

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz

Ideologiczne funkcje natury i cywilizacji w podręcznikach szkolnych

Badania socjologów edukacji, pedagogów i psychologów społecznych pozwalają spojrzeć na edukację jako na mającą poważne konsekwencje działalność, która stanowi ważny czynnik reprodukcji społecznej i w związku z tym nie dotyczy wyłącznie rozwoju jednostek. Jako proces społeczny jest ona ze swej istoty polityczna, wpływa bowiem na szanse życiowe jej uczestników. Zdaniem Klausa-Jurgen Tillmanna: „To, że szkoła jest instytucją, sprawia, że zorganizowane przez nią procesy uczenia się dorastającego pokolenia są włączone w kierowany przez państwo aparat władzy, że uczenie się może być wskutek tego kontrolowane administracyjnie oraz poddawane wpływowi politycznym. Instytucjonalnych ingerencji w procesy pedagogiczne nie można zatem interpretować jako *wypadków* czy też *niezamierzonych działań ubocznych*. Są one integralną cechą kompleksowego systemu szkolnictwa obowiązkowego, znajdującego się pod nadzorem państwa. Szkoła jako instytucja zapewnia więc nie tylko ciągłość nauczania, ale stwarza zarazem przesłanki do wywierania politycznego wpływu na procesy socjalizacji dorastającego pokolenia” (Tillmann 1996, 155). W zinstytucjonalizowanym dyskursie edukacyjnym treści nauczania rzadko zatem pozostają neutralne ideologicznie – ideologie instrumentalizują edukację, ta zaś uwiarygodnia ideologie.

Terminem *ideologia* posługuję się, mając świadomość trudności definicyjnych wynikających z tego, że jest on używany do opisu zbioru przekonań dotyczących różnych poziomów życia społecznego i bywa w związku z tym stosowany w różnorodnych kontekstach¹. W przypadku analizowania tak złożonych tekstów jak podręczniki, które przyjął jako podstawę badań materiałowych, wieloznaczność ta nie stanowi jednak przeszkody, a nawet pozwala pełniej opisać ich warstwę ideową. Dzięki takiemu podejściu można bowiem uwzględnić przesłania różnego typu ideologii, nie tylko

¹ Zob. dyskusje nad wieloznacznością terminu *ideologia*: Szacki 1991; Bauman 1998; Puzynina 2008.

politycznych, ale także społecznych, kulturowych i edukacyjnych. Jest to o tyle ważne, że w edukacji szczególnie trudno oddzielić sfery ich oddziaływania, dla przykładu: pozyskaniu dominacji przez grupę społeczną kierującą się konserwatywną ideologią polityczną może służyć autorytarna ideologia edukacyjna, w którą z kolei wpisana jest ideologia zorientowana na uniwersalistyczną kulturę wysoką². Ta właśnie różnorodność zadecydowała o tym, że używając terminu *ideologia*, nie odwołuję się do zawężonych definicji projektujących, typowych dla dyskursów takich dyscyplin jak np. socjologia lub politologia, moją inspirację zaś stanowi ogólna, opisowa definicja zaproponowana przez Jadwigę Puzyninę³.

Celem tego referatu jest przedstawienie, w jaki sposób pojęcia *natura* i *cywilizacja* wykorzystywane są do lansowania określonych ideologii w dyskursie edukacyjnym. Ze względu na złożoność tego typu praktyki społecznego komunikowania się, przedmiot badań ograniczony został wyłącznie do jednego z prymarnych gatunków dyskursu edukacyjnego, to znaczy do podręcznika szkolnego. Prześledzenie zmian, które ujawniają się w traktowaniu natury i cywilizacji w zinstytucjonalizowanym dyskursie edukacyjnym, wymaga uwzględnienia przemian zachodzących w szerokim kontekście społecznym, politycznym, historycznym i kulturowym, które ten typ dyskursu kształtują. Z tego też powodu obiektem mojego zainteresowania stały się podręczniki wydane w ciągu ostatnich osiemdziesięciu lat. Dokumentują one wpływy różnorodnych ideologii, zarówno politycznych, jak i kulturowych, społecznych oraz edukacyjnych.

