

ISSN 1425-5383

Nr 5

Refleksje

2013

Wrzesień/Październik

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

TOŻSAMOŚĆ REGIONALNA





W ciągu ostatnich kilkunastu lat Europa zmieniła się nie do poznania: nie mamy obecnie większych problemów z podróżowaniem, posiadamy nieograniczony dostęp do wiedzy i mimo różnic językowych bez trudu potrafimy porozumiewać się między sobą. Unia Europejska daje obywatelom poszczególnych państw wolność wyboru miejsca zamieszkania, wykształcenia, pracy, choć nie należy zapominać, że narzuca także ograniczenia, zakazuje i nakazuje, tworzy wewnętrzne granice, ujednolica całe społeczeństwa pod dyktando wspólnej polityki. W takich warunkach jednym z najważniejszych problemów jest znalezienie własnej tożsamości, określenie przynależności do takiej czy innej formacji geograficznej, społecznej i kulturowej.

Europejska specyfika – przez wielu myślicieli i badaczy określana mianem „wielości w jedność”, charakteryzująca się, z jednej strony, podobieństwem, a z drugiej strony, chęcią podkreślenia odrębności kulturowej i narodowych tradycji – może być punktem wyjścia do kształtowania zupełnie oryginalnych tożsamości. Dobry przykład stanowi jeden z bohaterów niniejszego numeru „Refleksji”: Dariusz Muszer to autor poezji i prozy, który pisze po polsku i po niemiecku, funkcjonuje z powodzeniem w sąsiednich kulturach i jest rozpoznawalny po obu stronach Odry. Nikt nie rodzi się z taką tożsamością – na nią trzeba sobie, dosłownie, zapracować, trzeba ją stworzyć, podejmując kolejne życiowe wybory, czego dowodzi autor powieści *Wolność pachnie wanilią*.

„Tożsamość regionalna” nie musi być zatem ograniczona do jednego miejsca, do konkretnego obszaru na mapie danego kraju. Można region rozumieć ponadnarodowo, ponad granicami i podziałami etnicznymi. Takie podejście do kultury rodzi potrzebę stworzenia zupełnie nowego typu edukacji: otwartej na różnorodność i współpracę.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 5, wrzesień/październik 2013
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Tłumaczenie

EBS Group S.C.
Anna Bętkowska Agnieszka Imlerowicz

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, zdjęcie na okładce, druk

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

Numer zamknięto 31 sierpnia 2013 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów

Wydawca nie odpowiada za treść
zamieszczanych reklam i tekstów
promocyjnych



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Iwasiów <i>Emigranci z globalnej wioski</i>	4
Sławomir Osiński <i>Kolejny list do Niej</i>	5
Paweł Migdalski <i>Non omnis moriar</i>	5
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów <i>„Jak umrę, pochowajcie mnie za zakrętem rzeki, z ogórkiem małosolnym w ręce”</i> Rozmowa z Dariuszem Muszerem, prozaikiem, poetą, tłumaczem	6
REFLEKSJE	8
Paweł Migdalski <i>(Od)budujemy Pomorze</i>	8
Kamila Gieba <i>Geopoetyka poniemieckiego miasta</i>	14
Barbara Lisak, Agnieszka Kubiś <i>Transregionalne więzi</i>	19
Artur Stróżyński <i>Z językiem przez świat</i>	22
Barbara Żakowska <i>Nauka języków a wielokulturowość</i>	24
Monika Wojtkiewicz <i>Transfer innowacji</i>	26
Przemek Głowa <i>Spacerem przez pogranicze</i>	28
Ilona Żeber-Dzikowska <i>Nasza gmina</i>	30
Beata Małgorzata Wolska <i>Odnaleźć inny Szczecin</i>	32
Agnieszka Królikowska <i>Bez barier</i>	36
Paulina Olechowska <i>Media w edukacji</i>	38
Dorota Motyl <i>Pracownia Dedala</i>	41
Beata Standio <i>Pozwólcie dziecku...</i>	44
Jarosław Korpysa <i>Uczestnik Społeczeństwa Wiedzy</i>	46
WSZECHNICA POLONISTYCZNA	48
Joanna Bierejszyk <i>Regionalizm</i>	48
WARTO PRZECZYTAĆ	53
Magdalena Krause <i>Podmiot w negatywie</i>	53
CIERNIE I GŁOGI	54
FELIETON	55
Grażyna Dokurno <i>Kilka słów na literę „z”</i>	55
Sławomir Osiński <i>Nietożsamość</i>	56
W IPN-ie	58
Katarzyna Rembacka <i>Odrębna tożsamość</i>	58
ROZMAITOŚCI	59
Katarzyna Wójcik <i>Literacko-filmowa LEMoniada</i>	59
Justyna Karolewska <i>Na Maltę z Comeniusem</i>	60

Oczywiście, że posługiwanie się różnymi językami wpływa na spojrzenie na świat, uczy tolerancji w stosunku do innych, przy czym liczy się sama gotowość rozmawiania, a nie poziom znajomości języka. Jak to powiedziane zostało w saamskim joiku: „Stary Liströmie / nauczyłeś się dziesięciu języków / i także / z tymi dziesięcioma językami / nie możesz dojść do porozumienia” (tłum. D. M.).

(„Jak umrę, pochowajcie mnie za zakrętem rzeki, z ogórkiem małosolnym w ręce”, s. 6)

Po 1989 r., jak zakazany owoc, powstało wiele inicjatyw oddolnych, zainteresowanych dziejami regionu lub jego części bez białych plam, a najczęściej eksploatujących dotąd pomijaną historię niemiecką. Ten ruch małych ojczyzn charakteryzuje się innym niż dotychczas podejściem do pamięci historycznej oraz konfrontacją ze spetryfikowanymi przez dziesiątki lat mitami. Nastąpiła sakralizacja ojczyzny prywatnej – małej ojczyzny otwartej na multikulturowość i multietniczność. Zabytki Szczecina, Chojny, Kołobrzegu, Darłowa czy Nowogardu znów mogły stać się – zamiast w pejoratywnym znaczeniu poniemieckimi – pomorskimi, brandenburskimi lub pruskimi, a nie tylko polskimi czy piastowskimi.

((Od)budujemy Pomorze, s. 8)

W nauczaniu o dziedzictwie kulturowym regionów Ziemi Odzyskanych pomocne mogą być teorie wypracowane w ramach geopoetyki, zajmującej się – w dużym uproszczeniu – opisem wzajemnych relacji między człowiekiem i przestrzenią. Oczywiście jest, że człowiek kształtuje przestrzeń, ale ta zależność może przebiegać jednocześnie w odwrotnym kierunku – przestrzeń wpływa na człowieka, określa jego tożsamość, kształtuje poczucie zakorzenienia lub – wręcz przeciwnie – wykorzenienia.

(Geopoetyka poniemieckiego miasta, s. 14)

Rosnąca mobilność pewnych grup zawodowych (biznesmeni, politycy, przedstawiciele organizacji międzynarodowych) stała się jednym z powodów utworzenia w 1968 roku sieci szkół oferujących spójny, nowoczesny i dostosowany do ówczesnych potrzeb system kształcenia – International Baccalaureate. Nauczyciele w kilkunastu szkołach w różnych częściach świata opracowali i wdrożyli jednolity program kształcenia, który umożliwiał w przypadku zmiany miejsca zamieszkania kontynuację nauki w tym samym systemie. Dziś logo International Baccalaureate wykorzystuje ponad 3600 w 143 krajach.

(Z językiem przez świat, s. 22)

Emigranci z globalnej wioski

Sławomir Iwasiów, ZCDN

Sławomir Mrożek (1930–2013) miał przyjechać do Szczecina wiosną tego roku w związku z premierą w Teatrze Współczesnym *Pięknego widoku*, sztuki w reżyserii Bogdana Cioska. To jeden z późniejszych tekstów w dorobku Mrożka, napisany w 2000 roku, zrealizowany po raz pierwszy przez Janusza Kijowskiego dla Teatru Telewizji (główne role zagrali: Krystyna Janda, Janusz Gajos i Krzysztof Wakuliński). Udana premiera szczecińska w maju – co potwierdzały pozytywne recenzje – pokazała, że autor *Tanga i Miłości na Krymie* był bacznym obserwatorem zmian w kulturze.

Warto w perspektywie kulturowej przyrzeć się *Emigrantom*, dramatowi, który, mimo cięć w podstawie programowej, wciąż jest obecny w kanonie lektur szkolnych. Jak oddziałuje współcześnie ta opowieść o dwóch „bezimiennych” bohaterach, *everymanach* emigracji, którzy szukają na świecie swojego miejsca? Sprawa na pierwszy rzut oka wygląda prosto: w Nowy Rok dwóch mężczyzn siedzi w przygnębiającym, właściwie piwnicznym pokoju bez okien. Jeden z nich pełni rolę opiekuna, intelektualisty, człowieka znającego zwyczaje i język kraju, w którym obaj się znaleźli; drugi jest raczej prostoduszny, nieporadny, w jakiś sposób ograniczony; na przykład za „prawdziwych” ludzie uznaje tylko mieszkańców swojego kraju. Obaj bohaterowie zmagają się nie tyle z nieznanym miejscem, co z własnymi przesądami i trudnymi do przewartościowania przekonaniem.

Już sam fakt nieprzynależności i kulturowej obcości miejsca, w jakim się znaleźli, znacznie różni się od tego, jak współcześnie pojmujemy doświadczenie emigracyjne. Mrożek pokazuje swoich bohaterów w odcięciu od świata, w izolacji od rzeczywistości, zamkniętych w pomieszczeniu z gołą żarówką nad stołem. Czy i dzisiaj można się czuć takim emigran-tem jak AA i XX? Myślę, że takie doświadczenie jest wciąż bliskie niektórym Polakom wyjeżdżającym za granicę, choć poczucie obcości z różnych przyczyn zostało osłabione, chociażby za sprawą Internetu. Odległość staje się zatem pojęciem wirtualnym. Emigrant nie czuje się osamotniony, co nie znaczy oczywiście, że mniej tęskni za domem albo że ta tęsknota jest mniej ważna. Nie znaczy to także, iż nie napotyka rozmaitych barier: językowych, religijnych, obyczajowych.

Mobilność i swoboda w kontaktach międzyludzkich zmieniły sposób postrzegania emigracji – dlatego dzisiaj raczej mówimy o migracji czy postemigracji, czyli o kolejnych wcieleniach emigracyjnego doświadczenia. Paul Scheffer twierdzi, że prawdopodobnie zawsze i wszędzie będziemy już tylko „gośćmi”; niezależnie od miejsca, jakie wybierzemy sobie do życia, będziemy wiecznymi migrantami, ponieważ wciąż żyjemy w drodze. Jak pisze holenderski filozof, doświadcza sytuacji, w której możemy być tylko „krajanami na obczyźnie, a równocześnie ludźmi obcymi we własnym kraju” (P. Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, przeł. Ewa Jusewicz-Kalter, Wołowiec 2010, s. 12).

Wzmocnionym ruchem, migracjami i podróżami zajmują się dzisiaj między innymi brytyjscy socjologowie, jak John Urry (autor *Spojrzenia turysty* i *Socjologii mobilności*) czy Anthony Giddens (napisał między innymi książki *Konsekwencje nowoczesności* oraz *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*). Jednym z najbardziej rozpoznawalnych badaczy tych kwestii jest także Zygmunt Bauman, również kojarzony z wyspiarską myślą społeczną, który w wielu rozprawach, pisanych zarówno po polsku, jak i po angielsku, rozbudowywał metafory „pielgrzyma” i „turysty”. Pielgrzym to ktoś, kto ma swój cel, dąży do niego z uporem. Czy i dzisiaj ludzie posiadają takie cele? Bauman twierdzi, że raczej nie, a lepszą metaforą służącą do opisu ponowoczesnej płynności świata jest figura „turysty”, płacącego za możliwość podróżowania, kupującego możliwość przebywania w danym miejscu (warto w tym zakresie sięgnąć do książki *Etyka ponowoczesna*).

Wnioski płynące z tych wszystkich rozważań są optymistyczne dla współczesnego człowieka: coraz częściej podróżujemy, mamy większą niż kiedyś swobodę, zarówno społeczną, jak i intelektualną, a mobilność dotyczy nie tylko ludzi, lecz także obrazów, przedmiotów, informacji itp. To z kolei sprawia, że zmieniły się niektóre pojęcia; zmienił się, by tak rzec, „status” wielu modeli tożsamości – na przykład model emigracyjny, kojarzony głównie z przymusowymi wyjazdami za granicę, przybiera dzisiaj zupełnie inną postać niż na przykład w sztandarowym dramacie Mrożka. Emigranci z jego utworu odbyli podróż w jedną stronę, dosłownie „utknęli” w miejscu, z którego właściwie nie ma ucieczki.

Kolejny list do Niej

Sławomir Osiński, SP nr 47 w Szczecinie

Pamiętasz, kiedy ostatni raz do Ciebie pisałem? Dawno, gdy zaprosiłaś do ostatniego tańca moich przyjaciół. Wspominałem Cię odtąd często, bo prawie z regularną częstotliwością zapraszałaś mnie, abym odbył ostatni spacer z bliższymi lub dalszymi znajomymi po Twoim parku przy Ku Słońcu.

Napisałem wtedy, że „stajesz mi się coraz bliższa, że chętnie zaprosiłbym Cię do unicestwiającego mnie tańca, a tylko miłość do najbliższych i mocno nadwerężona wiara chronią mnie od tego kroku, gdzie odwaga równa się staje tchórzostwu”. Jakże to było małostkowe – zwłaszcza teraz, gdy upomniałaś się o osobę Odważną, Dobrą i Prawą.

Ja wiem, tam jest podobno lepiej, wierzę w to, a jednak...

Wciąż badam Twoje mroczne oblicza – przypominam je sobie, albowiem tkwią we mnie, są przerażająco bliskie. Wszystkie – „od groteskowych kościotrupików z resztkami ciała, przez bladeść anielskiej postaci, aż po grozę okrutnego Mistrza Kościeja”. I dalej twierdzą, że najbardziej przypominasz wizję Fosse’a czy Felliniego – jesteś cudowną, młodą, pociągającą dziewczyną...

Czyżbyś zwątpiła w siebie, czy znalazłaś luki w swym nieskończonym wykształceniu, że zaprosiłaś Dankę Rodziewicz?! Czemu nam odebrałaś jej felietony, porady i dobroć, którą obdarowała wszystkich?! To nam potrzeba mistrzów – nie Tobie! Czemu dajesz szanse poprawy faryzeuszom i tchórzom piszącym wiernopoddańcze listy, czemu doliczasz czas szkodnikom, niszczytelom i bezsumiennym poządacjom mamony i z jakiego powodu?

Szlachetni w śmierć odchodzą,
nieliczni ziemscy jeszcze
krzyczą Przesłanie Pana Cogito
pod Hioba patronatem.

Nie dla Ciebie, o Śmierci, lecz dla Ciebie – Danko! Dla Was – zmarli Mistrzowie i dla Was współżyjący, abyście pamiętali.

Z głębokim żalem żegnamy Danutę Rodziewicz (1947–2013), doświadczoną pedagożkę, wybitną polonistkę, wykładowczynię akademicką i publicystkę, dyrektorkę Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w latach 1993–1997, wieloletnią dyrektorkę IV Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa w Szczecinie. Danutę Rodziewicz będziemy wspominali jako życzliwą koleżankę, mentorkę, przyjaciółkę młodzieży, której praca na zawsze pozostanie niedoścignionym wzorem i wielką inspiracją. Jej artykuły były często publikowane na łamach „Refleksji” – trudno wyobrazić sobie kolejne numery bez Jej inteligentnych, pisanych piękną polszczyzną, zawsze przychylnych nauczycielom wypowiedzi.

Non omnis moriar

Paweł Migdalski, Uniwersytet Szczeciński

Odeście Danuty Rodziewicz jest wielką i bolesną stratą dla wszystkich, który mieli okazję się z nią spotkać. Kończy się pewna epoka w dziedzinie życia, której poświęciła się całkowicie – w edukacji, ponieważ zabrakło osoby, dla której wiara w człowieka, dobro i poświęcenie dla kształtowania niezależnego – wolnego i kreatywnego – nieszablonowego myślenia uczniów stała zawsze na pierwszym miejscu, dla której uczeń nie był numerem w dzienniku, klientem lub produktem, ale przede wszystkim był Człowiekiem z całym jego humanizmem. Pani Danuta była osobą, która mimo wszelkich przeciwności losu potrafiła uskrzydlać ludzi, napełniać ich optymizmem i wyzwać wielką energię, o której oni sami nie mieli pojęcia.

Zawsze tryskająca humorem, ekspresyjna, niekryjąca uczucia, pełna optymizmu potrafiła z odwagą stawiać czoła największym wyzwaniom, zawodowym i osobistym. Wydaje się, że całe jej życie było jedną wielką doskonale przygotowaną i przemyślaną lekcją, każda myśl i słowo, wypowiedziane czy napisane, przepełnione były dydaktyzmem i troską. W przypadku pani Danuty nie były to puste frazesy, ale wprowadzany przez Nią samą z trudem przez lata program, którego świetne efekty najlepiej uwidoczniły się w kierowanym przez Nią przez czternaście lat gumienieckim IV Liceum Ogólnokształcącym.

Dzisiaj pozostała olbrzymia pustka i smutek. Zostało wiele niedokończonych rozmów. Zabrakło Człowieka, Nauczyciela, Wychowawcy, Mistrza, Przyjaciela. Pozostało jednak, obok setek wychowanków i przyjaciół, przesłanie – wyzwanie dla każdego z nas – które pani Danuta Rodziewicz zaświadczała całym swoim życiem i które świetnie oddał Zbigniew Herbert słowami:

idź wyprostowany wśród tych co na kolanach
wśród odwróconych plecami i obalonych w proch
ocalałeś nie po to aby żyć
masz mało czasu trzeba dać świadectwo
bądź odważny gdy rozum zawodzi bądź odważny
w ostatecznym rachunku jedynie to się liczy

„Jak umrę, pochowajcie mnie za zakrętem rzeki, z ogórkiem małosolnym w ręce”

z Dariuszem Muszerem, prozaikiem, poetą, tłumaczem, rozmawia Sławomir Iwasiów



Fot. Emanuela Danielewicz

Krzysztof Niewręda pisał swego czasu na łamach „Pograniczy”: „Już sam życiorys Dariusza Muszera wydaje się na tyle barwny, że warto zwrócić uwagę na jego właściciela”. Na czym polega owa barwność i jak wpłynęła ona na Pana twórczość?

Mój życiorys, jak sądzę, nie różni się od życiorysów miliardów ludzi na planecie Ziemi: urodziłem się w jednym miejscu, w Górzycy nad Odrą, żyłem w dziesiątkach innych wiosek i miast (najdłużej w Rzepinie, na ziemi lubuskiej, i w Hanowerze), przekraczałem granice powiatów, regionów, państw i kontynentów. I miałem przy tym dużo szczęścia, gdyż udało mi się jakoś przeżyć. Inni tego szczęścia nie mieli: kule, eksperymenty polityczne i naukowe czy też głód zmusiły ich do opuszczenia Ziemi przed czasem. To o nich myślę, kiedy jem poranny żur.

Należy Pan do grona tych pisarzy, jak Brygida Helbig czy Janusz Rudnicki, którzy żyją i tworzą literaturę między różnymi krajami, między odmiennymi języka-

mi i kulturami. Więcej, Pan pisze i po polsku, i po niemiecku, wydaje kolejne książki w wydawnictwach po obu stronach Odry, co daje Panu podwójny status – pisarza polsko-niemieckiego. Ja na przykład określiłbym Pana sylwetkę twórczą jeszcze inaczej: „pisarz europejski”. Gdzie Pan umieszcza siebie na literackiej mapie Europy?

Ktoś, kto naprawdę żyje w Europie, nie musi tego wcale podkreślać. Pensjonariusze domu wariatów też zazwyczaj nie rozpowiadają na lewo i prawo, gdzie mieszkają. Bycie Europejczykiem to żaden powód do dumy, raczej wstydliva sprawa, gdy weźmiemy pod uwagę, ile wojen wywołaliśmy i ilu ludzi na innych kontynentach zginęło i nadal codziennie ginie z naszej ręki, bo lubimy się bić i produkować broń. Człowiek to dziwny mutant, przepada za beczynnym patrzeniem, gdy inni skręcają się z bólu. Poza tym chętnie chodzi do sklepów z używaną żywnością i goli się pod pachami. Wszyscy żyjemy na pograniczach kultur i języków, tylko o tym zapominamy. I nie piszę po polsku, tylko w języku polskim, podobnie jak nie piszę po niemiecku, lecz w języku niemieckim. Trudno jest mi umieścić siebie na literackiej mapie Europy, gdyż świat wycofał się z romantyzmu, narodowy pisarz to dzisiaj wyrostek robaczkowy: jedni mówią, że zupełnie niepotrzebny i można go wyciąć, inni zaś, że potrzebny, nie wiedzą jednak do czego. Tradycja nie polega na przechowywaniu popiołu, tylko na podawaniu dalej zapalonej zapalniczki. Dlatego też oficjalnie, jako zstępny genetyczny, umieszczam siebie wśród Afrykanów. Nieoficjalnie, a tym samym faktycznie, przybywam z P-Oku-Yu, trzeciej planety Żółtego Wymiaru. P-Oku-Yanie nie lubią się strzelać, choć potrafią, nie znają pieniędzy, nie tworzą państw, z upodobaniem natomiast oddają się robieniu nalewek z moroszki, kiszą zielone pomidory i grają w gry komputerowe. A nasza zmęczona Europa jest obecnie w podobnej sytuacji jak Cesarstwo Rzymskie przed zwycięskim przytupem barbarzyńców, z których wywodzą się współcześni *Homo Europaeus*.

Za 25 lat nie będzie już Niemców, za 44 lata znikną Polacy. Ich miejsce zajmą inni ludzie, którzy przejmą po nich pudełka zapalek, zapalniczki i pochodnie. I być może nawet wpadną na pomysł, żeby rozmawiać między sobą po niemiecku lub po polsku. To całkiem sprawne i użyteczne języki, jak zresztą wszystkie inne z istniejących. Być może też języki te wymrą, a ludzie porozumiewać się będą za pomocą chrumkania i wymachiwania łokciami. Obcy wtedy będzie ten, kto będzie miał nadal sprawne kciuki. Na literackiej mapie Ziemi umieszczam siebie gdzieś między Knutem Hamsumem, Abe Kobo, Kurtem Vonnegutem, Georgem Orwellem, sagami norweskimi, baśniami mongolskimi a Doris Lessing, przy czym w przypadku tej ostatniej autorki mam na myśli głównie pięciotomowy *Canopus in Argos*, największe dzieło literackie, jakie powstało w XX wieku.

Pańskie książki są pisane w dwóch językach, niektóre, jak „Die Freiheit riecht nach Vanille”, tłumaczył Pan samodzielnie. Jak ta językowa sprawność wpływa na Pana teksty? Czy daje inny ogląd na świat? Coś zmienia?

Oczywiście, że posługiwanie się różnymi językami wpływa na spojrzenie na świat, uczy tolerancji w stosunku do innych, przy czym liczy się sama gotowość rozmawiania, a nie poziom znajomości języka. Jak to powiedziane zostało w saamskim joiku: „Stary Li-strömie / nauczyłeś się dziesięciu języków / i także / z tymi dziesięcioma językami / nie możesz dojść do porozumienia” (tłum. D. M.).

Pisanie po niemiecku to żmudna, ale dość przyjemna praca. Jest to sformalizowany język, trudno się w nim pogubić i pomylić, bo rytm i szyk są z góry narzucone. No i zmusza do ułożenia całego zdania, gdyż czasowniki są na końcu. A jak się zejdzie na manowce słowotwórcze, wstawi zły rodzajnik czy zapomni skreślić niepotrzebny przecinek, to redaktor poprawi, nie ingerując w sens zdania. W Niemczech książki się redaguje, a nie je zmienia. W języku polskim sprawy mają się zgoła odmiennie, gdyż redaktorzy mają ambicje pisarskie i zaraz chcą wszystko przeinaczyć, bo oni wiedzą lepiej i stoją na straży cnoty językowej, choć sami bełkoczą, kiedy piszą, kiedy mówią i kiedy śpiewają. To taka choroba szatniarzy. Sami nie mogą pójść na salę potańczyć, to innych też nie wpuszczają. Kalka językowa z czeskiego, angielskiego czy ukraińskiego uchodzi, a jakże! Germanizmy z kolei tropione są jak zbrodniarze wojenni. Te domniemane również. Dlatego też najchętniej wydaję u Pawła Nowakowskiego w szczecińskim Wydawnictwie Forma, gdzie pozwala się autorom, aby sami odpowiadali za treść i jakość tekstu. Przy okazji wspomnę jeszcze o innej, dla mnie ciekawej sytuacji: odnoszę wrażenie, że język stał się dla mieszkańców Polski śmie-

ciem, słyhać to na ulicach, w telewizji, a w Internecie i na filmach nawet widać i czuć. Język polski rzadko służy obecnie porozumieniu, używa się go, aby skonstruować nowe kłamstwo i obrzucić kogoś inwektywami. Trochę mało, jak na tak atrakcyjny i melodyjny język. Namawiam do większego szacunku do języka, bo języki też potrafią opuścić ludzi. Robią to niepostrzeżenie. I wtedy naród staje się niemy.

Jedną z moich ulubionych książek ostatnich lat jest właśnie „Wolność pachnie wanilią”, historia Naletnika, emigranta, który musi sobie radzić z rzeczywistością innego kraju. Skąd czerpał Pan inspirację do stworzenia tej, trzeba przyznać, niezwyklej postaci?

Przed wszystkim cieszę się, że ktoś w Polsce lubi tę książkę. I dziękuję! Napisałem ją po niemiecku w 1997 roku. Naletnik to dość odrażająca postać, ale mam do niej sympatię, jak zresztą do wszystkich postaci, które stworzyłem. Napisałem tę książkę, gdyż Ze do Rock, pewien brazylijski pisarz, tak długo zmuszał mnie w Jever do picia wschodniofryzyskiego piwa, póki mu nie przyrzekłem, że napiszę powieść w jakimś języku, który on rozumie. Oswajałem się akurat z niemieckim, toteż wybrałem ten język. A język określił dekoracje i problemy: Hanower, wielokulturowe miasto, trupy, obcokrajowcy, tubylcy itd. Książka ta miała być jednorazowym wybrykiem natury. Skończyło się na tym, że do dziś skrobię po niemiecku.

Często jest Pan porównywany do najważniejszego być może emigranta polskiej literatury XX wieku, Witolda Gombrowicza. Chyba rozumiem dlaczego: Pan też często pisze o miastach, analizuje Pan takie zagadnienia jak „tożsamość”, interesuje się Pan emigracją czy szerzej patrząc – mobilnością. Na ile inspiruje się Pan twórczością autora „Kronosa”?

Drobna uwaga: to nie pan Gombrowicz jest autorem *Kronosa*, tylko zacna wdowa i łapczywy wydawca. Ostatni raz zajrzałem do dzieł Mistrza w 1989 roku, trudno zatem powiedzieć, żeby mnie wielce inspirował. On zajmował się wyłącznie sobą, ja piszę w imieniu ludzi, którym nie został dany talent przenoszenia obrazów i sytuacji na papier czy na twardy dysk. Porównywanie mnie do niego traktuję jednak jako swoistego rodzaju wyróżnienie, gdyż słyszałem, że w obecnej Polsce stał się on pośmiertnym celebrytą. Za moich polskich czasów wieszano na nim psy, przynajmniej oficjalnie. W Niemczech porównywano mnie już do Grassa, Bukowskiego, Vonneguta czy Lema. Co kraj, to inny numer gaci noszę. Raz jestem stołem, raz stołówką. Może kiedyś porównają mnie do Muszera. A jak umrę, pochowajcie mnie za zakrętem rzeki, z ogórkiem małosolnym w ręce.

Dziękuję za rozmowę.

(Od)budujmy Pomorze

O potrzebie pomorskiej tożsamości i edukacji regionalnej¹

Paweł Migdalski, doktor nauk humanistycznych, historyk, redaktor, nauczyciel, adiunkt w Instytucie Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Szczecińskiego, prezes Stowarzyszenia Historyczno-Kulturalnego „Terra Incognita” w Chojnie

Tożsamość regionalna jest popularnym kierunkiem badań wielu dyscyplin naukowych. Dzieje się tak ze względu na znaczące i szybkie przemiany, jakim ulega ona od ponad dwóch dekad – po upadku komunizmu. Dotyczy to zwłaszcza regionów polskich ziem zachodnich i północnych. Świetnym, acz nie cieszącym się takim zainteresowaniem jak Śląsk czy Prusy, przykładem takiej krainy jest Pomorze, któremu chciałbym poświęcić kilka refleksji na temat regionalizmu, tożsamości oraz edukacji regionalnej.

Regionalizm pomorski²

Po 1989 r., kiedy nastąpiło rozbicie systemu władzy wprowadzonego przez komunistów, charakteryzującego się daleko idącą centralizacją państwa, nastąpiła eksplozja regionalizmów. Nie oznacza to, że w poprzednim okresie wypchnięto je na margines życia, jednakże głównym akcentem był zawsze kraj – Polska jako całość³. Regiony, zwłaszcza na ziemiach włączonych do Polski w 1945 r., ukazywano jako części składowe dawnej, najczęściej wczesnośredniowiecznej Polski, które tylko „na chwilę”, przez niemiecką zaborczość, stały się niemieckie. Ponieważ jednak na ziemiach tych w 1945 r. polskości nie było widać, należało ją stworzyć. Nestor polskiej mediewistyki, Ge-

rard Labuda, pisał po latach, że „po 1945 r., gdy Polsce dostały się Ziemie Zachodnie, zadaniem historyków było pomóc ludziom, którzy na nie przyszli. Żeby poczuli się zakorzenieni, u siebie. Żeby zobaczyli za sobą pewne dziedzictwo przeszłości⁴. W ten sposób powołano do życia m.in. mit Ziem Odzyskanych⁵. Kreowano nową i sugestywną przestrzeń, którą opisał w jednym ze swych reportaży pierwszy kurator szkolny w województwie szczecińskim, Stanisław Helsztyński: „gdy odczytuje się te nazwy, zdaje się, że słyszymy szum jezior, śpiew ptaków, które tu żyły, że wdychamy woń lasów, które tu rosły, a przede wszystkim ulegamy złudzeniu, że mówi do nas jeszcze brat nasz, Słowianin, który tu pracował i walczył⁶”.

W przypadku obecnego Pomorza (zwanego często, acz niesłusznie Zachodnim) musimy mieć jednak cały czas na względzie fakt, że nasz region obejmuje tereny, które od schyłku XII w. stanowiły odrębne od Polski jednostki polityczne – istniejące do XVII w. Księstwo Pomorskie i część Brandenburgii zwaną Nową Marchią.

Dlatego też po 1989 r., jak zakazany owoc, powstało wiele inicjatyw oddolnych, zainteresowanych dziejami regionu lub jego części bez białych plam, a najczęściej eksploatujących dotąd pomijaną historię niemiecką. Ten ruch małych ojczyzn charakteryzuje się innym niż dotychczas podejściem do pamięci historycznej oraz konfrontacją ze spetryfikowanymi przez dziesiątki lat mitami. Nastąpiła sakralizacja ojczyzny prywatnej – małej ojczyzny otwartej na multikulturowość i multietniczność. Zabytki Szczecina, Chojny, Kołobrzegu, Darłowa czy Nowogardu znów mogły stać się – zamiast w pejoratywnym znaczeniu poniemieckimi – pomorskimi, brandenburskimi lub pruskimi, a nie tylko polskimi czy piastowskimi.

Historyk Robert Traba, założyciel olsztyńskiej „Borussi”, pisał, że „(...) jesteśmy duchowymi sukce-

sorami tych ziem, od 1945 r. niezwiązanych z dawną ich historią. Sukcesorami – to znaczy, że czujemy się u siebie, bo pojęcie »depozytariusz« zakłada pewną tymczasowość. To nie jest nasze dziedzictwo. To jest sukcesja po innych. My wkładamy w to miejsce nowe życie, nowy sens i interpretację, nie zapominając o ich twórcach. Po raz pierwszy dzieje się tak nie z powodu prób narodowego zawłaszczania lecz z naturalnej potrzeby emocjonalnego utożsamienia się z ratowanym krajobrazem kulturowym”⁷.

To nowe utożsamianie się stanowi kolejny etap procesu osławiania (polonizacji) Pomorza, a to z kolei przyczynia się do ustawicznego pogłębienia przywiązania do niego mieszkającego tu społeczeństwa. Nie jest to oczywiście proces łatwy, zwłaszcza wobec nadal występujących licznych resentymentów. Warto natomiast podkreślić, że nastąpiło to w trzecim pokoleniu mieszkającego tu społeczeństwa i właśnie to najmłodsze, trzecie pokolenie wykazuje największe zainteresowanie tym krajem i – co paradoksalne – robi to właśnie głównie przez niemieckie jego dzieje⁸, które stają się po prostu własne. Myślę, że to ostatnie zjawisko należy uznać za wielki sukces, gdyż zwiastuje powolne odejście od określania świata podług narodowości (co jest przecie bliskie rasizmowi) i koniec nacjonalistycznego obłądzenia stworzonego w romantyzmie, który docelowo doprowadził do dwudziestowiecznych systemów totalitarnych – jak nazizm czy stalinizm, i którego jeszcze dziś często nie potrafimy w sobie dostrzec.

Tożsamość pomorska, czyli jaka?

Rok temu pisałem – z dumą – „jestem Pomorzaniem i kocham moje Pomorze, obejmujące ziemie między Strzałowem (Stralsundem) i Słupskiem oraz sięgające w średniowieczu po Wartę Nową Marchią”⁹. Podobnie „u siebie” czuję się w Gryfii (Greifswaldzie), Szczecinie i (dawniej nowomarchijskich, a jeszcze wcześniej pomorskich) Chojnie i Cedyni. Poznań, Kraków czy Warszawa są dla mnie „zagranicą”. W takim razie, czym jest ta tożsamość pomorska? To poczucie przynależności do pewnego miejsca – mojej małej ojczyzny – Pomorza. To poczucie odrębności od innych ziem i regionów, od Pomorza Nadwiślańskiego (zwanego przed 1772 r. Prusami Królewskimi), od Wielkopolski czy ziemi lubuskiej. Będąc w słowiańsko-skandynawskim Wolinie, na grodzisku w Arkonie na Rugii, na Górze Czycibora, w sanktuarium na Górze Chełmskiej, widząc kamienne granitowe kościółki wokół Szczecina i Chojny, ceglane gotyckie świątynie i kamienice w Strzałowie, Gryfii, Kołobrzegu, na zamku książęcym w Darłowie, szukając śladów dawnych traktów, jak drogi Lota na południu ziemi bańskiej, czy dawnych szlaków kolejowych, chodząc

po Puszczy Bukowej i podziwiając unikatowy, różnorodny krajobraz regionu, ukształtowany podczas ostatniego zlodowacenia czuję, że jestem w moim domu. Moje są: zabytki, przyroda, osiedla i postacie historyczne od np. Reinberna i Ottona z Bambergu, przez członków sekty waldensów z okolic Morynia, biskupa Erazma von Manteuffla, Dietricha Bonhoeffera, na Kazimierzu Majdańskim i Ignacym Jeżu kończąc. Zjeżdżając Pomorze, widzę oczami wyobraźni pod Cedynią bitwę Mieszka I, nad morzem walki słowiańsko-duńskie w XII w., w Trzebiatowie sejm z 1534 r., który wprowadził na Pomorzu protestantyzm, pod Siekierkami forsowanie Odry w 1945 r., w Szczecinie strajki grudnia ’70 i porozumienia sierpniowe.

To wszystko powoduje, że mimo iż moja rodzina, jak większości z nas, przybyła tu po drugiej wojnie światowej, ja jestem już „tutejszy”. Nie znam, ani nie pamiętam, innej małej ojczyzny; też tu, w Szczecinie, są pochowani moi dziadkowie (a jak wiadomo, to groby i cmentarze wyznaczają „naszość” ziemi, czasem są jak słupy graniczne¹⁰), po których odejściu nie wspomina się już praktycznie dawnego domu. Mimo że moja znajomość języka niemieckiego nie jest potoczna, nie przeszkadza mi, że moje Pomorze jest podzielone między dwa kraje, w których mówi się dwoma językami. Taka jest moja mała ojczyzna. Może będąc zawodowym historykiem, łatwiej jest mi ją poznać i zrozumieć, ale tożsamość, tak jak miłość, nie płynie z rozumu, lecz z serca.

Czym zatem jest mała ojczyzna¹¹? Przed laty wybitny polski socjolog Stanisław Ossowski stwierdził, że istnieje ojczyzna prywatna i ojczyzna ideologiczna¹². Ta druga to dla większości z nas nasze państwo – Polska. Ta pierwsza natomiast jest wyznaczona miejscem urodzenia czy zamieszkiwania pojedynczego człowieka. Można zatem posiadać różne ojczyzny prywatne, wobec których nadrzędną – wspólną – jest ojczyzna ideologiczna. Pojęciu ojczyzny prywatnej odpowiada mała ojczyzna. To ona wprawdzie definiuje człowieka, jest przestrzenią zakorzeniającą go w bliskiej mu wspólnotce, kulturze i terytorium, daje jednocześnie poczucie bycia u siebie i bycia sobą, co pozytywnie przekłada się na sferę aktywności człowieka oraz korzystnie wpływa na włączenie się w twórcze życie własnego środowiska¹³.

Czy ta dwoistość, czyli posiadanie dużej ojczyzny – Polski i małej – Pomorza położonego na terenie dzisiejszych Niemiec i Polski, ale także i to, że przez swoją pracę naukową, dydaktyczną oraz społeczną propaguję dzieje niemieckiego Pomorza, czy Nowej Marchii, czy to wszystko oznacza, że osłabiam polskość i sam tracę polską tożsamość narodową?¹⁴ Absolutnie nie! Nie powinniśmy się też o to obawiać, gdyż wła-

śnie na Pomorzu, czyli na pograniczu, gdzie wszystko zawsze jest widoczne wyraźniej, wszystkie cechy narodowe lepiej dostrzegamy i doceniamy, tu lepiej widzimy naszą odmienność, własną kulturę itd. Tu na pograniczu, w końcu, jak w zwierciadle możemy się przejrzeć, ze wszystkimi wadami i zaletami w oczach naszych sąsiadów.

Dodajmy, że skrajne pograniczne położenie Pomorza jest jego atutem. O walorach takich kresowych ziem napisano wiele. Przytoczę tu dwie wypowiedzi: Marszałka Józefa Piłsudskiego, który miał rzec, że Polska jest jak obwarzanek, to co najciekawsze, jest na obrzeżach, a wewnątrz jest pusta, oraz związanego z naszym regionem na początku XX w. (Trzcińsko-Zdrój, Chojna, Przyjezierze k. Morynia) znanego niemiecko-amerykańskiego teologa i filozofa Paula Tillicha, który wskazywał, że na pograniczach dzieją się zawsze rzeczy najciekawsze i najważniejsze¹⁵.

Kolejną wartością naszego regionu i jego tożsamości jest wymieniana często wielokulturowość lub współczesny do niej powrót. Owszem, przez ostatnie dwa tysiące lat zamieszkiwało tu wiele grup etnicznych, począwszy od Germanów, Słowian, Skandynawów (Duńczyków?), później Niemców, Żydów, Szwedów, Francuzów, Polaków i Rosjan, to jednak z wyjątkami pewnych epok i miejsc (jak multietniczny wczesnośredniowieczny Wolin) nie przeceniałbym tej kategorii. Dominującą większość stanowiła tu zawsze w danej chwili jedna grupa wywierająca przemożny wpływ na całość życia. Mimo wszystko region ten nie jest tak homogeniczny narodowo jak Mazowsze, Kujawy czy ziemia krakowska. Każda z wymienionych wyżej grup zostawiła tu po sobie kolejną cegielkę w przestrzeni kulturowej, tworzącej pomorską tożsamość. Największą liczbę tych cegiełek pozostawili oczywiście Niemcy, a po 1945 r. Polacy. Nie możemy się od tych pamiątek odwracać, a zwłaszcza od tych niepolskich, o które dziś często nie ma już kto zadbać¹⁶. Poznański historyk Zbigniew Mazur wskazywał, że należy je traktować „(...) jako coś trwale związanego z dziejami miasta i regionu, jako coś bliskiego i w jakimś sensie także własnego”¹⁷. Zresztą ta wielokulturowość – tak zaciekle zwalczana w Polsce Ludowej, jest od wieków charakterystyczna dla polskiej kultury. Papież Jan Paweł II pisał, że polskość „pozwoiliła na utworzenie Rzeczypospolitej wielu narodów, wielu kultur, wielu religii. Wszyscy Polacy nosili w sobie tę religijną i narodową różnorodność. (...) A więc polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie”. Ubolewał też, że ten „wymiar polskości, o którym wspominałem, przestał być w naszych czasach czymś oczywistym”¹⁸. Biorąc pod uwagę trudną przeszłość polsko-niemiecką w XIX i XX w.¹⁹ może właśnie tu, na transgranicznie

położonym Pomorzu, „(...) dialog między różnymi kulturami i tradycjami narodowymi stanie się nieodzownym sposobem budowania świata wewnętrznego pojednanego, mogącego spokojnie patrzeć w przyszłość” – odwołuję się znów do słów wielkiego Polaka²⁰.

Dlaczego i jak propagować pomorskość

Przywołany wyżej Jan Paweł II wskazywał, że to historia jest tym istotnym elementem kultury, który stanowi o tożsamości²¹. Trzeba zatem rzetelnie i bez przemilczeń edukować o historii regionalnej. Ważne jest, aby propagowanie treści regionalnych odbywało się przez wszystkie możliwe media mające jakikolwiek wpływ na ludzi. Zatem oprócz szkoły – o której szerzej niżej – musimy wymienić takie media, jak telewizja, radio, muzea i galerie, literatura piękna i naukowa, prasa, ale też turystyka (przewodniki, mapy, plansze i tablice informacyjne), w tym turystyka tematyczna (historyczna). Dużą i ważną rolę edukacyjną odgrywają: Kościół (w kazaniach, nauczaniu oraz przede wszystkim przez dawanie przykładu w działaniach na rzecz dbałości i nauczania o dziedzictwie przeszłości) oraz organizacje pozarządowe. To wszystko powoduje, że potrzeba nam wykształconych kierunkowo, trzeźwo patrzących, umiejących odsiać fakty historyczne od propagandy (także tej dzisiejszej) multiplikatorów rzetelnej wiedzy o Pomorzu, historyków (badaczy i nauczycieli), pasjonatów, czy także księży, którzy będą zarażać kolejne środowiska, grupy i jednostki.

Dlaczego zatem warto nauczać o przeszłości Pomorza? Ponieważ znajomość dziejów regionalnych wpływa pozytywnie na poszanowanie tradycji lokalnych, regionalnych oraz, szerzej, ogólnopolskich. Wiedza ta wpływa na postrzeganie otaczającego nas dziedzictwa przeszłości – skoro ją znamy, nie wyrzucimy jej na śmietnik. Dzięki temu wzmaga się chęć zachowania i opieki nad zabytkami, co pozwala im niejednokrotnie w ogóle ocalać.

Wzrost wiedzy o regionie wzmaga tożsamość regionalną i lokalną, a ta naturalną więź z miejscem zamieszkania. Gdy zwłaszcza młodzi ludzie będą przywiązani do małej ojczyzny, łatwo z niej nie zrezygnują i po szkole do niej powrócą z głową pełną pomysłów. Uczuciom przywiązania i identyfikacji, by nie używać wielu górnolotnych słów, towarzyszyć będą pytania: Jak współtworzyć? Jak rozwijać swą małą ojczyznę? Już kilkadziesiąt lat temu świetny warszawski historyk Stanisław Herbst pisał, że znajomość historii regionalnej „pobudza do pracy nad przekształceniem własnego środowiska. (...) pobudza pasję ludzką, wypełnia pustkę wewnętrzną, nieobcą ludziom nawet najbardziej zapracowanym zawodowo. Spełnia zada-

nia higieniczne dla umysłów” lub „rozbudowuje umysły i uczucia”. Sprzyja również „rozwiązywaniu praktycznych zagadnień gospodarczych, społecznych a nawet technicznych”²².

Ważną rolę może spełniać historia regionalna w edukacji szkolnej, gdyż dzieje Pomorza, poszczególnych ziem czy powiatów lub osad bądź ulic (mikrohistoria), zawiera w sobie wiele użytecznych cech, ważnych w codziennej nauczycielskiej pracy. Przede wszystkim konkretyzuje i zbliża nauczanie do ucznia, gdyż podaje miejscowe przykłady i ilustracje wielkich światowych procesów dziejowych. Ich namacalność powoduje lepsze zrozumienie omawianych treści, które tym samym przestają być abstrakcyjne. Jeśli uczniowie będą np. umieli wskazać cechy stylu gotyckiego na przykładzie zabytków Chojny, Szczecina czy Stargardu, to poradzą sobie z tym podczas egzaminu zewnętrznego na przykładzie obiektów z Krakowa czy Paryża.

Dzięki wykorzystywaniu takich metod pracy jak wywiady – nawiązuje się międzypokoleniowe więzi. Uzyskując wiedzę o własnym miejscu zamieszkania, uczniowie poznają tradycje i historie rodzinne, dzięki którym łatwiej im się zidentyfikować z miejscem, rodziną, jej dziejami i pochodzeniem. Poza tym ich znajomość łatwiej osadzić w relacjach bliskich niż w dziejach całych państw.

Regionalizm pomorski w szkole

System polskiej edukacji szkolnej jest efektem wielkiej reformy szkolnictwa z lat 1998–1999, która nie tylko dodała trzyletnie gimnazjum, ale również nową podstawę programową, metody i strategie nauczania oraz zewnętrzny system oceniania osiągnięć uczniów, pozwalający na uzyskanie obiektywnej i porównywalnej w skali kraju informacji o predyspozycjach i kompetencjach uczniów. Wprowadzono również ścieżki dydaktyczne, które miały integrować wiedzę z różnych dziedzin oraz tworzyć u uczniów holistyczny obraz świata. Jedną z nich była ścieżka: wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie²³. Niestety rzeczywistość negatywnie zweryfikowała te zamierzenia. Dlatego ustawodawca, po niespełna dziesięciu latach, wprowadził nową podstawę programową, realizowaną od 2009 r., w ramach której zlikwidował ścieżki, a ich treści włączył do poszczególnych przedmiotów²⁴.

