

Edward BIŁOS

Założenia, zasady i reguły konstruowania gimnazjalnego podręcznika edukacji regionalnej

Coraz częściej zgłaszany jest przez różnorodne kręgi społeczne postulat skonstruowania podręcznika do edukacji regionalnej (np. „List otwarty w sprawie przedmiotu i podręcznika do edukacji regionalnej” opublikowany w „Debacie Śląskiej” nr 15 – „elitarnym dodatku edukacyjnym” do „Czasu Górnos Śląskiego” czy też takie artykuły, jak np. Jerzego Miki *Najbliższe potrzeby edukacji regionalnej – podręcznik*). Niezależnie od tego, z jakich motywacji on wypływa, faktem jest, iż ów postulat werbalizuje określone zapotrzebowanie społeczne, kierowane do określonego typu praktyki, jakim jest w tym przypadku praktyka edukacji (praktyka pedagogiczna). Nacisk tego zapotrzebowania doprowadza w zasadzie do wystąpienia w świadomości społecznej przekonań wartościujących, formułowanych w kategoriach celów.

Wartości te, tj. określone do realizacji cele, stanowią społeczno-subiektywne wyobrażenia aksjologiczne i znajdują swój wyraz w różnych postulatach, także w postulacie opracowania podręcznika edukacji regionalnej. Spełnienie powyższego postulatu jednak nie jest takie łatwe, jak się pozornie wydaje. Przede wszystkim opracowanie tego typu podręcznika wymaga przyjęcia ściśle określonego założenia, uwzględnienia pewnych zasad oraz zastosowania swoistych i niezbędnych reguł jego konstrukcji.

Podręcznik definiowany jest powszechnie jako książka przeznaczona do nauki (nauczania i uczenia się) zawierająca podstawową wiedzę z jakiejś dziedziny, przedstawioną w sposób jasny i przejrzysty. Wśród podręczników wyróżniany jest podręcznik szkolny. Pojmowany jest on jako podstawowa książka dla ucznia, która przedstawia szczegółowo treści kształcenia wyznaczone programem danego przedmiotu, poziomu i etapu kształcenia. Często termin podręcznik szkolny funkcjonuje w rozumieniu szerokim – wówczas alternatywnie z terminem książka szkolna – i określa każdą publikację, którą można wykorzystać w procesie kształcenia do realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych.

Mówi się także o istnieniu systemu książki szkolnej, obejmującym: a) podręczniki właściwe (w sensie wąskim), b) książki uzupełniające (np. wydawnictwa popularnonaukowe) i pomocnicze (encyklopedie, słowniki itp.), c) obudowę metodyczną (literatura specjalistyczna dla nauczyciela, m.in. poradniki metodyczne).

W literaturze dotyczącej podręcznika definiuje się podręcznik także poprzez podanie swoistych cech wyróżniających spośród innych gatunków tekstu. Rozróżnia się wówczas cechy konstytutywne (gatunkowe, główne) i konsekwentne (pochodne, wynikające m.in. ze zróżnicowań typologicznych książki szkolnej). Do cech konstytutyw-

nych T. Parnowski zaliczył: a) specyficzny dobór treści merytorycznych (określonych np. przez program nauczania), b) realizację celów wychowania, c) sposób przedstawiania treści zgodnie z przyjętymi przez daną teorię pedagogiczną zasadami dydaktycznymi, d) charakterystyczne opracowanie edytorskie, służące optymalizacji procesu percepcji wiedzy (1976:23). Lakoniczniej ujmując istotne cechy podręcznika L. Leja. Według niego podręcznik przedstawia materiał nauczania w postaci tekstowo-ilustracyjnej, dostosowanej do możliwości intelektualnych i psychologicznych odbiorcy i spełnia podstawowe funkcje dydaktyczne. (1973:72).

Ponadto należy zauważyć fakt, iż podręcznik szkolny uznawany jest za element określonego systemu wychowawczo-dydaktycznego (edukacyjnego). System wychowawczo-dydaktyczny to całokształt zasad organizacyjnych oraz treści, metod i środków nauczania-uczenia się tworzący spójną wewnątrznie strukturę i podporządkowany realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia (Kupisiewicz 1988:30).

Poglądy na rolę podręcznika w historycznie zmieniających się systemach edukacyjnych wahają się od wyznaczenia mu miejsca centralnego jako głównego źródła informacji o charakterze kognitywnym po zepchnięcie na margines działalności edukacyjnej (koncepcja progresywna J. Deweya), a nawet całkowitą negacją potrzeby korzystania z tego środka kształcenia w systemie edukacyjnym Freineta (J. Nocoń 1997:13). Ze względu na ograniczoną objętość wypowiedzi zrezygnowano tu z przeglądu stanowisk, które odnoszone są do podręcznika edukacji regionalnej, jego miejsca i roli w tej edukacji. Zmierzamy bowiem wprost do przedstawienia, określonych w tytule niniejszej wypowiedzi, zagadnień. Zaczniemy więc od fundamentalnych założeń podręcznika edukacji regionalnej.

1.0. Holistycznie personalistyczna koncepcja człowieka jako fundamentalne założenie konstrukcji podręcznika do edukacji regionalnej

Mówiąc o założeniu, mam na myśli tezę stanowiącą podstawę i punkt wyjścia do konstruowania wymienionego podręcznika. Wchodzą tu w grę przede wszystkim założenia filozoficzne, teoretyczne (poznawcze, naukowe), dydaktyczne (edukacyjne, pedagogiczne), komunikacyjne (językowe) i edytorskie. W edukacji i w pedagogice wątki filozoficzne są mocno sprzężone z wątkami naukowymi. Oderwanie się edukacji (a tym samym pedagogiki) od filozoficznych korzeni w konsekwencji powoduje uwiądnięcie samej edukacji (pedagogiki) lub zredukowanie jej do jałowej doktryny.

Człowiek stanowi jedność, w której wyróżniana jest: osoba ludzka (należąca do samej siebie), istota społeczna (należąca do danego społeczeństwa czy też społeczności) oraz istota cywilna – obywatel (należący do danego państwa). Z ową jednością człowieka (a ściślej: jednością człowieka i świata oraz dokładniej: dwóch sprzężonych światów: a) *bliskiego*, tj. *lokalnego* – bezpośrednio doświadczanego i b) *dalekiego*, tj. *globalnego* – zapośredniczonego wielorakim przekazem medialnym, komunikacją) związana jest silnie edukacja, w której wyróżniane są odpowiednio trzy istotne fragmenty: edukacja personalna (osadzona na określonej koncepcji osoby ludzkiej i naturalnych wartościach moralnych), edukacja społeczna (osadzona w koncepcji istoty spo-

łecznej, etycznej) oraz edukacja obywatelska (osadzona w koncepcji obywatela i normach polityczno-prawnych, ujętych w konstytucji i pochodnych kodyfikacjach).

Dla każdego okresu historycznego znamieną jest określona koncepcja (czy też wzorzec) człowieka. Obecność owej koncepcji daje się odnotować we współczesnej kulturze (cywilizacji). W miarę rozwoju cywilizacji informacyjno-informacyjno-medialnej wyłania się coraz wyraźniejsza personalistyczna koncepcja człowieka zorientowana ekologicznie; dokładniej: *holistycznie personalistyczna koncepcja człowieka*. Na założeniach tej koncepcji opieramy konstrukcję podręcznika do edukacji regionalnej. Edukacja regionalna wymaga bowiem ujmowania człowieka w sposób wieloaspektowy i całościowy, ujmowania wykraczającego ogólnością swych tez poza zakresy badań nauk szczegółowych.

Człowiek, wyposażony w rozwiniętą zdolność wartościowania, z bytu „społecznego” staje się *bytem aksjologicznym, osobą*. Relacje między osobnikiem, osobowością i osobą czynią tę osobę bytem kreatywnie refleksyjnym i rozwojowym – duchowością. Obok fizycznego, psychicznego, społecznego i kulturowego – istotny jest więc rozwój jego *duchowości*. Sfery tej duchowości stanowią: świadomość i samoświadomość, mądrość, emocjonalność, moralność, twórczość, światopogląd, religijność, wiara. Duchowość jest to osobisty wgląd w sposób swojego bycia, doświadczania obecności swojej tożsamości w świecie z określonymi uwarunkowaniami przyrodniczymi i społecznymi.

Holistycznie personalistyczna koncepcja człowieka w perspektywie ekologicznej (w aspekcie ekologicznym) stanowi fundamentalne założenie filozoficzne konstrukcji podręcznika edukacji regionalnej. Według tej koncepcji osoba (uczeń) jest to jednostkowy substancjalny podmiot cielesny i duchowy, wprowadzony w język, zdolny do kierowania swoim działaniem w sposób dobrowolny, racjonalny i społeczny dla realizacji, w sposób zaangażowany i wspólnie z innymi, swego sensu życia. Nie mamy tu do czynienia z przeciwstawieniem sfery natury i ducha. Traktuje się w niej duchowość jako immanentny składnik natury (holistyczne ujęcie). Człowiek jest elementem ekosystemu (obok zwierząt, roślin, wody, gleby i powietrza). Bycie człowieka konstituuje się na styku wpływów biologicznych, psychicznych, społecznych, kulturowych i duchowych. Specyfika ludzkiego istnienia polega na przenikaniu się relacji wymienionych sfer, u podstaw którego to przenikania leży sumienie ekologiczne. *Sumienie ekologiczne* jest to moment w doświadczeniu wolności przez człowieka, w którym uświadamia on sobie swoją odpowiedzialność za życie każdej postaci: antroposferę, zoosferę, biosferę i geosferę; za cały potencjał genetyczny życia na naszej planecie, za utrzymanie liczebności populacji wszystkich form życia przynajmniej zapewniającej ich przetrwanie w naturalnych warunkach i za nienaruszoną równowagę procesów naturalnych (A. Papuziński 1997:25) Nie jest ono jakimś oderwanym, metafizycznym bytem, jest dynamicznym układem, który istnieje w ramach szerszej struktury. Zachowuje stabilność dzięki uwikłaniu w określony kontekst, którego nie jest absolutnym twórcą.

Biorąc pod uwagę zasady współistnienia społeczeństw i społeczności lokalnych, tworzenia międzynarodowej wspólnoty, należy podkreślić fakt, iż w ramach myślenia ekologicznego wzajemna zależność i różnorodność stanowią podstawowe warunki rozwoju i zachowania życia. Z tej perspektywy natura nie jawi się jedynie jako darwinowskie pole walki o byt, lecz jako symbiotyczny układ, który sprzyja osiągnięciu pełni swoich możliwości przez każdą istotę. Konkurencja zaś nie ma na celu wyeliminowania jednej ze stron, lecz przyczynia się do wzajemnego doskonalenia się wszystkich w niej uczestników. Wzajemne wyzwania stanowią czynniki doskonalenia i rozwoju. Zastosowanie ekologicznej perspektywy do kwestii wspólnego zamieszkiwania Ziemi przez

różne społeczności i grupy etniczne staje się możliwe przez zerwanie z ciasnym partykularyzmem narodowym czy lokalnym. Zastosowaniu owej perspektywy służy zjawisko regionalizmu, które polega – mówiąc najogólniej – na regulowaniu przez osobę i społeczność swego stosunku do relacji lokalizmu – globalizmu. Perspektywa ekologiczna, towarzysząca jej filozofia i system wartości, umożliwiają bowiem odnalezienie i zdefiniowanie wspólnych interesów żyjących obok siebie społeczności. Ekosystemy nie dadzą się zamknąć w granicach poszczególnych państw czy miejscowości. Z kolei lokalne naruszenia równowagi ekologicznej mają wymiar kontynentalny i globalny. Przestaje zatem istnieć jedynie ciasny interes narodowy czy lokalny oraz dążenie do realizacji swojego dobra kosztem sąsiadów. Szkody wyrządzone moim sąsiadom są równocześnie moimi szkodami.

Ale też myślenie kategoriami uniwersalnymi czy globalnymi może prowadzić do wzrostu wrogich postaw wobec obcych, niweczy jądro lokalnej kultury, zakorzenienia i tożsamości. Pojawia się lęk o utratę swej tożsamości. Mądre powiązanie lokalnego partykularyzmu z ogólnoludzkim globalizmem charakteryzuje model edukacji regionalnej. Koncepcja edukacji regionalnej podkreśla konieczność zachowania kulturowego zróżnicowania małych wspólnot, co nie może wiązać się z ich izolacją, etnocentryzmem i ksenofobicznym nastawieniem wobec innych grup społecznych, musi stanowić podstawę wyjścia do wspólnoty ogólnoludzkiej. Zgodnie z poglądem Stanisława Ossowskiego prywatna ojczyzna jest jednocześnie ogólnoludzkim (globalnym) światem ludzkim w jego całej rozciągłości. Regionalność jest kategorią relacyjną, tj. oznacza kreacyjny stosunek osoby ludzkiej i społeczności zarówno lokalnej, jak i globalnej, do relacji lokalności – globalności.

2.0. Zasady konstruowania podręcznika do edukacji regionalnej

W ścisłym związku z powyższym założeniem pozostają twierdzenia, w których zawierają się prawa rządzące procesami poznawczymi, edukacyjnymi (wychowawczymi oraz dydaktycznymi) i komunikacyjnymi. U podstaw edukacji regionalnej leży z pewnością kwestia tożsamości osoby, lokalnej tożsamości społecznej oraz tożsamości cywilnej (obywatelskiej). Tożsamość polega na związkach między odrębnością, ciągłością i spójnością esencji (istoty) – egzystencji (istnienia) osoby oraz społeczności lokalnej, a także społeczności narodowej. Problematyka tych związków stanowi podstawę edukacji regionalnej i podręcznika przedmiotu do tej edukacji. Znajduje ona swój wyraz w zasadach konstruowania tego typu podręcznika. Można je podzielić ogólnie na dwie kategorie: A) podmiotowe i B) przedmiotowe. Z kolei każdą z nich (tj. A, B) na cztery typy, a mianowicie: 1) zasady merytoryczne (poznawczo-naukowe), 2) edukacyjne (wychowawcze i dydaktyczne), 3) komunikacyjne oraz 4) edytorskie.

2.1. Zasady podmiotowe i przedmiotowe konstruowania podręcznika edukacji regionalnej

Ujęcie personalistyczne edukacji regionalnej polega na jedności dwu sposobów traktowania jej przedmiotu: a) zewnętrznym, a więc na tym, co jest obiektem refleksji (jej kierunku: od obiektu-przedmiotu do refleksji podmiotu) danego człowieka oraz b) wewnętrznym (czyli na zmianie kierunku zewnętrznego refleksji na wewnętrzny: od podmiotu, tj. sfer duchowego życia człowieka: świadomości i samoświadomości, rozumu i mądrości, uczuć, estetycznego wymiaru życia, twórczości, moralności, religijności, światopoglądu, wiary – do obiektu-przedmiotu). Z tego punktu widzenia koncepcja podręcznika może być skoncentrowana bądź na treściach, bądź to na uczeniu się, bądź na stosunkach interpersonalnych czy na samym procesie. Niemal we wszystkich przypadkach istotne są co najmniej cztery już wymienione wyżej zasady, które krótko scharakteryzujemy w podanej kolejności.