Ze względu na ograniczone ramy referatu, materiał do badań został wyekscerpowany z kilku zaledwie podręczników. Wszystkie przeznaczone zostały do nauczania na powszechnym, a więc mającym największy zasięg, etapie skolaryzacji. Ich adresatami są uczniowie klas czwartych, w wieku około dziesięciu lat. Wybrane podręczniki reprezentują okres międzywojenny, okres PRL oraz współczesne podręczniki wydane po transformacji ustrojowej z 1989 r. Jak widać, podstawową kategorią, która posłużyła do ich wyboru, są przemiany związane z funkcjonowaniem państwa jako instytucji wpływającej na kształt powszechnej oświaty. Wewnątrz tych okresów można przeprowadzać dalsze podziały, ponieważ żaden z wymienionych etapów nie jest jednorodny. O ich wewnętrznym zróżnicowaniu decydują zarówno zmiany w sytuacji politycznej (które wprawdzie nie powodują transformacji ustroju, ale istotnie wpływają na orga-

² Zdaniem Rolanda Mieghana, „ideologie edukacyjne operują na różnych poziomach i mają kilka warstw znaczeniowych – narodową w ustawach o szkolnictwie, regionalną w polityce lokalnych władz oświatowych, lokalną w danej szkole. Ideologie edukacyjne są ponadto związane z innymi ideologiami – politycznymi, ekonomicznymi, ideologiami klas społecznych” (Meighan 1993, 197).

³ Ideologia to: „zespół poglądów, zazwyczaj także zasad postępowania i haseł, charakterystyczny dla jakiejś grupy społecznej, oparty na określonych wartościach, dotyczący całościowych koncepcji człowieka i/lub życia społecznego albo ich fragmentów. Ideologie często są powiązane z jakimiś kierunkami myśli politycznej, ekonomicznej, estetycznej lub innej. Są one w jakiejś mierze zależne od stosunków społecznych i całości kultury, w obrębie której powstają. Różnią się między sobą stopniem racjonalności oraz mniejszym lub większym udziałem czynników emocjonalnych [...]. Zdecydowanie negatywną ocenę uzyskują ideologie o charakterze totalitarnym, w taki czy inny sposób narzucane członkom społeczeństwa” (Puzynina 2008, 20).

nizację kształcenia oraz na jego treści), jak i przemiany gospodarcze oraz kulturowe. Pierwszy z badanych podręczników (S. Tync, J. Gołąbek, *Czytanki polskie*, Lwów 1936) reprezentuje okres po reformie Jędrzejewiczowskiej z 1932 r. To właśnie wtedy nastąpiła nie tylko krystalizacja ujednoczonego po odzyskaniu niepodległości systemu oświaty, ale także reforma programów i podręczników, będąca wynikiem kompromisu zawartego w toku burzliwych dyskusji toczonych przez obóz sanacyjny i ugrupowania endeckie. Wybrane do analiz teksty odzwierciedlają wypracowane wówczas główne nurty wychowania narodowo-państwowego oraz typowe sposoby realizowania jego założeń.

W okresie PRL podręczniki zmieniano stosunkowo rzadko i dlatego miały one wiele wydań (niektóre wznawiano nawet kilkanaście razy). Z tego powodu jest ich znacznie mniej niż podręczników wydanych po transformacji ustrojowej z 1989 r. W moich analizach odwołam się zatem do kolejno wydawanych peerelowskich książek przeznaczanych do nauczania języka polskiego w IV klasie: „*Na szerokiej drodze*” (1951), *Czytanki dla klasy IV* (1957), „*A czy znasz ty, bracie młody...*” (1963), „*Razem, młodzi przyjaciele*” (1973), „*Polska mowa*” (1981). Z kolei wielka liczebność, a także nie mniejsza różnorodność serii książek przeznaczonych do nauczania języka polskiego, opublikowanych po przemianach ustrojowych oraz po reformie systemu nauczania przeprowadzonej w ostatnim dwudziestolecu, wymusiła konieczność dokonania arbitralnej selekcji poddawanych analizie książek szkolnych. Zdecydowałam się zatem na wybór dwóch podręczników reprezentujących odmienne koncepcje metodyczne oraz zróżnicowane treści nauczania: „*To lubię!*” (1995) oraz „*Słowa na start!*” (2005). Ich porównanie pozwoli uchwycić wspólne tendencje w traktowaniu natury i cywilizacji, niezależne od różnic strukturalnych, które można zaobserwować pomiędzy wyselekcjonowanymi do analizy książkami szkolnymi.

