



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 educa-

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF no 22020071: The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]. Zostało ogłoszone na konferencji projektu HEC w marcu 2021 r.

** This study was developed as part of the following project: VF no 22020071: The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]. It was presented at the HEC project conference in March 2021.

tion 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 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 autorki jest określenie poziomu zaangażowania kształcenia polonistycznego w edukację dla klimatu. Dla tego 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, a także Nowej Ery). Wnioski wskazują, że treści sprzyjające 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, 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 zawartego pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej a Ministerstwem Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa rozpoczęto

To bowiem edukacja, zwłaszcza humanistyczna, może się stać – jak napisała Magdalena Ochwat – „*spiryтус movens przemiany*” człowieka z *homo sapiens* w *homo ecologicus* (2020: 48). 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). Działań 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, a mianowicie do podstawy programowej.

Dokument ten ma formę rozporządzenia ministra edukacji narodowej, oznacza to, że treści podstawy stanowią 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 dziedziny biologii badającej wzajemne stosunki między organizmami a otaczającym je środowiskiem. A także: na ile edukacja polonistyczna może się przysłużyć edukacji/stać się edukacją dla klimatu.

Początkowe założenie (przed rozpoczęciem badań) 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,

prace nad przygotowaniem *Narodowej Strategii 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.

umiarkowania). Nie jest więc istotne, by edukować 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 roku 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).

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 „ściśłego 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 roku pozwala na początek dostrzec w preambule zapis zadowalający:

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*, 2018: 7)²,

² Aby podkreślić rangę tematu, jakim jest edukacja ekologiczna, MEiN ostatnio wprowadziło przepis, który zobowiązuje nauczycieli wychowawców, aby już od 1 wrze-

a 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 roku 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):

śnia 2020 r. na zajęciach omawiali z uczniami najistotniejsze problemy klimatyczne i 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]).

4. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami (*Podstawa programowa...*, 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 zespojoną 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, który ponownie łączy działania proklimatyczne z zadaniami

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 powinna się opierać – według Piotra Skubały – skuteczna edukacja ekologiczna (nawiązujących, jak sądzi, do myśli prekursora etyki środowiskowej, Alberta Schweitzera i jego etyki czci dla życia). 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

edukacji polonistycznej. W tym świetle potencjalną wartość dla budowania w edukacji odpowiedzialności za losy planety zyskują zapisy *Podstawy...* 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:

4) zna i rozpoznaje w tekście literackim: epitet, porównanie, przenośnię, 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).

I dalej, 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 przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi (II *Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka*: 14);

1) tworzy spójne wypowiedzi w formach gatunkowych (...);

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).

- 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).

Zapisy te mogą być w realizacji 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 no-

⁵ Oto dla przykładu w lekturach 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: stworzenie świata i człowieka...; wybrane wiersze Zbigniewa Herberta, Anny Kamieńskiej, Joanny Kulmowej, Leopolda Staffa, Jana Twardowskiego; Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*; a w lekturach klas VII–VIII: Jan Kochanowski, wybór fraszek, pieśni i trenów: *Pan Tadeusz* (całość); Juliusz Słowacki, *Balladyna*; Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze*. Por. *Podstawa programowa...*, 2017: 16–17, 20–21).

wym biowspólnotowym 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 Gawęł pt. *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 Krzemińskiej (klasa VII, Warszawa 2020) i Joanny Kościerzyńskiej, Małgorzaty Chmiel, Macieja Szulca, Agnieszki Gorzałczyńskiej-Mróz (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.

Jak widać, 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

Tabela 1. Zestawienie proekologicznych tematów rozdziałów

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> (IV–VIII)
kl. IV	0*/8*	1/6 (<i>Opisać Polskę</i>)
kl. V	1/8 (<i>Blisko natury</i>)	1/7 (<i>Smak przygody</i>)
kl. VI	1/8 (<i>Smak przygody</i>)	2/7 (<i>Odkrywanie świata, Spotkania z naturą</i>)
kl. VII	3/19 (<i>Piękno świata, piękno człowieka; Magia świata; Malowane słowem</i>)	1/6 (<i>Cienie i blaski życia</i>)
kl. 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 – to liczba wszystkich rozdziałów w książce.
Źródło: oprac. własne.

