



Opublikowano: 17.11.2022

KATARZYNA KRULICKA

 <https://orcid.org/0000-0002-6233-3551>

Szkoła Podstawowa nr 31 w Zabrze

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. Using materials from the textbook and original ideas, the author presents practical didactic solutions, which make it possible to build environmental awareness among students. The literature and language lessons, together with the ecological project discussed in the article, focus on the reconstructing 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 odbudowę 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, interpretacja, obraz

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF nr 22020071 (grant strategiczny): *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC). Projekt jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji w ramach Grantów Wyszehradzkich z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, którego misją jest propagowanie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej.

Ekologia i klimat nie zajmują poczesnego miejsca w podstawach programowych przedmiotów o charakterze przyrodniczym¹, a w podstawie programowej kształcenia 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 kurs 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 wkomponowanie wątków klimatycznych i ekologicznych w strukturę zajęć, oraz 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 – jestem filologiem z zamiłowaniem do genetyki oraz biotechnologiem zafascynowanym literaturą i językiem. Znajduję się w korzystnej sytuacji, ponieważ ukończyłam kurs z ekologii, skupiam się więc raczej 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”, odejść od „jestem jednostką najważniejszą” w stronę „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, najeźdźczej, która człowieka i jego potrzeby traktuje jako ważniejsze od dobra ogółu. Źródeł takiej narracji w kręgu kultury 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?

¹ Stwierdzenie to nie jest jedynie wynikiem przeprowadzonej przeze mnie analizy podstawy programowej, znajduje potwierdzenie także w pracach badaczy (zob. Kozłowska, 2021).

Odpowiedzią na postawione pytanie jest ekokrytyka, której korzeni – jak zaznacza Justyna Tabaszewska – należy upatrywać w latach sześćdziesiątych XX wieku (Tabaszewska, 2018: 8). 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 stykowych, granicznych, co wyraziło się również w odejściu od pojęcia „natura” i skupieniu się na terminie „środowisko”. Dostrzeżalne w tekstach stały się dwa typy reprezentacji przyrody: oddające jej głos lub go zagłuszające (Barcz, 2012: 63). W trzeciej fali ekokrytyki 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 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 Fiedorczyk, 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)” (Fiedorczyk, 2010: 9). Definicja ta dała polonistom narzędzia do analizowania i interpretowania 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 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 moich 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 lekcji o tematyce związanej z przyrodą w klasie szóstej jest analiza obrazu *Wtargnięcie* pędzla Yvonne Delvo (Klimowicz, Derlukiewicz, 2019: 291). Zaproponowane przez autorki podręcznika opublikowanego przez wydawnictwo Nowa Era zadania nie tyle otwierają dyskurs ekokrytyczny, ile raczej stanowią pierwszy krok w jego kierunku. Centralnym ogniwem 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 jego 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 na tym, czy człowiek jest ofiarą czy raczej oprawcą. Ponadto 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 pewnego czasu. Poprosiłam również uczniów, aby zastanowili się, czy – biorąc pod uwagę aktualność piosenki Jacksona – mogłaby ona stać się swoistym hymnem ekologów, manifestem pokoleniowym. Szóstoklasiści dostrzegli taki potencjał w odsłuchanej piosence.

Po rozbudowanej części motywacyjno-problemowej, która rozpoczęła narrację 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>). 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 jego temat. Pierwsze wypowiedzi uczniów odnosiły się do tematyki dzieła, wskazywali oni na wyrażone językiem malarstwa zależności pomiędzy światami natury i kultury. Reprezentatywne dla natury były w opinii uczniów konie, łąka i niebo spowite chmurami, dla kultury

² Piosenka pochodzi z albumu *HIStory* wydanego w 1995 roku. Autorem tekstu i muzyki jest Michael Jackson (2009).

