

Katarzyna Pławecka

ORCID: 0000-0002-7167-5262

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Człowiek i miejsce w edukacji polonistycznej – między tworzeniem więzi a nakładaniem więzów

Znaczenie budowania więzi człowieka z miejscem w kształceniu humanistycznym

Związek literatury i miejsca należy uznać za szczególnie ważny w kształceniu humanistycznym. Ryszard Koziołek ujmuje owo powiązanie tak: „literatura uczy nas nie przegapić świata, nie pozwalać mu uchodzić naszej uwadze i zniknąć w procesie niszczonego przemijania”¹. Myślenie literaturą w powiązaniu z konkretnym miejscem, ale także regionem, krainą, stroną świata, najbliższą okolicą, małą ojczyzną kieruje uwagę w stronę zagadnień edukacji regionalnej we współczesnej szkole². Wyzwała także dylematy: jak budować więzi ucznia z lokalną społecznością i „oswajać” go z dziedzictwem społeczno-kulturowym regionu, w którym mieszka? Ważną rolę miejsca w doświadczeniu egzystencjalno-kulturowym człowieka dobrze objaśnia koncepcja, według której „miejsce” to: „specyficzna ludzka przestrzeń doświadczenia świata, «przestrzeń znacząca», obejmująca doświadczenia podmiotów w ich kulturowych, politycznych i społecznych aspektach”³. Sygnalizowany w tytule publikacji metaforyczny zapis – „między tworzeniem więzi a nakładaniem więzów”⁴ – kieruje uwagę w stronę

¹ R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2015, s. 9.

² Na różnorodność pojęcia „region”, kluczowego dla edukacji regionalnej, zwraca uwagę m.in. Piotr Petrykowski. Por. tenże, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 65–84 (*Rozdział III*).

³ A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 39.

⁴ Przyjmując, iż fundamentem edukacji polonistycznej jest myślenie rozumiane jako tworzenie więzi między człowiekiem a najbliższym otoczeniem, między nauczycielem a uczniami, wymiana refleksji, inspirowana tekstami literackimi i tekstami kultury, wprowadzanie przez polonistów treści nauczania, zgodnych z potrzebami i zainteresowaniami młodzieży,

ograniczeń formalnych, mających niekorzystny wpływ na praktykę szkolną; domaga się również wyjaśnień słownikowych. O ile sam wyraz „więzi”, od słowa „więź” definiowany jest w *Słowniku języka polskiego PWN* jako ‘to, co łączy [...] ludzi ze sobą’ albo ‘to, co łączy ze sobą jakieś rzeczy, zjawiska, zdarzenia; związek’, np. związek z kimś (osobą, zbiorowością), z czymś (ziemią, miejscem), powstały wskutek wspólnych przeżyć i doświadczeń; o tyle „więzy” to rodzaj skrępowania, w znaczeniu normy (społeczne), ograniczające czyjąś wolność, ‘to, co kogoś krępuje, co komuś ciąży’, np. ‘rzemienie, sznury’⁵.

O tym, że warto budować więzi z miejscem zamieszkania, przekonuje Piotr Petrykowski, gdy o kulturze konkretnego regionu i najbliższego środowiska proponuje mówić tak, jak „o ważkim zadaniu edukacji regionalnej poprzez analogię do refleksji nad kształtowaniem się wyższych emocji, zwanych uczuciami: nie pokochasz w pełni nikogo, jeśli najpierw nie pokochasz samego siebie”⁶. Odwołując się do wypowiedzi znawcy edukacji regionalnej, można przyjąć założenie, iż budowanie emocjonalnego związku z regionem warto łączyć z miłością i akceptacją własnej osoby.

Prezentowane tutaj rozważania dotyczą szczególnie dwóch wybranych zagadnień: po pierwsze – potrzeby kształtowania pozytywnej postawy, rozumianej jako emocjonalna i poznawcza więź człowieka z najbliższym otoczeniem, w tym z samym sobą, rodziną, rówieśnikami, sąsiadami i ze wspólnotą społeczno-kulturową; po drugie – znaczenia przywiązania człowieka do miejsca w świecie globalnym. Obydwa zagadnienia pozostaną w centrum dalszego wywodu.

Kształtowanie związku człowieka z miejscem na godzinach polskiego jest możliwe m.in. dzięki literaturze. Jak podkreślają znawcy literatury, co najmniej od czasów renesansu istnieje dylemat: na ile autor winien „pisać się z ziemi” i z nią, jako obszarem znanym i bliskim, wiązać tematykę własnej twórczości, a na ile podejmować refleksje i z własnych doświadczeń wyprowadzać uniwersalne idee?⁷ Jako przykład niech posłuży twórczość Wisławy Szymborskiej, którą trudno uznać za poetkę mało-polską, chociaż z Krakowem była związana na wiele sposobów⁸. Warto natomiast w jej utworze *Gawęda o miłości ziemi ojczystej* dostrzec ponadczasowość oraz uniwersalność przesłania poetyckiego, akcentującego więź człowieka z ziemią ojczystą.

to wypowiedź Krzysztofa Koca jawi się niczym przestroga „obywatelska”: „Warto [...] pamiętać, że łatwo zastąpić więzi więzami, a myślenie niemyśleniem” – tenże, *Lekcje myślenia obywatelskiego. Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018, s. 60. Obnażanie mechanizmów niemyślenia w czasach narzucania młodzieży ideologicznych (komunistycznych) wykładni przedmiotu ojczystego, nasuwa analogię do współczesnej sytuacji, gdy więzi zastępuje się więzami, czyli normami prawnymi, ograniczającymi realizację zagadnień edukacji regionalnej, o czym będzie mowa w dalszej części rozważań.

⁵ „Więzy” definiuje się też jako „więzi”: ‘to, co wiąże, łączy, jednoczy; związki, więzi’ – *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2021, s. 1423.

⁶ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna...*, s. 52.

⁷ Por. E. Jaworski, E. Kosowska, *Wiedza o regionie w perspektywie antropologii kulturowej*, [w:] *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomółka, E. Dutka, Katowice 2007, s. 125.

⁸ Zob. M. Rusinek, *Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej*, Kraków 2016. Portret, poczucie humoru, istotę poezji (nie)zwykłej twórczyni celnie uchwycił Michał Rusinek już w tytule książki.

Obraz relacji budowanej codziennie („codziennie mocniej w ciebie wrastam”), przeżywanej („radością, smutkiem, dumą, gniewem”), obdarzanej uczuciem miłości, bez której „nie można owocować”, w sumie ukazuje korzyści ze związku człowieka z „małą ojczyzną” – jego rozwój, zarówno emocjonalny, jak i osobowy, twórczy⁹. Na dowód przytoczmy wybrane fragmenty wspomnianego utworu:

Bez tej miłości można żyć,
mieć serce suche jak orzeszek,
[...]
Ziemio ojczyzna, ziemio jasna,
Nie będę powalonym drzewem.
Codziennie mocniej w ciebie wrastam
radością, smutkiem, dumą, gniewem.
Nie będę jak zerwana nić.
Odrzucam pusto brzmiące słowa.
**Można nie kochać cię – i żyć,
ale nie można owocować**¹⁰.

