

Politeja

Nr 6(87), 2023, s. 333-360

<https://doi.org/10.12797/Politeja.20.2023.87.15>

Licencja: CC BY-NC-ND 4.0

Elżbieta M. MACH 

Uniwersytet Jagielloński

elzbieta.mach@uj.edu.pl

SZKOŁA I TERYTORIUM

REFLEKSJE EDUKACYJNE WYNIKAJĄCE Z UCZESTNICTWA W SZKOLE LETNIEJ ILS – INNOVATIVE LEARNING SPACES „SCHOOLS TO BE LIVED”¹

ABSTRACT School and Territory: Educational Reflections Arising from Participation in the ILS Summer School – Innovative Learning Spaces „Schools to be lived”

The article contains considerations on the feedback relationship between the school as an educational institution and the local territory (city, town or village) in which the school operates, as well as the impact of the spatial organization of the school and its external environment on the educational process. The reflections are based on the results of the international and interdisciplinary summer school ILS – Innovative Learning Spaces “Schools to be lived,” which took place in the fall of 2022 in Pula, Sardinia, pilot surveys and interviews conducted among Polish teachers and primary school students, as well as the author’s many years of observations. The presence of local cultural, social and natural heritage in school curricula and the influence of the arrangement of school spaces may have a significant impact on the quality of education and its adequacy to the challenges of the 21st century. The article is a preview of the author’s more extensive research and strengthens the pedagogical discourse in the context of the European topic of the local territory as an educational space.

Keywords: European education, school and territory, cultural, social and natural heritage

Słowa kluczowe: edukacja europejska, szkoła i terytorium, dziedzictwo kulturowe, społeczne i przyrodnicze

¹ Niniejsza publikacja została sfinansowana ze środków Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych w ramach Programu Strategicznego Inicjatywa Doskonałości w Uniwersytecie Jagiellońskim.

WSTĘP

Tematyka edukacji i szkoły jako instytucji kształtującej wiedzę, kompetencje, postawy i szeroko rozumiany światopogląd dzieci, młodzieży oraz dorosłych jest nieustannie obecna w społecznym dyskursie. Dywagują na jej temat naukowcy, studenci, rodzice, uczniowie, media i ludzie na ulicy. Najczęściej rozważania te kierowane są w stronę honorariów i skuteczności pracy nauczycieli, zawartości programów nauczania, stosowanych metod i form pracy, a także relacji między treściami edukacyjnymi a współczesnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi i przemianami zachodzącymi w Polsce oraz innych europejskich krajach.

Tego typu dyskusje przeważnie zaniedbują jednak niektóre aspekty związku szkoły z lokalnym terytorium, na którym jest ona umiejscowiona, jak również wzajemne, szeroko rozumiane wpływy wywierane na siebie przez te dwa podmioty. Wieloletnia praca w charakterze nauczyciela szkolnego oraz późniejsze obserwacje czynione z poziomu uniwersytetu i badacza procesu edukacyjnego pozwalają zaobserwować zawężanie znaczenia tej kwestii – tymczasem szkoła i terytorium wywierają na siebie sprzężenie zwrotne, które implikuje określone konsekwencje edukacyjne (zarówno te postrzegane świadomie, jak i te, które następują niezależnie od celowych działań nauczycieli). Wieloaspektowość, wielowątkowość, multidyscyplinarność oraz zasięg, jaki posiada edukacja (w tym przypadku – szkoła jako miejsce edukacji) w życiu nie tylko człowieka, ale i całych społeczności, niosą ze sobą potrzebę nieustannej weryfikacji procesu edukacyjnego oraz warunków, w jakich się on odbywa.

Związki szkoły i lokalnego środowiska społecznego od wielu lat są obecne w polskim dyskursie edukacyjnym, głównie w kontekście edukacji wielo- i międzykulturowej, implikowanej umiejscowieniem szkoły na terytoriach pogranicza², relacji kulturowych, religijnych i społecznych (współczesnych i historycznych) tam zachodzących³, działania na rzecz grup mniejszościowych⁴ oraz współpracy w obszarach euro-regionów⁵. Treści edukacji regionalnej czy odwołania do lokalności pojawiają się w wytycznych ministerstwa i są realizowane w ramach nauczania przedmiotowego (np. lekcje wiedzy o społeczeństwie) lub jako elementy tematyczne nauczania historii, geografii, j. polskiego, etc. Są one obecne także w edukacji wczesnoszkolnej. Ich główny temat przewodni stanowią: tradycja i obrzędowość ludowa, kanon polskich zabytków kultury, elementy pamięci martyrologii Polaków.

² *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Gdańsk 2016.

³ *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości. Studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. Praca zbiorowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Cieszyń-Warszawa-Toruń 2008, *Edukacja Międzykulturowa*.

⁴ *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce. Praca zbiorowa*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Warszawa-Cieszyń-Białystok 2013, *Edukacja Międzykulturowa*.

⁵ E.M. Kacperska, *Współpraca transgraniczna a rozwój regionów wschodnich*, „Zeszyty Naukowe SGGW – Ekonomia i Organizacja Gospodarki Żywnościowej” 2005, nr 55, s. 5-18.

Nauczyciele nie często wychodzą poza szkolne mury w celach dydaktycznych, tłumacząc się nadmiarem koniecznych do zrealizowania treści programowych oraz brakiem czasu. Interakcje pomiędzy szkołą a terytorium opierają się na współpracy z lokalnymi służbami (np. policją, strażą miejską czy strażą pożarną) i zapraszaniu ich przedstawicieli do współudziału w prowadzeniu zajęć wychowawczych na temat bezpieczeństwa. Ze współoddziaływaniem szkoły oraz terytorium wiążą się również zagadnienia kształtowania tożsamości wielorakich aktywnych postaw obywatelskich i patriotycznych – odnoszących się do zróżnicowanych podmiotów i grup/punktów odniesienia, nabywania kompetencji kluczowych i przekrojowych, jak również umiejętności funkcjonowania w wielokulturowym, zglobalizowanym świecie XXI w.

Istotnym aspektem relacji między szkołą a lokalnym terytorium jest jego użyteczność w procesie nauczania i wychowania, a w tym również takie jego planowanie i zagospodarowanie, by mógł on być dla uczniów bezpieczny, pełny bodźców rozwojowych, pozwalający czerpać inspiracje i odkrywać w realistycznych warunkach obecność szkolnej wiedzy. I choć szkoła – czyli nauczyciele, uczniowie i ciała zarządcze szkół – nie ma decydującego wpływu na formowanie polityki przestrzennej terytorium, to poza próbami podejmowania działań opiniotwórczych lub doradczych może ona również czerpać edukacyjne wartości z już zastanych dóbr i dziedzictwa terenu (kulturowego, przyrodniczego, społecznego, etc.), zmniejszając dystans pomiędzy tym, co „szkolne i podręcznikowe”, a tym, co „prawdziwe i rzeczywiste”.