natomiast – miasto. Kolejnym krokiem była pogłębiona analiza, która uwidoczniła 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. Stanowisko to uczniowie argumentowali tym, iż człowiek pojawił się jako wytwór natury, jest wobec niej w pewnym sensie wtórny. Następnie zastanawiali się, co mogą symbolizować dwa przedstawione na obrazie symbole – konie i miasto. Rumaki zostały połączone z witalnością, nieokiełznaniem, wolnością, a zatem były wartościowane jednoznacznie pozytywnie. Status miasta z kolei był nieoczywisty, kojarzono je bowiem zarówno pozytywnie – z porządkiem, ochroną, jak i negatywnie – z rygiorem, ze sztywnością, z uwięzieniem w zamkniętej przestrzeni. Te ambiwalentne opinie uczniów na temat miasta pokazują, 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 zwrotu słownikowego.

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 przynębiająca i zakładała, że piękne niebo nad miastem oznacza, że człowiek będzie kontynuował swoją najeżdżczą 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 i 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, i że równowaga między światem natury i kultury zostanie przywrócona. Ta interpretacja wydała mi się budująca, ponieważ pokazała, że młodzież dostrzega 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 Michaela 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 Cuttsa *Człowiek i świat natury* (OutOfTheBox069, 2013), wykorzystującej technologie Flash i After Effects. Seansowi towarzyszyły pytania, czy możliwa jest koegzystencja człowieka i przyrody oraz 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 zagościły także podczas analizy zamieszczonego w podręczniku do klasy szóstej 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 (Zaremba Bielawski, 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/>). Ankietę można udostępnić między innymi 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; trzecia z ról natomiast ukazywała użytkowy charakter lasu postrzeganego jako miejsce rekreacyjne.

Przemyślenia uczniów stały się punktem wyjścia analizy tekstów. Jako pierwszy badaliśmy fragment reportażu (zasygnalizowałam gatunek charakteryzujący się okreś-

lonymi cechami). Uczniowie zwrócili uwagę, że lektura tekstu była nieco wymagająca – trudność sprawiały głównie nazwy własne, co wykorzystałam 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. Młodzi ludzie byli zaszokowani tym, jak szybko postępuje wycinka starego lasu. Największe wrażenie zrobiła na nich ta oto scena: bohater reportażu z nadzieją spogląda na osamotnione potężne drzewo, które pozornie przetrwało starcie z buldożerami. Krótka rozmowa z pracownikiem odpowiedzialnym za wycinkę nie pozostawiła jednak złudzeń – drzewo miało podzielić los swoich towarzyszy, gdy tylko dotrze ciężki sprzęt.

Po analizie treści reportażu zaproponowałam uczniom quiz sprawdzający ich wiedzę na temat komiksu, z którym spotkali się na lekcjach polskiego już wcześniej. Quiz udostępniony w aplikacji Kahoot (<https://kahoot.it/>) obudził w uczniach ducha rywalizacji, taki przerywnik 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. Zwrócili także 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 opiera na zebranych przez reportera materiale, 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 cmentarzyisko. Dopełnieniem zajęć i dyskusji było samodzielne stworzenie przez uczniów notatki.

Kolejnym pomysłem na wplecenie tematyki ekologicznej w lekcje języka polskiego jest praca z utworem Czesława Miłosza *Wyprawa do lasu* (Miłosz, 2011: 203) opubli-

kowanym w tomiku *Ocalenie* z 1945 roku. Spotkanie z twórczością laureata Literackiej Nagrody Nobla zaproponowałam uczniom klasy siódmej. W pierwszej części lekcji uczniowie w aplikacji AnswerGarden (<https://answergarden.ch/>) dokończyli zdanie „Las jest dla mnie...”. Aplikacja automatycznie wyróżnia powtarzające się odpowiedzi większą czcionką, dzięki czemu od razu można zauważyć, które skojarzenia 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 także bogaty materiał językowy, dlatego może być przywołany na lekcjach poświęconych kształceniu językowemu. Nie należy się jednak ograniczać jedynie do analizy warstwy tekstowej piosenki. Na kilka słów komentarza zasługuje również teledysk, w którym przemycono grafiki wybranych gatunków drzew, a podobieństwo między drzewem i człowiekiem pokazano przez zestawienie szkicu korony drzewa 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 poddałmy 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 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 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 opatrzone zostało kwalifikatorem ‘zartobliwie’. 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 werbalnej, 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; to on zapewni ludziom bezpieczeństwo.