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 pt. *Spotkania z naturą*; WSiP – w podręczniku do klasy V rozdział pt. *Blżej 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 Trzeba też dodać, że dwa rozdziały z podręcznika dla klasy VI Nowej Ery oraz dwa rozdziały z podręcznika dla klasy VII WSiP zawierają prawie wszystkie teksty, które mogłyby dać asumpt do proklimatycznej refleksji. To rozdziały: *Odkrywanie świata* (Nowa Era; 4/7); *Spotkania z naturą* (Nowa Era; 8/8) oraz *Piękno świata, piękno człowieka* (WSiP; 8/10); *Malowane słowem* (WSiP; 6/7). W tym ostatnim tekście 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

<p>Wydawnictwo, tytuł serii, klasa</p>	<p>WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV–VI), WSiP, <i>Mysli i słowa</i> (VII–VIII)</p>	<p>Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i></p>
<p>Kl. IV</p>	<p>Jerzy Ficowski, <i>O ptakach i ojczyźnie</i> (s. 105); Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 111); Ojczyste krajobrazy (zdjęcia, s. 114–115); Świat rzeczywiasty (zdjęcia, s. 130); Hans Ch. Andersen, <i>Słownik</i> (s. 146–155); Julian Tuwim, <i>Spóźniony słowik</i> (s. 236); Agnieszka Frączek, <i>Dziwny kot</i> (s. 250); Astrid Lindgren, <i>Bracia Lwie Serce</i> (s. 262–266); Anatol Stern, <i>O tym, co jest najpiękniejsze na świecie</i> (s. 284–288); Ignacy Krasicki, <i>Przyjaciele</i> (s. 292–293); Astrid Lindgren, <i>Ronia, córka zbojnika</i> (s. 299–302); Kartki z kalendarza (zdjęcia, s. 307).</p>	<p>Ann Patrick, <i>Posilek na świętym powietrzu</i> (O*, s. 9); Julian Tuwim, <i>Spóźniony słowik</i> (s. 34); Józef Ratajczak, <i>Liście jak listy</i> (s. 54); Nikołaj Pietrowicz Bogdanow-Bielski, <i>Goście</i> (O, s. 99); Henryk Weyssenhoff, <i>Wiosna</i> (O, s. 151); Antoni Słonimski, <i>Opisać Polskę</i> (s. 152); Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 160); Magdalena Grądzka, <i>Jurata, królowa Bałtyku</i> (s. 173); Cordula Ditz, <i>Czworo przyjaciół</i> (s. 249); Władysław Betza, <i>Motyl</i> (s. 253); Bill Watterson, <i>Calvin i Hobbes</i> (s. 277); Władimir Kush, <i>Metaforyczna podróż</i> (s. 289); Claude Monet, <i>Maki w pobliżu Argenteuil</i> (O, s. 327); Danuta Wawiłow, <i>Jesienią</i> (s. 329); Joanna Kulmowa, <i>Zasypanie lasu</i> (s. 332).</p>

Id. V	<p>Ignacy Krasicki, <i>Kruk i lis, Słownik 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 rycerze</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>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> (złędzie, 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>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> <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 szamiana</i> (s. 325);</p> <p>Rafał Małczewski, <i>Pogodne życie</i> (O, s. 327);</p> <p>Konstanty I. Gałczyński, <i>Wróbla Wielkanoc</i> (s. 333).</p>
-------	--	---