W żadnym z wybranych do badań podręczników nie zdefiniowano *explicite* interesujących nas pojęć *natury* i *cywilizacji*. Na podstawowym etapie nauczania nie jest to zresztą konieczne ani ze względów dydaktycznych, ani merytorycznych. Sposób rozumienia *natury* i *cywilizacji* można zrekonstruować jedynie na podstawie zamieszczonych w podręcznikach tekstów. Ich dokonywany przez autorów dobór skłania do wniosku, że naturę utożsamiają oni z szeroko rozumianą przyrodą, tzn. ze światem roślin i zwierząt, przyrodą nieożywioną (np. różnego rodzaju akwenami czy sposobami ukształtowania terenu) oraz zjawiskami atmosferycznymi, zwłaszcza charakterystycznymi dla poszczególnych etapów cyklu rocznego (np. ulewy dla jesieni, śnieżyce i zawieje dla zimy). Cywilizacja pojmowana jest zaś jako poziom rozwoju osiągnięty przez daną społeczność w pewnym okresie historycznym, przede wszystkim w dziedzinie kultury materialnej, zwłaszcza nauki i techniki, które traktuje się jako środki pozwalające na sprostanie wymogom stawianym przez określone środowiska naturalne. Jednocześnie przyjmuje się, że rola nauki i techniki polega na maksymalnym wykorzystaniu zasobów naturalnych i neutralizowaniu negatywnych oddziaływań sił przyrody na człowieka. Konieczność selekcji pokaźnego materiału

wyekscepowanego z analizowanych podręczników skłoniła mnie do wybrania jako głównego przedmiotu rozważań pojęcia *natura*, pojęcie *cywilizacja* potraktowałam zaś jako punkt odniesień przeprowadzanych analiz.

W badanych przeze mnie podręcznikach natura występuje w trzech zasadniczych kontekstach ideologicznych. Każdy z nich ma inny zasięg oraz odmienny stopień oddziaływania, który pokrótce tu przedstawię.

1. Natura jako składnik ideologii narodowej

Natura stała się częścią polskiej ideologii narodowej w drugiej połowie XIX wieku, kiedy to wraz ze wzrostem uczuć patriotycznych i ruchów narodowościowych budziło się uwrażliwienie na piękno przyrody ojczystej, a także chęć ochrony najcenniejszych pod względem przyrodniczym i estetycznym krajobrazów oraz rzadkich gatunków roślin i zwierząt, które zaczęto traktować jako ważne składniki dziedzictwa narodowego (Kalinowska, Skolimowski, Simonides 1995, 4-5). Po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. ruch ochrony przyrody został prawnie usankcjonowany i wpisany na stałe w szkolne programy edukacyjne. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w specjalnym rozporządzeniu głosiło, że „Idea ochrony przyrody nie może być traktowana oddzielnie jako przedmiot, lecz winna być stale obecna w wykładach nauki o Polsce, przyrody, geografii, historii i języka polskiego. Podręczniki szkolne muszą zawierać ustępy, a nawet rozdziały poświęcone ochronie przyrody”⁴. Ten zapoczątkowany w dwudziestoleciu międzywojennym trend utrzymał się przez kolejne lata. W podręcznikach języka polskiego realizuje się go aż do dzisiaj, choć obecnie ruch ochrony przyrody nabrał już innego wymiaru, stając się przede wszystkim częścią współczesnej ideologii ekologicznej.