Skutki tego czynu będą negatywne. Danuta Konieczka-Śliwińska wskazuje, że znikła całościowa i spójna koncepcja edukacji regionalnej, realizowanej na wszystkich szczeblach. Choć treści są w podstawie programowej, to nie można ich powiązać w jedną, logiczną i uporządkowaną całość, co dodatkowo może doprowadzić do zagubienia celu edukacji regionalnej.

Novum w postaci przygotowywania programu nauczania przez nauczycieli, a nie spośród zatwierdzonych przez MEN programów, powoduje, że praktyczny zakres realizacji edukacji regionalnej będzie zależał od nauczycieli, nie będą również wymagane oddzielne podręczniki czy materiały dydaktyczne. Obecna koncepcja edukacji regionalnej wyznaczyła dla niej jedynie funkcję wskazania przykładów dla dziejów szerszych²⁵. Jest to złamanie wprowadzonej przed ponad dziesięć laty zasady mówiącej, że podstawowym celem zreformowanej szkoły jest wychowanie człowieka znającego i rozumiejącego najbliższe otoczenie, otwartego na świat oraz tolerancyjnego²⁶.

Kolejną przyczyną unikania przez szkołę treści regionalnych jest nadal zbyt obfita w erudycyjne treści nauczania podstawa programowa. Problem ten potęguje się wobec centralizmu egzaminów zewnętrznych, które są zunifikowane w całym kraju i muszą pomijać partykularne historie regionalne, nie mówiąc już o dziejach mniejszych jednostek, jak: Nowa Marchia czy ziemia kołobrzeska. Podporządkowanie praktycznie całego procesu nauczania sprawdzianom i egzaminom zewnętrznym sprawiło, że nauczyciele zostali postawieni w sytuacji, w której prawie wyłącznie dążą do tego, aby ich uczniowie uzyskali jak najlepsze wyniki na testach. Rezygnują przez to często z zadania ukazywania złożoności procesów dziejowych na przykładach zaczerpniętych z historii regionalnej. Skoro ustawodawca postawił akcenty na dziejach ojczystych – polskich oraz powszechnych – to lepiej więcej czasu na lekcjach poświęcić materiałowi dotyczącemu tematów, które potencjalnie mogą znaleźć się na egzaminie. Wśród kolejnych przyczyn słabości regionalistyki w szkole można wymienić niedostateczne przygotowanie merytoryczne nauczycieli oraz nadal występujące obawy o budzenie separatyzmów.

Gdzie zatem najczęściej realizuje się treści regionalne? Przede wszystkim na osobnych zajęciach, jak koło historyczne czy dodatkowe godziny. Nie wyczerpuje to jednak z wielu powodów, zwłaszcza dobrowolności uczestnictwa w tych zajęciach, możliwości pedagogicznych regionalistyki. Mimo wskazanych tu przeszkód zainteresowanie nauczycieli regionalizmem istnieje. Świadczą o nim publikacje, które są jednak często tylko niezbędnym elementem starania się o wyższy stopień awansu zawodowego. Mimo tego doczekaliśmy się w ostatnich latach kilku ciekawych wydawnictw i inicjatyw, dotyczących dziejów Pomorza Zachodniego i skierowanych zarówno do uczniów, jak i nauczycieli²⁷.

*Finis Pomeraniae?*²⁸

W 1984 r. biskup szczecińsko-kamieński Kazimierz Majdański mówił w kazaniach, że po drugiej

wojnie światowej „nie brakowało ludzi, dzięki którym udało się zaludnić tereny nad Odrą i Bałtykiem, obecnie – co nie było zupełnie prawdą w tamtym czasie – Pomorze i Szczecin są wymierające” i pytał – „komu robimy tak uprzejmie miejsce?”²⁹. Minęły lata, zmieniły się czasy, obawy o los polskiego Szczecina i Pomorza wyrażane przez hierarchę rozpiezchły się. Pozostała jednak obawa o przyszłość Pomorza, regionu coraz bardziej ułomnego ekonomicznie na mapie Polski i Europy, regionu i zwłaszcza Szczecina – metropolii bez realnego pomysłu na rozwój, gdzie największym pracodawcą jest urząd miejski, gdzie w sercu miasta powstają kolejne galerie handlowe zabijające centrum i gdzie, mimo pięciu dużych państwowych wyższych uczelni, zamiera prawdziwe życie studenckie, a najlepszym tego przykładem jest zamiana jednego ze starszych i kultowych klubów na Bibliotekę Główną PUM (choć może z takiego obrotu sprawy powinienem się cieszyć?).

Dziś produktem finalnym szkoły jest człowiek doskonale umiejący zdawać testowe egzaminy, do czego jest przygotowywany na każdym etapie edukacyjnym. Ale czy jest to osoba wyposażona w wiedzę i umiejętności życiowe wynikające z edukacji (wszak *non scholae sed vitae discimus*)? Czy będzie to osoba posiadająca wykształconą tożsamość opartą o kulturę kraju i regionu? Kiedy w XVIII i XIX w. oraz w pierwszej połowie XX w. z Polski emigrowały z różnych przyczyn całe masy, często na początku jeszcze nieukształtowanego narodu, przez pokolenia nie traciły w sobie przywiązania do polskości. Wiele z takich osób i ich potomków wróciło później do niepodległego kraju. Działo się tak, bo wynosiły w sobie zaszczepioną świadomość i kulturę, niebywale silną, która potrafiła nawet zaborców przemienić w polskich patriotów (przykład rodziny Matejków). Obecnie – jak wynika z prowadzonych badań – najnowsza emigracja, najczęściej wynikająca z przyczyn ekonomicznych, nie myśli o powrocie i bardzo szybko stapia się z obcą kulturą. Dotyczy to nie tylko wyjazdu za granicę, ale też migracji po zakończeniu edukacji do innych ośrodków w Polsce – Wrocławia, Warszawy, Poznania.

Wyjeżdżających nie zatrzyma się ani politycznymi hasłami, ani PR-owskimi zagraniami, a jedynie stworzeniem szansy na rozwój i (prze)życie. Wobec ich braku nie mamy prawa ich zatrzymać, tym bardziej że podróże uczą – skutkują poznaniem świata i nabyciem nowych doświadczeń³⁰. Jednak jeśli wyjadą, niech mają w sercu swoją wielką i małą ojczyznę, do której będą wracać nie tylko od święta czy w wakacje, ale też częściej myślą i wspomnieniem. Jednak wpiertzeba ich przywiązać – zakotwiczyć w tym konkretnym miejscu. Taką podstawową rolę powinna dziś spełniać edukacja, nie tylko szkolna – rozwijać tożsa-

mość, budować związek z dużą ojczyzną przez najlepsze, bo najkrótsze i najsilniejsze powiązanie z małą ojczyzną. Przypomnijmy – można to uczynić głównie przez ukazywanie dziejów miejsca, w którym się mieszka; całych dziejów – bez białych czy czarnych plam. Każde ominięcie, nierówne rozłożenie akcentów spowoduje zafałszowanie historii, zerwanie tej łączności. Dobrze obeznany ze swoją małą ojczyzną człowiek, gdzieś w Polsce czy w świecie, będzie myślał o niej, będzie chciał do niej wrócić, a także, być może, zainwestuje zarobione fundusze (tak powstało bogactwo tygrysów wschodu – np. Malezji, do której z dawnej metropolii – Brytanii oraz USA następował transfer wiedzy, pomysłów i pieniędzy). To jest inwestycja we własny dom, w którym się wychowało i w którym się (za)mieszka. Można zatem zaryzykować paradoksalną tezę, że dzięki poznaniu niemieckiej przeszłości Pomorza i jego dziedzictwa nie tylko umacniamy naszą tu obecność, pogłębiając proces „umożenia”³¹ tego regionu, ale dzięki jego zastosowaniu w praktyce może też przyczyniamy się do jego rozwoju gospodarczego i turystycznego³². Natomiast ciągle podkreślanie jego odwiecznej polskości ją osłabia, gdyż zbyt jednoznacznie kojarzy się z propagowaną przez władze Polski Ludowej w okresie mniej lub bardziej wyimaginowanego zagrożenia w dużej mierze zafałszowaną propagandą, często powtarzaną i dziś³³. Jeśli tego nie zrozumiemy, nie damy szansy rozwoju naszemu ukołchanemu Pomorzu.

Przypisy

¹ Tekst ten jest w pewnych fragmentach rozwinięciem rozważań zawartych w książce: P. Migdalski, *Moja mała ojczyzna. Przykładowe scenariusze lekcji oraz uwagi nad nauczaniem historii regionalnej na przykładzie powiatu Gryfino*, Chojna 2010, s. 9–13 oraz Wstęp do: Paul Tillich – teolog pogranicza. Śladami wielkiego myśliciela po Nowej Marchii. Trzcianko-Zdrój – Chojna – Przyjezierze / Paul Tillich – Theologe auf der Grenze. Auf den Spuren des großen Denkers in der Neumark. Trzcianko-Zdrój – Chojna – Przyjezierze, red. P. Migdalski, Chojna 2012, s. 8–19.

² Na temat Pomorza jako regionu historycznego zob. E. Włodarczyk, *Pomorze Zachodnie jako region w perspektywie historycznej*, „Europa Regionum”, 2001, nr 6, s. 7–18. Regionalizmowi pomorskiemu poświęcona została praca zbiorowa: *Regionalizm w kulturze Pomorza Zachodniego od XIX do XII wieku. Rekonesans*, red. B. Ochędowska-Grzelak, Szczecin 2008.

³ Stanisław Herbst pisał, że to regionalizm wzmacnia więź z własnym środowiskiem, a szczególnie potrzebny jest dla naszych ziem zachodnich. On to może przyczynić się do stopienia ludności autochtonicznej z napływową na tych ziemiach, gdzie często ludzie czują się „na cudzym” i myślą o powrocie „do Polski” – S. Herbst, *Potrzeba historii, czyli o polskim stylu życia. Wybór pism*, Warszawa 1978, t. 1, s. 68–69.

⁴ G. Labuda, *Jestem Kaszubą w Poznaniu*, w: idem, *Zapiski kaszubskie, pomorskie i morskie. Wybór pism*, Gdańsk 2000, s. 488.

⁵ Na temat pojęcia Ziemi Odzyskanej i związanej z nimi mitologii zob. J. Jasiński, *Kwestia pojęcia Ziemi Odzyskanej*, w: *Ziemi Odzyskane / Ziemi Zachodnie i Północne 1945–2005. 60 lat w granicach państwa polskiego*, red. A. Sakson, Poznań 2006, s. 15–25; P. Migdalski, *Nazwy jako środek kreowania mitu Ziemi*

- Odzyskanych na przykładzie Rejonu Pamięci Narodowej Cedynia – Gozdowice – Siekierki, w: *Nazwa dokumentem przeszłości regionu*, red. J. Nowosielska-Sobel, G. Strauchold, W. Kucharski, Wrocław 2010, s. 65–68.
- ⁶ S. Helsztyński, *W piastowskich grodach Pomorza Zachodniego*, wyd. 2, Szczecin 1995, s. 92.
- ⁷ R. Traba, *Historia – przestrzeń dialogu*, Warszawa 2006, s. 18, 160.
- ⁸ Por. przykład popularności takich inicjatyw jak szczeciński portal Sedina.
- ⁹ P. Migdalski, *Jestem Pomorzanie*, „Przegląd Uniwersytecki. Pismo Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 1–3 (230–232), 2012, s. 18–19.
- ¹⁰ O grobach i cmentarzach jako słupie granicznym na przykładzie siekierskiego cmentarza wojennego zob. P. Migdalski, *Dzieje cmentarza wojennego żołnierzy 1 Armii Wojska Polskiego w Siekierkach*, w: „*Tym samym pociągiem...*” *Przesiedlenia przymusowe, procesy dezintegracyjne i integracyjne na Pomorzu Zachodnim i Ziemi Lubuskiej w latach 1939–1949 w wyborze prac magisterskich powstałych na seminarium Jana M. Piskorskiego*, red. K. Marciszewska, P. Migdalski, Chojna-Szczecin 2013, s. 141–162. Przypomnijmy sobie też scenę z pogrzebu matki Pawłaka z filmu *Sami swoi*.
- ¹¹ Wypada zgodzić mi się tu z Władysławem A. Serczykiem, twierdzącym, że termin ten jest obecnie nadużywany, jednak do tej pory nie wypracowaliśmy innego adekwatnego regionu, odpowiadającego niemieckiemu słowu Heimat. W. A. Serczyk, *Między małą a wielką ojczyzną (refleksja historyka)*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, vol. LX sectio F, 2005, s. 297–299.
- ¹² S. Ossowski, *Zagadnienie więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*, w: idem, *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967.
- ¹³ O. Baranowska, M. Machałek, E. Szumocka, *Program ścieżki edukacyjnej. Edukacja Regionalna. Dziedzictwo kulturowe Pomorza Zachodniego. Gimnazjum I-III*, Szczecin 2001, s. 4.
- ¹⁴ Zob. R. Ryss, *Okaleczanie tożsamości*, „*Gazeta Chojeńska*”, nr 24 z dn. 11 czerwca 2013 r., <http://www.gazetachojenska.pl/gazeta.php?numer=13-24&temat=4>, data dostępu: 20.07.2013.
- ¹⁵ M. Urbanek, *Polska jest jak obwarzanek*. Wrocław 1988; *Paul Tillich – teolog pogranicza* (zob. przyp. 1).
- ¹⁶ Przykładem niech będzie los wielu żydowskich pamiątek sprzed 1945 r.
- ¹⁷ Z. Mazur, *Wprowadzenie*, w: *Wokół niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, red. Z. Mazur, Poznań 1997, s. 19.
- ¹⁸ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysięcy*, Kraków 2005, s. 92.
- ¹⁹ Czytając podręczniki do nauki historii powstałe po 1945 r., nabiera się przekonania, że to trudne sąsiedztwo istnieje od początku i trwa około tysiąca lat (jak w książce Zygmunta Wojciechowskiego, *Polska - Niemcy. Dziesięć wieków zmagania*, Poznań 1945), ale jak wynika choćby z analizy mapy historycznej granica polsko-niemiecka była przez wieki jedną z najtrwalszych i tym samym najspokojniejszych w dziejach Europy – zob. J. M. Piskorski, *Tysiąc lat granicy polsko-niemieckiej*, „*Przegląd Historyczny*” 1992, z. 4, s. 612–613.
- ²⁰ Jan Paweł II, *dialog między kulturami drogą do cywilizacji miłości i pokoju. Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 2001 roku*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/dzien_pokoju_01012001.html, data dostępu: 14.06.2013.
- ²¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, s. 79.
- ²² S. Herbst, *Potrzeba historii*, cytaty: t. 1, s. 68, t. 2., s. 531.
- ²³ *Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty*, Dz. U. 1998, nr 117, poz. 759; *Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego*, Dz. U. 1999, nr 12, poz. 96; B. Śliwerski, *Polski system oświatowy*, w: J. Průchta, *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, Warszawa 2006, s. 292; M. Suchańska, *Ścieżka edukacyjna – forma nauczania interdyscyplinarnego*, w: *Ścieżki edukacyjne – teoria i praktyka. Materiały do wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli*, red. M. Suchańska, Kielce 2003, s. 7; P. Migdalski, *Schulgeschichtsbücher in Polen*, w: *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten” über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*, hrsg. Ch. Kühberger, D. Mellies, Schwalbach/Ts 2009, s. 43–48.
- ²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół – *Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17*, por. M. D. Konieczka-Śliwińska, *Regionalizm w szkolnej edukacji historycznej*, „*Twoja nowa era. Magazyn dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie*”, b. r. i m. w., s. 13.
- ²⁵ M. D. Konieczka-Śliwińska, *Regionalizm w szkolnej edukacji...*, s. 13.
- ²⁶ O. Baranowska, M. Machałek, E. Szumocka, *Edukacja Regionalna Dziedzictwo Kulturowe Pomorza zachodniego, Program ścieżki edukacyjnej, Gimnazjum I-III*, Szczecin 2001, s. 4; M. Suchańska, *Ścieżka edukacyjna – forma nauczania interdyscyplinarnego*, s. 7.
- ²⁷ M.in. E. Marszałek, *Pomorze Zachodnie*, Warszawa 1999; O. Baranowska, *Pomorze Zachodnie. Moja mała ojczyzna*, Szczecin 2001; E. Marszałek, *Mój region Pomorze Zachodnie: szkoła podstawowa, gimnazjum*, Szczecin 2002; *Szczecin Grudzień '70 – Styczeń '71. Materiały edukacyjne*, red. M. Machałek, K. Rembacka, Szczecin 2007; *Tajemnice krajobrazów Pomorza Zachodniego, Przewodnik dla dociekliwych*, red. Z. Głąbiński, Szczecin 2009; W. Kamieniecka, Z. Głąbiński, *Tajemnice krajobrazów Pomorza Zachodniego. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Szczecin 2009; *Szczecin – źródła wiedzy o historii miasta. Od archeologii do czasów najnowszych. Pierwsza Konferencja Edukacyjna, Szczecin 9 XII 2008 r.*, red. K. Rembacka, Szczecin 2009; M. Machałek, *Szczecin 1945–1990, Moje miasto*, Szczecin 2010; P. Migdalski, *Moja mała ojczyzna* (zob. przyp. 1); *Szczecin – historię tworzą ludzie. Druga Konferencja Edukacyjna, Szczecin 11 XII 2009 r.*, red. K. Rembacka, *Szczecin 2010, Szczecin i jego miejsca. Trzecia Konferencja Edukacyjna, 10 XII 2010 r.*, red. K. Rembacka, *Szczecin 2011; Szczecin – codzienność miasta i jego mieszkańców. Czwarta Konferencja Edukacyjna, 9 XII 2011 r.*, red. K. Rembacka, *Szczecin 2012*.
- ²⁸ W nawiązaniu do słów – *finis Poloniae* – koniec Polski – które miał wypowiedzieć Tadeusz Kościuszko po bitwie pod Maciejowicami.
- ²⁹ K. Majdański, *Wrócił tu Kościół. Z posługi słowa biskupa szczecińsko-kamieńskiego 1979–1984*, Szczecin 1985, s. 160–161, 756. Na temat poglądów K. Majdańskiego odnośnie historii Pomorza zob. P. Migdalski, *Biskup szczecińsko-kamieński Kazimierz Majdański epigonem polskiej myśli zachodniej*, w: *Nad Odrą i Bałtykiem. Myśl zachodnia: twórcy – koncepcje – realizacja do 1989 roku*, red. M. Senczyszyn, T. Sikorski, Szczecin 2013, w druku.
- ³⁰ Przypomnijmy podróże braci Sobieskich, Władysława IV czy Piotra Wielkiego. Model kształcenia przez podróże i studiowanie na różnych uczelniach został zabity dopiero w okresie Polski Ludowej.
- ³¹ Por. R. Traba, *Mazury: o wymazywaniu i odzyskiwaniu*, w: *Prusy. Wzlot i upadek*, „*Polityka. Pomocnik historyczny*” 2012, nr 3, s. 128.
- ³² Zobaczmy takie cieszące się dużą popularnością pamiątki skandynawskiej i niemieckiej przeszłości oraz rozwijające się wokół nich inicjatywy jak woliński festiwal wikingów, Fort Gerharda w Świnoujściu, ruiny wyrzutni V-1 w Zalesiu, czy fabryki benzyny syntetycznej w Policach.
- ³³ Szkoda, że nadal tak wiele środowisk i osób – nawet młodych – wywodzących się i wychowanych w centralnej, „starej Polsce”, nie rozumie tego złożonego procesu osvajania krajobrazu kulturowego ziem zachodnich i północnych po 1990 r., czyniąc jemu tym samym nieobliczalne szkody.

Geopoetyka poniemieckiego miasta

Polonistyczna edukacja regionalna w szkole ponadgimnazjalnej

Kamila Gieba, doktorantka w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego

Jak nauczać o przeszłości Ziemi Odzyskanych? W jaki sposób mówić o ich wieloetniczności i dziedzictwie kulturowym, nie tylko przecież polskim? Wreszcie – w jakim stopniu geopoetyka poniemieckich miast wpisuje się w treści edukacji regionalnej zalecane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej? Na te pytania postaram się odpowiedzieć, w pierwszej kolejności wskazując na ministerialne regulacje dotyczące edukacji regionalnej, następnie przechodząc do zwięzłego opisu specyfiki miast poniemieckich w perspektywie geopoetyki i wskazując, w jakim zakresie poprzez nauczanie o przeszłości Ziemi Odzyskanych można zrealizować treści edukacji regionalnej wyznaczone przez MEN.

Problematyka dotycząca regionów tzw. Ziemi Odzyskanych w latach powojennych była elementem edukacji regionalnej, która wpisywała się w oficjalny dyskurs antyniemiecki. Nauczanie o tych regionach było nakierowane na rozpowszechnianie mitu piastowskiego i kreowanie wizji Polski monolitycznej.

Tuż po wojnie zadaniem edukacji regionalnej na Górnym i Dolnym Śląsku, Ziemi Lubuskiej, Pomorza Zachodnim oraz Warmii i Mazurach było „szerzenie i popularyzowanie wśród dzieci i młodzieży, a za ich pośrednictwem także wśród rodziców, naszych niezbywalnych praw do tych ziem, które po wiekach niemieckiego na nich panowania wróciły do macierzy”¹. Dziś, w XXI wieku, mamy szansę mówić o przeszłości poniemieckich terenów już bez tych ideologicznych obciążzeń.

Na wstępie należy uzasadnić, dlaczego przedmiotem tej refleksji stała się edukacja regionalna właśnie w szkole ponadgimnazjalnej. Treści związane z geopoetyką poniemieckich miast wymagają odniesień do niepolskiej przeszłości tych obszarów, co może skutkować przewartościowaniem dotychczasowego rozumienia polskiej tożsamości regionalnej, która na Ziemiach Odzyskanych zaczęła formować się stosunkowo niedawno. Na IV etap edukacyjny przypada:

(...) wchodzenie młodego człowieka w dorosłe życie (...). Uczeń tworzy fundamenty swojego światopoglądu, uwnętrznia hierarchię wartości, samodzielnie analizuje i porządkuje rzeczywistość. Staje się świadomym odbiorcą kultury, potrafi systematyzować swoją wiedzę o języku, tradycji i współczesności. Jego lektura w znacznie większym stopniu niż wcześniej służy refleksji o świecie, prowadzi do stawiania pytań egzystencjalnych i poszukiwania odpowiedzi na nie².

Uzasadnienia wymaga skoncentrowanie się na przestrzeniach miejskich. O ile przed transformacją ustrojową w literaturze realizującej temat zachodni często pisano o wsi (proza Eugeniusza Paukshy, Zygmunta Trziszki, Henryka Worcella, Henryka Panasę, Haliny Auderskiej czy Stanisława Srokowskiego), o tyle współcześnie o Ziemiach Odzyskanych coraz częściej opowiada się narracjami miejskimi

i małomiasteczkowymi – wymieńmy tylko kilka nazwisk: Paweł Huelle i Stefan Chwin (Gdańsk), Inga Iwasów i Artur Daniel Liskowacki (Szczecin), Joanna Bator (Wałbrzych), Filip Springer (Janowice, Jelenia Góra), Krzysztof Fedorowicz (Zielona Góra), Olga Tokarczuk (Wrocław) czy Henryk Waniek (Gliwice). Oczywiście nie oznacza to, że obecnie badania literackie koncentrują się wyłącznie wokół przestrzeni miejskich – często podkreśla się tendencję przeciwną, polegającą na odwróceniu od metropolii w kierunku prowincji. Miasta pomieckie to ciekawy przypadek, ponieważ posiadają podwójny status – z jednej strony są centrami dla środowiska lokalnego (m.in. na poziomie administracyjnym), z drugiej pozostają w pewnym stopniu pogranicznymi peryferiami w porównaniu np. z Warszawą, Krakowem czy Poznaniem (m.in. ze względu na swoją geograficzną lokalizację).

W ramach wstępu chciałabym zaznaczyć, że nie jest moim zamiarem dokładne omówienie teorii geopoetyki – zasygnalizuję jedynie te aspekty, które mogą pomóc w nauczaniu dotyczącym pomieckich miast w ramach edukacji polonistycznej.

Edukacja regionalna w nowej podstawie programowej

Przed zarysowaniem możliwości, jakie w czytaniu regionalnych tekstów kultury daje geopoetyka, należałoby chociaż szkicowo określić miejsce edukacji regionalnej we współczesnej szkole ponadgimnazjalnej. „Nowa” podstawa programowa, którą określa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*³, jest wdrażana w I klasach liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych oraz techników od roku szkolnego 2012/2013. Ma to swoje konsekwencje w zakresie nauczania o regionie. Dotychczas odbywało się ono w ramach międzyprzedmiotowej ścieżki edukacyjnej: edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie. Cele i treści tej ścieżki były zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*⁴.

Dokument z 2008 roku likwiduje ścieżki edukacyjne. W uzasadnieniu do rozporządzenia czytamy: „Podstawa programowa nie zawiera na żadnym z etapów edukacyjnych dotychczasowych ścieżek edukacyjnych – treści tych ścieżek zostały w pełni uwzględnione w podstawie programowej poszczególnych zajęć edukacyjnych”⁵. Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie ma być obecnie realizowana m.in. w ramach języka polskiego.

Interdyscyplinarność w nauczaniu ścieżek edukacyjnych została wyeliminowana, a treści edukacji regionalnej rozbito i podzielono pomiędzy różne przedmioty. Nie oznacza to, że wraz z wejściem w życie rozporządzenia z 2008 roku treści edukacji regionalnej określone w 2002 roku zupełnie przestają obowiązywać. O ile dotychczas szczegółowe treści nauczania regionalnego były fakultatywne i zależały od wyboru nauczyciela, o tyle teraz muszą być realizowane obligatoryjnie, ponieważ są zawarte w podstawie programowej danego przedmiotu, do której realizacji w całości zobowiązany jest nauczyciel. Podstawa programowa ścieżki edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie z 2002 roku nadal może stanowić podstawę pracy nauczyciela polonisty w zakresie nauczania o regionie. Z tego powodu opieram się zarówno na „starej”, jak i na „nowej” podstawie programowej.

Geopoetyka pomieckiego miasta – główne zagadnienia

W nauczaniu o dziedzictwie kulturowym regionów Ziemi Odzyskanych pomocne mogą być teorie wypracowane w ramach geopoetyki, zajmującej się – w dużym uproszczeniu – opisem wzajemnych relacji między człowiekiem i przestrzenią⁶. Oczywiście jest, że człowiek kształtuje przestrzeń, ale ta zależność może przebiegać jednocześnie w odwrotnym kierunku – przestrzeń wpływa na człowieka, określa jego tożsamość, kształtuje poczucie zakorzenienia lub – wręcz przeciwnie – wykorzenienia. Geopoetyka zajmuje się nie tylko opisem relacji człowiek–przestrzeń–kultura, ale pozwala też wykazać, że tekst literacki przestaje być traktowany jedynie jako *mimesis* rzeczywistości, zyskuje natomiast znaczenie performatywne, formując ludzkie wyobrażenia przestrzeni⁷. W odniesieniu do pomieckich miast przydatnym kierunkiem badawczym w ramach geopoetyki są *urban studies*, czyli studia miejskie, badające relacje pomiędzy miastem, kulturą i człowiekiem, analizujące filozofię miasta, ujmujące miejską przestrzeń w perspektywie antropologicznej⁸. Obok studiów miejskich duże możliwości dla edukacji regionalnej daje nowy regionalizm. Przymiotnik dookreślający hasło „regionalizm” wskazuje na przemianę paradygmatu tej metody badawczej. Literatura regionalna przestała być traktowana jako zjawisko mniej wartościowe od literatury centrum czy – inaczej mówiąc – ogólnopolskiej. Badania noworegionalne dają możliwość poszukiwania odpowiedzi na problemy badawcze związane nie tylko z geograficznym usytuowaniem twórcy i przestrzennym osadzeniem akcji utworu – nowy regionalizm wykracza poza zjawiska wewnątrztekstowe, odnosząc się do

rzeczywistości pozaliterackiej – m.in. do zagadnień tożsamości, swojskości, obcości, postzależności i mniejszości etnicznych czy wyznaniowych⁹.

Urban studies i nowy regionalizm uznają za te kierunki badań w ramach geopoetyki, które mogą być przydatne w opisie poniemieckich przestrzeni miejskich. Oczywiście każde z takich miast jest inne, co wynika chociażby ze zróżnicowania regionalnego i odrębnej historii regionu, jednak można o nich mówić również w aspekcie ponadregionalnym, odnajdując pewne łączące je uniwersalia. Historia miasta poniemieckiego to historia zmian przynależności państwowej, a tym samym wymiany ludności, której konsekwencjami są m.in. wielonarodowość, wieloetniczność i pograniczność, a przy tym silniejsze niż gdzie indziej rozgraniczenie na swoich i obcych. Są to więc miasta umieszczone na mapie podlegającej translokacji¹⁰, stałemu przemieszczeniu – tak geograficznemu, jak społecznemu czy kulturowemu. W tym aspekcie interesujące nas miejscowości są egzemplifikacją tzw. dyslokacji przestrzennej. Przestrzeń nie jest statyczna, ale ulega ciągłym przemianom, procesy jej formowania nigdy nie są definitywnie zamknięte. Translokacja miejsca¹¹ wpływa z kolei na procesy tożsamościotwórcze ludności zamieszkującej region.

Tożsamość regionalna mieszkańców Ziemi Odzyskanych nie od razu była w pełni ukształtowana. Niedookreślenie tożsamościowe dotyczyło głównie pierwszych osadników, którzy począwszy od 1945 roku zaczęli przybywać do poniemieckich miast m.in. z Kresów Wschodnich, Polski centralnej czy spoza granic państwa (np. wracając z robót przymusowych). Powojenne Ziemie Zachodnie i Północne stały się mieszkanką tradycji i obyczajów z różnych stron przedwojennej Polski (Polesie, Wołyń, Huculszczyzna, zróżnicowane regionalnie tereny centrum), a także rozmaitych grup etnicznych lub narodowych, by wspomnieć chociażby o Łemkach czy Ukraińcach. Na ziemiach poniemieckich pozostali także autochtoni, głównie Warmiacy, Mazurzy i Ślązacy. Początki osadnictwa to początki tworzenia nowej tożsamości regionalnej, budowanej niemal od podstaw¹². Była to tożsamość hybrydyczna, ponieważ przybysze przywieźli ze sobą pamięć o rodzinnych stronach, swoje regionalne obyczaje i tradycje, które zostały skonfrontowane z nowym otoczeniem geograficznym i kulturowym.

Cechą charakterystyczną dla miast poniemieckich jest właśnie wielokulturowość, ujawniająca się najsilniej w sytuacji pogranicza. Wszystkie te miasta zlokalizowane są w pobliżu granic państwa, ale pogranicze rozumiane jest nie tylko w aspekcie geograficznym, lecz również kulturowym i społecznym,

przejawiając się np. w przyjmowaniu postawy wrogości lub otwartości wobec tego, od czego oddziela je granica¹³.

Pograniczność wpływa z kolei na specyficzny krajobraz kulturowy, który można nazwać zhybrydowanym lub palimpsestowym – miasta „odzyskane” to przestrzeń wielowarstwowa, ponieważ spod powojennej polskiej warstwy przebijają ślady warstwy niemieckiej¹⁴. Pomimo powojennej akcji usuwania niepolskich śladów z krajobrazów miasta, zachowały się elementy świadczące o wielowiekowej obecności innego narodu na obecnych terenach Ziemi Odzyskanych. Przejawia się to nie tylko w charakterystycznej zabudowie przestrzeni miejskich, ale również w przestrzennych lukach – ślady przeszłości występują pod postacią ruin, pozostałości po dawnych obiektach, a czasem też przybierają kształt pustki, wyrwy będącej świadectwem powoli znikającej historii miejsca¹⁵.

Wszystkie tereny poniemieckie są pod pewnymi względami do siebie podobne, na wszystkich zachodziły zbieżne procesy tożsamościotwórcze czy socjologiczne. Jednocześnie każdy z tych regionów ma swoją specyfikę odróżniającą dane terytorium od pozostałych. Z tego powodu omawianie geopoetyki miasta poniemieckiego wymaga komparatystyki międzyregionalnej. Określenie różnic to już zadanie dla nauczyciela realizującego edukację regionalną w konkretnej przestrzeni lokalnej – w tym artykule chcę jedynie wskazać ogólne sposoby opisu miast poniemieckich, nie zawężając analizy do jednego tylko regionu.

Poniemieckie miasta jako przedmiot polonistycznej edukacji regionalnej

Problematyka miast poniemieckich to tylko jedna z kwestii, jakie można poruszać w ramach polonistycznej edukacji regionalnej na Ziemach Odzyskanych. Jest to na tyle pojemne zagadnienie, że na jego podstawie możliwa jest realizacja wielu treści zalecanych jeszcze przez rozporządzenie z 2002 roku. Ta pojemność ma jednak swoje minusy – napięty program nauczania nie pozostawia nauczycielowi zbyt wiele czasu na omówienie dodatkowych tematów lub wprowadzanie nadprogramowych lektur. Zawarte tu propozycje są zbyt obszerne, by zrealizować je w całości podczas lekcji języka polskiego, dlatego to od nauczyciela (a także od możliwości uczniów) zależy, które zagadnienia mogłyby zostać wprowadzone na lekcjach języka polskiego. Treści mieszczące się w zakresie edukacji regionalnej z konieczności muszą zostać okrojone, a lektury dodatkowe mogą być analizowane we fragmentach. Można też realizować ogólne treści nauczania języka polskiego na podsta-

wie przykładów zaczerpniętych z literatury regionalnej (np. omawianie palimpsestowej konstrukcji przestrzeni literackiej¹⁶ czy regionalnego zróżnicowania polszczyzny) i w ten sposób łączyć treści regionalne z typowo polonistycznymi. Inną możliwością jest organizowanie fakultatywnych zajęć dodatkowych lub powołanie koła uczniowskiego.

Edukacja regionalna na Ziemiach Odzyskanych ma pewne charakterystyczne cechy, które każą ją traktować w odmienny sposób niż edukację o centrach. Na specyfikę edukacji regionalnej na pograniczach zwraca uwagę Jerzy Nikitorowicz, który wiąże pograniczność z wielokulturowością:

(...) wielokulturowy świat otworzył edukację na problematykę różnic, inności, odrębności, odrzucenia, marginalizacji, uprzedzeń, stereotypów itp. Stąd takie kategorie, jak inność i odmiennosc, granice i pogranicza określają zadania edukacyjne, czynią je źródłem (...) nowej wiedzy¹⁷.

Lokalizacja pograniczna niesie swoje praktyczne konsekwencje dla szkolnego życia:

Szkoła jako instytucja wychowawcza jest jednym z miejsc, gdzie dochodzi do konfrontacji wartości i wzorców kulturowych, które uczniowie nabywają w domu. W szkołach na pograniczu kulturowym jest to proces jeszcze bardziej intensywny, gdyż spotykają się codziennie przedstawiciele różnych grup etnicznych czy wyznaniowych reprezentujący inne postawy, wartości i tradycje¹⁸.

Jednym z zadań współczesnej szkoły jest więc wychowywanie w duchu otwartości i tolerancji względem innych grup etnicznych czy narodowych. W kontekście problematyki dotyczącej poniemieckich miast elementem międzykulturowej edukacji jest rozpoznanie niemieckiej przeszłości miejsca i cech obecnego w regionie dziedzictwa kulturowego innego narodu. Posłużyć temu mogą zarówno lektury sprzed 1989 roku, jak i te, które powstawały później. Umożliwia to pokazanie, w jaki sposób zmieniał się podejście do niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Odzyskanych i jakim przemianom podlegał literacki stereotyp Niemca (ale też innych grup etnicznych). W pierwszej grupie lektur mogą znaleźć się teksty z nurtu literatury osadniczej, reprezentujące zazwyczaj postawę zamkniętą w sytuacji pogranicza. Mam na myśli takich autorów, jak Józef Hen, Eugeniusz Paukszta, Jan Brzoza czy Henryk Panas. Literatura powstająca po 1989 roku (już nie osiedleńcza, a raczej przesiedleńcza¹⁹) pokazuje zupełnie inne obrazy niemieckiej przeszłości na Ziemiach Zachodnich i Północnych: tutaj można wymienić takich autorów, jak

Paweł Huelle, Henryk Waniek, Olga Tokarczuk, Inga Iwasiów czy Filip Springer. We współczesnej literaturze Niemcy nie są już obarczani zbiorową winą za zbrodnie hitleryzmu, punkt ciężkości przesuwa się na mikrohistorie, a także na paralelizm historii wysiedlanych z Kresów Polaków i Niemców zmuszonych po wojnie do opuszczenia swoich rodzinnych stron.

Z powodu ograniczeń czasowych, zamiast omawiania całych książek, można wybrać tylko stosowne fragmenty z obu grup lektur, a następnie je ze sobą porównać. Problematyka niemiecka na Ziemiach Odzyskanych umożliwia realizację takich celów edukacyjnych, jak²⁰: „poznawanie własnego regionu, w tym jego dziedzictwa kulturowego, jako części Polski i Europy” oraz „rozwijanie szacunku wobec innych wspólnot regionalnych, etnicznych i narodowych”. Natomiast w zakresie treści nauczania zrealizowane zostanie zagadnienie „przeszłość regionu, jego dziedzictwo kulturowe jako podstawa rozumienia współczesności regionu”.

Zaprzeczenie stereotypom narodowym służy osiągnięciu celu określonego w rozporządzeniu z 2002 roku jako: „ukształtowanie postawy solidarności narodowej i otwartości na inne wspólnoty i kultury”. Temu samemu rezultatowi może służyć poruszenie kwestii wielokulturowości regionu wynikającej z wewnętrznego zróżnicowania depatriantów i ich potomków. Można ją realizować zarówno z perspektywy literaturoznawczej, jak i językoznawczej, przy okazji omawiania regionalnego i dialektałnego zróżnicowania polszczyzny. Analiza literackich wizerunków miasta wielonarodowego służy też kolejnemu wskazanemu przez wspomniany dokument osiągnięciu: „dostrzeganie wartości kultury narodowej w jej różnorodności regionalnej na tle kultur innych wspólnot etnicznych i narodowych”. Przedmiotem nauczania może być nie tylko literatura piękna, ale również wybrane relacje pamiętnikarskie. W ich interpretowaniu również warto zastosować perspektywę komparatystyczną, zestawiając wspomnienia pionierów na podstawie jednego z licznych zbiorów pamiętnikarskich powstających w dobie PRL-u z nowymi relacjami potomków osadników, których przykładem jest tom *Z kresów na kresy* pod redakcją Mirosława Maciorowskiego. Dla ucznia źródłem wiedzy mogą być również rodzinne mikrohistorie. Zapoznanie uczniów z niemieckim i polskim dziedzictwem kulturowym regionu oraz z wieloetnicznością będącą konsekwencją depatriacji służy realizacji celu edukacyjnego „przygotowanie do dojrzałego życia w strukturach regionalnych, narodowych, państwowych i europejskich”.

Zakończenie

Poruszane w artykule zagadnienia nie wyczerpują problematyki edukacji regionalnej na Ziemiach Odzyskanych. Z zamierzenia tekst ma być jedynie zachętą dla nauczycieli do poszukiwania możliwości, jakie dla edukacji regionalnej dają narzędzia analizy tekstów kultury wypracowane w ramach geopoetyki. Dla zrozumienia współczesności regionów Ziemi Odzyskanych konieczne jest nauczanie nie tylko o ich polskiej, krótkiej zresztą historii. Spowodowałyby to ubożenie wiedzy o przeszłości regionu – by ją poznać, konieczne jest uwzględnienie również niemieckiego dziedzictwa kulturowego, co zauważa Robert Traba, którego słowami chcę podsumować moje rozważania:

Traktujemy krajobraz kulturowy jako palimpsest, w którym zapisane są różne, nakładające się na siebie warstwy przeszłości. Nie wybieramy z nich tego, co nam aktualnie odpowiada, lecz przyjmujemy, że stanowią ciągłość i tylko w ciągłości opowiadają nam prawdziwą historię miejsca²¹.

Przypisy

- ¹ H. Kwiatkowski, *Dzieje lokalne i regionalne w szkolnej edukacji historycznej*, w: G. Odoj, A. Peć (red.), *Dziedzictwo kulturowe – edukacja regionalna. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Dzierżoniów 2000, s. 25.
- ² S. J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego, w: Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2011, s. 53.
- ³ Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17.
- ⁴ Dz. U. 2002, nr 57, poz. 458.
- ⁵ *Uzasadnienie*, [do:] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.
- ⁶ Więcej na ten temat zob. E. Rybicka, *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- ⁷ Więcej na ten temat zob. E. Rybicka, *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*, w: M. P. Markowski, R. Nycz (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków 2006.
- ⁸ E. Rybicka, *Geopoetyka...*, op. cit., s. 477.
- ⁹ E. Rybicka, *Od poetyki przestrzeni...*, op. cit., s. 25.
- ¹⁰ Zob. E. Konończuk, *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.
- ¹¹ E. Rybicka, *Geopoetyka...*, op. cit., s. 484.
- ¹² Zob. H. Tumolska, *Fenomen Kresów jako wspólnoty wyobrażonej*, w: eadem, *Mitologia Kresów Zachodnich w pamiętnikarstwie i beletryście polskiej (1945–2000)*, Toruń 2007.
- ¹³ A. Kłoskowska, *Otwarte i zamknięte postawy w sytuacji pogranicza*, w: eadem, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 290; zob. także A. Kalin, *Polsko-niemieckie pogranicza literackie: geopolityczne reorientacje w polskiej literaturze powojennej – rekonesans*, w: M. Mikołajczak, E. Rybicka (red.), *Nowy regionalizm? Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Kraków 2013.
- ¹⁴ Zob. np. E. Rybicka, *Pamięć i miasto. Palimpsest vs pole walki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5; A. Bałajewski, *Miasto-palimpsest*, w: M. Kitowska-Lysiak, E. Wolicka (red.), *Miejsce rzeczywiste, miejsce wyobrażone*, Lublin 1999.
- ¹⁵ Zob. Elżbieta Rybicka, *Pamięć i miasto...*, op. cit., s. 202.

¹⁶ Zob. K. Szalewska, *Antropologia przestrzeni miejskiej w kontekście polskiego dyskursu postzależnościowego*, w: H. Gosk, E. Kraskowska (red.), *(P)o zaborach, (p)o wojnie, (p)o PRL. Polski dyskurs postzależnościowy dawniej i dziś*, Kraków 2013, s. 346.

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna na pograniczach*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, s. 91.

¹⁸ U. Wróblewska, *Edukacja na pograniczu kulturowym*, w: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, op. cit., s. 254.

¹⁹ Zob. I. Iwasów, *Hipoteza literatury neo-post-osiedleńczej*, w: H. Gosk (red.), *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Kraków 2012.

²⁰ Cele i treści nauczania, zadania szkoły i osiągnięcia w ramach edukacji regionalnej podają za: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*.

²¹ R. Traba, *Pamięć zapisana w kamieniu, czyli krajobraz kulturowy jako palimpsest*, w: idem, *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Poznań 2009, s. 103.

Bibliografia

- Bałajewski A.: *Miasto-palimpsest*, w: M. Kitowska-Lysiak, E. Wolicka (red.), *Miejsce rzeczywiste, miejsce wyobrażone*, Lublin 1999.
- Iwasów I.: *Hipoteza literatury neo-post-osiedleńczej*, w: H. Gosk (red.), *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Kraków 2012.
- Kalin A.: *Polsko-niemieckie pogranicza literackie: geopolityczne reorientacje w polskiej literaturze powojennej – rekonesans*, w: M. Mikołajczak, E. Rybicka (red.), *Nowy regionalizm? Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Kraków 2013.
- Kłoskowska A.: *Otwarte i zamknięte postawy w sytuacji pogranicza*, w: eadem, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Konończuk E.: *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.
- Kwiatkowski H.: *Dzieje lokalne i regionalne w szkolnej edukacji historycznej*, w: G. Odoj, A. Peć (red.), *Dziedzictwo kulturowe – edukacja regionalna. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Dzierżoniów 2000, s. 25.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna na pograniczach*, w: red. A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006.
- Rybicka E.: *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*, w: M.P. Markowski, R. Nycz (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków 2006.
- Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- Rybicka E.: *Pamięć i miasto. Palimpsest vs pole walki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.
- Szalewska K.: *Antropologia przestrzeni miejskiej w kontekście polskiego dyskursu postzależnościowego*, w: H. Gosk, E. Kraskowska (red.), *(P)o zaborach, (p)o wojnie, (p)o PRL. Polski dyskurs postzależnościowy dawniej i dziś*, Kraków 2013.
- Traba R.: *Pamięć zapisana w kamieniu, czyli krajobraz kulturowy jako palimpsest*, w: tegoż, *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Poznań 2009, s. 103.
- Tumolska H.: *Fenomen Kresów jako wspólnoty wyobrażonej*, w: tejże, *Mitologia Kresów Zachodnich w pamiętnikarstwie i beletryście polskiej (1945–2000)*, Toruń 2007.
- Wróblewska U.: *Edukacja na pograniczu kulturowym*, w: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006.
- Żurek S. J.: *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego, w: Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2011.

Transregionalne więzi

Podsumowanie projektu „Woda na Terytorium”

Barbara Lisak, nauczycielka języka angielskiego, szkolna koordynator projektu

Agnieszka Kubiś, nauczycielka historii i WOS-u, opiekunka młodzieży biorącej udział w projekcie

Projekt „Woda na Terytorium” był realizowany w latach 2011–2013 przez trzy szkoły europejskie, które oferują edukację z zakresu ogrodnictwa, rolnictwa oraz architektury krajobrazu. W przedsięwzięciu brały udział szkoły: z Włoch – Istituto d'Istruzione Superiore „G. Bonsignori” w Remedello, z Francji – Campus de Pouillé w Les Ponts-de-Cé oraz z Polski – Centrum Edukacji Ogrodniczej w Szczecinie.

Remedello jest małym miasteczkiem w prowincji Bresce, w regionie Lombardia. Działalność szkoły Istituto d'Istruzione Superiore „G. Bonsignori” nawiązuje do jej długiej historii, jak również opiera się na wzajemnym oddziaływaniu instytucji politycznych, socjalnych oraz innych szkołach technicznych i zawodowych na obszarze Lombardii. Ponadto szkoła współpracuje z organizacjami ekonomicznymi (bankami, fundacjami), kompaniami i ekspertami różnych branż, co przekłada się na coraz wyższą jakość kształcenia, jak również zapewnia dobre przygotowanie praktyczne absolwentów, którzy znajdują pracę na całym świecie. Wchodzący w skład szkoły Instytut Rolniczy jest również promotorem kilku projektów ukierunkowanych na podnoszenie kwalifikacji zawodowych, rozwijanie kreatywności i postaw przedsiębiorczych u studentów. Jeden z tych projektów zdobył nagrodę Associazione Nazionale delle Camere di Commercio (UNIONCAMERE).