2.2. Zasady merytoryczne (poznawcze – potoczne i naukowe) konstruowania podręcznika do edukacji regionalnej

Każdy fragment wiedzy, będący przedmiotem nauczania (edukacji), zawiera dwie podstawowe, powiązane ze sobą, warstwy percypowane przez uczących się: a) informacyjno-praktyczną i b) dydaktyczną. Warstwa informacyjno-praktyczna to *całość wiedzy* oraz *umiejętności praktycznych* z zakresu dyscyplin naukowych, która stanowi ogólnie i szczególnie *podstawę funkcjonowania* („bycia”, „istnienia” i „posiadania”, tj. „życia”) *lokalnej (regionalnej) społeczności* i która leży u podstaw edukacji regionalnej. W odniesieniu do edukacji regionalnej jest to wiedza o faktach historycznych, o związkach między faktami, procesie historycznym; wiedza o świecie przyrody, świecie kultury i świecie techniki. Jest to wiedza o świecie materialnym nie stworzonym przez człowieka, jego budowie i przemianach oraz zaistniałym na nim życiu poznawanym w ramach dyscyplin naukowych, objętych mianem „nauk przyrodniczych” (biologicznych: biologii, geografii, nauk o Ziemi; *fizycznych*: fizyki, chemii, astronomii, geologii, mineralogii). Jest to wiedza o wytworach ludzkiej kultury, objęta powszechnie mianem „nauk społecznych czy też *humanistycznych*” (psychologii, socjologii, ekonomii, historii, nauk o kulturze, nauk politycznych, prawoznawstwa, językoznawstwa, filozofii). Jest to wiedza z zakresu nauk *formalnych*, czyli *matematycznych*, zajmującymi się ogólnymi strukturami rzeczywistymi i możliwymi, pozwalającymi na ścisły, ilościowy, ale i także jakościowy opis rzeczywistości (matematyka i logika). Obok wymienionych wchodzą jeszcze w grę *nauki kompleksowe*: cybernetyka, teoria informacji, teoria komunikacji czy teoria systemów. Wiedza z techniki oraz informatyki. Są to również umiejętności samodzielnego poszukiwania, selekcjonowania i korzystania z tej wiedzy. Chodzi tu o taką wiedzę o społeczności lokalnej, w której ujęta jest nie tylko z punktu widzenia jej przeszłości, ale w której zawiera się także ogląd współczesności i oczywiście perspektywa postrzegania przyszłości. Z tego względu wiedza ta wyznacza cele aktywności, a tym samym i kierunki realizacji działań ludzkich.

Namysł teoretyczny bynajmniej nie jest jedyną możliwością kreacji obrazu dziejów społeczności lokalnej i zamieszkałej przez nią miejscowości i jej okolic, a więc zarówno przeszłości, jak i wyobrażeń o współczesności oraz wizji przyszłości. Bycie człowieka

w świecie, a tym bardziej w świecie lokalnym, jest uwikłane w sferę różnorodnych interesów, które wyznaczają, a zarazem umożliwiają społeczne bytowanie. Człowiek w społeczności lokalnej – w sensie regionalnym – przejawia swą aktywność moralną, religijną, artystyczną, ekonomiczną czy polityczną w związku z realizowaniem określonych celów, które faktycznie sprowadzają się do urzeczywistniania interesów. Myślenie interesami jest w każdym razie myśleniem partykularnym. Pojęcie interesu ze swej definicji zakłada partykularyzm i jest zarazem jednoznaczne z przeciwstawieniem innym interesom. Jest to *myślenie z istoty za czymś i zarazem przeciwko czemuś* (A.L. Zachariasz 2000:41), myślenie kogoś i równocześnie przeciwko komuś. W konsekwencji prowadzi to do formułowania takiego pojęciowego obrazu historii lokalnej (regionalnej), który będąc wyrazem interesów, nastawiony jest także na realizację celów partykularnych. Taki sposób myślenia o rzeczywistości lokalnej (regionalnej) jest w zasadzie *myśleniem ideologicznym*.

Żaden opis danej rzeczywistości nie jest wolny od naszego subiektywizmu. Refleksję nad dziejami lokalnymi z perspektywy interesów nie można uznać za wystarczającą dla formułowania wizji jej przyszłości. Niemniej jednak, tak jak możliwy jest ogląd dziejów i losu człowieka, u podstaw którego to oglądu pozostaje interes ekonomiczny, religijny czy też polityczny, tak równie możliwe jest ich ujęcie jako przedmiotu *poznania teoretycznego*. A zatem poznania wyznaczonego przez zasady stawiające sobie za cel możliwe adekwatne i nieuprzedzone ujęcie rzeczywistości. *Ujęciem nieuprzedzonym* rzeczywistości nazywamy takie ujęcie, które nie jest wyznaczane jakimikolwiek innymi dążeniami (celami), lecz adekwatnym przedstawieniem rzeczywistości tak, jak się ona prezentuje, pozbawionym motywacji praktycznej w przedstawianiu rzeczywistości i nie prowadzącym do konstruowania obrazów z interesami partykularnymi, uwikłanym jednak w kontekst kulturowy stanowiący wyraz historyczności myślenia teoretycznego. Inną kwestią jest oczywiście wykorzystanie takiej wiedzy przez innych do realizacji partykularnych interesów.

W każdym bądź razie skonstruowanie omawianego podręcznika uwarunkowane jest: 1) wykorzystaniem rzetelnego i wielodyscyplinarnego opracowania syntetycznego i monograficznego obszaru, z którym związana jest edukacja regionalna; 2) przewartościowaniem kluczowych pojęć, stanowiących przedmiot wymienionej edukacji: kultura regionalna w społeczeństwie nowoczesnym; nowoczesne ujęcie lokalizmu (umieszczenie, umiejscowienie), regionalizmu (położenie, kierunek, ciąg, granica, okolica, terytorium, uwolnienie się od przesadnie izolacyjnego traktowania „małej ojczyzny” na rzecz otwartego (apertumalnego, ‘apertum’), właściwego pojmowania globalizmu i mobilizmu (ruchu, ruchowości); 3) wydobyciem istotnych relacji rodzimości i kreatywności na płaszczyźnie: a) przestrzenności, b) czasowości, c) tożsamości społecznej (odrębności, ciągłości i spójności kulturowej) oraz d) mobilności mieszkańców; 4) przekroczeniem jednostronności w pojmowaniu regionalizmu; 5) ustaleniem podstaw nowoczesnej historii lokalnej i regionalnej, narodowej (krajowej) i powszechnej, w których będą odpowiedzi na pytania o historycznie ukształtowaną tożsamość kulturową danej społeczności lokalnej, np. dlaczego określona miejscowość ma takie a nie inne dziedzictwo kulturowe? Czy i w jakim stopniu izolacyjny lub/i otwarty (apertumalny) stosunek do sąsiadów (pogranicze: terytorialne, etniczne, społeczne, tożsamościowe, kulturowe) wpływa na swoistość i jakość dziedzictwa kulturowego miejscowości. Odpowiedzi na te oraz inne pytania możliwe są pod warunkiem zrekonstruowania *całości* dziejów i kultury społeczności lokalnej z uwzględnieniem zachodzącego w tej kulturze stosunku izola-

cyjnego i otwartego (aperturalnego) w sensie regionalnym, tj. stosunku do relacji „lokalizm-globalizm”.

W związku z tym wyłania się podstawowy i niezwykle złożony problem poznawczy, który zawiera się w pytaniu: czy i w jaki sposób możliwe jest odtworzenie (rekonstrukcja) przekonań konstytuujących kulturę społeczności pierwotnych, prehistorycznych, starożytnych, średniowiecznych czy nowożytnych. Zazwyczaj odpowiedzi na to pytanie pochodzą z naiwnego sposobu myślenia, które wyraża się w akceptacji przekonania, że sensory kulturowe tkwią obiektywnie w wytworach i czynnościach, niezależnie od świadomości badacza. Nie jest bowiem dostrzegany fakt, iż podmiot (np. archeolog czy historyk), który rekonstruuje dzieje i kulturę danej społeczności, stosuje względem faktów, zdarzeń czy wytworów *interpretację adaptacyjną*. Przypisuje bowiem faktom czy obiektom kulturowym określone sensory *na podstawie własnych przekonań kulturowych* akceptowanych w społeczności archeologów czy historyków, którzy dokonują tym samym obiektywizacji własnego współczynnika humanistycznego. Odniesienia przedmiotowe reifikują, utożsamiają oni z prehistoryczną, starożytną, średniowieczną czy nowożytną obiektywną rzeczywistością kulturową (ekonomiczną, społeczną, obyczajową, językową, religijną itp.). W konsekwencji tego wyłania się z konieczności poczucie hipotetyczności czy nawet niesprawdzalności przy adaptacyjnym przypisywaniu sensu czynnościom i obiektom kulturowym. Pod znakiem zapytania staje więc pełniejsza rekonstrukcja kulturowej sfery świadomości społecznej odległych w czasie epok kulturowych określonych zbiorowości ludzkich.

Za dziedzictwo kulturowe uznaje się właściwie tę część dorobku kulturowego, którą przekazywana jest z pokolenia na pokolenie. Dorobek kulturowy jest to ogół wytworów kultury jakiejś zbiorowości. Elementem dorobku kulturowego bywa dowolny element (przedmiot, idea, sposób zachowania itp.) pod warunkiem, że zostanie zobiektywizowany. Tylko wówczas element ten jest zdolny do trwania i oddziaływania na zachowania innych. Część dorobku kulturowego staje się przedmiotem dziedziczenia kulturowego, tzn. jest przekazywana międzypokoleniowo. Pozostała część ulega zapomnieniu lub zniszczeniu (np. w wyniku wojen czy katastrof żywiołowych). Dziedzictwo kulturowe stanowią, z jednej strony, wytwory uznawane za najbardziej wartościowe – będące czynnikami integrującymi zbiorowość, umożliwiającymi grupową identyfikację. Z drugiej strony, w skład dziedzictwa kulturowego wchodzi wytwory oraz zachowania społeczne nie przez wszystkich uznawane za wzorcowe.

Mówiąc o merytorycznych zasadach konstruowania podręcznika edukacji regionalnej, należy podkreślić, iż wynikają one z poprzedzającego owo konstruowanie opracowania całościowej oraz syntetycznej historii lokalnej (regionalnej) miejscowości i jej okolicy. Oparta na trzech zasadach: odrębności, ciągłości i spójności a te z kolei na trzech kryteriach: chronologicznym, terytorialnym i rzeczowym całościowa historia lokalna miejscowości uwypukla *specyfikę* etapów rozwojowych i dziedzictwa danej społeczności, w szczególności jej wewnętrznego rozwoju. Ujmowanie rzeczywistości historycznej pociąga za sobą uznanie *zasady przyczynowości*, która głosi, że każda zmiana w przyrodzie i społeczeństwie jest wynikiem działania określonych przyczyn. Zasada przyczynowości jest z kolei podstawą tezy o prawidłowym charakterze rzeczywistości. W myśl tej tezy nie ma w rzeczywistości faktów, które nie są uwarunkowane. Uwarunkowanie to wiąże się z przyjmowaniem istnienia prawidłowości (twierdzenia o tych prawidłowościach nazywane są prawami), według których dokonują się zmiany w przyrodzie i społeczeństwie. Zmiana i rozwój oraz uwarunkowanie (zależność) i przyczyna są ważne dla ustalenia *specyfiki historii lokalnej*. Chodzi tu po prostu

o zanotowanie obserwowanych w danym okresie (czasie) różnic (odmienności) między rozpatrywanymi społecznościami. Różnice te wyjaśniane są rozmaitymi czynnikami. Zmiana zawiera w swym pojęciu dodatkowo moment kierunku, tzn. obserwacje kolejne tych samych faktów historycznych w różnych po sobie następujących czasach, w wyniku czego można uchwycić mechanizm zmian (transformacji). Proces zmian ze wskazaniem ich „mechanizmu” uświadamia pełniej zjawisko rozwoju. Ukazanie tego rozwoju danej miejscowości i jej społeczności lokalnej ma tu wyjątkowo ważne znaczenie, uwytkła bowiem specyfikę dziejów regionalnych. Dlatego też podstawą do wyjaśniania rozwoju jest przyjęcie zasady wzajemnego uwarunkowania części składowych (sprzężenia) rozwijającej się rzeczywistości lokalnej czy też regionalnej. Znajomość tych sprzężeń (struktury układu) umożliwia określenie jego ruchu i rozwoju. Trzeba jednak odróżnić pojęcie warunku od przyczyny, uwarunkowania od związku przyczynowego. Pojęcie warunku jest szersze od pojęcia przyczyny (J. Topolski 1973:212–214, 221).

Z zasadą przyczynowości łączy się problem determinizmu, czyli problem zasady uwarunkowania wszystkich składników rzeczywistości. Zasada przyczynowości jest głównym przejawem determinizmu (istotą). W odniesieniu do rzeczywistości społecznej konieczne jest uznanie stanowiska deterministycznego w wersji umiarkowanej. Uwarunkowanie działalności człowieka nie przesądza konkretnego kształtu indywidualnych czynów człowieka. Ograniczenia wolnej działalności człowieka mają dwojaki charakter: przyrodniczy i społeczny. Pierwsze z nich wynikają z faktu, że człowiek jest częścią przyrody; podlega więc najróżniejszym prawom przyrody. Społeczne ograniczenia wolnej działalności człowieka są różnej natury, z czego do naczelnych dwa typy tych ograniczeń. Po pierwsze, człowiek działa w warunkach, które zastaje, a których nie wybiera. Po drugie, człowiek jako członek społeczeństwa nie działa sam w izolacji, lecz jest zawsze członkiem grupy społecznej, z których najważniejszą jest określona warstwa czy klasa społeczna (J. Topolski 1973:226). Podkreślone wyżej ograniczenia nie mają charakteru bezwzględnego. W znacznie większym stopniu wiążą człowieka uwarunkowania przyrodnicze aniżeli społeczne. Jednakże poprzez działania ludzkie przejawia się wpływ przyczyn głównych i prawidłowości te działania ogniskujących.