Tematem przewodnim niniejszego artykułu są refleksje na temat korelacji między programem nauczania a fizyczną przestrzenią obszaru szkoły oraz dziedzictwem kulturowym, społecznym i przyrodniczym terytorium, na którym szkoła funkcjonuje. Niebagatelną rolę w ich budowaniu odgrywają kompetencje, świadomość i gotowość nauczycieli do wykorzystywania wartości i walorów, jakie niesie ze sobą dziedzictwo lokalności.

Powyższe refleksje zrodziły się podczas warsztatów i wykładów, których byłam uczestnikiem jako słuchacz szkoły letniej ILS – Innovative Learning Spaces „Schools to be lived”⁶, organizowanej w roku 2022 w miejscowości Pula na Sardynii. Komitet organizacyjny składał się z Wydziału Budownictwa, Inżynierii Środowiska i Architektury Uniwersytetu w Cagliari wraz z Wydziałem Architektury, Wzornictwa i Urbanistyki Uniwersytetu w Sassari oraz krajową siecią PRIN ProSA – Prototipi di Scuole da Abitare (IUAV, UNICA, Polimi, UNIVPM, Uni Campania, INDIRE), przy udziale Sardegna Ricerche oraz Fondazione di Sardegna.

Szkoła letnia miała charakter międzydyscyplinarny, co stworzyło płaszczyznę dla spotkania argumentów pedagogów, urbanistów, psychologów, architektów, przyrodników, socjologów i antropologów. Wykłady i warsztaty traktowały między innymi właśnie o wzajemnej relacji szkoły oraz lokalnego terytorium w kontekście włączenia walorów jego dziedzictwa do procesu dydaktycznego. Dotyczyły ponownego przemyślenia konstrukcji i układu funkcjonalnego przestrzeni szkolnej w taki sposób, aby zapewnić

⁶ ILS – Innovative Learning Spaces „Schools to be lived”, [online] <https://ils2022.wixsite.com/unica>, 12 VII 2023.

dobrostan uczniów i nauczycieli, a także wzmocnić dynamikę nabywania wiedzy oraz kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w zglobalizowanym świecie i wielowymiarowych lokalnych przestrzeniach.

CEL I METODOLOGIA BADAŃ

Celem przeprowadzonych badań była weryfikacja obecności śladów szeroko rozumianego lokalnego środowiska oraz jego dziedzictwa kulturowego, społecznego i przyrodniczego w wytycznych programowych dla szkół, jak również roli organizacji przestrzennej szkół w procesie dydaktycznym.

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze o to, czy pomiędzy polską szkołą i lokalnym środowiskiem zachodzi relacja współoddziaływania, czy szkoła w procesie dydaktycznym i wychowawczym uwzględnia jego walory (fizyczne, kulturowe, społeczne, przyrodnicze), jak również o to, czy architektoniczne i funkcjonalne przestrzenie wewnętrzne uznawane są za narzędzie edukacyjne, zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej podczas zajęć warsztatowych i wykładów prowadzonych w ramach wspomnianej powyżej szkoły letniej, analizę dostępnej literatury i źródeł zastanych, do których zaliczyć można dokumenty oświatowe, a więc ustawy⁷ i rozporządzenia⁸ Ministerstwa Edukacji i Nauki, materiały programowe dla nauczycieli promowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji⁹ oraz cytowane i przywoływane w niniejszym tekście publikacje na temat urbanistyki, pedagogiki, edukacji międzykulturowej, środowiskowej i regionalnej, jak również badania sondażowe obejmujące: ankiety i wywiady przeprowadzone wśród losowo wybranych polskich nauczycieli i uczniów szkół podstawowych.

Grupę docelową badań sondażowych (ankiet, rozmów i wywiadów pogłębianych) stanowiło 12 nauczycieli z terenu województwa małopolskiego oraz świętokrzyskiego, pracujących w dużym mieście (Kielce, Kraków), małym miasteczku (Sędziszów) oraz w okolicznych wioskach. Były to głównie kobiety (10 osób). Reprezentowali oni wieloprzedmiotowy przekrój nauczania na etapie szkoły podstawowej: trzy nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, dwie nauczycielki historii, dwie nauczycielki przyrody/biologii, jeden nauczyciel geografii, dwie nauczycielki języka polskiego, jedna nauczycielka WOS, jeden nauczyciel języka angielskiego. Ankiety sondażowe wypełniło również 30 uczniów klas IV-VIII.

⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 56, [online] <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>, 12 VII 2023.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik 2, Warszawa 2017, s.11.

⁹ Programy nauczania – Podstawa programowa, ORE, 1 IV 2015, [online] <https://www.ore.edu.pl/2015/04/programy-nauczania>, 12 VII 2023.

Pytania dla nauczycieli dotyczyły: obecności i możliwości wykorzystywania elementów lokalności w ich nauczaniu przedmiotowym (podanie przykładów lub przyczyn braku takich możliwości); pomysłów, co należałoby zmienić, aby nawiązać lub wzmocnić relacje pomiędzy szkołą a szeroko rozumianym terytorium; czy uważają szkołę, w której pracują, za miejsce komfortowe do prowadzenia działalności edukacyjnej; jakie zmiany architektoniczne lub funkcjonalne byłyby użyteczne w ich pracy (i czy je wprowadzają lub zamierzają wprowadzać); gdzie leży główna przeszkoda w nawiązaniu lub wzbogaceniu współpracy między szkołą a lokalną społecznością. Uczniowie natomiast zostali zapytani o to, czy uważają, że ich szkoła należy do miejsc przyjaznych, czy szkolne klasy lub szkolne podwórko spełniają ich oczekiwania, czy są wygodne, co należałoby zmienić, aby te miejsca sprostały ich wymaganiom. Pytani też byli o specyfikę i ważne elementy lokalnego dziedzictwa kulturowego, społecznego i przyrodniczego.

TERYTORIUM I LOKALNE ŚRODOWISKO W DOKUMENTACH PROGRAMOWYCH

Lokalność definiowana jako walor *istniejący lub działający na danym obszarze, charakterystyczny dla danego obszaru*¹⁰ albo jego *występowanie w określonym obszarze, posiadanie charakteru typowego dla danego miejsca*¹¹ podkreśla, iż lokalność to pojęcie zawierające znaczącą różnorodność zarówno formy, jak i treści. Lokalne szkoły leżą i funkcjonują w lokalnych obszarach na terenach zróżnicowanych kulturowo i historycznie, mają zróżnicowaną sytuację społeczną, gospodarczą, infrastrukturalną, środowiskową, różne historie miejsca i zróżnicowaną współczesność. Zapewne z tego powodu tak trudno jest skonstruować program nauczania, który byłby jednolity i adekwatny dla wszystkich polskich szkół, a równocześnie dostosowany do ich odmiennych potrzeb, otwarty na modyfikację, taki, który obok sztandarowych haseł wspólnych dla wszystkich regionów kraju dawałby imperatyw poruszania zagadnień specyficznych i charakterystycznych dla danego regionu czy dla konkretnej szkoły.

Podstawą funkcjonowania systemu oświatowego jest ustawa o prawie oświatowym¹², która wyznacza ramy merytoryczne, organizacyjne i funkcjonalne placówek edukacyjnych, oraz podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, zawarta w rozporządzeniu¹³ wraz z późniejszymi modyfikacjami i opracowaniami¹⁴, która wskazuje zakres merytoryczny i metodologiczny procesu edukacyjnego.