Campus de Pouillé powstał w 1933 roku jako oddział Stowarzyszenia Szkół Salezjańskich. Szkoła

mieści się w miejscowości Les Ponts-de-Cé, w dorzeczu Loary, w zachodniej Francji, tylko 5 km od miejscowości Angers. Campus de Pouillé jest szkołą średnią, w której oprócz zajęć teoretycznych uczniowie mają możliwość odbywania praktyk z zakresu rolnictwa i ogrodnictwa. Szkoła oferuje również szeroką gamę kursów edukacyjnych dla młodych ludzi zainteresowanych ogrodnictwem, architekturą krajobrazu, rolnictwem oraz ochroną środowiska. Mieści się tu także szkoła podyplomowa kształcąca w kierunkach produkcji ogrodniczej oraz nowych technologii w uprawie roślin. Campus de Pouillé jest częścią francuskiego obszaru rolno-ogrodniczego, wchodzącego w skład terenów Angers, na którym znajdują się instytuty badawcze oraz zakłady produkcyjne z branży rolnej i ogrodniczej. W procesie nauczania w Campus de Pouillé kładzie się nacisk na wymianę międzynarodową młodzieży, która ma na celu porównywanie doświadczeń i rozwój uczniów. Każdego roku grupy uczniów mają okazję podróży do innego kraju, nie tylko europejskiego.

Centrum Edukacji Ogrodniczej w Szczecinie również może poszczycić się długą historią w zakresie szkolenia i kształcenia kadr ogrodniczych. Swoje podwoje otworzyła już w latach dwudziestych ubiegłego wieku i niestrudzenie kontynuuje tradycje założycieli. Szkoła posiada dobrze rozwiniętą bazę dydaktyczną z licznymi pracownikami zawodowymi, zapleczem do praktycznej nauki zawodu z parkiem maszynowym, a przede wszystkim wykwalifikowaną i zaangażowaną kadrę nauczycieli. CEO kształci młodych ludzi w zakresie ogrodnictwa, projektowania architektury krajobrazu, turystyki wiejskiej, agrobiznesu, plecionkarstwa czy obsługi maszyn leśnych. Posiada liczne tytuły i certyfikaty, współpracuje z wieloma instytucjami i szkołami z terenu Szczecina i okolic. Nawiązuje kontakty ze szkołami z Holandii, Francji i Niemiec, gdzie uczniowie mogą odbywać praktyki. W centrum działa Ośrodek Doksztalania i Doskonalenia Zawodowego, oferujący gamę różnorodnych kur-

sów i szkoleń. Absolwenci szkoły to kreatywni, otwarci młodzi ludzie, którzy z łatwością zdobywają pracę na lokalnym rynku i niejednokrotnie sami tworzą miejsca pracy.

Zbliżona specyfika kształcenia opisanych szkół umożliwiła podjęcie współpracy przy projekcie Comenius, którego głównym tematem była woda, stanowiąca istotny element rolnictwa i ogrodnictwa. Jak przy realizacji każdego projektu, tak i tu celami ogólnymi była wymiana doświadczeń i współpraca pomiędzy szkołami europejskimi, promowanie rozwoju osobistego, wiedzy i umiejętności, a także rozwijanie poczucia wspólnoty obywatelskiej narodów zjednoczonych w Unii Europejskiej poprzez budowanie tolerancji dla różnorodności kulturowej jej mieszkańców.

Projekt skupiał się na studiowaniu zagadnień związanych z wodą na terytoriach państw Unii Europejskiej, poprzez odkrywanie nowych praktyk dotyczących zarządzania i ochrony w kontekście zmniejszających się zasobów wody.

Główne etapy realizacji projektu obejmowały spotkania nauczycieli, którzy wyznaczali kierunki działań poprzez tworzenie wspólnych narzędzi pracy. Ponadto odbyło się kilka wymian młodzieży, podczas których uczniowie zdobywali wiedzę na temat wody na terytorium każdego z państw biorących udział w projekcie; aby dzielić się wiedzą, uczniowie stworzyli wspólny słownik tematyczny. Wypełniali też ankiety na temat codziennego zużycia wody, przygotowywali różnego rodzaju prezentacje oraz pracowali w grupach. Ostatnim etapem projektu było zorganizowanie wspólnego seminarium we Francji, które podsumowało wszystkie wcześniej podjęte działania.

Współpraca dała szansę, zarówno uczniom, jak i nauczycielom, na zdobycie wiedzy na temat metod pracy i procesu nauczania charakterystycznego dla systemu edukacyjnego każdego z państw partnerskich projektu. Ponadto uczestnicy projektu zdobyli informacje na temat wody jako bogactwa naturalnego, jej znaczenia dla ludzkiej egzystencji, przemysłu, rolnictwa, ogrodnictwa oraz wiedzę na temat zarządzania zasobami wody i jej ochrony. Wspólna praca była jednak tylko początkiem czegoś znacznie ważniejszego i bardziej wartościowego – spotkań między ludźmi, budowania własnej tożsamości oraz tolerancji dla odmienności.

Uczestnicy projektu mieli możliwość bliższego poznania własnego regionu. Przygotowanie różnorodnych materiałów na temat nie tylko wody na danym terytorium, ale także ciekawostek dotyczących miasta, choćby Cmentarza Centralnego, Parku Kasprowicza i innych ważnych miejsc, dało szansę uczniom z Centrum Edukacji Ogrodniczej na lepsze poznanie najbliższego otoczenia, zasymilowanie się z nim i przedstawienie go partnerom

projektu. W przypadku niektórych uczniów, zwłaszcza tych dojeżdżających do szkoły, to właśnie udział w projekcie pozwolił na zobaczenie ważnych miejsc miasta po raz pierwszy. Tak było nie tylko w Polsce. Podczas wizyty we Francji nocne zwiedzanie miasta Angers było pierwszym wyjściem uczniów placówki oraz zaproszonych gości poza szkołę oddaloną od centrum o kilka kilometrów oraz sposobnością do poznania uroków miasta, miejsc szczególnych wraz z ich historią.

Kolejnym ważnym elementem projektu, będącym poza jego głównym nurtem, było poznawanie zwyczajów danej społeczności. Wielokrotnie drobne rzeczy wywoływały w partnerach uczucia od zachwyty do zdziwienia, ale zawsze towarzyszyła temu otwartość, zrozumienie i tolerancja dla odmienności kulturowej. Jeszcze długo będziemy wszyscy pamiętać wizytę młodzieży z Francji i Włoch w Polsce oraz ognisko w Puszczy Bukowej, które wywołało wiele nieoczekiwanych emocji. Zdziwienie towarzyszyło zarówno młodzieży z Polski, dla której ta forma spędzania czasu nie jest niczym nowym, jak i naszym gościom, którzy po raz pierwszy w swoim życiu uczestniczyli w takim wydarzeniu. Po raz pierwszy rozpalali ognisko, piekli kiełbaski, jabłka, przeżywali bliskość natury w ten sposób. Wszyscy zadawali to samo pytanie: „Jak to możliwe?”; „Jak to możliwe, że oni nigdy nie palili ogniska?” – pytali uczniowie z Polski. „Jak to możliwe, że oni palą ognisko?” – pytali uczniowie z Francji i Włoch. To zaniepokojenie trwało tylko chwilę, bo nie można nie ulec urokowi skaczących iskier, bo zabawne było uczenie się, jak nadziewać kiełbasę na kij, a pieczone jabłko ma niepowtarzalny smak.

Innych kulinarnych wspomnień dostarczyły wspólne posiłki w stołówce szkolnej. To między innymi tu nasi partnerzy odczuli gościnność, z której jako naród słyniemy. Tradycyjny dla nas posiłek, jakim jest zupa, urosł do rangi zjawiska, szczególnie wśród młodzieży z Włoch, dla której było to coś kulinarnie bardzo nietypowego. Z drugiej strony, polska młodzież miała okazję poznać kulinarny rytm dnia we Francji. Jeszcze długo będziemy wspominać „spory” na temat różnicy między obiadem a kolacją. Ważne było nie tylko próbowanie nowych smaków, ale przede wszystkim zachowanie według reguł i zasad panujących w danej społeczności, co traktujemy jako część poznawania siebie i budowania tolerancji dla odmienności.

Jednak najważniejszą wartością udziału w projekcie międzynarodowym jest szeroko rozumiany aspekt ludzki. Spotkanie z drugim człowiekiem, które kształtuje nasze relacje międzyludzkie, uczy słuchać i rozmawiać, dziwić się i rozumieć, poznawać, tolerować, ale przede wszystkim budować świadomość siebie jako człowieka – Europejczyka.

Każde spotkanie na płaszczyźnie międzynarodowej zaczyna się od niepewności. Czy sobie poradzę? Czy nie jestem gorszy od innych? U wielu uczniów z Polski głównym uczuciem towarzyszącym projektowi, zwłaszcza w początkowych jego fazach, był strach przed nieznanym. Prace w grupach szybko przełamały pierwsze lody i pokazały, że każdego – bez względu na pochodzenie czy kolor skóry – stać na kreatywność, uprzejmość, zaangażowanie. Potrzeba tylko odrobiny dobrej woli, gotowości i otwartości, żeby otrzymać w zamian coś bardzo cennego – świadomość, że jest się wartościowym, dobrym człowiekiem; świadomość, że to nie kraj pochodzenia, ale cechy charakteru są wyznacznikiem człowieczeństwa i że w gruncie rzeczy jesteśmy bardzo podobni do siebie ze swoimi wadami i zaletami.

Podsumowując, prace nad projektem pogłębiły więzi między uczniami, nauczycielami oraz umocniły poczucie członkostwa w Unii Europejskiej. Projekt dał szansę około 120 uczniom i 50 nauczycielom na bliską współpracę poprzez kontakty telefoniczne, mejlowe i wizyty zagraniczne. Badanie różnych zagadnień, przygotowywanie prezentacji i wystaw, dzielenie się informacjami, prace w międzynarodowych zespołach przyczyniły się nie tylko do wzrostu poziomu wiedzy z zakresu rolnictwa, ogrodnictwa, środowiska naturalnego, wody jako cennego źródła naturalnego, ale także do rozwoju osobistego – poprzez otwarcie na drugiego człowieka, tolerancję, zmianę myślenia o różnicach kulturowych. Realizacja projektu umożliwiła również poznanie systemów

kształcenia w państwach europejskich, wymianę doświadczeń na poziomie dydaktyki oraz wzrost kompetencji językowych.

Nieocenioną wartością dodaną uczestnictwa w projekcie jest poszerzenie horyzontów intelektualnych uczestników. Uczniowie mieli szansę na zmierzenie się ze stereotypowym myśleniem o różnicach narodowościowych. Przez wspólne działania zrozumieli, że pomimo różnic kulturowych są podobnymi do siebie młodymi ludźmi o zbliżonych zainteresowaniach, problemach, możliwościach. Co więcej, uświadomili sobie, że są pełnoprawnymi obywatelami Unii Europejskiej, z takimi samymi prawami i obowiązkami. Wpłynęło to na podniesienie ich samooceny oraz poczucia własnej wartości.

Możliwość współpracy oraz wykonywanie zadań w grupach międzynarodowych uzmysłowiła im, że są zdolni nie tylko do działań lokalnych, ale także do realizacji pomysłów na szerszą skalę. Możliwość ta wyzwoliła w nich kreatywność i pomysłowość, w pełni wykorzystali swoje umiejętności interpersonalne i przywódcze; niektórzy z nich dopiero wówczas je odkryli. Dodatkowo współpraca ukazała im, że posiadają umiejętności językowe na poziomie, który umożliwił realizację zadań projektowych, jak również porozumiewanie się w sytuacjach codziennych.

Dla wielu uczestników projektu była to pierwsza możliwość wyjazdu poza granice kraju, zobaczenia tak wielu ciekawych miejsc, zetknięcia się z różnymi procedurami, a także doświadczenia uczucia tęsknoty za domem. Wspomnienia tych przeżyć są najcenniejszym rezultatem projektu.

Z językiem przez świat

Przyswajanie języka w programie międzynarodowej matury

Artur Stróżyński, nauczyciel języka angielskiego i języka niemieckiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie, koordynator międzynarodowej matury

W ciągu ostatnich dekad doświadczyliśmy zmian w wielu dziedzinach życia. Tradycyjny list zastępujemy e-mailem lub esemesem, podróżujemy szybciej i dalej, ale również odważniej, coraz częściej poszukujemy pracy poza miejscem zamieszkania. Zmieniający się świat skłania do refleksji – zadajemy pytania, poszukujemy rozwiązań i rewidujemy dotychczasowe poglądy. Takie zadania stoją także przed współczesną edukacją. O tym, że są trudne i niełatwo znaleźć zadowalające rozwiązania, świadczy różnorodność systemów kształcenia na świecie.

International Baccalaureate

Częste zmiany miejsca zamieszkania, a tym samym szkół, były z pewnością uciążliwe dla tych uczniów, których rodzice często zmieniali miejsce pracy. Rosnąca mobilność pewnych grup zawodowych (biznesmeni, politycy, przedstawiciele organizacji międzynarodowych) stała się jednym z powodów utworzenia w 1968 roku sieci szkół oferujących spójny, nowoczesny i dostosowany do ówczesnych potrzeb system kształcenia – International Baccalaureate. Nauczyciele w kilkunastu szkołach w różnych częściach świata opracowali i wdrożyli jednolity program kształcenia, który umożliwił w przypadku zmiany miejsca zamieszkania kontynuację nauki w tym samym systemie. Dziś logo International Baccalaureate wykorzystuje ponad 3600 szkół w 143 krajach. W roku 1993 do grona szkół IB dołączyło pierwsze polskie liceum; dzisiaj, 20 lat

później, jest ich już 39. Co sprawia, że system kształcenia International Baccalaureate, zwany w Polsce programem międzynarodowej matury, stał się tak popularny? Dlaczego młodzież na całym świecie decyduje się podjąć naukę w języku, który dla wielu z nich nie jest językiem ojczystym?

Program międzynarodowej matury to dwuletni cykl kształcenia realizowany w ostatnich latach szkoły ponadgimnazjalnej. Ma on charakter przedakademicki, co oznacza, że stosowane metody kształcenia mają na celu przygotowanie przyszłego maturzysty do studiów. W zdecydowanej większości szkół na świecie (w tym i w Polsce) językiem wykładowym jest angielski. Przed rozpoczęciem nauki w klasie IB każdy uczeń dokonuje wyboru sześciu przedmiotów, po jednym z każdej grupy przedmiotowej – są to: język ojczysty, język obcy, po jednym przedmiocie z grupy przedmiotów społecznych, doświadczalnych i artystycznych oraz obowiązkowa matematyka. Tak wybrany zestaw poszerzony o teorię wiedzy oraz pozostałe obowiązkowe komponenty tworzą curriculum każdego ucznia w klasie IB. Po zakończeniu nauki każdy uczeń przystępuje do egzaminu maturalnego z wszystkich wybranych na początku cyklu przedmiotów.

Dlaczego IB?

Decydujące znaczenie przy wyborze dalszej drogi kształcenia wydaje się mieć szeroko rozumiane środowisko, w którym dorasta dany uczeń, jego doświadczenia z poprzednich etapów edukacyjnych, jego marzenia i plany na przyszłość. Wielu kandydatów do klas IB myśli o studiach za granicą lub pracy w międzynarodowej firmie. Ponadto w odpowiedziach, jakie padają na pytanie „Dlaczego IB?”, duża liczba kandydatów wskazuje, oprócz możliwości wyboru przedmiotów, naukę języka angielskiego jako powód, dla którego chcieliby uczyć się w tym systemie.

Dlaczego język?

Język jest narzędziem podstawowym. Dzięki niemu poznajemy świat, funkcjonujemy w społeczeństwie, wyrażamy emocje. Bez języka trudno wyobrazić sobie jakikolwiek system kształcenia. Język towarzyszy nam od

pierwszych chwil życia i ewoluuje każdego dnia. Rozwój cywilizacyjny sprawia, że do pełnego funkcjonowania, w wielu sytuacjach wymagana jest znajomość innego języka niż ojczysty. Stąd zapewne bierze się tak duże zainteresowanie nauką języków obcych, będące jednocześnie wyzwaniem dla współczesnej edukacji.

Nauka języka lub języków ma w klasach IB zasadnicze znaczenie, ponieważ stwarza młodzieży możliwość funkcjonowania nie tylko w środowisku szkolnym, ale, co wydaje się najważniejsze, zwiększa ich możliwości w przyszłym życiu zawodowym i prywatnym. Przyswajanie języka w klasach z programem matury międzynarodowej polega na nauce języka, nauce o języku i nauce poprzez język. Praca z uczniem w tych trzech obszarach prowadzi do znaczącej poprawy jego kompetencji językowych.

Czym jest nauka języka w IB?

Każdy uczeń rozpoczynający naukę w klasie IB dysponuje (bardzo) dobrą znajomością języka angielskiego, będącą wynikiem jego pracy na poprzednich etapach edukacyjnych, niejednokrotnie wspomaganą pobytami za granicą. Znajomość tę cechuje dobra komunikacja werbalna, ponadto uczniowie potrafią formułować podstawowe formy wypowiedzi pisemnej z zachowaniem wymogów określonych dla każdej z nich. Taki poziom kompetencji językowych wydaje się być wystarczający, jeśli chodzi o funkcjonowanie poza granicami krajów anglojęzycznych, do kontaktów z rówieśnikami, zdobywania informacji na portalach internetowych czy też komunikowania się w czasie wyjazdów wakacyjnych.

W pierwszych tygodniach nauki w klasie IB uczniowie rozpoczynają swoją przygodę z językiem angielskim z poszerzeniem o dziedziny, w których większość z nich dotychczas funkcjonowała wyłącznie w języku ojczystym. Nauki społeczne, doświadczalne czy też matematyka nie są jedynie wyzwaniem merytorycznym, lecz również językowym. Przyswajanie terminologii specjalistycznej, żargonu naukowego, ale również odkrywanie znanych od lat słów w nowych kontekstach to chleb powszedni. Warto podkreślić, że nauka języka angielskiego – przyswajanie leksyki, poznawanie nowych struktur oraz ich funkcji językowych – odbywa się podczas wszystkich zajęć. Uczniowie oprócz umiejętności receptywnych rozwijają również sferę produktywną – tworzą własne formy wypowiedzi ustnej i pisemnej o różnorodnym stopniu formalności. Wspomnę tutaj chociażby zwykłą dyskusję na zajęciach lekcyjnych, podczas której uczniowie prezentują swoje poglądy, stosując jednocześnie szereg nowych, dopiero co poznanych konstrukcji, czy też formę znacznie bardziej zaawansowaną, jaką jest samodzielna praca badawcza *Extended Essay*, która wymaga bardzo dobrej znajomości przedmiotu, ale również sprawnego posługiwania się terminologią specjalistyczną, charakterystyczną dla tego typu tekstów.

Nauka o języku?

Każdy rodzimy użytkownik danego języka potrafi w sposób mniej lub bardziej świadomy kształtować swoją wypowiedź (pisemną bądź ustną) w zależności od odbiorcy, sytuacji, celu lub własnych emocji. W przypadku uczniów, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym, ta umiejętność wymaga wieloletniej pracy, polegającej przede wszystkim na obcowaniu z językiem, obserwacji jego użytkowników, analizowaniu ich wypowiedzi. Sprzyja temu organizacja nauki w klasach IB: uczniowie spędzają około 25–30 godzin tygodniowo na zajęciach prowadzonych w języku angielskim, podczas których ćwiczą, między innymi, umiejętność wyrażania własnych intencji w zależności od sytuacji, ze szczególnym uwzględnieniem formy wypowiedzi, stopnia jej formalności, spójności argumentacji oraz jej emocjonalności. Nauka o języku to zdobywanie wiedzy, czym jest język w komunikacji, jaką pełni rolę w literaturze, sztuce czy naukach ścisłych. Kolejna porcja godzin spędzonych z językiem angielskim to praca własna w domu lub bibliotece.

Nauka poprzez język

Cechą wyróżniającą klasy IB jest to, że dla uczniów język przestaje być wyłącznie środkiem komunikacji w relacjach społecznych, a staje się narzędziem, dzięki któremu mają dostęp do szerszych zasobów wiedzy, nieznanymi dotąd poglądów czy innych źródeł informacji.

Z obserwacji uczniów realizujących program międzynarodowej matury wynika, że taki sposób przyswajania języka wydaje się być najbardziej efektywny i naturalny niezależnie od wieku. Przyswajanie języka nie powinno odbywać się jedynie podczas wyizolowanego przedmiotu, powinno być ciągłym procesem, obejmującym całą sytuację edukacyjną.

Dwa wieki temu J. W. Goethe zauważył: „Iloma językami władasz, tylekroć jesteś człowiekiem”. Jego myśl jest wciąż aktualna – edukacja językowa stała się powszechna, język angielski zyskał status języka międzynarodowego i jest najczęściej nauczonym językiem obcym na świecie. Nie dziwi więc, że młodzi ludzie chcą stanowić część tej językowej sieci. Mobilność, globalizacja, postęp – to znamiona obecnych czasów. Czy my, nauczyciele, lub jak wolą niektórzy – edukatorzy, jesteśmy w stanie sprostać tym wymaganiom?

Bibliografia

- International Baccalaureate. (2008, listopad). *IB learner profile booklet*. Cardiff, Wielka Brytania: IB.
- International Baccalaureate. (2008, kwiecień). *Learning in a language other than mother tongue in IB programmes*. Cardiff, Wielka Brytania: IB.
- International Baccalaureate. (2012). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin*. Cardiff: IB.
- Sztumski W.: *Język narzędziem kłamstwa*, „Sprawy Nauki. Miesięcznik publicystyczno-informacyjny” (www.sprawynauki.edu.pl), 17 czerwca 2009, data dostępu: 23.08.2013.

Nauka języków a wielokulturowość

Barbara Żakowska, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Międzynarodowej w Szczecinie, doktorantka na Wydziale Humanistycznym US

Od zaprzeszytych dziejów język jest podstawową formą komunikacji. Już Karol Wielki, namaszczony w roku 800 naszej ery przez Leona III na cesarza, sam znał kilka języków, między innymi grekę i łacinę. Głosił on słynne powiedzenie: „Ile języków poznasz, tylekroć człowiekiem będziesz”. Niemiecki poeta Johann Wolfgang von Goethe dodał do tego później: „Kto nie zna języków obcych, ten nie zna i własnego”.

Karl Dedecius, wybitny tłumacz polsko-niemiecki, w swym przemówieniu do uczniów Gimnazjum nr 43 w Łodzi w roku 2002 bardzo wyraźnie podkreślił rolę znajomości języka obcego jako narzędzia wspierającego stosunki międzyludzkie i międzynarodowe (Dedecius opisuje to wydarzenie w książce *Europejczyk z Łodzi*). Trudno się nie zgodzić z jego teorią, że posługiwanie się różnymi językami powiększa nasze szanse, na przykład na rynku pracy, dając nam dużą pewność siebie i swobodę. Dlatego też obecnie w szkole kładzie się nacisk na nauczanie języków obcych. Od nauczycieli wymaga się wprowadzania coraz nowszych metod przyswajania języka, które w krótkim czasie wyposażą uczniów w konkretne umiejętności i wiedzę. Współczesne polskie szkoły starają się stawić czoło temu zadaniu. Tworzone są nowatorskie programy nauczania przeznaczone dla różnych poziomów językowych, nauczyciele stosują urozmaicone techniki i formy pracy. Na rynku jest coraz więcej dostępnych pomocy dydaktycznych urozmaicających lek-

cje języków obcych. Nowoczesne technologie są również sprzymierzeńcem nauczycieli i rozsądnie wykorzystywane mogą pozytywnie wpłynąć na jakość nauczania. Ale czy nauczanie języka obcego to wszystko, czego powinniśmy oczekiwać od szkoły w celu przygotowania młodych ludzi do swobodnego dialogu z osobami z innych kultur?

Obserwując tendencję migracji obcokrajowców do naszego kraju, można stwierdzić, że współczesna polska szkoła powinna przygotować się do wielokulturowości. Niebawem także do szczecińskich szkół przyjdą uczyć się obcokrajowcy, co może stanowić wyzwanie dla nauczycieli. Trudności będą dotyczyły nie tylko nieznamości języka obcego, ale również z brakiem otwartości na inną kulturę. Dlatego nauczanie języka obcego powinno być jedynie jednym z elementów edukacji wielokulturowej. Takie postrzeganie edukacji pozwoli nie tylko na komunikowanie się w języku obcym, ale również rozumienie kontekstów sytuacyjnych oraz świadomą reakcją na zachowania rozmówców. Wzmocni również świadomość swojej kultury i tożsamości, a także wykształci umiejętność przekazywania wiedzy o sobie, o swojej tradycji i kulturze. Ponadto wielokulturowość wiąże się z otwarciem na odmienne kultury i akceptacją inności. Wiąże się to z tolerancją różnorodności kultur, zachowań i poglądów. Co więcej, jak twierdzi Anna Jaroszevska w pracy pod tytułem *Nauczanie języków obcych w kształceniu wczesnoszkolnym*, efektem takiej edukacji jest umiejętność współistnienia, jak również współtworzenia nowych kategorii kulturowych.

Obecnie w krajach Unii Europejskiej edukacja wielokulturowa ma wielkie znaczenie. Granice Europy są otwarte. Społeczeństwa migrują, osiedlając się w nowych dla siebie warunkach językowych, społecznych i kulturowych. Nie sposób negocjować i przeciwstawiać się tej różnorodności. Zadaniem szkół jest docenienie bogactwa języków, kultur oraz

różnych tradycji. Wobec takiej różnorodności, którą uznaje się jako dobro Europejczyków, rolą edukacji jest kształtowanie człowieka zorientowanego na te różnice, który, z jednej strony, potrafi przeciwstawić się przejawom dominacji innych ludzi czy grup społecznych, z drugiej natomiast – staje się bogatszy duchowo i potrafi lepiej zrozumieć siebie i drugiego człowieka.

Mam przyjemność uczyć w szkole szczególnej, Szczecin International School, w której, jak w soczewce, widać wszystko to, co jest związane z edukacją wielokulturową, i co może już niebawem stać się wielkim wyzwaniem dla wielu zachodniopomorskich szkół. Jest to miejsce, gdzie spotykają się narodowości z różnych krańców Europy i świata. Do szkoły uczęszczają dzieci żołnierzy z Międzynarodowego Korpusu NATO w Szczecinie, dzieci polskiego pochodzenia oraz dzieci z różnych zakątków świata, których rodzice postanowili osiedlić się w Szczecinie, między innymi ze względów zawodowych. Szkoła uczy na wszystkich szczeblach edukacji: od przedszkola po liceum ogólnokształcące. Językiem wykładowym jest język angielski. Oznacza to, że wszystkie przedmioty wykładane są tylko i wyłącznie w tym języku. Na poziomie szkoły podstawowej dzieci są objęte międzynarodowym programem International Primary Curriculum. Jest to program stosowany między innymi w szkołach w Wielkiej Brytanii. Oparty jest na bardzo zróżnicowanej tematyce, która dotyczy życia codziennego. Jest to praktyczne podejście do uczenia się i przyswajania wiedzy. Dzieci pracują głównie metodami aktywnymi, projektowymi, a główny nacisk kładzie się na kreatywność ucznia, jak również na bezpośrednie poznanie otaczającego go świata.

Szczecin International School to wyjątkowe środowisko, w którym występuje wiele problemów natury edukacyjnej, pedagogicznej, ale też psychologicznej. W klasie zdarza się, że uczniowie reprezentują cztery, pięć różnych narodowości. Bywa, że są uczniowie, którzy nie mówią po angielsku, ale mimo to stosunkowo szybko przystosowują się do nowej sytuacji poprzez wsparcie środowiska nauczycielskiego oraz rodziców. Szkoła ta jest dobrym przykładem edukacji międzykulturowej. Uczniowie od najmłodszych lat uczą się otwartości na inność i różnorodność, kształtują świadomość swojej odrębnej tożsamości, jak również uczą się akceptacji kultur, nacji, ras, wierzeń, ideologii, tradycji itp. To bardzo trudne zadanie dla nauczyciela, aby scalić tak zróżnicowane środowisko, zachowując przy tym szacunek i godność każdej ze stron. Dla uczniów jest to też nie lada wyzwanie, aby pracować z koleżankami i kolegami z innych kultur.

Główną metodą, jaką wykorzystujemy podczas lekcji w tak zróżnicowanej klasie, jest praca zespołowa. Często poprzez działanie i dążenie do wspólnego celu pozwalamy uczniom przeciwstawić się egocentryzmowi czy uprzedzeniom. Oczywiście, początki uczenia w tak zróżnicowanej grupie bywają trudne. Uczniowie reagują spontanicznie według własnych odczuć i emocji. Często te zachowania są nie do przewidzenia. Sprawdzoną metodą, która uczy dzieci tolerancji i prowadzi do zainteresowania kulturą koleżanki lub kolegi, jest przedstawienie kraju, z jakiego pochodzą, przez nich samych. Długoterminowym zadaniem dzieci jest przygotowanie wraz ze swoimi rodzicami prezentacji o kulturze, z jakiej się wywodzą. Taka forma pokazania swojego domu, z którym wiąże się inna kultura czy tradycja, jest niezmiernie ważna. Pozwala to jednej ze stron czuć się dumnym ze swojej tożsamości i pochodzenia, a drugiej stronie przybliżyć świat, który tylko początkowo wydaje się być zupełnie inny i niezrozumiały. Ten pierwszy krok w szkolnym dialogu interkulturowym pozwala nam przejść do następnego, niemniej fascynującego. Zaczynamy obchodzić te same święta w różnych terminach i w różnej oprawie. Sprawiamy, że ciekawość poznania tajemnicy inności staje się impulsem do zdobywania wiedzy. Wszystko to prowadzi do zrozumienia i zaakceptowania różnicy w codziennym rytuale każdego z członków naszej szkolnej, wielokulturowej społeczności. Ta wiedza zdobyta przez obydwie strony „międzykulturowego dialogu” jest niezmiernie ważna do budowania postaw akceptacji.

Szczecin International School jest szkołą stosunkowo młodą – niedawno obchodziła swoje dziesięciolecie. Jednak jest dość obszerną skarbnicą wiedzy i doświadczeń dotyczących edukacji wielokulturowej i użycia języka obcego w celu poznania siebie i innych. Patrząc na tempo zmieniającego się świata, na otwarte granice Europy, na gonitwę za pracą i lepszym miejscem do życia, można spodziewać się, że wielość kultur będzie wyznacznikiem współczesnej polskiej szkoły, tak jak jest już wyznacznikiem edukacji europejskiej. Doświadczenia dydaktyczne mojej szkoły – uczących tu koleżanek i kolegów – już niebawem mogą stać się pomocne w przygotowaniu zachodniopomorskiej oświaty do tego nowego, trudnego, ale też zawodowo fascynującego zadania.

Bibliografia

- Dedecius K.: *Europejczyk z Łodzi. Wspomnienia*, Kraków 2008.
 Jaroszewska A.: *Nauczanie języków obcych w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*, Wrocław 2007.

Transfer innowacji

Międzynarodowe partnerstwa w kontekście rozwoju regionalnego

Monika Wojtkiewicz, Katedra Efektywności Innowacji, Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług US

Gospodarki krajów wysokorozwiniętych stają się coraz bardziej uzależnione od zdolności do wytwarzania, dystrybuowania oraz wykorzystywania wszelkiego rodzaju informacji. Tym samym wykształcenie, wiedza oraz płynące z niej idee stanowią obecnie najbardziej znaczące przewagi konkurencyjne. Program „Leonardo da Vinci”, będący częścią programu edukacyjnego Unii Europejskiej „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*), promuje innowacyjne podejście do edukacji i doskonalenia zawodowego w połączeniu z rozwojem systemów kształcenia, aby odpowiadały one potrzebom rynku pracy.

Uniwersytet Szczeciński, bazując na doświadczeniu w realizacji międzynarodowych projektów naukowych, ma okazję uczestniczyć po raz kolejny w europejskich pracach badawczych, przyczyniając się do zbliżania środowisk nauki oraz biznesu; szczególnymi beneficjentami tego procesu są młodzi ludzie przygotowujący się do wejścia na rynek pracy.

Kształcenie ustawiczne – jako jeden ze współczesnych modeli edukacyjnych, zakładających proces doskonalenia, rozwijania i odnawiania kwalifikacji zarówno personalnych, jak i zawodowych – nabiera coraz większego znaczenia, także w obszarze działalności gospodarczej. Szczególnie rozwój gospodarki opartej na wiedzy wymusza zmiany w sposobie myślenia o modelu kształcenia. Dodatkowo wprowadzanie nowoczesnych technologii, w tym informatycznych – stanowiących nieodzowny element e-learningu, wpływa na przewartościowanie jakości w edukacji. Sytuacja ta stawia przed podmiotami edukacji wiele interesujących, a zarazem wyjątkowo skomplikowanych wyzwań.

Potencjał projektów międzynarodowych

Wejście na nowe rynki zwykle wiąże się z koniecznością wykonania szeregu inwestycji, przygotowania infrastruktury, personelu, produktu czy też promocji. Niezbędne jest zatem dysponowanie środkami, które pozwolą na sfinansowanie tego rodzaju działań. W tej

roli sprawdzają się fundusze europejskie, przeznaczone na finansowanie infrastruktury naukowo-badawczej, dydaktycznej, a także samych staży czy też szkoleń. „Leonardo da Vinci” daje możliwość przygotowania programów szkoleniowych, doradztwa oraz doskonalenia zawodowego w perspektywie europejskiej. Kontakty międzynarodowe stają się tym samym kluczem do sukcesu, napędzając kolejne działania oraz przekuwając teorię transferu wiedzy i innowacji w praktykę.

Uniwersytet Szczeciński, prowadzący badania naukowe na arenie międzynarodowej, posiada potencjał do wdrażania rozwiązań innowacyjnych, w tym nowoczesnych programów edukacyjnych. Dotychczas uczelnia, pozyskując finansowanie zewnętrzne, zrealizowała kilkanaście projektów w oparciu o środki międzynarodowe. Kolejne inicjatywy znajdują się w trakcie realizacji.

Należy zauważyć istnienie silnej zależności pomiędzy jednym z podstawowych priorytetów Unii Europejskiej, jakim jest obecnie dynamiczny rozwój transnarodowej mobilności edukacyjnej i zawodowej młodzieży oraz dorosłych a ideą Programu „Uczenie się przez całe życie”. „Leonardo da Vinci”, będący jedną z propozycji kształcenia ustawicznego, w praktyce wspiera osoby na każdym etapie życia w zdobywaniu wykształcenia, doświadczenia zawodowego i podnoszeniu kwalifikacji. Ta forma edukacji umożliwia uczenie się od siebie nawzajem, wymianę wiedzy i doświadczeń, obopólne poznanie i zrozumienie w duchu tolerancji. Działalność Uniwersytetu Szczecińskiego jest tego bardzo dobrym przykładem. Uniwersytet stanowi w tym modelu partnerstwa nie tylko istotne ogniwo oferujące prace badawcze, ale i czynnie czerpie z procesów wypracowywania modeli dobrych praktyk kształcenia.

„Leonardo da Vinci” jest jednym z czterech głównych działań sektorowych programu „Uczenie się przez całe życie”. Upowszechnia on działania zmierzające do poprawy jakości, atrakcyjności i skuteczności kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dostosowania systemu edukacyjnego do wymogów panujących na

rynku pracy, poprzez poprawę jego konkurencyjności. Obywatelom Unii Europejskiej udzielana jest pomoc w zdobywaniu nowych umiejętności, wiedzy i kwalifikacji. Promuje się też transfer innowacji, udoskonalenia systemów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz wszelkie działania zmierzające do uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej dla potencjalnych użytkowników.

Naukowe wsparcie projektów

Zaangażowanie środowiska naukowego w pracę nad programem „Leonardo da Vinci” ma szczególnie istotne znaczenie dla jego efektywnej realizacji. Naukowcy prowadzący badania dostarczają profesjonalnych rozwiązań analitycznych, a także przyczyniają się do budowania solidnej podstawy merytorycznej projektów. Niemniej istotne jest jednak to, co zyskuje środowisko naukowe dzięki udziałowi w tego rodzaju międzynarodowych inicjatywach, a przez to – co mogą zyskać sami studenci. Pracownicy Wydziału Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego mają za sobą realizację, bądź też pracują jeszcze nad takimi inicjatywami, jak: *Pathways To Work – An Employment Upgrade Training Programme for Young Imigrants*, która oferuje szkolenia dla młodych imigrantów, EMAT – *European Migrant Adviser Toolkit*, będącą europejskim pakietem narzędziowym dla instytucji wspierających migrantów, VETBA – *Vocational Education and Training for Business Advisors*, oferującą wsparcie edukacyjne dla doradców biznesowych, COMBA – *Competence Based Approach*, wyznaczającą ramy kompetencji i standardów zawodowych, *Pathways for Graduates*, oferującą wsparcie w wytyczaniu ścieżek kariery absolwentów szkół wyższych, Program Szkoleniowy Krajów Południowego Bałtyku – *South Baltic Training Programme*, umożliwiający uczniom na poziomie kształcenia zawodowego wyjazdy na praktyki zagraniczne. Projekty te dotyczą więc bardzo szeroko pojętego transferu innowacji, nie tylko w sensie technicznym, ale i społecznym, biznesowym, traktują o rozwoju, podnoszeniu kompetencji, znaczeniu współpracy, poznawaniu i uczeniu się siebie, jak i swoich partnerów oraz przejmowaniu najlepszych wzorców.

Powyższe projekty zaowocowały szeregiem analiz, raportów, przewodników, publikacji, jak i bardzo dużą satysfakcją z uczestnictwa w tak wyjątkowych inicjatywach, gdzie ideą jest nie tylko twardy wynik w postaci rezultatów projektowych, ale satysfakcja i zadowolenie studentów, pracowników naukowych czy też przedsiębiorców.

Udział w realizacji tych przedsięwzięć umożliwia zaistnienie w międzynarodowym środowisku naukowo-biznesowym, prezentację dorobku, jak i otwiera nowe perspektywy dalszej kooperacji. Partnerstwo w tego rodzaju projektach owocuje budową sieci

współpracy, wymianą wiedzy, doświadczeń, co stymuluje rozwój instytucji naukowej, podnosi jej konkurencyjność. Konieczność zmierzenia się z międzynarodowymi normami zarządzania projektami stwarza szanse uczenia się tych standardów od najlepszych. Przed pracownikami naukowymi otwierają się drogi dalszej współpracy i rozwoju, które przyczynić się mogą do powstania kolejnych inicjatyw naukowo-biznesowych, przynoszących szereg korzyści zarówno uczelni, jak i regionowi.

Szczególny wymiar ma dla Uniwersytetu Szczecińskiego możliwość opracowania lub adaptacji innowacyjnych rozwiązań w działaniach związanych z kształceniem i szkoleniem zawodowym, w tym w e-learningu. Tym samym, uczestnictwo w programie „Leonardo da Vinci” podnosi rangę instytucji i samych pracowników, będących realizatorami projektu.

Perspektywy rozwoju

Kształtowanie pozytywnego wizerunku uczelni poprzez uczestnictwo w programach międzynarodowych powinno stanowić w sytuacji otwierania się rynków ważną perspektywę rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego. Dotyczy to zarówno obszarów naukowych, jak i edukacyjnych, ale także biznesowych. Dzięki uczestnictwu w projektach tego typu, Uniwersytet Szczeciński zyskuje nie tylko finansowanie międzynarodowych badań naukowych, ale szereg dodatkowych korzyści.

Budowanie pozytywnego wizerunku również pozostałych podmiotów sektora nauki, właśnie poprzez realizację międzynarodowych inicjatyw oraz współpracę, dyfuzję wiedzy i know-how, powinno stanowić ważny element ich strategii działania.

Możliwość transferowania od partnerów projektowych do danej jednostki, międzynarodowych programów szkoleniowych jest nieoceniona. Wszelkie pomysły, koncepcje mogą zostać później wykorzystane dla tworzenia wzbogaconych programów studiów, funkcjonujących także w obszarze ponadregionalnym. Według analiz trendów i treści wynikających z dokumentów definiujących strategię szkolnictwa wyższego, przygotowanych dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach Strategii Rozwoju do roku 2020, zdobywanie nowych rynków edukacyjnych jest obecnie jednym z priorytetowych kierunków rozwoju uczelni.

Przystępując do prac oraz realizując projekty na podłożu międzynarodowym, uczymy się jednak nie tylko od innych. W znacznej mierze poznajemy bowiem siebie. Działania tego rodzaju obnażają wszelkie słabości, ale też uświadamiają, co wiemy, z czym potrafimy sobie poradzić, a czemu nie możemy jeszcze sprostać. Co więcej, kiedy już zidentyfikujemy te słabości, walczymy z nimi nie tylko dla siebie, a przede wszystkim dla swoich współpracowników, partnerów projektowych, jak i obecnych oraz przyszłych studentów.

Spacerem przez pogranicze

Propozycja wycieczki śladami historycznych postaci związanych z regionem pomorskim

Przemek Głowa, przewodnik miejski, felietonista, współtwórca szczecińskich tras turystycznych

Niezależnie od pogody i pory roku – choć najlepiej wiosną lub latem – w wolny dzień warto wybrać się na wycieczkę za miasto, na przykład z Głębokiego w stronę granicy. Za miejscowością Dobra, poruszając się albo czarnym szlakiem dla pieszych, albo rowerowym „Puszcza Wkrzańska” – może samochodem – kierujemy się do miejscowości Buk. Szpalery drzew wzdłuż drogi, łąki i torfowiska. Nieopodal XIII-wiecznego kościoła ruszamy w stronę Rzędzin (dawne Nassenheide; *nass* – mokry, *heide* – wrzosowisko). Mijamy miejscowość Łęgi, niedaleko której znajduje się wczesnośredniowieczne grodzisko.

Tereny te zamieszkiwane były przez ludzi od tysięcy lat. Od XIII wieku stanowiły siedzibę rodu von Ramin. W Rzędzinach istniał dwór, z którym związane są postacie znaczące nie tylko dla miejscowej kultury: znał to miejsce między innymi Johann Wolfgang von Goethe, największy niemiecki pisarz doby romantyzmu. Dwór odwiedzali jego syn i wnuczek, z których jeden pobierał lekcje muzyki od Carla Loewego, szczecińskiego kompozytora i organisty. W Rzędzinach mogli wypoczywać w wielkim

parku założonym w połowie XIX wieku, utrzymanym w stylu angielskim.

W 1896 roku dwór zamieszkała Elizabeth von Arnim (naprawdę nazywała się Mary Annette Beauchamp), która wyszła za ówczesnego właściciela majątku Rzędziny, hrabiego Henninga von Arnim. Urodziła się w 1866 roku w Australii, w rodzinie angielskich kolonistów. Była pisarką. Dwa lata temu ukazała się po raz pierwszy po polsku jej książka *Elizabeth i jej ogród* – autorka opisuje tam swoją posiadłość w Rzędzinach i życie na przełomie XIX i XX wieku w majątkach miejscowego ziemiaństwa. Na kartach jej książki pojawiają się pruscy arystokraci i robotnicy sezonowi z Polski, ale przede wszystkim oglądamy świat przez pryzmat ogrodu, w którym koncentruje się życie osobiste kobiety wyemancypowanej, inteligentnej, ale, mimo talentu, skazanej na wykluczenie z życia publicznego. Pisarka jako lekarstwo na sytuację stosuje humor, dystans i kontemplację przyrody. Zajmuje się oczywiście wychowaniem swoich dzieci; w książce noszą one imiona miesięcy, w których się urodziły: majowe, czerwcowe i kwietniowe. Elżbieta, takiego pseudonimu będzie używała, często jeździ do Londynu. Interesuje się zmianami w obyczajowości, do których dochodzi w wyniku rewolucji przemysłowej i zmian cywilizacyjnych przełomu wieków XIX i XX. Książka *Elizabeth and Her German Garden*, po raz pierwszy wydana w 1898 roku w Londynie, jest wznawiana do dzisiaj (podobno po jej lekturze czytelniczki „chwyciły za szpadel i biegły do ogrodu”). Książkę spopularyzował też serial *Downton Abbey*. Seria zdobyła wiele nagród, między innymi 11 nominacji do Emmy Awards 2011 oraz nagrodę dla najlepszej miniserii telewizyjnej w Golden Globe Awards 2012. Szczególnie wyróżniano drugoplanową rolę Maggie Smith.

W Rzędzinach Elżbietę odwiedzają przyszli pisarze, którzy zostają nauczycielami języka angielskiego

jej dzieci, między innymi Edward Morgan Forster i Hugh Walpole (Forster zaczął pisać swoją pierwszą powieść pod tytułem *Where Angels Fear to Tread* właśnie podczas pobytu w majątku w 1905 roku). Elizabeth wyjechała z Rzędzin w 1907 roku. Po rozwodzie z von Arnimem przeniosła się do w Szwajcarii. Potem wyszła ponownie za mąż za Francisa Russella, brata angielskiego filozofa, Bertranda Russella. W 1925 roku odwiedzi jeszcze raz Rzędziny, jednak ogród zastaje zniszczony, a park zarosnięty dziką roślinnością.

W czasie II wojny światowej angielskie i amerykańskie bombowce, lecące z misją zniszczenia fabryki benzyny syntetycznej w Policach, bombardują dwór w Rzędzinach. Do dzisiaj pozostały tylko budynki gospodarcze (po wojnie zaadaptowane na PGR) i park – kasztanowce, lipy, dęby i buki, niektóre mają po 400 lat.

Ruszamy dalej. Z Rzędzin kierujemy się do Stolca. W 1280 roku Stolec należał do rycerza de Stoltenborgh. Kolejni właściciele to rycerze z rodu Blenkenburg, rozbójnicy i okrutnicy. Z czasem usatkwowali się. Jeden z potomków zostanie konturem zakonu rycerskiego Joannitów, z siedzibą w zamku w Swobnicy. W XV wieku majątek w Stolcu przejmuje rodzina von Ramin. Na początku XVIII wieku zarządza nim Jurgen Berndt von Ramin, który buduje w Stolcu pałac w stylu barokowym, w najmodniejszej francuskiej formie, z dziedzińcem i ogrodem – *entre cour et jardin*.

