvář očekávané „klimatické patové situaci“. Klimatická hrozba není jen „vědeckým faktem“, který lze změřit nebo spočítat. Jak poznamenala historička Julia Adeney Thomasová, je to „otázka rozsahu a hodnoty. Pouze humanitní a společenské vědy [...] mohou vyčerpávajícím způsobem popsat, co můžeme ztratit“ (Thomas, 2014: 1588). Klimatická krize je totiž také krizí sociální a věda o klimatických změnách s sebou nese problém spravedlnosti, který od nás vyžaduje schopnost, kterou mohou rozvíjet pouze humanitní vědy: schopnost podívat se z perspektivy druhého člověka, schopnost „vcítit se do situace druhého a pochopit jeho tíživou situaci“ (Nussbaum, 2016: 23). Zároveň také:

Vzhledem k tomu, že lidské „plýtvání“ ovlivňuje také ostatní formy života – prostřednictvím okyselení oceánů nebo zvyšování průměrné teploty Země, tato hrozba vyžaduje, abychom měli „soucinnou představivost“ nejen vůči sobě, ale také vůči ne-lidem.

(Chakrabarty, 2018: 247)

V éře „přemrštěných“ spotřebních nároků lidstva je třeba nově definovat mnoho důležitých postulátů o zastaralém rozdělení mezi přírodou a světem mimo přírodu, které vedou ke škodlivému vnímání životního prostředí. Podle mnoha environmentálních humanistů je potřeba zavést nový jazyk a nové způsoby narace o ekologické katastrofě, v níž už téměř vše závisí na člověku, a také jinou optiku čtení kultury. To je jeden z úkolů, jehož myšlenka formulovaná v programovém prohlášení Slezské univerzity v Katovicích jako „provádění vědeckého výzkumu a vytváření nových forem popisu světa a hledání zákonitostí a principů, které jej řídí“ (viz Programové prohlášení Slezské univerzity, 1997), zapadá do vzorce projektu *V4 Humanitní vzdělávání pro klima. Diagnostika – dobrá praxe – doporučení/The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* [HEC] realizovaného od 1. října 2020 v rámci Visegrádských fondů. Jedná se o projekt, který získalo Mezioborové výzkumné centrum pro vzdělávání v humanitních vědách (ICBEH) na Slezské univerzitě v Katovicích. Zeměpisný rozsah projektu zahrnuje země V4, protože změna klimatu a její důsledky

jsou problémem přeshraniční povahy. Kromě členů z Polska sdružených kolem ICBEH mezi zahraniční partnery týmu patří i učitelé ze škol a univerzit: Polská národní škola v Maďarsku, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici a Univerzita Komenského v Bratislavě.

Důvody pro vznik projektu přinesly nejen diagnózy klimatologů o globální hrozbě ekologické katastrofy na Zemi, ale také kampaně států a mezinárodních organizací za to, aby všichni lidé převzali odpovědnost za zachování modré planety a přežití všech jejích obyvatel. Důležité je bezpochyby také výzkumem doložené vysoké povědomí mladých lidí týkající se stavu klimatu na Zemi a jeho ohrožení. Tyto znalosti jsou však často povrchní a zjednodušené a celá společnost je založena extrémně konzumně. Největší výzvou, před kterou lidstvo stojí, je odklonit se od konzumu a zajistit spravedlivý přechod k udržitelnému systému, který bude fungovat pro všechny.

Účastníci projektu zaujímají posthumanistický pohled na problematiku klimatu. Vědeckým základem aktivit všech týmů HEC jsou environmentální humanitní vědy, které zdůvodňují smysl kulturního výzkumu klimatu a určují, jak jej provádět, a zmíněná eko-didaktika, která vytváří účinné nástroje pro moderní a inovativní vzdělávání v oblasti klimatu to potvrzuje. Jejím úkolem je právě vybavit studenty a učitele teoretickými a praktickými znalostmi o stavu planety a vlivu člověka na stav Země, které jsou zprostředkovány kulturními texty. Zaměření pozornosti na humanistický rozměr klimatu, vyjádřený v různých kulturních textech, je bezpochyby inovativní podstatou projektu. Cílem je ukázat eko-didaktickou formou kauzální schopnosti člověka, rozvíjet empatický přístup související s vcítěním se do lidských i nelidských bytostí a poukázat také na důsledky klimatických změn pro člověka a planetu.

Cílem projektu je vytvořit v zemích V4 základy mnohostranného moderního humanistického vzdělávání se smyslem pro odpovědnost za klimatickou současnost a budoucnost planety. Na projektu HEC se podílejí zástupci humanitních oborů i odborníci z praxe: učitelé a pedagogové z různých institucí a stupňů vzdělávání ze zemí V4. Toto synergické setkávání vědců a odborníků z praxe umožňuje mnohostranný, komplexní a integrovaný pohled na danou problematiku, což zaručuje efektivitu vedených prací. Důležitým úkolem bylo také to, aby se projekt orientoval na systematické, mnohostranné a věcné humanitní vzdělávání, které reaguje na potřeby současného světa, jenž čelí klimatickým změnám. Před výzkumným týmem stojí ještě úkol vytvořit definitivní koncepci proklimatického vzdělávání, která by kombinovala poznatky z několika humanitních vědních oborů, byla přívětivá ke studentům a žákům, reagovala na specifika životních zkušeností mladých lidí a nabízela šanci vytvářet nové normy chování zohledňující úctu a odpovědnost k Zemi a solidaritu se všemi jejími tvory. Tato publikace shrnuje dosavadní výzkum, analýzy a řešení.

