



M C M X X I I

VYTAUTAS MAGNUS
UNIVERSITY

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR⁴

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Uniwersytet Witolda Wielkiego
Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Redakcja naukowa
Irena Masojć i Henryka Sokołowska



Kraków 2021

dr Irena Masojć
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-7492-946X>
✉ irena.masoit@vdu.lt

dr Henryka Sokołowska
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-5346-988X>
✉ henrika.sokolovska@vdu.lt

© Copyright by Irena Masojć and Henryka Sokołowska, 2021

Recenzenci: dr hab. Ewa Golachowska, prof. IS PAN
dr hab. Dorota Michułka, prof. UWŹ

Opracowanie redakcyjne: Justyna Ostafin

Projekt okładki: Paweł Sepielak wg pomysłu Dalii Raicevičiūtė

ISBN 978-83-8138-622-7 (druk)
ISBN 978-83-8138-623-4 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381386234>

Wydanie publikacji dofinansował Uniwersytet Witolda Wielkiego (Litwa)

Publikacja została wydana przy wsparciu Ambasady RP w Wilnie



Ambasada
Rzeczypospolitej Polskiej
w Wilnie

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

*Na 60-lecie Polonistyki
o ukierunkowaniu pedagogicznym
w Wilnie*

Spis treści

Wstęp	9
I. REGION JAKO PRZESTRZEŃ STANOWIENIA TOŻSAMOŚCI	13
ZOFIA SAWANIEWSKA-MOCHOWA	
Tożsamość regionalna w dobie globalizacji (na przykładzie Kujaw)	15
MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK	
„Zakryte – odkryte”. O związkach akademickich praktyk badawczych i szkolnych doświadczeniach poznawania nie tylko lokalności	27
MARIA SIENKO	
Doświadczenia zmysłowe w formowaniu tożsamości regionalnej	43
KATARZYNA MARIA PŁAWECKA	
Pogranicze jako miejsce kulturalnego wrzenia, dialogu oraz dyskursów tożsamościowych – rozpoznanie polonisty	63
JIŘÍ MURYC	
Dwujęzyczność na Zaolziu w Republice Czeskiej – sytuacja językowa i uwarunkowania prawne	79
II. POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIA W OTOCZENIU WIELOKULTUROWYM	91
PAWEŁ SPOREK	
Uczniowie obcojęzyczni i dwujęzyczni na lekcjach języka polskiego – okiem nauczyciela i dydaktyka	93
HENRYKA SOKOŁOWSKA	
Zadania edukacji w kontekście refleksji nad tożsamością narodową uczniów szkół polskich w Wilnie	105
IRENA MASOJC	
Zróznicowanie współczesnej polszczyzny na Litwie w świadomości językowej uczniów szkół polskich	117

III. DIALOG MIĘDZYKULTUROWY W SZKOLNYCH PROPOZYCJACH
LEKTUROWYCH I INNYCH TEKSTACH KULTURY135

ANITA GIS

- Jeden język – wiele kultur. Kilka słów o wielokulturowości
i międzykulturowości na lekcjach języka polskiego
(rozpoznania i refleksje)137

DANUTA ŁAZARSKA

- Spotkania z literaturą. O dialogu międzykulturowym i kształtowaniu
tożsamości nie tylko na godzinach polskiego (na przykładzie *Eli-Saneli*
Katarzyny Pranić)151

PIOTR KOŁODZIEJ

- Filologia Brunona Schulza. O tożsamości „na styku kultur”163

HANNA BURKHARDT

- Dialog międzykulturowy na przykładzie internetowych komentarzy
językowych185

IV. JĘZYK ZWIERCIADŁEM STYKU KULTUR.....197

WŁODZIMIERZ MOCH

- Przeobrażenia w języku polskiej młodzieży w świetle powieści
Anny Cieplak *Ma być czysto i Lata powyżej zera*199

AŁŁA KRAWCZUK

- „Życzę zdrowia i cierpienia...” Pragmatyka życzeń i gratulacji
w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie211

LESIA KOROL

- Związki zgody w polszczyźnie na Ukrainie (na materiale zebranych
wśród młodzieży szkół polskich)231

MARIA ZIELIŃSKA

- Odstępstwa od normy w tłumaczeniach z języka ukraińskiego
i rosyjskiego na polski autorstwa młodzieży wielojęzycznej na Ukrainie239

BARBARA DWILEWICZ

- O polszczyźnie gości audycji *Znamy się ze słyszenia* w polskiej rozgłośni
radiowej na Litwie253

Noty o autorach263

MARIA SIENKO 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.03>

Doświadczenia zmysłowe w formowaniu tożsamości regionalnej

Celem tego szkicu jest ukazanie znaczenia oraz udziału doświadczeń zmysłowych w kształtowaniu tożsamości jednostki, zbiorowości, miejsca, zwłaszcza w polonistycznej edukacji regionalnej. W badawczym oglądzie tych problemów uwzględniam to, w jaki sposób związek doświadczeń zmysłowych z formowaniem tożsamości postrzegany jest dziś przez nowe orientacje badawcze w naukach humanistycznych, wykorzystywany w realizacji i projektowaniu polonistycznego kształcenia regionalnego, a także w ofercie lokalnych instytucji kulturalno-oświatowych, praktykach społeczno-kulturowych i promocji regionu.

Ze względu na dydaktyczne nachylenie prezentowanego opracowania przedstawiam w nim najpierw cele i założenia szkolnej edukacji regionalnej, jej doświadczenia oraz rozpoznane słabości. W dwóch kolejnych częściach – teoretyczne podstawy i praktyczne przesłanki możliwej ich eliminacji. Według mnie dostarczają ich: w zakresie teorii – geopoetyka, poetyka doświadczenia i etnografia przedtekstowa, a w zakresie praktyki – nawet pobieżna obserwacja regionalnej oferty kulturowej. Wyniki badawczego rekonesansu w tych obszarach oraz diagnoza praktyki kształcenia regionalnego przekonują – co postaram się dalej wykazać – o potrzebie większego uwzględnienia doświadczeń zmysłowych w wychowaniu humanistycznym. Stanowią one podstawę, punkt wyjścia, a przede wszystkim inspirację do poszukiwania możliwości wzbogacenia o wymiar sensualny kształcenia kulturowo-literackiego i kulturowo-językowego na wszystkich poziomach edukacji, tj. szkoły podstawowej, średniej i wyższej. Tu skupię się jedynie na ostatnim z wymienionych poziomów, to jest na kształceniu przyszłych nauczycieli języka polskiego.

Cele i założenia szkolnej edukacji regionalnej oraz problemy związane z ich realizacją

W przypadku polskiej szkoły powrót po okresie PRL-u do zainteresowania regionem i kształtowaniem tożsamości regionalnej uczniów miał miejsce w latach 90. XX wieku. Bezpośrednio ufundowały go: rozpoczęta w 1989 roku transformacja ustrojowa państwa; opracowywanie nowego dokumentu oświatowego, tj. podstawy programowej, która z założenia mocno akcentowała zagadnienie podmiotowości ucznia i nauczyciela (por. Chrzastowska 1995, s. 32-38); reforma programowa i strukturalna szkoły w 1999 roku¹ oraz podziwu godna w tym zakresie aktywność polskich regionalistów (por. m.in. Kossakowska-Jarosz 2006, s. 13-14). Rangę tożsamości regionalnej w znacznej mierze ustalał nadto renesans lokalności w okresie gwałtownej globalizacji (zob. Melosik, Szkudlarek 2009, s. 55). To głównie pod wpływem tych działań i procesów w 1995 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało dokument: *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Czytamy w nim, że:

Celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest ukształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury (Ministerstwo Edukacji Narodowej 1995, s. 2).

Zawarte w cytowanym dokumencie oświatowym zapisy uświadamiały, że tożsamość regionalna jest pierwszą i podstawową formą autoidentyfikacji jednostki, a także rdzeniem szerszych kręgów tożsamości (narodowej, europejskiej, ogólnoludzkiej). Wskazywały na konieczność kształtowania postawy patriotyzmu obywatelskiego oraz szacunku tak dla kultury własnej, jak i innych zbiorowości; mobilizowały do ochrony i rozwijania wartości tkwiących w regionie.