Cytowany fragment tekstu poetyckiego otwiera się na myślenie o potencjale literatury z perspektywy humanistyki zmierzającej ku człowiekowi i miejscu.

Znaczenie więzi człowieka z miejscem zamieszkania pięknie wyraził Jan Paweł II. Były mieszkaniec Wadowic wspominał: „[...] **tu w tym mieście Wadowicach wszystko się zaczęło. I życie się zaczęło, i szkoła się zaczęła, i studia się zaczęły, i teatr się zaczął, i kapłaństwo się zaczęło**”¹¹. Uwaga słuchaczy i pielgrzymów całego świata została skierowana w stronę małego miasta w Małopolsce, gdzie Karol Wojtyła spędził dzieciństwo i lata szkolne. Podczas pielgrzymki w 1999 roku z serca przemawiał do mieszkańców rodzinnych Wadowic: „Z wielkim wzruszeniem patrzę na to miasto lat dziecięcych, które było świadkiem mych pierwszych kroków, pierwszych słów i tych – jak mówi Norwid – *pierwszych ukłonów, co są jak odwieczne*

⁹ Por. L. Żuliński, *Lekcje z Szymborską*, Bochnia 1996, s. 9. Warto dostrzec pewien paradoks – oto w debiutanckim zbiorze poetki, któremu krytycy literatury wiele zarzucają, niemałe „zdziwienie” i odkrycie zarazem budzi pojawienie się naprawdę „dobrego wiersza” o ojczyźnie, jednego z „najpiękniejszych wierszy patriotycznych w poezji polskiej” – podkreśla Leszek Żuliński i dodaje: „Nie wyobrażam sobie dobrej antologii tekstów o ojczyźnie bez tego wiersza”. Jeden z numerów „Polonistyki” został poświęcony tematyce twórczości noblistki, zob. Z. Budrewicz, M. Sienko, *Gry ironiczne (w szkolnej lekturze wierszy Szymborskiej: Pogrzeb, Urodziny, Jarmark cudów)*, „Polonistyka” 1997, nr 8, s. 486–490. Zob. W. Ligęza, *Świat w stanie korekty. O poezji Wisławy Szymborskiej*, [w:] *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*, oprac. S. Balbus, D. Wojda, Kraków 1996; B. Faron, *Wokół polskich Nobli literackich*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica” 2008, [nr] 3, s. 54–76; K. Pławecka, *Nobliści w gimnazjalnych podręcznikach do języka polskiego (na przykładzie twórczości Wisławy Szymborskiej)*, [w:] *Polscy nobliści w dyskursie literackim, dydaktycznym i kulturowym*, red. G. Różańska, Słupsk 2012, s. 283–304.

¹⁰ Tamże [podkr. K.P.].

¹¹ *VII Pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*, oprac. J.J. Górny, Olsztyn 1999, s. 239–240.

*Chrystusa wyznanie: «Bądź pochwalony!»*¹². Z sentymentem, wyraźnie pozytywnym nastawieniem emocjonalnym, Wadowice wspominał jako „miasto (swojego) dzieciństwa, dom rodzinny, kościół...”¹³. Z pokorą pielgrzymia kłaniał się „rodzinnej ziemi i jej mieszkańcom”. Z synowskim oddaniem wyznawał:

Całuję próg domu rodzinnego, wyrażając wdzięczność Opatrzności Bożej za dar życia przekazany mi przez drogich Rodziców, za ciepło rodzinnego gniazda, za miłość moich najbliższych, która dawała poczucie bezpieczeństwa i mocy, nawet wtedy, gdy przychodziło zetknąć się z doświadczeniem śmierci i trudami codziennego życia w [trudnych] czasach¹⁴.

Dzisiaj imponuje więź, jaką papież Polak miał z małą ojczyzną. Jego umiejętność wiązania dziedzictwa konkretnego miejsca na ziemi z wymiarem osobowym (miłość najbliższych, więzi społeczne, rówieśnicze) i kulturowym danej społeczności.

Jeszcze inną odsłonę rozumienia otaczającej rzeczywistości, w tym miejsca człowieka w skomplikowanym świecie, odnajdziemy w publikacji *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*¹⁵. Wybitny świadek minionych dziejów, także tych złych, dramatycznych, Polski, Europy i świata snuł refleksje nad „korzeniami” zjawisk zachodzących w XX wieku poprzez uważny powrót do „pamięci”, do żywego poczucia własnej tożsamości. Wspomnienia Jana Pawła II, łączące doświadczenia osobiste z refleksją prowadzoną w języku wysokiej kultury, duchowości i odwołań do *sacrum*, stanowią dowartościowanie „korzeni” głęboko zapuszczonych w konkretny świat relacji międzyludzkich¹⁶. Harmonijne włączenie ich do uniwersalnego dorobku ludzkości prowadzi w stronę wymiaru aksjologicznego godzin polskiego w szkole i wskazuje na potrzebę kształtowania świata wartości wśród młodzieży.

Czynnik aksjologiczny (poza kulturotwórczym i społecznym) przedmiotu język polski odnajdziemy w komentarzu do podstawy programowej na II etapie edukacyjnym, gdzie oprócz uczenia faktów kładzie się duży nacisk na dostrzeganie wartości obecnych w literaturze oraz innych tekstach kultury¹⁷. W założeniach dokumentu oświatowego czytamy:

¹² Tamże, s. 236.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 236–237.

¹⁵ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2011.

¹⁶ Na twórczość znanych autorów: Karola Wojtyły i Czesława Miłosza, łączących swe indywidualne doświadczenia z kulturowymi uniwersaliami, wskazuje Marek Pieniążek. Z utworów, które okazują się zakorzenione w ściśle określonym krajobrazie rodzinnych stron poetów, wyprowadza inspirację dla kolejnych pokoleń: „Ale też owe poetyckie relacje nie miałyby dla nas znaczenia, gdyby nie otwierały się na sferę refleksji, aksjologii, tożsamości, czyli po prostu kultury. Kultury nie tyle będącej dla tych poetów bezpiecznym azylem, co wciąż poddawana w wątpliwość sferą ludzkiego zaangażowania, projektującego dla kolejnych pokoleń obszary wolności i tożsamości, «których wciąż nie dosyć»” – M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 249.

¹⁷ W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa*.

Szkolna edukacja ma za zadanie wprowadzanie człowieka w świat wartości, kształtowanie w nim pragnienia i potrzeby ich odkrywania oraz wrażliwości na piękno, rozróżnianie zdolności odróżniania dobra od zła jako podstawy do konstruowania własnego światopoglądu, odnalezienie się w, jak to nazywa Maria Jędrzychowska, „pejzażu aksjologicznym”, określenie w nim swojego miejsca poprzez zdefiniowanie własnej tożsamości etycznej¹⁸.