Wreszcie należy zwrócić uwagę na kwestię relacji między prawidłowością i specyficnością rozwoju. Zjawiska *prawidłowe* spełniają w tym sensie cechy *objektów idealnych*, zaś cechy *specyficzne* oznaczają *konkretyzację* terytorialną, chronologiczną i rzeczową tych obiektów (J. Topolski 1973:565).

Gdy mówimy, że podstawę merytoryczną podręcznika edukacji regionalnej ma stanowić całościowe ujęcie rzeczywistości lokalnej, i to ze szczególnym uwytkleniem jej specyfiki, to mamy na myśli: 1) integralne przedstawienie przeszłości, czyli jej rekonstrukcję, ukazującą nie tylko obiektywne procesy i prawidłowości, lecz również działania ludzi (grupy, klasy, jednostki itp.) – twórców historii lokalnej danej miejscowości i jej okolic. Fakty lokalne (historyczne i współczesne) nie mogą być pokazane w izolacji. Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że nasze poznanie danej miejscowości, jej przeszłości nie jest proporcjonalne do stopnia faktograficznego odtworzenia przedmiotu poznania, że stałe zwiększanie zakresu poznanych faktów nie zapewnia automatycznego i proporcjonalnego do tego zakresu poznania przeszłości, nie jest procesem łatwym. W praktyce dominują jeszcze postawy faktograficzne, dyktowane chęcią zapełnienia luki bądź przypadkowo napotkanym źródłem bądź przypadkową sugestią. Nie są one, oczywiście, bez znaczenia, lecz dopiero wówczas wystąpić może pełniej ich naukowa rola, gdy poddane zostaną pozafaktograficznej interpretacji. Perspektywa nowoczesnej historiografii jest perspektywą teoretyczno-wyjaśniającą, a nie faktograficzną. Badania

dotyczące danej miejscowości podejmuje się w świetle tej perspektywy nie dlatego, by coś ustalić, lecz przede wszystkim dlatego, aby coś wyjaśnić. Nie tyle w faktach, ile wyjaśnieniu tych faktów tkwi niezwykła atrakcyjność dziejów regionalnych miejscowości i jej mieszkańców. W tym ujęciu ustalanie faktów jest wstępem do dalszych etapów badania, czyli do odpowiedzi na właściwe pytanie, dlaczego tak było. Nowej historiografii chodzi przede wszystkim o to, by wyjaśnić przeszłość. Ta perspektywa nie pomniejsza wcale badań faktograficznych, monograficznych, regionalnych. Podejmowanie badań faktograficznych powinno być dyktowane potrzebami ogólniejszymi, nie dla samych faktów. Realizacja „potrzeb ogólniejszych” wymaga zebrania faktów z dwu powodów: a) gdyż są niezbędne do wyjaśnień oraz b) do stworzenia syntezy, ujęć ogólnych (syntetycznych). Chodzi więc o integralne traktowanie badania dziejów miejscowości, czyli umiejętność osadzenia go w szerszym kontekście i zdawanie sobie sprawy z różnego rodzaju powiązań z ogólnym procesem historycznym. Jeśli zatem badamy dotyczące działalności jakiejś osoby, niezbędne jest, by zdawał sobie sprawę z tego, co zbadanie tej działalności wniesie do poznania całego procesu historycznego (choćby w danej dziedzinie), co przez to ma zostać wykazane, co takie badanie wyjaśni, jaki szerszy problem historyczny naświetli. Wychodzenie z perspektywy syntetycznej i wyjaśniającej umożliwia uchwycenie istotnych czynników procesu historycznego i świadomość ważności analizowanych spraw. Globalne rezultaty ludzkich działań, czyli ludzkie tworzenie historii, jest tym, co nazywa się procesem historycznym. Proces historyczny wytworzony przez działalność ludzką stanowi określony zespół obiektywnych warunków, w których ludzie działają. Są one dla nich warunkami działania. Otóż, warunki działania nie wpływają na ludzi w sposób bezpośredni, na kształt przyrodniczy, lecz jedynie za pośrednictwem *świadomości* (J. Topolski 1981:176). Oznacza to, że dla decyzji ludzkiego działania i samego sposobu działania ważna jest wiedza ludzka o tych warunkach. Gdyby warunki obiektywne wpływały na ludzi bezpośrednio, w tych samych warunkach wszyscy musieliby działać tak samo. A tak nie jest. Wiedza o warunkach działania (także systemy wartości) nie jest czynnikiem autonomicznym, lecz kształtuje się na płaszczyźnie warunków obiektywnych. Owe warunki wpływają na ludzi tylko za pośrednictwem świadomości. W tym ujęciu wiedza o świadomości ludzkiej jest dla historyka niezbędnym elementem wszelkich wyjaśnień działań ludzkich. Na takich podstawach może być skonstruowany wartościowy podręcznik edukacji regionalnej.

Na koniec tej części refleksji należy zwrócić uwagę na dość powszechny sposób izolacyjnego ujmowania zarówno przedmiotu, jak samej edukacji regionalnej. Przykładem tego może być pojęcie „małej ojczyzny”. Z jednej strony wynika to ze sposobu pojmowania regionalizmu z przełomu XIX i XX wieku, natomiast z drugiej strony poglądów postmodernistycznego patrzenia oddzielnego na poszczególne miejsca, miejscowości czy regiony i opisywania ich niepowtarzalnych, niemożliwych – zdaniem postmodernistów – do uogólnienia cech, doświadczenia i sposobu organizacji. Jeśli zjawisko uznaje się za niepowtarzalne, to wcale nie znaczy, że nie może być specyficzne. Niezależnie od ujęcia tradycyjnego i postmodernistycznego funkcjonuje również trzecie rozumienie „małej ojczyzny”, które można określić ujęciem „antytotalistycznym”. Jest ono reakcją na ujednociającą kulturowo globalizację. W naszym przekonaniu właściwym jest realistyczne rozumienie pojęcia „mała ojczyzna”, a więc takie, które wyłania się ze stosunku osoby czy też społeczności do relacji „lokalizmu–globalizmu”. Ów stosunek wyraża się w pojęciu „regionalizmu”. Regionalizm funkcjonuje bowiem i reguluje stosunki między „małą ojczyzną” (tj. specyficznym i indywidualizującym lo-

kalizmem) a krajem, kontynentem i światem (ujednolicającym globalizmem). Ów regionalizm podkreśla cechy specyficzne (konkretyzacja terytorialna, chronologiczna i rzeczowa, kulturowa) i zarazem wiąże z cechami o różnych stopniach ogólności. Dzięki otwieraniu się poprzez regionalizm na innych społeczność „małej ojczyzny” przełamuje kreatywnie swą izolację, zapewniając sobie w ten sposób możliwości rozwoju. Na tym zresztą polegają między innymi i przejawiają się w działaniach ludzkich prawidłowości. Zjawiska prawidłowe spełniają cechy obiektów idealnych, zaś cechy specyficzne oznaczają konkretyzację terytorialną, chronologiczną i rzeczową, kulturową. W pewnym sensie Juliusz Nowak-Dłużewski opowiedział się za tym poglądem, pisząc m.in., że: „Dla oblicza kulturowego regionu kieleckiego musi być oczywiście wzgląd na ilościowy wkład kultury Kielecczyny do ogólnego kapitału kultury narodowej. Ale dla definicji odrębności regionu to nie wystarcza. Przy ustalaniu tego faktu trzeba brać pod uwagę odrębność dorobku kulturowego ludności regionu, odrębny ciężar gatunkowy tego dorobku, jego inność. Tylko wtedy można mówić o regionie jako pewnej historycznej indywidualności, która musi się różnić od innych indywidualności regionowych tym, co ma w sobie odrębnego, innego, dla siebie charakterystycznego, własnego, czym się różni od innych” (1967:215). A zatem są to cechy jakościowe, które nadają wyraz indywidualny, odrębny, oryginalny, niepowtarzalny, tj. specyficzny w stosunku do ziem sąsiednich (terytorium), cechy będące wynikiem kreatywności zbiorowości ludzkiej określonego terytorium.

Według J. Półciwarka i A. Zieleckiego regionalizm, w odniesieniu do dydaktyki, to wprowadzanie wiadomości o regionie w proces nauczania poszczególnych przedmiotów, w tym i historii (1977:11). Celem regionalizmu w historii jest gruntowne poznanie przeszłości jednostek osadniczych i obszarów powiązanych z pewnym ośrodkiem miejskim, ustalanie typowości i specyfiki w ich rozwoju, odtworzenie obrazu środowiska i dziejów od czasów najdawniejszych do współczesności we wszystkich dziedzinach życia (1977:22–23). Zapewne uświadomienie uczniowi kwestii typowości i specyfiki miejscowości i jej okolic warte jest podkreślenia. Jednakże wprowadzanie wiadomości o regionie do poszczególnych szkolnych przedmiotów nauczania współcześnie i w perspektywie przyszłego rozwoju jest niewystarczające, bowiem owo wprowadzanie wiadomości lokalnych (regionalnych) do treści przedmiotów szkolnych jest w rzeczywistości rozpraszaniem całości wiedzy o danej miejscowości (o dziedzictwie kulturowym) na części. Integrowanie wiedzy regionalnej w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania jest faktycznie „wtórną dezintegracją” przedmiotową.

Regionalizm polega na szczególnym uczestnictwie osoby w wielowymiarowych stosunkach lokalizmu–globalizmu myślenia, odczuwania i działania. Samo działanie osoby stanowi podstawową wartość, którą nazywa się tu „personalistyczną wartością działania” (K. Wojtyła 1969:288). Z punktu widzenia osoby i działania ważna jest nie tylko przedmiotowa wspólnota działania, ale cenny jest przede wszystkim jej moment podmiotowy, który nazywa się uczestnictwem. Osoba, będąc członkiem wspólnoty działania, poprzez działanie to spełnia prawdziwe czyny i w czynach tych spełnia siebie. Działanie stanowi moment szczególnego ujawnienia się osoby.

2.3. Zasady edukacyjne (wychowawcze i dydaktyczne) funkcjonowania podręcznika edukacji regionalnej

Warstwa dydaktyczna i wychowawcza) w edukacji regionalnej obejmuje te wszystkie elementy, które poza wiedzą o miejscowości i jej społeczności lokalnej (omówionej wyżej) przynosi proces edukacji.

Wnikliwa analiza procesu edukacji regionalnej, powiązanej ze stosowaniem odpowiedniego podręcznika, prowadzi do wyodrębnienia prawidłowości i ustalenia na ich podstawie następujących specyficznych zasad edukacyjno-regionalnych (powiązanych z ogólnymi zasadami wychowawczymi i dydaktycznymi): 1) zasady humanizmu ekologicznego, 2) zasady holizmu i kongruencji; 3) zasady respektowania indywidualnego stylu myślenia, uczenia się i pracy ucznia; 4) zasady kreatywności ucznia i nauczyciela; 5) zasady wzajemnej inspiracji ucznia i nauczyciela; 6) zasady symetrycznych relacji narracyjno-dyskursywnych w komunikacji ucznia i nauczyciela; 7) zasady nieuprzedzonego przedstawiania rzeczywistości; 8) zasady skutecznego stymulowania procesów uczenia się

Pierwszą z wymienionych zasad, na której opiera się i funkcjonuje – zgodnie z przyjętym tu założeniem – omawiany podręcznik, jest *zasada humanizmu ekologicznego*. Wynika ona z istoty ekofilozofii. Ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna stanowi bowiem taki rodzaj refleksji filozoficznej, który przyczynia się do rozumienia przez uczniów ich statusu istot żywych, odtwarzających więzi z całą resztą biosfery, który zmierza do rozwoju u nich postawy biofilnej, polegającej na umiłowaniu życia, wykorzystania rozumu nie przeciw przyrodzie i w celu bezwzględniego podporządkowania jej, lecz dla zrozumienia łączących go związków z resztą życia. Biofilia jest tożsama z postawą poszanowania życia, którą uznaje się za etyczny rdzeń ekofilozofii. Wraz z tym rodzi się człowiek ekologiczny, wrażliwość ekologiczna, rozum ekologiczny i świadomość ekologiczna, wartości ekologiczne, sumienie ekologiczne. Na gruncie filozofii ekologicznej kształtuje się humanizm ekologiczny, który jednoczy filozofię przyrody z filozofią człowieka. Nie istnieje hierarchia gatunków (biologicznych), bowiem wszystkie są równoprawnymi członkami wspólnoty żywych istot. Perspektywa ekologiczna koncepcji człowieka odrzuca stawianie naprzeciw siebie natury i kultury, wymaga jednak ujęcia w kategoriach holizmu i kongruencji. Ta perspektywa szczególnie wyrazista staje się w środowisku lokalnym, i to w stosunku do procesów o charakterze globalnym.

Holizm i kongruencja, ujęte w drugiej zasadzie, ponownie wiążą człowieka (ucznia) ze światem, w którym żyje. Człowiek ze świata się wyłania i zarazem odzwierciedla jego naturę. Bycie człowieka nie jest jednowymiarowe, lecz konstytuuje się ono na styku wpływów biologicznych, psychicznych, społecznych, kulturowych i duchowych. Jego istnienie zachowuje się dzięki uwikłaniu w określony kontekst, którego nie jest absolutnym twórcą. Konsekwencją przyjęcia zasady holizmu i kongruencji jest położenie nacisku na „integralność”: organizmu i środowiska życia podmiotu (ucznia), jego doświadczeń i przeżyć, refleksji i działań, fantazji i uczuć, myśli i wrażeń. Uwzględnienie zasady holizmu i kongruencji w strukturze podręcznika edukacji regionalnej sygnalizuje podstawowe problemy wynikające dla edukacji w ogóle, a edukacji regionalnej w szczególności, niektóre zmiany, jakie zachodzą w sytuacji epistemologicznej, w wiedzy i doświadczeniu współczesnego człowieka w wymiarze regionalnym, który wyraża się w jego stosunku do relacji lokalności-globalności właściwej mu esencji i egzystencji. Zasada holizmu i kongruencji implikuje angażowanie różnych dyscyplin w integru-

jąca je edukację regionalną i przez nią integrowanych jednopredmiotowych (monodyscyplinarnych), wielopredmiotowych (multidyscyplinarnych) czy też międzyprzedmiotowych (interdyscyplinarnych) całości w zintegrowaną całość lokalną, będącą w określonym stosunku do „całości globalnej” (krajowej, europejskiej, światowej).