¹⁰ *Lokalność*, Słownik języka polskiego PWN, [online] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/lokalno%C5%9B%C4%87.html>, 12 VII 2023.

¹¹ *Lokalność*, e-definicje, [online] <https://edefinicje.pl/co-to-jest-lokalność>, 12 VII 2023.

¹² *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. 2023, poz. 900, preambuła, [online] <https://dziennikustaw.gov.pl/D2023000090001.pdf>, 12 VII 2023.

¹³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.*..., s. 11.

¹⁴ *Programy nauczania – Podstawa programowa...*

Wszystkie te dokumenty podkreślają, że w procesie dydaktycznym *[k]ształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata, a system oświaty winien zapewniać upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej*¹⁵. Zapisy rozporządzenia zawierającego wskazania podstawy programowej poszerzają zakres odniesień do lokalności i pozwalają nauczycielowi na ich plastyczne wykorzystywanie: *[k]ształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym (...) patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, (...); 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej (...)*¹⁶. Rozporządzenie wskazuje zadania szkoły podstawowej w zakresie kształtowania tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, jak również przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego¹⁷.

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej realizowanej w formie nauczania zintegrowanego podstawa programowa zaleca poznawanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, lokalna i regionalna, naród, dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację oraz odkrywanie siebie jako integralnego podmiotu tego środowiska¹⁸. W klasach IV-VIII istnieją odniesienia do zakorzeniania szkoły w lokalności i włączania jej do programów edukacyjnych, ale gubią się w rozproszonych wątkach przedmiotowych oraz w dominacji treści ogólnonarodowych nad lokalnymi¹⁹. Zagadnienia dotyczące lokalności pojawiają się sporadycznie. W nauczaniu historii i wiedzy o społeczeństwie podstawa programowa zaleca rozbudzanie zainteresowań przeszłością własną i swojej rodziny oraz historią lokalną i regionalną, które będą stanowiły podstawę budowania szacunku dla innych ludzi i narodów²⁰.

Na wydobywanie lokalnych bogactw edukacyjnych nakierowane jest nauczanie przyrody w klasie IV; w zaleceniach znajdują się zajęcia zarówno w sali lekcyjnej, jak i poza terenem szkoły. Jako nadrzędny cel wskazano *przybliżenie uczniowi najbliższego otoczenia, stworzenie możliwości poznania składników krajobrazu i zależności zachodzących w przyrodzie. Obszarem działania powinna być przede wszystkim okolica szkoły i miejsca zamieszkania. Osiągnięcie tego celu odbywa się przez obserwację, badanie, doświadczenie i komunikowanie się z innymi*²¹. Rozszerzenie i kontynuację tych działań znajdujemy w opisie nauczania geografii, gdzie *[i]ntegralną część kształcenia geograficznego stanowi geograficzna edukacja regionalna. Zdobywanie wiedzy geograficznej o „małej*

¹⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2023, poz. 900, preambuła.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., s. 11.

¹⁷ Tamże, s. 14.

¹⁸ Tamże, s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 22.

²⁰ Tamże, s. 23.

²¹ Tamże.

ojczyźnie” i własnym regionie oraz poznawanie geograficznego „tu i teraz” nadaje edukacji konkretny wymiar, który można łatwo przełożyć na działania praktyczne w codziennym życiu ucznia. Ma to szczególne znaczenie w dobie upodmiotowienia społeczności lokalnych, a wraz z tym kształtowania się emocjonalnych więzi ucznia ze swoim miejscem²².

Nawet po tak pobieżnej analizie zapisów rozporządzenia można stwierdzić, że przepisy prawa oświatowego dają możliwość włączania walorów lokalności do przedmiotowych programów szkolnych konstruowanych na podstawie ogólnopolskich wytycznych. W dobie dominacji treści patriotycznych i narodowych nad europejskimi oraz kształtowania postaw patriotycznych i tożsamości narodowej nad regionalną i lokalną można przypuszczać, że treści edukacyjne związane z budowaniem poczucia przynależności do „małej ojczyzny” są i będą obecne w codziennej działalności nauczycieli, choć w niewielkim stopniu.

WDRAŻANIE ZAPISÓW PROGRAMOWYCH DO PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Przepisy prawa oświatowego i zalecenia podstawy programowej w zakresie sposobów jej wdrażania dają nauczycielom sposobność indywidualizowania procesu edukacyjnego i włączania lokalnego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego do codziennych zajęć szkolnych, dydaktycznych i wychowawczych. Pytanie, czy nauczyciele korzystają z tych możliwości i czy są gotowi wdrażać szeroko rozumiane lokalne dziedzictwo do codziennej pracy edukacyjnej. Odpowiedzi przyniosły badania sondażowe.

Były one przeprowadzone na niewielkiej próbie 12 nauczycieli. Wykazały, że treści lokalne wprowadzane są do codziennych zajęć okazjonalnie lub w zbieżności z programem ogólnopolskim, gdy przypadkiem bezpośrednio łączą się z konkretnym lokalnym wymiarem. Mimo iż wytyczne do realizacji programu szkolnego płyną z dokumentów ministerialnych, a na księgarskich półkach można znaleźć pomoce dydaktyczne²³ wspierające nauczycieli w prowadzeniu edukacji regionalnej z naciskiem na lokalność, to na co dzień posługują się oni głównie wybranymi przez siebie podręcznikami przedmiotowymi i zaplanowanymi dla nich programami nauczania. Znajdują się w nich głównie treści „ogólnopolskie”, które nie podkreślają wagi lokalności ani nie sugerują jej permanentnego wdrażania.

Treści te pojawiają się przy okazji specyficznych tematów, np. świąt Bożego Narodzenia czy Wielkanocy (aspekt podkreślany głównie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej). Zdarza się, że po przeanalizowaniu podręcznikowego tekstu pada pytanie o zwyczaje lokalne kultywowane w rodzinach – zawarte w pytaniach

²² *Tamże*, s. 24.

²³ *Mieszkam w Małopolsce – jestem Europejczykiem. Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji ścieżek edukacyjnych „edukacja europejska” oraz „edukacja regionalna” w liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i technikach*, oprac. J. Tomasik, Kraków 2010.

pod materiałem lub zadawane przez konkretnego nauczyciela. Zdarzenia historyczne omawiane podczas lekcji bywają okazją do wyjścia poza szkolny budynek i odwiedzenia pomnika, muzeum czy złożenia kwiatów w lokalnym miejscu pamięci, jeśli takie obiekty znajdują się w otoczeniu szkoły. Podobny sposób na włączanie lokalności „małej ojczyzny” do zaleceń programu ogólnopolskiego można zaobserwować na zajęciach z geografii czy przyrody, pod warunkiem że dana szkoła znajduje się na obszarze wyszczególnionym w ogólnopolskim programie nauczania przedmiotowego (np. park narodowy, górskie pasmo, pomniki kultury typu Wawel, ogólnopolskie legendy, takie jak *Legenda o białym orle*, *Legenda o pierścieniu królowej Kingi*). Popularność tematyki ekologicznej podniosła stopień gotowości nauczycieli do rozszerzania treści edukacyjnych o lokalne zagadnienia i problemy (np. segregacja śmieci, utylizacja plastikowych zakrętek po napojach). Wypowiedzi nauczycieli i uczniów potwierdziły, że przyrodnicze wycieczki edukacyjne były często stosowaną formą pracy w szkole podstawowej, szczególnie w klasach I-III; celem takich lekcji w terenie były wówczas obserwacje lokalnej fauny i flory czy pozyskiwanie liści i kwiatów do zielnika²⁴. Nauczyciele wykorzystywali również lokalne środowisko i walory muzealne dla wzbogacenia lub poszerzenia programu zajęć z historii i formowania patriotycznego. Nie jest to jednak stały obszar codziennej pracy, nie włącza uczniów w aktywne eksplorowanie lokalnego dziedzictwa – historycznego, kulturowego czy przyrodniczego – a stanowi jedynie ciekawostkę tematyczną, która urozmaica standardowe szkolne nauczanie w systemie klasowo-lekcyjnym.