Papieskie drogowskazy można uznać za fundament edukacji humanistycznej ukierunkowanej aksjologicznie. Z nich wyłaniają się wartości społeczno-kulturowe (dziedzictwa kulturowego) oraz fundamentalne pojęcia, określające świadomy związek człowieka z małą i wielką ojczyzną, tj.: „pamięć”, „tożsamość”, „ojczyzna”, „naród”, „państwo”, „historia”, „patriotyzm”, „kultura”. Interesująca nas więź człowieka z miejscem, z ziemią, ze światem, ukazana została jako przekaz międzypokoleniowy na drodze osobistego doświadczenia, dającego człowiekowi stabilizację, poczucie bezpieczeństwa, doświadczenia wynikającego przede wszystkim z pokrewieństwa i bliskości, jaką zapewnić mogą dzieciom ojciec i matka. Według Jana Pawła II:

Wyraz „ojczyzna” łączy się z pojęciem i rzeczywistością ojca. Ojczyzna to jest ponieważ to samo co ojcowizna, czyli zasób dóbr, które otrzymaliśmy w dziedzictwie po ojcach. To znaczące, że wielokrotnie mówi się też „ojczyzna-matka”. Wiemy z własnego doświadczenia, w jakim stopniu przekaz dziedzictwa duchowego dokonuje się za pośrednictwem matek. Ojczyzna więc to jest dziedzictwo, a równocześnie jest to wynikający z tego dziedzictwa stan posiadania – w tym również ziemi, terytorium, ale jeszcze bardziej wartości i treści duchowych, jakie składają się na kulturę danego narodu¹⁹.

Warto tutaj zauważyć, że autor publikacji *Pamięć i tożsamość...* nawiązuje do etymologii wyrazu „ojczyzna”, przywołuje pokrewny wyraz „ojcowizna” oraz wskazuje na łączliwość wyrazu „ojczyzna” ze słowem „matka”.

Więziotwórcza rola kultury

Doświadczenie miejsca przez człowieka i budowanie więzi z najbliższym otoczeniem w świetle przedstawionych tutaj fragmentów wypowiedzi wybitnych postaci²⁰ przedstawia się wielowymiarowo. Z jednej strony – miejsce powstaje w efekcie różnorodnych działań człowieka, a zatem trzeba przyjąć, że człowiek tworzy określone miejsce

Język polski, Wydawnictwo MEN i ORE, 2017, s. 24, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> (dostęp: 18.01.2024). Zob. też: M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość...*, s. 66.

²⁰ O aktualności problematyki znaczenia miejsca w kulturze i edukacji świadczą reprezentatywne publikacje: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006; E. Rybicka, *Geo-poetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014;

(miasto, wieś); z drugiej strony zaś – dialektyczna perspektywa zakłada, że miejsce tworzy człowieka, ma na niego wpływ. O więzi człowieka z określonym terytorium możemy mówić w kontekście emocjonalnie pozytywnie zabarwionej postawy, generującej poczucie łączności i identyfikacji z otoczeniem. W literaturze naukowej wskazuje się na trzy istotne komponenty postawy: poznawczy, afektywny i behawioralny. O postawie człowieka wobec miejsca można mówić wówczas, gdy poznaniu towarzyszy „konstituujący postawę element emocjonalny: kiedy przedmiot jest dla podmiotu znaczący, gdy wiąże z nim dodatnie lub ujemne znaczenie”²¹.

Na znaczenie subiektywnych pozytywnych postaw i odczuć względem środowiska zwrócił uwagę Yi-Fu Tuan, który wprowadził do geografii humanistycznej termin „**topofilia**”. Pojęcie to obejmuje uczucia różnego rodzaju i odmiennej intensywności²². Przywiązanie do rodzinnych stron, zdaniem badacza, ma jednak tę cechę, że jest właściwe wszystkim ludziom, natomiast w zależności od kultur i okresów historycznych zmienia się jego siła. Yi-Fu Tuan słusznie zauważa, że budowanie więzi z miejscem może odbywać się na różne sposoby, tj. poprzez: 1) poznanie symboliki miejsca, jego szczególnych wyróżników, jak np. pomników, świątyni, pola bitwy, cmentarzy – „[...] widoczne znaki zwiększają w ludziach poczucie tożsamości, budzą świadomość i lojalność wobec miejsca”; 2) emocje, czyli kształtowanie poczucia bezpieczeństwa, np. zaspokajanie biologicznych potrzeb; 3) zmysły – „pamięcią zapachów, dźwięków i przyjemności domowych”; 4) doświadczenie „gromadzone z upływem czasu”²³.

W refleksji Tuana kształtowanie więzi człowieka z miejscem wiąże się z istotną rolą określonych grup społecznych w przekazywaniu kultury. Doceniając więziotwórczą rolę kultury, warto na języku polskim zastanawiać się nad dobrem wspólnym i ogólnoludzkim bogactwem, których dostarcza człowiekowi otaczająca go kultura. Warto przy tym być świadomym znaczenia kultury w życiu człowieka:

Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. [...] Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej „jest”. [...] Naród bowiem jest ta wielką wspólnotą ludzi, którą łączą różne spoiwa, ale nade wszystko

Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw, red. M. Miłojczak, E. Rybicka, Kraków 2012; B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016; Z. Budrewicz, *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013.

²¹ E. Szkurłat, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania. Przemiany*, Łódź 2004, s. 8.

²² Y.F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, Warszawa 1987, s. 200; tegoż, *Topophilia. A Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*, New Jersey 1974. Tuan wyodrębnił uczucia negatywne w stosunku do środowiska. Powiązał je z negatywnymi postawami człowieka do miejsca i określił mianem topofobii. Warto zasygnalizować, że więzi społeczne są przedmiotem zainteresowania polskich badaczy socjologii, natomiast więzi terytorialne i szeroko rozumiane relacje człowiek – środowisko pozostają w centrum zainteresowania znawców geografii humanistycznej, od dawna także etnografii i dialektologii.

²³ Tamże, s. 201.

właśnie kultura. Naród istnieje „z kultury” i „dla kultury”. I dlatego właśnie jest ona tym znamienitym wychowawcą ku temu, aby „bardziej być” we wspólnocie, która ma dłuższą historię niż człowiek i jego rodzina²⁴.

Dziedzictwo kulturowe regionu w edukacji polonistycznej – formalne ograniczenia

Rozmyślenia o otaczającej człowieka rzeczywistości społeczno-kulturowej nie są nowe, choć mają swoją piękną tradycję i wciąż mocno dydaktyczny wymiar. Zofia Budrewicz przywołuje tradycje dydaktyczne edukacji regionalnej, które – jak podkreśla – „Wpisywane bardziej lub mniej wyraźnie w zadania placówek oświatowo-wychowawczych, wiązały się najściślej z nauką polskości i umiłowania tego, co polskie”²⁵. Założenia edukacji regionalnej oraz przyświecające im cele można w skrócie przedstawić w porządku chronologicznym, tj.: 1) w czasach zaborów, idee regionalizmu były ukrytym podłożem kształtowania postaw patriotycznych; 2) w okresie międzywojennym, w kraju odrodzonym po 1918 roku, regionalizm stanowił afirmację spraw narodowo-państwowych; 3) w polityce PRL regionalizm zdegradowano do roli tzw. nauczania środowiskowego; 4) po 1989 roku nastąpił powrót do idei międzywojennych i twórcze dostosowywanie ich do nowej rzeczywistości – w pełni suwerennego państwa²⁶.