Úkoly projektu se odrážejí v jeho struktuře, která se skládá ze dvou vzájemně se doplňujících částí: diagnostiky současného stavu (rekognoskace) a navrhování institucionálních, věcných a didaktických forem aktivit (dobrá praxe, doporučení). Nejnaléhavější úkoly týmu: prozkoumat místo a rozsah znalostí o klimatu v učebních plánech humanitních oborů a škol, analyzovat je a interpretovat, provést diagnostiku současné obsahové nabídky v této oblasti – již byly splněny. Realizace projektu *V4 Humanitní vzdělávání pro klima. Diagnostika – dobrá praxe – doporučení* potrvá do konce září 2023. V posledním roce tým navrhne doporučení pro program humanitní nauky o klimatické krizi, program koncipovaný jako celouniverzitní a interdisciplinární předmět, a vytvoří soubor výukových forem a metod, včetně online vzdělávání, jehož význam byl zdůrazněn během pandemie COVID19. Organizace několika konferencí,

interních seminářů, odborných přednášek a webinářů týkajících se pro-klimatické výchovy přispěla k vytvoření této vědecké monografie, která obsahuje popis a výsledky výzkumu. Další praktická řešení jsou průběžně zveřejňována na online platformě věnované humanitnímu vzdělávání pro klima. Potřeba implementace takovéto koncepce environmentálního humanitního vzdělávání, obsažená v projektu HEC, který realizuje Mezioborové výzkumné centrum pro vzdělávání v humanitních vědách, ukazuje změny, k nimž došlo v úvahách o místě a úloze humanitního vzdělávání. Ukazuje se totiž, že samotné přírodní vědy už nestačí a že je třeba ekologicky korigovat naše hodnoty, pojmy, diskurzy a vytvářet nové popisy, metafory či kategorie a následně je promítnout do konkrétních činů pro dobro celé planety i nás samotných.

Publikace, jejíž název je odvozen od názvu projektu a která představuje završení dvouleté práce, se snaží alespoň částečně řešit nelehký úkol – znovu promyslet vztah mezi člověkem a životním prostředím a odmítnout dnes již zastaralé dualismy jako je např. příroda – kultura nebo mimolidské – lidské. Úvahy byly vetknuty do didaktického diskurzu, aby byl budován svět založený na základech odpovědnosti, solidarity a harmonie biologického společenství v zájmu stabilní budoucnosti všech bytostí Země, našeho jediného domova¹.

Uspořádání monografie odpovídá požadavkům projektu: diagnostika – dobrá praxe. Úvodní kapitola o integrovaném pohledu: humanistky (zpracovala Małgorzata Kita) a ekologa a biologa (text Piotr Skubala), který stanovuje nové úkoly pro humanitní obory (jejich kategorie) a didaktiku (zpracovali Maciej Michalski a Zuzana Obertová). Autoři další části (*Zelené učebnice a osnovy*) provádí komplexní diagnostiku vzdělávacích dokumentů a učebních pomůcek. Jedná se o nejobsáhlejší část publikace, která obsahuje analýzu národních kurikul (Bernadeta Niesporek-Szamburska a Olga Przybyła, Anita Račáková, Alina Mitek-Dziemba), učebnic a výukových materiálů (Gabriela Olchowa, Magdalena Zakrzewska-Verdugo, Wioletta Hajduk-Gawron, Ewa Półtorak). V této části autorky také diagnostikují stav environmentálního povědomí účastníků diskurzu na základě průzkumů, které mezi nimi provedly (příspěvek Anny Guzy a Magdaleny Ochwat). Další dvě části (*Školní praxe humanitního vzdělávání v oblasti klimatu, Kultura a média jako forma (eko)komunikace*) jsou úspěšnými pokusy o zavedení osvědčených postupů výuky. Jsou výsledkem odlišné profilace literárních textů (určených i pro dětské čtenáře) nebo filmů (příspěvky: Magdalena Paprotny-Lech, Justyna Szewczyk, Justyna Hanna Budzik a Urszula Szelağ, Małgorzata Wójcik-Dudek), nového jazyka a metod (příspěvky: Maria Waclawek, Stanisław Štěpáník, Dorota Konieczny-Simela, Katarzyna Krulicka, Danuta Krzyżyk) jako inspirace pro přehodnocení a vytvoření nových norem chování – v plné odpovědnosti za planetu. Zahrnuje také experimentální, projektové příspěvky založené na literárních textech, ale také na aktivitách, které integrují disciplíny a chování (texty: Sylwia Kuraš a Zuzana Obertová, Anita Huřková, dále Anna Foltyn-Simka, Anna Koenigshaus, Sylwia Kot a Katarzyna Krulicka) a další, které se zaměřují na mediální komunikaci (Jindřiška Svobodová a Ivana Dobrotová, Patricía Molnárova a Veronika Gondeková). V závěrečné části monografie najdeme *Hlasy mladých*, které svědčí o zapojení mladých učitelů a studentů do navrhování pro-klimatických aktivit pro své/budoucí svěření.

Všechny příspěvky uvedené v monografii spojuje interdisciplinární reflexe environmentálních humanitních věd, která vede nejen k rozvoji konkrétní univerzitní a školní praxe, ale také připravuje půdu pro uplatnění moderního, na míru šitého environmentálního humanitního vzdělávání. Doufáme, že si najdou široké publikum a řadu následovníků.