Edukacja wielokulturowa, międzykulturowa bądź europejska w wytycznych Ministerstwa obowiązujących w roku szkolnym 2021/2022 przewija się sporadycznie, zajmuje pozycję marginalną i zgodnie z polityką państwa jest zdominowana treściami narodowymi, patriotycznymi i pro-katolickimi²⁵. Zagadnienia dotyczące wielokulturowości w szkolnym nauczaniu pojawiają się, jak to wcześniej wspomniano, na obszarach pogranicza, miejsca rzeczywistego spotkania kultur i mniejszości obecnych w lokalnych społecznościach²⁶. Z kolei na terenach współcześnie uznanych za monokulturowe czy mono-religijne edukacja na temat „inności” jest pomijana²⁷ i bywa uważana za niepotrzebną w szkolnym nauczaniu lub wręcz szkodliwą. Wynika to zapewne z ideologii²⁸

²⁴ E.M. Mach, *Shaping of Active European Citizens Based on Environmental Education in Integrated Teaching: the Case of Poland*, [in:] *INTED2019 Proceedings. 13th International Technology, Education and Development Conference*, ed. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, Valencia 2019, s. 4010-4018.

²⁵ *Polski model państwa dobrobytu. 2019. Program Prawa i Sprawiedliwości*, s.14-17, [online] https://pis.org.pl/files/Program_PIS_2019.pdf, 12 VII 2023.

²⁶ *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program Edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, red. B. Weigl, B. Maliszewicz, Gdańsk 1998.

²⁷ E.M. Mach, *Kształtowanie europejskiej tożsamości polskich uczniów klas I-III szkoły podstawowej, z wykorzystaniem elementów edukacji regionalnej wielokulturowej oraz wizerunek innych państw i narodów przedstawianych w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Perspektywy i wyzwania współczesnej edukacji*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Lublin 2019, s. 38-55.

²⁸ *Polski model państwa dobrobytu...*

obecnej w dyskursie społecznym, medialnym i politycznym²⁹, braku akceptacji dla wszelakich „inności”, agresji wobec ludzi i zjawisk określanych jako „obce”, w tym osób identyfikujących się jako nieheteronormatywne, a nawet tylko na takie wyglądających³⁰. Ten z pozoru nielokalny aspekt ma niezwykle lokalny i edukacyjny wydźwięk, bowiem takie wyobcowanie „inności” dotyczy nie tylko mniejszości religijnych czy etnicznych, ale też przedstawicieli lokalnych społeczności uznawanych za dziwnych, nie „swoich”, zaszklanych przez hermetyczną większość jako „chorzy” lub w jakikolwiek sposób zagrażający akceptowanej przez ogół „normalności”.

Jeżeli można zobaczyć w szkole zminiaturyzowany model społeczności lokalnej, to idee obecne w przestrzeni publicznej są obecne również i w niej, a te o negatywnym i dyskryminacyjnym wydźwięku częstokroć charakteryzują się o wiele większym nasileniem oraz o wiele poważniejszymi skutkami³¹, niż ma to miejsce w przypadku szerokiego i rozproszonego lokalnego terytorium. Tematy przemilczane przez nauczycieli, a w rodzinach ignorowane lub traktowane homofobicznie, oraz mowa nienawiści wzmocniana w przekazach medialnych nie służą przyjaznemu postrzeganiu rzeczywistości, niezawołowanej lokalności. Trudno zatem się dziwić, że jest ona ignorowana w procesie nauczania.

Od kilku lat – szczególnie po okresie odmitologizowania historii przez dzieła Jana Tomasza Grossa i Ireny Grudzińskiej-Gross³² – tematyka żydowska stała się obecna w polskim społecznym i politycznym dyskursie, w efekcie czego i nauczyciele historii poświęcają jej więcej uwagi oraz doceniają lokalne miejsca pamięci. Odwiedzają z uczniami lokalne muzea, cmentarze, synagogi i odnoszą się do nich w czasie szkolnych zajęć; zwłaszcza jeśli wiążą się one z wydarzeniami chlubnymi dla lokalnej społeczności. W przestrzeni ogólnopolskiej powstają także dedykowane nauczycielom publikacje wskazujące dobre praktyki w zakresie realizacji tej tematyki³³. W sytuacji jednak, gdy lokalne historyczne sąsiedztwo stanowi element „historii kłopotliwej”, nauczyciele najczęściej przemilczają tę lokalną specyfikę, tłumacząc swoje decyzje zbyt młodym wiekiem uczniów, ich niedojrzałością oraz chęcią odsunięcia negatywnych przeżyć na późniejszy czas. Tylko trzech spośród badanych nauczycieli przyznało się do niedoboru kompetencji w zakresie wprowadzania zagadnień trudnej historii do szkolnych zajęć, a więc umiejętności takiego prowadzenia lekcji szkolnych, by nie stały się

²⁹ *Postulaty Prawa i Sprawiedliwości. Analizujemy program oraz działania partii rządzącej*, Ideologia, [online] <https://ideologia.pl/program-partii-prawo-i-sprawiedliwosc/>, 12 VII 2023.

³⁰ A. Ambroziak, *Rząd PIS to najgorszy rząd dla osób LGBT od 89 roku (Raport)*, „OKO.press” 2018, 15 XI, [online] <https://oko.press/rzad-pis-to-najgorszy-rzad-dla-osob-lgbt-od-89-roku-raport>, 12 VII 2023; A. Szczerbiak, *Trzy lata bardzo złej zmiany dla osób homo- i transseksualnych*, „Polityka” 2018, 13 XI, [online] <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1771404,1,trzy-lata-bardzo-zlej-zmiany-dla-osob-homo-i-transseksualnych.read>, 12 VII 2023.

³¹ A. Urazińska, P. Wesołowski, *Samobójstwo 14-letniego Kacpra. Matka: Był prześladowany za to, że był gejem*, „Wyborcza.pl Łódź” 2017, 19 IX, [online] <https://lodz.wyborcza.pl/lodz/7,35136,22395777,samobojstwo-14-letniego-kacpra-matka-byl-przesladowany-za.html>, 12 VII 2023.