Wprawdzie *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletniej szkoły podstawowej i gimnazjum* z 19 czerwca 2001 (Dz. U. 2001 Nr 61, poz. 61) zaleca nauczycielom, by mając na uwadze osobowy rozwój ucznia, współdziałali na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw (przez wprowadzenie bloków przedmiotowych i ścieżek edukacyjnych, w tym regionalnej ścieżki edukacyjnej), niemniej jednak należy podkreślić fakt, iż to nie nauczyciel integruje wiedzę, umiejętności i postawy w świadomości ucznia, lecz sam uczeń – jako podmiot tej świadomości – dokonuje owej integracji zgodnie z własnym stylem myślenia, pracy i uczenia się. W indywidualnym stylu korzysta także z podręcznika edukacji regionalnej. Styl myślenia, uczenia się i pracy ucznia polega na wykonywaniu przez niego czynności we właściwy jemu i tylko jemu sposób. Ludzie i uczniowie uczą się różnych rzeczy w różny sposób. Każdy ma swój styl uczenia się, który wpływa na jego sposób podejścia do stawianych zadań i problemów. Z tego względu istotną rolę spełnia „wpisana” w strukturę podręcznika edukacji regionalnej trzecia z kolei *zasada respektowania przez podręcznik i nauczyciela indywidualnego stylu myślenia, uczenia się i pracy ucznia*. Istnieje wiele typologii uczenia się. Znane są typologie stylów indywidualnego uczenia się, których autorami są Honey, Kolb, Marton i Saljo oraz Pask. Różne są kryteria ich wyróżniania. W każdym razie wiedzieć należy, iż uczniowie mogą przyjmować różne style uczenia się w zależności od sytuacji. W ścisłym związku ze stylami uczenia się uczniów pozostają oczywiście style prowadzenia zajęć, w których używa się podręcznika edukacji regionalnej.

Z indywidualnym stylem uczenia się, myślenia i pracy wiąże się czwarta zasada uwzględniona w konstrukcji podręcznika, a mianowicie *zasada kreatywności ucznia i nauczyciela*. Najbardziej ogólnym (strategicznym) celem nauczania i uczenia się jest rozwijanie postawy twórczej ucznia i nauczyciela. Postawa twórcza to zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych (działaniowych), który zapewnia jednostce (uczniowi, nauczycielowi) możliwość reorganizowania dotychczasowych doświadczeń, odkrywania i konstruowanie rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata dla niej nowego i wartościowego. Podręcznik tworzy warunki do stosowania metod i technik heurystycznych, w szczególności otwarcie różnorodności w heurystycznym myśleniu (teorie różnorodności refleksji heurystycznych). W dydaktyce współczesnej (nierzadko określanej jako nowoczesna) to, co ma być wyuczone, jest dane i niekwestionowane, a ocenie podlega tylko skuteczność tego wyuczenia. A gdyby tak przyjąć, że uczniowie czasem mogą coś wymyślić naprawdę? Przy takim podejściu dydaktyka nie byłaby już tylko producentem technicznych umiejętności (nauczania), ale czymś w rodzaju pragmatyki uprawiania heurystyki na kanwie procesu uczenia i uczenia się i oczywiście edukacji regionalnej – a to już jest wręcz szeroki horyzont różnorodności współczesnej heurystyki. Powyższą uwagę odnoszę także do podręcznika.

Tym samym ona otwiera możliwość lub stanowi źródło funkcjonowania zasady piątej, a mianowicie *zasady wzajemnej inspiracji ucznia przez nauczyciela oraz nauczyciela przez ucznia*, także inspirowanie przez podręcznik samego ucznia i osobno samego nauczyciela. Prawie powszechnie zagadnienia wzajemnej inspiracji ucznia przez nauczyciela oraz nauczyciela nie zauważają podręczniki różnego rodzaju edukacji. Wy-

starczy prześledzić działalność wielu wybitnych pedagogów (filozofów), by się przekonać o tym, że zasada wzajemnej inspiracji obu podmiotów edukacji stanowi powszechny „mechanizm” twórczego charakteru procesu edukacyjnego. Klasycznym tego przykładem jest działalność Sokratesa, rozpatrywana w aspekcie pedagogicznym (edukacyjnym, dydaktycznym). Wyjątkowo owocna jest realizacja tej zasady w edukacji regionalnej. Właściwie u podstaw edukacji regionalnej leży dostrzeganie w wiedzy o swej miejscowości źródeł inspiracji do wszelakiego rodzaju działalności. Otwierają się w ten sposób obszary aktywności ucznia, w których szczególną rolę odgrywają: a) rozumienie struktury przedmiotu, b) wyobraźnia, intuicja, gotowość stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności, c) umiejętność organizacji pracy, d) rozwiązywanie zadań i problemów otwartych, e) stosowanie zdobytej wiedzy w sytuacjach praktycznych, f) komunikowanie, interpretacja, poszukiwanie informacji, g) stawianie hipotez i ich testowanie, uogólnianie, uzasadnianie.

Wzajemną inspirację ucznia i nauczyciela wspiera silnie i warunkuje szóstą *zasada symetrycznych relacji narracyjno-dyskursywnych w komunikacji podręcznika, ucznia i nauczyciela*, komunikacja samego podręcznika oraz komunikacja ucznia z nauczycielem związana z komunikacją tegoż podręcznika. Komunikowanie jest procesem porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki. Każdy proces komunikowania składa się z kilku niezbędnych elementów. Są one ze sobą ściśle powiązane i decydują o dynamicznym i transakcyjnym charakterze komunikatu. Do stałych elementów procesu zalicza się: kontekst, uczestników, przekaz (komunikat), kanał, szumy i sprzężenie zwrotne. Uczestnicy tego procesu wytwarzają stosunki, które mogą mieć charakter partnerski (komunikowanie symetryczne) lub opierać się na stosunku dominacji i podporządkowania (komunikowanie niesymetryczne lub komplementarne).

Ludzkie (ucznia i nauczyciela) myśli i treść tego, co oni mówią sobie nawzajem, mają najczęściej formę narracji. Zapisane w kulturze idee świata i ludzkiego życia mają zazwyczaj formę opowiadań czy opowieści. Narracja ma też inne znaczenie: jest szczególną formą reprezentowania rzeczywistości, jest sposobem rozumienia rzeczywistości. Nasza ogólna wiedza o świecie ma formę narracyjną. Z problemem narracji stykamy się podczas rozważań dotyczących rezultatów badawczych w historii. To co w metodologii pragmatycznej ująć można jako ustalanie i wyjaśnianie faktów oraz pracę konstrukcyjno-syntetyzującą – w metodologii apragmatycznej przybiera postać narracji (relacji badawczej). Wśród rodzajów narracji historycznej wyróżniana jest narracja podporządkowana celowi teoretycznemu. Elementami tej narracji są: opis fragmentu rzeczywistości, odniesienie do teorii i do czasu. Do środków (narzędzi) budowania narracji historycznej należą: wyobraźnia historyczna, język, pojęcia klasyfikujące i porządkujące, wnioski kontrfaktyczne. Składnikami narracji są: zdania historyczne, prawa i oceny.

Dyskursem nazywa się wszelki ciąg elementów tekstowych uwarunkowany przez czynniki bezpośrednio lub pośrednio zależne od komunikowanej treści pozatekstowej. To spójny tekst ciągu wypowiedzi, w którym interpretacja każdej wypowiedzi w dyskursie wymaga znajomości poprzedzającego kontekstu. Pojęcie dyskursu odniesione jest do linearnego sposobu uporządkowania wypowiedzi i opartego na takim uporządkowaniu rozumowania. Dyskurs to wypowiedź mówiona lub pisana o językowej strukturze wyraźnie podkreślającej obecność nadawcy i odbiorcy, oparta na rozumowaniu składającym się z szeregu ogniw, z których każde wiąże się logicznie z poprzednim.

Z tego ujęcia dyskursu wynika, iż narracja wymaga przetworzenia tekstu (opowieści) na dyskurs. Wówczas taki dyskurs jest zhierarchizowaną artykulacją skupień sensów poszczególnych struktur narracyjnych. Na omówionych wyżej związkach polega szósta zasada *symetrycznych relacji narracyjno-dyskursywnych w komunikacji podręcznika, ucznia i nauczyciela* (czyli zasada równych szans w komunikacji). Pamiętać przy tym należy, iż komunikowanie międzyludzkie dzieli się na indywidualne (bezpośrednie: twarzą w twarz oraz pośrednie: listy, telefon), zbiorowe (bezpośrednie: wykład, teatr oraz pośrednie). Z kolei zbiorowe pośrednie dzieli się na masowe (periodyczne: prasa, radio, telewizja; nieperiodyczne (książki masowe, plakaty, filmy, płyty, ulotki) i ograniczone (np. telewizja kablowa w szkole). Ponieważ niesymetryczne relacje narracyjno-dyskursywne nie opierają na równości uczestnictwa, przeto często bywają „sztywne” (np. wykład). Natomiast relacje symetryczne są otwarte i dynamiczne. (Pojawia się więc możliwość zaistnienia feedbacku, wzmacniającego „dobre” działania).

Siądma – *zasada nieuprzedzonego przedstawiania rzeczywistości* polega na tym, że każdy akt komunikacji jest wypowiedzią przede wszystkim opartą na prawdzie i prawdziwą, szczerą, zrozumiałą oraz ustalającą właściwą relację interpersonalną między nadawcą i odbiorcą. Wskazuje przy tym na wyższość ocen przemyślanych, opartych na kryteriach poznawczych, nad wszelkim wartościowaniem afektywnym. Innymi słowy, w odniesieniu do każdego aktu komunikacji pojawia się założenie, iż to, co nadawca mówi, jest prawdziwe, że mówi prawdę.

Ósma – *zasada skutecznego stymulowania procesów uczenia się indywidualnego, grupowego i zbiorowego ucznia*. Podręcznik tego typu powinien być tak konstruowany, by w stopniu większym niż dotychczas można stymulować ucznia do pracy właśnie za pomocą tego podręcznika. Realizacja tej zasady zależy od tego, czy jest on w stanie zachęcić do korzystania z jej treści w edukacji regionalnej, czy ukazuje wiele możliwości, wspomaga motywacje do działań, a ściślej mówiąc, czy inspiruje do poszukiwania wiedzy, opanowywania umiejętności i angażowania się z własnej woli w życie społeczności lokalnej. Społeczność lokalna jest tym aspektem struktury systemu społecznego, który odnosi się do terytorialnej lokalizacji osób (J. Turowski 1994:214), także uczniów. Społeczność lokalna to zbiorowość społeczna, której podstawowymi wyróżnikami są: 1) zajmowanie wspólnego terytorium, 2) występowanie interakcji między jednostkami (uczestnictwo we wspólnocie), 3) funkcjonowanie więzi społecznych.

Podręcznik edukacji regionalnej, jako całość, może inspirować ucznia poprzez: a) tekst, który ujmuje treści w sposób problemowy, b) formy graficzne i c) system inspirowanych do działania zadań. Istnieją reguły ogólne i specyficzne konstruowania i funkcjonowania tekstu, form graficznych oraz zadań podręcznika edukacji regionalnej. Jest oczywiste, że środki plastyczne, których język w odróżnieniu od słów nie posiada tak ścisłej, konwencjonalnej więzi pomiędzy znakiem a jego znaczeniem, stwarzają duże możliwości indywidualnej, twórczej percepcji przedmiotu, są ważnym czynnikiem włączenia emocji ucznia w procesy kreatywnej edukacji regionalnej. Do elementów strukturalnych podręcznika, które owe procesy inspirują, należą jego głównie takie składniki, jak: pytania, zadania, tabele, notatki, wstawki do tekstu z odsyłaczami, wyróżnienia czcionkowe, kolorowe, konstrukcyjne (imion, dat, znaków), podpisy do ilustracji, ćwiczenia itp. Z potocznego doświadczenia wiadomo, że owe elementy strukturalne podręcznika, osadzone w realiach swej miejscowości i jej mieszkańców, mają szczególną moc inspirującą dla uczniów i nauczyciela. Ta moc może być „wpisana” w opracowanie dydaktyczne podręcznika i powiązana mocno z jego edytorskim opracowaniem graficzno-typograficznym.

2.4. Zasady edytorskie i typograficzne konstruowania podręcznika edukacji regionalnej

Edytorstwo to praca nad tekstem zmierzająca do nadania mu najbardziej czytelnej postaci bez naruszenia jego struktury i zawartości językowo-stylistycznej, zgodnie z twórczymi założeniami autora, z celem ostatecznym – druku.

Prócz zapisu werbalnego i symbolicznego (znaki w tekstach logicznych, matematycznych, fizycznych, chemicznych, technicznych i innych) tworzącego tekst podręcznika istnieje również często stosowany w pracach z różnych dziedzin wiedzy zapis graficzno-wykresowy należący do grupy, który nazywany jest symboliką przestrzenną. Należą tu wszelkiego rodzaju wykresy, schematy, rzuty i inne ujęcia zgeometryzowane. Określane są jako symboliczne, gdyż posługują się różnymi formami graficznymi (linie proste i krzywe, figury geometryczne, punkty i inne znaki umowne (również literowe, cyfrowe), obrazującymi pewne stany rzeczy w sposób syntetyczny i w pewnej konwencji przyjętej według trzech zasad: a) obowiązujących w systemie wykresowym w ogóle, w danej nauce w szczególności oraz danym podręczniku – stosownie do potrzeb edukacyjnych.

Sporą część podręcznika zajmuje materiał ikoniczny, ilustracyjny. Biorąc za punkt wyjścia stosunek obrazu do tekstu podręcznika, materiał ikonograficzny dzielony jest według trzech zasad ikonograficznych, a mianowicie: a) „obraz powyżej tekstu” wówczas, gdy materiał ilustracyjny daje to, czego tekst dać nie może; b) „obraz na płaszczyźnie tekstu”, gdy materiał ilustracyjny daje to, o czym mowa w tekście; c) „obraz poniżej tekstu”, gdy ilustruje, wnosi własne wartości, w pewnym sensie rozszerza walory znaczeniowe i ekspresywne tekstu, pełni również funkcje bibliologiczne, istotne dla podręcznika jako wytworu również artystycznego.

