

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Maria Sienko

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Być stąd. O formacyjną wartość polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)

Od kilku lat prowadzę ze studentami polonistyki warsztaty poświęcone edukacji regionalnej¹, której celem jest „ukształtowanie w młodych jednostkach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska oraz autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury”². Od kilkunastu lat obserwuję działania różnych instytucji, zorientowane na taki cel w odniesieniu do konkretnej społeczności lokalnej, w tym przypadku mieszkańców Nowej Huty³. Charakter i wyniki tych działań skłaniają mnie do poszukiwania efektywnych sposobów pracy z przyszłymi nauczycielami, ponieważ wyraźnie wystrzegają widzenie istotnych dla edukacji regionalnej współczesnych uwarunkowań kształtowania tożsamości jednostkowej i zbiorowej. Zostały one ufundowane przez dwie wielkie transformacje ustrojowe XX w.⁴, włączenie się Polski w struktury

¹ *Projektowanie zajęć z edukacji regionalnej* (III rok pierwszego stopnia studiów polonistycznych o specjalności nauczycielskiej) oraz *Edukacja szkolna wobec kultury regionu* (I rok drugiego stopnia).

² P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 52.

³ Zob. m. in. *Polonista wobec zjawisk kultury regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Radom 2011, s. 193–211; *Nowa Huta – miejsce, które stygmatyzuje mieszkańców*, [w:] *Kłopotliwe pamiątki. Trud dziedziczenia*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2012, s. 55–74; *Miasto obok metropolii. Nowej Huty kłopoty z tożsamością*, [w:] *Okolice metropolii. Tożsamość – edukacja – kultura 5*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2012, s. 27–42; *Krajobraz, który nosi się w sobie. Krajobrazy pamięci i pamięć komunikacyjna w polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014, s. 283–302; *Nowa Huta ma głos. Projekty społeczno-artystyczne a proces kształtowania lokalnej tożsamości*, [w:] *Kraków. Miejsce i tekst*, red. A. Ogonowska, M. Roszczyńska, Kraków 2014, s. 213–224. Opisane w tych tekstach praktyki bliskie są nadto mojemu indywidualnemu i rodzinnemu doświadczeniu zakorzenienia się w tym miejscu.

⁴ Pierwsza ze wspomnianych transformacji była efektem narzuconego Polsce po II wojnie światowej porządku społeczno-politycznego oraz określonego kierunku jej rozwoju

euuropejskie, procesy globalizacji i globalizacji oraz przez zmiany cywilizacyjno-kulturowe, związane między innymi z pojawieniem się i rozwojem Internetu.

Uwzględniając potrzeby edukacyjne w tym względzie, w niniejszym artykule prezentuję jeden z możliwych sposobów kształcenia u przyszłych nauczycieli języka polskiego refleksyjnej postawy wobec rzeczywistych problemów budowania tożsamości w *płynnej nowoczesności* poprzez kluczową dla takiej postawy umiejętność stałego diagnozowania zmieniającego się kontekstu budowania obrazu własnego ja, tu i teraz.

Edukacja regionalna a zmieniający się kontekst budowania poczucia tożsamości

Umiejętność rozpoznawania wpływu zasadniczych przemian cywilizacyjno-kulturowych na przebieg procesów tożsamościowych, a zwłaszcza refleksyjna postawa nauczyciela wobec tworzonej w takiej sytuacji autoidentyfikacji, stanowi dziś konieczną podstawę efektywnej realizacji zadań polonistycznej edukacji regionalnej. Świadczą o tym wyniki badań socjologów i antropologów nad kulturą lokalną oraz nad jej udziałem w budowaniu identyfikacji mieszkańców z miejscem zamieszkania⁵, a także nad możliwościami refleksyjnego działania wychowawcy w „neoliberalnym uwikłaniu”⁶. Do takiej potrzeby przekonują mnie również studenckie narracje tożsamościowe, sporządzone i analizowane podczas warsztatów regionalnych⁷, a także nowohuckie praktyki społeczno-artystyczne. Te ostatnie są godne szczególnej uwagi i wykorzystania w pracy dydaktycznej. Wynikają bowiem z dobrze rozpoznanych problemów tożsamościowych mieszkańców konkretnego miejsca

gospodarczego. Wiązała się z zasadniczą zmianą ustroju państwa, budowaniem nowego, socjalistycznego społeczeństwa, a także z polityką forsownej industrializacji i urbanizacji kraju. Znalazła ona szczególnie wyraz m.in. w *wielkich budowach socjalizmu*. Jedną z nich była właśnie Nowa Huta. Niczym w soczewce skupiły się w niej wszystkie elementy stalinowskiego oraz poststalinowskiego projektu modernizacji oraz skutki realizacji takiej zmiany. Transformacja ustrojowa z 1989 r. związana była natomiast z przechodzeniem polskiego społeczeństwa od scentralizowanego politycznie oraz ekonomicznie, monopartyjnego systemu socjalistycznego do gospodarki kapitalistycznej, w której dominującą rolę miał odgrywać wolny rynek. Nowa Huta stała się w tej nowej sytuacji przykładem bankructwa starego systemu i kłopotliwym dziedzictwem, zwłaszcza dla mieszkańców tej hutniczej dzielnicy.

⁵ J.W. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, A. Hupa, P. Majewski, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, *Kultura miejska z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, Warszawa 2010; *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce. Kanon i rozproszenie*, red. I. Bukraba-Rylska i W.J. Burszta, Warszawa 2011 czy *Kultura ludowa. Teorie – praktyki – polityki*, red. B. Fatyga i R. Michalski, Warszawa 2014 (publikacja on-line).

⁶ Zob. m.in. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, a także A. Walczak, *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych*, „Kultura i Wychowanie. Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi” 2012, nr 4 (2), s. 19–34.

⁷ W artykule odwołuję się do doświadczeń i materiałów zebranych w roku ak. 2014/2015 wśród 46 studentów studiów niestacjonarnych, uczestniczących w prowadzonych przeze mnie warsztatach z edukacji regionalnej – zob. przyp. 1.

(dzielniczy) i koncentrują się na udzielaniu im pomocy w odnajdywaniu oraz ekspresji lokalnej autoidentyfikacji⁸. Nadto podkreślają znaczenie kształcenia kulturowo-językowego i kulturowo-literackiego w rozwoju tożsamości. Uwydatniają bowiem rolę kompetencji kulturowych, które pozwalają jednostce odnaleźć siebie i usytuować się w świecie. Przez to są ściśle powiązane z antropocentryczno-kulturową koncepcją edukacji polonistycznej, zorientowaną na identyczny cel. Poświadcza to najpełniej opis sposobu realizacji takiej właśnie koncepcji kształcenia, zawarty w podręczniku dla nauczyciela z serii *To lubię!*⁹. Eksponuje się w nim formacyjną, osobowościowotwórczą funkcję kultury i języka. „Literaturę (dzieła sztuki słowa) traktuje jako rodzaj komunikacji międzyludzkiej”, pozwalającej „zauważyć, przeżyć i nazwać” różne wymiary ludzkiego doświadczenia. „Każdorazowo daje szansę [...] przekształcania wartości estetycznych w wartości osobowe. W konsekwencji w jakość życia”. Zasadzie transmisji wartości kultury artystycznej i socjalnej na wartości osobowe, zakładanej jako zasada generalna w realizowanej koncepcji, odpowiada „analiza różnorodnych relacji zachodzących między takimi kategoriami, jak: człowiek – czas – przestrzeń”. Ogarniany w ten sposób obszar ludzkiej aktywności punktem odniesienia, centrum dyspozycyjnym czyni zawsze konkretne JA. Pozwala to uczniom podejmować – stosowny do ich możliwości – wysiłek odnajdywania siebie w zmieniającym się świecie.