Po śmierci Jurgena Berndta von Ramina majątek przejmie jego wnuk Jurgen Berndt Wilhelm von Ramin, którego wielką pasją będą polowania i konne gonitwy. Podczas jednej z gonitw młody Jurgen, zwany przez okolicznych mieszkańców szalonym jeźdźcem, w 1792 roku traci swoje młode 28-letnie życie. Zostaje pochowany na rodzinnym przypałacowym cmentarzu. Nagrobek ufundowała jego żona Julia. Jest to jeden z nielicznych zachowanych na Pomorzu przykładów rzeźby w stylu klasycznym: smukły obelisk z profilem Jurgena w medalionie, z kobiecą postacią anioła, małym *puttem* (amerek, postać nagiego dziecka) i psem myśliwskim. Po II wojnie światowej w pałacu mieściła się jednostka wojsk ochrony pogranicza. Jezioro pałacowe znalazło się już po drugiej stronie granicy. Do dzisiaj przetrwał pałac w stylu północnego baroku, zabudowania folwarczne, kościół i park z cmentarzem. Obecny zarządcą jest Uniwersytet Szczeciński. Budowle czekają na konieczną renowację.

Ze Stolca ruszamy w kierunku wschodnim i po 5 kilometrach docieramy do stacji ornitologicznej Świdwie, która znajduje się przy rezerwacie Świdwie. Rezerwat powstał w 1963 roku. Obszar wodno-błot-



Przemek Głowa podczas Szczecińskiego Szlaku Kobiet – Festiwal Gryfia 2012.

ny jest stanowiskiem pobytu stałego i czasowego ponad stu gatunków ptaków, w tym: bąka, gęsi gęgawy, żurawi, błotniaków, orłów. Z mniejszych ptaków żyją tam wąsatka, muchołówka mała czy pokrzewka jarzębata. Propagatorem stworzenia całego rezerwatu był Paul Robien, który około 1910 roku odkrył, że okolice jeziora to punkt odpoczynku na trasach przelotowych oraz ważne miejsce lęgowe wielu gatunków ptaków wodnych. Już wtedy Robien postulował utworzenie rezerwatu przyrody, pisząc książki, prowadząc wycieczki i upowszechniając wiedzę o środowisku naturalnym tej części Szczecina i jego okolic. Dopiero polskim naukowcom, na czele z Jerzym Noskiewiczem – zwanym „Szeryfem”, udało się zrealizować marzenia pasjonata natury.

Elizabeth von Arnim, Jurgen Berndt Wilhelm von Ramin i Paul Robien – to osoby z różnych środowisk, różnych charakterów, wszystkie jednak zakochane w pejzażu dawnej wsi pomorskiej, w naturze wrzosowisk, bagien i łąk na skraju Puszczy Wkrzańskiej. Obecnie miejsca te są coraz chętniej zamieszkiwane przez szczecinian szukających spokoju i dystansu do cywilizacji miejskiej: wszystkiego, co było pasją trójki bohaterów.

Bibliografia

- Arnim von E.: *Elizabeth i jej ogród*, przeł. Elżbieta Bruska, Benenika Marta Lemańczyk, Warszawa 2011.
 Skwirzyńska K. K., Opęchowski M.: *Stolec. Rzędziny. Łęgi, Szczecin* 2005.
 Heese T., Borówka R. K., Friedrich S. i in.: *Przyroda Pomorza Zachodniego*, Szczecin 2002.
 Zagańczyk M.: *Cyprysy i topole*, Warszawa 2012.

Artykuł jest zmienioną i poszerzoną wersją tekstu, który ukazał się pod tytułem „Trzy pasje, jedna natura” w magazynie „SIC!” 2011, nr 5.

Nasza gmina

Projekt z elementami edukacji regionalnej i przyrodniczej

Ilona Żeber-Dzikowska, dr hab., dydaktyk biologii i ochrony środowiska, pedagog Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Cele projektu

Uczeń:

- Określi położenie geograficzne swojej gminy.
- Zapozna się z historią jej powstania.
- Omówi ukształtowanie terenu i krajobraz oraz ich znaczenie dla rolnictwa.
- Pozna formy ochrony przyrody na terenie gminy.
- Zapozna się z architekturą sakralną występującą na obszarze gminy.

Czas realizacji: 3 miesiące.

Realizatorzy projektu: Zainteresowani mieszkańcy danej gminy oraz nauczyciele przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych.

Forma pracy: grupowa (5 grup 5-osobowych) oraz indywidualna.

Zawarcie kontraktu

- Określenie tematu projektu i jego celów.
- Forma wykonania projektu – wystawa fotografii, albumy, prezentacja multimedialna, plakaty, opowiadanie, mapa, prezentacja plonów rolnych, rajd rowerowy, wystawy prac o tematyce przyrodniczej i regionalnej, oprawa muzyczna w wykonaniu lokalnych zespołów ludowych.
- Zadania do realizacji dla poszczególnych grup:
 - a) Grupa 1 – położenie geograficzne gminy, historia powstania, wsie i przysiółki należące do gminy;
 - b) Grupa 2 – ukształtowanie terenu i krajobraz oraz ich znaczenie dla rolnictwa na obszarze gminy;

c) Grupa 3 – ochrona przyrody na terenie gminy;

d) Grupa 4 – architektura sakralna;

e) Grupa 5 – autorskie prace mieszkańców gminy o tematyce przyrodniczej i regionalnej; oprawa muzyczna festynu.

- Źródła informacji: książki i atlasy przyrodnicze oraz historyczne, literatura i prasa lokalna, Internet, rozmowy z mieszkańcami gminy, nauczycielami przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych, bezpośrednie obserwacje.
- Terminy konsultacji: raz na 3 tygodnie z koordynatorem projektu lub częściej, w miarę potrzeby (po wcześniejszym uzgodnieniu).
- Czas prezentacji: prezentacja odbędzie się w trakcie festynu zorganizowanego w celu promocji gminy (wybrany dzień od kwietnia do sierpnia).
- Miejsce prezentacji: plac szkolny lub stadion.
- Czas: 4,5 godziny.
- Sposób prezentacji: opowiadanie historii powstania gminy, wystawa wykonanych fotografii, mapa z położeniem geograficznym gminy, albumy (wsie i przysiółki, architektura sakralna na obszarze naszej gminy), prezentacja form ochrony przyrody w terenie, wystawa prac o tematyce przyrodniczej i regionalnej, występy zespołów ludowych (wszystko podsumowane odpowiednim komentarzem).
- Kryteria oceny: zaangażowanie członków zespołu w pracę grupy, prezentacja.

Harmonogram działań i jego realizacja

Nr grupy	Zadania szczegółowe	Osoba odpowiedzialna	Metoda i forma realizacji	Czas i forma prezentacji
1.	Narysować mapę obrazującą położenie geograficzne gminy na terenie danego województwa	2 osoby z grupy	Zdobywanie informacji na podstawie różnych źródeł (literatura, Internet)	2 min, prezentacja mapy z omówieniem
	Napisać opowiadanie na temat powstania gminy	2 osoby z grupy	Zdobywanie informacji z literatury oraz przekazów słownych (rozmowy z mieszkańcami)	8 min, opowiadanie
	Zaprezentować wsie i przysiółki należące do gminy	Każdy członek grupy	Zdjęcia (1–2 dla każdej wsi) oraz krótka charakterystyka z uwzględnieniem „znaków szczególnych” (2–5 zdań) na podstawie literatury i własnych obserwacji	10 min, prezentacja multimedialna

2.	Scharakteryzować krajobraz i ukształtowanie terenu z uwzględnieniem gleb i ich znaczenia dla rolnictwa	Każdy członek grupy	Bezpośrednie obserwacje przyrody, gromadzenie fotografii (krajobraz) oraz okazów naturalnych (plony rolne), rozmowy z rolnikami	5 min, wystawa fotografii z omówieniem 5 min, plakat (ukształtowanie terenu) 10 min, omówienie rodzajów gleb i ich znaczenia w rolnictwie oraz pokaz plonów rolnych
3.	Organizacja wycieczki rowerowej w miejsca występowania form ochrony przyrody na terenie gminy	Każdy członek grupy	Ustalenie trasy wycieczki, czasu jej trwania, zgromadzenie informacji na temat występujących lokalnie form ochrony przyrody na podstawie literatury oraz rozmów z pracownikami Urzędu Gminy	3 godz., rajd rowerowy oraz prezentacja obiektów chronionych z omówieniem
4.	Sporządzić 2 albumy architektury sakralnej gminy (kapliczki i kościoły). Albumy powinny zawierać: fotografie, nazwy obiektów, miejsca występowania, daty powstania oraz krótkie opisy	Każdy członek grupy	Robienie zdjęć oraz gromadzenie informacji na podany temat na podstawie analizy literatury. Można prosić również o pomoc w wykonaniu zadania księży i osoby związane z Kościołem.	10 min, prezentacja albumu pt. <i>Architektura sakralna gminy – kościoły</i> 10 min, prezentacja albumu pt. <i>Architektura sakralna gminy – kapliczki</i>
5.	Zorganizować wystawę prac o tematyce przyrodniczej i regionalnej twórczości mieszkańców gminy Oprawa muzyczna festynu – występy zespołów ludowych	Każdy, kto wykazuje się talentem artystycznym	Obrazy malowane, haftowane, rzeźby (np. w drewnie), tomiki wierszy, regionalne potrawy itp. Krótkie muzyczne występy zespołów między prezentacjami innych uczestników projektu	Wystawy w trakcie trwania festynu na wyznaczonych stoiskach Kilka występów muzycznych

Prezentacja projektu

W prezentacji projektu biorą udział wszyscy uczestnicy oraz zgromadzeni goście i zainteresowani mieszkańcy gminy. Czas i sposób prezentacji powinny być zgodne z tym, co zostało przedstawione w kontrakcie.

Ocena projektu

Projekt ocenia powołana komisja w składzie: wójt gminy, dyrektor szkoły, trzech losowo wybranych mieszkańców gminy. Ocenie podlegają punkty zawarte w kontrakcie.

Na końcową ocenę z realizacji projektu składają się punkty z powyższych kart. Grupa, która zdobędzie największą ich liczbę wygrywa i otrzymuje nagrody rzeczowe (wartość nagród jest uzależniona od wkładu finansowego sponsorów projektu).

Karta samooceny członków grupy

(ocena indywidualna)

Kryteria oceny	Liczba punktów	
	maks.	przyznana
Czy Twoje propozycje i pomysły były akceptowane przez grupę?	5	
Czy byłeś/-aś zaangażowany/-a w pracę grupy?	5	
Czy prawidłowo wykonywałeś/-aś powierzone ci zadania?	5	
Czy bezkonfliktowo współpracowałeś/-aś w grupie?	5	
Czy jesteś zadowolony/-a z własnego wkładu w pracę grupy?	5	
Razem	25	

Karta oceny prezentacji (ocena zbiorowa)

Kryteria oceny	Liczba punktów	
	maks.	przyznana
Trójdzielna kompozycja: wstęp, rozwinięcie, zakończenie	5	
Zgodność z tematem	5	
Czas wystąpień	5	
Środki dydaktyczne	5	
Przyciąganie uwagi (reakcja słuchaczy)	5	
Oryginalność prezentacji	5	
Wkład wszystkich członków grupy	5	
Razem	25	

Ewaluacja zbiorcza

Załącznik nr 1

Karta ewaluacyjna

Przy każdym z poniższych pytań należy podać ocenę w skali od 1 do 5:

1. W jakim stopniu, Twoim zdaniem, temat projektu był interesujący?
2. Jak oceniasz przydatność wiadomości i umiejętności zdobytych w trakcie realizacji projektu?
3. W jakim stopniu, Twoim zdaniem, projekt przyczynił się do promocji gminy?
4. Jak oceniasz poziom trudności zadań, które wykonywałeś/wykonywałaś podczas projektu?
5. W jakim stopniu byłeś/byłaś zaangażowany/zaangażowana w pracę na rzecz grupy?
6. Jak oceniasz współpracę z innymi członkami grupy?
7. Jak chętnie osoby trzecie pomagały Ci w realizacji zadań, za które byłeś odpowiedzialny/odpowiedzialna?
8. Czy chciałbyś/chciałabyś jeszcze kiedyś uczestniczyć w podobnym projekcie?

Odnaleźć inny Szczecin

Autobiografia liryczna Edwarda Balcerzana

Beata Małgorzata Wolska, kierownik Działu Wydawnictw w Muzeum Narodowym w Szczecinie, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Poezja Edwarda Balcerzana to nie tylko wspomnienie, magiczny powrót do przeszłości, próba zapisu świadomości chłopca, ale także refleksja nad miejscem, z którego ten chłopiec, z biegiem lat, wyrasta. Szczecin to miasto jego przeszłości, a jednocześnie niedościgniona realność, dostępny punkt odniesienia dla poetyckich obrazów, w których ważną rolę odgrywają ludzie, przedmioty i wydarzenia. Jaką rolę w twórczości Balcerzana odgrywa przywiązanie do miejsca? Czy jego poezja jest życiową prawdą, czy literackim zmyśleniem? A może istnieje jakaś wypadkowa między tymi wyrazistymi granicami?

Edward Balcerzan to poznański literaturoznawca i jednocześnie literaturotwórca, który w latach 1946–1956 mieszkał w Szczecinie. Naukowiec współtworzył polską szkołę strukturalistyczną, przez wiele lat współpracował z Instytutem Badań Literackich, wykształcił kilka pokoleń literaturoznawców. Ponadto jest autorem wielu książek z zakresu teorii i historii literatury, a także prac na temat teorii przekładu. Chciałabym zaproponować odczytanie jego wiersza pod tytułem *Wowew* jako autobiografii lirycznej (E. Balcerzan, *Wiersze niewszystkie*, Mikołów 2009, s. 173–174; następnie w tekście jako WN). Utwór ten można uznać za wypowiedź na temat współczesnego rozumienia autobiografii.

Już pierwsza strofa odnosi się do mechanizmów pisania o własnym życiu:

Jednego jestem pewien: my, dziesięcioletni,
nie mieliśmy aż tak dalekonośnej wyobraźni, żeby pytać,
czy
za sześćdziesiąt lat,
jakie
za sześćdziesiąt lat
otoczy nas osaczy
otoczenie [WN 173]

Warto zwrócić uwagę, że następuje tu próba odwrócenia procesu tworzenia własnej autobiografii – oczywiście jest ona niemożliwa. Autor, mając siedemdziesiąt jeden lat, zastanawia się nad tym, jak mógłby projektować swoją przyszłość w wieku dziesięciu lat. Ważna jest dla niego próba odtworzenia swojej świadomości z młodości, co potwierdza między innymi analiza pytań, które nie mogły być w przeszłości postawione.

Podczas rekonstrukcji przeszłości podmiot „jednego jest pewien”. Takie zdanie mówi zarówno o tym, o czym jest przekonany, jak i o tym, że są elementy wspomnień będące niewiadomą. Jednocześnie okazuje się, że ma tylko pewność odnośnie tego, co w przeszłości nie miało miejsca. Tak jak dziesięcioletni chłopcy nie byli w stanie wyobrazić sobie przyszłości, tak autor nie ma możliwości pełnego odtworzenia swoich sześćdziesięciu lat – swojej przeszłości. Pierwsza strofa – rozpoczynająca się od oznajmienia pewności – jest zatem zadeklarowaniem problemów z pisaniem o swoim życiu.

Dalsza część wiersza to w takim razie próba odpowiedzi na pytanie, co pozostaje z przeszłości:

W jego bezbronnym mieszkaniu
na parterze prawie na ulicy
oświecał mnie

wielogodzinny pracochłonny
z wyginanego nad płomieniem drewna
pergaminowy
samolot [WN 173]

Zainteresowanie wzbudza ważny dla młodego chłopca przedmiot, czyli samolot. Owszem, w pierwszym wersie pojawia się zaimek „jego”, zostaje więc przywołana konkretna osoba. Trzeba jednak zauważyć, że zaimek dzierżawczy służy przede wszystkim do zastąpienia wyrazu określającego osobę, która coś posiada, w tym wypadku mieszkanie. Przywołana postać z przeszłości pełni więc funkcję dookreślenia miejsca, a nie sprecyzowania osoby.

To również kolejna strofa, która pokazuje, że Balcerzan stara się zrekonstruować swoją świadomość sprzed sześćdziesięciu lat. Przywołuje to, co dla młodego chłopca było (lub mogło być) ważne. Jego celem jest próba odtworzenia perspektywy dziecka, dlatego w centrum wspomnienia znajduje się szczegółowo opisany samolot. Dla chłopięcej wyobraźni to właśnie on odgrywał istotną rolę, przy nim mieszkanie jawi się jako „bezbronne”. Nie tylko dlatego, że jest „na parterze, prawie na ulicy”, lecz także z powodu mniejszej możliwości zapisania się w pamięci niż samolot, o czym świadczy między innymi to, że pamięć zachowała informacje o materiale, z którego został zrobiony model. Są aż dwa określenia mówiące o pracy potrzebnej do stworzenia samolotu („wielogodzinny, pracochłonny”), co dodaje wartości wspomnianemu przedmiotowi. Ponadto proces jego konstruowania – również opisany w wierszu – polega na wyginaniu drewna nad ogniem. Jest to metoda, która opiera się na wykorzystaniu czynnika najczęściej odpowiadającego za zniszczenie tworzywa stanowiącego podstawę konstrukcji modelu. W tym wypadku odpowiada zaś za jego kreatywne przetworzenie. Wyjątkowość tej sytuacji również wpływa na zwiększenie wartości omawianego przedmiotu autobiograficznego.

Nie sposób nie zwrócić uwagi na drugi materiał, z którego zrobiony jest samolot – mianowicie pergamin. To kolejny czynnik wpływający na jego szlachetność. Pergamin przywołuje czas, w którym pismo było elitarne. Tym razem stanowi tworzywo przedmiotu zachowanego w pamięci, nadając mu – między innymi poprzez analogię do dawnych metod piśmienniczych – także wyjątkowy charakter. Jednak przede wszystkim pergamin odsyła do roli twórczości. Samolot odgrywa taką rolę, jak pismo. Pozwala zatrzymać pamięć o przeszłości, jest jej zabezpieczeniem. Jako przedmiot autobiograficzny przywołuje realia, których szczegóły zostały zamazane. To on zaś potrafi przywołać odczucia, pra-

gnienia, miejsca, a nawet osoby, które z nim się wiązały – to on najsilniej zapisał się w pamięci.

Wybór samolotu nie jest oczywiście przypadkowy, pełni również funkcję emblematu historii. Balcerzan opisuje czas wokół 1947 roku. W związku z tym, że próbuje odtworzyć perspektywę młodego człowieka, który znalazł się w Szczecinie tuż po wojnie, nie odwołuje się bezpośrednio do historii miasta. Samolot jest jednak przedmiotem stanowiącym pomost między historią dorosłych i dzieci. Był to czas, w którym kojarzył się on przede wszystkim z bombowcem. Może zatem symbolizować tyle możliwości ucieczki od codzienności, ile ograniczenie wolności. Podmiot jednak odnotowuje „oświecanie” przez samolot oraz „cud samolotowy”, co świadczy o fascynacji młodego człowieka. W takie ujęcie jest też wpisany paradoks – dla dziecka samolot był dobrem techniki, ale przemienionym w zło historii. Taka rola analizowanego tu przedmiotu potwierdza traktowanie rekonstrukcji świadomości dziecka jako dominanty decydującej o budowaniu przeszłości.

Poza przedmiotem w pamięci zapisały się – choć tylko w pewnym stopniu – „miejsca autobiograficzne”, jeśli użyć pojęcia Małgorzaty Czermińskiej (M. Czermińska, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 183–199). Zostaje wskazane miasto – Szczecin. Jednak już szczegóły związane ze wspomnianym miejscem zostają rozmyte. Kolejne fragmenty wiersza przynoszą zatem także refleksję nad zagadnieniami związanymi ze współczesnym mówieniem o szeroko rozumianej literaturze autobiograficznej. Jednym z nich jest już wspomniany perspektywa geopoetyki, którą do badań nad autobiografizmem wprowadza Czermińska.

W wypadku pisarstwa Balcerzana bez wątplenia największy wpływ na postrzeganie roli miejsca w literaturze miała semiotyka kultury, ale – co ważne – nie ona determinuje omawianą konstrukcję autobiograficzną. W wypadku analizowanej liryki autobiograficznej, kształtowane jest miejsce autobiograficzne służące przede wszystkim do tworzenia indywidualnej tożsamości, a nie opisu miasta. To wiersz okazuje się formą, która koncentruje się na tym właśnie aspekcie, czyli „ja” autobiograficznym w mieście. Prozatorska autobiografia poszerza perspektywę konstruowania tożsamości miasta, poezja – jeszcze wyraźniej – przesuwając punkt ciężkości na indywiduum.

W wierszu możemy wskazać miejsca z ówczesnego Szczecina. Mieszkanie kolegi było najprawdopodobniej usytuowane w okolicach, w których mieszkał Balcerzan. Można zatem przypuszczać, że

to jeden z budynków w pobliżu ulic Żupańskiego lub Mickiewicza. W wierszu ponadto pojawiają się „wbite tory” i „przecznice”. Stanowią one materiał do próby rekonstrukcji kształtu ówczesnego Szczecina, jednak nie konkretnych ulic, ponieważ ich tożsamość jest w pewnej mierze utajniona, lecz przede wszystkim życia miasta. Służy temu między innymi opis, który możemy określić jako dynamiczny. Ówczesne realia są czynne – chciałoby się powiedzieć – tętniące życiem, o czym świadczą na przykład „dymiące domy”, ale także – a przede wszystkim – bieg podmiotu. Warto przyrzeć się temu zestawieniu:

A dziś w pamięci zostały
drogi mojego biegu
drogi biegu
po ten cud samolotowy
najlepiej trzymają się
w tamtejszy Szczecin wbite tory
ach jak dudniło w nich
dudniło w nich
nieskończonością

I przypominam sobie świętojańskie
latarniane cmy [WN 173]

Mamy tu bowiem do czynienia z drogami, po których biegał dziesięcioletni bohater. Następują odwołania do miejsc, choć nie są one dookreślone. Drogi, po których biegnie podmiot, zastępuje określenie biegu, który okazuje się „drogi”. Po raz kolejny najważniejsza jest perspektywa chłopca. We wspomnieniach zapisuje się przede wszystkim cenny dla niego przedmiot, a nie drogi prowadzące do niego.

Podobny mechanizm następuje przy opisie kolejnego elementu miasta, a mianowicie torów. Co prawda, są one określone jako te, które najbardziej zapisały się w pamięci: „najlepiej trzymają się / w tamtejszy Szczecin wbite tory”. Przeszłość opisywana jest jako dynamiczna, choć tym razem dodatkowo nacechowana zostaje dźwiękowo przez użyty dwukrotnie czasownik „dudniło”. Jednak najważniejsze wydaje się to, co w nich dudniło: „dudniło w nich nieskończonością”. I tym razem celem jest przede wszystkim próba oddania świadomości chłopca. Można sądzić, iż taki zabieg jest wynikiem przeświadczenia, że najbliższe wydarzeniom z przeszłości jest to, co stanowi efekt próby zrekonstruowania ówczesnej świadomości. Próby, która nie jest możliwa, ale sama droga do niej wydaje się ważna. Nieskończoność – pojawiająca się dwukrotnie bezpośrednio w wierszu, ale też oddawana przez

takie przedmioty z przeszłości, jak samolot i tory – stanowi odczucie, według wspomnianego, najbliższe dziesięciolatkowi. Zwłaszcza jeśli zestawić perspektywę chłopca z punktem widzenia siedemdziesięcioletniego mężczyzny. Dla tego pierwszego świat jest jeszcze otwarty, pełen możliwości, których nie jest w stanie sobie wyobrazić – o czym była mowa w pierwszej strofie, a co powtarzane jest przez odwołanie do motywu nieskończoności. Dla tego drugiego zaś przeszłość stanowi zamkniętą całość, choć i ona jawić się może jako nieskończoność w wyniku problemów z opisywaniem własnych doświadczeń.

Balcerzan w wierszu wskazuje na główne czynniki odpowiedzialne za taki stan rzeczy, opisując tym samym kolejne kwestie wynikające z analizy teorii autobiografizmu. Z wiersza można odczytać stwierdzenie, że za brak możliwości oddania przeszłości w dużej mierze odpowiada pamięć autobiograficzna. Podstawowym wnioskiem wynikającym z tych rozważań jest stwierdzenie, że to nie człowiek decyduje o tym, co pamięta (to zaś oczywiście nie oznacza, że nie ma na nią żadnego wpływu). Badacze trują się i wymyślają kolejne metafory określające zasady, jakimi kieruje się pamięć. Jednocześnie robią to samo twórcy – zwłaszcza literatury autobiograficznej – którzy zmagają się z nią podczas pisania. W wypadku poezji Balcerzana wspomniane przeze mnie zabiegi służące rekonstrukcji pamięci nabierają w tym kontekście dodatkowego znaczenia.

Balcerzan wielokrotnie odnosi się w wierszu do pamięci autobiograficznej. Zwracałam już uwagę na pierwszy wers, w którym mowa była o tym, że podmiot „jednego jest pewien”. W cytowanym powyżej fragmencie mamy do czynienia z następującymi odwołaniami do pamięci: „A dziś w pamięci zostały” oraz „I przypominam” – lecz na tym nie koniec. Dalej czytamy:

Ale już wyżej we mnie
wyginęły
gatunki tamtejszych obłoków

Gdzie dymiły domy
dominują
domniemania

Gdzie czyhały czmychały przecznice
teraz roi się
aż od
przypuszczeń
zaprzeczeń [WN 173–174]

Do pamięci odnoszą się frazy: „Ale już we mnie wyginęły”, „dominują domniemania” oraz „teraz

roi się aż od przypuszczeń zaprzeczeń”. Wszystkie trzy strofy pokazują proces – chciałoby się stwierdzić – zapominania miasta swojej przeszłości. Raz jeszcze widać, że życie miejsca – które oddawane jest między innymi przez dynamizm takich motywów, jak „gatunki obłoków” oraz „czyhające i czmychające przecznice” – jest zamknięte w niedostępnej przeszłości. To pamięć sprawia, że z przeszłości pozostają domniemania i przypuszczenia. Pamięć autobiograficzna odpowiada zatem również za kształt – a raczej brak kształtu – Szczecina. Nie jest bowiem możliwe zrekonstruowanie ówczesnych miejsc. Balcerzan przy tym nie próbuje dotrzeć do faktów z przeszłości, pozwala wyobraźni tworzyć przeszłość. Co jednak ważne, wspomnienia przetworzone przez wyobraźnię wcale nie oddalają od biografii.

Tym elementem przeszłości, który najbardziej ucierpiał jest język:

Cóż najbardziej oberwał język
Nieodwołalnie uliczne wołanie
zostawiło jedynie
zew jednozdaniowy:
– Butelki skupuję, butelki!...

Wyboiste stromy nazwy ulic
wybiło mi z głowy

Z naszych rozmów przy płomieniu pod drewnem
żarzą się ledwosłyszalne uniesienia intonacji
i drży jego niepokorne r

Ale
rower
to dla niego był
howeh
goweg
albo wowew?
– pamiętałbym lecz przyjaźń trwała krótko
po wakacjach zmienił szkołę znalazł inny
Szczecin, inną
Nieskończoność [WN 174]

W pamięci zostało tylko jedno całe – jakże ważne dla chłopca zdanie – odwołujące się do ówczesnych realiów. Z przyjaźni zostało niewiele. Poeta nie pamięta nawet imienia swojego rówieśnika. Zachowała się jedynie informacja o jego problemie z wymawianiem słowa rower – po raz kolejny przejawia się charakterystyczna dla Balcerzana wrażliwość językowa. Postawienie w centrum liryku autobiograficznego zagadnienie słowa „wowew” i wykorzystanie go do opowiedzenia o przeszłości ma rodowód lingwistyczny. Możliwości języka stanowią podstawowe problemy tworzenia własnej biografii i opisanie świata w ówczesnym momencie historycznym (i ten aspekt jest tu silnie podkreślany).

Jak możemy przypuszczać, rówieśnik miał albo wadę wymowy, albo nie mówił dobrze po polsku. Nie sposób nie zwrócić uwagi na brzmienie potencjalnej pozostałości po rowerze („wowew”), która może być równie dobrze tym, co zostało po miejscu urodzenia i dzieciństwa autora – czyli Wowczańsku. „Wowew” może być zatem czytany zarówno jako synekdocha wspomnień o Szczecinie, jak i o całym dzieciństwie. Jest reprezentacją nieskończonej – bowiem niemożliwej do opisanie – przeszłości.

„Wowew” – jak się wydaje – jest próbą zbliżenia się do doświadczenia autora. Jako badacz literatury Balcerzan zna współczesne rozumienie autobiografizmu. Wiedzę tę przekłada na próbę zmierzenia się ze stworzeniem własnej autobiografii. Robi to na różne sposoby we wszystkich swoich tekstach. W związku z tym, że chce zbliżyć się do swojej przeszłości – uratować jak najwięcej – szuka do tego odpowiedniej drogi. Potrzebę odzyskania więzi między słowem a rzeczywistością opisuje wielokrotnie. Swe poszukiwania prowadzi na różnych płaszczyznach, zarówno w swych tekstach autobiograficznych, jak i w pracach naukowych. Okazuje się, że najbliższym doświadczenia znajduje się poezja. Balcerzan, ukształtowany przez Awangardę Krakowską, uzależniony od poetów lingwistycznych, wskazuje na poezję jako tę której język potrafi najlepiej oddać przeszłość – tym samym poezja staje się najwłaściwszą formą biografii.

Bez barier

Komunikacja interpersonalna jako istotny obszar kompetencji zawodowych nauczyciela

Agnieszka Królikowska, nauczyciel mianowany, wykładowca akademicki, wicedyrektor Przedszkola Niepublicznego „Uśmiech” w Szczecinie

Obserwując przemiany zachodzące we współczesnej szkole, nie mam najmniejszych wątpliwości, że efektywność oddziaływań edukacyjno-wychowawczych podejmowanych przez nauczyciela w zdecydowanej mierze uzależniona jest od prawidłowego rozwoju jego kompetencji komunikacyjnych. Praca nauczyciela – to praca z drugim człowiekiem. Podstawą relacji zachodzących między nauczycielem a pozostałymi uczestnikami procesu edukacji jest umiejętność komunikowania się, czyli prowadzenia dialogu.

Istotą kompetencji komunikacyjnych nauczyciela „jest zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą. Na kompetencje te składają się: zdolność empatycznego rozumienia i akceptacji innej osoby; zdolność do krytyki rozumianej jako poszukiwanie ukrytych przesłanek własnych i cudzych poglądów i zachowań oraz postawa niedyrektywna, która nakazuje nauczycielowi przedstawić własny punkt widzenia jako jedną z możliwych ofert, ale nie jedyną i skończoną”¹. Dialog to podstawowy sposób porozumiewania się, pozwala na wymianę myśli, uwag i spostrzeżeń. Umiejętne prowadzenie dialogu uczy tolerancji, zrozumienia i poszanowania drugiego człowieka.

Współczesna szkoła powinna funkcjonować w oparciu o założenia umożliwiające wszechstronny dialog. Do podstawowych kompetencji nauczyciela, warunkujących poprawną komunikację, należy zaliczyć: sprawność językową; aktywne słuchanie; umiejętność dialogu; rozwijanie empatii; umiejętność negocjacji i mediacji; asertywność; umiejętności budowania i tworzenia odpowiedniego klimatu społecznego klasy szkolnej².

Komunikowanie się to przekazywanie pewnych treści między uczestnikami procesu komunikacji – nadawcą i odbiorcą. „To podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”³. Skuteczne przekazanie treści jest możliwe jedynie wówczas, gdy uczestnicy tego procesu posiadają umiejętność kodowania i dekodowania przekazów w sposób zrozumiały i podobnie przez siebie interpretowany – innymi słowy, ich obszar kompetencji komunikacyjnych musi być właściwie rozwinięty. „Wymiana symboli (sygnałów) wymaga istnienia wspólnego kodu, znanego wszystkim uczestnikom sytuacji komunikacyjnej. Osoby nie znające kodu używanego przez innych rozmówców, mogą uczestniczyć w wymianie komunikacyjnej jedynie w tym zakresie, w jakim inni używają symboli powszechnie znanych”⁴. Komunikacja interpersonalna zachodzi w kontekście bezpośredniej lub pośredniej interakcji z innymi ludźmi. Uczestnikami procesu komunikacji w szkole są nauczyciele, uczniowie, rodzice, grono pedagogiczne, kadra zarządzająca oraz wszystkie inne osoby związane z wychowaniem i edukacją.

Prawidłowy przebieg komunikacji stanowi fundament w budowaniu prawidłowych relacji między nauczycielami a podmiotami procesu edukacji. Jeżeli proces ten jest zaburzony, to rozpoczyna się długofalowa degradacja relacji zachodzących między jego

podmiotami. Jak słusznie zauważył Jarosław Jagieła: „Ludzie są istotami komunikującymi się ze sobą. Prawidłowa komunikacja zbliża ludzi do siebie, zła tworzy bariery i podziały. W wyniku kontaktów społecznych, opartych na porozumieniu, człowiek wzbogaca i rozwija swoje niepowtarzalne Ja”⁵.

Dlatego też niezwykle ważne jest zagwarantowanie prawidłowego przebiegu procesu komunikacji w szkole oraz uświadomienie sobie płaszczyzny własnej „niekompetencji”, zdanie sobie sprawy z własnej niedoskonałości.

I w tym momencie może pojawić się nuta zdziwienia, może paść pytanie: ale skoro jestem wykształconym i doświadczonym nauczycielem, to czy odpowiadam za złe relacje zachodzące między uczestnikami procesu komunikacji w szkole?

Odpowiedź brzmi: zdecydowanie tak. To właśnie od jakości relacji interpersonalnych budowanych w placówce w dużej mierze zależy, czy jest ona dla naszych uczniów miejscem wspierającym ich rozwój i przygotowującym do dorosłego życia, czy też staje się polem walki i rywalizacji⁶.

Niepokojący jest fakt, że poziom kompetencji komunikacyjnych znaczącej grupy nauczycieli uczących w szkołach pozostaje na bardzo niskim poziomie. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że tylko nieliczni nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów potrafią prawidłowo dekodować komunikaty wysłane przez pozostałych uczestników procesu komunikacji. Znacząca grupa nauczycieli nie potrafi do końca kontrolować własnych kanałów komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Bardzo często relacje nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic przypominają monodram: nauczyciel mówi, a zadaniem pozostałych uczestników procesu komunikacji jest słuchanie jego wypowiedzi. Wynikiem braku umiejętności kontrolowania wykorzystywanych przez nauczyciela kanałów komunikacji werbalnej i niewerbalnej jest brak zgodności między wypowiedzianym przez nauczyciela słowem a wykonywanym gestem. „Przy dobrej woli aktywnego szukania znaczenia w wypowiedzi partnera można interpretować nawet takie zdanie, jak: »Pokój to pokój a wojna to wojna«. Wypowiedzenie to samo w sobie jest tautologią i informacyjnie nie mówi nic, jednak w kontekście pragmatycznym wyrażać może wiele myśli”⁷.

Nauczyciele często nie zdają sobie sprawy z faktu, że aby proces kodowania i dekodowania mógł przebiegać prawidłowo, to przekazywany komunikat musi być zrozumiały dla odbiorcy i podobnie przez niego interpretowany. Sformułowanie: „bądź grzeczny” lub „jesteś niegrzeczny”, przez wielu dorosłych tak często nadużywane, w rzeczywistości ma wiele

znaczeń. Grzeczny – czyli jaki? I właśnie za prawidłowe zinterpretowanie przez dziecko wysłanego w jego kierunku komunikatu odpowiedzialny jest dorosły. W szkole za modyfikowanie komunikatów odpowiedzialny jest nauczyciel. To do obowiązków nauczyciela należy, między innymi, doskonalenie własnego warsztatu pracy poprzez pogłębianie wiedzy, ulepszanie metod i technik pracy oraz szukanie skutecznych i alternatywnych sposobów komunikowania się. Praca nauczyciela to również praca nad sobą. To codzienna walka z własnymi słabościami i przyzwyczajeniami. Im dłuższy staż pracy posiada nauczyciel, tym większe jest jego przekonanie o własnej „doskonałości i nieomyślności”. Z czasem nauczyciel zaczyna reagować na pewne sytuacje w sposób stały i niezmienny. Popada w rutynę, której rezultatem jest nieefektywność podejmowanych przez niego działań edukacyjno-wychowawczych, wynikających także z zaburzonego procesu komunikacji.

Kompetencje komunikacyjne, które powinien posiadać nauczyciel, to nic innego jak zdolność do porozumiewania się z innymi. To umiejętność prezentowania własnego punktu widzenia jako jednej z możliwości interpretowania otaczającej nas rzeczywistości. To znajomość podstawowych reguł odnoszących się do sposobu budowania wypowiedzi z punktu widzenia wymogów językowych i interpersonalnych.

Jestem przekonana, że podnoszenie jakości procesu komunikacji oraz poziomu relacji interpersonalnych zachodzących między nauczycielami a pozostałymi uczestnikami procesu komunikacji wpłynie na efektywność ich oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz podniesie jakość nauczania we współczesnej szkole. Przyczyni się do świadomego wykorzystywania przez nauczycieli kanałów komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz sprawi, że szkoła stanie się miejscem wspierającym rozwój uczniów i przygotowującym ich do dorosłego życia. Czy zatem kształtowanie kompetencji komunikacyjnych nauczycieli nie powinno stać się istotnym elementem doskonalenia zawodowego?

Przypisy

¹ J. Modlińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 79–80.

² Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Podręcznik akademicki. Pedagogika*, Warszawa 2004, s. 301.

³ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 109.

⁴ Ibidem, s. 109.

⁵ J. Jagieła, *Komunikacja w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2004, s. 4.

⁶ Idem, *Narcystyczna szkoła o psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Kraków 2007, s. 11.

⁷ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, op. cit., s. 146.

Media w edukacji

Paulina Olechowska, doktor nauk humanistycznych, medioznawca, Zakład Mediów i Komunikowania US

Szkoła jest tą instytucją, która najszybciej powinna reagować na zmiany związane z rozwojem instrumentów społecznej komunikacji. Jednym z nich są środki masowego przekazu, które nie stanowią jedynie narzędzia, ale stały się partnerem rodziny, środowiska i szkoły w kształtowaniu i wychowaniu młodego człowieka.

Edukacja medialna

W ostatnich latach zagadnienie „edukacji medialnej” stało się niezwykle popularne. Jej założenia – czyli kształtowanie umiejętności komunikowania się za pomocą różnych środków przekazu – znalazły się w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*, jednak w praktyce są realizowane głównie przez bibliotekarzy w ramach programu pracy pedagogicznej biblioteki szkolnej, podczas zajęć nieobowiązkowych (koła zainteresowań) oraz najczęściej na takich przedmiotach jak: język polski, wiedza o kulturze, technologie informacyjne czy informatyka. Jedną z grup kompetencji medialnych¹, jakie powinni uzyskać uczniowie, są te dotyczące korzystania z mediów – również w procesie dydaktycznym i wychowawczym.

Mylnie, w potocznym rozumieniu, media odnosi się głównie do środków masowego przekazu, które wraz z organizacjami zajmującymi się dyfuzją informacji (podmioty systemów medialnych) stanowią jedynie jeden z pięciu rodzajów mediów, pozostałe to: narzędzia artykulacji; rejestrowania i magazynowania; przetwarzania, odtwarzania i magazynowania informacji, które również są mediami. Tych ostatnich używa się jako środków dydaktycznych w procesie nauczania.

We współczesnej szkole nauczyciele coraz częściej i chętniej korzystają z mediów w procesie dydaktycznym czy wychowawczym. Rośnie ich świadomość, iż media mogą być narzędziem wzbogacającym proces nauczania

i uczenia się. Dzięki mediom można realizować konkretne tematy wchodzące w zakres programu nauczania, a także wychowania, na przykład wspierać wrażliwość artystyczną uczniów.

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele kwalifikacji mediów wykorzystywanych w dydaktyce, jednocześnie w dobie konwergencji (upodabniania się) mediów wiele z tych tradycyjnych podziałów traci na aktualności (jak chociażby kwalifikacja mediów na wzrokowe, słuchowe czy wzrokowo-słuchowe). Skuteczność wykorzystania mediów w edukacji jest wprost proporcjonalna do zaangażowania uczniów w proces odbioru informacji przekazywanych za ich pomocą. Przy takim założeniu, najciekawszą propozycję klasyfikacji mediów proponuje znany amerykański medioznawca Marshall McLuhan, wyodrębniając media zimne (niska rozdzielczość przekazu, która zmusza odbiorcę do aktywnego uzupełniania przekazu o te treści, których w nim brakuje, na przykład mowa, telewizja) i gorące (dają odbiorcy mniejszą możliwość współuczestnictwa w odbiorze przekazu, nie pozostawiają mu wiele do uzupełnienia, nie wymagają większego zaangażowania w proces komunikacji, na przykład radio)². Odnosząc się do tego podziału, warto przypomnieć, że przekazy medialne opierają się na trzech kodach – słowie, dźwięku i obrazie. Przez wieki w kształceniu dominowało słowo – podstawowymi narzędziami edukacji były książka, zeszyt, przez wielu obecnie traktowane jako archaiczne, przestarzałe, które ich zdaniem należałoby zastąpić dźwiękiem i obrazem. Zgoda – uatrakcyjnienie przekazu jest wskazane, jednak pod jednym warunkiem, a mianowicie, że zostanie zachowana proporcja między tymi trzema kodami. Żaden z nich nie powinien wypierać drugiego czy wprost zastępować go.

Decydując się na wybór środków masowego przekazu do realizacji procesu dydaktycznego, należy je oceniać pod kątem następujących kryteriów: kryterium merytorycznego (zespół cech określających jakość danego medium, na przykład rzetelność czy wiarygodność zebranych w nim informacji); kryterium metodycznego (służącego do oceny możliwości osiągnięcia założonych celów dydaktycznych); kryterium psychologicznego (dotyczącego skutków oddziaływania). Warto dodać, iż zarówno część merytoryczna, jak i forma przekazu powin-

ny być dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów tak, aby możliwe było spełnienie postulatów ich aktywizacji. Dotyczy to szczególnie gier edukacyjnych, które coraz częściej są wykorzystywane podczas zajęć dydaktycznych; warto krytycznie ocenić ich zawartość merytoryczną zanim podejmie się decyzję o zastosowaniu tego środka dydaktycznego.

Uczniowie i młodzież a odbiór tradycyjnych mediów

Ogólnopolskie ośrodki badania mediów zajmują się analizą odbioru przekazów medialnych przez poszczególne segmenty odbiorców – w tym również dzieci i młodzież. Wydaje się, że wnioski, jakie z nich płyną, powinny zainteresować nie tylko szeroko rozumiane grono medioznawców, ale i również rodziców oraz nauczycieli. Refleksja nad odbiorem może pomóc w procesie kształtowania postaw dzieci i młodzieży wobec mediów.

Prasa

Z badań czytelnictwa wynika, że w drugiej połowie 2011 roku 80% dzieci w wieku od 4 do 14 lat czytało pisma dla dzieci³. Co roku na rynku ukazują się nowe tytuły skierowane do dzieci i młodzieży, ich roczny nakład wynosi ponad 35 mln egz. Należy stwierdzić, że ani telewizja, ani radio czy wydawcy portali internetowych nie są zainteresowani – tak jak wydawcy prasowi – edukacją i wychowaniem przyszłych czytelników. Świadczą o tym takie inicjatywy jak projekt Grupy Wydawniczej Polskapresse – Junior Media (grupa z jednej strony promuje swoje produkty, z drugiej zaś zachęca szkoły do wydawania własnych tytułów prasowych) czy kampania edukacyjna Agory SA („Szkoła z klasą 2.0”, promująca korzyści z wprowadzania nowych technologii komunikacyjnych w szkołach; spółka zajmuje się też wydawaniem tematycznych dodatków dla uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych).

Powszechnie panuje opinia, iż ten najstarszy środek masowej komunikacji – prasa – jest coraz częściej „wypierany” przez nowsze (nowe) media. Jeżeli spojrzeć na ten problem z ekonomicznego punktu widzenia, trzeba stwierdzić wprost – sprzedaż prasy maleje. Wydaje się jednocześnie, iż w najbliższym czasie nikt nie znajdzie recepty na zatrzymanie tego procesu. Tabloidyfikacja mediów, postępujący proces schlabiania niskim gustom odbiorców, dostarcza kolejnych argumentów tym, dla których prasa przestała pełnić funkcję edukacyjną. Należy stwierdzić, że jest to myślenie błędne – pogłębiający się proces fragmentaryzacji rynku prasy, którego jednym z efektów jest wzrost oferty programowej, daje okazję do zaspokojenia potrzeb coraz bardziej zróżnicowanych grup odbiorców (czytelników). Wbrew powszechnie panującemu przekonaniu „pokolenie internautów” nie wypiera pokolenia czytelników (gdyby tak się działo, wy-

dawcy nie zdecydowaliby się na uruchomienie kolejnych tytułów dla dzieci i młodzieży).

Radio

Młodzież w wieku od 15 do 19 lat stanowi od 10% do 20% słuchaczy najpopularniejszych rozgłośni⁴. Oferta programowa tych stacji nie zawiera jednak treści edukacyjnych, lecz głównie muzykę rozrywkową. Zdaniem wielu medioznawców, publiczne radio jako jedyne w Polsce ma charakter misyjny, ale jednocześnie wydaje się, iż jego oferta programowa, spełniająca walory edukacyjne, nie jest nazbyt szeroka ani atrakcyjna dla dzieci i młodzieży.

Telewizja

Oglądalność telewizji wśród telewidzów w wieku od 4 do 15 lat systematycznie spada – w 1997 roku grupa ta stanowiła 15,7% całkowitej widowni, a już w 2009 roku odsetek ten wynosił ok. 8,5%⁵. Pomimo to, należy podkreślić, młodzież uważa, jak wynika z najnowszych badań, że oglądanie telewizji jest najatrakcyjniejszą formą spędzania wolnego czasu. Jednocześnie młodzież ogląda telewizję tak zwaną metodą *zappingu* (z ang. nabieranie prędkości, przyspieszanie), czyli „skacząc z kanału na kanał”, nie wybierając konkretnej audycji czy kanału.

Dokonywane przez analityków rynku medialnego prognozy nie są – szczególnie w wypadku radia i telewizji – optymistyczne, jeśli chodzi o aspekt edukacyjny ich oferty programowej. Niegdyś cyklicznie emitowane audycje edukacyjne (zawierające wartościowe pod względem poznawczym, wychowawczym i kształcącym treści) dla dzieci i młodzieży obecnie stanowią nie więcej niż 3% emitowanych programów nadawcy publicznego. Są one wypierane przez programy komercyjne, nastawione na szeroki odbiór, pełniąc przede wszystkim funkcję rozrywkową.