Pierwsza z zasad ikonograficznych konieczna jest wtedy, kiedy obrazy obiektów nie są dostępne w codziennym doświadczeniu wzrokowym lub takiemu doświadczeniu dostępne, ale podane za pomocą przekazu słownego zatraciłyby swą precyzję w świadomości i wyobraźni uczniów. Natomiast zasada druga odniesiona jest do przedmiotów znanych z osobistego doświadczenia, lecz tracących swój wygląd w przekazie słownym (elementy konstrukcyjne budownictwa i architektury, urządzenia techniczne itp.), stosowane w tekście dla celów analitycznych, porównawczych lub weryfikacyjnych. Bogata skala możliwości zawiera się w realizacji trzeciej zasady ikonograficznej. Są to przedstawienia, które zajmują różne pozycje wobec tekstu podręcznika, zawsze jednak pozostawiają tekstowi rolę dominującą. Najczęściej stosowanymi formami takiej ikonografii są: a) obrazy dokumentalne (portrety, podobizny autografów itp.); b) obrazy stanowiące materiał równoległy wobec tekstu, lecz wprowadzone dla innych celów: szerszej informacji o faktach, o których jest mowa w podręczniku, o dopełnianie jej elementami, których szczegółowa prezentacja z jakichkolwiek powodów jest zbędna (np. obrazy domów, mieszkań, herbów, strojów, broni budownictwa i innych obiektów), mające zbliżyć daną epokę i wytworzyć właściwą atmosferę odbioru; c) obrazy zdobnicze, które ukazują ich funkcję właśnie zdobniczą. Należą do nich wiernie reprodukowane z oryginałów drzeworyty i sztychy, inicjały, przerywniki, rysunki, fotografie barwne i barwne reprodukcje dzieł sztuki. W związku z tym wchodzi w grę: technika reprodukcji, format jednostki ikonograficznej (pojedynczej ilustracji), rozmieszczenie ilustracji zarówno w całym podręczniku, jak i na jego poszczególnych stronach.

Naszkicowałem zaledwie parę z zasad, i to na prawie przykładu, które muszą być brane pod uwagę w konstruowaniu podręcznika edukacji regionalnej. Z tego można

wyciągnąć wniosek, że tego typu podręcznik z jednej strony zawiera niezwykle bogaty i zróżnicowany materiał ikonograficzny (ze względu na specyfikę i bogate treści przedmiotu – wiedza o regionie), z drugiej zaś strony wymaga szczególnej staranności w jego edytorskim opracowaniu. To powód, dla którego wnikliwej analizie należy poddać reguły ogólne, a przede wszystkim reguły specyficzne konstruowania podręcznika edukacji regionalnej.

Na aktywność ucznia wywiera wpływ przekonywająca, zrozumiała i przejrzysta kompozycja każdej strony podręcznika. Tego typu problemy nie dotyczą wyłącznie treściowego i dydaktyczno-wychowawczego opracowania materiału podręcznikowego, lecz w równej mierze także graficzno-typograficznej transpozycji na stronie podręcznika. Wysiłkowi zmierzającemu do takiego opracowania, które odpowiadałoby wskazanym wyżej założeniu i zasadom, czynią zadość ściśle powiązania tekstu, opisów przeprowadzanych eksperymentów, zadań, ilustracji, diagramów itp. Chodzi tu o poprawne pod względem edytorskim rozmieszczenie ich na poszczególnych stronicach większej liczby różnorodnych elementów ukształtowania podręcznika. Chodzi o to, by powierzchnia każdej strony podręcznika wypełniona była różnymi elementami w sposób proporcjonalny i wyposażony optymalnie w określone dominanty graficzno-typograficzne (wykorzystanie powierzchni zadruku, interlinie, kolor i jego natężenia w ilustracjach, druk wielokolorowy itp.). Każdy szczegół podręcznika powinien być źródłem inspiracji do stawiania sobie, na kanwie wiedzy regionalnej, pytań „dlaczego”. Nie można określić przyszłości, gdy się nie jest w stanie ocenić terażniejszości w kontekście przeszłości.

3.0. Reguły ogólne i specyficzne konstruowania podręcznika do edukacji regionalnej

Regułą nazywamy przepis czy też instrukcję postępowania, w rezultacie którego osiągany jest cel, tj. wskazana wartość. U podstaw reguły leżą dwa rodzaje sądów: normatywne (normy) i dyrektywne (dyrektywy). Pierwsze z nich wskazują cele (wartości), które mogą być lub są realizowane. Natomiast sądy (przekonania) dyrektywne (dyrektywy) określają sposoby osiągania odpowiednich celów (wartości). Zespół sądów normatywno-dyrektywnych określamy regulatorem (a więc formą świadomości) określonego typu działania, np. regulatorem konstruowania podręcznika edukacji regionalnej. Za pomocą tego regulatora „wpisane” są w strukturę podręcznika jego funkcje.

Funkcje te spełniają się poprzez wspieranie wysiłków ucznia w celu osiągnięcia przez niego najlepszych rezultatów i mają różny charakter: wspomagają proces myślenia (odpowiednie teksty, ilustracje, schematy, diagramy, zadania angażujące emocjonalnie lub zachęcające do zabawy); wspomagają proces myślenia poprzez świadome stosowanie przez ucznia technik, strategii uczenia się oraz tworzenie warunków ułatwiających rozumienie, zapamiętywanie itp.; wskazują na związki między treściami, umiejętnościami, wiedzą (odsyłacze, tabele, definicje itp.), wskazują na źródła wiedzy, które są pomocne w realizacji zadań (leksykony, programy komputerowe, muzea, medioteki, encyklopedie), proponowanie różnych form pracy, działalności, zachęcanie do refleksji nad sposobami realizacji zadań poprzez stosowanie różnych form ewaluacji itp.

3.1. Reguły konstruowania i funkcjonowania tekstu o charakterze stymulującym odbiorcę podręcznika edukacji regionalnej

W powszechnej świadomości „tekst” odnosi się do przekazów pisanych. Jego odpowiednikiem w obrębie komunikacji ustnej jest wypowiedź. W teorii tekstu te dwa określenia używane są niekiedy zamiennie, przy czym oba odnoszą się do komunikacyjnych całości werbalnych. „Tekst” i „wypowiedź” mogą oznaczać konkretny przekaz słowny, dokonywany przez określoną osobę w danym akcie komunikacji i posiadający wszelkie znamiona indywidualne użycia elementów językowych. W teorii tekstu zakres tego kluczowego terminu jest ograniczony: obejmuje wyłącznie wypowiedzi całościowe. Znaczy to, że określona sekwencja zdań jest skończonym wyrazem intencji komunikacyjnej mówiącego, że przez odbiorcę wypowiedzi rozpoznawana jest jako pełny komunikat. Tekst jest więc zamkniętym układem, którego części składowe podlegają ponadto określonemu uporządkowaniu. Rozpoznanie granic ciągu językowego warunkuje uznanie go za tekst. Tekstem jest jedynie spójny ciąg zdań. Są dwa typy spójności: a) sieć nawiązań międzydaniowych, nazywana kohezją, oraz b) treściowa spójność tekstu—koherencja. Tekstem jest więc ciąg zdań uznanych za całościowy komunikat (T. Dobrzyńska 1991:142–143). Podstawową kwestią teorii tekstu jest ujawnienie, w jaki sposób poszczególne elementy językowe współdziałają ze sobą w całościowych wypowiedziach, jak to się dzieje, że przekazywane przez nie porcje informacji składają się na całość komunikacyjną. W każdym razie są to związki na płaszczyźnie sensu.

Wiedza regionalna nie istnieje w próżni. Ma swoje miejsce w konkretnych kontekstach, społecznym i komunikacyjnym. Otóż kontekst komunikacyjny ulega zasadniczym zmianom. Obok komunikacji podręcznika pojawia się komunikacja audiowizualna, obecnie trwa wzrost komunikacji elektronicznej, jednocześnie wzrasta ekspansja komunikacji multimedialnej (hipertekstowej), radykalnie ograniczającej zdolności koncentracji w czytaniu oraz w słuchaniu. Przekaz telewizyjny, ze względu na swą mozaikowość oraz szybkość relacji, głównie sygnalizuje informacje, mocno je tym samym trywializując. Rozrywkowe przekazy telewizyjne i wideokasetowe z reguły banalizują reakcje odbiorcze. W jednych i drugich pojawia się uproszczony i fałszywy obraz świata, symulujący prawdziwość – i to wszystko do biernej akceptacji. Odpowiednio wykorzystujący możliwości elektroniczne podręcznik edukacji regionalnej może te niekorzystne tendencje znacznie ograniczyć. Odwoływanie się do nowych mediów i nowych przyrządów nie polega na chwaleńcu lub krytykowaniu techniki, lecz zmniejszeniu odległości między techniką a psychiką („gruntowniej wiedzieć, lepiej słyszeć, czuć głębiej i trafniej wyjaśniać”). Umożliwia to kontakt podręcznikowy ze źródłem na różne sposoby: tekst źródłowy wpleciony w treść podręcznika, jego strony oparte na źródłach, porównywanie tekstów dotyczących tego samego wydarzenia, tekst źródłowy w podręczniku jako materiał do zbadania przez ucznia swoich umiejętności, tekst źródłowy dotyczący charakterystyki postaci, tekst źródłowy jako dopełnienie, ubarwienie czy konkluzja. Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie tekstu źródłowego, zwłaszcza do podręcznika, musi być niezwykle przemyślane, umiejętne. Tekst źródłowy służy głównie do osiągania celów operacyjnych.

3.2. Reguły konstruowania i funkcjonowania (komponowania) form graficznych stymulujących odbiorcę (ucznia) podręcznika edukacji regionalnej

Nikogo nie trzeba przekonywać o konieczności wykorzystania w procesie edukacji wszystkich zmysłów. Szczególne znaczenie dla aktywności tego procesu ma *wizualizacja*. Obraz przemawia szybciej niż słowo, mówi więcej i precyzyjnie. Lepiej wyjaśnia sposób funkcjonowania urządzenia technicznego niż skomplikowany opis, który by trzeba było umieścić zamiast schematu. Dokładniej przedstawi szczegół architektoniczny czy przedmiot. Mówiąc krótko, ilustracje aktywizują uprzednią wiedzę ucznia, wyjaśniają, uzupełniają, komentują, zastępują skomplikowane instrukcje i opisy, informują o wyglądzie osób, o ich otoczeniu, sposobie spędzania czasu, zainteresowaniach, przedstawiają charakterystyczne krajobrazy i budowle, elementy tradycji, dziedzictwa kulturowego w okolicy, prezentują przedmioty codziennego użytku i symbole, których rozpoznanie jest niezbędne do życia, przedstawiają zwyczaje związane ze sposobem przekazywania informacji pisemnej – układ graficzny listów, pism oficjalnych, rozwijają wyobraźnię, pobudzają kreatywność, kształtują wrażliwość estetyczną i potrzeby estetyczne, uczą o zastosowaniu sztuki dla celów użytkowych, uczą o rodzajach form plastycznych, stosowanych w stylach itp.

Podręcznik może pobudzić motywację uczniów podczas tworzenia katalogu czy kartoteki lokalnego dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego (historycznego), inspirować do zainteresowania się planami obiektów, mapami okolicy, fotografowania zażytków historycznych. Te i podobne materiały związane z okolicą i zawarte w podręczniku mają być inspiracją do różnorodnych pomysłów działalności lokalnej poszczególnych uczniów (np. poszukiwanie starych fotografii obiektów i umieszczanie ich w swoim katalogu).

3.3. Reguły konstruowania i funkcjonowania zadań i problemów w podręczniku edukacji regionalnej stymulujących jego odbiorcę do podejmowania działalności

Podjmując to zagadnienie, należy najpierw uświadomić sobie *różnice* między *zadaniami* i *problemami* (Cz.S. Nosal 1993:53–58). Podział sytuacji poznawczych na zadania i problemy jest podziałem naturalnym, bliskim codziennym intuicjom. Każda sytuacja, ukierunkowana na osiągnięcie jakiegoś celu, zawiera następujące *stałe składniki struktury*: a) dane początkowe, b) reguły przekształcania, c) warunki ograniczające, d) charakterystyki celu. Traktując te składniki jako kategorie informacji tkwiącej w sytuacji, ogół sytuacji dzielimy na zadania i problemy. W zadaniach dysponujemy pełną kontrolą umysłową w zakresie wszystkich czterech składników struktury. Praktycznie taka pełna kontrola umysłowa oznacza, że sytuacja nie jest zbyt złożona. Zadanie jest dla umysłu komfortową sytuacją. Uczeń rozwiązujący zadanie wie, jakimi regułami ma się posłużyć i które dane wykorzystywać, aby osiągnąć cel. Wszystkie sytuacje nieokreślone (mniej lub bardziej) tworzą obszerny zbiór różnorodnych problemów. Problem występuje wtedy, gdy przynajmniej jeden spośród stałych składników struktury nie jest jednoznacznie określony pod względem swej złożoności, niejasności, niepewności i dynamiki. Przedstawiona różnica między zadaniami i problemami ma istot-

ny sens praktyczny dla ucznia. Proste zestawienie czterech stałych składników struktury w kontekście pozostałych wymiarów sytuacji ułatwia jej rozeznanie, ukazuje czy mamy do czynienia z zadaniem czy problemem. W przypadku zadania można podać plan działania. Typowe zadanie wymaga zastosowania określonego algorytmu. Algorytmy oznaczają jednoznacznie zdefiniowane reguły działania. W rozwiązywaniu problemów stosowane są heurystyki, czyli nieściśle, ogólne metody myślenia. Są one przeciwieństwem algorytmów. Heurystyki są to metody poszukiwania drogi do rozwiązania problemów. Problemy są sygnalizowane w naszym umyśle poprzez luki, sprzeczności i nadmiarowość tkwiącą w strukturach wiedzy. Głównym kryterium klasyfikacji problemów jest sens (treść) stawianych pytań.

Podręcznik może więc inspirować do rozwiązywania m.in. takich problemów, jak: przygotowanie albumów, folderów, organizowania aukcji, przygotowania wycieczki, gazety regionalnej danej miejscowości z uwzględnieniem ważnych dziejów swojej okolicy (np. „*Gazeta Secemińska z XVI wieku*”), podjęcia roli odkrywcy swojej okolicy w grupie przyrodników, historyków, geografów czy też dziennikarzy.

4.0. Specyficzne cechy podręcznika edukacji regionalnej na przykładzie tego typu podręcznika Gimnazjum w Seceminie

Różnorodność i złożoność problematyki edukacji regionalnej, powiązanej z mnogością przedmiotów nauczania i wielością ścieżek edukacyjnych sprawia w następstwie, że z dwu zasadniczych sposobów: a) fragmentarycznego (epizodycznego, modularnego, nieregularnego) lub b) całościowego (ciągłego, systematycznego, holistycznego, regularnego) przekazywania dziedzictwa kulturowego w regionie, realizowany jest powszechnie pierwszy. Dziedzictwo kulturowe regionu wiąże się z jego odrębnością, ciągłością (trwaniem) i spójnością (wiązaniami), a zatem właściwszy jest ten drugi sposób przekazu owego dziedzictwa.