Te zadania były niezwykle ważne nie tylko na przełomie XX i XXI wieku. Ważne są i dziś, choć w ostatniej podstawie programowej dla przedmiotu język polski (zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej 2017, s. 10-33) w ogólnych i szczegółowych celach kształcenia, a także w proponowanych formach ich realizacji nie są już tak wyraźnie

¹ Już w pierwszym rozporządzeniu w sprawie podstawy kształcenia ogólnego w nowym systemie szkolnym (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 1999 r., nr 14, poz. 129) można było przeczytać, że poczynając od drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV-VI szkoły podstawowej) wprowadza się ścieżki edukacyjne o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Obejmowały one, w myśl ministerialnej definicji, „zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym”, a ich realizacja mogła odbywać się „w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć” (por. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 2002 r., nr 51, poz. 458). Wśród proponowanych ścieżek ważne miejsce zajmowało wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, a także edukacja ekologiczna. W 2008 roku treści ścieżek zostały włączone w obręb poszczególnych przedmiotów szkolnych.

akcentowane i wyodrębniane, jak w tego typu dokumentach z lat 1999-2008 (por. Józefowicz 2013, s. 105-116).

O tym, jak wyglądała praktyka kształcenia regionalnego w ramach języka polskiego bądź międzyprzedmiotowej ścieżki edukacyjnej w okresie „wstępnej fascynacji [tego rodzaju kształceniem – M.S.] i gromadzenia doświadczeń”, pisała krytycznie Krystyna Kossakowska-Jarosz w artykule *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego* (Kossakowska-Jarosz 2006, s. 14-21). Eksponowała ona przede wszystkim martwą, erudycyjną wiedzę o regionie, na której gromadzenie zorientowane zostało polonistyczne kształcenie regionalne w szkole, oraz ewidentny brak wykorzystania najnowszego dorobku nauk humanistycznych w jego projektowaniu. Jedną z pułapek, w jaką wpadali nauczyciele języka polskiego podczas realizacji zagadnień regionalnych, były m.in. usilne próby wyszukiwania przez nich miejscowych twórców, towarzysząca temu nierzadko ich sztuczna nobilitacja oraz tworzenie własnej historii literatury. Odlegli dla samych nauczycieli autorzy (bo znani głównie ze słowników biograficznych), nadto umieszczani najczęściej na marginesie realizowanych lekcji nie przemawiali ani do nich, ani do wychowanków. W tej sytuacji autorka artykułu sugerowała pełniejsze wykorzystanie w wychowaniu regionalnym literatury kanonicznej i współczesnej, a zwłaszcza ustaleń kulturowej teorii literatury i antropologii literackiej (por. Kossakowska-Jarosz 2006, s. 21-22).

W podobnym tonie na temat zaniechań szkolnego kształcenia humanistycznego w kształtowaniu wrażliwości uczniów na świat dookolny wypowiadał się Zenon Uryga (1995, s. 1-4). Spoglądając z perspektywy humanisty i dydaktyka literatury na problem kryzysu ekologicznego, upatrywał jego źródeł:

1. W błędach szkoły – w wychowaniu umysłowym opartym przede wszystkim na nauce książkowej przy zaniedbaniu bezpośrednich doświadczeń dziecka, czerpanych z kontaktów ze światem fizycznym, naturą oraz przy niedostatku obserwacyjnych i empirycznych metod dochodzenia do wiedzy pojęciowej.

2. W daleko posuniętym zredukowaniu – w wyniku forsowania urbanizacji kraju – sfery doznań emocjonalnych i wyobrażeń człowieka kształtowanych przez zjawiska i żywioły przyrody.

3. W rozszerzaniu się martwego pola językowego wyrażen i zwrotów frazeologicznych, idiomów wyrosłych z podłoża subtelnej i bogatej kultury agrarnej naszego społeczeństwa (leżeć odłogiem, nie zasypiać gruszek w popiele), odcięciu od źródeł tradycji języka, obyczaju, zachowań wyrażających harmonijne współżycie ze światem zwierząt i roślin, związanych z rytmem przemian rocznego cyklu przyrody i prac rolniczych oraz ze znajomością natury ziemi, wody, powietrza.

4. W wyizolowaniu sfery praktyki technicznej i technologicznej życia codziennego z całości układu jej współistnienia ze sferą życia organizmów żywych.

5. W ograniczeniu refleksji filozoficznej i religijnej nad wzajemnymi relacjami człowieka ze światem przyrody (Uryga 1995, s. 4).

Możliwość przezwyciężenia takiego stanu rzeczy autor artykułu widział przede wszystkim w rzeczywistym uwzględnieniu w procesie kształcenia właściwie rozumianej ekologii – jako relacji między wszystkimi organizmami żywymi. Spośród wielorakich oddziaływań szkoły ukierunkowanych na formowanie postaw ekologicznych uczniów szczególną rolę przypisał „perspektywie regionalistycznej” w kształceniu humanistycznym. „Preferuje ona bowiem – podkreślał uczony – podejście analityczne i pozwala trzeźwo poszukiwać dróg zapobiegania złu”, jakim jest bezmyślne niszczenie przez człowieka własnego środowiska życia, przyjmujące nie tylko wymiar lokalny, lecz także globalny (Uryga 1995, s. 4). Udowadniał też znaczącą obecność problematyki ekologicznej w refleksji humanistycznej, a przede wszystkim w dawnej i współczesnej literaturze pięknej (zob. Uryga 1995, s. 1-3). Ze zdiagnozowanych przez niego edukacyjnych źródeł kryzysu ekologicznego można nadto wyprowadzić szereg wskazań dotyczących koniecznej zmiany w dydaktycznym podejściu do problemu degradacji środowiska i ludzkiej odpowiedzialności za nią. Została podkreślona konieczność, po pierwsze, większego uwzględnienia w wychowaniu humanistycznym doświadczeń zmysłowych i sfery doznań emocjonalnych czerpanych z bezpośredniego kontaktu ze światem; po drugie, stałego pobudzania uczniów do refleksji nad miejscem człowieka w świecie i perspektywami ludzkiej cywilizacji. W obu tych aktywnościach istotne miejsce powinna według Urygi zajmować literatura piękna. Ukazuje ona człowieka (co potwierdzają wskazywane przez autora teksty kultury, od Biblii poczynając) jako:

- „gospodarza przyrody”, który traktuje ją jako boży dar, odbijający doskonałość Stwórcy. Ma świadomość, że jest częstką i użytkownikiem tego daru. Żyje zatem w harmonii z naturą i rozumnie współdziała z przyrodą w osiąganiu życiowych celów ekonomicznych, nie zaniedbując przy tym troski o jej stan i moralnej za nią odpowiedzialności;
- „brata wszystkiego, co żyje”, czyli istotę przepełnioną franciszkańską pokorą, miłością do całego stworzenia, radością z obcowania ze światem, którego czuje się częścią;
- „obserwatora kontemplującego estetyczne piękno natury”, szczególnie artystę. Stara się on w dziełach literackich lub plastycznych wyrazić własne przeżycie, doświadczenie piękna natury i wzbudzić je u odbiorcy;
- „ślepego konsumenta”, który brutalnie narusza, zakłóca, burzy harmonię i równowagę w naturze w imię rozwoju cywilizacji czy eskalacji zysków z eksploataowania jej naturalnych zasobów;
- „świadomego współtwórcę środowiska”, uwzględniającego w realizacji swoich cywilizacyjnych dążeń potrzebę zachowania ładu i równowagi między tymi dążeniami a stanem, właściwościami środowiska naturalnego i kulturowego oraz siłami określającymi możliwości ludzkiego w nim działania (zob. Uryga 1995, s. 1-3).

Autorzy obu przywoływanych tu artykułów, K. Kossakowska-Jarosz i Z. Uryga, podkreślają więc zgodnie ważną rolę polonistycznej edukacji regionalnej w kształtowaniu humanistycznej wrażliwości, postaw zaangażowania i odpowiedzialności za środowisko życia człowieka, od najbliższego poczynając. Wskazując na konkretne błędy, zaniedbania czy zaniechania praktyki szkolnej w tym zakresie, koncentrują się jednak głównie na możliwościach efektywnych zmian. Podkreślają m.in. konieczność przewartościowania wiedzy pojęciowej na rzecz bezpośrednich doświadczeń i kontaktu uczniów z najbliższym im światem oraz większego zainteresowania literackimi światami czy artykulacjami tego doświadczenia i edukacyjnego ich wykorzystania.