Wykorzystywanie natury do propagowania narodowych wątków wychowawczych najpełniej wyraża się w doborze tekstów literackich, głównie romantycznych, w których motyw tęsknoty do ojczyzny utożsamiany jest z motywem tęsknoty do przyrody ojczystej (np. *W pamiętniku Zofii Bobrowny* Juliusza Słowackiego). Charakterystyczna jest także stale utrzymująca się tendencja do zamieszczania w podręcznikach tych fragmentów *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, które opisując różne aspekty przyrody, ukazują jej piękno, a nawet transcendentny wymiar⁵. Znamienne jest również wykorzystywanie tekstów czytanek, w których przywiązanie konkretnych osób do przyrody kraju łat dziecinnych (np. Fryderyka Szopena oraz zaprzyjaźnionych z nim paryskich emigrantów) utożsamia się z patriotyzmem⁶. O trwałości takiego postrzegania natury świadczyć mogą także utwory pisane przez poetów żyjących współcześnie do odbiorców poszczególnych podręczników, o czym może świadczyć choćby

⁴ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 19.10. 1929 r. NR 9375/29.

⁵ Np. fragmenty: *Sad* (1951; 1957); *Grzybobranie* (1951); *Pochmurny ranek* (1936, 1957, 1981), *Chmury* (1951, 1973); *Zachód słońca* (1936, 1957, 1981).

⁶ Por. np. cytanki *Na paryskim bruku* i *Koncert Szopena* w podręczniku *Polska mowa* z 1981 r.

wiersz *Przywitanie wsi polskiej* Antoniego Słonimskiego, zamieszczony w podręczniku z 1957 roku⁷.

Przydanie cech narodowych i wartościowanie w kategoriach patriotycznych tak powszechnych i uniwersalnych zjawisk naturalnych, jak obłoki, wschód lub zachód słońca, czy też typowych dla danej strefy klimatycznej roślin i zwierząt, ma wyraźnie ideologiczny charakter. Nie istnieją przecież obiektywne powody do przypisywania polskości ani zjawiskom atmosferycznym, ani roślinom czy zwierzętom, które immamentnie wpisane są w – niezależny od ludzkich wartościowań – porządek natury. Obłoki przemierzają się ponad granicami, a pięknym krajobrazem można zachwycać się w każdym zakątku świata i niezależnie od narodowości.

Jak wspomniano, konsekwencją traktowania przyrody ojczyznej jako istotnego składnika polskości jest pojawienie się pod koniec XIX wieku tzw. ruchu ochroniarskiego, którego działacze szacunek wobec polskiej przyrody stawiali na równi z szacunkiem wobec języka polskiego jako dobra narodowego wszystkich Polaków. Utrzymane w tym duchu teksty popularyzujące nie tylko wiedzę przyrodniczą, ale także kształtujące wrażliwość na piękno natury oraz na potrzebę roztoczenia świadomej opieki nad przyrodą, zamieszczano w podręcznikach, począwszy od dwudziestolecia międzywojennego, aż po lata osiemdziesiąte ubiegłego wieku, kiedy to ruch ochroniarski zaczął stopniowo przeradzać się w ruch ekologiczny. Zamieszczone w podręcznikach teksty, które w ten sposób realizowały ideę narodową podzielić można na:

- opowiadania przedstawiające w sfabularyzowanej formie przebieg obserwacji przyrodniczych i nakłaniające do podejmowania tego rodzaju kontaktu z naturą; dla grupy tej najbardziej reprezentatywne są wykorzystywane często w poszczególnych podręcznikach teksty przyrodnika i pisarza, Adolfa Dygańskiego, np.: *Bocianie gniazdo* (1957, 1964), *Z puszczy nad Narwią* (1957), *Skończył się sierpień* (1973);
- opowiadania, których treść posłużyła do propagowania konkretnej, przekazanej w formie rzeczowych opisów, wiedzy przyrodniczej na temat poszczególnych roślin lub zwierząt⁸, np.: *Liliowa łąka* (1951), *Bohaterska wyprawa* (1957);
- opowiadania ukazujące odpowiedzialność ludzi wobec zwierząt, którymi się opiekują, np. *Czajka* (1964), *Słomiany ogień* (1973), *Mały zając* (1981);