1 Děláme to formou, která je bezpečná pro klima – v podobě elektronické publikace.

Bibliografie

- Chakrabarty D., 2018, *Humanistyka w czasach antropocenu. Kryzys mitycznej Kantowskiej opowieści*, „Prace Kulturoznawcze”, t. 22, nr 1–2, Wrocław, s. 243–263.
- Misja Uniwersytetu Śląskiego, 1997, <http://bip.us.edu.pl/zadania-universytetu> [přístup: 20.10.2022].
- Nussbaum M., 2016, *Ne pro zisk*, polský překlad Ł. Pawłowski, vyd. Fundacja Kultura Liberalna, Varšava.
- Thomas J.A., 2014, *History and biology in the Anthropocene: Problems of scale, problems of value*, „American Historical Review”, no. 5.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Maria Waclawek a Zuzana Obertová

Otázky spojené s klimatickými zmenami patria k jedným z najdôležitejších a najpálčivejších výziev 21. storočia. Na svete registrujeme čoraz viac znepokojujúcich extrémnych meteorologických a klimatických javov a sledujeme o nich správy rôzneho druhu. Slepá ulička energetiky, nedostatok vody, zatápanie ostrovov, zmeny ročných období, roztápanie ľadovcov, opakovane zničená úroda, vymieranie druhov, vysychanie riek a otepľovanie planéty nás nútia položiť si otázku, či prežije nielen druh *homo sapiens*, ale aj všetky živé bytosti. Niet divu, že záujem o tému Zeme zdevastovanej ľudskou činnosťou sa zvyšuje. Niet divu, že táto problematika sa stáva súčasťou takmer všetkých vedných disciplín – prírodných, medicínskych, exaktných, ekonomických, právnych či sociálnych. Humanitné vedy dokážu v tejto oblasti takisto zohrať rovnako významnú úlohu, hoci aktuálne je ich prínos neustále podceňovaný a takmer vôbec nie sú vnímané ako dôležitý prvok v systéme nápravy nadchádzajúceho „klimatického patu“. Klimatická hrozba nie je iba „vedecký fakt“ vyjadrený grafmi a číslami. Ako hovorí historička Julia Adeney Thomas, je to „otázka rozsahu a hodnôt. Iba humanitné a spoločenské vedy [...] sú schopné dôkladne opísať to, čo môžeme stratiť“ (Thomas 2014, 1588). Klimatická kríza je totiž aj spoločenská kríza a učenie o zmene klímy so sebou prináša otázku spravodlivosti. Tá si od nás vyžaduje osvojiť si schopnosti, ktoré dokážu formovať len humanitné vedy: schopnosť prijať perspektívu iného človeka, schopnosť „súciť a porozumieť ťažkej situácii inej osoby“ (Nussbaum 2016: 33). Zároveň platí:

Keďže „márnotrpnosť“ človeka zanecháva stopy na iných formách života – oksylovaním oceánov alebo zvyšovaním priemernej teploty Zeme –, hrozba si od nás vyžaduje „predstavivosť plnú súcitu“ nielen vo vzťahu k nám samým, ale aj k nie-ľuďom.

(Chakrabarty 2018: 247)

V ére „prestrelenia“ konzumných potrieb človeka treba nanovo definovať mnoho zásadných predpokladov o neaktuálnom delení na prírodu a svet mimo prírody, ktoré sú pôvodcom škodlivých predstáv o životnom prostredí. Podľa mnohých environmentálnych humanitných vedcov treba zaviesť nový jazyk a nový spôsob rozprávania o ekologickej katastrofe, v ktorej takmer všetko závisí od človeka, ako aj inú optiku čítania kultúry. Poslaním Sliezskej univerzity v Katoviciach je „realizovať vedecký výskum a tvoriť nové formy opisu sveta, ako aj hľadať zákony a zákonitosti, ktoré v ňom vládnu“ (Misja Uniwersytetu Śląskiego 1997). Tieto myšlienky a úlohy napĺňa projekt *Humanitné vzdelávanie V4 pre klímu. Diagnostika – dobrá prax – odporúčania / The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]*, realizovaný od 1. októbra 2020 v rámci Vyšehradskeho fondu. Projekt získalo Interdisciplinárne centrum výskumu humanitného vzdelávania (ICBEH) na Sliezskej univerzite v Katoviciach. Geograficky projekt zahŕňa krajiny V4, keďže problém klimatických zmien a ich dôsledky nepoznajú hranice. Preto boli súčasťou riešiteľského kolektívu okrem

členov z Poľska združených okolo centra ICBEH aj zahraniční partneri, školskí a univerzitní učitelia zo Štátnej poľskej školy v Maďarsku, z Univerzity Palackého v Olomouci, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Univerzity Komenského v Bratislave.

Pohnútky pre vznik projektu predstavovali nielen diagnózy klimatológov o globálnom ohrození Zeme ekologickou katastrofou, ale aj kampane štátov a medzinárodných organizácií vyzývajúce všetkých ľudí, aby prevzali zodpovednosť za udržanie modrej planéty a všetkých jej obyvateľov pri živote. Dôležité je nepochybne aj vedecky zdokumentované vysoké povedomie mládeže o klimatickom stave Zeme a jej ohrození. Často sú však tieto vedomosti povrchné a zjednodušené a spoločnosť ako taká je založená na extrémne vysokom konzume. Odklon od neho a príklon k zabezpečeniu spravodlivej transformácie na vyvážený systém funkčný pre všetkých je najväčšou výzvou ľudstva.