³² J.T. Gross, I. Grudzińska-Gross, *Złote żniwa. Rzecz o tym, co się działo na obrzeżach zagłady Żydów*, Kraków 2011.

³³ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Islands of Memory. The Landscape of the (Non)Memory of the Holocaust in Polish Education from 1989 to 2015*, Kraków 2020.

one dla uczniów źródłem traumy ani nie wzbudziły w nich nienawiści czy społecznych konfliktów. Zwrócili też uwagę na zacofanie treści kształcenia nauczycieli względem potrzeb teraźniejszości (ale ten temat stanowi osobny obszar do rozważań i badań).

Na terenach, gdzie wielokulturowość czy wieloetniczność/wielonarodowość była obecna historycznie, a współcześnie zamieszkują je społeczności mono-religijne czy mono-etniczne, gdzie na ulicach nie słychać języków obcych ani nie widać wszelakich „kolorowych”, „innych” czy „obcych”, wydobywanie na światło dzienne wielokulturowej przeszłości lokalnego miejsca jest trudne i niejednokrotnie marginalizowane. Zapomniane i zniszczone poniemieckie cmentarze na zachodnich rubieżach Polski wciąż nie należą do rzadkości³⁴. Nauczyciele stwierdzali podczas rozmów, że nie czują się kompetentni do prowadzenia zajęć o tematyce wielo- lub międzykulturowej. Nie potrafili także wskazać publikacji, które mogłyby im pomóc w uzupełnieniu tych braków³⁵. Na szkolnych lekcjach najczęściej analizowano więc jedynie teksty zawarte w podręcznikach, a uczniowie nie otrzymywali ani polecenia, ani choćby inspiracji do samodzielnych eksploracji kulturowych na terenie swojej miejscowości³⁶.

W trakcie wywiadów oraz rozmów nauczyciele języka polskiego ze zdumieniem przyjmowali pytanie o lokalną gwarę lub dialekt i nie widzieli możliwości włączenia ich do edukacji polonistycznej, sugerując, że są raczej przeszkodą w osiąganiu szkolnych sukcesów. W działaniach edukacyjnych kładli nacisk na rugowanie ich z codziennych przyzwyczajeń lingwistycznych uczniów. W ocenie uczniów posługiwanie się gwarą w szkole było sprawą wstydliwą i przez nauczycieli piętnowaną (jako przeciwstawność polskiego języka literackiego). Gwarę czy lokalny dialekt widzieli jako domenę ludzi starych, choć w codziennym życiu często sami się nimi posługiwali, komunikując się w ten sposób w lokalnej przestrzeni. Takie podejście do użytkowania oraz ochrony gwary i dialektów potwierdziły badania przeprowadzone w 2013 roku przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami³⁷.

Ani uczniowie, ani nauczyciele nie postrzegali lokalnego języka jako wartości kulturowej czy narzędzia edukacyjnego, a raczej jako przeszkodę w osiągnięciu oczekiwanych kompetencji lingwistycznych przewidzianych szkolnym programem. Takie podejście nie jest adekwatne do ogólnoeuropejskiego trendu edukacyjnego³⁸ (obecnego również w polskim prawodawstwie³⁹) dotyczącego ochrony lokalnych dialektów i gwar.

³⁴ K. Kuszyk, *Poniemieckie*, Wołowiec 2019, *Sulina*.

³⁵ E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, red. J. Dybiec, M. Piotrowska, Kraków 2007, *Język a komunikacja*, 13.

³⁶ Szczególny nacisk na tę trudność wskazywali w rozmowach nauczyciele pracujący w małych miejscowościach, ubogich w muzea lub inne świadectwa przeszłości.

³⁷ K. Hansen, *Stosunek Polaków do dialektów regionalnych. Raport na podstawie Polskiego Sondażu Uprzedzeń 2013*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2014, [online] https://www.academia.edu/8652798/Stosunek_Polak%C3%B3w_do_dialekt%C3%B3w_regionalnych, 18 VII 2023.

³⁸ G. Pucci, *La questione delle lingue minoritarie tra normativa e pianificazione linguistica il caso del friulano*, Siena 2020, [online] https://www.academia.edu/43264558/LA_QUESTIONE DELLE LINGUE MINORITARIE TRA NORMATIVA E PIANIFICAZIONE LINGUISTICA il caso del friulano, 18 VII 2023.

³⁹ J.R. Kowalczyk, *Języki, dialekty, gwary Polski*, Culture.pl, 2 X 2019, [online] <https://culture.pl/pl/artykul/jezyki-dialekty-gwary-polski>, 18 VII 2023.

Nauczyciele podkreślali jednak szczególne miejsce, jakie zajmują w podstawie programowej wybrane języki mniejszości narodowych lub etnicznych, które znalazły się tam jako wyodrębnione przedmioty i obszary edukacyjne (np. język kaszubski)⁴⁰. Ponieważ w podstawie programowej nie ma wytycznych związanych z zachowaniem i ochroną lokalnego języka, gwary czy dialektu, nie widzieli oni potrzeby wykorzystywania ich w procesie nauczania. Niewielu umiało odnieść się do wytycznych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji⁴¹, w których to można znaleźć nie tylko dokumenty prawne dotyczące mniejszości narodowych, etnicznych i ochrony języków lokalnych, ale również informacje o dotacjach udzielanych na ten cel⁴².

Ratunkiem w dopełnieniu kształtowania kompetencji kulturowych i zaspokajania potrzeb edukacyjnych okazały się europejskie edukacyjne programy współpracy międzynarodowej, np. w ramach Erasmus+, takie jak „Akcja 2 – Partnerstwa na rzecz współpracy”⁴³. Podczas realizacji projektów uczniowie mają szansę odejść od systemu klasowo-lekcyjnego, dokonywać odkryć we własnym środowisku życia, poszukiwać meandrów historii, wydobywać na światło dzienne zapomniane walory przyrodnicze i kulturowe lokalności, poświęcić uwagę lokalnej tradycji oraz kulturze, gwarze, zwyczajom, etc. Priorytety europejskie i wytyczne programowe podkreślają wzmacnianie immersji w lokalność. Na poziomie szkół wspierane jest holistyczne podejście do nauczania i uczenia się, a także ponadnarodowa współpraca szkół i społeczności lokalnych⁴⁴. Realizacja projektów pozwala wprowadzać zmiany behawioralne, rewizję preferencji, percepcję wartości kulturowych, poszerzenie świadomości; wspiera aktywne zaangażowanie na rzecz zrównoważonego rozwoju⁴⁵. Program ten od wielu lat zwraca szczególną uwagę na aspekt społecznego włączenia i partycypacji obywatelskiej⁴⁶ – także tej lokalnej. Promuje działania oscylujące wokół zagadnień związanych z europejskością budowaną na lokalności, identyfikowaną w podobieństwach i różnicach pomiędzy szkołami i społecznościami partnerstw. Pięciu z badanych nauczycieli klas

⁴⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.*..., s. 239, 288.

⁴¹ *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, [online] <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/europejska-karta-jezykow-regionalnych-lub-mniejszosciowych>, 18 VII 2023.