⁷ *Lilie, malwy, powoje, / Wierzba, strumyk i mostek, / Po cóż te niepokoje, / Kiedy wszystko jest proste. / Dalej las i pagórek, / A nad lasem przejryste / Świeci niebo bez chmurki. / Nasze. Znaczą ojczyznie.*

⁸ Jako przykład tego rodzaju opisów posłużyć mogą fragmenty dwóch opowiadań zamieszczonych w podręczniku *Na szerokiej drodze* z 1951 r.: *Liście wyrosną trochę później. Są wydłużone i wąziutkie, pokazują się pod koniec okresu kwitnienia. W lecie nie będzie już śladu po tych ślicznych roślinkach. Kwiaty przekwitną, listki zeschną, a zostaną tylko pod ziemią małe cebulki, z których na przyszłą wiosnę wyrosną nowe, liliowe kielichy. Krokusy lubią dobrze użyźnioną ziemię. Najlepiej rosną tam, gdzie pasą się owce (Liliowa łąka, s. 40); [pluszcz] Żywi się on drobnymi żyłkami wodnymi, w braku których sięga nieraz i po małe rybki. Nie robi jednak wiele szkody i należy do ptaków chronionych. Nielatwo dostać się do pluszczowego gniazda, bo najchętniej buduje je sobie w skalnej szczelinie pod spadającą ze skały wodą. Wejście do takiego domku prowadzi przez wodospad i nie każdy odważy się, tak jak pluszcz, przelecieć przez wodną zasłonę (Amator zimowych kąpiel, s. 90).*

- zadania dla ucznia, wymagające wykazania się wiedzą na temat ochrony przyrody⁹;
- notki redakcyjne przekazujące informacje o roślinach lub zwierzętach, np. cykl notek zamieszczonych na początku działu *Marcowe i kwietniowe wędrówki*¹⁰ w podręczniku „*Słowa na start!*” (2005).

2. Natura jako czynnik legitymizujący ideologie polityczne

Omawiane tu podręczniki ukazały się na przestrzeni kilkudziesięciu lat. W tym czasie masowa edukacja służyła organizującemu ją państwu do wpajania kilku odmiennych ideologii politycznych. W okresie międzywojennym była to ideologia propaństwowa. Za podstawowy cel działań wychowawczych uznano w związku z tym przygotowanie obywateli do funkcjonowania w państwie, które w sposób harmonijny reprezentowałoby interesy wszystkich grup społecznych, politycznych i narodowościowych. Dobro państwa jako cel nadrzędny miało stanowić łącznik między obywatelami, bez względu na ich pozycję społeczną i poglądy (Jakubiak 2000, 40). Warunkiem realizowania tej idei było dowartościowanie chłopstwa – warstwy społecznej najdotkliwiej dotąd wykluczanej z pełnego udziału w życiu politycznym, gospodarczym i kulturalnym. Kwestia ta była o tyle istotna, że to właśnie chłopci stanowili zdecydowaną większość ludności wiejskiej, z zarazem najliczniejszą grupę całej ludności II Rzeczypospolitej na przestrzeni całego dwudziestolecia międzywojennego.

Podkreślenie znaczenia pracy i trybu życia chłopów, tak jednoznacznie związanych z naturą i jej cyklami, stało w pewnej sprzeczności z prowadzonym w dwudziestolecie międzywojennym programem modernizacji cywilizacyjnej kraju. W podręczniku z roku 1936 przeważają teksty apoteozujące rozwój przemysłu (budowę nowych hut, fabryk), intensywne wykorzystywanie zasobów naturalnych (powstawanie kopalni, szybów wiertniczych, elektrowni wodnych), tworzenie nowych, ważnych gospodarczo ośrodków miejskich (Gdynia, Stalowa Wola)¹¹. Propagowanie zmian w gospodarce wymagało także wprowadzenia zmian w języku, zwłaszcza w jego warstwie leksykalnej. Stosowane na masową skalę podręczniki pozwały na popularyzowanie słownictwa związanego z techniką, produkcją przemysłową i rozwojem nauki. Wystarczy wspomnieć, że w *Czytankach polskich*