Na niewielki bądź nie do końca wykorzystany udział poznania zmysłowego w regionalnym kształceniu polonistycznym (w klasach IV-VI) wskazują o wiele później – od przywołanych artykułów, bo opracowywane w roku akademickim 2016/2017, prace dyplomowe studentek III roku filologii polskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie².

Pośrednim potwierdzeniem potrzeby kształtowania u uczniów wrażliwości na środowisko życia w bezpośrednim kontakcie z nim, a także większego udziału wszystkich zmysłów oraz literatury pięknej w jego percepcji i opisie są dla mnie również obserwacje poczynione podczas zajęć regionalnych ze studentami polonistyki. Odwołam się do nich w ostatniej, diagnostyczno-projektowej części szkicu.

W mojej ocenie wypowiedzi K. Kossakowskiej-Jarosz i Z. Urygi oraz obserwacja praktyki polonistycznego kształcenia regionalnego najlepiej uzasadniają edukacyjną wartość propozycji, jakie nauczycielom języka polskiego składają: geopoetyka (Rybicka 2014, s. 243-296; 2015, s. 41-62), poetyka doświadczenia (Nycz 2012), a także – inspirowane przez etnografię przedtekstową – zainteresowanie nauk humanistycznych zmysłem udziału (Nycz 2018, s. 7-15).

Zmysłowa percepcja przestrzeni oraz jej literackie artykulacje a formowanie tożsamości – ujęcie teoretyczne

Teoretyczne zaplecze dla rozwinięcia i pogłębienia „regionalistycznej perspektywy” w kształceniu humanistycznym przyszłych nauczycieli języka polskiego stwarza m.in. geopoetyka, czyli dynamicznie rozwijająca się dziś orientacja badawcza, która, idąc niejako w poprzek wielu tradycyjnych domen badawczych, wykorzystuje ich

² Diagnostyczno-projektujące prace dyplomowe ośmiu studentek III roku filologii polskiej, opracowywane w ramach seminarium dyplomowego w roku akademickim 2016/2017, prezentowały efekty badań praktyki szkolnej w zakresie sposobów realizacji polonistycznej edukacji regionalnej w wybranych szkołach podstawowych Polski południowej oraz możliwości jej wzbogacenia/udoskonalenia.

ustalenia w wydobywaniu rozlicznych interakcji (nade wszystko działań, a nie tylko statycznych zależności) między literacką kreacją a przestrzenią. Jak objaśnia główna jej reprezentantka, Elżbieta Rybicka,

Geopoetyka to przede wszystkim pojęcie-w-działaniu, które aktywnie i sprawczo wpływa na lokalne konteksty, doprowadzając do ich przekształcenia. [...] To także orientacja badawcza, której zadaniem jest rozpatrywanie interakcji oraz cyrkulacji pomiędzy twórczością literacką a przestrzenią geograficzną. Przedmiotem geopoetyki są jednak nie tyle reprezentacje przestrzeni, ile działania i praktyki literackie. Geopoetyka – jako pojęcie-w-działaniu – przesuwając bowiem uwagę z tekstu na twórczość literacką rozumianą jako *poiesis*, a więc jako działanie sprawcze inicjujące kolejne działania, jako aktywność światotwórczą, znaczeniotwórczą i zdarzeniotwórczą³.

Jednym z istotnych pól badawczych geopoetyki jest literacka antropologia miejsc, inspirowana ustaleniami antropologii literatury i współczesnej antropologii miejsca oraz przestrzeni. Koncentruje ona swoją uwagę zarówno na tekstach literackich, rozumianych jako kulturowo uwarunkowane wypowiedzanie ludzkiego doświadczenia (poetyka doświadczenia), jak i na najbliższych kulturowo terytoriach. Jak zauważa cytowana już znawczyni tej problematyki, E. Rybicka⁴,

Ze skrzyżowania tych pól badawczych wyprowadzić można szereg szczegółowych zagadnień, specyficznych dla geopoetyki, a zogniskowanych na relacjach pomiędzy człowiekiem a przestrzenią. [...] Po pierwsze, takie koncepcje, które z kategorii przestrzennych i doświadczenia miejsc czynią podstawę do nowego ujęcia podmiotowości i tożsamości. Po drugie, kwestie dotyczące doświadczenia miejsc, a zwłaszcza ten ich aspekt, który związany jest ze zmysłową percepcją przestrzeni oraz jej literackimi artykulacjami. Po trzecie, sferę relacji emocjonalnych człowieka z miejscami oraz ich literackie świadectwa. Po czwarte wreszcie, zagadnienia rodzące się na styku autobiografii i geografii, a więc przestrzenne ramy pamięci autobiograficznej, geograficzne trajektorie życia, znaczenie miejsca dla biografii. Zarysowana mapa problemowa nie ma rzecz jasna charakteru wyczerpującego, wskazuje jedynie na te zagadnienia, w których interakcje pomiędzy miejscem i jego doświadczeniem a podmiotem zyskują bardziej wyraziste artykulacje (Rybicka 2014, s. 244).

Wśród tych specyficznych dla geopoetyki zagadnień interesują mnie szczególnie rola percepcji zmysłowej i emocji w doświadczeniu przestrzeni oraz ich literackie artykulacje (krajobrazy dźwiękowe, olfaktoryczne, dotykowe, wizualne; geografia smaków, zjawiska polisensoryczne, a także topografie emotywnie). Natomiast

³ Objaśnienie pojęcia geopoetyki zamieszczone na tylnej okładce książki Elżbiety Rybickiej (Rybicka 2014).

⁴ Elżbieta Rybicka zajmuje się problematyką związaną ze zwrotem przestrzennym w humanistyce i rozwijającymi się pod jego wpływem kierunkami oraz orientacjami badawczymi: geopoetyką, antropologią miejsca, geografiami zmysłów, nowym regionalizmem, a także kulturą miasta.

wśród przytaczanych przez E. Rybicką (2014, s. 244-246), a wypracowanych w ramach współczesnej geografii sposobów postrzegania człowieka w relacji ze środowiskiem – koncepcja *homo geographicus* Roberta Davida Sacka (wzbogacona przez Jacka Kaczmarka o wymiar metafizyczny), a także *homo localis* Mikołaja Madurowicza. Wszystkie te ujęcia wyraźnie korespondują z opisanymi przez Z. Urygę (por. Uryga 1995) formułami ujmowania związków człowieka ze środowiskiem przyrodniczym i jednocześnie mocniej je problematyzują. *Homo geographicus* jest bowiem próbą przewartościowania dominującego od nowożytności do nowoczesności *homo agent* – podmiotu władającego środowiskiem – na rzecz współzależności pomiędzy człowiekiem a środowiskiem geograficznym. To ktoś, kto wchodzi w relację współzależności ze środowiskiem geograficznym. Przejawia się ona we wzajemnym oddziaływaniu na siebie człowieka i środowiska geograficznego. Według R.D. Sacka stajemy się „geograficznymi bytami, przekształcając ziemię i czyniąc ją domem, a ten przekształcony świat wpływa na to, kim jesteśmy” (cyt. za: Rybicka 2014, s. 245). Miejsca zatem „ograniczają i umożliwiają nasze działania, a nasze działania konstruują i podtrzymują miejsca”, kształtując świadomość świata i siebie. Ta perspektywa wzajemnej zależności (głównie przez uwzględnienie aktywnej roli miejsc) sprawia, że jesteśmy niejako „węzłami w sieci” (określenie R.D. Sacka). Zmusza nas do przemyślenia konsekwencji podejmowanych wobec środowiska działań. Koryguje naszą sprawczość poprzez jej ocenę z perspektywy etycznej. Istotnym rozszerzeniem Sackowskiej koncepcji *homo geographicus* jest uzupełnienie jej przez J. Kaczmarka o wymiar metafizyczny. W tym poszerzonym ujęciu, wywiedzionym z Heideggerowskiego bycia-w-świecie, człowiek geograficzny jest bytem antynomicznym. Jego życie w środowisku geograficznym jest bowiem

nieustannym wędrowaniem wzdłuż osi egzystencji [...] i osi poznawczej [...], które odbywa się pomiędzy środowiskiem życia codziennego a sytuacjami granicznymi (oś egzystencji) oraz pomiędzy uporządkowanymi działaniami zaplanowanymi według norm logicznego postępowania a myśleniem metafizycznym (oś poznawcza) (Kaczmarek 2005, s. 55).