<p>Id. VI</p>	<p><i>Dbajmy o środowisko</i> (plakaty R. Kalarusa i Pauliny Kozickiej, s. 245); Konstanty I. Galczyński, <i>Kronika olsztyńska</i> (s. 247); Stefan Filipkiewicz, <i>Pejzaż z rzeką</i> (O, s. 260); Katsushika Hokusai, <i>Czerwona Fudzi</i> (O, s. 291); <i>Jak dobrze nam...</i> (tekst piosenki, s. 323); <i>Kartki z kalendarza</i> (fotografie zbliżeń, s.327).</p>	
	<p>Kazimierz Wierzyński, <i>Zielono mam w głowie</i> (s. 14); Hanna Januszewska, <i>Lwy</i> (s. 15–16); Isaac Bashevis Singer, <i>Miłość trzyma się mocno</i> (s. 60–62); Marek Grechuta, <i>Świecie nasz</i> (s. 69); Jan Dantyszek, <i>Na traktat „O obrotach” Mikołaja Kopernika z Prus</i> (s.144); Stanisław Lem, <i>Jak ocalał świat</i> (s. 201–205); Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 279–284); Alfred Szklarski, <i>Tomek u źródła Amazonki</i> (s. 323–327); Jan Mela, <i>Poza horyzonty</i> (s. 339–342); <i>Kartki z kalendarza</i> (zdjęcia, s. 345).</p>	<p>Czesław Janczarski, <i>Nie mijam</i> (s. 46); Tadeusz Różewicz, <i>Bursztynowy ptaszek</i> (s. 60); Ignacy Krasicki, <i>Potok i rzeka</i> (s. 109); Aleksander Fredro, <i>Koguty</i> (s. 111); Jan Brzechwa, <i>Lis i jaskółka</i> (s. 113); Henning Mankell, <i>Pies, który biegł ku gwieździe</i> (s. 117–118); Czesław Miłosz, <i>Do mojej natury</i> (s. 128); Henryk Sienkiewicz, <i>W pustyni i w puszczy</i> (s. 147–149); Marta Surowiec, <i>Afryka i jej dzieci – mity i fakty</i> (fragmenty książki <i>Jak mówić polskimi dziećmi o dzieciach Afryki. Afryka i jej dzieci – mity i fakty</i>, s. 151–152);</p>

		<p>Czesław Miłosz, <i>Ojciec objaśnita</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 ślimi 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>Białowiecki Park Narodowy</i> (fragmenty książki <i>Polska...</i>, s. 321).</p>
<p>Id. VII</p>	<p>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>Revolucja 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);</p>	<p>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 Krasiński, <i>Szczur i kot</i> (s. 141); Ignacy Krasiński, <i>Lis i osieł, Lis i wilk</i> (s. 142);</p>

<p>Henryk Sienkiewicz, <i>Latarek</i> (s. 152–162); Plakat promujący bezinteresowne działanie (s. 186); Bolesław Leśmian, <i>Wczesnym rankiem</i> (s. 190); Bolesław Leśmian, <i>Tęcza</i> (s. 191); Kazimierz Wierzyński, <i>Zielono mam w głowie</i> (s. 197); Kazimierz Wierzyński, <i>Na łące</i> (s. 198); Claude Monet, <i>Łąka</i> (O, s. 198); Małgorzata Baranowska, <i>Tylko się rozejrzeć</i> (s. 199–200); Jan Lechoń, <i>Czerwone wino</i> (s. 204); Jan Lechoń, <i>Do malarza</i> (s. 205); Vincent van Gogh, <i>Drzewo morwowe jesienią</i> (O, s. 205); Jan Kasprzowicz, <i>Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smre- czynach</i> (s. 206); <i>Panorama Tatr</i> (zdjęcie, s. 207); Czesław Miłosz, <i>Mały traktat o kolorach</i> (s. 208); Ernest Hemingway, <i>Stary człowiek i morze</i> (s. 218–220); Jasiek Mela, <i>Poza horyzonty</i> (s. 221–223); Andrew Wyeth, <i>Świat Krystyny</i> (O, s. 224); <i>Zdjęcia natury</i> (Kształcenie językowe, s. 251).</p>	<p>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).</p>
--	---