Dla edukacji regionalnej formacyjną wartość takiej propozycji określa stała mobilizacja uczniów wokół pytania, w jaki sposób miejsce, czas i inni ludzie wpływają na to, kim jestem. „Podłożem” tej mobilizacji jest zaś nabywanie kulturowej kompetencji do budowania i artykułowania własnej oraz rozumienia cudzej ekspresji tożsamości. Bez wypracowania opartej na takich podstawach refleksyjnej postawy trudno dziś myśleć o trwającym całe życie procesie formowania indywidualnej i społecznej tożsamości, a w konsekwencji – o rzeczywistym zaangażowaniu w życie społeczności (od lokalnej po ogólnoludzką). Jest to zadanie szczególnie trudne do zrealizowania w warunkach wielkiej mobilności ludzi, globalizacji i komercjalizacji, a jednocześnie niezwykle ważne. Pozwala bowiem zachować, używając określenia Zbyszka Melosika, „rdzeń tożsamości”¹⁰. Decyduje on o poczuciu względnej stabilności w procesie ciągłego budowania i modyfikacji obrazu własnego JA. Stanowi też

⁸ Sytuacja taka jest dość wyjątkowa, jeśli wziąć pod uwagę wyniki niedawnych badań nad aktywnością kulturalną i twórczą mieszkańców Polski lokalnej. „W większości miejscowości, które przebadaliśmy – pisze Tomasz Szlendak – kultura «robiona jest» albo dla przyjezdnych, albo dla jej organizatorów działających z nadania lub namaszczenia politycznego. Niemal nigdzie kultura nie jest «robiona» z myślą o mieszkańcach”. Tenże, *Nic? Aktywność kulturalna i czas wolny na wsi i w małych miastach*, [w:] *Stan i zróżnicowanie kultury...*, s. 67–68.

⁹ Zob. prezentację i szczegółowe omówienie koncepcji antropocentryczno-kulturowego modelu kształcenia, wpisanego w podręczniki serii *To lubię!* – B. Dyduch, M. Jedrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków 1994, s. 9–51. Przywołane dalej cytaty, aż do następnego przypisu, pochodzą z tej książki nauczyciela (s. 38).

¹⁰ Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 451–452 i in.

pewien rodzaj zabezpieczenia przed uniformizacją czy unifikacją. Zwłaszcza przed ciągle nowymi propozycjami autoidentyfikacji, narzucanymi jednostce z zewnątrz, m.in. przez polityków czy kulturę konsumpcji.

Sytuację jednostki i zbiorowości lokalnych, funkcjonujących w takich uwarunkowaniach, ich potrzeby tożsamościowe oraz rolę kultury w odnajdywaniu siebie i budowaniu więzi z innymi dobrze puentuje ekspresywna wypowiedź Marka Beylina:

Współczesne społeczeństwa żyją w ciągłym przyspieszeniu, w nieustających zmianach, które wciąż unieważniają nasze dotychczasowe doświadczenia, czyli stałe punkty orientacyjne. Brak takich oparc, porwane tradycje sprawiają, że zalewa nas fala ideologicznych, ale też czysto życiowych fikcji i iluzji [...]. Pozbawieni stałego gruntu, tradycji, ciągłości, wzorów wyglądamy nierealnych światów, cudownych recept na dobre życie. [...] Dziś jedyną zaporę przeciw takiemu intronizowaniu iluzji w społeczeństwie stanowi kultura¹¹.

Udział w niej konkretnych ludzi i zbiorowości ludzkich stanowi nadto podstawę tworzenia lokalnych wspólnot i „społeczności demokracji”.

[...] Społeczeństwo jednostek potrzebuje – konstatuje Beylin – coraz więcej miejsc spotkań. Ale takich miejsc, gdzie nie będą traktowani jako konsumenci o arbitralnie zdefiniowanych potrzebach, lecz staną się współautorami wydarzeń. Z tego bierze się chociażby kielkujący ruch odnowy domów kultury, które zwłaszcza w miasteczkowej i wiejskiej Polsce chcą wciągnąć ludzi w budowę programów działania. Tak, właśnie przez kulturę, oddolnie, mają rozwijać się lokalne społeczności demokracji.

Kultura bowiem, dowodzi cytowany autor, „wzmacniając i postawy jednostkowej wolności, i potrzeby nawiązywania więzi z innymi, jest powietrzem nowoczesnej demokracji”.

Uwzględniając zaprezentowany w tym fragmencie (siłą rzeczy w ogromnym skrócie i uproszczeniu), zmieniający się kontekst budowania poczucia tożsamości, przedstawiam w dalszej części tekstu potrzebę oraz pewien sposób wyzwalania refleksyjnej postawy wobec możliwości odnajdywania się w takiej sytuacji. Koncentruje się on na takim kształceniu przyszłych nauczycieli języka polskiego, które w projektowaniu i realizacji polonistycznej edukacji regionalnej uwzględnia zasadniczą rolę stałego diagnozowania aktualnych uwarunkowań procesu kształtowania tożsamości oraz ich wpływu na autoidentyfikację lokalną nauczyciela i wychowanków¹². Istotne znaczenie w procesie uruchamiania i rozwijania tego typu diagnoz, a także towarzyszącej im refleksji przypisuję natomiast narracyjnej koncepcji

¹¹ M. Beylin, *Po co, u diabła, ta kultura*, „Gazeta Wyborcza” sobota – niedziela 27-28 listopada 2010, s. 19; toż – http://wyborcza.pl/1,76842,8726903,Po_co_u_diabla_ta_kultura.html (dostęp: 16.06.2015). Kolejne cytaty, aż do następnego przypisu, pochodzą z tego artykułu.

¹² Doskonałe uzasadnienie takiego stanowiska przedstawia Anna Walczak w artykule: *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń...*, a zwłaszcza w jego ostatnim fragmencie, który bez-

tożsamości. Widzę w niej bowiem konkretną wartość dla kształtowania refleksyjnej postawy polonisty wobec autoidentyfikacji lokalnej i zagadnień współczesnego regionalizmu, a także wartościowy punkt wyjścia do rozwijania określonych kompetencji dydaktycznych, służących polonistycznemu kształceniu regionalnemu.