Konstrukcja podręcznika edukacji regionalnej dla Gimnazjum w Seceminie oparta jest na drugim, z dwu wymienionych, sposobie wdrażania uczniów do uczestnictwa w dziedzictwie kulturowym swej miejscowości i jej okolic. Uczeń traktowany jest jako osoba, a nie obiekt nauczania. Usytuowany jest więc ponad programem, podręcznikiem, dydaktyką, ale obok nauczyciela, autora programu i podręcznika. Jako osoba zajmuje on również odpowiednie miejsce w miejscowości i pozycję w społeczności lokalnej, bo- wiem żyje w terażniejszości (współczesności), która pozostaje w określonych stosunkach przeszłości i przyszłości. Podręcznik nasz akcentuje rozwój ucznia poprzez poznawanie i uczestnictwo w świecie lokalnym przez pryzmat drugiej osoby, urzeczywistnia misję Gimnazjum w społeczności lokalnej, w której ta szkoła funkcjonuje. Uwzględnia też zasadniczo cztery aspekty (nurty myślowe) specyficzne dla tej społeczności: a) ten, który wynika z jej dążeń do kultywowania tradycji (kreatywność konserwatywna) b) ten, który był i jest podatny na wpływy zewnętrzne (kreatywność koniunkturalna), c) ten, który wyrastał i wyrasta z twórczo transformowanych wzorów (kreatywność inspirowana) oraz d) ten, który krystalizował się i krystalizuje trzy wymienione już aspekty w zwartą całość (kreatywność rodzima, autonomiczna).

Szczególnie ważne znaczenie ma podział wewnętrzny (autonomiczny) całościowego ujęcia dziejów miejscowości i jej społeczności lokalnej. Odzwierciedla bowiem faktyczne trwanie siłą określonego typu kreatywności, a więc swej odrębności, ciągłości i spójności (więzi), niekiedy prawie niezależnie od dziejów narodowych czy powszechnych. Wiedza całościowa o miejscowości (wsi, przysiółka, miasta i jego dzielnic oraz ich ulic) ma ukazać ją w możliwie wszystkich wymiarach jako przeszłą, teraźniejszą i prognozowaną całość: a) lata jej świetności, przyczyny zastoju, upadku, b) wzbogacić świadomość historyczną jej mieszkańców, c) umożliwić uchwycenie jej panoramy historycznej od pradziejów po teraźniejszość oraz perspektywy jej przyszłości, d) przedstawienie życia ludzi, którzy urodzili się na tej ziemi, pracowali na niej, są świadectwem trwania i ciągłości, e) ożywić i uelastycznić dla inspiracji pamięć współczesnych mieszkańców, f) zaspokoić naturalną potrzebę zaciekawienia dawnymi i przyszłymi czasami, g) uwypuklić na kanwie dziejów miejscowości stale obecnych w jej życiu problemów, h) wreszcie pomóc w uzyskaniu przez ucznia odpowiedzi na pytanie o swoją tożsamość kulturową.

Z wymienionych względów niezwykle istotną rolę spełnia, w miarę możliwości, jak najpełniejsza i syntetyczna rekonstrukcja historyczna odrębności, ciągłości (trwania) i więzi społeczności lokalnej miejscowości. W tworzeniu tej syntezy pomocne są z pewnością rozmaite prezentacje wiedzy o miejscowości i okolicy, np. w formie *Zarysu monograficznego wsi* (np. E.E. Wilczyński 2000), *Dziejów miasta i gminy* (np. F. Kiryk), *Szkiców z dziejów gminy Gidle* (np. A. Zakrzewski, J. Związek), *Ośmiu wieków Żytna*, (np. A. Zakrzewski), syntetycznego szkicu monograficznego miejscowości i jego okolic w rodzaju *Secemin i okolice* (np. M. Antoniewicz), *Tekstów źródłowych do dziejów...* (np. A. Zakrzewski, J. Związek).

4.1. Tytuł, spis treści oraz wstęp do podręcznika edukacji regionalnej dla Gimnazjum w Seceminie, powiat Włoszczowa (woj. świętokrzyskie)

Prezentowany podręcznik edukacji regionalnej realizuje autorski program Elżbiety Klimas *Współczesna podróż z Tobą w przeszłość oraz przyszłość Secemina i jego okolic* (2001). Oś konstrukcyjną, zarówno programu, jak i podręcznika, stanowi podział treści na trzy klasy gimnazjum (I–III). W ramach każdej z klas wyodrębniono dwie kategorie treści: A. Współczesna podróż do przeszłości Secemina (Secemin dawnej i dziś) oraz B. Współczesna podróż do przyszłości Secemina (Secemin dziś i w przyszłości). Każda z tych kategorii obejmuje pięć stałych kręgów tematycznych, a mianowicie: 1) przyrodę, 2) ekonomiczne podstawy egzystencji osoby ludzkiej we wspólnocie lokalnej, 3) język, komunikację i porozumiewanie się ludzi, 4) edukację, 5) kulturę (materialną, społeczną i duchową).

4.2. Pierwsza strona tytułowa secemińskiego podręcznika edukacji regionalnej

Podobny – jak wymieniony autorski *Program edukacji regionalnej* – ma tytuł nasz podręcznik: *Moja podróż od teraźniejszości gminy Secemin do przeszłości i jej przyszłości*

ści. Zawiera te same, co ów program edukacji regionalnej, kręgi tematyczne. Ponadto uwzględnia też integrację edukacji regionalnej uczniów z ich edukacją europejską oraz stosowanie technologii informatyczno-informacyjnej.

Podręcznik zakłada, że w roku szkolnym jest 35 tygodni nauki szkolnej, co daje ogółem około 140 godzin dydaktycznych rocznie. W każdym tygodniu i w każdej klasie 1 godzinę wypełniają treści regionalne, a zatem na realizację programu edukacji regionalnej przewiduje się ogólnie 80 godzin, w tym w klasie I–30, II–30 oraz III–20. Wymaganiom tym przychodzi w sukurs nasz podręcznik. Zatem może być stosowany przez wszystkich nauczycieli Gimnazjum co najmniej w trzech wariantach: a) w obrębie rozdzielnych jednoprzedmiotowych edukacji (polonistycznej, geograficznej czy biologicznej), b) w ramach modularnej edukacji regionalnej, przy połączeniu w całość treści realizowanych w ramach kilku przedmiotów nauczania (bloków przedmiotowych), c) autonomicznej edukacji regionalnej (powiązanej z edukacją europejską), traktowanej jako odrębny przedmiot uczenia. Wybór jednego z tych wariantów zależy od wielu czynników.

Nasz podręcznik wpisany jest również w misję Gimnazjum. Rolą misji jest skoncentrowanie się na tym, co jest ważne i istotne w działalności szkoły. Misja jest integralną częścią programu edukacyjnego szkoły. Pozwala ona nakreślić zasadniczy cel Gimnazjum, dbać o wewnętrzną spójność programu edukacji i postaw ludzi z procedurą działania, strategią rozwoju szkoły. Misja określa działania ludzi i ich motywacje – a tego nie jest w stanie opisać żaden zbiór przepisów i regulacji administracyjnych.

Strona tytułowa omawianego tu podręcznika przedstawia się następująco:

Edward Biłos i Elżbieta Klimas

MOJA PODRÓŻ
OD TERAŹNIEJSZOŚCI GMINY SECEMIN
DO PRZESZŁOŚCI I JEJ PRZYSZŁOŚCI

Podręcznik regionalny ucznia Gimnazjum
w Seceminie, powiat Włoszczowa

Secemin – Częstochowa 2002

Niezbędne informacje o podręczniku znaleźć można na jego odwrotnej stronie tytułowej, w spisie treści i wstępie do naszego podręcznika. W związku z tym na prawach przykładu przytaczam odwrotną stronę tytułową omawianego podręcznika.

Informacje, które są podane na tej stronie, wskazują na podstawowe wiadomości o publikacjach i innych materiałach, stanowiących punkt wyjścia do opracowania podręcznika. Wskazują one na trudności, jakie spotyka każdy autor, który zmierza do przedstawienia całości wiedzy o danej miejscowości i jej okolicach.

4.3. Treść odwrotnej strony tytułowej podręcznika

Projekt graficzny okładki *Elżbieta Klimas*

Fotografie kołowrotek, tkaniny lnianej i innych przedmiotów użytkowych, narzędzi, kultury rolniczej – ze zbiorów tworzonego w Seceminie przez Sławomira Krzysztofika *Muzeum Wsi Polskiej* (Secemin 2001r.).

Tabela Inst. Geologicznego opracowana przez J. Wieczorka, Z. Unrug, E. Morycowa; Marta Szubert, (w:) Ewa Stupnicka, Marzena Stempień-Sałek, *Poznajemy Góry Świętokrzyskie – Wycieczki geologiczne*, Warszawa 2001.

Rys. 29.5. Główne linie ewolucyjne płazów i gadów, ze szczególnym uwzględnieniem linii wiodących ku ssakom i człowiekowi, (w:) J. Z. Young, *Zarys wiedzy o człowieku*. Warszawa 1978, s. 448;

Państwowa Służba Geodezyjna i Kartograficzna. Secemin – mapa topograficzna M–34–40–D. Skala 1:50 000, 1 cm – 500 m, opracowanie kartograficzne 1995 – PPGK. Stan aktualności 1994 r. Prawa zastrzeżone Główny Geodeta Kraju.

Ilustracje i fotografie Jerzy Kenig (w:) Marceli Antoniewicz, *Secemin i okolice*. Urząd Gminy Secemin 1997.

H. Kowalska, *Stanisław Szafraniec z Pieskowej Skąły*, (w:) *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*. T. 3, Warszawa 1958, s. 99–130.

Kasper Niesiecki, *Herbarz Polski*. T. I–XI. Lipsk 1839: Imram z Witowa herbu Oksza, Piotr Szfraniec z Łuczyc herbu Starykoń, Jakusz herbu Pilawa, Prokosz i Klemens herbu Jastrzębiec, Jan, Andrzej i Prandota herbu Dębno, Florian z Czaryża herbu Korczak, Tomasz i Piotr herbu Taczała, Jan i Tomasz herbu Prawdzic; Jasko Bieńkowic herbu Grzymała, Werner z Krassowa herbu Śrzeniawa; Jan Aleksander; Koniecpolski herbu Pobóg; Walenty Dembiński herbu Rawicz; Jan Samuel Czarnocki herbu Lis; Gosławscy z Bebelna herbu Oksza; Jakub (Jakusz), Stanisław i Krzysztof Kuczkowscy herbu Jastrzębiec; Czapscy herbu Leliwa; Potoccy herbu Pilawa; Morsztynowie herbu Leliwa; Raczyńscy herbu Nałęcz; Mikołaj Zebrzydowski herbu Radwan; Kłobukowscy herbu Oksza; Szembekowie herbu Szembek; Czarnieccy herbu Łódzia; Jan Kanty Ścibor Marchocki herbu Ostoja; Zob. także m.in. *Polski Słownik Biograficzny*, tom XXVII Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 826–828.

Tadeusz Przyppkowski, Jerzy Z. Łoziński i Barbara Wolf, *Katalog zabytków sztuki w Polsce*. Tom III. Województwo kieleckie. Zeszyt 3. Powiat jędrzejowski, Warszawa 1957; Zeszyt 12. Powiat włoszczowski, Warszawa 1966.

J. Sperka, *Szafrancowie herbu Stary Koń. Z dziejów kariery i awansu w późnośrednio-wiecznej Polsce*. Katowice 2001.

Mieczysław M. Markowski, *Obywatele ziemscy w województwie kieleckim 1918–1939*. Kielce 1993; *Encyklopedia szkolna. Historia*, Warszawa 1995. WSiP; Ł. Tatomir, *Geografia ogólna i statystyka ziem dawnej Polski*, Kraków 1868.

J. Leskiewiczowa (red.), *Ziemiaństwo polskie 1795–1945*, Warszawa 1985; J. Leskiewiczowa (red.) *Ziemiaństwo polskie 1920–1945*, Warszawa 1988; I. Rychlikowa, *Dzieje ziemiaństwa polskiego w latach 1795–1945. Zarys problematyki badawczej*; „Dzieje Najnowsze” 1976, z. 1; *Ziemiaństwo polskie XX wieku. Słownik biograficzny*, t. I–II, Warszawa 1922, 1994; T. Hołówko, *Ziemiaństwo*, Warszawa 1919; B. Paprocki, *Herby rycerstwa polskiego*, Kraków 1584;

M. Rojek, *Wiadomości ze starostwa*, „Głos Włoszczowy” 2001, nr 1–2.

4.4. Spis treści secemińskiego podręcznika gimnazjalnej edukacji regionalnej

KLASA I GIMNAZJUM

Rozdział 1

Co jest dziedzictwem kulturowym dla mieszkańców gminy Secemin?

Wprowadzenie

1. Niecka Włoszczowska jako środowisko życia dawnych i współczesnych ludzi Secemina.
2. Czy teren gminy Secemin należy do „regionu świętokrzyskiego”?
3. Co znaczy „ojczyzna” w Seceminie, Włoszczowie, w województwie świętokrzyskim i Europie?
4. Rodzime i europejskie dziedzictwo kulturowe miejscowości położonych w Niece Włoszczowskiej.
5. Powinności spadkobiercy dziedzictwa kulturowego Secemina.

Rozdział 2

Secemin starożytny oraz średniowieczny (do przełomu XV/XVI wieku)

1. Z pradziejów Secemina i okolic.
2. Rzemiosło i surowce naturalne w dziejach Secemina i jego okolic.
3. Handel, targi i jarmarki.
4. Religia i sztuka dawnych mieszkańców Secemina.
5. Edukacja dzieci i młodzieży.
6. Początki pisanych dziejów Secemina i jego parafii.
7. Drzewo genealogiczne rodziny Szafranców herbu *Stary Koń*. Linia Szafranców dziedzicząca na Pieskowej Skale i linia Szafranców dziedzicząca na Seceminie.
8. Ród Szafranców herbu *Stary Koń* w dziejach Secemina. Lokacja miasta.
9. Portrety mieszkańców średniowiecznego Secemina.
10. Secemin w staropolskim powiecie checińskim i województwie sandomierskim.

Rozdział 3

Myśli dzisiejszych secemian o starożytnym i średniowiecznym dziedzictwie kulturowym swojej gminy

1. Secemin i jego okolice w źródłach archeologicznych i historycznych.
2. Ślady pradziejów obszaru naszej gminy w krajobrazie i w pokryciu jej terenu.
3. Ślady najstarszego osadnictwa na obszarze dzisiejszej gminy i jej okolic.
4. Urzędy i godności w dawnej Polsce piastowane przez dziedziców ziemskich Secemina i okolic.
5. Życie religijne średniowiecznego Secemina jako temat do dzieł pisarzy i artystów.
6. Średniowieczne ubiory i zabawy secemińskie.
7. W jaki sposób można sporządzić bibliografię publikacji poświęconych naszej gminie?
8. Rodzime i europejskie tradycje kulturowe w herbach dziedziców ziemskich naszej gminy.