⁹ Por. zadania zamieszczone w podręczniku *Razem, młodzi przyjaciele* (1973): 1) *Napisz nazwy innych roślin chronionych, które znasz;* 2) *Wyjaśnij, dlaczego niektóre rośliny znajdują się pod ochroną;* 3) *Rezerwaty przyrody są to wydzielone tereny, znajdujące się pod specjalną ochroną. Nie wolno tam niczego niszczyć ani zmieniać. Ochroną na tych terenach objęte są zarówno rośliny, jak i zwierzęta. W jakim celu zakładane są rezerваты przyrody? Wymień nazwę któregoś z nich;* 4) *Napisz pełną nazwę organizacji zajmującej się ochroną przyrody, a oznaczonej skrótem LOP;* 5) *Napisz cztery zdania – hasła nawołujące do ochrony przyrody, np.: „Nie zrywaj kwiatów będących pod ochroną!”* (*Chrońmy przyrodę*, s. 235).

¹⁰ Np.: *Sasanki to chronione rośliny o jasnofioletowych kwiatach i liściach pokrytych srebrnymi włoskami; Przyłasczki rosną najczęściej w miejscach zacienionych – na przykład wśród zaschniętych liści* (s. 168).

¹¹ Por. teksty wierszy i czytanek *Dzielnica fabryczna* (s. 33), *Elektrownia* (s. 33), *Wieczór w dużym mieście* (s. 35), *Tunel warszawski* (s. 75), *Uśmiechnięta maszyna* (s. 76), *Szyb S. Nr 4* (s. 81), *Lódź* (s. 88), *Rozum i praca nędze wywraca* (s. 89), *Praca w Gdyni* (s. 93).

na blisko 120 przypisów objaśniających znaczenie słów niemal połowa dotyczy zjawisk będących wynikiem rozwoju cywilizacyjnego. Nazwy etapów i miejsc produkcji przemysłowej oraz potrzebnych do niej maszyn i narzędzi w większości przypadków były nieznane nie tylko młodemu odbiorcom podręcznika, ale także bardzo wielu mieszkańcom rolniczego i zacofanego gospodarczo kraju, jakim wówczas była Polska¹².

W omawianym podręczniku cywilizacja ma charakter jednoznacznie melioracyjny, podczas gdy natura ukazana została jako czynnik stabilizujący życie społeczne. Efekt ten uzyskano, ukazując wieś i pracę rolnika w konwencji arkadyjskiej, w której natura kojarzona jest z pięknem, harmonią oraz zasobnością. Porządkowi natury odpowiada porządek boski – cykliczność pór roku związana jest ściśle z cyklem roku kościelnego, i tak na przykład pierwsze oznaki budzenia się natury ukazywane są w kontekście Zmartwychwstania (czytanka *Rezurekcyjne dzwony*), a bujny rozkwit wiosennej przyrody z Matką Boską, której miesiącem liturgicznym jest maj (wiersz *W maju*). Cywilizacja związana jest zatem ze sferą profanum, natura zaś ze sferą sacrum¹³.