Refleksyjna postawa wobec autoidentyfikacji lokalnej podstawą projektowania polonistycznej edukacji regionalnej

Służąca samorozumieniu i zdobywaniu wiedzy o sobie narracyjna koncepcja tożsamości, jak przekonuje socjolożka, Jolanta Kociuba, „nie jest jedyną i powszechną formą obrazu własnego ja oraz samowiedzy jednostki”¹³, ale w pewnych sytuacjach „może być potrzebą czy kompetencją, wyuczoną w toku socjalizacji czy terapii, metodą radzenia sobie z własnym doświadczeniem, porządkowaniem go i usensownianiem”¹⁴. Zainteresowanie jej wykorzystaniem w uniwersyteckiej i szkolnej edukacji regionalnej wystarczająco uzasadniają więc zarysowane wcześniej przesłanki, czyli charakter współczesnych uwarunkowań procesów tożsamościowych (globalizacja, wolny rynek, komercjalizacja życia, mobilność społeczna etc.), sposób uczestnictwa społeczności lokalnych (nie tylko wiejskiej i małomiasteczkowej) w kulturze¹⁵ oraz wpływ tworzenia takich autonarracji na proces samoidentyfikacji jednostki i grupy. Wartość narracji tożsamościowej w procesie kształcenia literackiego i realizacji jego formacyjnych celów podkreśla nadto w szczególności sposób książka Barbary Myrdzik *Zrozumieć siebie i świat*¹⁶, a w zakresie praktykowanego kształtowania tożsamości lokalnej w warunkach gwałtownych zmian cywilizacyjno-kulturowych – analizowane przeze mnie nowohuckie praktyki społeczno-artystyczne. Są one skoncentrowane na wyzwaniu podmiotowości mieszkańców dzielnicy, pozbawianych w szczególności takiej możliwości nie tylko przez poprzedni system, ale także przez nową, wolnorynkową rzeczywistość. Narracje tożsamościowe, które pozwalają mówić o sobie i swoim miejscu na ziemi własnym głosem, stanowią więc dla tej społeczności lokalnej szczególną wartość. Stają się podstawą formowania więzi z miejscem, obciążonym kłopotliwym dziedzictwem oraz tworzenia lokalnej społeczności obywatelskiej, która próbuje przełamać narzucany jej odgórnie czy z zewnątrz status komunistycznego skansenu i dzielnicy bez perspektyw.

pośrednio odnosi się do praktyki szkolnej, do jej podmiotów – nauczyciela i ucznia (zob. s. 32–34).

¹³ „[...] Spośród ludzi, którzy mają poczucie tożsamości, nie wszyscy wybierają narracyjną formę samorozumienia i zdobywania wiedzy o sobie przez fabularyzację faktów z własnego życia...” – J. Kociuba, *Narracyjna koncepcja tożsamości*, [w:] *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, red. I. Borowik, K. Leszczyńska, Kraków 2008, s. 64.

¹⁴ Tamże, s. 65.

¹⁵ Zob. m.in. *Stan i zróżnicowanie kultury...*, dz. cyt.

¹⁶ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006. Tu zwłaszcza fragmenty rozdziału I, s. 38–63.

Na podstawie efektów nowohuckich praktyk społeczno-artystycznych można zatem powiedzieć, że narracje tożsamościowe objawiają pewien, możliwy do wykorzystania sposób budowania obrazu własnego ja oraz lokalnej wspólnoty. Przekształcają bowiem nieuświadomioną, niezwerbalizowaną i przedpojęciową tożsamość w tożsamość uświadamianą, refleksyjną. Z tego między innymi powodu mogą mieć bardziej uniwersalne (niż tylko lokalne, ograniczone do Nowej Huty) znaczenie. Nadto ujawniają niezwykle istotny w procesach tożsamościowych potencjał kultury jako tej instancji, która – jak pisze M. Beylin –

zbiera i upowszechnia indywidualne i zbiorowe narracje o losie, przeszłości i nadziejach. Daje nam wielość oglądów świata i wielość historii, bez czego popadlibyśmy w zniewalającą jednorodność. Jest więc kultura strażnikiem życia w rzeczywistości, chroniąc nas przed zwariowanymi ułudami, jest gwarantem wolności, oferując wielość, i jest lustrem, z którego, gdy w nie patrzymy, wciąż przezierają ideały ludzkości¹⁷.

Udział w tak rozumianej kulturze wymaga wykształcenia refleksyjnej postawy wobec siebie i świata, w jakim się żyje, oraz określonych kompetencji kulturowych, najpierw u samych nauczycieli. Ich nabywaniu podczas warsztatów regionalnych miały służyć tworzone przez każdego z uczestników zajęć krótkie autonarracje, uwzględniające wyraźnie aspekt pochodzenia: *Jestem z ...* Ich analiza¹⁸ budowała z kolei świadomość regionalną uczestników zajęć oraz korygowała często potoczne, niepełne bądź błędne rozumienie podstawowych dla regionalizmu pojęć¹⁹. Uświadamiała nadto w bardziej przekonujący sposób niż lektura naukowych tekstów różne „pułapki” związane z realizacją współczesnej edukacji regionalnej w ramach języka polskiego²⁰.

Podstawową rolę w wyzwalaniu refleksyjnej postawy wobec aktualnych problemów kształtowania tożsamości odegrały w tej sytuacji narracje tożsamościowe uczestników zajęć oraz zderzenie ujawnionego w nich poczucia tożsamości regionalnej z wyjściową wiedzą studentów na temat współczesnego regionalizmu oraz polonistycznej edukacji regionalnej. Dogodną okazję do pozyskania pierwszego i drugiego typu materiału stwarzała w tym zakresie sytuacja pierwszego spotkania na warsztatach. W sposób oczywisty pojawia się bowiem wtedy potrzeba przedstawienia się oraz konieczność dookreślenia zagadnień, którym poświęcone będą

¹⁷ M. Beylin, *Po co, u diabła...*, dz. cyt.

¹⁸ Dokonywana ona była za zgodą ich autorów i z zachowaniem pełnej ich anonimowości. Nie eliminowała obowiązku znajomości, zapisanych w *Kartach kursów* lektur podstawowych i uzupełniających, ale je wyprzedzała.

¹⁹ To problem rzeczywisty, a nie tylko dydaktyczny. Stwarza on nie lada kłopot także badaczom, a zwłaszcza popularyzatorom regionalizmu i edukacji regionalnej. Jego źródłem są interdyscyplinarność pojęcia regionu i różny sposób rozumienia regionalizmu, warunkowany zmieniającym się kontekstem społeczno-politycznym i cywilizacyjno-kulturowym.

²⁰ Zob. m.in. K. Kossakowska-Jarosz, *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Polszczyzna” 2006, nr 2, s. 13–22; też, *Edukacja regionalna w kształceniu polonistycznym*, „Polonistyka” 2005, nr 4, s. 10–17.

zajęcia (region, regionalizm, kultura regionalna, edukacja regionalna czy polonista wobec zagadnień kultury regionalnej). Przedstawianie to miało przyjąć formę krótkiej, pisemnej narracji tożsamościowej. Powstające tą drogą studenckie „wizytówki” umożliwiły wgląd do ujawnianego przez ich autorów (a zarazem i bohaterów) poczucia tożsamości lokalnej/regionalnej. Były nie tylko elementem grzecznościowego rytuału, ale przede wszystkim dogodnym sposobem pozyskania materiału do analiz i budowania refleksji nad własną identyfikacją²¹, jej źródłem / źródłami, sposobami przejawiania się, a także nad trudnościami, które wiążą się dziś z procesem kształtowania jednostkowej i zbiorowej tożsamości²².