9. Rodzime i europejskie dziedzictwo kulturowe w herbach przynależności terytorialnej i administracyjnej gminy.

Jakie treści z dziedzictwa kulturowego gminy Secemin powinny upowszechniać media lokalne?

KLASA II GIMNAZJUM

Rozdział 4

Secemin nowożytny (od schyłku XV do końca XIX wieku)

1. Stanisław Szafranec z Pieskowej Skały w dziejach gminy Secemin i jej okolic.
2. Ośrodek różnowierczy w Seceminie i jego rola w rozwoju języka polskiego (1556–1618).
3. Stosunek szlachty i secemińskich chłopów do różnowierstwa.
4. Edukacja szkolna w Seceminie od XV do końca XIX wieku.
5. Wizyty Mikołaja Reja na terenie dzisiejszej gminy Secemin.
6. Rzemiosło, handel i Żydzi w naszej gminie.
7. Gospodarstwa folwarczne na obszarze dzisiejszej gminy Secemin i jej okolic.
8. Świadczenia pańszczyźniane poddanych chłopów na rzecz króla, szlachty i duchowieństwa.
9. Jan Brożek (1585–1652) z Kurzelowa – uczonek matematyk, teolog, pisarz i Europejczyk.
10. Stefan Czarniecki (1599–1665) herbu Łódzia.
11. Historyczny portret Stefana Czarnieckiego w sztuce rodzimej i europejskiej.
12. Aleksander Seweryn Dembiński spadkobiercą secemińskiego majątku Szafranców (1608).
13. Secemin we władaniu Jana Samuela Czarnockiego (herbu Lis) i jego potomków (1625–1788).
14. Wizyty Wespazjana Kochowskiego herbu Nieczuja w Seceminie i okolicach.
15. Majątki secemińskie własnością Jana Kantego Ścibor Marchockiego (herbu Ostoja) i potomków w latach 1788–1857.
16. Michałowscy (w 1857–1860) i Lohmannowie w latach 1860–1946 dziedzicami Secemina.
17. Secemin w Polsce porzobiorowej. Dzieje Secemina i losy jego mieszkańców po powstaniu styczniowym 1863 roku.

Rozdział 5

Myśli dzisiejszych mieszkańców Secemina o nowożytnym dziedzictwie kulturowym swej gminy

1. Dlaczego warto przeczytać powieść historyczną z XVII wieku Antoniego Wieniarskiego *Dziedzic Secemina* wydaną w 1855 roku w Warszawie?
2. Kościół parafialny w Seceminie i jego otoczenie osadnicze w miejscowym krajobrazie.
3. Życie i kult w św. Jana Apostoła Ewangelisty współpatrona kościoła parafialnego.
4. Św. Jan Apostoł Ewangelista w ikonografii rodzimej i europejskiej.
5. Wątki rodzime i europejskie w przekazach o życiu i misji religijnej świętego Jana Apostoła Ewangelisty.

6. Życie i kult św. Katarzyny Aleksandryjskiej współpatrona kościoła parafialnego.
7. Św. Katarzyna w ikonografii rodzimej i europejskiej.
8. Nabożeństwa i modlitwy do św. Katarzyny i jej postać w kazaniach i twórczości literackiej.
9. Kapliczki i figury przydrożne z postacią św. Jana Nepomucena na terenie powiatu włoszczowskiego i gminy Secemin.
10. Z naszych rozmyślań nad pismami urzędowymi w języku rosyjskim kierowanymi do gminy Secemin przez władze carskie.
11. Nasze myśli po obejrzeniu rysunków F. Sypniewskiego *Przy żniwie* i B. Kamińskiego *Po żniwie* w „Tygodniku Ilustrowanym” z 1874 roku.
12. Krajobraz kulturowy Secemina jako wynik cywilizacji rolniczej i przemysłowej.
13. Dawne chaty i nowoczesne domy w krajobrazie wiejskim w dzisiejszej gminie Secemin.
14. Epidemie, pożary i głód w dziejach nowożytnych gminy Secemin.
15. Secemin i Włoszczowa w dziejach podziałów terytorialnych i administracyjnych kraju.

KLASA III GIMNAZJUM

Rozdział 6

Secemin współczesny (od początku XX wieku i poprzez wiek XXI)

Wprowadzenie

1. Społeczność Secemina w ostatnim okresie rządów carskich i w czasie pierwszej wojny światowej (1900–1918).
2. Secemin gospodarczy i społeczny w latach 1918–1939.
3. Aktywność społeczno-polityczna mieszkańców gminy w II Rzeczypospolitej.
4. Mieszkańcy gminy Secemin i jej okolic w ruchu oporu przeciw okupacji niemieckiej (1939–1945).
5. Mieczysław Tarchalski (1903–1981) ps. „Marcin” – partyzant AK, patriota i prawy obywatel.
6. Reforma rolna w początkach Polski Ludowej.
7. Lohmannowie – ostatni ziemianie Secemina i ich udział w tworzeniu dziedzictwa kulturowego gminy i jej okolic.
8. Socjalizm realny Polski Ludowej (1945–1989) w dziejach gminy i jej okolic.
9. Z dziejów spółdzielczości i samorządu gospodarczego gminy.
10. Edukacja młodzieży Secemina w różnych systemach oświatowych XX i XXI wieku.
11. Secemin i okolice w opowieściach mieszkańców gminy.
12. Folklor, kultura ludowa, popularna i elitarna Secemina.
13. Dawny i współczesny język oraz skarby w mowie mieszkańców gminy.
14. Animatorzy pracy regionalnej i twórcy dziedzictwa kulturowego gminy.
15. Stefan Żeromski – aktywny spadkobierca dziedzictwa kulturowego regionu i twórca regionalista.

Rozdział 7

Pomysły mieszkańców gminy Secemin na pomnażanie swego dziedzictwa kulturowego w XXI wieku

1. Perspektywy i strategie rozwoju województwa świętokrzyskiego, powiatu włoszczowskiego i gminy Secemin.
2. Jak się ma rządzić wspólnota gminna dziś i w przyszłości?
3. Dlaczego mieszkańcy gminy mają się kierować sumieniem ekologicznym?
4. Czysta woda – skąd ją czerpią mieszkańcy gminy i jak ją chronią przed zanieczyszczeniem?
5. Ochrona przyrody, rzeki Zwleczy, bagien, mokradeł, torfowisk oraz łąk i lasów.
6. Przyroda parków pałacowych, dworskich i miejskich.
7. Znaczenie dóbr (walorów) turystycznych wsi, ekoturystyki i agroturystyki w rozwoju gminy.
8. Sport i rekreacja na terenie gminy.
9. Społeczność gminna w obliczu chorób oraz innych zagrożeń XXI wieku.
10. Przeszłość i współczesność na cmentarzach terenu gminy i jej okolic.
11. Dziedzictwo kulturowe wiejskich zagród na obszarze gminy.
12. Media lokalne i globalne w komunikacji społecznej mieszkańców gminy.
13. Nowoczesna młodzież gminy Secemin ze swym dziedzictwem kulturowym w Unii Europejskiej.
14. Jakie polskie organizacje rządowe i pozarządowe zajmują się sprawami europejskimi? – Świętokrzyskie Regionalne Centrum Informacji Europejskiej w Kielcach.
15. Stowarzyszenia, fundacje, kluby, biura współpracy młodzieży. Oferty programu *Socrates-Minerwa, Socrates-Linqua*.

4.5. Wstęp do secemińskiego podręcznika edukacji regionalnej

Moje powinności jako dziedzica dorobku kulturowego pokoleń Secemina i jego okolic

Na pewno każdy zapyta o to, dlaczego ten podręcznik nosi tytuł *Moja podróż od teraźniejszości gminy Secemin do przeszłości i jej przyszłości*. Co jest treścią tego podręcznika? Dlaczego mamy uczyć się o Seceminie czy też jego historii? Przecież mieszkamy w nim lub w jego okolicy i dlatego dobrze je znamy. Historia opowiada o tym, co było dawno temu. Czy to jest tak ważne, jak uczenie się języka polskiego i matematyki? Podróżowanie to poznawanie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości zarówno przyrody, jak i ludzi Secemina oraz okolicznych miejscowości.

„Podróż” to przebywanie drogi do jakiegoś odległego miejsca. Podróż może być indywidualna albo wspólna; z kimś, kto nam w niej towarzyszy: z rodzicami, kolegą czy kolegami, krewnymi, znajomymi, nieznanymi ludźmi. W każdym razie będzie to Twoja podróż i często z kimś. W zależności od tego, jakie zadania przypadną ci do wykonania, wystąpisz w roli jej: a) inspiratora, b) inicjatora, c) organizatora, d) przewodnika lub e) innego aktywnego uczestnika, któremu przyjdzie rozwiązywać problemy pojawiające się przed i podczas tej podróży.

Będą to jednak role i związane z nimi problemy szczególne, bowiem łączą się one z wyjątkową podróżą, mianowicie do przeszłości i do przyszłości Secemina i okolic,

w którym lub w których z nich mieszkasz. „Przeszłość” to czasy, które minęły; a więc to wszystko, co przeszło, przeminęło, historia, dzieje. Historia zaś może być niedawna lub odległa. „Przyszłość” z kolei to czas, który nastąpi lub który ma nastąpić, a więc to, co według naszych przewidywań może się zdarzyć. Często mówimy o bliskiej lub dalekiej przyszłości; o planach, projektach, widokach i zamiarach na przyszłość. Można przewidywać, myśleć o przyszłości, czy też wróżyć i ją przepowiadać. Można też wybiegać myślą w przyszłość. Jest to więc podróż w przestrzeni i czasie związana z Seceminem i jego okolicami. Przeszłość i przyszłość stykają się w terażniejszości i to w ściśle określonym miejscu, powiedzmy – w Seceminie i jego okolicy.

Z okolicą łączy się „sąsiedztwo”. Określa ono kogoś lub coś, kto lub co w danej chwili czy też czasie znajduje się obok nas lub mieszka blisko nas. Obok Secemina znajdują się wsie, przysiółki i kolonie osadnicze. Oznacza to również ludzi, którzy mieszkają blisko Secemina i w jakiś sposób są z nim powiązani. Każdy powinien wiedzieć, co się znajduje w jego najbliższej i najdalszej okolicy.

Ludzi zamieszkujących w bliższym i dalszym sąsiedztwie łączą pewne więzi, wspólne problemy, które trzeba rozwiązać. Tworzą oni społeczność lokalną. Więzy lokalne polegają na umiejętnościach współdziałania i współpracy. Dzięki wspólnym działaniom społeczność lokalna może szybciej i sprawniej rozwiązywać problemy życia codziennego. Secemin, podobnie jak inne społeczności lokalne, mają swoją historię. Jest nią wszystko to, co się zdarzyło naprawdę.

Są różne rodzaje historii. Historię dotyczącą jednej osoby nazywamy *historią prywatną*. Różne zdarzenia dotyczące naszego miasta czy naszej wsi, własnej szkoły, kościoła, firmy itd. nazywamy *historią lokalną*. Historia lokalna to historia miasta Włoszczowy i dawnego Secemina jako miasta i dzisiejszej wsi, naszych okolic czy dzielnic miast, a więc tego terenu, gdzie mieszkamy. Istnieją więc liczne historie prywatne i wiele historii lokalnych. Niemożliwe jest poznanie wszystkich tego rodzaju historii. Ale możliwe jest poznanie historii lokalnej swej miejscowości oraz własnej historii prywatnej (rodzinnej oraz indywidualnej).

Obok historii lokalnej daje się wyodrębnić *historię regionalną*. Powstaje ona ze wzajemnego stosunku trzech odmian historii: 1) historii prywatnej, 2) historii lokalnej i 3) dwojakiego rodzaju historii wielkiej: a) krajowej (narodowej) i b) powszechnej (europejskiej oraz światowej). Historia regionalna powstaje ze stosunku historii prywatnej i lokalnej do historii narodowej i powszechnej. Pewni ludzie czy zdarzenia z historii lokalnej mogą być przedmiotem historii narodowej czy też powszechnej i odwrotnie. Podstawą stosunków między historią prywatną, lokalną, regionalną, narodową i powszechną jest nasza tożsamość. Podróżowanie w przeszłość i w przyszłość Secemina oraz okolic kształtuje naszą tożsamość, czyli umożliwia poznawanie siebie samego.

Tożsamość jest to przekonanie o sobie, że się jest kimś jedynym i niepowtarzalnym, innym, także dla spostrzegających nas ludzi, a jednocześnie częściowo podobnym do innych. Jest to bycie sobą, tą, która istnieje i trwa w określonym czasie (tj. w ciągu życia) i w określonej przestrzeni (tj. w Seceminie lub jego okolicy). Nie ma ani powiecie Włoszczowa, ani województwie świętokrzyskim, ani w Polsce, Europie ani też w świecie takiego, jak nasz Secemina. Jest tylko jeden jedyny Secemin. Tożsamość to pewien sposób „widzenia” świata przez pryzmat własnej osoby i miejsca zamieszkania. Warto zauważyć, że istnieje kontrast między tym, co publiczne, otwarte, wspólne, a tym, co prywatne. W prywatności zawiera się wszystko, co człowiek posiada cennego, co należy wyłącznie do niego, co nie obchodzi bliźnich. Niemniej jednak każdy człowiek zastaje coś w spadku i przez to staje się dziedzicem.

Dziedzicem nazywamy takiego człowieka, który otrzymuje w spadku jakieś dobro. Dobrem jest to, co pożądane i wartościowe, ale rozumiane jako dodatnie. Dobro to gotowość do uszczęśliwienia innych ludzi, a także wszelkie środki potrzebne do życia i rozwoju człowieka. Mamy na uwadze dobro własne i dobro ogółu, dobra materialne i dobra duchowe. Wszyscy widzą cel życia w jakimś dobru. W zależności od tego, co uznają za dobro, dążymy do osiągnięcia tego dobra. Dla jednych najwyższym dobrem jest dorobienie się dużego majątku, dla drugich dobrem jest niesienie pomocy. Rozumienie dobra odnoszone jest więc do różnych dziedzin ludzkiej działalności. a) Dobrem jest życie, szczęście; b) dobrem jest to, co jest użyteczne i skuteczne; c) dobrem jest to, co przyjemne i przynosi rozkosz; d) dobrem jest biologiczna żywotność (siła i sprawność fizyczna), e) dobrem jest przestrzeganie zasad takiego postępowania (ustosunkowania się, sumienie), które uwzględnia dobro innej osoby (moralność); f) dobrem jest to, co jest piękne; g) dobrem jest prawda. Niektórzy dzielą dobra na: a) materialne i duchowe oraz b) naturalne i kulturowe.