⁴² *Informacja Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 17 lipca 2023 r. o szczegółowych zasadach postępowania przy udzielaniu dotacji na realizację w 2024 r. zadań mających na celu ochronę, zachowanie i rozwój tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz zachowanie i rozwój języka regionalnego*, 18 VII 2023, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, [online] <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/informacja2>, 18 VII 2023.

⁴³ Program Erasmus+, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl>, 18 VII 2023.

⁴⁴ *Partnerstwa na rzecz współpracy*, Erasmus+. Przewodnik po programie, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/programme-guide/part-b/key-action-2/partnerships-cooperation>, 18 VII 2023.

⁴⁵ *Priorytety programu Erasmus+*, Erasmus+. Przewodnik po programie, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>, 18 VII 2023.

⁴⁶ *Wytyczne dotyczące wdrażania strategii na rzecz włączenia społecznego i różnorodności w ramach programów Erasmus+ i „Europejski Korpus Solidarności”*, Komisja Europejska, 29 IV 2021, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/document/implementation-guidelines-erasmus-and-european-solidarity-corps-inclusion-and-diversity-strategy>, 18 VII 2023.

IV-VIII potwierdziło, że brali udział w projektach aktualnego programu Erasmus+ lub w uprzedniej jego edycji.

Analiza badań sondażowych oraz wieloletnie doświadczenia autorki w obszarze funkcjonowania szkoły wykazują pewne rozbieżności między wynikającymi z przepisów możliwościami działania a rzeczywistym działaniem nauczycieli w zakresie włączania bogactwa i wieloaspektowego zróżnicowania lokalnego dziedzictwa do procesu edukacyjnego. Zjawisko to jest obecne zarówno w miastach – gdzie zróżnicowanie jest bardziej widoczne, a lokalne samorządowe lub rządowe departamenty czy placówki kultury⁴⁷ (np. muzea⁴⁸) oferują rozliczne warsztaty⁴⁹, wystawy czasowe⁵⁰ lub stałe oraz wydarzenia kulturowe⁵¹ – jak i w mniejszych miejscowościach uznawanych za „czysto polskie” i monokulturowe, w których to nauczyciele nie często mogą posłużyć się zewnętrznymi instytucjami wspomagającymi prace szkoły w tym zakresie.

Jak podkreślano podczas szkoły letniej ILS, proces nauczania jest warunkowany nie tylko kompetencjami nauczycieli, programami kształcenia i wychowania czy relacją między szkołą a lokalnym terytorium i zamieszkującą je lokalną społecznością – warunkowany jest również organizacją przestrzenną i funkcjonalną szkolnego budynku oraz zachodzącą tam symboliczną komunikacją niewerbalną.

ORGANIZACJA PRZESTRZENI WEWNĄTRZSZKOLNEJ JAKO WSPARCIE EDUKACJI HOLISTYCZNEJ I WŁĄCZAJĄCEJ

Program przywoływanej już szkoły letniej – w odniesieniu do wzbogacenia i skrojenia na miarę ucznia procesu edukacyjnego (jak również zintegrowanego z nim procesu wychowawczego) – podkreślił potrzebę łączenia i przenikania się dziedzictwa kulturowo-społecznego miejsca oraz terytorium, w jakim funkcjonuje szkoła w procesie edukacyjnym, jak również wagę sposobu organizowania wewnętrznej szkolnej przestrzeni w dopełnianiu formy i treści procesu dydaktycznego.

Jak się okazało, elementy wewnętrznego krajobrazu szkoły, układu małej architektury i organizacji przestrzeni są równie ważne jak program kształcenia, zawartość podręczników i dziedzictwo kulturowe miejsca. Krajobraz ten obejmuje wnętrze szkolnego budynku, czyli sale lekcyjne, korytarze, wspólne przestrzenie komunikacyjne i rekreacyjne, jak również jego otoczenie, a więc podwórka, tereny zielone i ścieżki znajdujące się wewnątrz szkolnego parkanu. Ważnym aspektem jest to, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają bezpośredni wpływ na jego kształtowanie oraz wybór treści edukacyjnych, jakimi go wypełnią. Zagospodarowanie takiego krajobrazu może mieć charakter

⁴⁷ Kujawsko-Pomorskie Centrum Kultury w Bydgoszczy, [online] <https://kpck.pl>, 18 VII 2023.

⁴⁸ Muzea Krakowa, [online] <https://muzeumkrakowa.pl>, 18 VII 2023.

⁴⁹ Muzeum Narodowe w Krakowie, [online] <https://mnk.pl/edukacja-w-mnk>, 18 VII 2023.

⁵⁰ Wystawa „Wędrujące obrazy. Małgorzata Mirga-Tas”, Międzynarodowe Centrum Kultury, [online] <https://mck.krakow.pl/wedrujace-obrazy-malgorzata-mirga-tas-2>, 31 VII 2023.

⁵¹ Festiwal Kultury Żydowskiej, [online] <https://www.jewishfestival.pl/pl/>, 31 VII 2023.

otwarty i włączający, zachęcający uczniów do wzajemnych relacji, nabywania kompetencji społecznych, kulturowych, językowych, miękkich; do uczenia się przez uczestniczenie i przeżywanie. W zależności od podjętych decyzji może stać się on miejscem przyjaznym – lub też obcą przestrzenią.

Podczas warsztatów szkoły letniej zaprezentowano włoski projekt badawczy pt. PROSA⁵², realizowany od września 2019 r. w ramach programu PRIN (*Progetti di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale* – Projekty badawcze o istotnym znaczeniu narodowym). W skład partnerstwa wchodziło pięć włoskich uniwersytetów: Università IUAV di Venezia, Politecnico di Milano, Università degli Studi della Campania “Luigi Vanvitelli”, Università degli Studi di Sassari, Università Politecnica delle Marche. W trakcie realizacji projektu międzydyscyplinarne i międzybranżowe konsorcjum stwierdziło, że przebudowa przestrzeni środowisk edukacyjnych może nadać nowy impuls rozwojowy zarówno szkołom, nauczycielom i uczniom, jak i otoczeniu szkoły, a poprawa jakości architektonicznej placówek edukacyjnych oraz holistyczne podejście do nauczania i uczenia się mają znaczący wpływ na poprawę jakości oferowanej edukacji i jej rezultaty⁵³.

Cele badawcze włoskiego projektu obejmowały między innymi: opracowanie strategii rozwoju placówek edukacyjnych w taki sposób, aby dodać wartości miejskiej do budynków szkolnych, tworzenie innowacyjnych prototypów komunikacji wizualnej, mając na uwadze potrzebę budowy i renowacji szkół jako „krajobrazu powszechnego uczenia się”, zaplanowanie modeli przestrzennych oczekiwanych zmian z uwzględnieniem współczesnych trendów w budownictwie i ekologii (np. oszczędności energii). Często formy lokalnego ukształtowania terenu lub specyficzne cechy krajobrazu stawały się inspiracją dla innowacji w szkolnej architekturze i znajdowały swoje odzwierciedlenie w wyglądzie korytarzy i podwórek. Charakterystyczne elementy odnaleźć można było w sposobie zagospodarowania ścian, ich kolorystyce, obecności symboli lub wizualnej reprezentacji oczekiwanych zjawisk czy haseł. Sentencje mistrzów literatury i wzory matematyczne, fizyczne bądź chemiczne zdobiły podstopnice szkolnych schodów, a nawet były elementem uatrakcyjnienia łazienek czy stołówek. Oglądane codzienne miały szansę samoczynnie utrwalić się w pamięci ucznia. Otwarta czytelnia – pokój lub wydzielony kącik z książkami, obok miękkie pufy i fotele, dostępność recyklingowych kartek (niezadrukowanych z jednej strony), pisaków, kredek, etc. pozwalały uczniom zastosować w praktyce ekologiczne hasła, wyciszyć umysł, odreagować zmęczenie koncentracją w czasie lekcji i przenieść się w krainę fantazji.