Perspektywy wykorzystania mediów w edukacji

Dyskusja na temat miejsca i roli mediów w dydaktyce trwa już od kilku lat, przy czym jej intensywność wskazuje, że jak dotąd nie udało się wypracować jednolitego stanowiska, na co niewątpliwie ma wpływ dynamicznie zmieniający się obraz mediów. Obecnie główne spory toczą się wokół wykorzystania w edukacji tradycyjnych (prasa, radio, telewizja) i nowych narzędzi komunikowania, jak np. tablety czy iPady. Wydaje się, że najrozsądniejsze byłoby przyjęcie zasady „złotego środka”, czyli łączenia narzędzi konwencjonalnych z nowoczesnymi. Sama idea kształcenia multimedialnego bazuje na wielości środków dydaktycznych, należy więc uświadamiać zarówno nauczycieli, jak i młodzież o konieczności czerpania informacji z wielu źródeł. Media rządzą się swoimi prawami, dlatego największym wyzwaniem dla edukacji medialnej jest wychowanie nie tylko aktywnego, ale i krytycznego odbiorcy środków

masowego przekazu. Tak bardzo popularny wśród młodzieży Internet jest doskonałym medium dostępu, narzędziem do przechowywania i klasyfikowania informacji, jednak nabycie umiejętności korzystania z jego zasobów nie jest proste. Wykształcenie to nie zdolność do wchłaniania „lawiny informacji”, ale przede wszystkim umiejętność ich stosowania.

Świadomość roli i znaczenia mediów w procesie edukacji wymaga opracowania nowego modelu nauczyciela, który z jednej strony będzie umiał wykorzystywać media w edukacji, a z drugiej będzie refleksyjnym praktykiem. Celem placówek oświatowych powinno być wspieranie nauczycieli w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań metodycznych w zakresie szeroko rozumianej edukacji medialnej. Zorganizowana 8 grudnia 2012 roku przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli konferencja pod tytułem *Media w edukacji przyrodniczej i ekologicznej* jest doskonałym przykładem rozumienia tych potrzeb. Należy stwierdzić, że ważne jest organizowanie spotkań (warsztatów, kursów, konsultacji, konkursów), które byłyby okazją do rozmów i wymiany doświadczeń przez nauczycieli szkół różnych szczebli. Doświadczenia z wprowadzania edukacji medialnej, twórcza dyskusja nad jej realizacją – mogłyby się stać podstawą do doskonalenia procesu edukacyjnego. Również organizowanie konkursów, na przykład na najlepszy scenariusz zajęć, w którym media zostały wykorzystane jako metoda aktywizująca, wydaje się, że mogłoby wspierać dyrekcje szkół w pobudzaniu zainteresowania nauczycieli i uczniów edukacją medialną. Można również cyklicznie organizować w szkołach spotkania tematyczne, na przykład przyrodnicze, historyczne, geograficzne, spotkania z filmem, warsztaty dziennikarskie, konkursy plastyczne czy fotograficzne. Warto również, by środowisko nauczycielskie zaczęło współpracować z pracownikami ośrodków akademickich w zakresie edukacji medialnej czy dziennikarzami regionalnych i lokalnych mediów. Wszystkie te działania powinny ułatwić nauczycielom poszukiwanie metody skutecznej selekcji najwartościowszych źródeł informacji, nabycie kompetencji przetwarzania i wykorzystywania zdobytych informacji.

Podsumowując, edukacyjna rola mediów zawsze miała charakter drugorzędny. Nie chodzi tutaj o umniejszanie roli ani zasług dziennikarzy w kreowaniu kultury wysokiej czy wyrabianiu wśród odbiorców mediów krytycznego myślenia, jednak – jak wskazuje na to historia środków masowego przekazu – wymarzona przez idealistów funkcja edukacyjna nigdy nie była dominującym zadaniem mediów. Marshall McLuhan stwierdził: „medium is the message” (ang. „środek przekazu jest przekazem”), co w sensie praktycznym i funkcjonalnym oznacza tyle, że medium jest niejako przedłużeniem człowieka (sfilmowany wykład nie odda osobowości wykładowcy, nie wspominając o braku interakcji).

W większości dyskusji na temat roli mediów w edukacji dominuje pogląd, że młodzież należy przed nimi chronić, gdyż nadreprezentowane są w nich pewne wartości czy idee, które są co najmniej wątpliwe etycznie. Jednym ze skutków jest dyferencja społeczna na elitę kulturalną, charakteryzującą się obronną postawą wobec stabilizowanych przekazów, oraz olbrzymią rzeszę tak zwanych przeciętnych odbiorców mediów, o pospolitych upodobaniach, reprezentujących postawy konsumenckie, dla których media kreują fałszywy obraz świata. Dlatego w niektórych krajach Europy Zachodniej czy w Stanach Zjednoczonych Ameryki dominuje przekonanie, iż najlepiej można zrozumieć media, pracując z nimi i za ich pomocą, a nie przeciw nim. W tych państwach wydawanie własnych – szkolnych – mediów jest programowo wpisane w proces wychowania i edukacji. Wydaje się to wysoce zasadne, bowiem uczenie się jest procesem aktywnym – uczymy się działając. Dlatego warto przekonywać nauczycieli do wzmocnienia ich aktywności w tym obszarze. Od trzech lat Zakład Mediów i Komunikowania Uniwersytetu Szczecińskiego realizuje badania nad prasą szkolną. Okazuje się, iż statystycznie co czwarta szkoła w dużym mieście (przebadano szkoły w Szczecinie i Koszalinie) oraz coraz częściej szkoły w małych miejscowościach (nadmorskie powiaty województwa zachodniopomorskiego) wydają swoje własne tytuły prasowe. Redagowanie gazety odgrywa istotną rolę w procesie edukacji i jest zgodne z paradygmatem współczesnej edukacji, w której dominuje koncepcja kształcenia multimedialnego. Realizacja postulatów edukacji medialnej polega na nabywaniu umiejętności medialnych, stąd proste jest uzasadnienie promowania działań, których efektem byłyby własne media w każdej szkole. Jest to konieczne ze względu na pełnione przez media funkcje i wyznaczone w procesie edukacji cele.

Przypisy

¹ Wacław Strykowski wyróżnia również kompetencje: z zakresu teorii mediów i języka i komunikowania medialnego; dotyczące odbioru mediów i tworzenia komunikatów medialnych. Źródło: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1997.

² Więcej w: M. Sokołowski (red.), *Definiowanie McLuhana. Media a perspektywy rozwoju rzeczywistości wirtualnej*, Olsztyn 2006.

³ RG, *Uczymy od małego*, „Prasa głupcze”. Wydanie specjalne miesięcznika „Press”, maj 2012.

⁴ Wyniki badań słuchalności radia w Polsce www.radiotrack.pl.

⁵ Dane pochodzą z elektronicznego pomiaru widowni telewizyjnej prowadzonego przez TNS OBOP, www.tns-global.pl.

Bibliografia

- Strykowski W. (red.): *Media a edukacja*, Poznań 1997.
 Sokołowski M. (red.): *Definiowanie McLuhana. Media a perspektywy rozwoju rzeczywistości wirtualnej*, Olsztyn 2006.
 RG: *Uczymy od małego*, „Prasa głupcze”. Wydanie specjalne miesięcznika „Press”, maj 2012.
www.radiotrack.pl
www.tns-global.pl

Pracownia Dedala

Wspieranie uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce

Dorota Motyl, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 56 w Szczecinie

Szkoła, jako instytucja edukacyjna i wychowawcza, zajmuje w życiu społecznym jedno z ważniejszych miejsc. Nie ma potrzeby, aby hierarchizować podmioty instytucjonalne, mające bezpośredni wpływ na kształtowanie kolejnych pokoleń. Wystarczy, jeśli w powszechnej świadomości na stałe ulokuje się przekonanie, iż wspinanie się po edukacyjnych schodach lub, jak kto woli, wspinanie się na szczyt odbywa się przy wsparciu nauczyciela, a lot w dorosłość – na wspólnie budowanych skrzydłach.

Głównym celem reform systemu edukacji, których my – nauczyciele i uczniowie – jesteśmy uczestnikami, jest kształtowanie nowoczesnego społeczeństwa. Takiego, które sprosta wyzwaniom nowoczesnego świata, które będzie ową nowoczesność kształtowało.

Szkołę można porównać do pracowni Dedala, w której wciąż udoskonala się proces „strugania” skrzydeł i podejmuje pierwsze próby lotu. Wystarczy popatrzeć na nią z boku, aby ujrzyć specyfikę pracy dzieci w szkole: ich entuzjazm i niechęć, zaangażowanie i bierność, łatwość w działaniu i nieudane próby. Nauczyciel angażuje do pracy wszystkich uczniów. Wie, że każdy musi poderwać się do lotu. Do tego potrzebna jest indywidualizacja: dostosowane do potrzeb tempo i metody działania,

system wzmocnienia i motywowania, włączanie rodziców do procesu, posługiwanie się różnicowanymi, coraz nowocześniejszymi środkami – oto istota codziennej pracy edukacyjnej.

Ważne miejsce w owej praktyce edukacyjnej zajmuje wiedza o specyfice uczenia się dzieci i umiejętność rozpoznawania specyficznych trudności w uczeniu się. Zaraz potem nie mniej istotna jest zdolność do profesjonalnej opieki nad uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i stworzenie w szkole warunków do efektywnej pracy (również z uczniami z dysleksją rozwojową).

W szkole, w której pracuję, uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się objęci są specjalistyczną opieką, a wdrażane od lat wielopoziomowe działania przynoszą widoczne efekty. Są one realizowane w oparciu o zatwierdzone przez Radę Pedagogiczną dokumenty: „Zasady pracy oraz kontroli i oceniania uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce”, „Zasady organizacji pracy w szkole przyjaznej uczniom z dysleksją”, „Zasady postępowania dydaktycznego wobec ucznia z dysleksją”. Ponadto wdrożyliśmy „Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją” autorstwa Marty Bogdanowicz, Aleksandry Bućko i Renaty Czabaj.

Szczeciński Oddział Polskiego Towarzystwa Dysleksji przyznał naszej szkole w 2006 roku zaszczytne miano „Szkoły Przyjaznej Uczniom z Dysleksją Rozwojową” i VI miejsce w rankingu szkół podstawowych w naszym regionie. Otrzymaliśmy także wyróżnienia „za pozytywną opinię rodziców o pracy z uczniami dyslektycznymi” oraz „za dokumentację szkolną sprzyjającą opiece nad uczniami dyslektycznymi”.

Nasza szkoła wzięła także udział w projekcie naukowo-badawczym, prowadzonym w roku szkolnym 2010/2011, którego celem było badanie skuteczności Programu Edukacyjno-Terapeutycznego „Ortografitti” dla klas IV–VI. Przeprowadzone w szkole diagnostyczne badania grupowe i in-

dywidualne oraz obserwacja prowadzonych dla uczniów z dysleksją zajęć terapeutycznych dostarczyły niezbędnych informacji dla sformułowania wniosków o funkcjonalności programu oraz efektywności terapii. Była to dla nas bardzo ważna i skuteczna inicjatywa ewaluacyjna.

Pomoc dla uczniów z dysleksją rozwojową organizowana jest u nas w oparciu o systemową diagnozę potrzeb. Odbywa się ona na trzech poziomach:

1. Uczniowie

Badanie potrzeb uczniów klas IV–VI odbywa się na początku każdego roku szkolnego na podstawie testu diagnostycznego, obrazującego poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem, tempa czytania, znajomości zasad ortograficznych i zdolności do autokontroli poprzez pracę ze słownikiem ortograficznym oraz technikę zapisu, jego czytelność i tempo. Wykorzystujemy kwestionariusze rozpoznawania trudności opracowane przez prof. M. Bogdanowicz oraz narzędzia pomiaru pedagogicznego R. Czabaj.

Uczniowie klas I–III są poddani badaniu z wykorzystaniem Skali Ryzyka Dysleksji.

Wyłonieni w ten sposób uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się zostają objęci pomocą pedagogiczną i uczestniczą w zajęciach, na których realizowany jest autorski program terapii językowej „Już lubię czytać i pisać”.

Podstawą podejmowanych przez nauczyciela działań jest opinia centrum psychologiczno-pedagogicznego z zaleceniami do pracy w szkole na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Do pracy terapeutycznej wskazówek dostarczają również obserwacje nauczycielskie dokonywane na zajęciach lekcyjnych.

Badanie atrakcyjności i efektywności zajęć odbywa się kilkakrotnie w ciągu roku z wykorzystaniem rozmaitych narzędzi ewaluacyjnych. Diagnoza końcowa, która ma miejsce w czerwcu, pozwala określić indywidualny poziom postępów ucznia w pokonywaniu trudności w uczeniu się.

Wyniki ewaluacji pokazują, że uczniowie potrzebują pomocy terapeutycznej i chętnie z niej korzystają. Uczęszczają na zajęcia w ciągu całego roku szkolnego, z wielkim zaangażowaniem wykonują ćwiczenia w zeszytach z serii „Ortografitti”, uczestniczą w konkursach: „Ortofrajda” (październik) i „Turniej Ortograficzny” (czerwiec). Angażują się też w wykonywanie plansz i zakładki ortograficznych, plakatów kaligraficznych, prowadzą ortograficzne moduły lekcyjne w swoich klasach.

Przed zakończeniem roku szkolnego uczestnicy terapii wypełniają deklarację udziału w zajęciach

po wakacjach, co umożliwia zaplanowanie liczby grup terapeutycznych w roku następnym. Zdecydowana większość uczniów potwierdza swój udział w terapii. Pozwala to na wyciągnięcie wniosku, że są zadowoleni z zajęć i dostrzegają ich pozytywny wpływ. Ponadto zdają sobie sprawę, że cykl trzyletni jest najkorzystniejszy, najbardziej efektywny.

2. Rodzice

Rodzice o możliwości uczestniczenia dziecka w terapii dowiadują się we wrześniu, na pierwszej wywiadówce. Uzyskują informacje, na czym polegają specyficzne trudności w uczeniu się i jak wyglądają zajęcia terapeutyczne w naszej szkole, poznają program terapii „Już lubię czytać i pisać”, oglądają gabinet terapii i wybrane pomoce dydaktyczne. Mają możliwość zamówienia zeszytów z serii „Ortografitti” oraz poradników „Uczeń z dysleksją w domu”, „Uczeń z dysleksją w szkole”. Następnie chętni rodzice wypełniają deklarację zgody na udział dziecka w terapii.

W ciągu roku szkolnego wielu rodziców uczestniczy w cyklicznych spotkaniach warsztatowych, pokazujących, jak pracować w domu z dzieckiem dyslektycznym, tworząc swoistą grupę wsparcia. Organizowane są również konsultacje indywidualne.

Rada Rodziców z wielkim zaangażowaniem śledzi przebieg i efekty konkursów dla uczestników terapii („Ortofrajda” i „Turniej Ortograficzny”), finansuje nagrody dla zwycięzców, dofinansowuje zakup pomocy terapeutycznych do pracowni.

3. Nauczyciele

Grono pedagogiczne naszej szkoły widzi wiele korzyści wynikających z prowadzenia zajęć terapeutycznych na terenie szkoły. Jest to wygodne dla uczniów i ich rodziców, ponieważ zajęcia są skorelowane z planem lekcji. Taki system wspierania ułatwia monitorowanie frekwencji i zaangażowania poszczególnych uczniów. Możliwy jest też stały kontakt nauczycieli z terapeutą i wymiana informacji na temat postępów dziecka objętego terapią.

Nauczyciele mają możliwość wypowiedzieć się na temat efektywności zajęć podczas spotkań zespołów samokształceniowych i rady pedagogicznej. W ich opinii zajęcia są potrzebne i przynoszą efekty już w drugim semestrze pracy z uczniem, a największy postęp widzą u uczniów kontynuujących terapię w cyklu trzyletnim.

Realizacja

Wyłonienie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i rozpoznanie ich indywidualnych potrzeb to krok pierwszy. Po nim następuje drugi etap prac: założenia KIPU i PDW, zakwalifi-

kowanie dziecka do odpowiedniej formy pomocy, udział w zajęciach terapeutycznych. Etap trzeci to ocena efektywności udzielanej pomocy.

Realizowany w szkole program terapii „Już lubię czytać i pisać” określa ramy trzyletniej pracy z dzieckiem dyslektycznym w klasach IV–VI.

W pracy z dziećmi terapia jest promowana jako: zajęcia dla uczniów, którzy napotykają na trudności w opanowaniu sztuki czytania i pisania, doskonałą umiejętność czytania płynnego, ze zrozumieniem treści; zajęcia wspomagają opanowanie techniki pisania w dobrym tempie i z zachowaniem czytelności pisma, kształtują czujność ortograficzną, utrwalają zasady pisowni, uczą koncentracji uwagi, budują motywację do pracy, wzmacniają pozytywny wizerunek siebie. Spotkania prowadzone są tak, by nauka wspierana przez zabawę przynosiła dobre rezultaty, ćwiczenia dobrane są według indywidualnych potrzeb uczniów, praca odbywa się w formie indywidualnej oraz w zespołach zadaniowych i grupach eksperckich.

Integralną częścią programu jest także przedsięwzięcie „Dysleksja to nie choroba” realizowane w szkole w postaci cyklicznych warsztatów dla rodziców i nauczycieli, którego głównym celem jest propagowanie wiedzy na temat dysleksji rozwojowej i metod pracy z dzieckiem dyslektycznym.

Wszelkie działania terapeutyczne podejmowane są przy ścisłej współpracy ze Szczecińskim Oddziałem Polskiego Towarzystwa Dysleksji.

Efekty

Kilkuletnie doświadczenie w pracy terapeutycznej pozwala na opisanie efektów, jakie możemy zaobserwować w naszej szkole.

Uczniowie systematycznie uczestniczący w zajęciach terapeutycznych wyraźnie uaktywnili się, zaangażowali w naukę, nabrali większej pewności siebie. Stosowane na zajęciach metody polisensoryczne przyniosły efekty na poziomie percepcji wzrokowej, słuchowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Ćwiczenia grafomotoryczne poprawiły technikę zapisu oraz zachęciły uczniów do świadomego wyboru przyborów piśmienniczych oraz zeszytów z wyraźną liniaturą i w formacie A4. Ćwi-

czenia w czytaniu usprawniły płynność, intonację oraz poprawiły poziom rozumienia czytanego tekstu. Trening ortograficzny wzmógł czujność ortograficzną, udoskonalił umiejętność pracy ze słownikami, ułatwił przyswajanie zasad ortograficznych i zdolność ich stosowania w praktyce.

Bezpośrednim, pozytywnym rezultatem udziału uczniów w terapii są uzyskiwane oceny, przede wszystkim z języka polskiego. Najczęściej oceny są wyższe. Te na zakończenie semestru II dla większości uczniów są powodem do dumy i satysfakcji, bo zapisana w cyferce nota podsumowuje intensywną, całoroczną pracę.

Wyraźne jest zaangażowanie uczniów w pracę na lekcjach, gotowość do podejmowania dodatkowych ćwiczeń doskonalących technikę czytania i pisania, zdolność określenia swoich mocnych stron i obszarów wymagających wzmożonej pracy.

W cyklicznie organizowanym szkolnym Konkursie Ortograficznym „Ortofrjada” oraz Turnieju Ortograficznym dużą grupę zawsze stanowią uczniowie objęci programem terapii. Osiągnięte przez nich wyniki na poziomie szkolnego konkursu dają im powód do satysfakcji.

Testy końcowe, diagnozujące poziom umiejętności czytania i pisania, odbywają się pod koniec maja. Uczniowie wykonują zadania z wielkim zaangażowaniem, bo ich najważniejszym celem jest uzyskanie „złotej setki”, czyli maksymalnej liczby punktów (100) za cały zestaw testowy. Ogłoszenie wyników zawsze jest pełne pozytywnych emocji, bo wszyscy są zwycięzcami, a wzajemne gratulacje, wyrazy uznania i słodki poczęstunek są miłym zakończeniem całorocznego cyklu terapii.

Czerwcowe spotkania na zajęciach to zabawa w „kolorowe gry”, które uczniowie samodzielnie przygotowywali. Rozgrywki utrwalają wiedzę ortograficzną, ćwiczą kaligrafię, rozwijają wyobraźnię. Pokazują też samym graczom efekty ich żmudnej pracy.

Nasza szkoła jest jedną z wielu, w których nauczyciele wspólnie z uczniami „strugają” skrzydła. Mamy jednak przeświadczenie, że wspólna praca przekłada się na trwałe efekty – wysokie loty, trwałe umiejętności, dobre wspomnienia i rekomendacje.

Pozwólcie dziecku...

Aktywność twórcza i indywidualizacja pracy w pedagogice Celestyna Freineta

Beata Standio, ekspertka przedmiotowa ds. edukacji wczesnoszkolnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Szkoła to miejsce, które powinno zapewnić dzieciom wszechstronny rozwój i dostęp do wiedzy – zarówno tym najzdolniejszym, jak i tym przeciętnym, a w szczególności tym z dysfunkcjami rozwojowymi i zaburzeniami. Założenie to jest następstwem akceptowania faktu, że różnice między ludźmi są czymś naturalnym.

Każde dziecko, ze wszystkimi swoimi umiejętnościami i uzdolnieniami, ale również słabościami, to prawdziwa indywidualność. Aby więc zapewnić wszechstronny rozwój osobowości, należy rozpoznać, a następnie zaspokoić potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka, a także określić jego możliwości psychofizyczne. Można tak organizować pracę w klasie, by każdemu uczniowi zapewnić możliwość osiągnięcia sukcesu mierzonego nie tylko skalą ocen, ale przede wszystkim poczuciem systematycznego przyrostu wiedzy i umiejętności, zarówno w obszarach aktywności dydaktycznej, jak i wychowawczej.

W jaki sposób to uczynić? „Pozwólcie dziecku wyruszać w podróże odkrywcze – czasem trudne – ale pozwalające znaleźć taki pokarm, jaki będzie dla niego pożywny” – te słowa Celestyna Freineta, stanowią podłoże do indywidualizacji pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym; dzięki której zapewnimy najpełniejszy rozwój jego umiejętności i umożliwimy osiągnięcie sukcesu. W takim podejściu kluczową rolę odgrywa uwzględnienie dojrzałości emocjonalnej i społecznej, tempa i możliwości rozwojowych, temperamentu każdego dziecka. Szkoła powinna być miejscem, w którym rozpoczyna się bezpieczna podróż, pozwalająca na odkrywanie i poznawanie świata. Podróż, która motywuje uczniów do działania, aktywnego rozwiązywania codziennych problemów, samodzielności w dostrzeganiu w zwykłych rzeczach niezwykłości świata.

Wprowadzone przez Celestyna Freineta nowe metody nauczania oparte na pełnej aktywności dziecka, jego swobodnej ekspresji, zainteresowaniu nauką, z pewnością są aktualne także dzisiaj. Wykorzystując zaproponowane przez niego sposoby pracy, zapewniamy indywidualizację procesu nauczania umożliwiającą osiągnięcie maksymalnego rozwoju osobowości każdego ucznia. Freinet szkołę tradycyjną określał mianem „milczącej”. Uważał, że nie ma w niej miejsca na swobodne wypowiedzi uczniów, na omawianie interesujących ich tematów – dlatego zrezygnował z powszechnie uznawanych metod nauczania. Odrzucił konwencjonalne sposoby pracy w oparciu o podręcznik, uwzględnił indywidualne tempo pracy każdego dziecka, zaproponował pracę w małych grupach. Szkoła freinetowska to „zakład pracy dziecięcej”, zespolonej z życiem środowiska. „Przebywające w tym środowisku dziecko to istota działająca i w toku swego działania swobodnego wzbogacająca swoje doświadczenia” – pisze Halina Semenowicz w książce *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*.

Obecnie wyróżnia się kilka istotnych technik, odnoszących się do założeń pedagogicznych Freineta, wykorzystywanych w pracy z małymi dziećmi.

Swobodna ekspresja plastyczna, muzyczna i teatralna

Stanowi ona punkt wyjścia do nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Ma przede wszystkim zaspokoić potrzeby psychiczne dziecka i pozwolić osiągnąć sukces. Nie jest ważny ostateczny kształt pracy, ale sposób, w jaki ona powstała. Aktywność twórcza, która towarzyszy ekspresji plastycznej, muzycznej czy teatralnej, pozwala na rozwijanie wyobraźni, budzi wiarę dziecka we własne możliwości. Pozwala na wzrost pewności siebie, pokonanie lęku, tremy. Nauczyciel lepiej poznaje ucznia, stara się go zrozumieć i pomóc, gdy zachodzi taka potrzeba.

Technika swobodnego tekstu

Język jest narzędziem abstrakcyjnego myślenia i najważniejszym środkiem porozumiewania się ludzi między

dzy sobą. Freinet był jednym z pierwszych pedagogów, którzy zwrócili uwagę na ekspresję słowa. Uważał, że zajęcia związane z ekspresją werbalną powinny zaczynać się już w przedszkolu. Małe dziecko spotyka się tam z rzeczami dotąd nieznanymi, wykazuje duże zainteresowanie otaczającym światem i działa emocjonalnie. Techniki wykorzystujące ekspresję werbalną rozwijają inwencję twórczą i poczucie odpowiedzialności za własne wypowiedzi. Samodzielne redagowanie krótkich rymowanek, zagadek, wierszyków czy tekstów stymuluje aktywność słowną i wzbogaca zasób słownictwa. Technika swobodnego tekstu jest szczególną formą ekspresji słownej, mówionej lub pisanej, dlatego jej zastosowanie powinno być poprzedzone przeżyciami dziecka związanymi z określonymi wydarzeniami.

Gazetka szkolna

Zdaniem Freineta wydawanie gazetki szkolnej przekonuje uczniów do samodzielnego działania i nadaje temu działaniu sens. Każdy powinien mieć szansę na opublikowanie w gazetce szkolnej lub klasowej samodzielnie napisanego tekstu. Wszystkie teksty, zanim znajdą się w gazetce, mogą być wspólnie przez dzieci redagowane, zarówno pod względem treści, jak i poprawności gramatycznej i ortograficznej. Indywidualizacja pracy sprawia, że każde dziecko czuje się docenione, a jego praca staje się ważna.

Korespondencja międzyszkolna

Uczniowie korespondują z rówieśnikami z innej szkoły, najczęściej pisząc listy. Zwracają uwagę na prawidłową ich budowę, zapis zwrotów grzecznościowych. Oprócz tego dzieci mogą wysyłać ciekawe teksty, własne rysunki, krzyżówki, rebusy oraz gazetki szkolne i klasowe. Dzieli się w ten sposób swoją wiedzą i nabywają nowe umiejętności społeczne.

Fiszki autokreatywne

Pisząc swobodne teksty, redagując gazetkę i wysyłając listy, dzieci wzbogacają swój język, uczą się pięknych wyrażen i jasnego, zwięzłego wypowiedzania się. Jednak żeby pisać poprawnie pod względem ortograficznym i gramatycznym, należy wykonać wiele ćwiczeń. Fiszki mogą zawierać zadania o różnym stopniu trudności i w zależności od tego są adresowane do uczniów zdolnych, przeciętnych i tych z dysfunkcjami. Wielopoziomowe polecenia zapewniają sukces wszystkim dzieciom, likwidują uczucie niepokoju i strachu, są jednym z czynników nauki bez lęku. Technikę tę możemy stosować również na lekcjach matematyki.

Doświadczenia poszukujące

Rozumiane są one jako spontaniczne działania poznawcze lub aktywne sposoby działania z innymi tech-

nikami. Doświadczenie i przeżywanie to nieodzowne elementy zdobywania wiedzy. Różnorodność metod i form stosowana podczas doświadczeń poszukujących sprawia, że są one dla dziecka atrakcyjne i ciekawe. Stanowią podłoże do przedstawiania związków i zależności między przyrodą ożywioną a nieożywioną. Umiejętność pracy w grupie i wzmocnienie więzi między dziećmi zachęca do twórczego działania i poszukiwania drogi do osiągnięcia zamierzonego celu.

Techniki pracy proponowane przez Celestyna Freineta ukazują, jak wielką rolę przywiązywał on do indywidualizacji uczenia się, spontanicznej aktywności dziecka, rozumnego wykorzystania zainteresowań ucznia i zaspokojenia jego potrzeb rozwojowych. Te podstawowe założenia wpływały na dobór środków, narzędzi i technik umożliwiających uczniowi kształtowanie własnej osobowości i zarazem podnoszenie wy-

Główne założenia pedagogiki Freineta: nie istnieje podział na dydaktykę i wychowanie; szkoła nie może selekcjonować dzieci na lepsze i gorsze lecz powinna pracować w takim samym stopniu z dziećmi o różnych możliwościach intelektualnych; w pracy pedagogicznej najważniejszy jest rozwój osobowości każdego dziecka. Jest to pedagogika oparta na prawach dziecka, szacunku dla jego podmiotowości, potrzeb i dążeń.

ników nauczania. Patrząc na założenia współczesnej szkoły, której jednym z najważniejszych zadań dydaktyczno-wychowawczych staje się indywidualizacja i kształtowanie twórczej postawy każdego ucznia, uważam, że techniki Celestyna Freineta są jak najbardziej aktualne i powinny być wykorzystywane w codziennej pracy z dzieckiem.

Bibliografia

- Ciomber A.: *Swobodne teksty jako jedna z technik Celestyna Freineta*, „Życie Szkoły” 1996, nr 8.
- Semenowicz H.: *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Warszawa 1966.
- Semenowicz H.: *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Warszawa 1980.
- Lachiewicz E.: *Jak rozwijam twórczą aktywność uczniów*, „Nauczanie Początkowe” 2001, nr 3.
- Iwanowska M., Kazimierowicz M.: *Uczeń z trudnościami*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 4.
- Frankiewicz W.: *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa 1983.

Uczestnik Społeczeństwa Wiedzy

Zintegrowany system kształcenia przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych

Jarosław Korpysa, adiunkt w Katedrze Mikroekonomii Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego

Proces kształtowania postaw przedsiębiorczych na etapie edukacji ponadgimnazjalnej jest jednym z kluczowych zadań systemu oświaty. Ukształtowanie pożądanych zachowań obejmuje nie tylko wyposażanie młodego człowieka w potrzebną wiedzę i umiejętności, lecz także rozwój jego osobowości, co w powiązaniu z kompetencjami przedsiębiorczymi będzie wpływać na przyszłe decyzje jednostki na rynku pracy. Tym samym proces edukacji dla przedsiębiorczości odzwierciedlony jest w tworzeniu wizji tego, czym młody człowiek chce się zajmować i kim chce być.

W kontekście niekorzystnej sytuacji młodych ludzi na rynku pracy należy stwierdzić, że jedną z determinant jej poprawy jest dobrze zaprojektowany proces dydaktyczny na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. W realizację powyższego postulat wpisuje się projekt Uczestnik Społeczeństwa Wiedzy – zintegrowany system kształcenia przedsiębiorczości w szkołach ponadgimnazjalnych. Jego produktem jest opracowany i aktualnie wdrażany System Kształcenia Członka Społeczeństwa Opartego na Wiedzy na IV etapie edukacji

formalnej. Projektodawcą jest Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie, która w tym roku obchodzi 20-lecie istnienia.

Użytkową postacią wyżej wymienionego produktu jest system wspomagania nauczania podstaw przedsiębiorczości (www.edukariera.com.pl). Został on opracowany zgodnie z nową podstawą programową na bazie zaprojektowanego innowacyjnego modelu kompetencji kształtującego w uczniach pożądane zachowania i postawy przedsiębiorcze. System został zaakceptowany w marcu 2013 r. przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Jego zasadniczym celem jest kompleksowe wsparcie nauczyciela w procesie przygotowania i prowadzenia zajęć z podstaw przedsiębiorczości. Dzięki wykorzystaniu systemu wzrasta efektywność zarówno pracy nauczyciela, jak i procesu nauczania.



System składa się z trzech modułów:

1) **eduPorady** – są modułem bazodanowym zawierającym narzędzia niezbędne dla nauczyciela podstaw przedsiębiorczości. Znajdują się w nim: program nauczania, model kompetencji, scenariusz

sze lekcji, prezentacje multimedialne, studia przypadku, poradniki. Organizacja narzędzi, łatwy i szybki dostęp oraz możliwość elastycznego ich wykorzystania skracają znacznie czas niezbędny do przygotowania lekcji podstaw przedsiębiorczości i poprowadzenia ich w sposób atrakcyjny dla uczniów;



2) **eduKariera** – jest modulem e-learningowym wspierającym nauczyciela w realizacji programu nauczania podstaw przedsiębiorczości, zawierającym innowacyjny system automotywacji ucznia w postaci jego pracy w firmie wirtualnej zakończonej możliwością pomnożenia zarobionych środków w grze edukacyjnej eduFarma;

3) **eduBizmodel** – to moduł wspomagający nauczycieli i szkoły w skutecznym budowaniu oraz rozwoju trwałych relacji z otaczającymi ją organizacjami, w szczególności z biznesem, umożliwiającą uczniom bezpośrednie obcowanie z praktyką gospodarczą.

Zaprojektowany system, na bazie stworzonego modelu kompetencji, przewiduje wiele elementów kształtujących w uczniach postawy świadomego podejmowania decyzji.

W procesie tym wspomaga uczniów i nauczycieli między innymi wspomniany moduł eduKariera. Jest to moduł e-learningowy, który został skonstruowany w taki sposób, aby poza częścią teoretyczną, zilustrowaną rysunkami i przykładami, uczeń wykonał samodzielnie ćwiczenia oraz rozwiązał praktyczne zadania przedstawione w postaci studiów przypadku (*case study*). Tę metodę nauczania cechuje wysoka efektywność ze względu na stopień zaangażowania ucznia w proces twórczego myślenia oraz w proces rozwiązywania problemów. Metoda pozwala ponadto niejako przeżyć pewne doświadczenie. Rozwiązując zadania w ramach *case study*, uczeń weryfikuje nie tylko swoją wiedzę, ale także – podejmując pewne decyzje – sprawdza się w sytuacjach zbliżonych do realnych. Nabywa zatem wiedzę o samym sobie oraz dokonuje samooceny. Ponadto eduKariera, na każdym etapie realizacji programu, zapewnia nauczycielom stały dostęp do szczegółowej statystyki dotyczącej postępów w nauce, tak ucznia, jak i całej klasy. Nauczyciel może

także dokonać porównań pomiędzy poszczególnymi uczniami oraz klasami.

W kontekście powyższych rozważań należy mieć na uwadze fakt, że poradniki i przewodniki zawarte w module eduPorady również wspierają proces kształtowania postaw i zachowań przedsiębiorczych. Poradniki *ABC planowania własnej kariery zawodowej* oraz *ABC własnego biznesu* są skonstruowane są w taki sposób, aby uczeń, odpowiadając sobie na postawione w nich pytania oraz rozwiązując testy i wykonując pewne ćwiczenia, mógł określić własne predyspozycje dotyczące poruszanej problematyki. Przewodnik dla kandydatów na studia wskazuje uczniom na te elementy oferty szkół wyższych, które świadczą o atrakcyjności uczelni i powinny być brane pod uwagę przy wyborze kierunku studiów. Ponadto moduł eduPorady zawiera także przewodniki dla nauczycieli i przedsiębiorców, które dotyczą wykorzystania zaprojektowanego systemu w procesie nauczania i przekazywania praktycznej wiedzy oraz aspektów dotyczących równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Ważne jest także, że w module eduPorady nauczyciel znajdzie opracowany dla każdej jednostki lekcyjnej scenariusz lekcji wraz z prezentacją multimedialną oraz e-podręcznikiem.

Niewątpliwym atutem opracowanego systemu jest także moduł eduBizmodel, który stanowi dla szkoły narzędzie nawiązania i utrzymania współpracy z przedsiębiorcami. Istotne jest także, że moduł ten wspiera proces praktycznego nauczania oraz uwidacznia sens i zasadność zdobywania wiedzy i umiejętności.

Podsumowując, należy stwierdzić, że system wspomaganie nauczania podstaw przedsiębiorczości (www.edukariera.com.pl) zapewnia nauczycielowi możliwość poświęcenia większej ilości czasu na bezpośrednie kształtowanie pozytywnych postaw i zachowań przedsiębiorczych uczniów. Dodatkową pomoc dla nauczyciela stanowi podział treści nauczania na 39 jednostek zwanych składnikami kompetencji. Ułatwia to opanowanie przez uczniów nie tylko wiedzy, ale i praktyki budowanej za pomocą zestawu *case study*. Aspekty praktyczne koncentrują się na spotkaniach uczniów z przedstawicielami biznesu. W ich organizowaniu bardzo pomocny jest model współpracy szkoły z otoczeniem gospodarczym.

Z całą pewnością warto, aby każdy nauczyciel podstaw przedsiębiorczości w szkole ponadgimnazjalnej mógł zapoznać się z zaprezentowanym systemem wspomaganie nauczania tego przedmiotu. Ewentualna decyzja o jego wykorzystaniu może mieć istotne znaczenie dla wzrostu efektywności nauczania podstaw przedsiębiorczości. **Bezpłatna rejestracja w systemie jest możliwa do końca października 2013 r. za pomocą poniższego linku <http://usw.zpsb.szczecin.pl/rejestracja-nauczyciel>.**

Regionalizm

Joanna Bierejszyk, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Regionalizm – definicje

Regionalizm, na gruncie literatury, był u swych początków procesem programowego emancypowania się **literatur lokalnych**, prowincjonalnych, różniących się stylem i tematyką od tego, co ogólnonarodowe, czyli centralne. Nazwa tegoż nurtu kulturalnego i społecznego wywodzi się z Francji końca XIX w., do Polski zaś dotarła w dwudziestoleciu międzywojennym, zastępując wcześniej funkcjonujące u nas pojęcie „krajowości” (E. Kuźma, 1992, s. 926). Jak wspomina **Erazm Kuźma** (ur. 1926) w tekście *Współczesny regionalizm jako rodzaj komunikacji literackiej*, zarówno Polska, jak i Francja są tradycyjnie kulturami monocentrycznymi, a więc posiadającymi ośrodek centralny, dominujący nad ośrodkami prowincjonalnymi, co przejawia się chociażby stosunkiem komunikatów wychodzących z centrum do napływających spoza jego granic. Dla literatury oznacza to, że centrum, stolica, ośrodek skupiający najprężniej działające wydawnictwa, czasopiśmiennictwo, aktywną publiczność literacką, czyli literaturoznawców i krytyków, a w rezultacie także samych literatów, „przekazuje” ośrodkom prowincjonalnym określone dzieła literackie i związany z nimi dyskurs, jako dominujące, ogólnonarodowe, uniwersalne. Centrum jest więc ośrodkiem uprzywilejowanym, przede wszystkim politycznie i ekonomicznie, co ma swoje odzwierciedlenie w życiu kulturalnym i społecznym. Nie jest to jednak status przyznawany raz na zawsze albo wynikający z jakichś szczególnych właściwości kultury centralnej, które sprawiają, że musi stanowić ona ogólnonarodowy wzorzec (Kuźma, 1987). **Relację pomiędzy centrum a peryferiami**, jako pewien rodzaj komunikacji literackiej, w której dominujące jest to, co ma szerszy zasięg i większe grono odbiorców, Kuźma podsumowuje więc następująco: „(...) pisarza określają jego czytelnicy, kto ich nie ma, nie jest pisarzem, choćby poza tym był geniuszem. Kogo czytają tylko w regionie, ten jest pisarzem regionalnym i nie mówi to nic o jego wartości. Kogo czytają w całym kraju, ten nie jest pisarzem regionalnym, choćby nawet posługiwał się gwarą śląską czy kaszubską” (Kuźma, 1987).

Takie spojrzenie na regionalizm jest jednak stosunkowo nowe, a powyższa konstatacja pochodzi z lat 80. ubiegłego wieku, gdy następować zaczęła **decentralizacja kultury w Polsce**. Dzisiaj natomiast, w epoce komunikacji internetowej, umożliwiającej błyskawiczne i niemal o nieograniczonym zasięgu przekazywanie treści, sprawa nabiera jeszcze innego charakteru.

Istotą **literatury regionalnej** jest jej powiązanie z daną przestrzenią, które może być rozumiane na dwa sposoby (E. Kuźma, 1992, s. 925–926). Jeden z nich, bardziej współczesny, sytuuje zjawisko regionalizmu w kręgu zagadnień z zakresu komunikacji literackiej i został zasygnalizowany powyżej. Utwór należy do literatury regionalnej, jeżeli funkcjonuje w obiegu regionalnym, bez względu na jego treść, zastosowane środki i wartość artystyczną, natomiast do literatury ogólnonarodowej – jeżeli ma ogólnonarodowy zasięg. Drugi sposób rozumienia omawianej literatury wywodzi się z romantyzmu i przetrwał do XX wieku. Jak pisze Kuźma w *Słowniku literatury polskiej XX wieku*, w ujęciu tym literaturę regionalną charakteryzuje „(...) nie tylko podjęcie miejscowych tematów, spożytkowanie określonych form i posługiwanie się gwarą, ale i swoista dla określonej przestrzeni aura, koloryt lokalny, sposób odczuwania i myślenia” (E. Kuźma, 1992, s. 925). Regionalizm w tym znaczeniu podkreśla związek literatury z ziemią, która „wydała” jej twórców. Pogląd ten bliski był Adamowi Mickiewiczowi (1798–1855), później zaś między innymi Stanisławowi Przybyszewskiemu (1868–1927) czy Zenonowi „Miriamowi” Przesmyckiemu (1861–1944). Warto wspomnieć, że w epoce Młodej Polski szczególnym uznaniem cieszył się ugruntowany już w świadomości literackiej regionalizm wileńsko-litewski oraz regionalizm podhalański, posiadający wówczas licznych, znaczących reprezentantów, jak Kazimierz Przerwa-Tetmajer (1865–1940) i Stanisław Ignacy Witkiewicz (1885–1939); (E. Kuźma, 1992, s. 926–927). Swoiste uprzywilejowanie pewnych przestrzeni w literaturze polskiej widoczne było również w czasach bardziej nam współczesnych, w literaturze powojennej aż po koniec XX w.

Przez większą część ubiegłego stulecia **regionalizm kojarzony był z ludowością**, a więc stanowił rodzaj współczesnego folkloru, skoncentrowanego na problemach danej społeczności (wiejskiej, choć nie tylko) i wyrażanego jej językiem. Dlatego też literatura regionalna uznawana była niejednokrotnie za produkt „drugiej kategorii”, oderwany od współczesnej świadomości literackiej, niemogący konkurować z literaturą uznawaną za narodową. Jako zjawisko o podważanej wartości artystycznej, piśmiennictwo regionalne stanowić mogło obiekt zainteresowań raczej etnografów, nieulegających romantycznej czy młodopolskiej „ludomanii”, niż literaturoznawców.

Trudność w różnicowaniu i wartościowaniu literatury regionalnej przyczyniała się do wyłonienia trzech określeń (E. Kuźma, 1992, s. 926) – mówić więc można o **literaturze regionalnej**, **literaturze regionu** i o literaturze po prostu, bez dodatkowych określeń. W porządku tym literatura regionalna oznacza literaturę ludową lub taką, której zasięg czytelniczy nie wykracza poza dany region i jego społeczność. **Literatura regionu** adresowana jest do czytelnika „ponadregionalnego”, jednak nie uzyskiwała ona jeszcze „powszechnej akceptacji” (E. Kuźma, 1992, s. 926). Natomiast literatura bez dodatkowych określeń to taka, której odbiór jest powszechny, ogólnonarodowy. Należy podkreślić, że ta ostatnia może sięgać po tematykę specyficzną dla danego terytorium i środowiska, tak jak w przypadku prozy „nurtu chłopskiego”, popularnego w latach 60. ubiegłego stulecia. Najwybitniejsze utwory tegoż nurtu do rangi ponadregionalnej podnosi fakt, że ich „istotą jest dialog z kulturą ogólnonarodową” (E. Kuźma, 1992, s. 926), a także uniwersalizm problematyki. Do twórców **nurtu chłopskiego** zaliczamy m.in.: Juliana Kawalca (ur. 1916), Tadeusza Nowaka (1930–1991), Wiesława Myśliwskiego (ur. 1932), Mariana Pilota (ur. 1936), a także Edwarda Redlińskiego (ur. 1940).

Kolejnym ważnym w polskiej literaturze XX w. zjawiskiem, o którym nie sposób nie wspomnieć w kontekście regionalizmu, jest **literatura ojczyzn prywatnych**. Wzięła ona swój początek na Kresach Wschodnich, na ich północnym (Wileńszczyzna) i południowym (wschodnia Galicja) skraju, po II wojnie światowej. Jak pisze **Ewa Wiegandt** w tekście *Literatura ojczyzn prywatnych po 1989 roku*, nurt ten stanowił odpowiedź na „(...) wywołane totalitaryzmami poczucie duchowego wydziedziczenia, czyli utratę korzeni” i tworzony był przez ludzi dotkniętych poczuciem „(...) wykorzenia z tradycyjnych wartości i dla których stanowi ono problem” (E. Wiegandt, 1998, s. 308). Dlatego też pojęcia zakorzenienia i wykorzenia mają w tej literaturze, nie-

rzadko przepelnionej tęsknotą za przeszłością i pewną tradycją, kluczowe znaczenie. Sama zaś literatura kresowa miała do odegrania w świadomości mieszkańców pogranicza rolę terapeutyczną, mającą na celu to, by pogodzić się z nieodwracalną utratą ziem wschodnich (E. Wiegandt, 1998, s. 310).

Wraz z sięgnięciem po tematykę pogranicza kulturowego, kształtującego tak zwaną świadomość kresową, często wykorzystywana była forma eseju – zwanego esejem autobiograficznym, który można określić również jako „polski” czy „kresowy” (E. Wiegandt, 1997; s. 33). Wspomniana wyżej Wiegandt, w tekście *Literackie formy świadomości kresowej*, za prawodawcę eseju „kresowego”, a tym samym literatury ojczyzn prywatnych, uznaje Stanisława Vincenza (1888–1971), autora eseju *Mała Itaka – dialog nocny* (E. Wiegandt, 1997, s. 34). Dlaczego właśnie ten gatunek wydawać się mógł odpowiednim narzędziem opisu przeszłości na ziemiach niejednolitych narodowościowo i wyznaniowo, jakimi były Kresy? Wiegandt, nawiązując do **Rodzinnej Europy Czesława Miłosza**, wspomina, że jego konstrukcja „wschodniego Europejczyka” stanowi próbę „(...) definicji człowieka pogranicza i zarazem motywację eseistycznej postawy twórczej” (E. Wiegandt, 1997, s. 34). Człowiek pogranicza cierpi na pewien brak formy, co łączy się ze społeczną niestabilnością, różnorodnością i niejednorodnością pogranicza, a w konsekwencji „(...) uniemożliwia samookreślenie, ale chroni indywidualność” (E. Wiegandt, 1997, s. 34). Człowiek pogranicza cechuje indyferentyzm narodowy albo uniwersalizm, co – w przypadku naszej literatury kresowej – tworzy dystans pomiędzy tym, co „rdzennie” polskie czy rosyjskie a kresowe. Pogranicze jest ojczyzną nienarodową, prywatną, w której można być swoim albo obcym.