Z kolei zaproponowana przez M. Madurowicza koncepcja *homo localis* zwraca uwagę na odpowiedzialność człowieka za miejsce. W relacji człowiek – miejsce akcentuje przede wszystkim to, że człowiek utożsamia się z miejscem oraz postrzega je jako „własne dopełnienie psychofizyczne i uzupełnienie aksjologiczne”, personalizując rzeczywistość (Madurowicz 2006, s. 175).

Ten przywołany w wyborze i wielkim skrócie najnowszy dorobek różnych dziedzin nauki, kierunków badań i rozwijających się w ich obrębie orientacji badawczych, operacjonalizowany przez geopoetykę, stanowi według mnie dobry punkt wyjścia do nowego spojrzenia na sposób projektowania i realizacji kształcenia regionalnego

studentów polonistyki, przyszłych nauczycieli języka polskiego. Potwierdza znaczenie tożsamości regionalnej jednostki, społeczności, miejsca, ale kwestię relacji człowiek – miejsce postrzega jako wieloaspektowy, oświetlany z wielu stron problem. Nakłania do refleksji nad efektywniejszymi sposobami realizacji zagadnień regionalnych w edukacji humanistycznej. Nadto w formowaniu tożsamości uwzględnia zmysłową percepcję przestrzeni oraz jej literackie artykulacje, co stwarza szansę na wyeliminowanie wymienionych wcześniej słabości szkolnej praktyki w zakresie regionalnie zorientowanego kształcenia kulturowo-literackiego.

Znaczenie związku doświadczeń z literaturą mocno eksponuje również poetyka doświadczenia.

Nie ma tekstu (sensownej całości dyskursywnej) – stwierdza Ryszard Nycz – bez ożywającego go doświadczeniowego zaplecza. I nie ma doświadczenia (nie jesteśmy go świadomi), dopóki nie „zastuka” do bram wypowiedzenia. Sygnalizuje ono swe istnienie poprzez opór, jaki stawia standardowym wzorcom komunikacji [...]. Wydaje się, że każda próba zredukowania doświadczenia do jednej z opozycyjnych skrajnych postaci – bezpośredniego doznania czy przeżycia bądź pełnego dyskursywnego opracowania i pojęciowego zrozumienia – prowadzi do impasu, sprzeczności i zmyślikowania jego charakteru (Nycz 2012, s. 150).

Niezwykłe cenne świadectwa interakcyjnych relacji, jakie zachodzą między umysłem, ciałem a środowiskiem, stanowią literackie zapisy docierania do źródłowego doświadczenia. Ich lektura dopomina się jednak o aktualizację własnych, osobniczych doświadczeń czytelnika i jednocześnie toruje drogę rozpoznaniu, uchwyceniu oraz artykulacji tych doświadczeń.

[...] literatura – przekonuje R. Nycz – nie dysponuje żadnymi własnymi, immanentnymi ramami rozumiejącego „ludzkiego” doświadczenia, nie jest samowystarczającym światem (przedmiotem). Ale znaczy to przecież, że dlatego dąży do zamieszkania w czytelnicznym doświadczeniu, że urzeczywistnia się w pełni w próbach zadowolenia. Angażuje więc, tropicznie przyciąga, pasożytniczo wykorzystuje, cudze, to znaczy ludzkie doświadczenia. I choć z żadnym trwale nie może się utożsamić, to bez ponawiania tych prób jest niekompletna i niespełniona. [...] Owo dążenie do dopełnienia, do oswojenia, osadzenia się „bezdolnego” znaczenia w czyjejs lekturze, a wreszcie stania się organem ludzkiego doświadczenia – określa jej naturę (egzystencję, nieodróżnialną od manifestacji, byt, który jest stawianiem się) (Nycz 2012, s. 303).

Zatem według poetyki doświadczenia „w doświadczeniu czytania spoglądamy na świat i siebie niejako okiem innego; okiem, które literacka inwencja wynajduje nam i w nas równocześnie” (Nycz 2012, s. 305). Twórca i propagator tej koncepcji poetyki namawia więc do pójścia „tropem literatury, trzymając się jej – torowanej językiem – drogi (przez) doświadczenia siebie i świata”; uznania jej za przewodnika, a nie tylko przedmiot badań (por. Nycz 2012, s. 154).

Wielkie teksty są uniwersalne właśnie dlatego, że nie wykraczają poza świat (zewnątrzny i wewnętrzny) naszego doświadczenia, a przeciwnie: kwestionują naszą zwyczajową wiedzę o nim w sposób, który czyni nas bardziej wrażliwymi wobec – i zdolnymi do uchwycenia – tego, co konkretne, rzeczywiste, unikatowe, kulturowo specyficzne w obrębie naszej nietranscendentnej rzeczywistości (Nycz 2012, s. 155).

W tekście *Odkrywanie zmysłu udziału* (Nycz 2018) badacz uświadamia nadto „istotny niedostatek charakteru nowoczesnego ludzkiego poznania” – znamieny brak w nim zmysłu udziału. W tym modelu poznania ogląd świata ma bowiem charakter intelektualny (bezcieleśny) – człowiek poznaje świat, stając naprzeciw, na zewnątrz niego. Rezultaty tego poznania odznaczają się neutralnością (brakiem zaangażowania) oraz obiektywnością (bezosobowością, eliminacją subiektywności). Proponowane przez Nycza odkrywanie zmysłu udziału, inspirowane poręczną formułą („zmysł udziału”) i sensem wiersza Wisławy Szymborskiej *Rozmowa z kamieniem*, a przede wszystkim osiągnięciami etnografii przedtekstowej (Rakowski 2009), przeciwstawia czysto intelektualnemu, powierzchownemu poznaniu takie, które próbuje sięgnąć wnętrza,

[...] Którego można tylko „zaznać”, a więc doznać, doświadczyć na drodze aktywnie pasywnej partycypacji w wewnętrznym porządku rzeczy. [...] Wyobraźnia, zwłaszcza poetycka, może pełnić funkcję „zawiązka” tej zdolności, ponieważ niejeden raz zapuszczała się do wnętrza rzeczy (poznawania innego), sondując fantazmatycznie możliwe jego krajobrazy (Nycz 2018, s. 9).

W etnografii przedtekstowej zakłada się, że znaczenie tego, co człowiek robi, nie daje się już uchwycić w oderwaniu od jego relacji ze środowiskiem, które również przestaje być traktowane jako bierne tło, a staje się aktywnym, sprawczym partnerem, współtworzącym znaczenie oraz obraz człowieka i świata (a raczej człowieka w świecie). Ze względu na to założenie nie może się powieść uchwycenie i dostęp do tego świata z tradycyjnej, zewnętrznej perspektywy neutralnego naukowo oglądu. Tak więc świat możemy poznać tylko wtedy, gdy poczuwamy się jego częścią. W procesie poznawania od wewnątrz zmysł wzroku traci swoją pozycję uprzywilejowanego narzędzia poznania: jest wypierany przez „dotykowe widzenie”, rozpoznające kontury rzeczy i kontaktujące się ze światem – jak to określa Tomasz Rakowski – „niczym laska w rękę niewidomego” (cyt. za: Nycz 2018, s. 10). „Znaczenia odczuwane” stawiają opór dowolnym próbom ich uchwycenia w słowach i pojęciach, co nie znaczy, że są zupełnie nieokreślone, ale też nie są całkowicie zawarte w słowach. Jak poświadcza lektura etnograficznych tekstów, ich autorzy sięgają często do tekstów literackich jako autentycznych narzędzi poznawczych, dających wgląd w zakamarki i zagadki ludzkiego doświadczenia świata czy dostęp do nich (por. Nycz 2018, s. 14).