Na czym polegała kształcąca wartość takiego rozwiązania? Wypowiedzi pisemne studentów (narracje tożsamościowe) ujawniły różne, wcześniej słabo uświadamiane aspekty procesu kształtowania tożsamości i jego aktualne uwarunkowania, pierwsze rozmowy o edukacji regionalnej – kłopot z rozumieniem podstawowych pojęć z tego zakresu²³ i w związku z tym pomijanie wielu istotnych problemów współczesnego regionalizmu, a przykłady konkretnych lekcji czy zajęć pozaszkolnych, do których odwoływali się studenci – najczęściej słabe uwzględnianie w nich polonistycznego charakteru metodycznego opracowania²⁴. Ta nowa, niekomfortowa świadomość stanowiła mocny czynnik mobilizujący do eliminacji odkrytego osobiście dysonansu poznawczego, a także uzasadniała potrzebę poszukiwania teoretycznych i praktycznych rozwiązań rozpoznanych problemów.

Kłopot z podstawowymi pojęciami edukacji regionalnej w perspektywie jej współczesnych wyzwań

Rozmowy otwierające kilkugodzinny cykl warsztatów regionalnych pokazały, że pojęcia: „regionalizm”, „regionalny” kojarzą się większości studentów głównie z ludowością, sztuką ludową / ludu w dawnym znaczeniu²⁵, a ich percepcja oscylowała między deklarowanym podziwem dla tego, co ludowe, a „podskórna” deprecjacja ludowości jako prymitywnej skamieliny. Ta różnica w deklarowanej i pozornie uznawanej wartości sztuki ludowej wynika między innymi ze społecznej stratyfikacji przez kulturę czy – jak tłumaczą to badacze problemu – ze stosunku do ludowości

²¹ Na takie wykorzystanie zgromadzonego materiału (z deklaracją nieujawniania danych personalnych konkretnej osoby), staram się każdorazowo uzyskać zgodę autorów owych „wizytówek”.

²² Dopełnieniem tych prezentacji stała się również moja wypowiedź o drugiej ojczyźnie prywatnej, a zarazem przedmiocie badań i publikacji w ramach Pracowni Edukacji Regionalnej, czyli o Nowej Hucie.

²³ Dotyczy to zwłaszcza takich pojęć, jak: „region”; „miejsce”, „przestrzeń”; „mała ojczyzna”, „ojczyzna prywatna” – „ojczyzna ideologiczna”; „ojczyzna pierwsza / druga / wtórna”; „regionalny”, „ludowy”, „lokalny”.

²⁴ W pierwszych propozycjach lekcji regionalnych widać wyraźnie częste wchodzenie przyszłych nauczycieli języka polskiego w kompetencje historyka bądź geografa oraz „ucieczkę” od literatury i języka.

²⁵ Por. P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy ...*, s. 53–54.

(utożsamianej z chłopskością), ukształtowanego przez elity intelektualne i polityczne²⁶. Jest także częścią ogólniejszego problemu, który budzi dziś spore emocje, to jest chłopskiej genealogii Polaków. Postrzega się ją nierzadko, głównie w publicystycznym dyskursie, jako główną przeszkodę w efektywnej realizacji obecnej transformacji ustrojowej, a także w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego²⁷. Sprowadzając zaś regionalizm do tak traktowanej ludowości i negatywnie waloryzowanej chłopskości, przyszli nauczyciele tracą autentyczne zainteresowanie kulturą mieszkańców współczesnej wsi, a kulturę miejską, podmiejską, uliczną czy osiedlową wyłączając z obszaru badań regionalistycznych. Ich narracje tożsamościowe związane z terenem wiejskim odnotowują głównie muzealny bądź festynowy jej charakter. W takiej optyce postrzeganie kultury lokalnej społeczności wiejskiej ulega nadal silnej stereotypizacji. Jej dziedzictwo kulturowe traktowane jest jako relikty przeszłości (skansen), element popkultury (festyny ludowe) bądź turystycznej promocji regionu.

Weryfikacji zawężonego, nadto historycznie zmiennego znaczenia pojęcia regionalizmu, a także negatywnej waloryzacji terminów: „ludowy”, „regionalny” czy „lokalny”²⁸, służy przede wszystkim studiowanie wybranej literatury przedmiotu. Niezwykle istotne, jak przekonują moje doświadczenia z zajęć, mogą być również odwołania do własnego poczucia tożsamości regionalnej, zaprezentowanego w studenckich autonarracjach. Zawarte są w nich bowiem często subiektywne obrazy różnych miejsc: wsi, miasteczka, miasta, dzielnicy, z którymi jednostka związana jest przez bezpośrednie, osobiste przeżycia oraz doświadczenia i w których ma poczucie, że *jest sobą, u siebie, wśród swoich*. Analiza tych obrazów i sposobu ich tworzenia pozwala doprecyzować znaczenie terminu „ojczyzna prywatna”. Ekspozuje przy tym charakter i znaczenie naszej więzi z jakimś miejscem i jego społecznością.

W wypowiedziach studenckich pojawiają się też przykłady dwóch ojczyzn prywatnych, z naciskiem na tę, która silniej zapisała się w emocjach, zmysłach, wspomnieniach jako kraina szczęśliwych lat dziecięcych. Taki stosunek do pierwszej

²⁶ Taką diagnozę prezentują m.in. pisarz i znawca problematyki chłopskiej W. Myśliwski – zob. m.in. tenże, *Kres kultury chłopskiej*, „Gadki z Chatki” 2004, nr 53 – http://www.gadki.lublin.pl/gadki/artukul.php?nr_art=242 [dostęp: 18.05.2014] czy antropolog T. Rakowski – por. tenże, *Potomkowie chłopów – wolni od kultury*, „Znak” 2013, nr 692, s. 50–51.

²⁷ Problem ten był szeroko dyskutowany m.in. na łamach „Znaku” 2012, nr 684. Temat miesiąca: *Wszyscy jesteśmy chłopami. Wstydlivy rodowód klasy średniej*, teksty i wywiady: M. Duch-Dyngosz, *Zapomniana genealogia Polaków*, s. 8–13, *Jesteśmy potomkami chłopów*. Z prof. Jackiem Wasilewskim o genealogii polskiego społeczeństwa rozmawia M. Duch-Dyngosz, s. 14–17; *Wychodzenie z prowincji*. Z prof. Andrzejem Mencwelem rozmawia D. Kozłowska, s. 18–21; P. Kosiewski, *Życie w stanie natury*, s. 22–25. Kontynuacja tej problematyki w następnym roku, w numerach: styczniowym – *Chłopskość z wyboru*, „Znak” 2013, nr 692, s. 48. T. Rakowski, *Potomkowie chłopów – wolni od kultury*, s. 49–55 i marcowym – *Z tych polskich Indian*. Z Rochem Sulimą rozmawia E. Kot, „Znak” 2013, nr 694, s. 58–63.