Prześledźmy, jak w dokumentach ministerialnych ostatnich dwóch dekad odzwierciedlały się zagadnienia edukacji regionalnej, w tym szeroko rozumiany związek człowieka z miejscem. W przyjętej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej i gimnazjum z 1999 roku ścieżka przedmiotowa nosiła nazwę *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*. W tym dokumencie dowartościowana została ranga edukacji regionalnej w poznawaniu własnego środowiska ucznia, w kształceniu postaw tolerancji i otwartości na inne kultury oraz szacunku wobec własnej przeszłości. Zakładano przy tym, iż „skuteczna ochrona tego co najbliższe, wymaga edukacji. Związek człowieka z dziedzictwem własnego regionu jest wartością, którą należy uświadomić dziecku i młodemu człowiekowi po to, by kształtować w nim poczucie własnej tożsamości jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia na inne społeczności i kultury”²⁷. Główne aspekty kształcenia regionalnego zyskały wyjaśnienia, jak je należy rozumieć i jak realizować w szkole:

Dojrzałość ludzkiego podmiotu wymaga zdolności do „wyjaśniania” siebie od początku do końca, racjonalnego zaplanowania siebie jako spójnego projektu egzystencjalnego.

²⁴ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość...*, s. 90.

²⁵ Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność regionalizmu edukacji polonistycznej*, [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2006, s. 9.

²⁶ Por. tamże.

²⁷ *MEN o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Biblioteczka Reformy MEN, Warszawa 2000, s. 4 [podkr. K.P.]. Oprócz ramowego dokumentu ministerialnego istotę „małej” i „dużej” ojczyzny wyrażała *Karta Regionalizmu Polskiego*, uchwalona na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury, dnia 25 września 1994 roku. Zob. tamże, s. 11–14.

Oznacza to, że uczeń kończący liceum, polegając na własnej racjonalności umie nie tylko określić swój intelektualno-uczuciowy stosunek do małej ojczyzny, ale w pełni rozumie swoją od niej zależność jako od wspólnoty kulturowo-komunikacyjnej, internalizuje jej wartości bez jakiegokolwiek przymusu [...] i znajduje dla niej miejsce w swoim systemie aksjologicznym. Jest więc dojrzały patriotyzm postawą szacunku wobec miejsca, z którego człowiek się wywodzi i rozumieniem potrzeby pielęgnacji jego trwałych wartości. Szacunek kształci się przez poznawanie dziedzictwa kulturowego i tradycji kultury, czyli elementów szczególnych dla danego regionu, jak język czy literatura²⁸.

Zauważmy, że dziedzictwo kulturowe oraz wynikające z niego prawa człowieka i wspólnoty regionalnej zostały objęte ochroną prawną w Polsce. W preambule do ustawy o systemie oświaty wskazywano na ustawowy obowiązek szkoły w zakresie kształcenia i wychowania, które służą „rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”²⁹.

Oprócz ukazujących się rozmaitych programów autorskich toczono wówczas dyskusje nad kształtem nowoczesnego kształcenia regionalnego. Zastanawiano się, jak skutecznie realizować założenia edukacji regionalnej z wykorzystaniem literatury pięknej. Autorkom materiałów publikowanych na łamach „Polonistyki” towarzyszyła obawa, czy idea edukacji regionalnej nie będzie wyzwalała postaw etnocentrycznych albo megalomańskich. Kwestię regionalizmu i dziedzictwa kulturowego w edukacji europejskiej poruszała m.in. Barbara Guzik, która zwracała uwagę na charakter makrospołeczny i ponadpaństwowy regionalizmu europejskiego i jego cel główny, tj.: „nie tylko zwrot ku małym ojczyznom jako antidotum na globalizację, ale również chęć poznania innych kultur, uczenie tolerancji i szacunku dla odmienności, wreszcie tworzenie nowej europejskiej wspólnoty kulturowej”³⁰. Poszukiwaniami funkcji literatury regionalnej w edukacji zajmowały się m.in. Zofia Budrewicz, Krystyna Kossakowska-Jarosz; na rolę gwary w edukacji regionalnej zwracała zaś uwagę Helena Synowiec³¹. Pojawiały się także polemiki z praktyką szkolną. Słusznie postulowano oddalenie praktykowanego dotąd „erudycyjnego modelu regionalizmu” na rzecz „modelu rozumiejącego”, budującego kompetencje ucznia i scalającego zjawiska kulturowe, w tym

²⁸ A. Palej, *Z problemów edukacji regionalnej w zreformowanym liceum*, [w:] *Region i edukacja...*, s. 39–40.

²⁹ *MEN o edukacji regionalnej...*, s. 10–11.

³⁰ Zob. B. Guzik, *Regionalizm i dziedzictwo kulturowe w edukacji europejskiej*, „Polonistyka” 2005, nr 4, s. 21. Na znaczenie aktywnej pamięci w edukacji regionalnej, ukazującej związku między przeszłością małej ojczyzny, jej teraźniejszością i przyszłością, zwracała uwagę Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Zob. też, *Wstęp*, „Polonistyka” 2005, nr 4, s. 3.

³¹ Na łamach „Polonistyki” 2005, nr 4, wypowiadały się zwłaszcza dydaktyki polonistycznej, m.in. Zofia Budrewicz (*W poszukiwaniu literatury regionalnej*, s. 33–39) i Krystyna Kossakowska-Jarosz (*Edukacja regionalna w kształceniu polonistycznym*, s. 10–17). Zob. też: H. Synowiec, *Rola gwary w edukacji regionalnej (refleksje dydaktyczne, propozycje ćwiczeń)*, „Język Polski w Gimnazjum” 2008/2009, nr 2, s. 27–41.

więzi wspólnotowe³². Były to pożyteczne podpowiedzi, jak wykorzystać materiał literacki i językowy do nowoczesnego wychowywania młodzieży i uniknąć pułapek oraz zagrożeń podczas realizacji ścieżki regionalnej.

Świadome budowanie więzi człowieka z miejscem, zdomowione w tradycji polonistycznej od międzywojnia przez około 100 lat, kształcenie, w którym poprzez konkretnego człowieka i konkrety regionu można uchwycić wartości uniwersalne³³, ogólnoludzkie – zostało potraktowane marginalnie w dokumentach ministerialnych sporządzonych kolejno w *Podstawie programowej* z 2008 roku, gdy usunięto ścieżkę regionalną, a następnie w *Podstawie programowej* z 2017 roku, obowiązującej do dziś. We wspomnianych materiałach programowych pojawił się rozdzwięk między polonistyczną praktyką szkolną a teorią przemian edukacyjnych. Nie ujęto w nich czytania miejsca na godzinach polskiego. Pominięto znaczenie wartości kultury rodzinnych stron ucznia, jego najbliższego regionu; nie wskazano na wartościowe relacje pomiędzy uczniem a złożonym charakterem terytorium, w jakim żyje on na co dzień. W analizowanym dokumencie ministerialnym z 2017 roku, w obszarze IV „samokształcenie” pojawił się jedynie skrótowy zapis, wskazujący najpierw na poziom klas IV–VI, gdzie uczeń „poznaje życie kulturalne swojego regionu”, a następnie klas VII–VIII, kiedy uczeń „uczestniczy w życiu kulturalnym w swoim regionie”³⁴. Tym samym zobowiązano polonistów, aby młodszych uczniów zachęcali do poznawania kultury rodzimego regionu, a starszych motywowali do aktywnego udziału w wydarzeniach kulturalnych.