Wykorzystanie doświadczeń zmysłowych i literatury pięknej w formowaniu tożsamości regionalnej – ujęcie praktyczne

W tym fragmencie szkicu przedstawiam moje doświadczenia związane z edukacją regionalną przyszłych nauczycieli języka polskiego – studentów III roku pierwszego stopnia i I roku drugiego stopnia filologii polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; edukacją świadomie ukierunkowaną na wykorzystanie literatury pięknej i percepcji zmysłowej w formowaniu tożsamości regionalnej uczniów. Prezentowane dalej działania są ponadto związane z próbą weryfikacji i poszerzenia oferty dotychczasowych zajęć regionalnych w ramach projektu *Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca*, realizowanego przez Instytut Filologii Polskiej UP Kraków w latach 2019-2023⁵. Punkt ciężkości, zarówno w prezentowanym dalej doświadczeniu edukacyjnym, jak i w opracowywaniu wspomnianego projektu, położony został na formację nauczyciela – jego uważność w kontakcie z żywym światem, refleksyjność i kompetencje kulturowe, umożliwiające mu w nauczycielskiej pracy wykształcanie podobnych cech i postaw u swoich wychowanków. Drogę do takiej formacji przyszłych nauczycieli wytyczały zajęcia: *Czytanie kultury regionu*, *Projektowanie zajęć z edukacji regionalnej* oraz, realizowany na stopniu magisterskim, kurs *Edukacja szkolna wobec kultury regionu*. Jej początek stanowiła próba odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Skąd jestem?, które uwzględniają związek człowieka z miejscem i istotność tej relacji w formowaniu tożsamości. Mobilizacja do szukania odpowiedzi na drugie z nich ukierunkowuje na czytanie kultury regionu, docieranie do źródeł własnej tożsamości. W efektach (co potwierdza moja wieloletnia praktyka) najczęściej sprowadza się do czystej inwentaryzacji „stanu posiadania” w zakresie dziedzictwa przyrodniczo-geograficznego, materialnego i duchowego regionu. Refleksja nad tymi swoistymi katalogami dziedzictwa kulturowego regionu oraz trudności w zaprojektowaniu z ich wykorzystaniem sytuacji dydaktycznych, ukierunkowanych na budowanie uczniowskich relacji ze środowiskiem życia oraz formowaniem tożsamości regionalnej, są według mnie niezwykle ważne. Uzmysławiają istotę wychowania regionalnego (formowanie rdzenia, podstawy tożsamości) – i jednocześnie odsłaniają jego ograniczenia w praktyce kształcenia polonistycznego. Polonista wchodzi tu często w kompetencje geografa, historyka, biologa. Gromadzi i przekazuje obszerną wiedzę o regionie, zaniedbując przy tym wykorzystanie potencjału literatury i języka w formowaniu poczucia tożsamości uczniów. Te samodzielnie rozpoznane przez uczestników kursów *Czytanie kultury regionu*, *Projektowanie zajęć z edukacji regionalnej* dydaktyczno-

⁵ Projekt: *Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca*, nr projektu POWR.03.01.00-00-KN22/18. Wykorzystane w dalszej części szkicu projektowe karty kursów zostały przygotowane do realizacji tego właśnie projektu.

-wychowawcze problemy w realizacji polonistycznego kształcenia regionalnego potwierdza studencka lektura artykułu K. Kossakowskiej-Jarosz *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego* (Kossakowska-Jarosz 2006). Proponuje on jednak nie tylko rzetelną diagnozę niebezpieczeństw i trudności związanych z kształceniem regionalnym (m.in. przekazywania uczniom martwej, erudycyjnej wiedzy o regionie czy interpretacyjnej bezradności nauczycieli języka polskiego wobec literatury regionalnej), lecz także mobilizuje do szukania właściwych dla specyfiki przedmiotu dróg kształtowania tożsamości regionalnej uczniów.

W trakcie realizacji zajęć z *Projektowania kształcenia regionalnego w szkole podstawowej*, świadomi celu, założeń, a także niebezpieczeństw i pułapek w regionalnie zorientowanym kształceniu kulturowo-literackim i językowym, poszukiwaliśmy więc takiej koncepcji kształcenia, która umożliwiałaby nie tylko zachowanie polonistycznej swoistości w działaniach ukierunkowanych na kształtowanie tożsamości regionalnej uczniów, lecz także, i przede wszystkim, pełniejsze wykorzystanie potencjału literatury w tym względzie. Przegląd różnych koncepcji edukacji regionalnej (Petrykowski 2003, s. 35-64) i analiza oferty programowo-podręcznikowej dla przedmiotu język polski⁶ pozwoliły nam wyłonić najbardziej według nas wyrazisty w tym względzie model kształcenia humanistycznego. Jego zasadnicze wykładniki stanowiły wybrane i niesprzeczne elementy dwóch spośród prezentowanych przez Piotra Petrykowskiego koncepcji kształcenia regionalnego (zob. Petrykowski 2003, s. 38-45), to jest edukacji regionalnej rozumianej jako powrót do źródeł (propozycja Kazimierza Kossak-Głowczewskiego) oraz nabywania kompetencji (koncepcja Jerzego Nikitorowicza). Pierwsza uwzględnia wykorzystanie m.in. doświadczenia poszukującego – atrakcyjnej dla ucznia, a przy tym efektywnej w oddziaływaniach formacyjnych freinetowskiej techniki poznawania świata i samopoznania. Ponadto uprzywilejowuje w tym względzie bezpośrednie doświadczenie. Druga kładzie nacisk na kompetencje kulturowe, silnie powiązane ze specyfiką kształcenia kulturowo-literackiego i językowego. Możliwość projektowania wzbogaconej o te elementy edukacji regionalnej stworzyła nam natomiast antropocentryczno-kulturowa koncepcja kształcenia, wpisana w podręcznikową serię *To lubię!* dla klas IV-VIII i jej ofertę lekturową⁷. Z założenia i w sposób naturalny ogniskują one uwagę ucznia (człowieka) na poznawaniu siebie poprzez kulturę, w której człowiek się wyraża i dzięki której daje

⁶ Przegląd oferty programowo-podręcznikowej dotyczył dość rozległego okresu. Interesował nas bowiem czas, kiedy regionalizm wyraźnie zaznaczał w niej swoją obecność i odrębność, jak i później, kiedy stał się mniej lub bardziej oczywistym elementem składowym procesu formowania tożsamości uczniów w ramach języka polskiego.

⁷ Pełny opis bibliograficzny podręczników serii *To lubię!* dla szkoły podstawowej został zamieszczony pod artykułem. W tekście głównym oznaczam zatem jedynie klasę i stronę/strony, na której/których dany materiał się znajduje.

się poznać. Stawiają go w centrum zainteresowania, ale nie ponad światem życia, bo droga do samopoznania jest tu stopniowym odsłanianiem się JA w relacjach z ludźmi, czasem, przestrzenią. Na drodze tego samopoznania seria *To lubię!* proponuje lekturę podręcznikowych tekstów w układzie wyznaczonym przez ważne problemy egzystencjalne i umożliwiającym wzbogacanie zaproponowanego zestawu tekstów o inne, także teksty regionalne czy o regionie. Jak piszą autorki serii w podręczniku dla nauczyciela:

Przed wszystkim [teksty – M.S.] są tak dobrane w książce ucznia, by mogły pełnić funkcję formacyjną, osobowościowotwórczą. Przyjęliśmy założenie, że literatura – dzieła sztuki słowa – są tym rodzajem komunikacji, która pozwala zauważyć, przeżyć, zrozumieć, to co się intuicyjnie przeczuwa [...]. Literatura wyręcza w pewnym sensie ucznia w werbalizacji przeczuwanego. I to jest jej nie do przecenienia rola w obrębie przedmiotu „język polski”. „Mówiąc za ucznia” nieraz o bardzo trudnych sprawach literatura otwiera szerokie pole manewru pedagogicznego. Każdorazowo daje szansę, z której nie zawsze uczeń i kierujący nim nauczyciel potrafią do końca skorzystać, przekształcania wartości estetycznych w osobowe. W konsekwencji w jakość życia (Dyduch i in. 1994, s. 38).