Bez względu na to, jakie są wyróżniane rodzaje dóbr, do tych, które otrzymuje człowiek w momencie urodzenia, należą z pewnością 1) dobra przyrodnicze i 2) dobra kulturowe, które zostały wytworzone przez naszych przodków. Możemy mówić więc o *dziedzictwie naturalnym* (przyrodniczym) i *dziedzictwie kulturowym*. Dziedzictwo kulturowe to część dorobku kulturowego, która przekazywana jest z pokolenia na pokolenie. *Dorobek kulturowy* to ogół wytworów kultury jakiegś zbiorowości (np. mieszkańców Secemina). Składnikiem dorobku kulturowego może stać się dowolny element (przedmiot, idea, sposób zachowania się itp.), ale pod warunkiem, że zostanie zobiektywizowany, bowiem tylko wówczas ten element jest zdolny do trwania i oddziaływania na zachowania innych ludzi. *Obiektywizacja* danego elementu dorobku kulturowego polega na *uczynieniu* pewnych przedmiotów *źródłem naszych myśli*. Jeżeli zaś rzeczy lub myśli innych ludzi stają źródłem naszych myśli, to są one w jakiś sposób dziedziczone. Źródłem naszych myśli stają się przeważnie te rzeczy oraz myśli dawnych lub współcześnie żyjących ludzi, które z jakichś powodów wydają się nam wartościowe, czyli stanowią pewne dobro.

Od dziedziczenia rzeczy oraz myśli (idei), które zostały wytworzone przez pokolenia, prowadzi droga do sformułowania przez nas zupełnie nowych i, niepodobnych do istniejących dotychczas, myśli (idei) oraz wytworzenia nowych rzeczy. Mówiąc inaczej, od dziedzictwa prowadzi droga do twórczości.

Dziedzictwo kulturowe stanowią: po pierwsze, wytwory uznawane za najbardziej wartościowe, które łączą ludzi i które ludzie uznają za własne; po drugie, w skład dziedzictwa kulturowego wchodzi wytwory i zachowania społeczne.

Rozejrzyj się po swoim pokoju, w którym przebywasz. Co w tym pokoju należy do dziedzictwa kulturowego? Spójrz na otoczenie swojego domu. Co świadczy o dziedzictwie przyrodniczym (naturalnym) i dziedzictwie kulturowym? Co należy do dziedzictwa przyrodniczego, a co do dziedzictwa kulturowego miejscowości, której mieszkaś i żyjesz? Jakie z tego powodu ciążą powinnosci na mieszkańcu jako dziedzicu Secemina?

Będą to zapewne: a) poznanie dziejów przyrodniczych i ludzkich Secemina i jego okolic; b) Zrozumienie wartości, jakie posiada Secemin i okolice; c) zdobycie umiejętności zaprezentowania innym tych wartości; d) ochrona tych wartości; e) rozmaite zaangażowanie się w zachowanie dziedzictwa Secemina i jego okolic; f) podejmowanie inicjatywy rozwiązywania problemów gminy i okolic teraz i w przyszłości.

Spełnianie tych powinności odbywa się poprzez udział każdego mieszkańca Secemina i jego okolic w: 1) poznawaniu dziedzictwa kulturowego (dobra) i poszukiwaniu w nim źródeł inspiracji dla własnej działalności; 2) zachowaniu i upowszechnianiu tego dziedzictwa (poprzez rozwiązywanie problemów lokalnych) i występowanie z inicjatywami; 3) samoocenie wyników swego udziału w działalności na rzecz dziedzictwa kulturowego swej miejscowości i gminy.

Przewodnikiem w zakresie spełniania przez każdego ucznia gimnazjum wyżej określonych powinności jest ten podręcznik. Posiada on w związku z tym swoistą budowę. Plan jego budowy naszkicowany jest w spisie treści, a ostateczny kształt zawiera się w treści poszczególnych rozdziałów.

4.6. Materiał edukacyjny w integralnym i kompatybilnym aneksie do podręcznika

Obok podstawowej treści podręcznik ten zawiera materiały edukacyjne: różnorodne mapki podręczne obszaru gminy i jej okolic (mapy geograficzne, geologiczne, roślinności, krajoznawcze, sieci wodnej itp.) i pomocnicze środki kartograficzne (szkice terenowe, plany miejscowości, a także teksty źródłowe (historyczne i inne), herby szlachty – właścicieli ziem obszaru dzisiejszej gminy i okolic Secemina.

Korzystanie z tego materiału zakłada aktywne formy pracy uczniów. Obok zadań łatwych, typu: odczytaj, wskaż na mapie, wypisz, jest wiele innych, które służą interpretacji treści. Jest to materiał pozostający w ścisłym związku z materiałami poszczególnych przedmiotów kształcenia, przy tym jednak oryginalny i specyficzny dla obszaru gminy.

5.0. Podręcznik edukacji regionalnej jako osobliwa „księga życiowej mądrości” dla ucznia, jego rodziny, każdego mieszkańca jego miejscowości i okolic

Umiejętność życia mądrego: zgodnego z własną i otaczającą naturą, ze swoimi możliwościami i potrzebami, oczekiwaniami otoczenia, z realiami otaczającej rzeczywistości, ustawicznie się przecież przekształcającej w sposób nierzadko trudny lub nawet wręcz niemożliwy do przewidzenia, oraz umiejętność życia dobrego: obfitującego w powodzenie, również materialne – to odwieczny ideał, do którego wciąż usilnie staramy się zbliżyć, a który jedynie tylko w jakiejś niewielkiej cząsteczce udaje się nam zrealizować w naszym życiu indywidualnym i zbiorowym. Podręcznik edukacji regionalnej, w przeciwieństwie do pozostałych podręczników w danej szkole, stanowi swego rodzaju przewodnik w poszukiwaniu przez ucznia, jego rodziny, mieszkańców wsi czy miasta, także okolic, odpowiedzi na pytania o to, czymże jest i czym powinno być życie zgodne z mądrością.

Wprawdzie w treściach kształcenia znajdujemy twierdzenia odpowiadające nakazom mądrości, na przykład elementy prakseologii, psychotechniki, socjotechniki, teorii administracji, teorii decyzji, technologii reklamy i inne, ale one zawierają tylko fragment tego, co powiedzieli na ten temat mędrcy, poeci i prorocy. Zarazem żadna z tych dziedzin nie rozpatruje nakazów z punktu widzenia naczelnej zasady mądrości (J. Bo-

cheński 1994:18). W kontekście nauki i techniki, a w szczególności ich zastosowań w praktyce życiowej, problem mądrego wartościowania nabiera doniosłego znaczenia. Rysuje się potrzeba – postulowanie nowego człowieka będącego na miarę XXI wieku – *homo prudens* (człowieka roztropnego, mądrego). To ma na myśli E.F. Schumacher, kiedy mówi, iż „zaniedbanie, a właściwie odrzucenie mądrości zaszło już tak daleko, że większość ludzi nie ma pojęcia, co słowo «mądrość» znaczy. Pozwoliliśmy «sprawności» zastąpić «mądrość»” (D. Lachowicz 1984:73–93).

Korzystając z ustaleń J. Trzynadłowskiego (1978:90), myśli J. Bocheńskiego, spostrzeżeń D. Lachowicza (1984:73–93) i E.F. Schumachera (1981:50) w zakończeniu niniejszych rozważań podkreślimy w sposób ostateczny, iż podręcznik gimnazjalnej edukacji regionalnej to w specjalny sposób uformowany gatunek piśmiennictwa użytkowego, którego konstrukcja opiera się na kilku podstawowych wyznacznikach. Należą do nich: wyraźnie określony przedmiot, czyli dziedzina rzeczywistości, zakres tegoż przedmiotu, wybrany zakres wiedzy o tym przedmiocie, systematyczne uporządkowanie i stopniowanie informacji składających się na wycinek przekazywanej wiedzy, wyjaśnienia dotyczące przedmiotu i sposobu mówienia o nim (pojęcia, nazewnictwo, terminologia, definicje, przykłady itd.), wreszcie środki mnemotechniczne ułatwiające zrozumienie umieszczonych w podręczniku treści i trwałe zapamiętanie kluczowych treści. Osiągnięciu tego celu służą różne sposoby edytorsko-wydawnicze, jak układ całości, wewnętrzne rozczłonkowanie tekstu na rozdziały, paragrafy, ustępy, wreszcie krótkie czcionki, typ zadruku kolumny i dostosowany do treści materiał ilustracyjny. Wszystko to, co powiedziano o podręczniku, powiązane jest z programem nauczania, program zaś z typem szkoły i przygotowaniem ucznia odpowiedniego wieku, klasy, roku i etapu nauki oraz dziedziny kształcenia. Tak pojęty podręcznik oparty jest na założeniu holistycznie personalistycznej koncepcji człowieka i (podporządkowującej sobie wymienione wyżej) zasadzie jego mądrości.

Podręcznik ma traktować integralnie dwa fundamentalne aspekty edukacyjne, wychowanie i kształcenie. Nauka krytycznego i twórczego myślenia jest jednocześnie czynnikiem wychowawczym, działającym na rzecz współpracy, tolerancji oraz aktywnego uczestnictwa w życiu miejscowości i jej mieszkańców.

Bibliografia

- Antoniewicz M., *Secemin i okolice*. Secemin 1997.
- Biłos E., *Regionalizm kreatywny w nowoczesnej szkole*. Częstochowa 1998.
- Biłos E., Klimas E., *Moja podróż od teraźniejszości gminy Secemin do przeszłości i jej przyszłości. Podręcznik regionalny ucznia Gimnazjum w Seceminie, powiat Włoszczowa. Secemin – Częstochowa 2002.* (Publikacja gotowa do druku).
- Bocheński J., *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków 1994.
- Bruner J., *Życie jako narracja*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990 nr 4.
- Dobrowolski K.A., *Ekologia. „Wspólnotowość i Postawa Uniwersalistyczna”* 1999 nr 1.
- Dobrzyńska T., *Tekst. Próba syntezy*. „Pamiętnik Literacki” LXXXII, 1991, z. 2.
- Francuz G., *O nową integrację wychowania*. Kraków 1999
- Hadamik Cz., *Ziemia włoszczowska – szkic do obrazu pradziejów po 150 latach poszukiwań i badań archeologicznych*. „Włoszczowskie Zeszyty Historyczne”. Rok 6: 2001. T. 12.
- Janaczek S., Nowak C., *Ziemia Włoszczowska w podziałach administracyjnych państwa i Kościoła w Polsce*. „Włoszczowskie Zeszyty Historyczne”. T. 9. Rok 5: 2000.
- Kiryk F. (red.), *Kłobuck. Dzieje miasta i gminy do roku 1939*. Kraków 1998.
- Klimas E., *Współczesna podróż z Tobą do przeszłości oraz przyszłości Secemina i jego okolic. Program edukacji regionalnej uczniów Gimnazjum w Seceminie, powiat Włoszczowa*. Częstochowa 2001.
- Kowalski W. (red.), *Stefan Czarniecki: żołnierz – obywatel – polityk*. Kielce 1999.
- Krakowiak J.L. (red.), *Ekologia ducha*. Warszawa 1999.
- Krakowiak J. L. (red.), *Ziemia domem człowieka*. T.1–2. Warszawa 1997.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1988.
- Lachowicz D., *Homo prudens a wartościowanie techniki*, w: *Spoleczne wartościowanie techniki. Polska 2000* Warszawa 1984, t.2.
- Mika J., *Najbliższe potrzeby edukacji regionalnej – podręcznik*. „Wszechnica Górnośląska”. T. XI. Edukacja regionalna Katowice – Opole – Cieszyn 1995
- Nocoń J., *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*. Opole 1997.
- Nosak Cz.S. *Umysł menedżera*. Wrocław 1993.
- Nowak-Dłużewski J., *U źródeł regionalizmu*, w: *Z historii polskiej literatury i kultury*. Warszawa 1967.
- Pietrasiński Z., *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa 2001.
- Półciwiartek J, Zielecki A., (red.), *Metodologiczne i dydaktyczne problemy historii regionalnej*. Rzeszów 1977.
- Rosch W.L., *Multimedia od A do Z*, tłum. P. Barancewicz. Warszawa 1997. „Intersoftland”.
- Skrzypczak J., *Konstruowanie i ocena podręcznika*. Poznań – Radom 1996.
- Sośnicki K., *Ogólne założenia podręczników szkolnych*. Warszawa 1962.
- Sperka J., *Szafrańcowie herbu Stary Koń. Z dziejów kariery i awansu w późnośredniowiecznej Polsce*. Katowice 2001. Wydawnictwo UŚ.
- Suchoński A., *Idea edukacji regionalnej i przykłady jej realizacji w świecie*. „Wszechnica Górnośląska”. T. XI. Katowice – Opole 1997.
- Szyszk-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*. Warszawa – Wrocław – Kraków 1989
- Topolski J., *Czas w przekazie historycznym i metodologiczne koncepcje historii*, w: *Metodologiczne problemy narracji historycznej*, pod red. Jana Pomorskiego. Lublin 1990. Wyd. UMCS.
- Topolski J., *Historia i życie*. Lublin 1988.
- Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa 1996. Wyd. „Rytm”.
- Topolski J., *Metodologia historii*. Warszawa 1973.

- Topolski J., *O przedmiocie i metodologii badań regionalnych w zakresie historii oświaty*. „Przełęcz Historyczno-Oświatowy” 1981 nr 2.
- Topolski J., *Wprowadzenie do historii*. Poznań 2001. Wydawnictwo Poznańskie.
- Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk 2002.
- Trzynadłowski J., *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*. Warszawa 1978.
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin 1993; *Wielkie struktury społeczne*. Lublin 1994.
- Wiland W., *Cmentarzisko pogańskie*. „Włoszczowskie Zeszyty Historyczne”. Rok 6: 2001. T. 12.
- Wilczyński E.E., *Pamiętnik Stróży. Krotka monografia wsi i okolic od czasów najdawniejszych do dziś*. Częstochowa 2000.
- Zachariasz A.L., *Kulturozofia*. Rzeszów 2000.
- Zakrzewski A., *Osiem wieków Żytno. Zarys życia społeczności lokalnej*. Żytno 1998.
- Zakrzewski A., (red.), *Szkice z dziejów gminy Gidle*. Gidle 1999.
- Zawada J., *Szkoła Podstawowa w Seceminie w latach okupacji niemieckiej. Tajne nauczanie*. „Włoszczowskie Zeszyty Historyczne”. Półrocznik. T. 7–8; Rok 4: 1999 nr 1–2.
- Związek J., ks., *Teksty źródłowe do dziejów regionu częstochowskiego. z. 3. Szkolnictwo elementarne*. Częstochowa 1995/96.
- Związek J., ks., *Z kościelnych dziejów gminy Żytno*. „Biul. Inst. Filoz.-Hist. WSP” w Częstochowie R. 9 (2): 1997.