²⁸ O tym, że w potocznym języku terminy te po dzień dzisiejszy bywają rozumiane jako „prowincjonalne”, „zaściankowe” pisze m.in. P. Petrykowski. Por. tenże, *Edukacja regionalna. Problemy ...*, s. 161.

ojczyzny jest funkcją nie tylko pamięci, ale przede wszystkim dotkliwie odczuwanych aktualnych kłopotów, najczęściej z zatrudnieniem. Rzutują one na sposób doświadczania dawnego i obecnego miejsca zamieszkania. Sentymentalna pamięć pierwszej ojczyzny oraz rozczarowanie warunkami życia czy brakiem perspektyw na przyszłość w drugiej są tak silne, że stają się niekiedy wystarczającym bodźcem do rozważania, a nawet podejmowania decyzji o powrocie do krainy szczęśliwego dzieciństwa²⁹.

Narracje tożsamościowe uczestników zajęć pozwalają zatem na: skorygowanie zakresu i rozumienie samego pojęcia „ojczyzna prywatna” (wieś, miasteczko, dzielnica dużego miasta), czyli fragmentu przestrzeni, która stała się moim miejscem. Wskazują na sposób tworzenia, wzmacniania i rozwijania czy przyczyny osłabienia bądź niewykształcenia się tożsamości regionalnej, precyzyjniej „lokalnej”. Uświadamiają też nowe i trudne zagadnienia, na przykład dramat braku ojczyzny prywatnej i wynikające stąd problemy z autoidentyfikacją. Sytuacje takie stają się dziś coraz częstsze. Skutkują poczuciem zagubienia, pragnieniem zakorzenienia (o czym świadczy ciągłe poszukiwanie w przestrzeni miejsca dla siebie i ... siebie), a także rezygnacją z nabywania poczucia tożsamości regionalnej jako przeszkody – bezustannego poczucia dyskomfortu w ciągłym ruchu i zmianie³⁰.

Analiza studenckich narracji tożsamościowych ujawnia jednak nie tylko problemy wykorzenienia, ale i pokazuje, w jaki sposób doświadczenie pierwszej ojczyzny wpływa na odnalezienie się w drugiej. Uświadamia aksjologiczne uposażenie, wyniesione z miejsca pierwszego zakorzenienia, starania o zachowanie ukształtowanego w nim systemu wartości i ośmiela do konfrontowania go z innymi. Otwiera więc w jakimś stopniu na ubogacający kontakt z odmiennością. Pozwala nadto bardziej refleksyjnie odnieść się do kulturowanych obyczajów, zwyczajów, tradycji (dotyczących chociażby rytuału świętowania). Zwraca również uwagę na fakt, że poczucie związku z pierwszą ojczyzną może być źródłem dojmującego doznawania braku pewnych wartości, kulturowych rytuałów i zachowań w nowym otoczeniu, np. bliskich relacji między sąsiadami (w *pierwszej ojczyźnie była to bliskość, a nawet zażyłość, teraz anonimowość, obojętność*). Ten swoisty dyskomfort może jednak wywołać również dążenie do zmiany zastanej sytuacji – uobecnienia uznawanej przez siebie wartości w nowej rzeczywistości.

Wypowiedzi studentów poszukujących własnego miejsca do życia, dokumentują nadto fakt, że niewykształcone, osłabione / słabnące więzi z ojczyzną prywatną (między innymi na skutek trudności w znalezieniu pracy, mieszkania) rzutują również na relacje z ojczyzną ideologiczną (kraj). Te zaznaczające się nieznacznie w studenckich narracjach, ale bardzo ekspresywnie artykułowane sytuacje zagubienia w świecie, stają się dziś, niestety, coraz częstsze. Wywołuje je zwykle konieczność

²⁹ Pisze o tym jedna ze studentek, która już jako mężatka zdecydowała się wrócić po kilku latach pracy w mieście na wieś, do miejsca swojego urodzenia i dzieciństwa.

³⁰ Wytwarzane w takich warunkach rodzaje tożsamości opisują Z. Melosik i T. Szkudlarek w książce *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 57–68.

zmiany miejsca zamieszkania z powodów ekonomicznych. Doświadczane bądź obserwowane u najbliższych osób rozczarowanie warunkami obecnej egzystencji oraz brakiem perspektyw na jej zmianę w przyszłości prowadzą zaś do zaniku potrzeby budowania więzi z konkretnym miejscem.

Podsumowując tę część rozważań, można stwierdzić, że refleksyjny ogląd problemów współczesnego regionalizmu poprzez konkretne narracje tożsamościowe, ujawniające poczucie tożsamości lokalnej / regionalnej studentów, jego źródła i uwarunkowania, stwarza możliwość:

1. Porządkowania zakresu i znaczeń podstawowych dla edukacji regionalnej pojęć.
2. Problematyzowania zagadnień współczesnego regionalizmu i otwierania się na nowe (chodzi o wykształcenie trwałej postawy, którą charakteryzują w tym względzie docieklivość badawcza, wnikliwa obserwacja dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i żyjącego w niej człowieka oraz refleksyjność).
3. Uświadczenia sobie, że tożsamość lokalna wyrasta z subiektywnych odniesień do terytorialnych i społecznych wymiarów obszaru zajmowanego przez określoną społeczność „swoich”.

Tradycje lokalnej kultury a nowoczesne praktyki kulturowe

Wyjściowe przeświadczenia uczestników warsztatów o walorach małej ojczyzny oraz ich autoidentyfikacje lokalne / regionalne, wskazujące na rolę kultury w procesach budowania więzi z miejscem i jego społecznością, koncentrują się głównie na prezentowaniu jej najstarszych przejawów. Ekspozują przy tym głównie muzealny, odświeżony bądź promujący dane miejsce jej charakter. Najczęstszym sposobem ożywiania dawnych miejscowych tradycji są uroczystości i święta religijne, a przejawem udziału w kulturze świeckiej – różne festyny. Praktyki te koncentrują się na „ludowej oprawie” świąt kościelnych (procesje, dożynki parafialne), kultywowanych w wielu domach tradycjach świątecznych czy udziale w dniach gminy / miasta, festiwalach regionalnych, festynach ludowych. Studenci podkreślają też wykorzystywanie lokalnej / regionalnej kultury i historii w turystycznej promocji własnej miejscowości bądź regionu. Są to przejawy zarówno troski o ochronę dziedzictwa kulturowego, jak i jego współczesnego ożywiania, głównie przez komercjalizację. W pierwszym przypadku kultura dawna funkcjonuje najczęściej jako dokument przeszłości (eksponat muzealny) bądź w sferze sacrum, a jej obecność w przestrzeni społecznej ogranicza do praktykowania niektórych dawnych zwyczajów i tradycji (głównie świątecznych) w rodzinach. Nie ma natomiast większego wpływu na życie codzienne społeczności lokalnej, które zdominowała nowoczesność. Potrzebę wspólnotowych doświadczeń społeczności lokalnych zaspakajają zaś przede wszystkim różne festyny, które stają się częścią kultury popularnej (obok zespołów ludowych zapraszane są na nie znane gwiazdy) bądź elementem

promocji regionu. Ich relacjonistyczny (tworzący więzy) charakter, podkreśla jednak tęsknotę za wspólnotowymi więziami³¹.