Účastníci projektu prijali v otázkach klímy posthumanistickú perspektívu. Vedecký základ činnosti všetkých čiastkových kolektívov HEC predstavujú: environmentálna humanistika, ktorá zdôvodňuje zmysel kultúrneho výskumu klímy a určuje jeho rozličné trajektórie, ako aj ekodidaktika, ktorá prináša efektívne nástroje na naplnenie potrieb moderného a inovatívneho klimatického vzdelávania. Jej úlohou je odovzdať žiakom, študentom i učiteľom teoretické a praktické poznatky o stave planéty, ako aj o vplyve človeka na kondíciu Zeme, ktoré zachytávajú kultúrne texty. Sústreďenie pozornosti na humanitný rozmer klímy, odzrkadlený v rôznorodých kultúrnych textoch, predstavuje bezpochyby inovatívny charakter projektu. Jeho realizácia ekodidaktickou formou má poukázať na schopnosť človeka konať, má rozvíjať empatický prístup, súcitenie s ľudskými aj nie ľudskými bytosťami a tiež poukazovať na dôsledky klimatických zmien pre človeka a planétu.

Cielom projektu je vybudovať v krajinách V4 základy všestranného moderného humanitného vzdelávania s pocitom zodpovednosti za klimatickú súčasnosť i budúcnosť planéty. Na projekte HEC sa zúčastňujú predstavitelia humanitných vied a tiež ľudia z praxe: učitelia a lektori z rôznych inštitúcií a vzdelávacích stupňov krajín V4. Takéto synergické spojenie akademikov a praktikov umožňuje mnohostranný, mnohoaspektový a integrovaný pohľad na danú tému, a zároveň garantuje efektívnosť realizovaných aktivít. Zásadnou úlohou bolo tiež zamerať projekt na systematické, mnohovrstevné a meritórne humanitné vzdelávanie, ktoré zodpovedá potrebám súčasnosti, čeliacej klimatickým zmenám. Pred kolektívom výskumníkov stojí ešte úloha vypracovať finálnu koncepciu proklimatického vzdelávania, spájajúcu poznatky z niekoľkých humanitných vedných disciplín, ktorá by vychádzala v ústrety študentom a žiakom, bola by v súlade so špecifickými životnými skúsenosťami mladých ľudí a umožňovala by vytvoriť nové normy správania s rešpektom k Zemi a zodpovednosťou za ňu, v solidarite so všetkými jej bytosťami. Predložená publikácia predstavuje súhrn výskumov, analýz a doterajších riešení.

Úlohy projektu sa odzrkadlili v jeho štruktúre, zloženej z dvoch komplementárnych častí: rozpoznanie súčasného stavu (diagnostika) a návrhy inštitucionálnej, meritórnej a didaktickej podoby realizácie opatrení (dobrá prax, odporúčania). Najsúrnejšie zadania kolektívu – preskúmanie zástoja poznatkov o klíme v študijných programoch humanitných odborov a školských osnovách, ich analýza a interpretácia, diagnostika súčasnej meritórnej ponuky –, sa už podarilo zrealizovať. Projekt *Humanitné vzdelávanie V4 pre klímu. Diagnostika – dobrá prax – odporúčania* bude pokračovať do konca septembra 2023. V poslednom roku riešiteľský kolektív pripraví odporúčania pre osnovy humanitného poznávania klimatickej krízy, program chápaný ako celouniverzitný a interdisciplinárny predmet, ktorý ponúkne súbor metód a foriem vyučovania, vrátane online vzdelávania, ktorého význam zvýraznila pandémia COVID-19.

Zorganizovanie niekoľkých konferencií, interných seminárov, prednášok expertov i webinárov súvisiacich s otázkami proklmatického vzdelávania prispelo k vzniku tejto vedeckej monografie, ktorá obsahuje opisy a výsledky výskumov. Ďalšie praktické riešenia sú neustále publikované na internetovej platforme venovanej humanitnému vzdelávaniu v prospech klímy. Potreba implementácie takej koncepcie environmentálneho humanitného vzdelávania, aká tvorí identitu projektu HEC, realizovaného Interdisciplinárnym centrom výskumu humanitného vzdelávania, poukazuje na zmeny v reflexii zástoja humanitného vzdelávania. Ukazuje sa totiž, že samotné prírodné vedy už nepostačujú, a my musíme pristúpiť k ekologickej korekcii našich hodnôt, pojmov, diskurzov, vytvoriť nové opisy, metafory či kategórie a následne ich pretaviť do konkrétnych krokov v prospech planéty a nás samých.

Publikácia s titulom odvodeným od názvu projektu predstavuje zhrnutie dvojročnej práce. Snažíme sa v nej ponúknuť hoc aj čiastkové riešenia neľahkej úlohy – nanovo zdefinovať vzťah medzi človekom a životným prostredím, ako aj odmietnuť neaktuálne dualizmy typu príroda – kultúra, nie-ľudské – ľudské. Úvahy boli zasadené do kontextu didaktického diskurzu, aby sme svet budovali na základoch zodpovednosti, solidarity a harmónie biospočenstva v záujme stabilnej budúcnosti všetkých bytostí na Zemi, našom jedinom domove¹.