W okresie PRL, podobnie jak w dwudziestoleciu międzywojennym, wątek cywilizacyjny wykorzystywany był do propagowania lansowanej przez państwo ideologii. Rozwój gospodarczy kraju, którego efektem miał być powszechny dobrobyt uzyskany na drodze sprawiedliwego podziału dóbr, służył propagandzie komunistycznej do legitymizowania zmian ustrojowych. Promowanie przemian cywilizacyjnych (zwłaszcza rozbudowy przemysłu ciężkiego) miało także dowartościować klasę robotniczą, uznawaną przez marksistów za siłę przewodnią narodu. Choć w podręcznikach perelewskich podtrzymywano tradycje związane z ruchem ochroniarskim, to ogólnie rzecz biorąc, przeważało w nich instrumentalne traktowanie natury, postrzeganej jako wielki rezerwuar, z którego człowiek może czerpać niemal bez żadnych ograniczeń, aby poprawić swój los. Skrajny antropocentryzm takiego podejścia ujawnia się w kilku zasadniczych kontekstach, których sens można sprowadzić do poniżej podanych uogólnień:

- człowiek jest panem natury, np.: *Miczurin odniósł swoje pierwsze zwycięstwo nad przyrodą: zmusił skromną jabłonkę do rodzenia takich owoców, jakie sobie zamyślił* (czytanka *Miczurin i „chinka”*, 1951);
- miarą wartości natury jest jej przydatność dla człowieka, np.: *Może ty i twoi koledzy ulepszyć gospodarkę w Polsce...Może uczynicie z Wisły rzekę posłuszną, która, tak jak Ren albo tak jak Sekwana, stanie się bogactwem swego kraju, a nie tylko jego pięknem* (czytanka *Nad rzeką*, 1981);

¹² W przypisach objaśniano znaczenie takich słów, jak np.: *asfalt, beton, cysterna, dźwigary, garaż, głowica, hala fabryczna, neon, produkt, szyb wentylacyjny, turbina, wiadukt, wirówka, wywrotka, zlew, zmontować*.

¹³ Por. fragment wiersza Leopolda Staffa *Pokój wsi: Pochwalona wieś dobra, wóz, konie i grabie./ gumna, cepy i kosy ostrzone u bruska./ Wszystkie narzędzia, których chwałą zbiór i zwózka./ rola, miedza, ściernisko, późne lato babie./ [...] i jesień, i pogoda piękna jak niedziela, / i chaty kurne pełne święconego ziela, / i ten zmierzch rozczulony, gdy wozy w spichrz zwożą/ ziarno, a ludzie w serca swe spokojność Bożą* (s. 145).

- natura jest magazynem surowców, np.: *Nie znacie wartości drzewa. Gdybyście wiedzieli, ile rzeczy wyrabia się z drewna, zaczęlibyście je cenić. Nie mówię już o jego zastosowaniu w budownictwie czy w stolarce, ale o samej przeróbce chemicznej drewna. Marnotrawstwem jest nawet niewykorzystanie odpadów, a wyście chcieli zniszczyć rosnące, młode sosenki* (czytanka *Zielona czapka*, 1957);
- ważniejszy nad zachowanie natury dla przyszłych pokoleń jest doraźny wzrost ekonomiczny, np.: *Zapomniał o rybach, o ptactwie. Co tam one znaczyły w tej chwili. Zabawa i tyle! Na jej miejsce znajdzie sobie inną, równie przyjemną. Staral się zrozumieć, jak wielkim dobrodziejstwem staną się dla ludzi odwodnione ląki. Będzie pełno mleka, serów, masła... I miał się nie radować?* (czytanka *Fiński nóż*, 1973).