Zauważmy, że aktualna podstawa niesłusznie pomija główne zagadnienia kształcenia regionalnego, opartego na budowaniu więzi ucznia z miejscem zamieszkania. Tym samym pozostawia wiele wątpliwości, np. jak kształtować w uczniach postawę szacunku wobec kultury własnego środowiska przy zachowaniu otwartości na Innych; jak wyrabiać w szkole postawę patriotyzmu lokalnego mocno powiązanego z narodowym? Z uwagi na znaczenie procesu „zakorzeniania” młodzieży w ich „małej ojczyźnie”, warto upomnieć się o przywrócenie do praktyki szkolnej zapisów formalnych z zakresu edukacji literatury, języka i kultury – dziedzictwa kulturowego regionu.

Od konkretnego własnego regionu do spraw uniwersalnych

Współcześnie edukacja polonistyczna przejmuje funkcje edukacji regionalnej. Z pewnością doniosłą rolę korzystną dla dydaktyki polonistycznej odgrywa wypracowana przed laty koncepcja antropocentryczno-kulturowa Jana Polakowskiego i Marii Jędrzychowskiej³⁵. Doniosłość koncepcji dostrzega „tu i teraz” Marek Pieniążek, gdy zauważa:

³² Por. K. Kossakowska-Jarosz, *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 2, s. 21.

³³ Por. też, *Edukacja regionalna...*, s. 14.

³⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 16, 20.

³⁵ Zob. J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998; tenże, *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego*

Coraz śmieiej nawiązuje [ona] kontakt z tendencjami w humanistyce światowej (Zofia Agnieszka Kłakówna, Barbara Myrdzik, Anna Janus-Sitarz). Z całą pewnością to sytuacja korzystna dla rozwoju dydaktyki i budowania teorii kształcenia polonistycznego. Pozwala bowiem, jak wskazuje Bożena Chrzęstowska, przy zachowaniu zasady transmisji kulturowej podtrzymać zarazem jej „kulturową życiodajność”³⁶.

W powiązaniu z antropocentryczno-kulturową koncepcją polonistyczną niekwestionowana rola edukacji regionalnej przejawia się w aktywizowaniu ucznia jako podmiotu uczącego się, bezpośrednim kontaktowaniu go z kulturą, oddziaływaniu na wychowanka środowiska społeczno-kulturowego poprzez stymulowanie lub ograniczanie jego indywidualnej aktywności³⁷.

Wiadomo, że o doborze treści i wdrożeniu atrakcyjnych metod kształcenia decyduje nauczyciel. Zna on bowiem możliwości uczniów oraz ich indywidualne zainteresowania, jest w stanie świadomie dokonać wyboru tekstu kultury, by stał się lekturą przyjemną i pożyteczną dla wychowanków. Źródłem wiedzy o danym regionie może być nie tylko tekst literacki, ale także regionalne i polonistyczne opracowanie naukowe – krytyczne lub publicystyczne, odpowiednie dla uczniów starszych klas szkół podstawowych lub licealistów. Zapewne zainteresują ich jeszcze inne teksty kultury, np. spektakl teatralny, film fabularny, audycje radiowe lub telewizyjne³⁸.

Ważne jest też, aby w procesie kształcenia kulturowego uchwycić związku między językiem a kulturą regionu. Z odpowiedzi znawczyni dydaktyki kształcenia językowego, szczególnie zaś „śląskiej ojczyzny polszczyzny”, jasno wynika, że warto zwracać uwagę uczniów na postawę szacunku wobec rodzimego dialektu i gwar, zachęcać do zbierania, archiwizowania i opracowywania tekstów gwarowych i stylizowanych na gwara pieśni, kolęd, pastorałek, podań czy baśni, które być może są jeszcze przekazywane w tradycji ustnej rodzin. Korzystnie by było nie pozostawać w kręgu utworów związanych tylko z jednym, własnym regionem (lub subregionem) uczniów, lecz zaznajamiać ich z wybranymi tekstami z innych regionów. Pożądana postawa otwartości na kulturę innych regionów – zdaniem Heleny Synowiec – pozwoliłaby:

[...] ukazać obiegowy charakter wątków i motywów oraz zwrócić uwagę na międzyregionalne wątki kulturowe przy równoczesnym podkreśleniu swoistości każdego z regionów (np. baśniowych postaci: *Skarbnika i utopca* na Śląsku, *Ondraszka* w Beskidach, *Liczyrzepy* w Karkonoszach, *Smętka* na Pomorzu, *Kłobuka* na Warmii, *Janosika* na Podhalu)³⁹.

dzisiaj, „Polonistyka” 1991, nr 10, s. 632–640. Zob. też: M. Jędrychowska, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Warszawa 1994.

³⁶ Por. M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 53–54.

³⁷ Por. Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność regionalizmu...*, s. 16.

³⁸ Por. A. Palej, *Z problemów edukacji regionalnej...*, s. 44–45.

³⁹ H. Synowiec, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*, Katowice 2013, s. 178–179. W rozdziale *Teksty folkloru w szkole* autorka postuluje m.in. opracowanie antologii tekstów folkloru dla poszczególnych regionów, wzbogaconej o słowniczki wyrażen gwarowych.

Przy tej transmisji środowiskowych treści kulturowych warto zauważyć potrzebę budowania dialogu międzyludzkiego, np. nauczyciela polonisty z instytucjami kultury, dzieci z rodzicami i dziadkami bądź osobami z sąsiedztwa, uczniów realizujących projekty edukacyjne z rówieśnikami⁴⁰.

Wartość relacji międzyludzkich dostrzega również Piotr Petrykowski, który rozwój społeczny i kulturowy jednostki wiąże z jej aktywnością oraz uczestnictwem w różnych grupach, wspólnotach. Badacz wskazuje na istotną zależność: w im większej liczbie grup funkcjonuje człowiek, tym bardziej otwarty może być na przyjmowanie postawy uniwersalistycznej. Zdaniem Petrykowskiego: „Istota [...] przekazania kulturowego polega na kształtowaniu zdolności człowieka do uczestnictwa w różnych rodzajach wspólnot i grup [...]”⁴¹. W opinii znawcy problematyki regionalnej obecność wspólnot żyjących na określonym terytorium umożliwia młodym ludziom poznawanie własnego dziedzictwa kulturowego, uwewnętrznianie wartości i treści regionalnych, tym samym kształtowanie i utrwalanie postaw regionalnych. Udział w życiu określonej wspólnoty chroni młodzież (jest naturalną samoobroną) przed niebezpieczeństwem uniformizmu i unifikacji. Cenne jest również spostrzeżenie dydaktyka, że przynależność do konkretnej wspólnoty, jej kultury, sprzyja poczuciu zakorzenienia człowieka w konkretnym miejscu i warunkuje możliwość bycia podmiotem procesów kulturowych, a nie ich przedmiotem⁴².