<p>Id. VIII</p>	<p>Adam Mickiewicz, <i>Stepy akermanskie</i> (s. 9); Jan Stanisławski, <i>Step</i> (O, s. 10); Jarosław M. Rymkiewicz, <i>Ogród w Milanówku, pieśń nocnego wędrowca</i> (s. 13); Caspar D. Friedrich, <i>Wędrowiec nad morzem mgły</i> (O, s. 15); Olga Tokarczuk, <i>Czas Prawieku</i> (s. 27–28); Henryk Sienkiewicz, <i>Quo vadis?</i> (s. 39–43); Władysław Skoczylas, <i>Hala Gąsienicowa</i> (O, s. 68); Claude Monet, <i>Śniadanie na trawie</i> (O, s. 154); 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).</p>	<p>Melchior Wańkowicz, <i>Ziele na kraterze (fragmenty)</i> (s. 12–14); Caspar David Friedrich, <i>Wędrowiec nad morzem mgły</i> (O, s. 49); Juliusz Słowacki, <i>Hymn</i> (s. 58–59); Zagrozone ssaki (s. 68); Jan Twardowski, <i>Pamięci Profesora Marii Dłuskiej</i> (s. 100–101); Suzanne Collins, <i>Igrzyska śmierci</i> (fragmenty, s. 186–188); Terry Pratchett, Stephen Baxter, <i>Długa utopia</i> (fragmenty, s. 190–192); George Orwell, <i>Folwark zwierzęcy</i> (fragmenty, s. 194–196); Anna Kamińska, <i>Prośba</i> (s. 197); Henryk Sienkiewicz, <i>Quo vadis?</i> (s. 222–223); Jarosław Marek Rymkiewicz, <i>Wiosna w Milanówku</i> (s. 264–265).</p>
------------------------	---	--

* Litera „O” oznacza dzieło plastyczne – obraz. Źródło: oprac. własne

Przyjrzenie się zebranych w tabeli tekstom (nawiązującym w jakikolwiek sposób do świata natury) pozwala zauważyć, że najczęściej skupiają się one 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 wskazówek 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 wyginieciem i cierpieniem. Już zupełnie sporadycznie, marginalnie występują problemy związane z konsumpcjonizmem, nadmierną eksploatacją świata (np. tekst Marcina Popkiewicza *Rewolucja energetyczna* w podręczniku *Myśli i słowa* 7). Co ważne, propozycje tekstowe zostały dostosowane do możliwości i zainteresowań młodych: sięganie najpierw do autorytetu dorosłych (nauczyciele, rodzice u młodszych dzieci), a następnie do wzorców młodzieżowych (u starszych) może zdecydować o sile przekonywania do właściwych postaw wobec problemów świata.

Podręcznik stanowi jednak taki gatunek, w którym o poznawczym odbiorze decydują nie tylko umieszczone w nim teksty, ale także komponenty organizujące, ułatwiające proces pozyskiwania wiedzy. Na inicjatywę proklamacyjną autorów (i ich chęć pozyskania odbiorcy) może więc wskazywać sposób prezentowania zadań i ćwiczeń oraz polecenia 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

⁷ Zob. fragment ze strony 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 (...)

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, s. 9).

Można też spotkać polecenia, zwracające uwagę na emocje wywołane obrazami natury oddanymi za pomocą słowa, które 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, s. 220).

lub:

Powiedz, co czujesz i co myślisz, patrząc na rozgwieżdżone niebo, górski krajobraz, morski horyzont lub toń jeziora. Jaki związek zauważasz między swoimi uczuciami a nastrojem wiersza? (Józef Ratajczak, *Aby nas nie zbudzić*, w: *Jutro pójdę w świat* 5, s. 137).

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

a także:

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, s. 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 autorki 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, s. 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, s. 54).

Podobne umiejętności rozwijane są przez zadania dla uczniów starszych klas, np. uczeń klasy VII po przeczytaniu wiersza Jana Lechonia pt. *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: *Myśli i słowa*. 7, s. 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, splatającym 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, s. 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, s. 247).

W ułożeniu tekstów i charakterystyce zadań można dostrzec delikatne zarysowanie pewnego porządku w zakresie ich problematykacji, a także koncept rozwijania świadomości ekologicznej uczniów, prowadzący do zmiany ich postaw, uczący wrażliwości i odpowiedzialności za stan środowiska. Jak pokazano, w najliczniejszej grupie zadań dzieje się to jakby „przy okazji”: uczenie wrażliwości na słowo uczy jednocześnie (lub: może uczyć) wrażliwość 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 i prowadzi w ten sposób do wzrastania 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 rzecz ochrony środowiska naturalnego

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 niszc 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, s. 297, polecenie z cyklu *Wśród ludzi*).

lub:

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: *Myśli i słowa* 7, s. 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, 2019, s. 205) czy w tym samym podręczniku w narracji Janka Meli o wyprawie na biegun północny (*Poza horyzonty*, zadania, s. 342)¹⁰, a także na stronie wprowa-

(Frączak 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:

dzającej grafikę plakatową: *Dobre, bo polskie* – bez słowa refleksji na temat konsumpcjonizmu czy też promowania ze względów ekologicznych tego, czego nie trzeba sprowadzać z daleka (s. 298).