Refleksja nad taką obecnością dziedzictwa przeszłości w teraźniejszości i kultury w życiu lokalnej społeczności pomaga uświadomić sobie zmiany, jakie zaszły i ciągle zachodzą w sposobach przekazywania dziedzictwa, praktykach kulturowych czy komunikacji międzypokoleniowej. Doświadczenie zaś potrzeby autentycznego poczucia bycia sobą, u siebie, wśród swoich, jakie ujawniły wypowiedzi uczestników zajęć, stawia pytanie: Czy w świecie gwałtownej i permanentnej zmiany oraz wszechobecnej komercjalizacji życia kultura może zaspokajać jeszcze takie potrzeby? Choć dla humanisty jest to w zasadzie pytanie retoryczne, to jego postawienie wydaje się konieczne. Mobilizuje bowiem do ciągłego poszukiwania możliwych rozwiązań ważkich dydaktycznych problemów: jak uaktywnić tę właśnie funkcję kultury w takich, a nie innych uwarunkowaniach? Orientuje uwagę i na to, jakie kompetencje kulturowe mogą pomóc dziś zaspokoić (pobudzić) potrzebę zakorzenienia, wspólnoty, autentyzmu. Stawia też wyraźnie problem czasu: przeszłego, w którym lokowane jest dziedzictwo kulturowe, teraźniejszego, który wypełnia praca zawodowa bądź nauka, rozrywka, jaką zapewnia udział w kulturze popularnej, oraz zaabsorbowanie przyszłością, z którą wiąże się zarówno obawy, jak i nadzieje. Odkrycie dominacji czasu teraźniejszego i przyszłego w autonarracjach to jednocześnie odkrycie niewielkiego udziału w naszym życiu doświadczeń przodków, zakodowanych między innymi w różnych tekstach kultury, oraz braku refleksyjności w przeżywaniu życia, zorientowanego na absorbującą ciągle naszą uwagę niepewną przyszłość.

Wykorzystanie dziedzictwa kulturowego w turystycznej promocji miejscowości czy regionu wskazuje jednak, że przeszłość oraz dziedzictwo kulturowe również i dziś określają naszą tożsamość. Przynajmniej tę, którą chcemy zaprezentować innym. Wskazuje jednocześnie na problem autentyzmu. Wyostcza go uświadomienie sobie, w jaki sposób miejsce bądź region zyskuje miano atrakcji turystycznej, czyli oferty zdolnej przyciągnąć uwagę turystów, a więc tworzonej głównie dla nich i ze względów komercyjnych. Czy możliwy jest w tej sytuacji autentyzm?³² Czy w przypadku kultury regionu możemy więc jeszcze mówić o tradycji – przekazywaniu, odtwarzaniu, przekształcaniu dziedzictwa kulturowego – czy raczej kreacji? Czy międzypokoleniowy kontakt, który stanowił kiedyś podstawę budowania wspólnotowych więzi w rodzinie, grupie sąsiedzkiej, społeczności lokalnej, jest dziś jeszcze możliwy i potrzebny? Czemu miałyby służyć w tak zmienionym i zmieniającym się świecie kultura?

³¹ Tak diagnozuje ten przejaw „udziału” miejscowej społeczności w kulturze lokalnej T. Szlendak – por. tenże, *Nic? Aktywność kulturalna...*, s. 75–77.

³² Rozważaniu tego problemu doskonale służy lektura *Awansu* E. Redlińskiego, do czego gorąco zachęcam studentów. Polecam ich uwadze również inną jego powieść – *Transformeszen*, która eksponuje z kolei komercyjny kontekst obcowania z kulturą.

Międzypokoleniowa transmisja wartości w kulturze prefiguratywnej

W nowohuckiej praktyce edukacyjnej oraz projektach społeczno-artystycznych³³ podejmowane są próby sprawdzania możliwości takiej międzypokoleniowej transmisji / wymiany doświadczeń i wartości. Podczas spotkań różnych pokoleń nowohuccy seniorzy stają się dla młodych mieszkańców dzielnicy – jak w kulturze postfiguratywnej – przewodnikami, pośrednikami między przeszłością a czasami obecnymi. Pokolenie wnuków pomaga zaś swoim dziadkom odnaleźć się w „sieciowej rzeczywistości” (kultura prefiguratywna), korzystając jednocześnie z ich doświadczeń w zdobywaniu życiowej mądrości.

Najdojrzalsze z tych prób prowadzą do odkrywania uniwersalnych problemów egzystencjalnych i wspólnych różnym pokoleniom wartości. Jednak taki ich efekt warunkują i czynią istotnym w procesie kształtowania tożsamości (nie tylko regionalnej) umiejętności językowe i znajomość różnych kodów kulturowych. Ponieważ właśnie ten aspekt międzypokoleniowej transmisji wartości jest niezwykle ważny dla nauczycieli polonistów (wpisuje się w zakres podstawowych zadań języka polskiego jako przedmiotu nauczania), zwracam nań szczególną uwagę podczas realizacji warsztatów. Odwołuję się również do metodycznej wiedzy studentów o inspirowanym wpływie myśli Charlesa Taylora i Paula Ricoeura na koncepcje dotyczące wychowania i nauczania języka polskiego³⁴. Choć obu tych filozofów różni sposób rozumienia narracji³⁵, to ich ustalenia są niezwykle ważne dla szkolnego wspomagania procesu kształtowania osobowej i zbiorowej tożsamości. Stanowią bowiem próbę przezwyciężenia zjawiska „pokolenia bez pamięci” i „bez tożsamości”. Ukazują przy tym istotną rolę języka i literatury w procesie tworzenia autoidentyfikacji i wspólnotowej więzi. Taylor zwraca uwagę między innymi na to, że rozumienie siebie, które ma strukturę narracji, dokonuje się w języku. Jednostka artykułuje w nim swą tożsamość i uzgadnia ją z otoczeniem. Wiąże się to z komunikowaniem innym „swoich horyzontów sensu”, zabieganiem o ich akceptację, uzgadnianiem własnej opowieści z narracją wspólnoty historyczno-kulturowej³⁶. Zdaniem Paula

³³ Świadczą o tym projekty realizowane w nowohuckich gimnazjach, liceach i dzielnicach, takie jak chociażby: multimedialna prezentacja *Nowa Huta moich dziadków, rodziców i moja* (Gimnazjum nr 37); *Dziadkowie i Internet. Uczniowie i historia* (zob. opis tego doświadczenia: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/library-files/zadanie_tik-marcin_maciuk.doc, dostęp: 15.02.2015) czy *Bagaż odnaleziony* – jeden z modułów wielkiego projektu *nowa_huta.rtf (relacje-teksty-forma)* realizowanego przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie w latach 2004–2006 w ramach międzynarodowego przedsięwzięcia *Pamięć. Dziedzictwo. Społeczność lokalna*.

³⁴ Por. m.in. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 38–87.

³⁵ Według Taylora narracja jest pojęciem autonomicznym wobec tekstu, stanowi strukturę ludzkiego myślenia, a dla Ricoeura jest wytworem kultury, bo dopiero w odniesieniu do jej kodów ludzkie doświadczenie zyskuje formę narracyjną. Por. tamże, s. 51.