³ Piosenka z albumu *Raut* wydanego w 2019 roku. Autorem tekstu i melodii jest zespół Łąki Łan w składzie: Jarosław Józwick, Michał Chęć, Włodzimierz Dembowski, Piotr Koźbielski (AsphaltRecords, 2019).

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 się poczuć 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 nieoklepanych 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 sukurs przyszły im zaznaczenia kolorami fragmentów tekstu – tak wyróżniłam w liryku różne środki stylistyczne. Zabieg okazał się trafiony. Kolorowe podpowiedzi pomogły siódmoklasistom uporządkować wiedzę dotyczącą najważniejszych środków poetyckich.

Rozważania na temat utworu skłoniły uczniów do postawienia ogólnego pytania o to, czy konieczne jest budowanie opozycji natura – kultura. Mówili oni 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 inicjatywy oddolne – młodzi ludzie mają świadomość tego, że każde, nawet najmniejsze działanie (na przykład ograniczenie produkcji śmieci, korzystanie z opakowań wielorazowych, przemieszczanie się środkami komunikacji miejskiej zamiast prywatnymi samochodami) przekłada się na los świata – oraz przykłady działań globalnych, które wymagają odpowiedzialności ekologicznej na poziomie wielkich firm.

W lekcję włączyłam również elementy edukacji językowej. Tekst wiersza dostarczył przykładów upodobnień wewnątrzwyrazowych, których analiza sprawiła siódmoklasistom problemy.

Jak wspomniałam, nie tylko literatura może inspirować do prowadzenia „zielonych” lekcji. W klasie piątej 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 zaskakujące, 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, to w odczuciu uczniów wybieranie korespondencji e-mailowej zamiast papierowej wpisywało się 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 związanych z tym konsekwencji 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 przez komputer i router. Uświadomiłam też podopiecznym, 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. Powiedziałam uczniom, że ja również 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 wydanie jednoznacznej oceny było moim celem – chciałam jedynie uzmysłowić 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 piątoklasiści 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 adres poczty elektronicznej przeznaczony do kontaktu z uczniami. Uwagi odnośnie do poszczególnych wiadomości przekazałam uczniom w wiadomościach zwrotnych, a od ogólnego komentarza do błędów o największej frekwencji rozpocząłam kolejne zajęcia.

Przedstawione pomysły na lekcje mają charakter jednostkowy, do realizacji na jednej godzinie lekcyjnej, uważam jednak, że w ramach lekcji języka polskie-

go można wdrażać treści ekologiczne długofalowo. Przykładem takiego działania jest innowacja pedagogiczna *Lektury w ogrodzie*. Jej celem jest edukacja humanistyczna i przyrodnicza, ale i etyczna – budowanie wrażliwości na naturę. Lektury obowiązkowe wskazane dla uczniów klas siódmych i ósmych są dość trudne, ich tematyka i język są „obce” młodzieży. Warto w jakiś sposób oswoić tę „obcość” i wyeliminować 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 jest 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 też niektóre nasadzenia muszą być wykonywane z opóźnieniem.

Innowacja ma charakter programowy i ma za zadanie wzmocnić dialog międzyprzedmiotowy, pokazać 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. Zadecydowałam, że w pierwszym roku innowacji w salach lekcyjnych lub na terenie placu szkolnego pojawią się następujące rośliny: róża (reprezentująca *Małego Księcia*), gorczycy (z drugiej części *Dziadów*), krzewy malin (symbolizujące *Baladyne*), 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

⁴ Chodzi oczywiście o jabłoń, z której głodny Kruk strząsnął i ukradł kilka jablek.

symbolem niemczyzny wprost z *Żony modnej*), charakterystyczny dla Ameryki Południowej storczyk (z *Latarnika*⁵) oraz bluszcz (jako symbol *Zemsty*)⁶.