Wykładowcy omawiali studia przypadku przenikania się świata edukacyjnego z lokalnym obszarem umiejscowienia szkoły, gdzie szkolne przestrzenie stanowiły obszar

⁵² PROSA – PROtypes of Schools to be Lived, [online] <https://www.indire.it/en/progetto/prosa-prototypes-of-schools-to-be-lived/>, 31 VII 2023.

⁵³ Do zbliżonych wniosków doszli również polscy badacze edukacyjni, którzy swoje spostrzeżenia i zalecenia zawarli w publikacji: *Model Dostępnej Szkoły*, Fundacja Fundusz Współpracy-RAAR-Fundusze Europejskie 2020, [online] <https://cofund.org.pl/publikacje/model-dostepnej-szkoly>, 31 VII 2023.

dialogu i współpracy między lokalną społecznością, instytucją edukacyjną oraz lokalną administracją, która legitymizowała część wprowadzanych innowacji⁵⁴. Pomysły dotyczyły nie tylko wzbogacania treści edukacyjnych, ale także form i metod komunikowania wizualnego, przekazywania i kształtowania kompetencji, postaw i wiedzy uczniów – zarówno bezpośrednio w czasie lekcji, jak również w sposób pośredni, poza szkolną klasą. Przykładem takich działań były sposoby organizowania wspólnych przestrzeni, które w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych przemieniały się dla uczniów w agorę, miejsce wymiany doświadczeń, zabaw, rozrywki, poszukiwania i realizowania wspólnych pasji. Prezentowane podczas wykładów szkoły włoskie i ich otoczenie były też miejscem spotkań lokalnej społeczności, na przykład seniorów, a także pełniły funkcję otwartych placów zabaw. Niejednokrotnie udostępniały również automaty sprzedające kawę lub drobne przekąski.

Punktem startowym warsztatowych rozważań akademickich były: polisensoryczność procesu uczenia się, cechy rozwojowe uczniów (na każdym etapie kształcenia), szeroko rozumiane potrzeby dzieci i młodzieży (edukacyjne, społeczne, rozwojowe), inkluzyjność i plastyczność w komplementarnym współdziałaniu z lokalnym środowiskiem społecznym. Przenikanie się tych kryteriów w szkolnej architekturze stanowi wielkie wyzwanie, niemniej udane działanie mogłoby być długotrwałe w skutkach, kształtując kompetencje lokalnych społeczności i całych społeczeństw.

W ramach jednego z warsztatów, będącego rezultatem i podsumowaniem wyieczki edukacyjnej do wybranej włoskiej szkoły⁵⁵, zadaniem uczestników było zaproponowanie reorganizacji i zaprojektowanie zmian w zastanej substancji szkolnej (budynek, pomieszczenia lekcyjne, otoczenie szkoły, boiska, podwórka, układ przestrzenny sali, ich wyposażenie w pomoce dydaktyczne, etc.) – tak, by możliwe było wykorzystanie lokalnych walorów kulturowo-krajobrazowych, specyfiki szkolnej zbiorowości, uwzględnienie cech klimatu i pogody, sytuacji społecznej uczniów oraz wskazanych przez nauczycieli potrzeb edukacyjnych/dydaktycznych/organizacyjnych, przy jednoczesnym wzięciu pod uwagę realnych możliwości wdrożenia zaproponowanych zmian.

Zastany obraz wizytowanej szkoły nie napawał optymizmem. Wypalone sierpniowym słońcem trawiaste otoczenie budynków straszło nieładem i z pewnością nie zachęcało do spędzania tam czasu wolnego ani przerw międzylekcyjnych. Wakacyjna pustka na szkolnych korytarzach i brak dekoracji pozwalały natomiast na uruchomienie wyobraźni i zapełnienie szarych przestrzeni rekwizytami i wyposażeniem zachęcającymi do aktywności lub relaksacji. Nauczyciele poinformowali wizytujących o powakacyjnych planach odmalowania i odświeżenia szkolnych ścian, co stało się dodatkową inspiracją dla nowych pomysłów: na dostosowanie kolorystyki do funkcji zaplanowanych elementów wyposażenia oraz zmianę funkcjonalności poszczególnych fragmentów szkolnego budynku.

⁵⁴ Prototipi di Scuole da Abitare, [online] <https://prosascuoledabitare.eu>, 31 VII 2023.

⁵⁵ Liceo Scientifico Statale „Pitagora”, [online] www.liceopitagoraselargius.it, 31 VII 2023.



Fot. 1a, b. Budynki szkoły Liceo Scientifico Statale „Pitagora” w Selargius-Cagliari⁵⁶

Jednym z pomysłów na zagospodarowanie wypalonego słońcem podwórka wizytowanej szkoły było zaprojektowanie ocienionych miejsc wypoczynku międzylekcyjnego. Wymyślono labirynt z licznymi „pokojami” spotkań, w których to można by w cieniu usiąść na ławeczkach (lub pniach drzew czy poduchach), pograć w planszówki, porozmawiać. Ściany labiryntu stanowiłyby nasadzenia lokalnej wieloletniej rośliny pokroju bambusa (podobnej do znanego w Polsce paciorecznika), którą bez szkody dla jej kondycji można dowolnie przycinać i formować. Tutaj nieocenioną okazała się współpraca wielobranżowych/wielodyscyplinarnych słuchaczy szkoły letniej, m.in. architekta ogrodów, przyrodnika, socjologa, pedagoga oraz lokalnych nauczycieli, gdyż należało zwrócić uwagę nie tylko na potrzeby i oczekiwania uczniów (np. osób niepełnosprawnych), ale też na cechy roślin – ich toksyczność, warunki rozwoju i wegetacji, jak również przepisy BHP czy istniejącą strukturę i układ architektoniczny kompleksu szkolnego, a także uwzględnić istniejące potrzeby i przyzwyczajenia uczniów oraz nauczycieli.

Innym przykładem pomysłu na organizację szkolnej przestrzeni było zagospodarowanie szerokiego korytarza tak, aby stał się on przyjaznym miejscem, w którym uczniowie – zamiast biegać jak szaleni – mogliby usiąść i porozmawiać. W innej jego części z kolei, przy wykorzystaniu formacji małej architektury, mieliby szansę na wykonanie prostych fizycznych ćwiczeń, wchodzenie po schodkach lub fragmentcie ścianki wspinaczkowej, bujanie się na linie lub w wygodnym „bocianim gnieździe”, czy też podążanie ścieżką przeszkód. Tu funkcję doradców pełnili nauczyciele wychowania fizycznego oraz architektki. Lokalny nauczyciel uczestniczył we wstępnych rozmowach i tworzeniu pomysłów oraz czuwał nad ich zbieżnością z obowiązującymi zasadami BHP i lokalnymi przepisami.