³⁶ Por. opis koncepcji Charlesa Taylora [w:] J. Kociuba, *Narracyjna koncepcja tożsamości...*, s. 58 oraz jej inspirowającego wpływu na nauczanie i wychowanie – B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 51.

Ricoeura, nasze doświadczenie uzyskuje formę narracji dopiero przez odniesienie danego doświadczenia do kodów kulturowych. Stwierdzenie takie koryguje i uzupełnia fenomenologiczne ujęcie narracyjnej koncepcji tożsamości, a z perspektywy dydaktycznej ukazuje wartość kanonu lekturowego w kształtowaniu autoidentyfikacji. Odpowiednio organizowany kontakt z dziełami wyposaża bowiem jednostkę w wypracowane przez kulturę kody tekstowe, po które się sięga, by zrozumieć swoje doświadczenie i nadać mu formę. Teksty kultury oferują zatem czytelnikowi struktury znaczące, pozwalające mu lepiej poznać siebie, nadać znaczenie i sens swojemu doświadczeniu³⁷.

W przypadku Nowej Huty status podstawowego doświadczenia jednostkowego i zbiorowego zyskało – co poświadczają miejscowe praktyki społeczno-artystyczne – doświadczenie społeczno-kulturowej i cywilizacyjnej zmiany. Wywoła je konieczność porzucenia dawnej ojczyzny (wsi, miasteczka, a nawet kraju) i / bądź odnalezienia się w całkiem nowej rzeczywistości. W takiej sytuacji znaleźli się w latach 50. XX w. nie tylko ci, którzy przybyli do Nowej Huty szukać lepszego życia, ale także mieszkańcy podkrakowskich wiosek. Ich dawne ojczyzny wchłonęło bowiem nowo budowane miasto. Po transformacji ustrojowej wszyscy mieszkańcy tej hutniczej dzielnicy Krakowa stali się natomiast dziedzicami „bankruta” poprzedniego systemu i znów stanęli wobec konieczności odnajdywania się w nowej, tym razem neoliberalnej rzeczywistości. Z tego powodu nowohucki kontekst kształtowania autoidentyfikacji tworzy uniwersalną perspektywę dla oglądu procesów adaptacji do nowych standardów życia i budowania tożsamości w erze intensywnych migracji. Sposób odnajdywania się (siebie) w sytuacji tak zasadniczej i permanentnej zmiany staje się nadto przykładem poszukiwania optymalnej strategii budowania własnej oraz wspólnotowej tożsamości w ponowoczesnym świecie, a także nawiązywania międzypokoleniowego dialogu i transmisji wartości. Okazuje się bowiem, że konieczność porzucenia pierwszej ojczyzny i odnalezienia się w nowym miejscu to nie tylko doświadczenie dziadków, ale i nierzadko realna perspektywa wnuków. Aktualizuje ją w całej jaskrawości współczesna sytuacja ekonomiczna, co wykazały między innymi studenckie autonarracje. Te przeżyte bądź antycypowane doświadczenia wyrastają z tej samej tęsknoty za realizacją określonych wartości – godnego życia i posiadania domu, który daje poczucie bezpieczeństwa.

Wartość domu, doświadczaną w sytuacji konieczności jego porzucenia i budowania w innym miejscu, oraz jego udział w kształtowaniu tożsamości pokazał między innymi *Bagaż odnaleziony* – jeden z modułów wielkiego projektu *nowa_huta.rtf (relacje-teksty-forma)*. Był on, co prawda, skoncentrowany przede wszystkim na nowohuckich seniorach, ale jego efekt – wystawa, która opowiadała o doświadczeniu opuszczenia domu dzieciństwa i młodości, wędrownie oraz oswojaniu nowego domu w Nowej Hucie – eksponował uniwersalność problemu. Opowieści dziadków zostały tu zestawione z wypowiedziami pokolenia wnuków (gimnazjalistów). Mimo

³⁷ Por. J. Kociuba, *Narracyjna koncepcja...*, s. 61 oraz K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, s. 136.

dystansu czasowego i cywilizacyjno-kulturowego, dzielącego te pokolenia, wyłaniają się z nich podobna wartość i obraz domu. Nadto wystawa *Bagaż odnaleziony* została „dedykowana – jak zapisano w jej katalogu – również tym, którzy dom rodzinny zamierzają opuścić. Wkrótce będą mieli dwie ojczyzny, dwa doświadczenia zakorzenienia, dwie perspektywy. Z czasem nieuchronnie powróci pytanie: „Skąd jestem?”³⁸.

Godna uwagi przyszłych nauczycieli języka polskiego jest przede wszystkim wieloetapowa praca nad realizacją tego projektu³⁹. Uświadamia ona znaczenie kompetencji kulturowych – literackich i językowych – w procesie kształtowania osobowej oraz wspólnotowej tożsamości. Pokazuje też sposoby tworzenia różnych sytuacji, które służą ich nabywaniu i rozwijaniu. W przypadku realizacji omawianego projektu były to przede wszystkim:

- sytuacje sprzyjające wydobywaniu wspomnień i obrazów dawnego domu, czemu służyły przedmioty odnalezione na dnie walizek, przechowywane przez lata w szafach, szufladach, na strychach. Stanowią one ów „bagaż odnaleziony”, czyli substytut świata, z którym się identyfikujemy, który przenosimy wszędzie tam, gdzie się udajemy. Kumulują one w sobie wyjątkowe wspomnienia, związane między innymi z domem i doświadczeniem zmiany ojczyzny. Uruchamiają narracje, które odsłaniają emocjonalną wartość zwykłych przedmiotów i ich – nierzadko zaskakujący – wpływ na nasze odnajdywanie się w obcej, nieoswojonej jeszcze przestrzeni i poczucie tożsamości,
- praca na materii wspomnień i nad zapisami pamięci. Tu tworzone między innymi kolaże ze starych zdjęć, co prowokowało do coraz głębszego ich odczytywania, weryfikacji wyboru fotografii do prezentacji, odkrywania głębszego znaczenia i wpływu utrwalonych w nich wydarzeń, miejsc, osób na czyjeś życie. Poszukiwaniu nowej i wyrazistej formy prezentacji wyzwalanych za ich pomocą wspomnień służyło też poznanie autobiograficznych spektakli i instalacji Tadeusza Kantora (*Wielopole, Wielopole* oraz *Dziś są moje urodziny*), a także dyskusje nad jego kliszami pamięci,
- działania plastyczne, polegające między innymi na tworzeniu metafory drogi (fizycznej i mentalnej), jaką przebyli nowohuccy seniorzy, wędrując ze swojej pierwszej ojczyzny do Nowej Huty;
- opracowywanie strony internetowej. Jej tworzenie wiązało się z koniecznością opanowania obcej seniorom, nowej formy komunikacji oraz z poszukiwaniem właściwych dla niej środków ekspresji ikonicznej i werbalnej, zdolnej zachować klimat i barwę ich opowieści,
- budowanie ekspozycji z „okrucichów losu” i osobistych wspomnień, aby przez pokazanie innym tego, co przez całe lata kryły szuflady, albumy i pamięć, „zachęcić

³⁸ *Bagaż odnaleziony. Katalog wystawy*, red. M. Szmyt, Kraków 2006, s. 34.