Monografia svojim členením zodpovedá princípom projektu: diagnostika a dobrá prax. Úvodná kapitola poskytuje integrovaný pohľad humanistky (práca Małgorzaty Kita) a ekológa a biológa (text Piotra Skubału) načrtáva nové úlohy, ktoré stoja pred humanitnými vedami (ich kategóriami) a didaktikou (príspevky Macieja Michalského a Zuzany Obertovej). Autori ďalšej časti (*Zielone podręczniki i programy nauczania / Zielene učebnice a učebné osnovy*) poskytujú komplexnú diagnostiku dokumentov o vzdelávaní a didaktických príručiek. Je to najrozsiahlejšia časť publikácie, zahŕňa analýzu národných kurikul (Bernadety Niesporek-Szamburskej a Olgy Przybyla, Anity Račákovéj, Aliny Mitek-Dziemba), učebníc a iných didaktických materiálov (Gabriely Olchowej, Magdaleny Zakrzewskiej-Verdugo, Wioletty Hajduk-Gawron, Ewy Półtorak). V tejto časti tiež autorky identifikujú stav ekologického povedomia účastníkov diskurzu na základe dotazníkového prieskumu medzi nimi (príspevok Anny Guzy a Magdaleny Ochwat). Ďalšie dve časti (*Szkolne praktykowanie klimatycznej edukacji humanistycznej / Školská prax humanitného klimatického vzdelávania, Kultura i media jako forma (eko)komunikacji / Kultúra a médiá ako forma (eko)komunikácie*) predstavujú úspešné príklady implementácie dobrej didaktickej praxe. Sú výsledkom modifikovanej profilácie literárnych textov (určených aj detskému recipientovi) či filmových diel (príspevky Magdaleny Paprotny-Lech, Justyny Szewczyk, Justyny Hanny Budzik a Urszule Szelağ, Małgorzaty Wójcik-Dudek), nového jazyka a metód (príspevky Marie Waclawek, Stanislava Štěpánika, Doroty Konieczny-Simela, Katarzyny Krulickej, Danuty Krzyżyk) ako inšpirácie na zamyslenie a vytvorenie nových vzorcov správania s plnou zodpovednosťou za planétu. Nachádzajú sa tu aj príspevky o experimentoch, projektoch založených na literárnych textoch, ale aj na integrácii konkrétnej disciplíny a správania (texty Sylwie Kuraś a Zuzany Obertovej, Anity Huťkovej, ako aj Anny Foltyn-Simka, Anny Koenigshaus, Sylwie Kot a Katarzyny Krulickej), a tiež také, ktoré sa vzťahujú na mediálnu komunikáciu (príspevky Jindřišky Svobodovej a Ivany Dobrotovej, Patricie Molnárovej a Veroniky Gondekovej). Záverečná časť monografie prináša *Głosy młodych / Hlasy mladých*, ktoré svedčia o angažovaní mladých učiteľov a študentov v plánovaní proklmatických aktivít pre svojich súčasných či budúcich zverencov.

1 Robíme to formou priateľskou ku klíme – prostredníctvom elektronickej publikácie.

Všetky príspevky publikované v monografii spája interdisciplinárna reflexia environmentálnej humanistiky, ktorá nielen vedie k vypracovaniu konkrétnej univerzitnej a školskej praxe, ale aj pripravuje pôdu na implementáciu moderného humanitného vzdelávania šitého na mieru ekologickým výzvam. Dúfame, že si nájdú široký okruh recipientov a nasledovateľov.

Bibliografia

Chakrabarty D., 2018, *Humanistyka w czasach antropocenu. Kryzys mitycznej Kantowskiej opowieści*, „Prace Kulturoznawcze” 22, č. 1-2, Wrocław, s. 243-263.

Misja Uniwersytetu Śląskiego, 1997, <http://bip.us.edu.pl/zadania-universytetu> [cit.: 20.10.2022].

Nussbaum M., 2016, *Nie dla zysku*, Ł. Pawłowski, przeł., Wyd. Fundacja Kultura Liberalna. Warszawa.

Thomas J.A., 2014, *History and biology in the Anthropocene: Problems of scale, problems of value*, „American Historical Review”, č. 5.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Maria Waclawek a Zuzana Obertová

Az éghajlat változása összefüggő kérdések a XXI. sz. legfontosabb kihívásai közé tartoznak. Egyre több nyugtalanságra okot adó éghajlati jelenség tanúi lehetünk az egész világon, melyekre jelentős befolyással bírt az ember. Meglehetősen sok válságjelentésről van tudomásunk, úgy mint: katasztrófális tüzesetekről, árvizekről, a süllyedő Bangladeshről, az óceán által fenyegetett szigetszágokról, az olvadó, kontinens nagyságú jéghegyekről, évszakváltozásokról, állatfajok kihalásáról, korlátozott erőforrásokról, folyók kiszáradásáról, a Föld középhőmérsékletének emelkedéséről. Bonyolult jellegzetességük következtében megkérdőjelezi a *homo sapiens* beavatkozása következtében a saját fajának fennmaradását, csakúgy, mint egyéb fajokét is. A Föld válsághelyzetének összetettsége az ember romboló tevékenységének következtében, majdnem minden tudományág látószögében szemlélteti azt: a természettudományoktól, az orvostudományokon át, az exakt tudományokon keresztül a jog- és társadalomtudományokig, ide értjük a humán szakterületet és a művészeti ágakat is. A humanista tudományágak lényeges szerephez jutnak, a még mindig alulértékelt, gyengén megfigyelhető, a ránk váró „éghajlati holtpon” helyrehozási rendszerének lényeges elemeként. Az éghajlat általi veszélyeztettség nem csak a „tudományos tények” méretrarányai és a számok tükrében, hanem amint arra rámutatott Julia Adeney Thomas, történész is, az „arányok és az értékek kérdése is. Csak a bölcsészet- és a társadalomtudományok [...] képesek ismertetni kimerítően, amit veszíthetünk” (Thomas, 2014: 1588). Az éghajlati válság egyben társadalmi válság is, az éghajlatváltozás tudománya magával vonzza az igazságosság problematikája, elvár tőlünk tehetséget, melyet csak a bölcsészettudomány formálhat meg: a másik ember szemszögéből történő látás lehetőségét, a másik, nehéz helyzetben lévő ember megértése és az iránta megnyilvánuló együttérzés” (Nussbaum, 2016: 23). Együttal:

Ha már egyszer az ember „pazarlása” nem marad hatás nélkül az élet egyéb formáira – az óceánok elsavasítása vagy a Föld középhőmérsékletének emelkedése – a veszélyeztettség megkívánja tőlünk az „együttérzés teljes elképzelését” nemcsak az önmagunkhoz fűződő viszonyban, hanem a más élő és élettelen tárgyakhoz, lényekhez képest is.

(Chakrabarty, 2018: 247)

Az éghajlatváltozás antropológiai értelemben, számos lényeges, a természet és a világ felosztását célzó feltevés látott napvilágot, melyek mára már aktuálításukat veszítették, és csak a környezetről alkotott elképzelésekre lehetnek károsak. Sok környezetvédő humanista szerint újra kell őket meghatározni, új nyelvet használni, a kultúrát új prizmán keresztül kell szemlélni, az ökológiai katasztrófákról újszerűen kell beszélni, amely csaknem az összes aspektusában függ a kivételes, emberi faj beavatkozásától. Ezen feladatokat, melyek eszméjét, a Katowicei Szi-léziai Egyetem alkototta meg bevezetve az oktatásban a „tudományos kutatások bevezetését és

a világ leírásának új formáit honosítva meg valamint az őt irányító jogok és törvényszerűségek kutatását” (a Sziléziai Egyetem küldetése, 1997), amelyet a *Bölcsészettudományi oktatás V4 éghajlat részére. Felismerések és – bevált gyakorlat – ajánlások. / A V4 tagállamainak éghajlatot érintő bölcsészettudományi oktatása. Felismerések és bevált gyakorlat – ajánlások. / The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* [HEC] elnevezésű projekt hirdetett meg, melynek lebonyolítására 2020. október 01-től került sor a Visegrádi Alap keretein belül. Ezen projekt az Interdiszciplináris Kutatási Központ Bölcsészettudományi Oktatási programja (ICBEH) által került megvalósításra, amely a Katowicei Sziléziai Egyetem keretein belül működik. A projekt földrajzi kiterjedésével magába foglalja a V4 országait, mivel az éghajlati változások és következményei nem államhatárokhoz kötődnek. Tehát a csoport tagjai közé taroznak még, az ICBEH körül csoportosuló lengyel tagokon kívül, mint külföldi partnerek – iskolai tanítók és egyetemi-főiskolai oktatók: a magyarországi Lengyel Általános Oktatás, az olomunci Palacki Egyetem, a beszercebányai Matej Bel Egyetem valamint a pozsonyi Komenius Egyetem oktatói.

A projekt részére impulzussá, motivációvá vált nemcsak a tudomány képviselőinek a Föld környezetvédelmi katasztrófával történő globális veszélyeztettségéről megjelent megállapításai és jelentései, hanem egyes államok és nemzetközi szervezetek ismeretterjesztő kampányai is arra vonatkozóan, hogy mindenki vállaljon felelősséget azért, hogy a kék bolygó továbbra is kék maradjon és hogy az egész bioszféra érintetlen maradjon. Lényeges elem volt a fiatalok tudatos részvétele és a Föld éghajlatának állapotáról és létezésének veszélyeztettségéről kialakult képben. Azonban gyakori az, hogy ez a tudás felületes és leegyszerűsített, mivel a társadalom, mint egész, a szélsőséges fogyasztáson alapszik. Az ettől történő elszakadás, az igazságos transzformáció és a kiegyensúlyozott rendszer felé történő elmozdulás biztosítása, amely mindenki számára fog működni, a legnagyobb kihívás az emberség előtt. Kivételesen fontos volt a probléma összetettségére történő rávezetés, sokrétű megközelítése, csakúgy mint a bölcsészettudomány szerepének megjelenítése az ökológia védelmében.

A projekt résztvevői elfogadják az éghajlati kérdésekben a bölcsészeti alapállást. A HEC valamennyi csoportja hozzáállásának tudományos alapja kimondja: a környezetünket leíró bölcsészettudomány, amely megindokolja az éghajlat vizsgálatának kulturális értelmét megadva a vezetésük módszereit valamint a környezetvédelem oktatása effektív eszközt teremt az új és eredményes éghajlati oktatás részére. Egy ilyen bonyolult egész szerepe a diákok, egyetemisták és tanáraik felszerelése, a kultúra szövegeiben átadott elméleti és gyakorlati tudással az égitestünk állapotáról valamint az ember Földre gyakorolt hatásáról.