Ważną funkcją literatury ojczyzn prywatnych było **tworzenie mitu Kresów Wschodnich**, do czego przyczynili się: Andrzej Kuśniewicz (1904–1993), Julian Strykowski (1905–1996), Leopold Buczkowski (1905–1989), Czesław Miłosz (1911–2004), Tadeusz Konwicky (ur. 1926) oraz wspomniany wcześniej Stanisław Vincenz (E. Kuźma, 1992, s. 929). W literaturze tej, tworzonej przeważnie na emigracji, porbrzmiewa nostalgia, próba tworzenia mitu arkadyjskiego, ale też – jak u Józefa Mackiewicza (ur. 1902–1985) lub Włodzimierza Odojewskiego (ur. 1930) – napotkać możemy tendencję do demityzacji przestrzeni pogranicza.

Literatura kresowa stała się „(...) wzorcem interpretacyjnym dla losów społeczności dotkniętych wysiedleniem i przesiedleniem” (E. Wiegandt, 1998, s. 310), te zaś odnajdujemy w twórczości pisarzy różnych pokoleń dorastających po wojnie. Dzieciństwo

pojałtańskie, o czym pisze Małgorzata Czermińska w *Centrum i kresy w prozie pisarzy urodzonych po wojnie*, naznaczone zmianą przestrzeni – opuszczeniem miejsca urodzenia albo rodzinnych stron, pozostających w pamięci rodziców i innych krewnych – wiąże się z bólem wykorzenia lub też z ostatecznym oswojeniem i akceptacją nowej przestrzeni (Czermińska, 1997). W nurcie tym wymienić należy m.in.: Stefana Chwina (ur. 1949), Magdalenę Tulli (ur. 1955), Pawła Huellego (ur. 1957), Olę Tokarczuk (ur. 1962), a także Adama Zagajewskiego (ur. 1937) i Aleksandra Jurewicza (ur. 1952). Autorzy ci, wplatający w swoje utwory dozę autobiografizmu, związani są z miastami – jak Gdańsk czy regionami – jak Dolny Śląsk. Pojawia się więc także i tutaj problem braku korzeni lub raczej konieczności zakorzenia w przestrzeni kulturowego pogranicza – nawet jeżeli uczestniczące w nim kultury nie współwystępują, ale następują po sobie, tworząc wielowarstwową przestrzeń-palimpsest. Niejednokrotnie poszukiwanie tych korzeni, wiążące się ze swoistą archeologią miejsc, przebiega w czasie równocześnie z dojrzewaniem, a więc utwory o konstruowaniu prywatnej ojczyzny i własnej tożsamości, są także utworami inicjacyjnymi, pisanymi z perspektywy ludzi dorosłych, dojrzewających do własnego dzieciństwa (Wiegandt, 1998, s. 310–311).

Tadeusz Komendant (ur. 1952) określił piarstwo tego nurtu jako „literaturę korzenną”. Warszawski literaturoznawca zauważył, że obserwowane od paru lat zjawisko nie było „czysto literackie”. Był to natomiast efekt procesu „powstawania nowej świadomości” pokolenia zmuszonego, aby „rekonstruować i odbudowywać” otaczający świat (T. Komendant, 1997, s. 97), czyli swoją prywatną ojczyznę. Powieści i opowiadania tego nurtu posiadały często cechy eseju i odniesienia autobiograficzne, zaś na pierwszy plan w ich interpretacji wysuwają się takie kategorie, jak miejsce, przestrzeń czy topografia. Literatura korzenna, jak pisze Komendant, spełniwszy swoje mitotwórcze zadanie, uległa stopniowemu wyczerpaniu (T. Komendant, 1997, s. 97).

Zainteresowanie **małymi ojczyznami** było jednym z przejawów „zaniku centrali”, który **Janusz Sławiński** (ur. 1934) zauważył w połowie lat 90. ubiegłego wieku. Przez „centralę” należy rozumieć pewien kanon literatury polskiej, powszechnie znanej i stanowiącej punkt odniesienia do interpretacji i wartościowania nowo powstających tekstów. Sławiński dostrzegł tendencję do podejmowania tematów lokalnych w poezji, co oznaczało – chociaż nie wyłącznie! – wzrost znaczenia regionalizmu. Decentralizacja ośrodków kultury oznaczała również różnorodność w zakresie poetyki, czyli odmienny spo-

sób pisania i odbioru literatury w poszczególnych społecznościach, skupiających autorów i ich czytelników (Zob. J. Sławiński, 1994).

Obecnie mamy jednak do czynienia z tendencją, którą **Przemysław Czapliński** (ur. 1962) określił jako „**powrót centrali**”. Tym razem owo „centrum” opiera się na zasadzie swoistego marketingu – im większy rozgłos, tym większa dostępność dla czytelnika. Rozgłos może być osiągnięty przez publikację w wydawnictwach o silnej pozycji na rynku książki, szeroką dystrybucję oraz reklamę. Czapliński określa to zjawisko „(...) dostępem do książkostrady – czyli szlaków szybkiego przenoszenia informacji o książce i książki samej” (P. Czapliński, 2005, s. 26). Przy takim stanie rzeczy, tematyka regionalna, o ile przedostanie się do obiegu „książkostrady”, włączona jest do literatury ogólnonarodowej (promowanej w całym kraju raczej jako zmieniające się trendy niż nowo ustanawiany kanon), zaś poza jej zasięgiem – pozostaje domeną literatury regionalnej. Spojrzenie Erazma Kuźmy (Zob. E. Kuźma, 1987) na regionalizm jako zjawisko z dziedziny komunikacji literackiej pozostaje więc nadal aktualne, pomimo przeobrażeń tego, co nazywamy kanonem albo „centralą” (Zob. J. Sławiński, 1994).

Literatura na Pomorzu Zachodnim tworzy ośrodek lokalny, niepozbawiony reprezentacji na ogólnokrajowej „książkostradzie”. Do grona pisarzy i poetów związanych z tym regionem należą między innymi: Anna Frajlich (ur. 1942), Artur Daniel Liskowacki (ur. 1956), Inga Iwasiów (ur. 1963), Brygida Helbig (ur. 1963), Krzysztof Niewrzęda (ur. 1964).

Regionalizm – interpretacja

Przedstawicielką powojennego pokolenia, która doświadczyła zarówno wykorzenia, jak i emigracji jest niewątpliwie Anna Frajlich. Poetka mieszkająca na stałe w Nowym Jorku, związana ze Lwowem, jako miastem rodzinnym, a także ze Szczecinem – miastem dzieciństwa, i Warszawą, gdzie ukończyła studia i rozpoczęła pracę zawodową. Wszystkie te miejsca są w zasadzie utracone na skutek bolesnej i wymuszonej decyzji opuszczenia kraju, spowodowanej nasilającymi się po 1968 r. nastrojami antysemickimi. Anna Frajlich, wraz z najbliższą rodziną, emigruje w roku 1969, by ostatecznie osiąść w Stanach Zjednoczonych, współuczestnicząc w dramacie wielu Polaków i Żydów w XX w.

Nieobca jest więc poetce tematyka wędrówek (ze stale nakładającą się perspektywą różnych przestrzeni), wykorzenia, a także kulturowego pogranicza. Przykładem może być wiersz *Miasto*, pochodzący z opublikowanego w 1986 r. tomiku *Który las*. Przewycięzanie obcości miejsca, a więc konieczność za-

puszczania korzeni, ma tu podwójne znaczenie. Z jednej strony, widoczna jest perspektywa emigracyjna autorki, przyglądającej się tytułowemu miastu z dystansu czasowego i przestrzennego. Informują nas jednak o tym zaledwie cztery wersy rozpoczynające utwór:

Ostre zachodnie światło
Uderza w powieki
Inny był widok z okien
Mojego dzieciństwa

Z drugiej zaś strony – dokonuje się ono w mieście dzieciństwa (Szczecinie), w którym wszyscy są przyszymi, zajmującymi terytorium wydarte z cudzych rąk:

Miasto nie było nasze
Tylko odebrane innym
Co stąd uciekli
W wojennym popłochu
I wszystko zostawili

Z „okien dzieciństwa” widoczna jest przede wszystkim natura, ale – co znamienne – nie natura dzika, ale uporządkowana zgodnie z ludzkim zamysłem. Mamy tu więc gęsty szpaler lip na widocznej z okna ulicy, co bohaterka porównuje do tunelu wypełnionego światłem „okrągłym / i obiecującym”, a także żywopłoty, ogrody, a w nich bzy, jabłonie, fiołki, konwalie. Natura stanowi też punkt odniesienia dla wyobraźni poetyckiej autorki, porównującej migrację ze wschodu na zachód z przesadzaniem krzewów („różne języki / jak krzewy – przesadzone / ze wschodu na zachód”) albo formujący się socjolekt pracowników portu z rosnącą dziko trawą:

A nad brzegami rzeki
Już portowa gwara wyrastała
Jak trawa spomiędzy kamieni

Ta uporządkowana przyroda, pozostałość po poprzednich mieszkańcach miasta, wydaje się być obojętna na ludzkie dramaty, niezmienna w swojej cykliczności, a więc stanowi dobry, bezpieczny „punkt zaczepienia”, by samemu zapuścić korzenie, oswoić się z przestrzenią. Tak też w wierszu pojawiają się słowa: „Miasto nie było nasze / ale kwitło dla nas”, które obok innych fragmentów o raczej pogodnym tonie, sąsiadujących z refleksjami wyrażającymi świadomość historycznej przygodności bycia „tu i teraz”, nadają wierszowi rys nostalgiczny, mitologizujący scenię dzieciństwa.

Szczecin, który poznajemy w utworze, jest miastem wielokulturowym, wielojęzycznym, niejednorodnym, nieustabilizowanym. Trwa w nim pewien ferment, etap kształtowania nowego porządku i docierania się przybyłych mieszkańców:

I słyszało się w mieście
tym różne języki
jak krzewy – przesadzone
Na zachód ze wschodu
Ktoś z wileńska zaciągał
Ktoś z lwowska całował
Rączki – ktoś półgłosem
Wciąż mówił po niemiecku
I jidysz niedobitków
Rozbrzmiewał na ulicach

Na uwagę zasługuje fakt, że bohaterka wiersza mówi o poprzednikach – Niemcach – bez niechęci, resentymetu ani też „moralnej” wyższości. Jest świadoma tego, że dzielą podobny los przesiedleńców, odciętych od korzeni, by ich „dzieciństwo miało / gdzie indziej”. Jak pisała Ewa Wiegandt we wcześniejszym przytaczanym tekście (Zob. E. Wiegandt, 1997), jest to charakterystyczne dla „człowieka pogranicza” – obdarzonego „świadomością kresową”, która wywołuje konieczność ustosunkowania się do kwestii pochodzenia i może się przejawiać swoistym indyferentyzmem narodowym (obojętnością wobec kwestii przynależności etnicznej).

W *Mieście* wyczuwalna jest – jeśli nie indyferentyzm, jako biegun skrajny – zgoda na współistnienie ludzi różnego pochodzenia, różnych tradycji, którzy trafiwszy (w zasadzie przypadkowo) do miasta na północy tak zwanych wówczas „ziem odzyskanych”, muszą utworzyć nową wspólnotę. Dla dziecka, urodzonego podczas ucieczki (Frajlich urodziła się w 1942 r. w Kirgizji, gdzie jej matka chroniła się w czasie wojny), od najmłodszych lat obcującego z ludźmi różnych narodowości i języków, będącego członkiem etnicznej mniejszości, asymilacja i adaptacja w nowym miejscu nie musiała stanowić poważnej trudności. Bohaterka wiersza mogła więc w zasadzie bez przeszkód zakotwiczyć się w zupełnie obcej przestrzeni, by z czasem uznać ją za swoją prywatną ojczyznę.

Zanim jednak zdecydujemy się ostatecznie interpretować *Miasto* jako świadectwo pomyślnego zakorzenienia, zwróćmy jeszcze raz uwagę na kwestię zasygnalizowaną na początku. Wiersz powstał na emigracji i mówi o zjawiskach oddalonych w przestrzeni i czasie, co niewątpliwie nie jest bez znaczenia dla konstrukcji tekstu, opartego na materiale autobiograficznym. Tytułowe miasto, przepuszczone

przez filtr pamięci i utrwalone w wierszu, jest jedynie pewnym wariantem tegoż miasta, subiektywną impresją, do czego przyznaje się postać mówiąca:

I taki obraz właśnie
Trwa w moim wspomnieniu
Chwilami mroczny
To znów pełen letnich skwarów
Wiosną jesienią w dymach palonych gałęzi

Mrocznemu obrazowi miasta nie poświęca autorka więcej niż tę krótką wzmiankę. Całość bowiem jest zapisem konstruowania prywatnego mitu miasta dzieciństwa, miasta-ogrodu, o niepewnym statusie i kłopotliwej przeszłości, ale wystarczająco przyznanego, by uznać je za swoje.

Z przytoczonego powyżej fragmentu możemy wyciągnąć wniosek, że emigrantka powracająca myślami do przeszłości jest świadoma praw rządzących pamięcią. Nie podejmuje próby opisu Szczecina lat 40., a jedynie „obrazu” tego miasta, trwającego we wspomnieniach. Różnica ta nie jest bez znaczenia dla wspomnianego wcześniej mechanizmu powstawania mitu. Obraz, tkwiący w pamięci, jest wybiórczy i subiektywny, niewykluczone, że miejscami zniekształcony, a jego pozytywny lub negatywny „odczyn” zależy może od wielu czynników. Tak też bohaterka wiersza mroczne wspomnienia usuwa na dalszy plan, sygnalizując tylko, że utracona Arkadia ma ciemne zakamarki, do których może nie warto wracać. Jedyne, co zaburza ład wspomnień z dzieciństwa, pełnych „letnich skwarów”, jest myśl o wygnaniach, Niemcach, tych wrogach nie wrogach, obcych nie obcych, którzy „wszystko zostawili”:

Albo zakopane w ogrodach
Lub gruzem przysypane
Albo wprost na stole
Kryształowe kieliszki
W nich czerwone wino
Niedopite plamami
Przyschnięte do ścianki

Czy poetka rzeczywiście widziała niedopite wino w kryształowych kieliszkach, czy tylko o tym słyszała, czy też obraz ten pochodzi z jej wyobraźni? Dla czytelnika jest to niemożliwe do rozstrzygnięcia, a jednocześnie wydaje się nie mieć znaczenia dla interpretacji utworu. Istotne wydaje się natomiast znaczenie metaforyczne lub nawet symboliczne owej

sceny – pozostawione kieliszki oznaczają nagły kres dawnego życia, utratę stabilizacji, prywatnej przestrzeni i wpisanych w nią rytuałów. Wino w kieliszkach to przecież coś więcej niż pokarm potrzebny do przetrwania – to pewien naddatek w codzienności, element spajający wspólnotę, dzięki któremu atmosfera staje się bardziej uroczysta lub też bardziej poufała. Wydaje się być znakiem, że mieszkańcy opuszczonego domu do końca wiedli normalne życie, a przynajmniej chcieli je takim widzieć, zanim w wyniku decyzji politycznych zmuszeni zostali do odejścia. Tak tę sytuację przedstawia poetka, co jest wyrazem niepokoju, może nawet wyrzutów sumienia. Odczucie to nie opiera się jednak na relacji winowajcy i ofiary, ale na świadomości, że wszyscy zostali nieuchronnie wprzęgnięci w podwójną rolę uciekinierów i kolonizatorów.

Dwojaki jest więc także status miasta, które, z jednej strony, zapamiętane zostało jako bezpieczna przestrzeń dzieciństwa, z drugiej – jako swego rodzaju cmentarz, na którym trzeba żyć w otoczeniu relikwów wygasającej epoki. Wspomnienie o mieście dzieciństwa, w którym trzeba było od nowa „zapuszczać korzenie”, może też stanowić refleksję nad teraźniejszością poetki w chwili pisania wiersza. Konieczność wielokrotnego osvajania się, godzenia, przywykania do nowej przestrzeni, nadaje utworowi ton jednocześnie nostalgii, niepokoju i dystansu.

Regionalizm – bibliografia

Teksty teoretyczne

- Czapliński P.: *Powrót centrali*, Warszawa 2007.
- Czermińska M.: *Centrum i kresy w prozie pisarzy urodzonych po wojnie*, w: E. Rzewuska (red.), *Pogranicze. Granice. Ograniczenia*, Lublin 1997
- Komendant T.: *Czym była, czym mogła być literatura korzenna*, „Tytuł” 1997, nr 1, s.93-98.
- Kuźma E.: *Regionalizm*, w: *Słownik literatury polskiej XX wieku*, A. Brodzka (red.), Wrocław 1992, s. 925-930.
- Kuźma E.: *Współczesny regionalizm jako rodzaj komunikacji literackiej*, „Region Lubelski” 1987, R. 2/4, s. 13-29.
- Sławiński J.: *Zanik centrali*, „Kresy” 1994, nr 18, s.14-16.
- Wiegandt E.: *Literackie formy świadomości kresowej*, w: E. Rzewuska (red.), *Swoi i obcy w literaturze i kulturze*, Lublin 1997, s. 33-41.
- Wiegandt E.: *Literatura ojczyzn prywatnych po 1989 roku*, w: M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch (red.), *Konteksty polonistycznej edukacji*, Poznań 1998, s.308-314.

Tekst literacki

- Frajlich A.: *Miasto*, w: *Który las*, Londyn 1986, s. 24-25.

Podmiot w negatywie

Magdalena Krause, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Przyjmując perspektywę obserwatora wydarzeń teatralnych w naszym kraju, wydaje się oczywiste, że twórczość Samuela Becketta nieustannie magnetyzuje i jest ciągłym bodźcem do artystycznych poszukiwań. Mam na myśli nie tylko działania teatrów profesjonalnych (choćby ostatnie realizacje Piotra Cieplaka czy Antoniego Libery), ale również amatorskich (Janusz Janiszewski i jego teatr UHURU). Za sprawą ostatnich projektów Tomasa Wiśniewskiego, zarówno w postaci interesującej monografii (*Kształt literacki dzieł Samuela Becketta*), jak również dwóch konferencji („Samuel Beckett: tradycja – awangarda” i „Back to the Beckett Text/Beckett na plaży”) i licznych publikacji tematycznych w „Toposie”, twórczość irlandzkiego noblisty jest nieustannie przybliżana i pokazywana w rozmaitych kontekstach.

Dlatego też z pewnym oporem wypadło mi zgodzić się z postawioną we wstępnych rozważaniach *Literatury świadomości* tezą, że studia nad Beckettem w Polsce zajmują nadal niewiele miejsca. Rzeczywiście jest tak, iż Beckettem w naszym kraju interesują się zazwyczaj środowiska naukowe związane głównie z myśleniem o teatrze. Pomijam rzecz jasna zasługi pierwszych propagatorów jego twórczości – Marka Kędzierskiego, Jana Błońskiego i Antoniego Libery, których ogromny wkład na gruncie translatorskim i interpretacyjnym nie ulega wątpliwości – myślę jednak również o tym, że Beckett znany jest w Polsce przede wszystkim jako twórca teatralny, przypisywany do nurtu zwanego dramatem i teatrem absurdu. W takim też kontekście piszą o nim tacy badacze, jak Anna Krajewska, Ewa Wąchocka, Dariusz Piotr Klimczak, Małgorzata Sugiera czy Jadwiga Uchmann. Na pogłębioną lekturę filozoficzną nad całym projektem autora *Końcówki* czekaliśmy długo.

Dopiero w 2010 roku ukazała się *Literatura świadomości* Jakuba Momry, w której autor, wykazując się niebywałą erudycją, postawił sobie za cel przedstawienie Becketta jako twórcy najpełniej realizującego – od pierwszych lirycznych utworów po minimalistyczne przedstawienia teatralne – paradygmat literatury nowoczesnej. Z podzielonej na cztery części książki (I. *Kartezjańskie demony*, II. *Głos, samotność, śmierć*, III. *Długie godziny ciemności. Podmiot w stanie kryzysu*, IV. *Marzenie o stabilności*), wyłania się portret noblisty, jakiego do tej pory – przynajmniej na gruncie polskojęzycznej literatury

przedmiotu – nie znaliśmy. Celowo używam słowa portret, gdyż, jak przyznaje Momro w przedmowie swej książki, zarówno cechy osobowości Becketta, jak i jego twarz „jednocześnie krystalicznie czysta w konstrukcyjnej precyzji oraz świadomie oddająca pole temu, co chaotyczne, ciemne, niewypowiedziane i przygodne, pozbawiająca złudzeń człowieka, który chciałby traktować siebie jako samoświadomy podmiot, ale utrzymująca wciąż w mocy jego sceptyczną siłę, to znaczy pragnienie ocalenia rozumu i wolę przetrwania jednostkowości, wreszcie: poddająca język zasadniczej destrukcji, choć dzięki niej właśnie ożywiająca moc słowa” (*Literatura świadomości*, s. 10) wyrażają podstawową sprzeczność, która stanie się głównym tematem dalszych rozważań.

Z twórczości Irlandczyka, prezentowanej przez Momrę z perspektywy literaturoznawczej i filozoficznej, wyłania się ten sam zestaw motywów: nieobecności, milczenia, świadomości i niewyraźności, w które uwikłana jest współczesna podmiotowość. To właśnie niekoherencja zachodząca w jej obrębie jest dla autora *Literatury świadomości* punktem wyjścia do przemyśleń nad współczesną estetyką. Jak trafnie zauważa, przytaczając na dowód rozważania Wolfganga Isera, już na poziomie recepcji utworów Becketta czytelnik zdaje się być rozdarty pomiędzy nieustanną próbą nadania własnego sensu lekturze a zachowaniem spoistej, autonomicznej sylwetki samego pisarza. Jednak nie tylko w akcie czytania, ale przede wszystkim w obiegu wewnętrznym dzieła dochodzi do dysonansu, w który uwikłana jest podmiotowość poszukująca swojej świadomości. Doskonałego przykładu dostarcza wiersz *What is the Word*, w którym podmiot, starający się wyrazić to, co niewyraźne, zdaje się – zdaniem filozofa – unieważniać instytucję literatury. Momro, pokazując na przykładzie twórczości Becketta przemiany jednostkowej świadomości, prowadzi czytelnika przez dzieła Kanta i Schopenhauera, Adorna i Blanchota – odnosząc się do kategorii dialektyki negatywnej czy instancji głosu w twórczości autora *Końcówki*. Z tego też względu lektura *Literatury świadomości* nie należy do łatwych i nie zadowoli z pewnością tych, którzy swoją przygodę z Beckettem dopiero zaczynają.

Jakub Momro, *Literatura świadomości. Samuel Beckett – podmiot – negatywność*, Kraków: Universitas 2010.

OSZCZĘDNOŚCI, KTÓRE SZKODZĄ SZKOLE

wybrała

Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
im. Heleny
Radlińskiej
ZCDN

Bieżący rok szkolny, obok strona dodatnich z racji wprowadzonej w życie nowej ustawy ustrojowej w szkolnictwie, obfituje jednakże w szereg momentów nader przygniatających nauczyciela i utrudniających jego pracę.

Zdajemy sobie sprawę, że wiele zła, które dzisiaj staje w poprzek rozmachowi pracy, ma swoje źródła w kryzysie gospodarczym i w wynikającej stąd potrzebie daleko idących oszczędności. Te oszczędności muszą atoli mieć pewne granice, jeżeli szkoła ma odpowiedzieć nałożonemu zadaniu, jeżeli nauczyciel nie ma ugiąć się pod brzemieniem ujemnych warunków, które pracę jego hamują.

Do ciężarów takich, jak nadmierna liczba uczniów, maksymalna liczba godzin, w obecnym roku przybył jeszcze jeden, sięgający dotkliwie kolegów (koleżanki) kontraktowych. Jeżeli los nauczyciela (ki) kontraktowego nigdy nie był do pozazdroszczenia, to obecnie jest on istotnie godzien pożałowania. W czym leży istota złego, postaramy się skreślić obraz stosunków, jak się ułożyły one ostatnio w naszym Kuratorjum, niekorzystnie jeżeli chodzi o nauczycieli kontraktowych.

W latach poprzednich lepszej koniunktury, nauczyciel kontraktowy po roku, a najwyżej 2 latach pracy w charakterze kontraktowego, otrzymywał stanowisko naucz. etatowego tymczasowego, poczem zostawał ustalony, jeżeli odpowiedział zadość istniejącym w tej mierze przepisom. Dodać należy, że nauczyciel kontraktowy zaczynał płacą X stopnia służb szczeb. b) a więc tak, jak i nauczyciel etatowy, tymczasowy.

Obecnie t. j. od zorganizowania nowego roku szkolnego, w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Pozn. na etat nie przyjęto nikogo, z wyjątkiem naucz. powracających ze służby wojskowej.

Na kontrakt natomiast przyjęto paraset naucz., kiedy lat poprzednich zawierano kontrakt na 1 rok, obecnie czyni się to na 2 miesiące, aby następnie kontrakt odnawiać. W tem zarządzeniu kryje się oszczędność tego rodzaju, że nauczyciel ten nie otrzyma płacy za miesiące lipiec i sierpień. Taki sposób zatrudnienia nauczycieli wielkich oszczędności Skarbowi nie

da a obniża tylko wartość pracy nauczyciela, zmuszonego liczyć się z tem, że po dwóch miesiącach może znaleźć się na bruku.

Zatrudnianie w charakterze kontraktowych jeszcze i dlatego nie jest usprawiedliwione, że przecież są etaty. Może nie tyle ilu jest naucz. kontraktowych, ale w każdym razie jest ich taka liczba, że wielu z pośród tych niepewnych swego jutra mogłoby znaleźć zapewnienie t. j. etatową posadę tymcz. nauczyciela.

Ten stan rzeczy jeszcze nie wyczerpuje w zupełności przykrych stron doli nauczyciela kontraktowego. Dochodzi do tego jeszcze specjalnie obniżona płaca. Poza powszechną obniżką jaka dotknęła ogół nauczycielstwa wraz z innymi pracownikami państwowymi, nauczyciel kontraktowy otrzymuje płacę niższą, bo kiedy dotychczas otrzymywał płacę według stopnia X-go szczeb. b, to obecnie asygnuje się mu płacę według stopnia XI. Zarabia więc miesięcznie około 120 zł.

Tego zarządzenia nie da się niczem usprawiedliwić. Oszczędzanie na takiej nędznej płacy, nie może absolutnie iść w parze z wymaganiami stawianymi kontraktowemu nauczycielowi narówni z naucz. etatowym. Dla podkreślenia zwrócić tu należy uwagę, że tę płacę XI stopnia służb. stosuje się nie tylko do nowo przyjętych, ale i do tych nauczycieli (lek), którzy już rok przedtem zajęci byli w charakterze kontraktowych i otrzymywali płacę jak naucz. etat. t.j. według X stopn. służb. szczeb. b.

Jak powiedzieliśmy wyżej, obniżanie płacy naucz. kontraktowym, zawieranie następnie dwumiesięcznych umów zamiast rocznych i wreszcie przetrzymywanie nauczycielstwa w charakterze kontraktowych kiedy są dla wielu etaty, można usprawiedliwiać względami oszczędnościowymi, ale żadną miarą nie można pogodzić z interesem i dobrem szkoły, nie mówiąc już nawet o nauczycielu samym. Oszczędność tym sposobem osiągnięta jest jednak bardzo względnej wartości, jeżeli zestawimy ją z wydajnością pracy w takich warunkach. Takich oszczędności zwłaszcza dzisiaj w okresie szczególnie mozolnej pracy związanej z wprowadzeniem w życie nowego ustroju naszym zdaniem uczynić nie należy, jako sprzecznych z interesem szkoły i krzywdzących nauczyciela.

Źródło przedruku:
„Nasz Głos” 1932, nr 8, str. 143–144.
Zachowano oryginalną pisownię.

Kilka słów na literę „z”

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

„Marysiu, pamiętaj o psie, kotlety masz w lodówce, segreguj śmieci, uważaj na siebie, zachowuj się. Co jeszcze mam ci powiedzieć przed wyjazdem?” „Powiedz, czy mnie kochasz”. I tu zaskoczenie. Ona ma już osiemnaście lat i nie jestem w stanie kontrolować, czy postąpi tak, jak ja bym tego chciała. To oczywiste, że ją kocham. Przecież dbam, martwię się, pozwalam, coraz rzadziej nie pozwalam. Nawet nie wiem, kiedy przestała się do mnie przytulać. A może to ja przestałam o to zabiegać i potwierdzać słowem „kocham” o swoich uczuciach?

Czytam trzeci raz fragment z *Nie-halo*: „...nabieram pewności, że chcę wrócić... Do moich mam: lat dwadzieścia cztery i kobietę Agnieszkę, a nawet brak perspektyw”. Zaskoczenie, że tak można wyliczać i mieszać, bawić się językiem, skojarzeniami i tzw. świętościami, jak robi to Ignacy Karłowicz w swoich książkach.

Na Rynku w Krakowie można posłuchać Imada Faresa grającego na gitarze, według mnie, genialnie. Nie ma go na liście 100 najlepszych gitarzystów wszechczasów magazynu „Rolling Stone”. Dużym zaskoczeniem jest to, że na tej liście są tylko dwie kobiety.

Zdziwienie. Marysia kilka razy w Muzeum Powstania Warszawskiego ze zdziwieniem mówiła: „Same gruzi...”, także potem, gdy już wyszliśmy na słoneczną ulicę.

Cztery lata temu byłam na Tarnicy z młodzieżą i metalowe siatki miały za zadanie utrudniać schodzenie turystom ze szlaku. Po roku zamontowano solidne drewniane barierki. Przewodnicy zwracali uwagę, żeby moja młodzież chodziła po ścieżkach. Z początku Bartek i Michał nie rozumieli, o co tyle hałasu, ciut zbczyli dla lepszego zdjęcia. Pani Bożena cierpliwie tłumaczyła, że gdyby każdy chciał iść swoją ścieżką, to połoniny nie byłyby tak piękne. W tym roku na Tarnicy doznałam zdziwienia pomieszanego ze złością – niedzielni turyści z ułańską fantazją przeskakiwali przez ogrodzenie, za nic mając barierki i tabliczki proszące o trzymanie się szlaku. Swoje ciała rzucali na trawę i jedli, i jedli...

Powiedziałam za Zbigniewem Wodeckim znajomemu: „Podziwiam Niemców za ten ich Ordnung, że pilnuje jeden drugiego, żeby nie było dziadostwa”. Skwitował: „Ale Niemcy nie poszliby do powstania”.

„No tak, ale gdzie na osi rozwoju teraz my jesteśmy, a gdzie oni?” – myślałam mknąc niemiecką autostradą.

Zachwycenie. To już ponad dwa lata jak z moimi dziewczynami zrobiłam teatr cieni, a gdy oglądałam krótki filmik z tańcem Marty wśród fruujących piór, to przypominam sobie niesamowite uczucie zachwycenia, czyli wewnętrznego stanu nieważkości.

Gdy weszłam na Halicz, to powiedziałam tylko: „Łał”. Zabrakło mi słów, a gdy tak się dzieje na górskim szlaku, wtedy w duszy podśpiewuję Harasymowicza: „W górach jest wszystko, co kocham. Wszystkie wiersze są w bukach. Zawsze kiedy tam wracam biorą mnie góry za wnuka”. Banalne, ale jakie ładne.

I na Rynku w Krakowie, gdy dźwięki gitary kazały mi stanąć i słuchać – zachwyt pomieszany z zazdrością, że bez słów można pięknie mówić.

Zadomowienie. Wchodzę do klasy i znam wszystkich po imieniu.

Na autostradzie w Niemczech, kolejny raz pokonywanej, pokazuję w toalecie innym, jak uruchomić wodę.

Idąc Wysokim Działem, imponuję koleżance wskazując Połoninę Wetlińską, za nią Caryńską, a dalej Tarnicę.

Wchodzimy trzeci raz na śniadanie do tej samej paryskiej kawiarenki i właściciel wita nas jak dobrych znajomych.

Zakończenie. Wracam ze skarbami. Płyta Faresa, setki zdjęć, nowe skojarzenia, przytulenia, ale przede wszystkim wspomnienia: wiatru połoniny, gwaru paryskiej małej uliczki, smaku zimnego piwa w omdlewającym upale na rynku niemieckiego miasteczka. Pora wracać do „kochanego kraju” (Wodecki). „Dzisiaj zaczyna się świat” (ostatnie zdanie książki Ignacego Karłowicza). Powinno starczyć na jakiś czas.

Nietożsamość

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Kiedy nadredaktor przysłał mi mejla z tematem numeru oraz adnotacją, że „to moja działka”, natchmiast opadła mnie gnuśność niepomierna. Głównie wywołana temperaturą zewnętrzną niezwykle dla sadła szkodliwą. Zanikła zatem we mnie peźliwość wszelaka, szwędacz wyłączył, a zintensyfikowało się spożycie cieczy w płynie, a potem refleksja wykluła, że coś tam o tożsamości kulturowej i regionalnej wiem, ale prostacko i nienaukowo. Dlatego też do uczonych ksiąg sięgnąłem i socjologicznej wiedzy zaczerpnąłem, czując pożyteczność felietonowego zlecenia. Może tekst wyjdzie nie najprzedniejszy, ale w moich starczych komórkach mózgowych (gdy ten Niemiec, co to mi wszystko chowa i zabiera, pozwoli) zagnieździ się odświeżona i nowa wiedza.

Postanowiłem też dokonać swoistej autoanalizy dotyczącej własnej tożsamości, odwołując się do prac śląskiego socjologa i felietonisty profesora Marka S. Szczepańskiego, który w materii społeczeństwa obywatelskiego, zachowań tzw. narodu, mówi mądrze (czyli podobnie jak ja) i przejrzysto. Powiada on, że tożsamość regionalna jest „szczególnym przypadkiem tożsamości społecznej (zbiorowej) i kulturowej zarazem opartej na tradycji regionalnej, odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium, regionu, jego specyficznych cech społecznych, kulturowych (symbolicznych), gospodarczych czy nawet topograficznych, wyróżniających go spośród innych regionów”. Opisywać i badać ją można według uczonego z siedmiu istotnych perspektyw, które teraz nonszalancko i swawolnie odniosę do własnej osoby.

Zacznijmy od perspektywy psychologicznej, której istotą jest stopień indywidualnej identyfikacji z regionem, jego społecznością i kulturą. To raczej permanentna walka przeciwieństw, bo ja już jestem „tutejszy” – nieosadzony w kulturze germańskiej oraz daleki od mitu kresów wschodnich. Starający się patrzeć, jak kilkanaście procent ludzi w Polsce, na swoje działania z perspektywy przyszłości, z szacunkiem dla nieciekawej historii, ale z daleka od nekrofilii patriotycznej tak dzisiaj wrzaskliwej, próbujący nieudolnie egzystować po „tischnerowsku”, ale to chyba nie jest znakiem wypływającym z tożsamości miejsca...

Druga jest perspektywa socjologiczna oparta na podłe człowieczym podziale na „my i oni”, co z lubością wykorzystują wciąż plugawi politycy. Właśnie wyżej napisałem, co oznacza „my”, jeśli przyjąć tę perspektywę. Socjologowie mówią, że tak opisywane pojęcie „my” jest charakterystyczne dla społeczeństwa dużego miasta, ale przecież Szczecin maleńki w porównaniu choćby z takim Nowym Jorkiem...

Przypisanie do terytorium (a dokładniej – do miejsca i przestrzeni), czyli perspektywa geograficzna, wydaje się aż nadto oczywista. Łączy się ona nierozzerwalnie z kolejną perspektywą: urbanistyczno-architektoniczną, a zatem specyficznymi formami budowania domów (widoczną nawet dzisiaj – do linii Wisły od zachodu: eleganckie, parterowe, z użytkowym poddaszem i folią pod dachówkami ceramicznymi; na wschód zaś: nadal podpiwniczone, piętrowe landary z pełnym deskowaniem i papą pod blachodachówką najczęściej) i rozwiązaniami urbanistycznymi o podobnych parametrach technicznych oraz planistycznych.

Coś w tym jest, ale nie do końca – na pewno chodzi też o pewien klimat i typ zabudowy zwany u nas „poniemieckim”, dlatego czuję się dobrze w przyjaznym i swojskim otoczeniu we Wrocławiu, Wiedniu, miasteczkach Szkocji, Walii, Bawarii, Nadrenii, a drażni mnie chaos Warszawy, paskudność Łodzi czy rozlazłość Podlasia oraz nieokiełznanie miasteczek włoskich czy hiszpańskich. Swoistego déjà vu doznałem, pierwszy raz będąc w Londynie, który okazał się „mój”, znany i dobry, gaszący wszelkie stresy. Tylko kilka razy czułem się tak w różnych szczecińskich miejscach. Ostatnio, gdy szedłem wolniutko wzdłuż zielonej i odmalowanej ulicy Mickiewicza. W pewnym momencie poczułem się o co najmniej trzydzieści lat młodszy: artystycznie myślałem i obserwowałem mijanych ludzi, ustąpiły wszelkie bóle i zadyszka, odeszły mnie zupełnie lęki. Kilka minut nirwany dziwnej, lekkiej, ponadczasowej i przyjemnej. Niepojętej jednak, więc może to nieświadomość regionalna – z tej perspektywy przynajmniej.

Piąta perspektywa, etnograficzna, wyznaczana przez strój, zwyczaje, obyczaje, świadomość dzie-

dzictwa kulturowego, rozumienie i odczytywanie znaczeń, symboli kultury materialnej oraz język, dialekt, gwarę oraz lokalną i regionalną literaturę, poza ostatnimi aspektami, nie ma jeszcze zastosowania. Językowe ślady noszą znamię dziedzictwa z całej Polski z przewagą wymowy mazowieckiej, a stosunek mój do folkloru zwanego dziś kulturą etniczną nie ma zupełnie podtekstu emocjonalnego. Ot, warto pamiętać, uczyć o tym, sztucznie utrzymywać przy życiu, bo narodowe, ale nie moje personalnie.

Podobnie się rzecz ma z perspektywą historyczną, będącą połączeniem indywidualnego i zbiorowego utożsamiania się z dziejami regionu, jego bohaterami i instytucjami historycznymi. Obrazoburczo muszę rzec, że nie odczuwam tej wspólnoty i niezależnie od faktów historycznych bliższa mi jest (choć wredna dla Polski) Zofia Fryderyka Augusta Anhalt-Zerbst niż Tadeusz Reytan (symbol patriotyczny). Najdoskonalsza chyba „szczecińska” powieść *Bambino* opisuje światy, które zupełnie mnie nie dotyczą. Wkraczałem w te obszary przy okazji przymiarek u krawca, słuchałem opowieści o podobnych lu-

dziach, gdy przychodziła praczka, ale to zupełnie nie mój Szczecin, nie moje barwy, nie moje emocje. Dla mnie to „zona”, relikwint niezasymilowanej i sfrustrowanej Polski, którą próbowano osadzić właśnie bez świadomości regionalnej. Z perspektywy okolic Wałów Chrobrego i środowiska, w którym wzrastałem, to „inny” świat.

Ostatnia perspektywa, ekonomiczna, jest na pewno wyróżnikiem regionalnym, zarówno w skali makro (co miłościwie pominię), jak i mikro, co można odnieść choćby do zarobków nauczycielskich, a dyrektorskich w szczególności, czy niepodwyższanych od lat wypłat dla obsługi. Tak zwany koszyk zakupów liczony jest według cen berlińskich, a pensje oraz dodatki do nich (na to wpływ mają organy prowadzące) są na poziomie (nie obrażając nikogo) Polski B, co, stając się groteskową cechą regionalną, pozostaje bez związku z realnymi przeobrażeniami.

Jak w tym umieścić edukację regionalną? Jak umożliwić młodym ludziom nabycie kulturowej tożsamości, przy jednoczesnym poczuciu bycia obywatelem kraju i obywatelem świata? To już chyba temat na osobny felieton.



Odrębna tożsamość

Katarzyna Rembacka, kierownik Referatu Edukacji Historycznej IPN-u w Szczecinie

Nie jest moim celem podawanie definicji socjologicznych, odnoszących się do takich pojęć, jak tożsamość indywidualna czy zbiorowa. Nie jest nim również podnoszenie zasadności edukacji regionalnej – wydaje mi się to sprawą oczywistą. Wolałabym raczej skupić się na praktyce, czyli nakreśleniu tego, w jaki sposób owo nauczanie jest realizowane. O tym zaś, że taka praktyka ma miejsce, świadczą chociażby działania podejmowane przez Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej IPN-u w Szczecinie.

Od wielu lat, na początku roku szkolnego, prezentujemy nauczycielom nową *Ofertę Edukacyjną*. Zawsze staramy się zawrzeć w niej przynajmniej kilka propozycji związanych z historią regionalną, niejednokrotnie kreślona na tle wydarzeń ogólnopolskich. Takim bezprecedensowym wydarzeniem, które miało spowodować rozbudzenie tożsamości szczecinian, była rewolta grudniowa 1970 r. (pisze o tym Eryk Krasucki w artykule *Grudzień '70 w Szczecinie i jego następstwa*, który znajduje się w tomie: *Szczecin. Grudzień '70–Styczeń '71. Materiały edukacyjne*, red. M. Machałek, K. Rembacka, Szczecin 2007). Tezę tę potwierdza Jerzy Eisler, dodając kolejne wydarzenie o ogromnym znaczeniu dla procesu tworzenia szczecińskiej tożsamości: „Na pogłębienie tego procesu dalszy istotny wpływ miały strajki z sierpnia 1980 r. i – jak już wspomniano – fakt podpisania właśnie w Szczecinie pierwszego z szeregu porozumień społecznych między przedstawicielami władzy i strajkującymi robotnikami” (J. Eisler, *Grudzień 1970 – Gdańsk, Gdynia, Szczecin czy Warszawa?*, w: *Szczecin z oddali. Piąta Konferencja Edukacyjna*, red. K. Rembacka, Szczecin 2013 – publikacja w druku).

Słowa profesora mogli usłyszeć szczecińscy nauczyciele podczas Piątej Konferencji Edukacyjnej *Szczecin z oddali*, którą zorganizowaliśmy w listopadzie ubiegłego roku. Nie może zatem dziwić fakt, że wiele miejsc w naszej ofercie poświęcamy właśnie tym wydarzeniom. Świadczą o tym propozycje gier miejskich, liczne wystawy, panele dyskusyjne, debaty oksfordzkie czy – dedykowane nauczycielom – materiały edukacyjne.

Nowością w naszej ofercie, która może przyczynić się z jednej strony do poznawania przez uczniów hi-

storii lokalnej, z drugiej natomiast do kształtowania aktywności na rzecz najbliższego środowiska, jest projekt edukacyjny *Z historią po imieniu*. Zadaniem młodzieży gimnazjalnej będzie przygotowanie pracy na temat patrona szkoły bądź ulicy, przy której szkoła się znajduje. Praca ta ma być przygotowana z myślą o rówieśnikach autorów i przybliżeniu im losów patrona. Poruszając się nadal w przestrzeni, która bezpośrednio otacza uczniów, proponujemy im również udział w *Warsztatach Historyczno-Fotograficznych*. Uczestnicy, „wyposażeni” w wiedzę oraz sprzęt fotograficzny, ruszają w plener i wykonują zdjęcia szczególnych, historycznych miejsc, nadając następnie fotografiom autorski komentarz. Z przedstawioną formułą koresponduje nasza kolejna propozycja – konkurs zatytułowany *Jedno, jedyne zdjęcie*. W tym wypadku młodzi ludzie będą mogli odkryć historię najbliższą, czyli rodzinną. Przejrzenie rodzinnych albumów pozwoli im zbudować lub wzmocnić relacje międzypokoleniowe – wybór najciekawszej fotografii związany jest z poznaniem i opisaniem losów przedstawionych na niej ludzi czy uchwyconą sytuacją. Jeżeli zaś młody człowiek stwierdzi, że chciałby zdobyć umiejętności zbierania notacji, zgłosić się może na *Warsztaty z historii mówionej* bądź wziąć udział w ogólnopolskim projekcie edukacyjnym *Opowiem Ci o wolnej Polsce – spotkania ze świadkami historii*. Pamięć o wydarzeniach dziejowych, przekazywana z pokolenia na pokolenie, jest nie do przecenienia – pozwala zrozumieć młodzieży, że „historię tworzą ludzie”.

W realizacji edukacji regionalnej wspomagamy bezpośrednio nauczycieli – kolejne tomy podsumowujące cykliczne konferencje edukacyjne są tego świadectwem. Do tej pory ukazały się cztery książki, które otrzymali szczecińscy pedagodzy – dotyczyły one źródeł historycznych, sylwetek znanych ludzi, codzienności oraz szczecińskich miejsc: *Szczecin – źródła wiedzy o historii miasta* (2009), *Szczecin – historię tworzą ludzie* (2010); *Szczecin – codzienność miasta i jego mieszkańców* (2011); *Szczecin – codzienność miasta i jego mieszkańców* (2012). W tym roku szkolnym prześlemy im następną publikację, zatytułowaną *Szczecin z oddali*.

Literacko-filmowa LEMoniada

Katarzyna Wójcik, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 12 w Szczecinie

Życie, rozległa twórczość i działalność Stanisława Lema – człowieka, pisarza, futurologa, naukowca, filozofa – są niewyczerpanym źródłem pomysłów, wyzwań i zachęt do poszukiwań dla innych. Uczniowie i nauczyciele Gimnazjum nr 12 im. Stanisława Lema w Szczecinie, przyjmując od swego patrona tę twórczą postawę, powołują do życia LEMoniadę.

LEMoniada to konkurs literacki i filmowy, inspirowany twórczością Lema. Nazwa konkursu odwołuje się bezpośrednio do futurologicznych idei pisarza. Wywołanie skojarzeń z napojem orzeźwiającym jest jak najbardziej zamierzona. Prowokujemy do twórczych poszukiwań, czytania, wyobrażania, pisania, kręcenia, łączenia, współdziałania, myślenia, marzenia, jednym słowem do – tworzenia. Niech będzie to nowe, odkrywcze, niebanalne, giętkie, zaskakujące, mądre, ważne, samodzielne.

Tematem przewodnim pierwszej edycji LEMoniady jest *Cyberiada*. Idziemy tu za wskazówką samego autora, który ten zbiór utworów uważał za najważniejszy w swojej twórczości.