Podczas projektowania zajęć z regionalizmu z wykorzystaniem podręczników *To lubię!* studenci nie mieli większych problemów ze wskazaniem tekstów coraz szerzej i głębiej ukazujących relacje człowieka (JA) z przestrzenią. Ułatwiały im to w znacznym stopniu tytuły problemowych segmentów (podręcznikowych części i rozdziałów), w których obrębie je umieszczono, np. rozdziały: *Uroda świata, Łatwo zniszczyć, W zgodzie z naturą* (kl. IV, s. 131-178); część 5: *Cały świat na głowie*, zawierająca rozdziały: *Jest się czym cieszyć, Jest się czym martwić, Jest o czym myśleć* (kl. V, s. 131-154); rozdziały: *Oznaki czasu* (kl. VI, s. 200-207), *Tęsknię za Arkadią* i *Wiem, kim jestem* (kl. VI, s. 232-248); *Z naturą w tle; Tylko na chwilę* (kl. VII, s. 24-32); część 5: *Ocalić może twórczość...* (kl. VII, s. 165-196); części 3, 4 i 7, sygnowane tytułami: *W Labiryncie życia, Tęsknimy do utopii, Nie tracimy nadziei* (kl. VIII, s. 77-131, 219-261). Podobnie było z zauważeniem otwartego charakteru tych zbiorów, co poświadczały próby ich rozszerzania o zgromadzone samodzielnie przez studentów teksty regionalne. Rzeczywistą trudność stanowiło jednak słabe uwzględnienie faktu, że – jak zaznacza autorki *To lubię!* – „uczeń, poznając nowy tekst, zawsze odnosi nowość do tego, co już zna, do swoich doświadczeń czytelniczych i życiowych, pamięci, sprawności umysłu, wyobraźni, wrażliwości” (Dyduch i in. 1994, s. 50). Ta istotna uwaga potwierdza tezę Z. Urygi o „dwukierunkowym uwarunkowaniu” przeżycia i rozumienia dzieła. Według niego bowiem odbiór dzieła to „proces o charakterze transakcyjnym”, który

zaczyna się od rozumienia, które jest aktualizacją danych dotychczas zdobytego poznania i zarazem warunkiem nawiązania z dziełem emocjonalnego kontaktu, a dalej, od tego momentu rozwija się jako łańcuch kolejnych ogniw przeżycia i rozumienia o coraz wyższej jakości (Uryga 1982, s. 57).

W przytoczonym wcześniej tekście pt. *Humanistyczne aspekty edukacji ekologicznej* ten sam autor podobnie diagnozował niektóre blokady ograniczające formacyjne oddziaływanie literatury w zakresie regionalnie ukierunkowanego kształcenia polonistycznego. Ponieważ zasadzają się one w znacznej mierze na wyraźnej redukcji zmysłowego poznania najbliższego człowiekowi świata oraz opartej na bezpośrednim doświadczeniu relacji ze środowiskiem, podjęliśmy ze studentami wyzwanie sprawdzenia, jakie znaczenie dla pogłębionego odbioru literatury pięknej i formowanej z jej udziałem tożsamości regionalnej uczniów może mieć zmysłowa percepcja przestrzeni. Na nasze zajęcia z regionalizmu zaprosiliśmy panią mgr Barbarę Kozak z Orawy, nauczycielkę języka polskiego z liceum w Jabłonce, miłośniczkę Orawy, a przede wszystkim zielarstwa. Dzięki niej i wraz z nią w uczelnianej sali, w której odbywały się ćwiczenia, pojawił się też orawski świat roślin w naturalnej i skondensowanej postaci, czyli świeżo zebrane kwiaty oraz zioła, a także wytwarzane z nich według tradycyjnych receptur produkty regionalne. Prowadzone przez mgr B. Kozak zajęcia ekscytowały ich uczestników (przede wszystkim studentki), bo dotyczyły tego, czym popularne dziś w kosmetyce, żywieniu czy medycynie trendy *eko-*, *bio-*, *fit* kuszą współczesne kobiety i co im obiecują. Zajęcia pozwalały jednak przede wszystkim obcować z osobą, która nawiązuje ze środowiskiem szczególnie kontakt poprzez jego zmysłowe doświadczenie, a zarazem poznawać ten świat przez dotyk, węch, smak. Rozmowy przy rozpoznawaniu poszczególnych egzemplarzy roślin, określaniu ich zapachu, smaku, koloru, robieniu i degustacji sałatek czy herbatek ziołowych oraz zainteresowanie studentów naturalnymi procesami destylowania zapachów, uzyskiwania ekstraktów, perfum, mazideł, soków, przecierów czy mikstur leczniczych uświadomić miały – zgodnie z intencją gościa – wartość świata istniejącego często za progiem domu: ogrodu, sadu, łąki. Kiedyś człowiek żył z tym światem natury w pełnej harmonii. Dziś, przy coraz dramatyczniej objawianej tęsknocie za takim stanem i braku szans na powrót do pierwotnej relacji człowieka z naturą, może jednak szukać równowagi pomiędzy rozwojem cywilizacji technicznej i konsumpcji a przyrodą.

Opisywane zajęcia uświadamiały jednocześnie kulturową wartość świata, w którym – jak twierdzi wielu nauczycieli – nie ma żadnej kultury. Droga do tej świadomości prowadziła zarówno przez obserwację współczesnych praktyk lokalnych, opartych na rozpoznaniu i często marketingowym wykorzystaniu niepowtarzalnych właściwości miejsca, jak i refleksję nad ukazywaną w literaturze pięknej relacją człowieka ze światem natury. Dla ich określenia poręcznych formuł dostarczył nam tekst Z. Urygi (zob. Uryga 1995, s. 1-3).

W tak zorganizowanych zajęciach chodziło jednak głównie o to, aby odkryć rolę uważności oraz wartość bezpośredniego poznawania świata, a także udział literatury w jego zmysłowym doświadczeniu. Spośród wybranych wcześniej z *To lubię!* tekstów

literackich zajęcia z mgr B. Kozak wyeksponowały najsilniej sensualną wartość wierszy Juliana Tuwima: *Brzołka kwietniowa* (kl. VI, s. 201), *Rwanie bzu* (kl. VI, s. 201), *Strofy o późnym lecie* (kl. VI, s. 202), *Sitowie* (kl. VII, s. 170). Ten zestaw został nadto później poszerzony o kolejne utwory tego poety, m.in.: *Czereśnie* (Tuwim 1977, s. 9), *Źródło* (Tuwim 1977, s. 127), *Zieleń* (Tuwim 1977, s. 206-211), *Gałąź* (Tuwim 1977, s. 219) oraz fragmenty *Kwiatów polskich* (Tuwim 1978, s. 10-14, 16-19, 26). Studenci uznali je bowiem za „szczególnie zmysłowe”, „pobudzające pracę zmysłów”, „uczące uważności w bezpośredniej relacji ze światem” i będące zarazem przykładem usilnych, ciągle ponawianych prób niełatwego szukania „słów dla żywego świata”⁸, w niektórych przypadkach kończącego się uznaniem lingwistycznej niemocy nazwania odbieranego zmysłem zapachu:

Stwierdziwszy tedy niewątpliwie,
 Że z „opisami” wielka bieda,
 Należy uznać, że właściwie
 Rezeda pachnie – jak rezeda (Tuwim 1978, s. 17).

Przedstawione w zarysie wprawki w sensualnej percepcji świata i w „testowaniu” literatury, która „otwiera nam i w nas wewnętrzne oko” (Nycz 2012, s. 305), a także skupienie uwagi na relacji człowiek – środowisko (choć w namiastce, ale za to w skondensowanej postaci orawskich ekstraktów) stanowiły ponadto swoiste pole doświadczalne do opracowania znacznie poszerzonej i zmodyfikowanej oferty zajęć regionalnych. Ich faktyczna wartość kształcąca i formacyjna miała być sprawdzana podczas realizacji projektu *Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca*. Na pierwszym stopniu nauczycielskich studiów polonistycznych blok regionalny rozpoczyna w tym projekcie kurs: *Dziedzictwo kulturowe regionu w doświadczeniu poszukującym*, a uzupełnia dodany do wcześniej wymienionych zajęć – *Czytanie kultury regionu i Projektowanie edukacji regionalnej* – tutoring: *Odkrywanie dziedzictwa kulturowego własnego regionu*⁹.