3. Natura jako podstawowa wartość ideologii ekologicznej

Współczesna ideologia ekologiczna powiązana jest z tak zwaną ekofilozofią (Skolimowski 1994), która wyrosła z krytyki konsumpcyjnego materializmu obarczanego winą nie tylko za degradację przyrody, ale także za odarcie ludzkiego życia z naturalnego piękna, entuzjazmu i wartości duchowych. Z jednej strony wykazuje ona dezaprobatę dla technokracji i traktowania świata wyłącznie jako źródła surowców i energii, z drugiej strony afirmuje świat, który w swej głębi pozostaje piękny, przeniknięty boskością, wart zaangażowania się w walce o jego lepszą przyszłość. Tak rozumianą „ekologię głęboką” (Devall, Sessions 1995) od wcześniejszego ruchu ochroniarskiego różni wyraźniejsze niż dotąd podkreślanie równego prawa do życia i rozwoju wszystkich istot na Ziemi, brak rozróżniania istnień na „wyższe” i „niższe” oraz przydanie naturze wymiaru transcendentnego. W podręcznikach wydawanych na przełomie XX i XXI wieku zauważyć można silne tendencje do przyjmowania takiego postrzegania natury. Cywilizacja techniczna i jej zdobycze (np. przemysł, telewizja, komputer, środki transportu) poddawane są krytycznemu osądowi, nie tylko dlatego, że niszczą środowisko przyrodnicze, ale także dlatego, że psują jakość relacji międzyludzkich i duchowość człowieka. Z kart współczesnych podręczników znika zachwyty potęgą ludzkiego rozumu i modernistycznie rozumianym postępem. Zamieszczane w nich teksty literackie i publicystyczne, a także warstwa ikoniczna zdecydowanie częściej odnoszą się do natury, o czym świadczą choćby tytuły nadawane poszczególnym działom podręczników, np.: *Gram w zielone, Jestem częścią przyrody, Objąć świat ramionami, W harmonii z naturą, Ocalmy Ziemię!, Łatwo zniszczyć, W zgodzie z naturą, Tęsknię za Arkadią*. Nawiązania do przesłań głębokiej ekologii widoczne są także w licznych przykładach współczesnych odczytań myśli św. Franciszka z Asyżu (np. *Dekalog św. Franciszka z Asyżu* opracowany przez Gianmario Polidoro, wiersz Jana Lechonia *Fioretii* w podręczniku „*To lubię!*”) oraz w refleksji nad konsumpcyjnym stosunkiem do życia.

Jak wynika z przedstawionej tu analizy, semantyka pojęć *natura* i *cywilizacja* pozostaje w podręcznikach języka polskiego stała, niezależnie od kontekstu historyczne-

go i kulturowego, w którym dana książka szkolna została wydana, radykalne różnice występują natomiast w wartościowaniu tych pojęć. Ich nacechowanie aksjologiczne zależy od kontekstu ideologicznego, a więc od tego, jakie miejsce zajmują one w zespole przekonań i zasad postępowania danej grupy społecznej.

Wykaz analizowanych podręczników

Tync S., Gołąbek J., 1936, *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów – Warszawa.

Aleksandrzak S., Kwiecińska Z., Przyrowski Z., 1951, „*Na szerokiej drodze*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.

Aleksandrzak S., Przyrowski Z., 1957, *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.

Aleksandrzak S., Przyrowski Z., 1963, „*A czy znasz ty, bracie młody...*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.

Cackowska M., Kazanowska K., Wąsakowa W., 1973, „*Razem, młodzi przyjaciele*”. *Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy IV*, Warszawa.

Nagajowa M., 1981, „*Polska mowa*”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisanii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa.

Kłakówna Z. A., Dyduch B., Jędrzychowska M., 1995, „*To lubię!*”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy IV. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków.

Derlukiewicz M., 2005, „*Słowa na start!*”. *Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz.1 i 2, Gdańsk.

Bibliografia

Bauman Z., 1998, *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa.

Devall B., Sessions G., 1995, *Ekologia głęboka*, Warszawa.

Jakubiak K., 1999, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz okresu drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, pod red. W. Wojdyły, Toruń, s. 91-99.

Kalinowska A., Skolimowski H., Simonides E., 1995, *Od edukacji do świadomości ekologicznej*, Warszawa.

Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Toruń.

Puzynina J., 2008, *Ideologia w języku polskim*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota i M. Poprawy, Wrocław, s. 13-22.

Skolimowski H., 1994, *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako drzewo życia*, Warszawa.

Szacki J., 1991, *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, pod red. A. Kłoskowskiej, Wrocław, s. 189-203.

The ideological functions of nature and civilization in school textbooks

Summary

The theme of this article is to present how the concepts of *nature* and *civilization* are used to promote certain ideologies in institutionalized educational discourse. Particular attention was paid to nature as a component of national ideology, as a factor in legitimating political ideologies and as a fundamental value of ecological ideology.