Konkurs LEMoniada jest skierowany do uczniów gimnazjów w całej Polsce. Każda edycja konkursu będzie inspirowana innym dziełem Stanisława Lema, wskazanym przez organizatorów. Inspiracja to w LEMoniadzie kategoria bardzo pojemna. Przez inspirację dziełem Stanisława Lema rozumiemy, że stało się ono początkiem nowego pomysłu, podstawą refleksji, zachętą do tworzenia w ogóle, do odkrywania. Praca konkursowa może być ciągiem dalszym dzieła lub jednego z jego wątków, może być jego krytyką, parafrazą lub parodią, nawiązywać do motywu, bohatera, idei czy słowa.

Cele konkursu: popularyzacja twórczości i nowatorskich idei Stanisława Lema; inspirowanie uczniów do poszerzania wiedzy, umiejętności i samodzielnych, niebanalnych działań twórczych; promowanie twórczych aktywności uczniów; rozwijanie zainteresowań czytelniczych, literackich i filmowych uczniów; dbałość o wszechstronny rozwój uczniów; odkrywanie talentów.

Regulamin konkursu

1. Pierwsza edycja LEMoniady, czyli konkursu literackiego i filmowego inspirowanego twórczością Stanisława Lema, odbywa się w roku szkolnym 2013/2014.
2. Oficjalne ogłoszenie i otwarcie LEMoniady odbędzie się podczas uroczystości z okazji Dnia Patrona w Gimnazjum nr 12 Szczecinie 5 listopada 2013 r.
3. *Cyberiada* Stanisława Lema – ten zbiór utworów pisarza jest tematem przewodnim pierwszej edycji LEMoniady w roku szkolnym 2013/2014.
4. Uczestnikiem konkursu może zostać każdy uczeń gimnazjum w Polsce.
5. Konkurs obejmuje trzy kategorie:
 - wiersz inspirowany książką Lema pt. *Cyberiada*,
 - opowiadanie inspirowane książką Lema pt. *Cyberiada*,
 - film inspirowany książką Lema pt. *Cyberiada*.
6. Jeden uczestnik konkursu bierze udział tylko w jednej, wybranej przez siebie kategorii.
7. W kategoriach literackich – wiersz i opowiadanie – uczniowie biorą udział indywidualnie. W kategorii filmowej dopuszcza się udział zespołów uczniowskich do 5 osób.
8. Prace zostaną ocenione przez jury, które powołują organizatorzy konkursu. W każdej z trzech kategorii przyznane zostaną miejsca od 3 do 1 oraz wyróżnienia.
9. Kryteria oceny: zgodność z tematem, oryginalność pracy, pomysłowość, poprawność językowa, estetyka wykonania.
10. O wynikach konkursu nagrodzeni zostaną powiadomieni telefonicznie i drogą elektroniczną. Laureaci zostaną zaproszeni na uroczyste podsumowanie edycji konkursu, wręczenie dyplomów i nagród.
11. Termin nadsyłania prac: do 30 stycznia 2014 r. (decyduje data stempla pocztowego).
12. Prace niezgodne z regulaminem nie będą przyjmowane. Przystąpienie do konkursu jest jednoznaczne z wyrażeniem zgody na przetwarzanie danych osobowych uczestnika oraz publikację jego utworów zgodnie z potrzebami organizacyjnymi konkursu.
13. Termin ogłoszenia wyników: maj 2014.
14. Prace należy nadsyłać na adres organizatora konkursu: Gimnazjum nr 12 im. Stanisława Lema, ul. Świętoborzyców 40, 71-665 Szczecin, fax 91 442 08 24, e-mail: sekretariat@gimnazjum12.szczecin.pl, z dopiskiem na kopercie: LEMoniada.
15. Szczegółowych informacji na temat LEMoniady udziela organizatorka: Katarzyna Wójcik pod numerem tel. 515 298 414.

Na Malte z Comeniusem

Justyna Karolewska, nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie

Jakże wielkie było moje zaskoczenie i niedowierzanie, gdy przyszedł list z Fundacji Rozwoju Edukacji z informacją, że zakwalifikowano mój projekt do programu Comenius – „Uczenie się przez całe życie”. Potem ogarnęła mnie euforia, ale na wszelki wypadek sprawdziłam wiadomość jeszcze kilka razy. Wypełniając wniosek, byłam przekonana, że otrzymanie dofinansowania na szkolenie graniczy z cudem.

Wiem z własnego doświadczenia, że „wizja” wypełniania wniosku może przerazić nawet najbardziej wytrwałych. Na szczęście na stronie Fundacji Rozwoju Edukacji dostępny jest gotowy formularz, którego pola należy wypełnić odpowiednią treścią, podpisać i wysłać wraz z wymaganymi dokumentami. To wystarczy, aby móc, po pewnym czasie, rozpocząć ciekawą, szkoleniową przygodę w wybranym przez siebie miejscu. „Uczenie się przez całe życie” jest programem Unii Europejskiej, skierowanym do nauczycieli i uczniów szkół z całej Europy. Dzięki niemu mogłam nie tylko wziąć udział w szkoleniu językowym, ale także spędzić dwa wspaniałe tygodnie na słonecznej Malcie. Uzyskałam dofinansowanie, które pokryło prawie w stu procentach koszty mojej eskapady, łącznie z opłatą za transport, szkolenie, zakwaterowanie oraz wycieczki fakultatywne.

Kurs, w którym wzięłam udział, dotyczył problemów każdego nauczyciela. Celem szkolenia była nauka optymalnego wykorzystania dostępnych materiałów. Ponadto kurs wskazywał sposoby odejścia od nauczania opartego wyłącznie na podręczniku, proponując metody nie wymagające uży-

cia „tradycyjnych”, papierowych środków dydaktycznych. Przypomniłam również, jak pomocne w nauczaniu mogą być gry i zabawy.

Szkolenie pozwoliło mi odświeżyć dotychczasową wiedzę, poznać nowe ciekawe metody nauczania języka angielskiego, a przede wszystkim spojrzeć „świeżym okiem” na własny warsztat pracy. Najcenniejsze jest jednak to, że poznałam nauczycieli z całej Europy, którzy przyjechali na Malte w podobnym celu, z którymi mogłam dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem.



Dzięki tej podróży zwiedziłam wiele urokliwych punktów na mapie wyspy, jak Valletta, Vittoriosa czy Mdina – są to miejsca świadczące o bogatej kulturze i ciekawej historii Malty. Nie zapomnę wrażenia, jakie zrobiły na mnie skąpane w słońcu domy z wszechobecnego piaskowca. Z chęcią wrócę także na Gozo, aby podziwiać wspaniałe twory natury.

Bogatsza o nowe doświadczenia zdobyte podczas szkolenia, pełna energii i nowych pomysłów, rozpoczynam kolejny rok szkolny. Dziękując za swoją refleksję, mam nadzieję, że zachęcę innych nauczycieli do udziału w projektach unijnych. Chętnych odsyłam na strony www.comenius.org.pl oraz www.frse.org.pl, życząc owocnego roku szkolnego i wspaniałych podróży po wiedzę.

Temat przewodni następnego numeru

KULTURA CZYTANIA

Fot. Justyna Karolewska

ISSN 1425-5383

Nr. 5

Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen

Erscheint zweimonatlich seit 1991

Kostenlose Zeitschrift

2013
September/Oktober

REGIONALE IDENTITÄT





Innerhalb dem letzten guten Dutzend Jahren hat sich Europa unerkenntlich geändert: wir haben jetzt keine größere Probleme mit Reisen, verfügen über unbegrenzten Zugang zum Wissen und trotz Sprachunterschieden können wir und problemlos verständigen. Die Europäische Union gibt den Bürgern aus der einzelnen Ländern freie Wahl des Wohnortes, Bildung und Arbeit, obwohl man nicht vergessen soll, dass sie auch Beschränkungen feststellt, verbietet und anordnet, bildet innerliche Grenzen und ganze Gesellschaften unter dem Diktat der gemeinsamen Politik vereinheitlicht. Unter solchen Bedingungen zu einem der wichtigsten Probleme ist eigene Identität zu bestimmen, Zugehörigkeit zu einer oder anderer geographischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gruppe zu bilden.

Europäische Spezifität – von vielen Denkern und Forschern wird als „Vielfalt in Einheit“ bezeichnet und charakterisiert sich einerseits durch Vielfalt, und andererseits durch Lust auf unterstreichen der Kulturbesonderheit sowie der nationalen Traditionen- und kann zum Ausgangspunkt für Bildung ganz origineller Identitäten werden. Ein Beispiel dafür kann einer der Helden vorliegender Ausgabe von „Refleksje“ darstellen – der Dariusz Muszer, Autor von Dichtkunst und Prosa, der in polnischer und deutscher Sprache schreibt, mit Erfolg in benachbarten Kulturen funktioniert und ist an beiden Ufer der Oder erkennbar ist. Niemand wird mit solcher Identität geboren – das muss man sich, wortwörtlich, verdienen, solche Identität muss von einer Person durch unterschiedliche Lebensentscheidungen geschaffen werden, und ein Beweis dafür ist Autor des Romans *Wolność pachnie wanilią (Freiheit riecht nach Vanille)*.

„Regionale Identität“ muss also nicht auf einen Ort begrenzt werden, auf ein Gebiet auf der Landkarte. Die Region kann übernational verstanden werden, und über die ethnische und Sprachteilungen greifen. Solche Einstellung schafft das Bedürfnis an ganz neue Bildungsart: einer auf Vielfalt und Zusammenarbeit offenen Bildung.

Urszula Pańska

Direktorin des Westpommerschen
Lehrerfortbildungszentrums



Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen
Nr. 5, September/Oktober 2013
Kostenlose Zeitschrift
Auflage: 1500 Exemplare
ISSN 1425-5383

Herausgeber

Das Lehrerfortbildungszentrum
Westpommern

Chefredakteur

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Redaktionsteam

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Übersetzung

EBS Group S.C.
Anna Bętkowska Agnieszka Imierowicz

Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Computerzusammensetzung,
Das Foto auf der Titelseite, Druck
PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

Redaktionsschluss 31. August 2013

Die Redaktion behält sich das Recht
auf sinnwahrende Änderungen und
Kürzungen vor



Das Lehrerfortbildungszentrum
Westpommern
besitzt die Akkreditierung
der Schulaufsichtsbehörde
der Woiwodschaft Westpommern

REFLEXIONEN 4

Paweł Migdalski	
<i>Bauen wir Pommern (wieder)auf</i>	4
Kamila Gieba	
<i>Die Geopoetik einer ehemals deutschen Stadt</i>	11

Vor einem Jahr schrieb ich – mit Stolz – „Ich bin Pommeraner und ich liebe mein Pommern, das die Gebiete zwischen Stralsund und Stolp sowie die im Mittelalter bis zu dem Fluss Warthe reichende Neumark umfasst“⁹. Ähnlich wie „daheim“ fühle ich mich in Greifswald, Stettin und (ehemals neumärkischen und noch früher pommerschen) Königsberg in der Neumark, Zehden. Posen, Krakau oder Warschau sind für mich wie „Ausland“. Also, was ist diese pommersche Identität? Das ist das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Gebiet – meiner kleinen Heimat- Pommern. Dieses Gefühl der Besonderheit im Vergleich zu anderen Gebieten und Regionen, zu Weichselpommern (das vor dem Jahre 1772 als Königliches Preußen bezeichnet wurde), zu Großpolen oder dem Land Lebus. In dem slawisch-skandinavischen Wollin verbleibend, auf der Burg in Arkona auf der Insel Rügen, auf dem Czycbor-Berg stehend, das Heiligtum auf dem Gollenberg besuchend und die steinernen Granitkirchen um Stettin und Königsberg in der Neumark herum sehend, die gotische Ziegeltempel und Miethäuser in Stralsund, Greifswald und Kolberg bewundernd, auf dem Herzogsschloss in Rügenwalde und nach den Spuren der alten Routen wie Lot-Weg im südlichen Teil des Bahner Landes oder nach alten Bahngleisen in dem Buchenurwald suchend und einzelartige, vielfältige Landschaft der Region, die während der letzten Eiszeit entstanden ist, bewundernd, fühle ich, das ich daheim bin. Meine sind Sehenswürdigkeiten, die Natur, Siedlungen und historische Persönlichkeiten von dem Reinbern und Otto von Bamberg beginnend, über Mitglieder der Waldens-Sekte bei Moryn, über Bischof Erazm von Manteuffel, Dietrich Bohnhöffer und auf Kazimierz Majdanski und Ignacy Jeż endend. Durch Pommern reisend sehe ich mit Augen meiner Phantasie die Schlacht bei Zehden des Mieszko des I., an der Küste die dänisch-slawischen Kämpfe im 12. Jahrhundert, in Treptow an der Rega den Sejm von 1534, der Protestantismus in Pommern einführte, bei Zäckerick die Überquerung der Oder 1945 und in Stettin die Streiks vom Dezember 1970 sowie Augustabkommen.

(Bauen wir Pommern (wieder)auf, S. 4)

Die regionale Identität der Einwohner der Wiedergewonnenen Gebiete wurde nicht gleich geformt. Die Nicht-Konkretisierung der Identität betraf hauptsächlich die ersten Siedler, die von 1945 an aus u.a. früheren polnischen Ostgebieten, aus Zentralpolen oder aus Ausland (z.B. aus der Zwangsarbeit zurückkehrend) in die ehemals deutschen Städte ankamen. Die westlichen und nördlichen Nachkriegsgebiete wurden zu einer Mischung von Tradition und Sitten aus verschiedenen Gegenden des Vorkriegs-polens (Polesien, Wolyn, Huzulenland, und auch regional differenzierte Zentrumsgebiete), und auch zur Mischung verschiedener ethnischen oder nationalen Gruppen, wie Lemken oder Ukrainer. Auf den ehemals deutschen Gebieten sind auch die Ureinwohner, vor allem Ermländer, Masuren und Schlesier geblieben. Die Anfänge der Ansiedlung sind Anfänge der Entstehung einer neuen regionalen Identität, die fast von Grund auf gebildet wurde. Das war eine Hybrididentität, weil die Ankömmlinge die Erinnerung an die Heimat, ihre regionalen Sitten und Traditionen mitgebracht haben, die der neuen geographischen und kulturellen Umgebung gegenübergestellt werden mussten.

Das charakteristische Merkmal der ehemals deutschen Städte ist eben die Vielvölkerheit, die im Grenzgebiet am stärksten zum Vorschein kommt. Alle diese Städte sind in der Nähe von Staatsgrenzen gelegen, aber die Grenzgebieten werden nicht nur unter dem geographischen, sondern auch kulturellen und sozialen Aspekt verstanden, der z.B. in einer feindlichen oder aufgeschlossenen Haltung dazu, wovon sie die Grenze trennt, zum Vorschein kommt. Die Grenzheit beeinflusst wiederum das spezifische Kulturbild, das man als Hybrid- oder Palimpsestbild bezeichnen kann – die „wiedergewonnene“ Städte sind ein aus mehr Schichten bestehender Raum, weil unter der polnischen Nachkriegsschicht die Spuren der deutschen Schicht durchscheint. Trotz der Nachkriegsaktion der Beseitigung der nicht-polnischen Spuren aus der Stadtlandschaft, haben sich Elemente erhalten, die von einer jahrhundertlangen Anwesenheit eines anderen Volks auf den Wiedergewonnen Gebieten deuten. Das kommt nicht nur in der charakteristischen Bebauung der Stadträume, sondern auch in den räumlichen Lücken zum Ausdruck – die Spuren der Vergangenheit treten in Form von Trümmern, in Überresten ehemaliger Objekte auf, und manchmal nehmen sie die Form einer Leere, eines Lochs ein, das ein Zeugnis von langsam verschwindender Geschichte des Ortes ist.

(Die Geopoetik einer ehemals deutschen Stadt, S. 11)

Bauen wir Pommern (wieder)auf

Über Bedürfnis der pommerschen Identität und Regionalbildung¹

Paweł Migdalski, Doktor der humanistischen Wissenschaften, Historiker, Redakteur, Lehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Geschichte und Internationale Beziehungen der Universität in Stettin, Vorstand des Historisch- Kulturellen Vereins „Terra Incognita“ in Königsberg in der Neumark

Regionalidentität ist zu einem populären Untersuchungsfeld von zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen geworden. Dies wird von bedeutenden und schnellen Veränderungen in den letzten zwei Jahrzehnten nach dem Untergang von Kommunismus verursacht und betrifft vor allem polnische westliche und nördliche Regionen. Ein hervorragendes, obwohl nicht so wie Schlesien oder Preußen populäres Beispiel dafür ist Pommern, dem ich einige Überlegungen über Regionalismus, Identität sowie regionale Bildung widmen möchte.

Pommerscher Regionalismus²

Nach 1989 und dem Zusammenbruch des kommunistischen Systems, das sich mit weitgehender Zentralisierung des Staates auszeichnete, erfolgte eine Explosion des Regionalismus. Dies bedeutet nicht, dass er früher auf den Rand gedrückt wurde, aber zum Schwerpunkt war immer der Staat- Polen als das Ganze³.

Die Regionen, insbesondere die auf den im Jahr 1945 angeschlossenen Gebieten, wurden als Teil des ehemaligen, oft mittelalterlichen Polens, die nur „für eine Weile“ wegen der deutschen Gier deutsch wurden, dargestellt. Aber weil auf diesen Gebieten 1945

kein Polentum zu sehen war, musste die polnische Wesenart geschaffen werden. Nestor der polnischen Mediävistik, Gerard Labuda, schrieb nach Jahren, dass „nach 1945, als Polen die westlichen Regionen bekam, wurde die Hilfe für die Einwanderer zu einer Aufgabe der Historiker. Damit sie sich verwurzelt wie daheim fühlten. Damit sie eine Art der historischen Erbschaft sehen könnten“⁴. Auf diese Weise wurde auch ein Mythos der Wiedergewonnenen Gebiete⁵ geschaffen. Es wurde ein neuer und überzeugender Raum kreiert, den Stanisław Helsztyński, der erste Kurator der Woiwodschaft Stettin in einer von seinen Reportagen beschrieb: „wenn man die Bezeichnungen liest, es scheint, dass wir Seegeräusch und Vogelgesang der hier lebenden Vögel hören, und dass wir den Geruch der Wälder, die hier wuchsen, einatmen. Und vor allem unterliegen wir dem Eindruck, dass uns noch unser Bruder- Slawe, der hier gearbeitet und gekämpft hat, anspricht“⁶.

Im Fall des gegenwärtigen Pommerns (oft aber unbegründet auch Westpommern genannt) sollen wir immer berücksichtigen, dass unsere Region die Gebiete umfasst, die seit Ende des 12. Jahrhunderts die von Polen getrennten politischen Einheiten darstellten- das seit dem 17. Jahrhundert bestehende Westpommersche Herzogtum und einen Teil von Brandenburg als Neumark bezeichnet.

Daher entstanden nach 1989 wie verbotene Frucht viele von unten kommende Initiativen, die an Geschichte der Region oder an ihrem Teil ohne weiße Flecken, die die bisher stillschweigend übersprungene deutsche Geschichte ausbeuten, interessiert sind.

Diese Bewegung der kleinen Heimatländer charakterisiert sich durch eine andere als bisher Einstellung zu dem historischen Gedächtnis sowie durch Konfrontierung mit den über Jahrzehnte erstarrten Mythen. Es erfolgte eine Sakralisierung der privaten

Heimat- der kleinen Heimat, die auf Multikulturalität basierte und offen und multiethnisch eingestellt ist. Die Sehenswürdigkeiten in Stettin, Königsberg in der Neumark, Kolberg, Rügenwalde oder Neugard konnten wieder -nicht in der pejorativer Bedeutung der ehemals deutschen Gebiete- zu Pommerschen, Brandenburger oder Preußischen und nicht nur zu polnischen oder Piast werden.

Der Historiker Robert Traba, Gründer der „Bo-russia“ in Olsztyn, schrieb, dass„(...) wir geistige Nachfolger dieser Gebiete sind, die seit 1945 mit ihrer ehemaligen Geschichte nicht verbunden sind. Nachfolger- das bedeutet, dass wir uns daheim fühlen, da der Begriff »Depositär« einige Art von Provisorium annimmt. Das ist keine Erbschaft. Das ist die Nachfolge. Wir verleihen diesem Gebiet ein neues Leben, Sinn und Interpretation- dabei aber die Gründer nicht vergessen. Dies passiert zum ersten Mal nicht wegen eines Versuchs der nationalen Aneignung, sondern wegen des natürlichen Bedürfnisses der emotionalen Identifizierung mit der zu rettenden Kulturlandschaft“⁷.

Diese neue Identifizierung bildet eine weitere Etappe des Angewöhnungsprozesses (Polonisierung) des Pommerns, und das wiederum trägt zu ständiger Vertiefung der Bindung der hier wohnenden Gesellschaft an Pommern bei. Natürlich ist das kein einfacher Prozess, insbesondere wegen der immer auftretenden, zahlreichen Ressentiments. Wichtig ist aber zu betonen, dass es in dritter Generation der hier wohnenden Gesellschaft erfolgte und dass gerade die jüngste, dritte Generation das größte Interesse an diesem Land zeigt – und es paradox – überwiegend dank der deutschen Geschichte⁸, macht, die nicht mehr pejorativ anzusehen ist, sondern vielmehr als ihre eigene Geschichte. Ich finde, dass diese letzte Erscheinung als ein großer Erfolg anzusehen ist, da sie einen langsamen Untergang der Weltbestimmung nach den Nationalitäten (was dem Rassismus ähnlich ist) bedeutet und ein Ende des in der Epoche der Romantik geschaffenen nationalistischen Wahnsinnes ankündigt, der langfristig zu den totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts, wie Nazismus oder Stalinismus führte und den wir bis heute oft in uns selbst nicht bemerken können.

Pommersche Identität, also welche?

Vor einem Jahr schrieb ich – mit Stolz – „Ich bin Pommeraner und ich liebe mein Pommern, das die Gebiete zwischen Stralsund und Stolp sowie die im Mittelalter bis zu dem Fluss Warthe reichende Neumark umfasst“⁹. Ähnlich wie „daheim“ fühle ich mich in Greifswald, Stettin und (ehemals neumärki-

schen und noch früher pommerschen) Königsberg in der Neumark, Zehden. Posen, Krakau oder Warschau sind für mich wie „Ausland“. Also, was ist diese pommersche Identität? Das ist das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Gebiet – meiner kleinen Heimat-Pommern. Dieses Gefühl der Besonderheit im Vergleich zu anderen Gebieten und Regionen, zu Weichselpommern (das vor dem Jahre 1772 als Königliches Preußen bezeichnet wurde), zu Großpolen oder dem Land Lebus. In dem slawisch-skandinavischen Wollin verbleibend, auf der Burg in Arkona auf der Insel Rügen, auf dem Czycibor-Berg stehend, das Heiligtum auf dem Gollenberg besuchend und die steinernen Granitkirchen um Stettin und Königsberg in der Neumark herum sehend, die gotische Ziegeltempel und Miethäuser in Stralsund, Greifswald und Kolberg bewundernd, auf dem Herzogsschloss in Rügenwalde und nach den Spuren der alten Routen wie Lot-Weg im südlichen Teil des Bahner Landes oder nach alten Bahngleisen in dem Buchenurwald suchend und einzelartige, vielfältige Landschaft der Region, die während der letzten Eiszeit entstanden ist, bewundernd, fühle ich, das ich daheim bin. Meine sind Sehenswürdigkeiten, die Natur, Siedlungen und historische Persönlichkeiten von dem Reinbern und Otto von Bamberg beginnend, über Mitglieder der Waldens-Sekte bei Moryn, über Bischof Erazm von Manteuffel, Dietrich Bohnhöffer und auf Kazimierz Majdanski und Ignacy Jeż endend. Durch Pommern reisend sehe ich mit Augen meiner Phantasie die Schlacht bei Zehden des Mieszko des I., an der Küste die dänisch-slawischen Kämpfe im 12. Jahrhundert, in Treptow an der Rega den Sejm von 1534, der Protestantismus in Pommern einführte, bei Zäckerick die Überquerung der Oder 1945 und in Stettin die Streiks vom Dezember 1970 sowie Augustabkommen.

Das alles bewirkt, dass obwohl meine Familie, wie die der meisten von uns, hier nach dem Zweiten Weltkrieg kam, bin ich schon hier „einheimisch“. Ich kenne nicht und erinnere mich auch nicht an eine andere kleine Heimat; auch hier in Stettin wurden meine Großeltern begraben (und wie wir wissen, bestimmen die Gräber und Friedhöfe die „Hiesigkeit“ von unserem Land, manchmal wie die Grenzpfiler¹⁰), nach deren Heimgehen niemand sich praktisch an das alte Haus erinnert. Obwohl mein Deutsch nicht flüssig ist, stört mich nicht, dass mein Pommern zwischen zwei Länder geteilt ist, Länder wo man zwei Sprachen spricht. So ist meine kleine Heimat. Vielleicht als Historiker von Beruf kommt es mir leichter, sie zu erkunden und zu verstehen, aber die Identität, wie die Liebe, kommt nicht von dem Verstand sondern fließt vom Herzen.

Was ist also die kleine Heimat¹¹? Vor Jahren stellte ein außerordentlicher polnischer Soziologe Stanislaw Ossowski fest, dass es private und ideologische Heimat gibt¹². Die zweite ist für die meisten von uns unser Staat – Polen. Die erste wird von dem Geburtsort oder Wohnort des einzelnen Menschen bestimmt. Deshalb ist es möglich, unterschiedliche private Heimatländer zu haben, wobei übergeordnet und gemeinsam die ideologische Heimat ist. Dem Begriff der privaten Heimat entspricht der Begriff der kleinen Heimat. Er definiert zuerst den Menschen, bildet seinen Raum, der ihn in den nahe liegenden Gemeinschaft, Kultur und Gebiet verwurzelt und ihm gleichzeitig das Gefühl gibt, dass er daheim ist und ungezwungen, was sich positiv in menschlicher Aktivität abspiegelt und günstig das Einschalten in künstlerisches Leben des eigenen Milieus beeinflusst¹³.

Soll diese Dualität, also Besitz der großen Heimat – Polen und der kleinen – Pommern auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands und Polens und auch das, dass ich über meine wissenschaftliche, didaktische und gesellschaftlich Arbeit die Geschichte des deutschen Pommerns oder der Neumark verbreite – soll das alles bedeuten, dass ich das Polentum entkräfte und selbst die polnische nationale Identität verliere?¹⁴ Ganz und gar nicht! Wir sollen uns darum auch keine Sorgen machen, da gerade in Pommern, also an der Grenze, wo alles deutlicher zu sehen ist, werden unsere nationalen Eigenschaften leichter zu bemerken und zu schätzen, hier sehen wir besser unsere eigene Verschiedenheit und Kultur. Hier im Grenzgebiet können wir uns wie im Spiegel mit allen Vor- und Nachteilen in Augen unserer Nachbarn sehen.

Wir sollen auch betonen, dass die äußerste Lage Pommerns zu seinem Vorteil ist. Ich zitiere hier nur eine Aussage des Marschals Józef Piłsudski, der sagen sollte, das Polen wie ein Kringel ist – das was am interessantesten ist, befindet sich an den Rändern und in der Mitte herrscht Leere. Noch will ich eine Aussage des mit unserer Region Anfang des 20. Jahrhunderts verbundenen (Bad Schönfließ, Königsberg in der Neumark, Butterfelde) und anerkannten deutsch-amerikanischen Theologen und Philosophen Paul Tillich zitieren, der beweist, dass an den Grenzgebieten die interessantesten und wichtigsten Sachen passieren¹⁵.

Ein nächster Wert unserer Region und ihrer Identität ist die oft erwähnte Multikulturalität und moderne Rückkehr dazu. Das stimmt, über die letzten zweitausend Jahre wohnten hier mehrere ethnische Gruppen von Germanen, über Slawen, Skandinavier (Dänen?), später Deutsche, Juden, Schweden, Franzosen, Polen und Russen, aber mit Ausnahme von ei-

nigen Epochen und Plätzen (wie die multiethnische Insel Wollin in frühem Mittelalter) würde ich diese Kategorie nicht überschätzen. Eine dominierende Mehrheit bildete hier immer in gegebener Zeit eine Gruppe, die einen entscheidenden Einfluss auf das ganze Leben hatte. Trotz allem ist diese Region nicht so national homogen wie Masovien, Kujawien oder Krakauer Gebiet. Jede der oben erwähnten Gruppen hat nach sich hier einen weiteren Ziegel in dem Kulturraum, der die pommersche Identität bildet, gelassen. Die größte Anzahl dieser Ziegel haben natürlich die Deutschen gelegt, und nach 1945 die Polen. Von keinen diesen Andenken dürfen wir uns abwenden, insbesondere nicht von diesen, die nicht polnisch sind und es niemanden gibt, um sich um die zu kümmern¹⁶. Der Posener Historiker Zbigniew Mazur meinte, dass sie „(...) als etwas, was fest mit der Geschichte der Stadt und der Region verbunden ist, als etwas Nahes und in diesem Sinne auch Eigenes“¹⁷ betrachtet werden sollen.

Übrigens ist diese Multikulturalität, die so verbissen in der Volksrepublik Polen bekämpft wurde, schon seit Jahrhunderten für die polnische Kultur so charakteristisch. Der Papst Johannes Paul der II. schrieb, dass das Polentum „den Aufbau von Republik Polen der mehreren Nationen, Kulturen und Religionen ermöglichte. Alle Polen trugen in sich diese Religions- und Nationalverschiedenheit. (...) Das Polentum bedeutet also eigentlich Vielfalt und Pluralismus, und nicht Beengtheit und Geschlossenheit“. Er bedauerte auch, dass diese „Dimension des Polentums, die wir erwähnten, in unseren Zeiten nicht mehr etwas Selbstverständiges wurde“¹⁸. Unter Berücksichtigung der schweren polnisch-deutschen Vergangenheit im 19. und 20. Jahrhundert¹⁹ vielleicht gerade hier im grenzüberschreitenden Pommern „(...) wird ein Dialog zwischen unterschiedlichen Kulturen und Nationalsitten zu einer unerlässlichen Art und Weise für den Aufbau einer innerlich versöhnten, ruhig in die Zukunft anschauenden Welt“ – wiederum die Worte des anerkannten Polen zitierend²⁰.

Warum und wie soll die pommersche Kultur verbreitet werden

Der schon zitierte Johannes Paul der II. betonte, dass die Geschichte ein wichtiges Element der Kultur ist und über Identität entscheidet²¹. Deshalb ist es wichtig, gründlich und ohne Verschweigen über die regionale Geschichte zu unterrichten. Wichtig ist, dass das Verbreiten der regionalen Inhalte über alle möglichen Medien erfolgte, die irgendwelchen Einfluss auf Menschen haben. Also außer der Schule – die nachfolgend beschrieben wird – sollen wir solche Medien wie Fernsehen, Rundfunk, Museen und Ga-

lerien, schöngestige und wissenschaftliche Literatur, Presse, aber auch Touristik (Reiseführer, Landkarten, und Informationstafeln), darunter auch thematische Touristik (Geschichte) erwähnen. Eine große und wichtige Bildungsrolle spielen: Kirche (in Predigten, Lehre und vor allem über Beispiele in Aktivitäten für die Sorgfalt beim Lehren über die Erbschaft der Vergangenheit) und die Nichtregierungsorganisationen. Dies alles bewirkt, dass wir gezielt ausgebildete, vernünftig orientierte und die historischen Ereignisse von der Propaganda (auch der heutigen) unterscheidende Verbreiter von richtigem Wissen über Pommern, Historiker (Forscher und Lehrer), Liebhaber auch unter den Priestern, die weitere Milieus, Gruppen und Personen anstecken werden, brauchen.

Warum also lohnt es sich, über die Geschichte von Pommern zu unterrichten? Da das Wissen über regionale Geschichte einen positiven Einfluss auf die Beachtung der lokalen und breiter, gesamtpolnischen Traditionen hat. Dieses Wissen beeinflusst unseren Blick auf die uns umgebende Erbschaft der Vergangenheit – wenn wir sie kennen, werden wir sie nicht als Müll wegwerfen. Deshalb wächst der Wille, diese Traditionen zu schützen und die Sehenswürdigkeiten zu pflegen, was sie gar oft erhalten lässt.

Wachsendes Wissensniveaus über die Region steigert die regionale und lokale Identität und sie wiederum die Bindung an den Wohnort. Wenn insbesondere junge Menschen mit ihrer kleinen Heimat verbunden werden, werden sie auf diese nicht so einfach verzichten und nach dem Schulabschluss mit dem Kopf voll von Ideen in sie zurück kommen. Die Gefühle der Bindung und Identifizierung werden, um hochtrabende Worte nicht zu benutzen, von Fragen begleitet: Wie ist an der Erschaffung teil zu haben? Wie ist die kleine Heimat zu entwickeln? Schon vor einigen Jahrzehnten schrieb ein hervorragender Warschauer Historiker Stanisław Herbst, dass die Kenntnis der regionalen Geschichte „zur Arbeit an Umformung von eigener Umwelt anregt (...) sie weckt die menschlichen Leidenschaften, füllt eine innerliche Leere, die auch den am schwersten beruflich arbeitenden nicht fremd ist. Sie erfüllt die hygienischen Aufgaben für den Geist“ oder „baut die Geister und Gefühle aus“ sowie begünstigt „Lösen der praktischen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sogar technischen Fragen“²².

Eine wichtige Rolle kann auch die regionale Geschichte in der Schulbildung spielen, da die Geschichte von Pommern, von den einzelnen Gebieten oder Kreisen, Ansiedlungen sowie Straßen (Mikrogeschichte) viele nützliche Merkmale enthält, die für ein alltägliches Lehrerpraktikum wichtig sind. Vor allem kann dieses Wissen konkretisiert werden und

nähert dem Schüler den Unterricht an, weil es lokale Beispiele und Abbildungen der großen geschichtlichen Prozesse angibt. Diese Greifbarkeit hat ein besseres Verständnis der besprochenen Inhalte zur Folge, und dabei werden diese nicht mehr abstrakt. Wenn die Schüler die gotischen Merkmale an Sehenswürdigkeiten von Königsberg in der Neumark, Stettin oder Stargard in Pommern werden zeigen können, werden sie das auch bei einer Außenprüfung am Beispiel der Objekte in Krakau oder Paris schaffen.

Dank dem Einsatz von solchen Arbeitsmethoden wie Interviews, werden generationsübergreifende Beziehungen angeknüpft. Mit Ergreifen des Wissens über den Wohnort, lernen die Schüler Traditionen und Familiengeschichte kennen, und deshalb können sie sich leichter mit dem Gebiet, der Familie, ihrer Geschichte und Herkunft identifizieren. Außerdem ist das Wissen einfacher in den nächsten Verhältnissen als in der Geschichte der ganzen Nationen zu festigen.

Pommerscher Regionalismus in der Schule

Das polnische Bildungssystem ist eine Folge einer großen Schulsystemreform in den Jahren 1998-1999, die nicht nur ein dreijähriges Gymnasium eingeführt hat, sondern auch neue Programmgrundlagen, Methoden und Lehrstrategien sowie Außenbewertungssystem der Schülerfortschritte, das das landesweite Sammeln von objektiven und vergleichbaren Informationen über Veranlagungen und Kompetenzen der Schüler ermöglicht. Es wurden auch didaktische Lehrpfade eingeführt, die das Wissen aus unterschiedlichen Bereichen integrieren sollten und ein bei den Schülern holistisches Weltbild entwickeln. Einer dieser Lehrpfade war: Regionale Bildung – Kulturerbschaft in der Region²³. Leider hat die Realität diese Vorhaben negativ verifiziert. Deshalb hat der Gesetzgeber nach nicht Mal den ganzen zehn Jahren neue Programmgrundlagen eingeführt, die seit dem Jahr 2009 realisiert wurden. Die Lehrpfade wurden entfernt und in einzelne Fächer eingeschlossen²⁴.

Die Folgen sind negativ. Danuta Konieczka-Śliwińska betont, dass ein einheitliches und kohärentes Bildungskonzept der Regionalbildung, das auf sämtlichen Stufen realisiert worden war, verschwunden ist. Obwohl sich die Inhalte in der Programmgrundlage befinden, können sie zu einem logischen und geordneten Ganzen nicht verbunden werden, was zusätzlich zum Verlust des Ziels der Regionalbildung führen kann. *Novum* in Form von Vorbereitung des Programms durch Lehrer, und nicht die durch von MEN (Ministerium für Nationale Bildung) bestätigten Programme, verursacht, dass ein praktischer Realisierungsumfang der Regionalbildung von den Lehrern abhängig wird und keine se-

paraten Schulbücher oder didaktischen Materialien verlangt werden. Das gültige Konzept der Regionalbildung setzte für sie nur die Funktion der Beispiellstellung für einen breiteren historischen Kontext an²⁵. Dies bricht die vor zehn Jahren eingeführte Regel, dass ein zugrunde liegendes Ziel der reformierten Schule die Erziehung von einem Menschen ist, der die nächste Umgebung kennt, versteht und offen auf die Welt und tolerant ist²⁶.

Eine weitere Ursache dafür, dass die Schulen die regionalen Inhalte vermeiden, ist die mit gelehrsamem Inhalten überfüllte Programmgrundlage. Das Problem wird noch durch die zentralisierten Außenprüfungen vergrößert, die landesweit vereinheitlicht sind und partikuläre regionale Geschichte – die Geschichte der kleineren Einheiten wie Neumark oder Kolberger Land gar nicht erwähnend, auslassen müssen.

Ein praktisches Unterwerfen des ganzen Bildungssystems den Klassenarbeiten und Außenprüfungen bewirkte, dass die Lehrer in eine Lage versetzt wurden, in der sie fast ausschließlich danach streben, dass ihre Schüler die möglichst besten Ergebnisse bei den Testen hätten. Sie verzichten oft auf Vorstellung der Verwickeltheit der historischen Prozesse am Beispiel der regionalen Geschichte. Da der Gesetzgeber die Schwerpunkte auf die Heimatgeschichte und Weltgeschichte gelegt hat, scheint es besser zu sein, mehr Zeit beim Unterricht dem Material zu widmen, das die Themen betrifft, die potentiell bei der Prüfung abgefragt werden. Unter anderen Ursachen einer schwachen Position der Regionalistik können nicht ausreichende sachliche Ausbildung der Lehrer und die wieder auftretende Furcht vor Erregen des Separatismus vorgeführt werden.

Wo demnach werden die regionalen Inhalte am häufigsten realisiert? Vor allem in gesondertem Unterricht wie historische Gruppe oder zusätzliche Stunden. Aus vielen Gründen erörtert dies nicht erschöpfend das Problem, auch wegen Freiwilligkeit des Unterrichtes, der pädagogischen Möglichkeiten der Regionalistik. Trotz der vorgestellten Hindernisse existiert der Regionalismus. Davon zeugen die Publikationen, die aber oft nur ein unentbehrliches Element der Bemühungen um eine höhere Stufe des beruflichen Aufstiegs sind. Trotzdem haben wir auf einige Publikationen und Initiativen über Geschichte von Westpommern, die sowohl für Schüler als auch Lehrer gerichtet sind in den letzten Jahren nicht umsonst gewartet²⁷.

*Finis Pomeraniae?*²⁸

1984 predigte Kazimierz Majdański, der Bischof von Stettin-Cammin, dass es nach dem Zweiten Weltkrieg „nach Leuten nicht mangelte, dank denen

das Bevölkern des Gebiets an der Oder und der Ostsee möglich war – und was damals nicht so ganz die Wahrheit war – Pommern und Stettin sterben aus“ und er fragte – „Wem machen wir so höflich Platz?“²⁹. Mehrere Jahre sind vergangen, Sorgen der Hierarchie um das Schicksal des polnischen Stettins und des Pommerns wurden auseinander gestiebt. Aber es blieb die Sorge um die Zukunft von Pommern, der immer mehr ökonomisch unvollkommenen Region auf der polnischen und europäischen Landkarte, um Zukunft der Region und insbesondere Zukunft von Stettin – einer Metropole ohne reale Idee auf Entwicklung, wo der größte Arbeitgeber das Stadtamt ist, wo im Herzen der Stadt eins nach dem anderen weitere Handelszentren entstehen und das Zentrum töten, und wo trotz fünf großen staatlichen Hochschulen das echte Studentenleben erstarrt – und das beste Beispiel dafür ist Umwandlung des ältesten Kultklubs in die Hauptbibliothek des PUM – Pommerscher Medizinisches Institut (obwohl ich mich vielleicht über eine solche Wendung freuen sollte?).

Heute wird ein Mensch zum Endprodukt, der hervorragend die Testprüfungen bestehen kann, wo er auf jeder Bildungsetappe gut vorbereitet ist. Ist das aber wirklich eine mit Wissen und den aus Bildung resultierenden Lebenskompetenzen ausgestattete Person (doch *non scholae sed vitae discimus*)? Wird das eine Person mit der auf Grund der Landes- und Regionalkultur entwickelten Identität sein? Als im 18. und 19. Jahrhunderte aus Polen ganze Menschenmassen des oft noch nicht gebildeten Volks auswanderten, haben sie über Generationen die Bindung an das Polentum nicht verloren. Viele solche Personen und ihre Nachkommen sind in das unabhängige Land zurückgekehrt. Dies passierte, weil sie ein geimpftes Bewusstsein und Kultur mit sich trugen, die sehr stark waren, dass die sogar die Besatzer in polnische Patrioten verwandeln konnten (Beispiel der Matejko-Familie). Heutzutage – wie die Untersuchungen ergeben – denkt die neuste Emigration, am häufigsten aus ökonomischen Gründen, nicht an die Rückkehr und schmilzt schnell mit der fremden Kultur. Dies betrifft nicht nur die Migration ins Ausland, sondern auch in andere polnische Metropolen wie Breslau, Warschau und Posen.

Die Auswanderer werden die politischen Sprüche nicht anhalten, die PR-Tricks auch nicht, sondern nur die Chance auf Entwicklung und (Über)Leben. Wenn dieses fehlt, haben wir kein Recht sie anzuhalten, desto mehr, weil die Reisen bilden – und die Folge Welterkundung und Sammeln von neuen Erfahrungen ist³⁰. Aber wenn doch ausreisen, sollen sie ihre kleine und große Heimat im Herzen haben, die Heimat, in die sie zurückkommen werden – nicht nur zu

Festen oder auf Urlaub, sondern viel häufiger mit den Gedanken und Erinnerungen. Zuerst müssen sie aber angebunden werden – auf einem Platz verankern. Eine solche grundsätzliche Rolle soll heutzutage die Bildung spielen, nicht nur die Schulbildung – sie soll Identität entwickeln, die Verbindung mit der großen Heimat über die beste und stärkste Lösung, das heißt, eine Bindung an die kleine Heimat aufbauen. Bringen wir in Erinnerung- man kann das hauptsächlich durch Vorstellung der Geschichte des Ortes, wo man wohnt, erreichen – ohne weiße oder schwarze Flecken. Jeder stillschweigende Übergang, ungleichmäßige Betonung wird eine Verfälschung der Geschichte verursachen, und das führt zur Unterbrechung der Bindung. Eine gut mit der kleinen Heimat vertraute Person, irgendwo in Polen oder in der Welt, wird an sie denken, wird zurück kommen möchten und vielleicht auch die verdienten Mittel investieren (so entwickelte sich er Reichtum der östlichen Tiger – wie in Malaysia, wohin aus den ehemaligen Metropolen, der Großbritannien und den USA, Wissen-, Ideen- und Geldtransfer erfolgte). Das ist eine Investition in eigenes Haus, wo man gewachsen ist und wohnt oder wohnen wird. Man kann also eine widersinnige These riskieren, dass wir dank der Erkundung der deutschen Geschichte von Pommern und der Erbschaft nicht nur unsere Anwesenheit stärken und den Prozess „von mein werden“³¹ dieser Region vertiefen, sondern tragen auch dank der praktischer Anwendung zu der wirtschaftlichen und touristischen Entwicklung dieses Gebietes bei³². Ein ständiges Unterstreichen des uralten Polentums dagegen schwächt die Region, weil dies zu eindeutig mit der von den Behörden der Volksrepublik Polen in der Zeit der mehr oder weniger imaginären Bedrohung gemachten, zum Teil gefälschten, Propaganda assoziiert wird, einer Propaganda, die auch heute noch oft wiederholt wird³³. Aber wenn wir es nicht verstehen, werden wir auch unserem geliebten Pommern keine Chance geben können.

Anmerkungen

¹ Der Text ist in einzelnen Abschnitten Entwicklung der Betrachtungen, die sich im Buch befinden: P. Migdalski, *Moja mała ojczyzna. Przykładowe scenariusze lekcji oraz uwagi nad nauczaniem historii regionalnej na przykładzie powiatu Gryfino*, (Meine kleine Heimat. Beispielszenarien des Unterrichtes und Anmerkungen zum Regionalgeschichteunterricht am Beispiel des Kreises Gryfino) Chojna 2010, s. 9–13 sowie im Vorwort zu: Paul Tillich – teolog pogranicza. Śladami wielkiego myśliciela po Nowej Marchii. Trzcieżsko-Zdrój – Chojna – Przyjezierze / Paul Tillich – Theologe auf Grenzgebieten.. Auf den Spuren des großen Denkers in der Neumark. Trzcieżsko-Zdrój – Chojna – Przyjezierze, Red. P. Migdalski, Chojna 2012, s. 8–19.

² Zum Thema Pommern als historische Region, siehe E. Włodarczyk, *Pomorze Zachodnie jako region w perspektywie historycznej*, (Westpommern als Region in historischer Perspektive), Europa Regionum 6, 2001, s. 7–18. Dem pommerschen Regionalis-

mus wurde eine Gemeinschaftsarbeit gewidmet: *Regionalizm w kulturze Pomorza Zachodniego od XIX do XII wieku. Rekonstrucja*, (Regionalismus in der Kultur von Westpommern vom 19. bis 12. Jahrhundert. Erkundung) Red. B. Ochędowska-Grzelak, Stettin 2008.

³ Stanisław Herbst schrieb, dass *Regionalismus stärkt die Verbindung mit eigener Milieu und ist insbesondere für unsere westlichen Gebiete wichtig. Dies kann zur Verschmelzung der autochthoner Bevölkerung mit den Zuwanderer auf diesen Gebieten, wo sich die Leute „fremd“ fühlen und an Rückkehr nach „Polen“ denken beitragen* – S. Herbst, *Potrzeba historii, czyli o polskim stylu życia. Wybór pism*, (Bedürfnis an Geschichte, also über polnische Lebensweise. Ausgewählte Artikel) Warschau 1978, Band 1, s. 68–69.

⁴ G. Labuda, *Jestem Kaszubą w Poznaniu (Ich bin Kaschube in Poznań)*, in: idem, *Zapiski kaszubskie, pomorskie i morskie. (Kaschubische, pommeranische und Seenotizen) Ausgewählte Artikel*, Danzig 2000, s. 488.