Az éghajlat bölcsészettudományi figyelemfelkeltése, a kultúra különböző szövegeiben kétségkívül a projekt innovációs oldalát erősíti. Az ökológiai oktatási formának rá kell mutatnia az ember okozati lehetőségeire, fejlesztenie kell az együttérző hozzáállást, mely kapcsolatba hozható az emberi és az emberektől független lényekkel. Úgyszintén rá kell mutatni az éghajlati változások emberre és az égitestünkre ható következményeire is.

A projekt célja kidolgozni a V4 országai között a modern humanista oktatás sokoldalú alapjait a jelen korszakért vállalt felelősség érdekében valamint a bolygónk jövőjének biztosításaért. A HEC projektjében részt vesznek a humanista tudományágak képviselői és gyakorlati megvalósítói: tanárok és különböző intézmények oktatói valamint a V4 országainak előadói. A tudósok és gyakorlati szakemberek együttműködő találkozási lehetőséget teszik a kérdések sokoldalú és behatóbb megfigyelését, amely garantálja a kitűzött cél elérését. Lényeges feladat volt a projekt irányítása a szisztematikus, több lépcsős, szakszerű bölcsészettudományos

oktatás megszervezése, mely megfelel a ma szükségleteinek, melynek fő feladata az éghajlati változásokkal történő megmérettetés. A kutatók csoportja előtt áll az éghajlati változásai által kikényszerített oktatási program végleges terveinek kidolgozása több humanista tudományág eredményeinek összevonásával, amely kedvez az egyetemistáknak és a diákoknak a fiatalok élettapsztaletait figyelembevéve, ugyanakkor esélyt ad új koncepciók kidolgozására a Föld iránti tisztelet és felelősségvállalás valamint az összes, földi lényvel meglévő szolidaritás kapcsán. A jelen publikáció a vizsgálatok, elemzések és eddigi megoldások eredményeit összegzi.

A projekt feladatainak végrehajtása közben megteendő további lépések logikus egységbe állnak össze az egész, két, folyamatosan kiegészítő struktúra részeként. Ezek: a jelen állapot felmérése és a cselekmények formáinak intézményes, szakmai és oktatási feladatainak megtervezése (megfelelő gyakorlat, ajánlás). A csoport legsürgetőbb feladata: a hely vizsgálata és a humanista tanulmányok keretein belül az éghajlatról kialakult tudás felmérése az egyetemi oktatásban, az alsóbb szintű iskolákban, azok elemzése és értelmezése, a jelenlegi szakmai ajánlat elemzése – mindezt a résztvevők már elvégezték. A *V4 tagállamainak éghajlatot érintő bölcsészettudományi oktatása. Felismerések és bevált gyakorlat – ajánlások. / The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* elnevezésű projekt 2023. szeptember végig tart. Az utolsó évben a csoport kidolgozza az ajánlást az éghajlati válságról meglévő humanista ismeretek programjaként. A program alatt értjük az egyetemi általános és interdiszciplináris programot, amely elkészíti a szakmai oktatás módszertanát és formáit, többek között online formában, melynek jelentőségét kiemelte a COVID-19 járvány. Néhány konferencia, belső szemináriumok, szakemberek előadásainak és online szemináriumoknak a megszervezése, melyek kapcsolatban álltak az éghajlatot érintő oktatás kérdéseivel, hozzájárult a jelen tudományos monográfia létrejöttéhez, amely a vizsgálatok eredményeit és leírását tartalmazza. Egyéb gyakorlati megoldások az internetes honlapunkon rendszeresen jelennek meg, melyet az éghajlattal kapcsolatos bölcsészettudományi oktatásnak szentelünk. Az ilyen környezetvédő humanista oktatás koncepciója bevezetésének szükségessége, amelyet a HEC projekt hordoz magában, a Bölcsészettudományi Oktatás Interdiszciplináris Kutató Központja valósít meg rámutatva a változásokra, amelyek lezajlottak a humanista képzés helyéről és szerepéről. Amint az kiderült, maga a természettudományos képzés már nem elegendő, nekünk pedig felül kell bírálnunk az értékeinket, fogalmainkat, vitáinkat és új leírásokat, metaforákat és kategóriákat kell létrehoznunk, majd ezt követően megvalósítani mindezt konkrét esetekben az égitestünk és saját jól felfogott érdekünkben.

A publikációban, a projekt elnevezéséből merített cím, két éves munka összefoglalása, megkíséreljük tehát egy nehéz feladat hacsak részleges megoldását megtalálni. Az ember és környezete közötti kölcsönhatást igyekszünk újra átvilágítani valamint elvetni a már idejét múlt dualizmus elvét, mint például természet – kultúra vagy emberi – nem emberi. A meg gondolásokat az oktatói diskurzusokba foglaltuk acélból, hogy a világot formálhassuk a felelősség, szolidaritás és a bioszféra harmóniájának alapjain az összes földi lény tartós jövője érdekében, ami egyben a mi hazánk is¹.

A monográfia felépítésével megfelel a projekt alapelvének: megismerés – jó gyakorlat. A vezető fejezet az összevont áttekintésre vonatkozik: a bölcsészettudományra (feldolgozta: Małgorzaty Kity), ökológiára (szöveg: Piotr Skubała) és oktatásra megjelölve a bölcsészettudomány új feladatait és az oktatásnak (feldolgozta: Maciej Michalski és Zuzana Obertova).