Sadzenie roślin, podobnie jak ich pielęgnacja, jest zadaniem uczniów. Ponadto do ich obowiązków należy dokumentowanie w formie zdjęć rozwoju roślin i zbieranie materiału do zasuszenia. Przy każdej roślinie niebawem znajdzie się specjalna tabliczka informacyjna, zostanie na niej podana nazwa rośliny i tytuł lektury, którą roślina ta ma przywoływać.

Ostatnim etapem innowacji będzie stworzenie zielnika biopolonistycznego, który od swojego pierwowzoru różni się tym, że zawiera odniesienia literackie – cytaty z różnych dzieł. Ponadto 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, na przykład e-Twinning (<https://www.etwinning.net/pl/pub/index.htm>), 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, na przykład poświęconych zapyłaczom.

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 Anną Foltyn-Simką i Anną Koenigshaus z IV LO oraz Sylwią Kot z MOB-u stworzyliśmy projekt ekologiczny *Natura(Inie) 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? We wrześniu na miejskim stadionie Arena Zabrze z wielką pompą zainaugurowaliśmy projekt. Zaproszony do współpracy profesor Piotr Skubała z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach wygłosił wykład na temat zagrożenia katastrofą ekologiczną i możliwości jej przeciwdziałania, a 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 przez zaproszonych gości; podczas spotkań online omówiono tematykę kuchni wegetariańskiej i jej bezpieczeństwa dla zdrowia młodych ludzi, poruszono

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.

⁷ Adres strony internetowej projektu: <https://www.facebook.com/NaturalniewZabrzu/>.

problematykę bioodpadów i zasobów wodnych, przedstawiono zagrożenie bioróżnorodności i zapyłaczy, 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 ze starych firanek wielorazowe woreczki na warzywa i owoce i promowaliśmy niemarnowanie żywności podczas akcji „Wekuję, nie marnuję”. Finał projektu przewidziałyśmy na Dzień Ziemi – 22 kwietnia 2022 roku. To wtedy odbyła się premiera książki *Zielony talerz zabrzan* ([2022]) z wegeprzepisami pozyskanymi od znanych zabrzan oraz od laureatów projektowego konkursu. Właśnie w opracowaniu tej publikacji mocno uwiadcznia 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, a 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, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Fiedorczyk J., 2010, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, „Fragile”, nr 3 (9), s. 9–10, https://issuu.com/pismokulturalnefrangible/docs/fragile-9sp__aszczony [dostęp: 26.02.2022].
- Franciszek, 2015, *Encyklika „Laudato si” ojca świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, pobrano z: https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_pl.pdf [26.02.2022].

- Jackson Michael, 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: Idem, *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, pobrano z: <https://www.gov.pl/attachment/1523bc03-c654-4ab2-a768-9624b59d38e3> [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*, przeł. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, posł. T. Lindgren, Agora, Warszawa 2014.
- Zielony talerz zabrzany*, [2022], „*Natura(lnie) w Zabrze*” – projekt ekologiczny łączący pokolenia, pobrano z: <https://mob.zabrze.pl/wp-content/uploads/2022/05/Przepi%C5%9Bnik.pdf> [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 Zabrze. 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(lnie) w Zabrze”, którego celem jest 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 post-graduate 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 eco-criticism in Polish language lessons. The postcolonial theme is also within the field of her interest. She is a co-organizer of the ecological project “Natura(lnie) w Zabrze”, aiming to shape pro-ecological attitudes among students of Silesian schools. She implements the pedagogical innovation “Set books in the garden”. Katarzyna Krulicka creates students’ awareness of nature and cultural elements’ inseparability.