Kurs *Dziedzictwo kulturowe regionu w doświadczeniu poszukującym* ma umożliwić jego uczestnikom zdobycie umiejętności odkrywania specyfiki i zróżnicowania kulturowego określonego miejsca w doświadczeniu poszukującym, a więc z wykorzystaniem jednej z technik zaproponowanych przez Celestyna Freineta (Filipiak, Smolińska-Rębas 1997, s. 63-74), weryfikacji wartości tego typu poznania z perspektywy osiągniętych rezultatów oraz przydatności w edukacji regionalnej. W trakcie

⁸ Dokładne przytoczenia studenckich sformułowań zapisuję w cudzysłowach, a obszerniejsze ich wypowiedzi skracam do kilkuwyrazowego omówienia.

⁹ Karty wszystkich wymienionych kursów dostępne są do wglądu w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

jego realizacji koncentruje się uwagę na: 1) treningu uważności, czyli wyzwaniu zainteresowania środowiskiem życia człowieka, 2) otwieraniu na wielozmysłowe jego poznawanie, 3) samodzielnej organizacji tego typu poznawania miejsca, 4) rozwijaniu umiejętności skupiania się na tym, czego się doświadcza w bezpośrednim kontakcie ze światem, tj. na doznaniach, myślach, emocjach, 5) poszukiwaniu form artykulacji dla takich doświadczeń, 6) wykorzystaniu osobistych doświadczeń w organizacji kontaktu z literaturą piękną i literatury pięknej dla pogłębienia tych doświadczeń, 7) nabywaniu zdolności do weryfikowania różnych dróg poznawania środowiska życia, dokumentowania oraz eksponowania wynikających zeń odkryć.

Doświadczaną przestrzenią według mojego autorskiego planu stała się w roku akademickim 2019/2020 Nowa Huta, pierwotnie zakładana i budowana jako osobne miasto, od 1951 roku – dzielnica Krakowa. Miejsce o skomplikowanej tożsamości, narzucanej bądź instrumentalnie wykorzystywanej przez kolejne władze polityczne. Zgodnie z założeniami komunistycznego rządu Nowa Huta miała być symbolem i instrumentem przemiany Polski z postfeudalnego kraju chłopów w socjalistyczny kraj robotników (por. Ostrowski 1952, s. 7). Na przełomie lat 40. i 50. XX wieku ukazywano ją jako wzorcowe miasto socjalistyczne. W latach 90., po transformacji ustrojowej, stała się natomiast wygodnym przykładem bankructwa poprzedniego systemu i klęski ekologicznej. Medialnej widoczności nie zyskiwały za to przejawy dramatycznie manifestowanego poczucia tożsamości samych nowohucian. Zaznaczyły się one m.in. walką o krzyż na początku lat 60. i z dużo większą siłą strajkami w Hucie im. Lenina pod koniec lat 80. Wtedy to Nowa Huta stała się terenem walki z władzą ludową, której miała być wizytówką. Dziś jest miejscem dużej aktywności obywatelskiej, ale także stale przepracowywanego kłopotliwego dziedzictwa i skomplikowanej tożsamości, co potwierdzają poświęcone jej najnowsze opracowania naukowe (zob. m.in. Golonka-Czajkowska 2013) i utwory fabularne (Wojciechowska 2015). Taką specyfikę Nowej Huty oddają też definiujące to miejsce paradoksy: wzorcowe miasto socjalistyczne – bastion „Solidarności”; miasto bez Boga – miejsce budowy licznych kościołów; dzielnica przemysłowa – wielka wieś; miejsce klęski ekologicznej – najbardziej zielona dzielnica Krakowa (por. Stanek 2007, s. 293-294).

Poznawanie Nowej Huty przez studentów obliczone zostało na wykorzystanie w tym procesie zarówno bezpośredniego, jak i torowanego przez literaturę oraz inne sztuki (architekturę, fotografię) doświadczenia. Dla jednej z grup rozpoczynało się w centralnym punkcie dzielnicy, na placu Centralnym im. Ronalda Regana, dla dwóch pozostałych w innym, dowolnie przez nie wybranym. „Punkt startu” różnicował jednak doświadczenia uczestników wypraw. Najbardziej oczywiste w przypadku miejsc oddalonych od centrum Nowej Huty było poczucie zagubienia, wywołane poruszaniem się w swoistym labiryncie osiedli, podobnie jak próby docierania z tych

miejsc do centrum. Wyprawy „ku centrum tego labiryntu, ukrywającym istotę tożsamości i serce miasta”, określają – według Ewy Rewers – „zarówno drogę do przestrzeni miejskiej, jak i jej tożsamości” (Rewers 2005, s. 303). Doświadczenie w takiej wyprawie trudu, niepowodzenia, błędzenie, ale i zakładane osiągnięcie celu (dojście do centrum) dawało studentom wyobrażenie o skomplikowanej tożsamości Nowej Huty – narzucanej przez system socjalistyczny, którego miała być wizytówką, i jednocześnie kształtowanej w oporze wobec niego. Czytanie placu Centralnego – swojego serca Nowej Huty – też okazało się niezwykle intrygujące. Funkcją centrum jest bowiem ujawnianie charakteru światopoglądowego danego miejsca.

Złożona historia [...] Nowej Huty – miasta idealnego, które nigdy nie zostało zrealizowane według swojego idealnego planu, ujawnia w tym miejscu, jak bardzo architektura tkwi w społeczno-ekonomicznych uwarunkowaniach swoich czasów (Jędruch 2018, s. 47).

Z tą architekturą i pustym miejscem po pomniku Lenina żywy kontrast buduje obelisk w kształcie litery „V”, upamiętniający „Solidarność” i usytuowany od strony Łąk Nowohuckich. Te ostatnie otwierają perspektywę jeszcze innego doświadczenia Nowej Huty. W kontekście misternie zaplanowanego układu i socrealistycznej architektury placu Centralnego wielka łąka od jego wschodniej strony wygląda

jak opuszczone pole bitwy, pomiędzy wielkim tworzącym się przemysłowym gigantem a wolnym biegiem zwykłego życia i rytmu przyrody. [...] Paradoksalnie, tutaj właśnie spokojna natura rozległych podmokłych łąk i spontanicznych miejskich aktywności zdaje się zwyciężać nad planową, monumentalną i autorytarną konstrukcją (Jędruch 2018, s. 47).

Obszar Łąk Nowohuckich¹⁰ stwarza szansę na jeszcze inne i, jak się wydaje, dość zaskakujące doświadczenie przestrzeni kojarzonej z hutą stali i poważną degradacją środowiska. Ponadto otwiera oczy na kolejne źródła nowohuckiej tożsamości, bo zwraca uwagę na jej „zapomniane dziedzictwo” – dziedzictwo kulturowe wiosek, które wchłonęła Nowa Huta. Zmysłowe doświadczenie Łąk Nowohuckich, usytuowanych tuż obok urbanistycznego centrum, umożliwia bowiem zejście – dosłownie i w przenośni – w jej odleglejszą przeszłość; obserwowanie nakładania się kolejnych warstw dziejów, stylów kultury, procesów kształtowania się tożsamości tego miejsca i jego mieszkańców. Jej podstawą jest chłopskość, stanowiąca rdzeń tożsamości tak tubylców (mieszkańców dawnych podkrakowskich wiosek, które wchłonęła Nowa Huta), jak i przybyszów do Nowej Huty (najczęściej chłopów, których bieda wygnała z rodzinnych wsi i przywiodła na wielki plac budowy czy do pracy

¹⁰ Obejmuje on ponad 57 ha. W 2003 roku Łąki Nowohuckie zostały uznane za użytek ekologiczny. Są też objęte ochroną w ramach programu Natura 2000.

w hucie stali). Odbija to m.in. mocno zakorzeniona w nowohucianach chłopska potrzeba bliskości człowieka i natury.