„Bycie u siebie” i mówienie o własnej kulturze stanowi ważną część współczesnej edukacji, aby ta z kolei mogła wzmacniać aktywność i atrakcyjność życia w lokalnych społecznościach. Proponowany przez Marka Pieniążka model polonistyki performatywnej pozwala łączyć polonistykę z działaniami i praktykami afektywnymi. Sprzyjają one wyzwaniu emocji uczniów oraz wydobywaniu kapitału otaczającej szkołę przestrzeni kulturowej, zarówno zmedializowanej rzeczywistości, jak i lokalności miast, wsi, pojedynczych ulic, domów, regionów⁴³. Czytanie inaczej siebie i otaczającego świata wiąże się, zdaniem krakowskiego dydaktyka, z koniecznością uwzględniania środowiska zmienionego kulturowo.

W nowocześnie pojętej edukacji polonistycznej istotne jest również podkreślanie związku człowieka z Ziemią (stąd nazwa „geopoetyka”) i wyzwań ekologicznych współczesnego świata, choćby problemów wynikających ze zmian klimatu oraz związanych z nimi konsekwencjami dla ludzi i naszej planety. Praktyki interpretacyjne literatury, jej możliwości proekologiczne oraz postantropocentryczne przybliża m.in. Małgorzata Latoch-Zielińska⁴⁴. Ponowne odczytanie kanonu lektur, nie tylko

⁴⁰ Zob. też, *Współpraca rodziny i szkoły w przekazywaniu tradycji regionalnej*, „Język Polski w Gimnazjum” 2008/2009, nr 2, s. 43–54.

⁴¹ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna...*, s. 51.

⁴² Por. tamże, s. 50–51.

⁴³ Por. M. Pieniążek, *Polonistyka szkolna w przestrzeni afektywnej*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółtowa i in., Katowice 2016, s. 69.

⁴⁴ M. Latoch-Zielińska, *Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 1, <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/14871/12015> (dostęp: 18.01.2024).

w kontekście humanistyki zaangażowanej, ale także z perspektywy geologicznej (skał i ziemi), proponuje Małgorzata Wójcik-Dudek⁴⁵.

Znaczenie więzi – z perspektywy psychologii, socjologii i antropologii

Edukacja polonistyczna zorientowana na świadome uczestnictwo w kulturze z „człowiekiem pośrodku” domaga się odpowiedzi na pytanie: jak we współczesnej kulturze pomagać uczniowi w budowaniu więzi z innymi ludźmi, najbliższym otoczeniem i światem? Na ratunek poloniście przychodzi psychologia, badająca uwarunkowania rozwoju człowieka. Jakie czynniki sprawiają, że dziecko wzrasta i prawidłowo się rozwija? Pomijając szczegółowe podziały i typologie przebiegu całego ludzkiego życia, warto zwrócić szczególną uwagę na zjawiska zachodzące od dzieciństwa do młodości – podkreślmy: w etapach życia człowieka silnie powiązanych z procesami wychowania, a także kształcenia w szkole i samokształcenia. Podzielając przekonanie Patrycji Huget, że rozwój człowieka uwarunkowany jest zarówno skłonnościami wrodzonymi, przede wszystkim wyposażeniem genetycznym, jak i otoczeniem fizycznym i społecznym, warto także uświadamiać sobie powiązania człowieka z układem wzajemnych relacji ze środowiskiem zewnętrznym – przyrodniczym, społecznym i kulturowym⁴⁶. Osobną sprawą jest, zdaniem doświadczonej psycholog, zjawisko przywiązania, które postrzega ona w kategoriach zachowań instynktownych, rozwijających się w okresie niemowlęctwa. Zgodnie z tą koncepcją przywiązanie jest pierwszą ścisłą relacją i uczy małe dziecko, że można ufać innym. Szczególnie podkreśla rangę pierwszej w życiu więzi matki z dzieckiem:

Matka od początku przejawia gotowość do ścisłego kontaktu z dzieckiem i odczytywania jego potrzeb z gestów i dźwięków. Wymiana sygnałów werbalnych i niewerbalnych umożliwia wytworzenie się pomiędzy nimi więzi emocjonalnej. Powstaje wewnętrzny model przywiązania. Niemowlę, które znajduje się pod troskliwą opieką matki (lub osoby pełniącej tę rolę), zaspokajającej jego potrzeby biologiczne i emocjonalne, tworzy pozytywny model przywiązania, związany z przekonaniem o byciu wartościowym i kochanym⁴⁷.

⁴⁵ M. Wójcik-Dudek, *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka tere-nowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 1, <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/15026/11995> (dostęp: 18.01.2024).

⁴⁶ Por. P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 24, 11. Informacje na temat autorki i publikacji podaje we wstępnej części Anna Janus-Sitarz. Jako zachętę dla rodzica i nauczyciela odczytuję jasno sformułowany cel książki: „Każde zachowanie dziecka jest zdeterminowane szeregiem czynników: jego intelektualnymi i psychicznymi predyspozycjami, potrzebami emocjonalnymi, wpływem domu i środowiska. Jeśli chcemy stworzyć młodemu człowiekowi warunki, by mógł osiągnąć sukces na miarę swoich możliwości, trzeba te czynniki znać” – A. Janus-Sitarz, *Każde dziecko jest inne*, [w:] P. Huget, *Od dzieciństwa...*, s. 10.

⁴⁷ Tamże, s. 25–26.

W świetle badań i diagnoz psychologicznych łatwo można przewidzieć przykre skutki braku emocjonalnej więzi z bliską osobą. Poczucie odrzucenia czy wrogie nastawienie do innych osób, zupełnie neutralnych, w dorosłym życiu będą właśnie konsekwencją braku więzi w dzieciństwie. Niedosyt więzi emocjonalnej w dzieciństwie objawia się zaburzeniem prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego człowieka. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela mocno akcentują fakt, że: „**Żadne zachowanie lub cecha nie są dziedziczone, ale stanowią rezultat powiązań jednostki z kontekstem społecznym [środowiskowym], w którym żyje**”⁴⁸. Rodzice i nauczyciele, którzy pragną szczęścia dla swoich wychowanków, powinni mieć świadomość powiązań między rozwojem młodego człowieka a wpływem najbliższego otoczenia społeczno-kulturowego. W życiu codziennym ma znaczenie budowanie sytuacji bliskości, zarówno w relacjach z innymi ludźmi, jak i otaczającym światem.