Tak jest też z kwestią budowania szacunku względem braci mniejszych, z darem współistnienia 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).

i dalej:

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*, s. 28, praca twórcza oraz cykl *Wśród ludzi*).

„Na podstawie dostępnych źródeł informacji opracujcie w grupach trasę jednodniowej wycieczki pod hasłem *Podróż niezwykła*. Ułóżcie hasło reklamowe zachęcające do wyjazdu” (s. 342).

Podobnego budzenia refleksji uczniów zabrakło u autorek *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*, s. 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 Hauyhnhnmów i do fotografii instalacji Katarzyny Kozyry pt. *Piramida zwierząt* (*Myśli i słowa 8*, s. 165–167, 168–170)¹². Podobną problematykę poruszają autorzy podręczników Nowej Ery. Na przykład 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, s. 68) czy w tekście podejmującym trudną kwestię związaną z bestialskimi zachowaniami

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?” (zad. 4, *Myśli i słowa 8*, s. 168); „Do stworzenia piramidy artystka wykorzystwała ciała martwych, wypchanych zwierząt oraz film przedstawiający śmierć konia będącego częścią instalacji. Jak sądzisz, na co w ten sposób chciała zwrócić uwagę?” (zad. 9, *Myśli i słowa 8*, s. 170).

względem świata natury (por. *Delfin człowiekowi człowiekiem*, fragment artykułu Olgi Kowalik, w: *Nowe słowa na start!* 6, s. 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 animacje, której bohaterami zostaną zwierzęta – alegorie piętnowanych postaw ludzkich (zadanie w cyklu *Wirtualny spacer*, w: *Mysli i słowa* 8, s. 170) czy też przygotowywać plakat o tematyce ekologicznej (*Pracujemy metodą projektu*, w: *Mysli i słowa* 8, s. 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 w kształcenie polonistyczne w treściach i działaniach włącza się w pożądaną dzisiaj edukację dla klimatu.

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*” (s. 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 nasz cywilizacja – taka, jaką dziś znamy – przestanie istnieć”. (*Nowe słowa na start!* 7, s. 290, zad. 2).

Wnioski płynące z lektury podstawy programowej i analizy zawartości podręczników kierują nas ku roli, która przypadła nauczycielowi polonistce, bowiem to on 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 stanie 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 eksplcytny zamysł proklimatyczny, w którym poszczególne etapy budowania świadomości ekologicznej zostaną połączone z wpisanym 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 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 i potrafią przygotować narzędzia stymulujące młode pokolenia do działań przyjaznych środowisku, ich przemianę w *homo ecologicus*.

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

Literatura

- Agenda 21, *Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” – Szczyt Ziemi: Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992 r.*, 1993, przeł. I. Kulisz i in., Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa.
- Frątczak J., 2001, *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*, Wydawnictwo WSP, 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)*.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna*, 2017, Ośrodek Rozwoju Edukacji MEN, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/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, Ministerstwo Środowiska, Wydawnictwo Drukarnia „LIBER”, 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 środowiskowa we współczesnej szkole*, w: *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, P. Skubała, I. Kukowka, 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-Mróz 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., Gawęł J., 2017, *Myśli i słowa 7*, WSiP, Warszawa.
- Nowak E., Gawęł J., 2018, *Myśli i słowa 8*, WSiP, Warszawa.

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA – Professor, Doctor habilitatus, 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).

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).

E-mail: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

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 Hyperrethism 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).

Językoznawczyni, dydaktyk, logopeda, terapeuta integracji sensorycznej. Za-
interesowania badawcze: dydaktyka języka, pragmalingwistyka, zaburzenia
komunikacji językowej, diagnoza i terapia logopedyczna z elementami integra-
cji sensorycznej. Wybrane publikacje: *Akty mowy w języku nauczycieli* (Katowi-
ce 2004); *Giełkot w zespole nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi*
(2012); *Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową* (2015);
*W trosce o stan rozwoju wyższych funkcji słuchowych u dzieci – propozycja przesie-
wowych diagnoz na podstawie platformy APD Medical* (2017).

E-mail: olga.przybyla@us.edu.pl