Ustalanie „torowanej przez literaturę” mapy podróży do i po tej dzielnicy Krakowa ułatwił nam bardzo *Literacki przewodnik po Nowej Hucie* autorstwa Anny Grochowskiej (2019). Wytycza on sześć możliwych tras, sugerując jednocześnie, jakie teksty literackie mogą stać się przewodnikami w ich przemierzaniu.

Zadaniem trzech grup studenckich uczestniczących w roku 2019/2020 w zajęciach *Dziedzictwo kulturowe regionu w doświadczeniu poszukującym* stało się zatem także dokonanie samodzielnego wyboru zaproponowanych w tym przewodniku lektur, według nich najlepiej torujących drogę bezpośredniemu doświadczeniu Nowej Huty i artykułujących jej skomplikowaną tożsamość. Efektem finalnym projektu był ustalony wspólnie, przez wszystkich jego uczestników, repertuar tekstów i zdjęć, które mogłyby stanowić uzupełnienie wydawnictwa: *Nowa Huta. Książka do pisania*¹¹ – chodziło o odpowiednio dobrane fragmenty książek i najlepsze fotografie Nowej Huty. Kryterium wyboru stanowiła zdolność danego tekstu lub zdjęcia do – jak to ujął R. Nycz – „wynajdywania nam i w nas” wewnętrznego oka, które umożliwia bezpośrednie doświadczenie świata.

Bibliografia

- Chrzastowska B., 1995, *Sens reformy*, [w:] B. Chrzastowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, Warszawa: WSiP.
- Dyduch B. i in., 1994, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H., 1997, *Technika doświadczeń poszukujących Celestyna Freineta*, [w:] W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 63-74.
- Golonka-Czajkowska M., 2013, *Nowe miasto nowych ludzi. Mitologie nowohuckie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Anthropos*.
- Grochowska A., 2019, *Literacki przewodnik po Nowej Hucie. 1949-2019*, Kraków: Ośrodek Kultury im. C.K. Norwida.
- Jędruch D., 2018, *Centrum Nowej Huty – oczy szeroko zamknięte*, [w:] J. Kłaś (red.), *Nowa Huta. Architektoniczny portret miasta drugiej połowy XX wieku*, Kraków: Ośrodek Kultury im. C.K. Norwida, s. 40-47.
- Józefowicz A., 2013, *Region oraz edukacja regionalna w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej*, „Ars inter Culturas”, nr 2, s. 105-117.

¹¹ *Nowa Huta. Książka do pisania*, wybór tekstów i fotografii J. Bernatowicz, P. Skrzyński, Kraków–Budapeszt–Syrakuzy: Wydawnictwo Austeria, 2019. Książka reprezentuje ciekawą i specyficzną serię wydawniczą (red. serii: E. Jogała, M. Zagańczyk), która zachęca do odbywania podróży w różne miejsca i tworzenia/pisania na ich podstawie książki. Drogę do zmysłowego doświadczenia konkretnego miejsca i jego artykulacji torują czytelnikowi tej serii odpowiednio dobrane literackie i fotograficzne jego obrazy.

- Kaczmarek J., 2005, *Podjęcie geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, *Rozprawy Habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego*.
- Kossakowska-Jarosz K., 2006, *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna”, nr 2, s. 13-22.
- Madurowicz M., 2006, *Tożsamość homo localis w geografii człowieka*, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Człowiek w badaniach geograficznych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 169-179, *Podstawowe Idee i Koncepcje w Geografii*, t. 2.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 2009, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995, *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Nycz R., 2012, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, *Nowa Humanistyka (Warszawa)*, t. 3.
- Nycz R., 2018, *Odkrywanie zmysłu udziału*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 7-15, <https://doi.org/10.18318/td.2018.1.1>.
- Ostrowski M., 1952, *Kształtowanie przestrzeni miasta socjalistycznego*, „Miasto”, nr 1.
- Petrykowski P., 2003, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Rakowski T., 2009, *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy. Etnografia człowieka zdegradowanego*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria, *Idee i Polityka*.
- Rewers E., 2005, *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Kraków: Universitas, *Horyzonty Nowoczesności*, t. 41.
- Rybicka E., 2014, *Antropologia miejsca*, [w:] E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków: Universitas, s. 243-296, *Horyzonty Nowoczesności*, t. 109.
- Rybicka E., 2015, *Sensoryczna geografia literacka*, [w:] E. Konończuk, E. Sidoruk (red.), *Przestrzenie geo(bio)graficzne w literaturze*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 41-62, *Poetyka i Horyzonty Tradycji*, 7.
- Stanek Ł., 2007, *Nowohuckie symulacje. Polityka tożsamości i konsumpcja przestrzeni w Nowej Hucie*, [w:] M. Kaltwasser, E. Majewska, K. Szreder (red.), *Futuryzm miast przemysłowych. 100 lat Wolfsburga i Nowej Huty*, Kraków: Korporacja Ha!art, s. 292-305.
- Tuwim J., 1977, *Poezje wybrane*, Warszawa: Czytelnik, *Biblioteka Klasyki Polskiej i Obcej*.
- Tuwim J., 1978, *Kwiaty polskie*, Warszawa: Czytelnik.
- Uryga Z., 1982, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Kraków–Warszawa: PWN.
- Uryga Z., 1995, *Humanistyczne aspekty edukacji ekologicznej*, „Ojczyzna-Polszczyzna”, nr 3, s. 1-4.
- Wojciechowska E., 2015, *Obraz Nowej Huty w najnowszej prozie fabularnej. Kobiety, romantyzm i pragnienie nowego początku*, „Studia Humanistyczne AGH” XIV, nr 4, s. 103-119, <https://doi.org/10.7494/human.2015.14.4.103>.

Wykaz podręczników

- Dyduch B., Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., 1994, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4 – teksty i zadania. Książka ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., 1995, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., 1996, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., 1997, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 7 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., 1998, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 8 – teksty i zadania. Podręcznik ucznia*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Abstract

THE IMPORTANCE OF SENSUAL EXPERIENCES IN SHAPING REGIONAL IDENTITY

The author of the article discusses the importance and a range of possibilities of the use of sensual experiences in shaping regional identity and community in regionalism in Polish studies. She highlights the potential of such a perspective, which has been explored by scholars who represent new theories and tendencies in the humanities (e.g. cultural theory of literature, the poetics of experience, geopoetics, pre-textual ethnographies). This theoretical background enables the author to expand the scope of regional education and to broaden this discipline to include the sensual dimension. The author also emphasizes the urgent need to prepare the teachers-to-be to use these findings in their school practice.

Keywords: sensual experience, regional education, regional identity, man's environment, literature, cultural and literal education

Recenzowana książka stanowi niezwykle aktualną i ważną pozycję w dziedzinie badań nad problematyką pogranicza i współistniejących tam tożsamości. Pokazuje, jak wiele zagadnień jest jeszcze do odkrycia i jak wiele pojawia się nowych problemów oraz tematów wymagających opisu i opracowania. Tom podejmuje ważne wątki dotyczące tożsamości regionalnej, nauki języków i wychowania młodzieży w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Jest to dziś niezwykle istotne, ponieważ międzykulturowość powstająca na styku różnych kultur staje się doświadczeniem coraz bardziej powszechnym, zachodzącym nie tylko na „starych” pograniczach, ale ze względu na migracje i uchodźstwo pojawia się w wielu środowiskach niezależnie od położenia geograficznego.

Z recenzji dr hab. Ewy Golachowskiej, prof. IS PAN

W swych rozważaniach Autorzy tekstów umiejętnie i w sposób przekonujący łączą szczegółowe analizy materiału z szerszą perspektywą ujęć naukowych eksploracji literaturoznawcy, językoznawcy, kulturoznawcy, historyka i dydaktyka, kompetentnie i profesjonalnie „integrują” swe interpretacje materiału literackiego (lub językowego) z obszarem badań kulturoznawczych, wspierając je historią, dydaktyką polonistyczną, filozofią, aksjologią, etnolingwistyką, ukazując wieloaspektowy i wielopoziomowy, ale jednocześnie – pełny, spójny i syntetyczny obraz problemu postawionego w temacie opracowania.

Z recenzji dr hab. Doroty Michulki, prof. UW

<https://akademicka.pl>