Odpowiedzi na kolejne „pilne” pytania o znaczenie wpływu środowiska i najbliższego otoczenia na proces rozwoju człowieka dostarcza także socjologia, która zastanawia się m.in. nad tym, co ludzi łączy (więzi), a co dzieli (więzy). Problematyka więzi społecznej i badanie wartości zajmują ważne miejsce w pracach polskich socjologów: Marii i Stanisława Ossowskich i Stefana Nowaka. Współcześnie dużo mówi się o „kryzysie więzi”, „redukcji więzi” i „rozpadzie więzi”⁴⁹. W centrum uwagi badaczy pozostają ważne problemy badawcze: „Czy istotnie ginie wspólnotowość oparta na więzi? Czy istotnie więź traci na znaczeniu? Gdzie, w jakich miejscach społeczeństwa polskiego więzi społeczne zachowują się, w jakich rozpadają, w jakich przebudowują, zmieniając sens [...]?”⁵⁰. Bez więzi społecznych nie ma społeczeństwa. Uzasadnienie dla tej tezy znajdziemy w kolejnej części wypowiedzi antropologów: „Dla socjologii polskiej podstawą, niestety często zapomnianą, pozostaje rozumienie niejako wewnętrzne, indywidualistyczne, psychologiczne pojęcia więzi, sięgające do mechanizmów jednostkowych istnienia społeczeństw ludzkich”⁵¹. W polskiej tradycji, reprezentowanej przez nurt humanistyczny w osobach: Floriana Znanieckiego, Stanisława

⁴⁸ Tamże, s. 27 [podkr. K.P.]. Autorka odwołuje się także do ustaleń badaczy, związanych z nurtem ekologicznym, którzy ujmują rozwój człowieka jako efekt współdziałania dwóch procesów: 1) własnego rozwoju, zdeterminowanego przez czynniki genetyczne i wpływy środowiska; 2) interakcji z otoczeniem. Co ciekawe, cechy uwarunkowane genetycznie to m.in. „zdolność przystosowawcza oraz wrażliwość na czynniki zewnętrzne. Zależy od nich biologiczna wartość organizmu, czyli somatyczne i psychiczne właściwości człowieka, nazywane **ekologiczną potencją**” (tamże, s. 26). Prawidłowy rozwój człowieka zależy także od **ekologicznej wartości środowiska**, m.in. warunków klimatycznych, fauny, flory, zasobów mineralnych oraz ekonomicznych i społeczno-kulturowych własności środowiska, np. poziomu gospodarczego, gęstości zaludnienia, architektury, zróżnicowania zawodowego mieszkańców, organizacji szkolnictwa. Por. tamże, s. 26–27.

⁴⁹ Por. *Jak się dzielimy i co nas łączy? Przemiany wartości we współczesnym społeczeństwie polskim*, red. M. Głowacka-Grajper, E. Nowicka, Kraków 2007, s. 9.

⁵⁰ M. Głowacka-Grajper, E. Nowicka, *Wprowadzenie. Co nas dzieli i co nas łączy – spojrzenie antropologa*, [w:] *Jak się dzielimy i co nas łączy?...*, s. 9.

⁵¹ Tamże, s. 10.

Ossowskiego, Józefa Chałasińskiego, Stefana Czarnowskiego, Jana Bystronia – socjologia wskazywała na społeczeństwo i więź społeczną z perspektywy świata wartości i norm. Stanisław Ossowski podkreślał znaczenie takich mechanizmów, jak: „aprobująca świadomość przynależności do grupy”, „zachowywanie najważniejszych konformizmów grupowych”, „wspólne wartości”⁵². W jego rozumieniu „mała ojczyzna”, którą wiązał z miejscem zamieszkania człowieka, warunkuje poczucie łączności z ojczyzną narodową i jest źródłem narodowej tożsamości. Z kolei Florian Znaniecki pisał o znaczeniu wiedzy na temat więzi człowieka ze środowiskiem i dla działań podejmowanych na rzecz tego środowiska:

Wiedza na temat więzi człowieka z jego środowiskiem zamieszkania pozwala: wyzwać, ukierunkowywać i wykorzystywać tkwiącą w ludziach „potencjalną energię społeczną”, którą można zużytkować dla tego środowiska, przyspieszając jego rozwój czynnikami „oddolnymi”, siłami tkwiącymi wewnątrz niego⁵³.

Na uwagę zasługuje sformułowana przez antropologów koncepcja więzi społecznej, w której podkreśla się, że to, co dzieli i łączy żyjących w społeczeństwie ludzi, to nie wydzielone „dziedziny życia” i podziały na sfery ludzkiej aktywności, ale podział na tych, z którymi człowiek czuje się związany, i tych, od których czuje się oddzielony. W prezentowanym stanowisku więzi międzyludzkie: „[...] zmiany (lub brak zmian, stałość) w obrębie tego, z kim i w jaki sposób czują się związani ludzie (i jak postrzegają ten związek) mają wpływ na całość życia społecznego [...]”⁵⁴.

Zamiast zakończenia

Budowanie więzi człowieka z miejscem ma duże znaczenie dla wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, dlatego też powinno być świadomie kształtowane od wczesnych lat dzieciństwa w domu, najbliższej wspólnoty społeczno-kulturowej. Ustne opowieści o niezwykłych miejscach, czytanie tekstów literackich, w tym legend, poznawanie historii, zapoznanie z twórczością regionu – to tylko wybrane przykłady działań dydaktyczno-wychowawczych, które mogą sprzyjać zainteresowaniu uczniów otaczającym ich światem. Dzięki bezpośredniemu zetknięciu się ucznia z dziedzictwem kulturowym małej ojczyzny poznaje on specyfikę najbliższego otoczenia, z upływem czasu buduje emocjonalne więzi z otaczającymi go ludźmi, zyskuje zaufanie i pewność siebie. Zauważmy, że rozwijanie poczucia przynależności do społeczności lokalnej, regionu i narodu (a nawet świata) jest możliwe poprzez uświadamianie sobie wartości poczucia „bycia u siebie” oraz „bycia sobą”. Projektowane w ten sposób działania dydaktyczne chronią młodzież przed procesem unifikacji oraz poczuciem zagubienia w świecie globalnym. Z uwagi na doniosłość zadań edukacji regionalnej w świecie ponowoczesnym, za niezwykle istotny należy uznać zarówno kontekst

⁵² Por. tamże, s. 10–11.

⁵³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1928, s. 92.

⁵⁴ *Jak się dzielimy i co nas łączy?...*, s. 11.

osobisty uczniów, tj. budowanie intelektualno-emocjonalnych więzi uczniów z „małą ojczyzną”, jak i tzw. kontekst aksjologiczny dla wartości regionalnych, czyli umiejscowienie ich w tradycji kultury ponadlokalnej, narodowej, europejskiej i światowej⁵⁵.

Trudno nie zauważyć, że polonistyka szkolna od lat zmagą się z wielkim wyzwaniem, stojąc między polityką oświatową (treści, cele kształcenia, egzaminy, programy i podręczniki) a kształceniem humanistycznym, ukierunkowanym na podmiotowość i problemy egzystencjalne młodych ludzi. Trudno również nie zauważyć, że zagadnienia kształtowania tożsamości regionalnej („od rodu do narodu”) zostały marginalnie potraktowane w obowiązującej podstawie programowej. Podkreślmy, brak formalnych zapisów znacząco ogranicza zadania szkoły oraz realizację treści z zakresu edukacji regionalnej i dziedzictwa kulturowego regionu. Kwestii tej, ze względu na społeczną oraz kulturową wagę zagadnienia, należałoby przywrócić należne jej miejsce w dokumentach oświatowych.