³⁹ Rekonstruuąc go, odwołuję się do informacji na ten temat, zawartych w całym katalogu wystawy. Zob. tamże.

– innych – starszych i młodszych – do budowania opowieści o domu, do refleksji nad opuszczeniem, do nazwania marzeń przed wyruszeniem w drogę⁴⁰.

Działania podjęte przez animatorów i koordynatorów nowohuckich praktyk i projektów społeczno-artystycznych nie są żadnym nowym odkryciem. Wiele z nich bądź podobne oferują podręczniki realizujące antropocentryczno-kulturową koncepcję kształcenia. Warto jednak uświadomić studentom, w jaki sposób wykorzystać je dla realizacji kształcących i formacyjnych zadań języka polskiego w zakresie edukacji regionalnej. Zwłaszcza teraz, kiedy obowiązująca podstawa programowa dla szkoły podstawowej i gimnazjum słabo eksponuje zadania wychowania regionalnego, zakładając jego realizację w ramach ogólnego kształcenia polonistycznego⁴¹. Przede wszystkim jednak warto rozbudzać w przyszłych polonistach refleksyjną postawę wobec własnej identyfikacji, bowiem, jak stwierdza Anna Walczak „(samo)wiedza nauczyciela/wychowawcy rozpoczyna się od (samo)świadomości zakorzenionej w byciu refleksyjnym”⁴².

Bibliografia

- Beylin M., *Po co, u diabła, ta kultura*, „Gazeta Wyborcza” sobota – niedziela 27-28 listopada 2010, s. 19; toż – http://wyborcza.pl/1,76842,8726903,Po_co_u_diabla_ta_kultura.html (dostęp: 16.06.2015).
- Budrewicz Z., *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej, Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014.
- Burszta J.W., Duchowski M., Fatyga B., Hupa A., Majewski P., Nowiński J., Pęczak M., Sekuła E.A., Szlendak T., *Kultura miejska z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, Warszawa 2010.
- Chłopskość z wyboru*, „Znak” 2013, nr 692, s. 48.
- Jesteśmy potomkami chłopów*. Z prof. Jackiem Wasilewskim o genealogii polskiego społeczeństwa rozmawia M. Duch-Dyngosz, „Znak” 2012, nr 684, s. 14–17.
- Kociuba J., *Narracyjna koncepcja tożsamości*, [w:] *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, red. I. Borowik, K. Leszczyńska, Kraków 2008.
- Kosiewski P., *Życie w stanie natury*, „Znak” 2012, nr 684, s. 22–25.

⁴⁰ Tamże, s. 29–30.

⁴¹ Na ten i kolejne problemy związane ze szkolną edukacją regionalną zwraca uwagę Zofia Budrewicz: „[...] instytucjonalnej polityki wobec wychowania regionalnego nie regulują dziś jasno dokumenty oświatowe. Tzw. ścieżki przedmiotowe zniknęły wraz z ostatnią reformą szkolnictwa, a w nowych podstawach programowych nie ma konkretnych zapisów substytutowych. Zasadniczego znaczenia nabiera więc jakość „oddolnych” działań nauczycieli humanistyki (polonistów, historyków, geografów, historii sztuki etc.), w tym – ich umiejętności kształtowania postaw regionalnych wychowanków w nowych uwarunkowaniach kulturowo-cywilizacyjnych. O tym, jak niełatwe to zadania, przekonują obserwacje praktyki szkolnej oraz duże zapotrzebowanie na wiedzę metodyczną w tym zakresie. W publikacjach doświadczonych pedagogów dominuje jednak nastawienie na „wyposażanie” ucznia w wiedzę kulturową. Prace te rozmijają się z założeniami nowoczesnej dydaktyki regionalnej - tejże, *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej, Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014, s. 233.

⁴² A. Walczak, *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń...*, s. 33.

- Kossakowska-Jarosz K., *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 2.
- Kossakowska-Jarosz K., *Edukacja regionalna w kształceniu polonistycznym* „Polonistyka” 2005, nr 4.
- Kultura ludowa. Teorie – praktyki – polityki*, red. B. Fatyga i R. Michalski, Warszawa 2014 (publikacja on-line).
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Myśliwski W., *Kres kultury chłopskiej*, „Gadki z Chatki” 20004, nr 53, http://www.gadki.lublin.pl/gadki/artukul.php?nr_art=242 [dostęp: 18.05.2014].
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Rakowski T., *Potomkowie chłopów – wolni od kultury*, „Znak” 2013, nr 692.
- Sienko M., *Polonista wobec zjawisk kultury regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Oso-ba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Radom 2011.
- Sienko M., *Nowa Huta – miejsce, które stygmatyzuje mieszkańców*, [w:] *Kłopotliwe pamiątki. Trud dziedziczenia*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2012.
- Sienko M., *Nowa Huta ma głos. Projekty społeczno-artystyczne a proces kształtowania lokalnej tożsamości*, [w:] *Kraków. Miejsce i tekst*, red. A. Ogonowska, M. Roszczynialska, Kraków.
- Sienko M., *Miasto obok metropolii. Nowej Huty kłopoty z tożsamością*, [w:] *Okolice metropolii. Tożsamość – edukacja – kultura 5*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2012.
- Sienko M., *Krajobraz, który nosi się w sobie. Krajobrazy pamięci i pamięć komunikacyjna w polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014.
- Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce. Kanon i rozproszenie*, red. I. Bukraba-Rylska i W. J. Burszta, Warszawa 2011.
- Walczak A., *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych*, „Kultura i Wychowanie. Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi” 2012, nr 4(2), s. 19–34.
- Wszyscy jesteśmy chłopami. Wstydlivy rodowód klasy średniej*, teksty i wywiady: M. Duch-Dyngosz, *Zapomniana genealogia Polaków*, „Znak” 2012, nr 684, s. 8–13.
- Wychodzenie z prowincji*. Z prof. Andrzejem Mencwelem rozmawia D. Kozłowska, „Znak” 2012, nr 684, s. 18–21.
- Z tych polskich Indian*. Z Rochem Sulimą rozmawia E. Kot, „Znak” 2013, nr 694, s. 58–63.

To Be from Here. For a Formative Value of Polish Philology Regional Education (on the Example of the District of Nowa Huta)

Abstract

The author presents possibilities and educational value of creating a reflexive attitude of Polish philology students in relation to their own local identity. She emphasizes the particular role of a reflexive "being" in the nearest world in noticing current determinants of the shaping of self-identification of particular people and groups, as well as contemporary problems of regionalism and school regional education.

For Polish Philology students, one of the means to start a reflection upon creating one's own identification in the dynamically changing world can be creating identity narrations which include one's own background: *I am from...* The analysis of such self-narrations can help to unveil current determinants of identity processes. It encourages people to deepen studies on methods of creating bonds with a place and local society within the process of Polish philology education.

The last part of the article depicts the use of narrative concept of identity in social and artistic projects of Nowa Huta and in educational practice. It mainly serves to maintain intergenerational transmission of values and to shape bonds with places of baffling heritage.

Key words: Polish philology regional education, narrative conception of identity, contemporary context of self-identification creation, cultural heritage, transmission of values in pre-figurative culture, the district of Nowa Huta