⁵ Zum Begriff Wiedergewonnene Gebiete und damit verbundenen Mythen, siehe J. Jasiński, *Kwestia pojęcia Ziemia Odzyskana, w: Ziemia Odzyskana / Ziemia Zachodnie i Północne 1945-2005. 60 lat w granicach państwa polskiego, (Frage des Begriffs Wiedergewonnene Gebiete, in: Wiedergewonnene Gebiete/Westliche und nördliche Gebiete 1945-2005. 60 Jahren in den Grenzen des polnischen Staates.)* (Red. A. Sakson, Posen 2006, s. 15–25; P. Migdalski, *Nazwy jako środek kreowania mitu Ziemi Odzyskanych na przykładzie Regionu Pamieci Narodowej Cedynia – Gozdowice – Siekierki, (Namen als Mittel zur Schaffung des Mythos der Wiedergewonnenen Gebiete auf dem Beispiel des Gebiets der Nationalen Gedächtnis Cedynia – Gozdowice – Siekierki)* in: *Nazwa dokumentem przeszłości regionu, (Name als Dokument der Vergangenheit von Region)*, Red. J. Nowosielska-Sobel, G. Strauchold, W. Kucharski, Breslau 2010, s. 65–68.

⁶ Helsztyński, *W piastowskich grodach Pomorza Zachodniego, (In den Pilsenburgen des Westpommerns)* 2. Ausgabe, Stettin 1995, s. 92.

⁷ R. Traba, *Historia – przestrzeń dialogu, (Geschichte- Dialograum)* Warschau 2006, s. 18, 160.

⁸ Vergleiche Popularitätsbeispiel solcher Initiative wie Stettiner Portal Sedina.

⁹ P. Migdalski, *Jestem Pomorzanie, (Ich bin Pommeraner)*, Przegląd Uniwersytecki. Pismo Uniwersytetu Szczecińskiego, Nr. 1–3 (230–232), 2012, s. 18–19.

¹⁰ Über Gräber und Friedhöfe als Grenzpfiler auf dem Beispiel des siekierowski Kriegsriedhof, siehe P. Migdalski, *Dzieje cmentarza wojennego żołnierzy 1 Armii Wojska Polskiego w Siekierkach, w: „Tym samym pociągiem...“ Przesiedlenia przymusowe, procesy dezintegracyjne i integracyjne na Pomorzu Zachodnim i Ziemi Lubuskiej w latach 1939-1949 w wyborze prac magisterskich powstałych na seminarium Jana M. Piskorskiego, (Geschichte des Kriegsriedhofes der Soldaten der 1. Armee Polnischer Armee in Siekierki, in: „mit demselben Zug...“ Zwangsumsiedlungen, Desintegration – und Integrationsprozesse in Westpommern und dem Land Lebus in den Jahren 1939-1949 in ausgewählten Magisterarbeiten des Seminars von Jan. M. Piskorski)*, Red. K. Marciszewska, P. Migdalski, Chojna-Stettin 2013, s. 141–162. Erinnern wir uns auch an die Szene von der Beerdigung der Pawlaks Mutter aus dem Film „Miteinander“.

¹¹ Es gehört sich mit dem Władysław A. Serczyk einig zu werden, der behauptet, das der Begriff zurzeit oft übermäßig gebraucht wird, aber bis jetzt haben wir keine andere entsprechende Region erarbeitet, die dem deutschen Wort Heimat entsprechen könnte. W. A. Serczyk, *Między małą a wielką ojczyzną (refleksja historyka) (Zwischen der kleinen und großen Heimat (Überlegungen des Historikers))*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska“, Vol. LX sectio F, 2005, s. 297–299.

¹² S. Ossowski, *Zagadnienie więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim, (Die Frage der regionalen und nationalen Bindung in Oppeln-Schlesien)*, in: Werke, 3. Band, Warschau 1967.

¹³ O. Baranowska, M. Machalek, E. Szumocka, *Program ścieżki edukacyjnej. Edukacja Regionalna. Dziedzictwo kulturowe Pomorza Zachodniego. Gimnazjum I-III, (Regionalne Bildung. Kulturerbschaft von Westpommern, Gymnasium I-III)* Stettin 2001, s. 4.

¹⁴ Siehe: R. Ryss, *Okaleczanie tożsamości, (Verletzung der Identität)*

tät), *Gazeta Chojeńska* (Chojna Zeitung), Nr. 24 vom 11. Juni 2013. <http://www.gazetachojenska.pl/gazeta.php?numer=13-24&temat=4>, Zugangsdatum: 20.07.2013.

¹⁵ M. Urbanek, *Polska jest jak obwarzanek*. Breslau 1988; (*Polen ist wie Kringel*) Paul Tillich – *Grenzgebiet Theologie* (siehe Fußnote 1).

¹⁶ Als Beispiel kann das Schicksal der vielen jüdischen Andenken vor dem Jahre 1945 dienen.

¹⁷ Z. Mazur, *Wprowadzenie*, w: *Wokół niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, (Einführung, in: *Um die deutsche Kulturerbschaft in den westlichen und nördlichen Gebieten herum*), Red. Z. Mazur, Posen 1997, s. 19.

¹⁸ Johann Paul der II. *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przelomie tysiącleci*, (*Gedächtnis und Identität. Gespräche um die Jahrtausendwende*), Krakau 2005, s. 92.

¹⁹ Die nach dem Jahre 1945 entstandenen Lehrbücher für Geschichte lesend, gewinnt man den Eindruck, dass schwere Nachbarschaft vom Anfang an besteht und etwa 1000 Jahre andauert (wie in dem Buch von Zygmunt Wojciechowski, *Polen-Deutschen. Zehn Jahrtausenden Ringen*, Posen 1945), aber wie es die Analyse der historischen Landkarte zeigt, war die polnisch-deutsche Grenze eine der haltbarsten und deshalb ruhigsten in der europäischen Geschichte - siehe J. M. Piskorski, *Tysiąc lat granicy polsko-niemieckiej*, (*Tausend Jahren der polnisch-deutschen Grenze*) *Przegląd Historyczny* (Historische Durchsicht) 83, 1992, z. 4, s. 612–613.

²⁰ Johannes Paul der II. dialog między kulturami drogą do cywilizacji miłości i pokoju. Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 2001 roku, (Dialog zwischen den Kulturen für eine Zivilisation der Liebe und des Friedens. Botschaft von Johannes Paul dem II.: zum Welttag des Friedens am 1. Januar 2001) http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/dzien_pokoju_01012001.html, Zugangsdatum: 14.06.2013.

²¹ Johann Paul der II. *Pamięć i tożsamość*, (*Gedächtnis und Identität*), s. 79.

²² S. Herbst, *Potrzeba historii*, (*Bedürfnis der Geschichte*) Zitate: Band 1, s. 68, Band 2., s. 531.

²³ *Das Gesetz vom 25. Juli 1998 über Änderung des Gesetzes über Bildungssystem*, Gesetzblatt 1998, Nr. 117, Poz. 759; *Gesetz vom 8. Januar 1999. Vorschriften zu der Schulsystemreform*, Gesetzblatt 1999, Nr. 12, Pos. 96, B. Śliwerski, *Polnisches Bildungssystem*, in J. Prüchta, *Vergleichspädagogik. Grundlagen der internationalen Bildungsuntersuchungen*, Warschau 2006, s. 292; M. Suchańska, *Ścieżka edukacyjna – forma nauczania interdyscyplinarnego* [w] *Ścieżki edukacyjne – teoria i praktyka. Materiały do wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (Lehrpfade- Theorie und Praktikum. Materialien zur Fortbildung innerhalb der Schulen*, Red. M. Suchańska, Kielce 2003, s. 7; P. Migdalski, *Schulgeschichtsbücher in Polen* [w] *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*, hrsg. Ch. Kühberger, D. Mellies, Schwalbach/Ts 2009, s. 43–48.

²⁴ Verordnung des Minister für Nationale Bildung vom 23. Dezember 2008 über Programmgrundlagen der Bildung in Kindergärten sowie der Allgemeinen Bildung in einzelnen Schultypen – *Gesetzblatt vom 15. Januar 2009, Nr.4, Pos. 17*, vergleiche: M.D. Konieczka-Śliwińska, *Regionalizm w szkolnej edukacji historycznej*, (*Regionalismus in Schulbildung im Rahmen des Geschichtunterrichtes*), *Twoja nowa era. Magazyn dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie*, (Deine neue Epoche. Magazin für Geschichte- und Sozialkundeführer), in diesem Jahr in:., s. 13.

²⁵ M. D. Konieczka-Śliwińska, *Regionalizm w szkolnej edukacji...*, (*Regionalismus in Schulbildung...*) s. 13.

²⁶ O. Baranowska, M. Machałek, E. Szumocka, *Edukacja Regionalna Dziedzictwo Kulturowe Pomorza zachodniego, Program ścieżki edukacyjnej, Gimnazjum I-III, (Regionalbildung- Kulturerbschaft von Westpommern, Programm des Lehrpfades, Gymnasium I-III,*

Stettin 2001, s. 4; M. Suchańska, *Ścieżka edukacyjna – forma nauczania interdyscyplinarnego, (Lehrpfad- eine Form der interdisziplinären Bildung)*, s. 7.

²⁷ M.in. E. Marszałek, *Pomorze Zachodnie (Westpommern)*, Warschau 1999; O. Baranowska, *Pomorze Zachodnie. Moja mała ojczyzna*, (*Westpommern. Meine kleine Heimat*), Stettin 2001; E. Marszałek, *Mój region Pomorze Zachodnie: szkoła podstawowa, gimnazjum, (Meine Region Westpommern: Grundschule, Gymnasium)*, Stettin 2002; *Stettin Grudzień '70 – Styczeń '71. Materiały edukacyjne, (Dezember '70- Januar '71)*, Red. M. Machałek, K. Rembacka, Stettin 2007; *Tajemnice krajobrazów Pomorza Zachodniego, Przewodnik dla dociekliwych, (Geheimnisse der Landschaften von Westpommern, Reiseführer für Eingehende)*, Red. Z. Głabiński, Stettin 2009; W. Kamieniecka, Z. Głabiński, *Tajemnice krajobrazów Pomorza Zachodniego. (Geheimnisse der westpommerschen Landschaften) Poradnik metodyczny dla nauczycieli (Methodischer Ratgeber für Lehrem)*, Stettin 2009; *Szczecin – źródła wiedzy o historii miasta. Od archeologii do czasów najnowszych. Pierwsza Konferencja Edukacyjna, Szczecin 9 XII 2008 r.*, (*Stettin- Quellen der Geschichte der Stadt. Von Archäologie bis zu moderne Zeiten. Erste Bildungskonferenz, Stettin 9. XII.2009*, Red. K. Rembacka, Stettin 2009; M. Machałek, *Stettin 1945-1990, Meine Stadt*, Stettin 2010; P. Migdalski, *Moja mała ojczyzna (Meine kleine Heimat)* (siehe Fußnote 1); *Szczecin – historię tworzą ludzie. Druga Konferencja Edukacyjna, Stettin 11 XII 2009 r.*, (*Stettin- die Geschichte wird von Menschen kreiert. Zweite Bildungskonferenz, Stettin 11.XII. 2010*), Red. K. Rembacka, Stettin 2010, *Szczecin i jego miejsca. Trzecia Konferencja Edukacyjna, 10 XII 2010 r.*, (*Stettin und seine Plätze. Dritte Bildungskonferenz, 10. XII. 2011* Red. K. Rembacka, Stettin 2011; *Szczecin – codzienność miasta i jego mieszkańców. Czwarta Konferencja Edukacyjna, 9 XII 2011 r.*, (*Stettin- Alltag der Stadt und der Bewohner. Vierte Bildungskonferenz, 9. XII. 2011 - Red. K. Rembacka, Stettin 2012.*

²⁸ Im Bezug auf die Worten – *finis Poloniae* – Ende von Polen- die Tadeusz Kościuszko nach der Schlacht bei Maciejowice sagen sollte.

²⁹ K. Majdański, *Wrócił tu Kościół. Z posługi słowa biskupa szczecińskiego-kamińskiego 1979–1984, (Hier kam die Kirche zurück. Von dem Dienst des stettiner-kamiński Bischofes 1979–1984)* Stettin 1985, s. 160–161, 756. Über Ansichten von K. Majdańskiego im Bezug auf pommersche Geschichte, siehe P. Migdalski, *Biskup szczeciński-kamiński Kazimierz Majdański epigonem polskiej myśli zachodniej, (Stettiner- kamiński Bischof Kazimierz Majdański als Epigone polnischen westlichen Gedanken.*, [in] *Nad Odrą i Bałtykiem. Myśl zachodnia: twórcy – koncepcje – realizacja do 1989 roku, (An der ode rund Ostsee. Westgedanke: Schöpfer – Konzept – Realisierung nach dem Jahre 1989)*, in Red. M. Semczyszyn, T. Sikorski, Stettin 2013, im Druck.

³⁰ Erinnern wir uns an die Reisen der Sobieski Brüder, des Wladislaw des IV. Oder Peter den Großen. Das Bildungsmodell über Reisen und Studieren auf unterschiedlichen Hochschulen wurde erst in der Zeiten von Volksrepublik Polen getötet.

³¹ Vergleiche: R. Traba, *Mazury: o wymazywaniu i odzyskiwaniu, w: Prusy. Wzlot i upadek, (Masuren: über Löschen und Wiedergewinnen, in: Preußen. Aufstieg und Niedergang)*. „Polityka. Pomocnik historyczny” (Politik. Historische Behilfe) 2012, Nr. 3, s. 128.

³² Wir können dort populäre Andenken skandinavischer und deutscher Vergangenheit, sowie die sich entwickelnden Initiativen wie Wikinger Wolliner Festival, Gerhardt Fort in Swinemünde, Ruinen der V-1 Abschussvorrichtung in Spätenwalde, oder Fabrik des synthetischen Benzins in Pölitz finden.

³³ Schade, dass weiterhin so viele Gesellschaften und Personen, auch junge, die in dem zentralen „alten Polen“ erzogen wurden, den komplizierten Prozess von Domestizieren der Kulturlandschaft der westlichen und nördlichen Gebieten nach 1990 nicht verstehen, und damit schwere Schaden verursachen.

Die Geopoetik einer ehemals deutschen Stadt

Die polonistische Regionalbildung in der weiterführenden Schule (Sekundarstufe II)

Kamila Gieba, Doktorandin im Institut für Polnische Philologie der Universität in Zielona Góra

Wie soll man über die Vergangenheit der Wiedergewonnen Gebiete (poln. Ziemie Odzyskane) lehren? Wie soll man über ihre vielfältige Ethnizität und über ihr nicht nur polnisches Kulturerbe sprechen? Und schließlich – in wie weit harmonisiert die Geopoetik der ehemals deutschen Städte mit den Inhalten der Regionalbildung, die von dem Bildungsministerium empfohlen wird? Diese Fragen versuche ich zuerst zu beantworten, indem ich auf die Ministerbestimmungen betreffs der Regionalbildung hinweise und dann zur bündigen Beschreibung der Spezifität von den ehemals deutschen Städten aus dem Gesichtspunkt der Geopoetik übergehe. Zum Schluss weise ich darauf hin, in welchem Ausmaß man die vom Bildungsministerium festgelegten Inhalte der Regionalbildung durch Lehren über die Vergangenheit der Wiedergewonnen Gebiete realisieren kann.

Die Problematik, die die Regionen der sog. Wiedergewonnen Gebiete betrifft, war in den Nachkriegsjahren ein Thema der Regionalbildung, die zu dem offiziellen antideutschen Diskurs gehörte. Die Lehre über diese Regionen war auf die Verbreitung des Piast-Mythos und die Schaffung der Vorstellung von einheitlichem Polen orientiert. Die Aufgabe der Regionalbildung in Ober- und Niederschlesien, im Land Lebus, in Westpommern sowie in Ermland und Masuren war gleich nach dem Krieg „die Verbreitung und Popularisierung unter den Kindern und Jugendlichen, und durch deren Vermittlung auch unter den Eltern, unserer unveräußerlichen Rechte auf diese Gebiete, die nach Jahrhunderten deutsches Herrschens ans Vaterland zurückfielen“¹. Heute, im 21. Jahrhundert, haben wir die Chance, über die Vergangenheit der ehemals deutschen Gebiete schon ohne diese ideologischen Belastungen zu sprechen.

Einleitend soll man begründen, warum gerade die Regionalbildung in weiterführender Schule der Gegenstand dieser Reflexion geworden ist. Die mit der Geopoetik ehemals deutscher Städte verbundene Inhalte fordern Bezüge auf die nicht polnische Vergangenheit dieser Räume, was eine Veränderung des bisherigen Verständnisses von polnischer Regionalidentität nach sich ziehen kann, die sich auf den Wiedergewonnen Gebieten relativ neulich zu bilden begann. Der 4. Bildungsstufe fällt zu:

(...) der Einstieg eines jungen Menschen ins Erwachsenenleben (...). Der Schüler schafft die Grundlagen seiner Weltanschauung, bringt die Hierarchie der Werte zum Ausdruck, analysiert und ordnet selbständig die Wirklichkeit. Er wird zu einem bewussten Kulturrezipienten und er kann sein Wissen über Sprache, Tradition und Gegenwart systematisieren. Seine

Lektüre dient im wesentlich größeren Ausmaß als früher dem Nachdenken über die Welt, führt zur existenziellen Fragenstellung und zur Suche nach Antworten².

Die Wahl der weiterführenden Schule hängt also von mit der Notwendigkeit ab, die Lehrinhalte über die Region an die kognitiven Möglichkeiten des Schülers anzupassen.

Das Konzentrieren auf Stadträume erfordert auch eine Begründung. Während man vor der Systemumwandlung in der sich mit dem westlichen Themen befassenden Literatur oft über das Land (die Poesie von Eugeniusz Pakuszta, Zygmunt Trziszka, Henryk Worcell, Henryk Panas, Halina Auderska oder Stanisław Srokowski) geschrieben hat, erzählt man heutzutage von den Wiedergewonnenen Gebieten immer häufiger in Form einer Stadt- und Kleinstadt-Erzählung – nennen wir nur einige Namen: Paweł Huelle und Stefan Chwin (Danzig), Inga Iwasiów und Artur Daniel Liskowacki (Stettin), Joanna Bator (Waldenburg), Filip Springer (Janowice, Hirschberg), Krzysztof Fedorowicz (Grünberg in Schlesien), Olga Tokarczuk (Breslau) oder Henryk Waniek (Gleiwitz). Natürlich bedeutet das nicht, dass sich die Literaturforschungen heute ausschließlich auf die Stadträume konzentrieren – sehr oft hebt man eine Gegentendenz hervor, die auf einer Abkehr von Metropole zugunsten der Provinz beruht. Die ehemals deutschen Städte sind ein interessanter Fall, weil sie über einen Doppelstatus verfügen – einerseits sind sie Zentren für lokale Milieus (u.a. auf der Verwaltungsebene), andererseits bleiben sie in gewissem Maße, im Vergleich mit Warschau, Krakau oder Posen, die an der Peripherie liegenden Randzonen (u.a. wegen ihrer geographischen Lage).

Im Rahmen des Vorwortes will ich noch betonen, dass die genaue Erörterung der Geopoetik-Theorie nicht mein Absicht ist – ich werde nur diese Aspekte andeuten, die bei der Lehre über ehemals deutsche Städte im Rahmen der polonistischen Bildung helfen können.

Die Regionalbildung in der Programmgrundlage

Bevor man die Möglichkeiten skizziert, die Geopoetik die im Lesen der regionalen Kulturtexte gibt, soll man wenigstens skizzenhaft die Stelle der Regionalbildung in der weiterführenden Gegenwartschule bestimmen. Die „neue“ Programmgrundlage, die die Verordnung des Bundesministers vom 23. Dezember 2008 über die *Programmgrundlage der Vorschulerziehung sowie der Allgemeinbildung in einzelnen Schultypen*³ festlegt, wird seit dem Schuljahr 2012/2013 in den 1. Klassen der allgemeinbildenden und profilierten Lyzeen, sowie der technischen

Fachschulen eingeführt. Das hat seine Folgen im Bereich der Lehre über die Region. Bisher erfolgte das im Rahmen des fachübergreifenden Lehrpfades: Regionalbildung – Kulturerbe in der Region. Die Ziele und Inhalte dieses Lehrpfades wurden in der *Verordnung des Bildungs- und Sportministers vom 26. Februar 2002 über die Programmgrundlage der Allgemeinbildung*⁴ enthalten.

Die Urkunde aus dem Jahr 2008 löst die Lehrpfade auf. In der Berechtigung zur Verordnung lesen wir: „Die Programmgrundlage enthält in keiner der Bildungsstufen die bisherigen Lehrpfade – die Inhalte dieser Lehrpfade wurden vollauf in den Programmgrundlagen der einzelnen Schulfächer berücksichtigt“⁵. Die Regionalbildung – Kulturerbe in der Region soll derzeit u.a. im Rahmen des Schulfachs: Polnisch realisiert werden.

Die Interdisziplinarität im Lehren der Lehrpfade wurde ausgeschlossen, und die Lehrinhalte der Regionalbildung wurden aufgeteilt und an die verschiedenen Schulfächer verteilt. Das bedeutet nicht, dass die 2002 festgelegten Inhalte der Regionalbildung mit dem Inkrafttreten der Verordnung aus dem Jahr 2008 nicht mehr gelten. Während bisher die Einzelinhalte der Regionalbildung fakultativ und von der Wahl des Lehrers abhängig waren, müssen sie jetzt obligatorisch realisiert werden, weil sie in der Programmbildung des gegebenen Schulfachs enthalten sind, zu derer gesamten Realisierung der Lehrer verpflichtet ist. Die Programmgrundlage des Lehrpfades aus dem Jahr 2002: Regionalbildung – Kulturerbe in der Region kann weiterhin die Basis für die Arbeit des Polnischlehrers im Bereich der Lehre über die Region sein. Aus diesem Grund gründe ich sowohl auf der „alten“, als auch der „neuen“ Programmgrundlage.

Die Geopoetik einer ehemals deutschen Stadt – Hauptfragen

In der Lehre über das Kulturerbe der Regionen der Wiedergewonnenen Gebiete können die Theorien hilfreich sein, die im Rahmen der sich – stark vereinfacht – mit Beschreibung der gegenseitigen Verhältnisse zwischen dem Menschen und dem Raum⁶ befassenden Geopoetik bearbeitet wurden. Es ist selbstverständlich, dass der Mensch den Raum formt, aber diese Abhängigkeit kann gleichzeitig in eine Gegenrichtung gehen – der Raum beeinflusst den Menschen, bestimmt seine Identität, bildet sein Gefühl der Verwurzelung oder – ganz im Gegenteil – der Auswurzelung. Die Geopoetik befasst sich nicht nur mit der Beschreibung der Verhältnisse: Mensch-Raum-Kultur, sondern lässt auch nachweisen, dass der literarische Text nicht mehr als *Mimesis*

der Wirklichkeit behandelt wird, sondern eine performative Bedeutung gewinnt, indem er die menschliche Raumvorstellung formt⁷. In Bezug auf die ehemals deutschen Städte sind *urban studies*, also Stadtstudien, die die Verhältnisse zwischen der Stadt, Kultur und dem Menschen forschen, die Stadtphilosophie analysieren und den Stadtraum aus dem anthropologischen Gesichtspunkt umfassen, eine brauchbare Forschungsrichtung im Rahmen der Geopoetik. Außer der Stadtstudien schafft auch das neue Regionalismus große Möglichkeiten für die Regionalbildung. Das Adjektiv, das die Losung „Regionalismus“ definiert, weist auf die Veränderungen des Paradigmas dieser Forschungsmethode hin. Die regionale Literatur wird nicht mehr als eine – im Vergleich zur Literatur des Zentrums, anders gesagt gesamt-polnischer Literatur – weniger wertvolle Erscheinung behandelt. Die neu-regionale Forschungen schaffen Möglichkeiten der Suche nach den Forschungsfragen, die nicht nur mit der geographischen Lage des Urhebers und dem räumlichen Einbau der Handlung des literarischen Werks verbunden sind – das neue Regionalismus überschreitet die innertextlichen Erscheinungen, indem es auf die außerliterarische Wirklichkeit zutrifft – u.a. auf die Fragen der Identität, Vertrautheit, Fremdheit, Abhängigkeit und der ethnischen oder konfessionellen Minderheiten⁸.

Urban studies und das neue Regionalismus erkenne ich als diese Forschungsrichtungen in der Geopoetik an, die in der Beschreibung der ehemals deutschen Stadträume brauchbar sein können. Selbstverständlich ist jede von diesen Städten anders, was beispielsweise aus regionaler Differenzierung und eigener Geschichte der Region resultiert, man kann jedoch darüber auch unter dem überregionalen Aspekt sprechen, indem man gewisse sie miteinander verbindende Universalien findet. Die Geschichte einer ehemals deutschen Stadt ist die Geschichte von Wechsel der Staatszugehörigkeit, und damit des Wechsels der Bevölkerung, dessen Folgen u.a. die Vielvölkerheit, vielfältige Ethnizität sowie Grenzheit, und dabei stärkere als woanders Abgrenzung zwischen den Einheimischen und Fremden sind. Das sind also Städte, die auf einer Landkarte platziert werden, die einer Translokation⁹ – einer steten Verlagerung – sowohl der geographischen, als auch sozialer oder kulturellen – unterliegt. Unter diesem Aspekt sind die uns interessierenden Städte eine Exemplifikation der sog. räumlichen Dislokation. Der Raum ist nicht statisch, sondern unterliegt ständigen Veränderungen; ihre Formprozesse sind nie definitiv abgeschlossen. Die Translokation des Platzes¹⁰ beeinflusst wiederum die identitätsbildenden Prozesse der die Region bewohnenden Bevölkerung.

Die regionale Identität der Einwohner der Wiedergewonnenen Gebiete wurde nicht gleich geformt. Die Nicht-Konkretisierung der Identität betraf hauptsächlich die ersten Siedler, die von 1945 an aus u.a. früheren polnischen Ostgebieten, aus Zentralpolen oder aus Ausland (z.B. aus der Zwangsarbeit zurückkehrend) in die ehemals deutschen Städte ankamen. Die westlichen und nördlichen Nachkriegsgebiete wurden zu einer Mischung von Tradition und Sitten aus verschiedenen Gegenden des Vorkriegspolens (Polesien, Wolyn, Huzulenland, und auch regional differenzierte Zentrumsgebiete), und auch zur Mischung verschiedener ethnischen oder nationalen Gruppen, wie Lemken oder Ukrainer. Auf den ehemals deutschen Gebieten sind auch die Ureinwohner, vor allem Ermländer, Masuren und Schlesier geblieben. Die Anfänge der Ansiedlung sind Anfänge der Entstehung einer neuen regionalen Identität, die fast von Grund auf gebildet wurde¹¹. Das war eine Hybrididentität, weil die Ankömmlinge die Erinnerung an die Heimat, ihre regionalen Sitten und Traditionen mitgebracht haben, die der neuen geographischen und kulturellen Umgebung gegenübergestellt werden mussten.

Das charakteristische Merkmal der ehemals deutschen Städte ist eben die Vielvölkerheit, die im Grenzgebiet am stärksten zum Vorschein kommt. Alle diese Städte sind in der Nähe von Staatsgrenzen gelegen, aber die Grenzgebieten werden nicht nur unter dem geographischen, sondern auch kulturellen und sozialen Aspekt verstanden, der z.B. in einer feindlichen oder aufgeschlossenen Haltung dazu, wovon sie die Grenze trennt, zum Vorschein kommt¹².

Die Grenzheit beeinflusst wiederum das spezifische Kulturbild, das man als Hybrid- oder Palimpsestbild bezeichnen kann – die „wiedergewonnene“ Städte sind ein aus mehr Schichten bestehender Raum, weil unter der polnischen Nachkriegsschicht die Spuren der deutschen Schicht durchscheint¹³. Trotz der Nachkriegsaktion der Beseitigung der nicht-polnischen Spuren aus der Stadtlandschaft, haben sich Elemente erhalten, die von einer jahrhundertlangen Anwesenheit eines anderen Volks auf den Wiedergewonnen Gebieten deuten. Das kommt nicht nur in der charakteristischen Bebauung der Stadträume, sondern auch in den räumlichen Lücken zum Ausdruck – die Spuren der Vergangenheit treten in Form von Trümmern, in Überresten ehemaliger Objekte auf, und manchmal nehmen sie die Form einer Leere, eines Lochs ein, das ein Zeugnis von langsam verschwindender Geschichte des Ortes ist¹⁴.

Alle ehemals deutsche Gebiete sind in gewisser Hinsicht einander ähnlich, auf allen Gebieten verlie-

fen übereinstimmende identitätsbildende oder soziologische Prozesse. Gleichzeitig besitzt jede von diesen Regionen eigene Spezifität, die das gegebene Territorium von anderen unterscheidet. Aus diesem Grund erfordert die Besprechung der Geopoetik einer ehemals deutschen Stadt eine interregionale Komparatistik. Die Bestimmung der Unterschiede ist schon die Aufgabe der Lehrers, der die Regionalbildung im vorliegenden lokalen Raum realisiert – in diesem Artikel will ich nur die allgemeinen Beschreibungsmethoden der ehemals deutschen Städte zeigen, ohne die Analyse auf nur eine einzige Region einzugrenzen.

Die ehemals deutschen Städte als Gegenstand der polonistischen Regionalbildung

Die Problematik der ehemals deutschen Städte ist nur eine der vielen Fragen, die man im Rahmen der polonistischen Regionalbildung auf den Wiedergewonnenen Gebieten ansprechen kann. Es ist ein so breites Thema, dass auf seiner Basis die Realisierung vieler noch durch die Verordnung aus dem Jahre 2002 empfohlenen Inhalte möglich ist. Diese Weitläufigkeit hat jedoch ihre Nachteile – anstrengendes Lehrprogramm lässt dem Lehrer nicht viel Zeit für Besprechung zusätzlicher Themen oder Einführung der im Programm nicht vorgesehenen Lektüren übrig. Die hier enthaltenen Vorschläge sind zu umfangreich, um sie in ihrer Gesamtheit während des Polnischunterrichts zu realisieren, deswegen hängt es vom Lehrer (und auch von den Möglichkeiten der Schüler) ab, welche Themen im Unterricht eingeführt werden könnten. Die im Bereich der Regionalbildung enthaltenen Inhalte müssen notwendigerweise gekürzt, und die zusätzlichen Lektüren können nur in Abschnitten analysiert werden. Man kann die allgemeinen Lehrinhalte des Polnischen auf der Basis von den der Regionalliteratur entnommenen Beispielen (z.B. die Besprechung der Palimpsest-Konstruktion des Literaturraums¹⁵ oder der regionalen Differenzierung der polnischen Sprache) realisieren und auf diese Art und Weise die regionalen Inhalte mit den typisch polonistischen verbinden. Eine andere Möglichkeit ist, zusätzliche fakultative Unterrichtsstunden oder einen Schülerzirkel zu organisieren.

Die Regionalbildung auf den Wiedergewonnenen Gebieten hat gewisse charakteristische Merkmale, die, sie anders als die Lehre über Zentren behandeln lassen. Auf die Spezifität der Regionalbildung auf den Grenzgebieten macht Jerzy Nikitorowicz aufmerksam, der die Grenzheit mit der Multikulturalität verbindet:

(...) multikulturelle Welt öffnete die Bildung auf die Problematik der Unterschiede, der Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Ablehnung, Marginalisierung, Vorurteile, Stereotype usw. Daher bestimmen solche Kategorien wie Andersartigkeit und Unterschiedlichkeit, Grenzen und Grenzgebiete die Bildungsaufgaben, machen sie zu einer Quelle (...) des neuen Wissens¹⁶.

Die Lokalisierung des Grenzlandes hat ihre praktischen Folgen für das Schulleben:

Die Schule als eine Erziehungsinstitution ist eine der Stellen, wo zur Gegenüberstellung der kulturellen Werte und Vorbilder kommt, die die Schüler zu Hause erwerben. In den Schulen auf dem kulturellen Berührungsbereich ist dieser Prozess noch intensiver, weil sich hier täglich die Vertreter verschiedener ethnischer oder konfessioneller Gruppen treffen, die andere Einstellungen, Werte und Traditionen repräsentieren¹⁷.

Eine der Aufgaben der Gegenwartsschule ist die Erziehung im Geiste der Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber den anderen ethnischen und nationalen Gruppen. Im Kontext der Problematik, die ehemals deutschen Städte betrifft, ist die Erkundung der deutschen Vergangenheit des Ortes und der Merkmale des in der Region vorkommenden Kulturerbes eines anderen Volkes ein Element der multikulturellen Bildung. Dazu können sowohl die Lektüren aus der Zeit vor dem Jahr 1989 dienen, als auch diese, die später entstanden sind. Das ermöglicht, zu zeigen, in wie weit sich die Einstellung zum deutschen Kulturerbe auf den Wiedergewonnenen Gebieten verändert hat und welchen Veränderungen der literarische Stereotyp des Deutschen (aber auch der anderen ethnischen Gruppen) unterlag. In die erste Gruppe der Lektüren können die Texte aus der Siedlungsliteratur geraten, die in der Grenzlandsituation eine verschlossene Haltung vertreten. Józef Hen, Eugeniusz Paukszta, Jan Brzoza oder Henryk Panas. Die nach dem Jahre 1989 entstandene Literatur (schon nicht mehr die Siedlungs-, sondern die Umsiedlungsliteratur¹⁸) zeigt ganz andere Bilder der deutschen Vergangenheit auf den West- und Nordgebieten: hier kann man solche Autoren wie Paweł Huelle, Henryk Waniek, Olga Tokarczuk, Inga Iwasiów oder Filip Springer aufzählen. In der Gegenwartsliteratur werden die Deutschen mit dem Kollektivschuld für die Verbrechen der Naziherrschaft nicht mehr belastet, das Schwergewicht wird auf die Mikro-geschichte verlagert, und auch auf den Parallelismus der Geschichte der aus den früheren polnischen Ostgebieten ausgesiedelten Polen und Deutschen, die nach dem Krieg gezwungen wurden, von daheim fortzugehen.

Wegen der zeitlichen Beschränkungen kann man, statt der Besprechung ganzer Bücher, nur die entsprechenden Abschnitte aus beiden Gruppen der Lektüre wählen, und dann diese miteinander vergleichen. Die deutsche Problematik auf den Wiedergewonnen Gebieten ermöglicht die Realisierung solcher Bildungsziele wie¹⁹: „das Kennenlernen eigener Region, darunter ihrer Kulturerbe, als eines Teils von Polen und Europa“ sowie „die Entwicklung der Achtung gegenüber den anderen regionalen, ethnischen und nationalen Gemeinschaften“. Im Bereich der Lehrinhalte wird nämlich das Thema „die Vergangenheit der Region, ihre Kulturerbe als die Grundlage für Verstehen der Gegenwart der Region“ realisiert.

Die Verneinung der nationalen Stereotype dient dem Erreichen des Ziels, das in der Verordnung aus dem Jahre 2002 als: „Bildung der Nationalsolidarität und Aufgeschlossenheit gegenüber den anderen Gemeinschaften und Kulturen“ bezeichnet wurde. Dem gleichen Ergebnis kann auch das Ansprechen der Frage der Multikulturalität der Region dienen, die aus der inneren Differenzierung der Repatriierten und ihrer Nachkommen resultiert. Man kann sie sowohl aus dem literatur-, als auch sprachwissenschaftlichem Gesichtspunkt bei Besprechung der regionalen und dialektalen Unterschiedlichkeit der polnischen Sprache realisieren. Die Analyse der literarischen Bilder einer Vielvölkerstadt dient auch der nächsten, durch die schon oben erwähnte Urkunde angezeigten Leistung: „das Wahrnehmen des Wertes der Nationalkultur in ihrer regionalen Vielfalt im Vergleich mit Kulturen der anderen ethnischen und nationalen Gemeinschaften“. Der Lehrgegenstand kann nicht nur die schöne Literatur sein, sondern auch die ausgewählten Tagebuchberichte. In ihrer Auslegung lohnt es sich, einen komparatistischen Gesichtspunkt anzuwenden, indem man die Erinnerungen der Pioniere anhand einer der in der Epoche der Volksrepublik Polen zahlreich entstandenen Sammlungen mit den neuen Berichten der Nachkommen der Siedler zusammensetzt. Als Beispiel kann man die Sammlung *Aus dem Grenzland ins Grenzland* (poln. *Z kresów na kresy*) unter der Redaktion von Mirosław Maciorowski nennen. Für den Schüler können auch die Familiengeschichten zu einer Wissensquelle werden. Das Bekanntmachen der Schüler mit dem deutschen und polnischen Kulturerbe der Region sowie mit der Vielvölkerheit, die die Folge der Repatriierung ist, dient der Realisierung des Bildungsziels: „Vorbereitung zum Erwachsenenleben in den regionalen, nationalen, staatlichen und europäischen Strukturen“.

Abschluss

Die im Artikel angesprochenen Themen erörtern die Problematik der Regionalbildung auf den Wiedergewonnen Gebieten nicht erschöpfend. Der Text soll absichtlich für Lehrer nur eine Ermutigung zur Suche nach Möglichkeiten sein, die der Regionalbildung die Werkzeuge der Analyse von den im Rahmen der Geopoetik erarbeiteten Kulturtexten geben. Für Verstehen der Gegenwart der Regionen der Wiedergewonnen Gebiete ist es notwendig, nicht nur die polnische, und übrigens kurze, Geschichte zu unterrichten. Das würde zur Verarmung des Wissens über die Vergangenheit der Region führen – um diese kennen zu lernen, muss man auch unbedingt das deutsche Kulturerbe berücksichtigen, was Robert Traba feststellt. Mit seinen Worten will ich meine Überlegungen zusammenfassen:

Wir behandeln die Kulturlandschaft als ein Palimpsest, in dem verschiedene, sich überlappende Schichten der Vergangenheit eingeschrieben sind. Wir wählen daraus nicht das, was uns zurzeit entspricht, sondern nehmen an, dass sie die Kontinuität bilden und nur in dieser Kontinuität uns die wahre Geschichte des Ortes erzählen²⁰.

Anmerkungen

¹ H. Kwiatkowski, *Die lokale und regionale Geschichte in der schulischen Geschichtserziehung*, in: G. Odoj, A. Peć (red.), *Das Kulturerbe – die Regionalbildung. Hilfsmaterialien für Lehrer*, Dzierżoniów 2000, S. 25.

² S. J. Żurek, *Die Konzeption der Programmgrundlage des Polnischen*, in: *Die Programmgrundlage mit Kommentar. Band 2, Polnisch in der Grundschule, im Gymnasium und Lyzeum*. Warschau 2011, S. 53.

³ Das Gesetzblatt 2009, Nr. 4, Pos. 17.

⁴ Das Gesetzblatt 2002, Nr. 57, Pos. 458.

⁵ *Begründung*, [zur:] *Verordnung des Bildungsministers vom 23. Dezember 2008 über die Programmgrundlage der Vorschulerziehung sowie der Allgemeinbildung in einzelnen Schultypen*.

⁶ Mehr zu diesem Thema siehe: E. Rybicka, *Von der Raumpoetik zur Ortspoetik. Topographische Wendung in den Literaturforschungen*, „Die Zweiten Texte“ 2008, Nr. 4.

⁷ Mehr zu diesem Thema siehe: E. Rybicka, *Die Geopoetik (über die Stadt, den Raum und der Stelle in den gegenwertigen Kulturtheorien und Kulturpraxen)*, in: M. P. Markowski, R. Nycz (Red.), *Die kulturelle Literaturtheorie. Hauptbegriffe und -theorien*, Krakau 2006.

⁸ E. Rybicka, *Von der Raumpoetik...*, op. cit., S. 25.

⁹ Siehe: E. Konończuk, *Die Landkarte im interdisziplinären Dialog der Erdkunde, Geschichte und Literatur*, „Die Zweiten Texte“ 2011, Nr. 5.

¹⁰ E. Rybicka, *Die Geopoetik...*, op. cit., S. 484.

¹¹ Siehe: H. Tumolska, *Das Phänomen des Grenzlandes als einer vorgestellten Gemeinschaft*, in: eadem, *Die Mythologie der früheren polnischen Westgebiete in Tagebüchern und polnischer Belletristik, (1945-2000)*, Thorn 2007.

¹² A. Kłosowska, *Aufgeschlossene und geschlossene Haltungen in der Grenzlandsituation*, in: eadem, *Die Wurzeln der Nationalkulturen*, Warschau 1996, S. 290; Siehe auch: A. Kalin, *Die polnisch-deutschen literarischen Berührungsgebiete: die geopolitischen Reorientierungen in der polnischen Nachkriegsliteratur*

– eine Erkundung, in: M. Mikołajczak, E. Rybicka (Red.), *Ein neuer Regionalismus? Die wissenschaftliche Erkundung und der Abriss der Perspektiven*, Krakau 2013.

¹³ Siehe z.B.: E. Rybicka, *Die Erinnerung und die Stadt. Das Palimpsest vs. das Schlachtfeld*, „Die Zweiten Texte“ 2011, Nr. 5; A. Bağajewski, *Die Palimpsest-Stadt*, in: M. Kitowskiej-Łysiak, E. Wolickiej (Red.), *Die wirklichen Orte, die vorgestellten Orte*, Lublin 1999.

¹⁴ Siehe: Elżbieta Rybicka, *Die Erinnerung und die Stadt...*, op. cit., S. 202.

¹⁵ Siehe: K. Szalewska, *Die Anthropologie des Stadtraums im Kontext des polnischen Nach-Abhängigkeitsdiskurs*, in: H. Gosk, E. Kraskowska (Red.), *(N)ach der Besetzung, (n)ach dem Krieg, (n)ach der Volksrepublik Polen. Der polnische Nach-Abhängigkeitsdiskurs früher und heute*, Krakau 2013, S. 346.

¹⁶ J. Nikitorowicz, *Die Regionalbildung im Grenzland*, in: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (Red.), *Die Regionalbildung*, Warschau 2006, S. 91.

¹⁷ U. Wróblewska, *Die Bildung auf dem kulturellen Berührungsbereich*, in: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (Red.), *Die Regionalbildung*, op. cit., S. 254.

¹⁸ Siehe: I. Iwasiów, *Die Hypothese der Neo-Post-Siedlungsliteratur*, in: H. Gosk (Red.), *Die Migrationserzählungen in der polnischen Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts*, Krakau 2012.

¹⁹ Die Lehrziele und Lehrinhalte, die Aufgaben der Schule und Leistungen im Rahmen der Regionalbildung gebe ich nach: *Der Verordnung des Bildungs- und Sportministers vom 26. Februar 2002 über die Programmgrundlage der Allgemeinbildung an*.

²⁰ R. Traba, *Die im Stein gespeicherte Erinnerung, oder die Kulturlandschaft als ein Palimpsest*, w: idem, *Die Vergangenheit in der Gegenwart. Die polnischen Auseinandersetzungen über die Geschichte Anfang des 21. Jahrhunderts*, Posen 2009, S. 103.

Literaturverzeichnis

Bağajewski A.: *Die Palimpsest-Stadt*, in: M. Kitowska-Łysiak, E. Wolicka (Red.), *Die wirklichen Orte, die vorgestellten Orte*, Lublin 1999.

Iwasiów I.: *Die Hypothese einer Neo-Post-Siedlungsliteratur*, in: H. Gosk (Red.), *Die Migrationserzählungen in der polnischen Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts*, Krakau 2012.

Kalin A.: *Die polnisch-deutschen literarischen Berührungsgebiete: die geopolitischen Reorientierungen in polnischer Nachkriegsliteratur – eine Erkundung*, in: M. Mikołajczak, E. Rybicka (Red.), *Ein neuer Regionalismus? Eine wissenschaftli-*

che Erkundung und ein Abriss der Perspektiven, Krakau 2013.

Kłosowska A.: *Aufgeschlossene und geschlossene Haltungen in der Grenzlandsituation*, in: eadem, *Die Wurzeln der Nationalkulturen*, Warschau 1996.

Konończuk E.: *Die Landkarte im interdisziplinären Dialog der Geschichte, Erdkunde und Literatur*, „Die Zweiten Texte“ 2011, Nr. 5.

Kwiatkowski H.: *Die lokale und regionale Geschichte in der schulischen Geschichtserziehung*, in: G. Odoj, A. Peć (Red.), *Das Kulturerbe – die Regionalbildung. Hilfsmaterialien für Lehrer*, Dzierżoniów 2000, S. 25.

Nikitorowicz J.: *Die Regionalbildung im Grenzland*, in: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (Red.), *Die Regionalbildung*, Warschau 2006.

Rybicka E.: *Die Geopoetik (über die Stadt, den Raum und der Stelle in den gegenwärtigen Kulturtheorien und Kulturpraxen)*, in: M. P. Markowski, R. Nycz (Red.), *Die kulturelle Literaturtheorie. Hauptbegriffe und –themen*, Krakau 2006.

Rybicka E., *Von der Raumpoetik zur Ortspoetik. Topographische Wendung in den Literaturforschungen*, „Die Zweiten Texte“ 2008, Nr. 4.

Rybicka E.: *Die Erinnerung und die Stadt. Das Palimpsest vs. das Schlachtfeld*, „Die Zweiten Texte“ 2011.

Szalewska K.: *Die Anthropologie des Stadtraums im Kontext des polnischen Nach-Abhängigkeitsdiskurs*, in: H. Gosk, E. Kraskowska (Red.), *(N)ach der Besetzung, (n)ach dem Krieg, (n)ach der Volksrepublik Polen. Der polnische Nach-Abhängigkeitsdiskurs früher und heute*, Krakau 2013.

Traba R.: *Die im Stein gespeicherte Erinnerung, oder die Kulturlandschaft als Palimpsest*, in: dessen, *Die Vergangenheit in der Gegenwart. Polnische Auseinandersetzungen über die Geschichte Anfang des 21. Jahrhunderts*, Posen 2009, S. 103.

Tumolska H.: *Das Phänomen des Grenzlandes als einer vorgestellten Gemeinschaft*, in: derer, *Die Mythologie der früheren polnischen Westgebiete in Tagebüchern und polnischer Belletristik, (1945-2000)*, Thorn 2007.

Wróblewska U., *Die Bildung auf dem kulturellen Berührungsbereich*, in: Red. A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (Red.), *Die Regionalbildung*, Warschau 2006.

Żurek S. J., *Die Konzeption der Programmgrundlage des Polnischen*, in: *Die Programmgrundlage mit Kommentar. Band 2, Polnisch in der Grundschule, im Gymnasium und Lyzeum*, Warschau 2011.