Mając na uwadze, że od skuteczności działań „tu i teraz” zależeć będzie za kilka lat zaangażowanie uczniów w życie społeczności lokalnej, warto w duchu nowoczesnie rozumianej edukacji regionalnej zaproponować złoty środek między troską o rozwój ucznia a pielęgnowaniem więzi ze wspólnotą kulturową, w której młody człowiek żyje na co dzień. Edukacja regionalna realizowana w szkole (choć formalnie niedoceniana) buduje więzi człowieka z miejscem, gdyż: uczy miłości do siebie w relacji z „małą” i dużą ojczyzną; uświadamia rolę pozytywnych interakcji społecznych i więzi międzyludzkich; pielęgnuje tradycję i troszczy się o przyszłość, ponieważ otwiera na wartości uniwersalne, utrwalane poprzez język i literaturę oraz kulturę regionu i narodu, bez których „nie można owocować”. W tej wędrówce po drogach i ścieżkach polonistycznego kształcenia regionalnego trzeba docenić dużą rolę nauczycieli polonistów, przewodników po literaturze i kulturze. Od ich przygotowania merytorycznego i metodycznego, świadomego wyboru tekstów kultury, zależy atrakcyjność działań dydaktycznych.

Na zakończenie przywołajmy poetyckie widzenie „małej ojczyzny” jako przykład afirmacji miejsca. W twórczości Jana Sztudyngera odnajdziemy tomik *Piórka*, w tym zbiory poetyckie, m.in. *Piórka z gór* i *Piórka krakowskie*⁵⁶. Zawartość i tytuły tomików Sztudyngera przekonują o twórczych korzyściach więzi człowieka z miejscem...

Tęsknota

Skądkolwiek wieje wiatr
Zawsze ma zapach Tatr.

Nostalgia

Z Krakowem mam skaranie Boże,
Chce człowiek zapomnieć, a nie może.

⁵⁵ Por. Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność regionalizmu...*, s. 19.

⁵⁶ Cytowane fragmenty pochodzą z tomu Jana Sztudyngera, zob. tenże, *Piórka*, wybór A. Sztudynger-Kaliszewiczowa, Kraków 1994, s. 48, 41, 9.

Krajobrazy jak ziarnka

Krajobrazy jak ziarnka różańca odmawiam,
 Nie pragnę nowych, stale stare wznawiam,
 i na tych samych z pasją ciągle nową
 Nalepiam moje niedołączone słowo.
 Widać mnie tknęła Sopliców choroba,
 Nic prócz Ojczyzny mi się nie podoba.

Bibliografia

- Budrewicz Z., *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013.
- Budrewicz Z., *Tradycje i współczesność regionalizmu edukacji polonistycznej*, [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2006, s. 9–27.
- Guzik B., *Regionalizm i dziedzictwo kulturowe w edukacji europejskiej*, „Polonistyka” 2005, nr 4, s. 18–22.
- Huget P., *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Jak się dzielimy i co nas łączy? Przemiany wartości we współczesnym społeczeństwie polskim*, red. M. Głowacka-Grajper, E. Nowicka, Kraków 2007.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2011.
- Jaworski E., Kosowska E., *Wiedza o regionie w perspektywie antropologii kulturowej*, [w:] *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomółka, E. Dutka, Katowice 2007.
- Jędrzychowska M., *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Warszawa 1994.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Karta Regionalizmu Polskiego*, [w:] *MEN o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Biblioteczka Reformy MEN, Warszawa 2000, s. 11–14.
- Koc K., *Lekcje myślenia obywatelskiego. Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018.
- Kossakowska-Jarosz K., *Edukacja regionalna w kształceniu polonistycznym*, „Polonistyka” 2005, nr 4, s. 10–17.
- Kossakowska-Jarosz K., *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 2, s. 13–22.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2015.
- MEN o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Biblioteczka Reformy MEN, Warszawa 2000.
- Męczkowska A., *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 38–51.
- Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016.

- Palej A., *Z problemów edukacji regionalnej w zreformowanym liceum*, [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2006, s. 39–57.
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.
- Pieniążek M., *Polonistyka szkolna w przestrzeni afektywnej*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa i in., współopr. D. Jagodzińska, A. Zok-Smoła, Katowice 2016, s. 67–82.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Polakowski J., *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, „Polonistyka” 1991, nr 10, s. 632–640.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Synowiec H., *Rola gwary w edukacji regionalnej (refleksje dydaktyczne, propozycje ćwiczeń)*, „Język Polski w Gimnazjum” 2008/2009, nr 2, s. 27–41.
- Synowiec H., *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*, Katowice 2013.
- Synowiec H., *Współpraca rodziny i szkoły w przekazywaniu tradycji regionalnej*, „Język Polski w Gimnazjum”, 2008/2009, nr 2, s. 43–54.
- Sztaudynger J., *Piórka*, wybór A. Sztaudynger-Kaliszewiczowa, Kraków 1994.
- Tuan Y.F., *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, Warszawa 1987.
- Tuan Y.F., *Topophilia. A Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*, New Jersey 1974.
- VII Pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*, oprac. J.J. Górny, Olsztyn 1999.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1928.
- Żuliński L., *Lekcje z Szymborską*, Bochnia 1996.

Netografia

- Kozak W., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Wydawnictwo MEN i ORE, 2017, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> (dostęp: 18.01.2024).
- Latoch-Zielińska M., *Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 1, <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/14871/12015> (dostęp: 18.01.2024).
- Wójcik-Dudek M., *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, nr 1, <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/15026/11995> (dostęp: 18.01.2024).

The Place of an Individual in Polish Language Education – Between Creating Bonds and Socialisation

Abstract

This publication is part of the research conducted in the field of regional teaching of Polish. It shows the discrepancy between ministerial directives and school practice. The omission of appropriate provisions in the General Education Core Curriculum of 2017, which gave no time for reading practice during Polish lessons, was considered unfavourable for the teaching of humanities. The current document ignores the importance of the cultural values of the family environment of students and their immediate region; no mention was made of the possibilities that come from appreciating the important relationships between the student and the complex nature of the territory in which they live.

An attempt was made to signal this gap metaphorically in the title of the publication (“[...] *Between Creating Bonds and Socialisation*”). Analytical considerations are accompanied by a detailed reflection on education and upbringing in the spirit of modern regionalism. This brings tangible benefits when the content of regional Polish studies is implemented in accordance with the directives of anthropocentric cultural education, respecting the individuality of young people.

Keywords: Polish language, modern regionalism, anthropocentric cultural education, student individuality, bonds, an individual, place, Polish language education

Katarzyna Maria Pławecka – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa; adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; członkini Centrum Badań nad Kulturą i Edukacją Regionalną IFP. Opublikowała monografię autorską pt. *Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia (na przykładzie gminy Laskowa)* (2013) oraz kilkadziesiąt artykułów, które poświęciła, m.in.: edukacji regionalnej i międzykulturowej oraz jej znaczeniu we współczesnej szkole; literaturze i kulturze pogranicza; zagadnieniom kształcenia literacko-kulturowego, szczególnie w szkole podstawowej; samokształceniu uczniów i nauczycieli. W 2019 roku ukończyła Szkołę Tutorów Akademickich Collegium Wratislaviense i uzyskała Certyfikat Tutora.