1 Az éghajlat számára biztonságos formában tesszük: elektronikus publikációként.

A következő rész szerzői (*Zöld tankönyvek és a oktatási programok*) elvégzik az oktatási dokumentumok és segédanyagok részletes elemzését. Ez a publikáció legtágasabb része, mely magába foglalja a nemzeti tanterv elemzését (Bernadeta Niesporek-Szamburska Olga Przybyła, Anita Racakova, Alina Mitek-Dziemba), tankönyveket és oktatási segédanyagokat (Gabriela Olchowa, Magdalena Zakrzewska-Verdugo, Wioletta Hajduk-Gawron, Ewa Półtorak). A szerzők ebben a részben a társalgás résztvevői ökológikus tudatának állapotát diagnosztizálták a közöttük elvégzett közvéleménykutatás alapján (feldolgozta: Anna Guza i Magdalena Ochwat). A következő két rész (*Az éghajlat humanista beállítottságú oktatásának iskolás gyakorlata; a Kultúra és a médiák, mint az eko/kommunikáció formája*) az oktatási forma bevezetésének sikeres próbái. Ezek az irodalmi vagy filmszövegek más profilozásának eredményei (melyek a gyermekekhez is szólnak) (feldolgozták: Magdalena Paprotna-Lech, Justyna Szewczyk, Justyna Hanna Budzik i Urszula Szeląg, Małgorzata Wójcik-Dudek), új nyelvet és módszereket (feldolgozták: Maria Waclawek, Stanisława Štěpáníka, Dorota Konieczna-Simeli, Katarzyna Krulicka, Danuta Krzyżyk), mint az átgondoltság és a viselkedés új normáinak létrehozása. Elhelyeztünk itt kísérleti, projektekkel kapcsolatos, irodalmi szövegeken, de a tudományágak és viselkedési formák integráló cselekményein alapuló feldolgozásokat is (szövegek: Sylwia Kuraś i Zuzana Obertova, Anita Hutkova, valamint Anna Foltyn-Simka, Anna Koenigshaus, Sylwia Kot i Katarzyna Krulicka) csakúgy mint, amelyek a médiakommunikációval hozhatók összefüggésbe (Ivana Dobrotova, Jindřiška Svobodova, Patřicia Molnářova és Veronika Gondekova). A monográfia utolsó fejezetét a Fiatalk szavai töltik ki, melyek tanúskodnak a fiatal tanárok és egyetemi hallgatók elkötelezettségéről, az éghajlat érdekében tett cselekedeteik tervezésekor a saját és az eljövendő nemzedék javára.

A monográfiában elhelyezett összes feldolgozást, a bölcsészettudományi közegeket közös interdiszciplináris visszatükröződés köti össze. Ez a visszatükröződés elvezet nemcsak az iskola és egyetemi gyakorlat konkrét kidolgozásához, hanem előkészíti a talajt a modern, környezetvédelmi kihívások mértékére szabva. Bízunk benne, hogy eljutunk a befogadók és a nyomunkba lépők széles táborárához.

Bibliográfia

- Chakrabarty D., 2018, *Bölcsészettudomány az antropocén idején. Kant mitikus elbeszélésének válsága*, „Prace Kulturoznawcze” 22, nr 1–2, Wrocław, s. 243–263.
- Misja Uniwersytetu Śląskiego, 1997, <http://bip.us.edu.pl/zadania-uniwersytetu> [2022.10.20].
- Nussbaum M., 2016, *Nem a nyereség miatt*, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.
- Thomas J.A., 2014, *History and biology in the Anthropocene: Problems of scale, problems of value*, „American Historical Review”, no. 5.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Maria Waclawek, Zuzana Obertová

Redaktor
Olga Nowak

Projekt okładki
Anna Kopaczewska

Projekt makiety
Zofia Oslislo-Piekarska

Adaptacja makiety, łamanie
Paulina Dubiel

Korekta
Marzena Marczyk

Redaktor inicjujący
Przemysław Pieniążek

Copyright © 2023 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone



Wersją referencyjną publikacji jest wydanie elektroniczne
Publikacja na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu :
rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje /
redakcja Bernadeta Niesporek-Szamburska,
Maria Waclawek, Zuzana Obertová ; współpraca:
Ivana Dobrotová, Anita Račáková. Wydanie I. –
Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego,
2023

<https://doi.org/10.31261/PN.4174>
ISBN 978-83-226-4329-7
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 3375. Liczba arkuszy wydawniczych: 345. PN 4174.
Do składu użyto kroju pisma **Maecenas** (autorstwa Michała Jarocińskiego)

• Visegrad Fund

The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations

The project is co-financed by the Governments of Czechia, Hungary, Poland and Slovakia through Visegrad Grants from International Visegrad Fund. The mission of the fund is to advance ideas for sustainable regional cooperation in Central Europe This project was made possible through Strategic Grant No. 22020071 from the International Visegrad Fund.

Patronat honorowy



EUROPE DIRECT
Śląskie



Klub Myśli
Ekologicznej

Patronat medialny



gazeta
uniwersytecka UŚ

MIĘSIĘCZNIK
UNIwersYTETU
ŚLĄSKIEGO
W KATOWICACH

ISTNIEJE OD 1992 ROKU

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-226-4329-7



9

788322 643297

Więcej o książce