⁵⁶ Wszystkie fotografie pochodzą ze zbiorów autorki artykułu.

W wyniku licznych wielodyscyplinarnych dyskusji zaprojektowano też wspólnie nowe miejsca na szkolnym podwórku. Kryterium wiodącym pomysłów były cechy klimatu śródziemnomorskiego, zorientowanie szkoły na siatce geograficznej, jej nasłonecznienie oraz układ w przestrzeni miasta (np. względem ulicy, głównego wejścia do szkoły, lokalizacji szkolnego parkingu). W niewielkim załomku między budynkami zagospodarowano obszar, gdzie w cieniu, z dostępem do wody pitnej, uczniowie mogliby odpocząć podczas przerw. Zaproponowano przeniesienie szkolnego parkingu z terenu zadrzewionego na zaplecze szkoły (oraz zacienienie go ekranami i żaglami przeciwsłonecznymi), a na jego miejscu skonstruowanie wielopoziomowej formy architektonicznej pełniącej funkcję szkolnego amfiteatru, miejsca wypoczynku, na którym można będzie ustawić także ruchome drewniane części wyposażenia (możliwe do wykonania przez uczniów wspólnie z nauczycielami i rodzicami): podesty, ławeczki, stoliki, fotele/szezlongi. Bliskość głównego wejścia do szkoły oraz dostępność maszyny sprzedającej napoje pozwoliłyby uczniom wykorzystywać tę przestrzeń zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i poza nimi; także rodzicom lub lokalnej społeczności.

Kolejny pomysł polegał na użytkowym zagospodarowaniu części przestrzeni wokół szkoły: miał tam powstać mikropark doświadczeń, który byłby użyteczny w dydaktyce poprzez obrazowanie „w naturze” praw i zjawisk biologii, fizyki, chemii czy matematyki. Znajdą się w nim słoneczne zegary, domki dla pożytecznych owadów, miododajne nasadzenia, warzywniaki na podniesionych grządkach oraz plac do ćwiczeń sensorycznych, z różnorodną teksturą i gramaturą podłoża. Planując nowe nasadzenia, wykorzystano rosnące w pobliżu lokalne rośliny, typowe dla tych okolic. Zadbano o wyróżnienie ich nazewnictwa wraz z opisem charakterystycznych (także leczniczych) właściwości. Miniogród, a raczej ciąg uprawowych skrzyń, zgodnie z sugestią lokalnego nauczyciela mógłby być uprawiany nie tylko przez uczniów, w ramach zajęć szkolnych (np. przyrodniczych), ale i przez ich rodziny. Wyhodowane rośliny służyłyby szkolnej stołówce, a w przypadku „klęski urodzaju” również rodzinom uczniów. Wykorzystując lub kreując zróżnicowanie terenu wokół szkoły, uwzględniając nasłonecznienie i strukturę gleby, zaplanowano minibiotyoty różnych krajobrazów – od pustynnego po bagienny, w celu zobrazowania lokalnej fauny zasiedlającej tego typu środowiska.

Pomysłodawcy zadbali także o uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nie mam tu na myśli podjazdów dla wózków osób niepełnosprawnych, ponieważ one są już we włoskich szkołach standardem (a w polskich pojawiają się coraz częściej). Mowa o uczniach z nadwrażliwością sensoryczną, przebudźcowanych, będących na spektrum autyzmu, mających ADHD lub inne dysfunkcje psychofizyczne. Wyciszone fragmenty korytarza lub specjalne małe pokoiki wyposażone w zabawki sensoryczne, przybory plastyczne, miękkie maty czy możliwość zaciemnienia pokoju pozwalały tym uczniom na złapanie oddechu, wyrównanie emocji i przygotowanie się na kolejne zajęcia szkolne.

Istotą tych innowacji była nie tylko interdyscyplinarność i podejście holistyczne, ale także ciągłe myślenie o tym, w którym momencie realizacji projektu można włączyć do niego nauczycieli i uczniów. Taka inkluzja miałaby na celu zmniejszenie

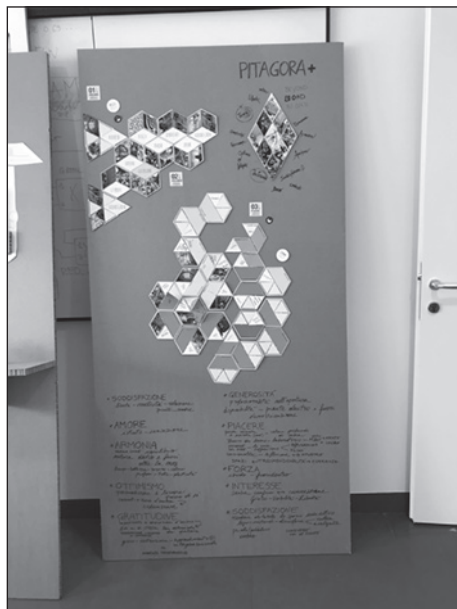
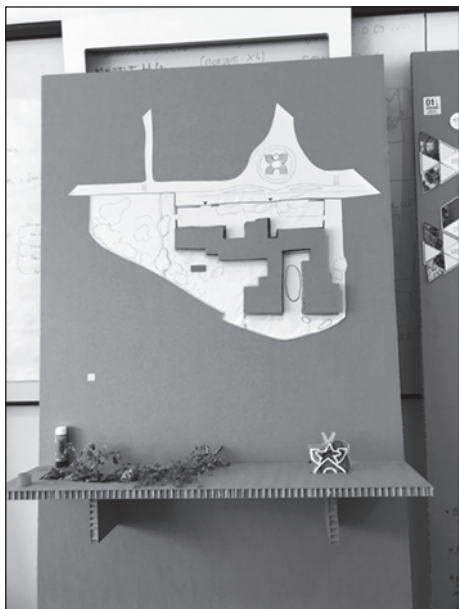
kosztów przedsięwzięcia oraz uczynienie projektu budżetowym i realistycznym w wykonaniu, jak również budowanie spójnej społeczności szkolnej. Wspólna praca uczniów (bez względu na ich wiek, płeć, przynależność narodową lub religijną), nauczycieli i personelu nie-dydaktycznego miałyby szansę uczynić ze szkoły miejsce przyjazne i niemal rodzinne. Zaproponowano zatem, by żagle zacieniające uczniowie wykonali samodzielnie, jako patchwork z fragmentów zużytych lub niepotrzebnych już w domach kawałków materiału (np. obrusów lub pościeli) – podobnie jak poduszki i puffy do siedzenia w kąciach tematycznych umiejscowionych na korytarzach lub na zewnątrz, na trawie czy betonowym podeście. Pozytywne nastawienie do miejsca i ludzi oraz świadomość współudziału w jego tworzeniu wspierałyby motywację do pokonywania edukacyjnych przeszkód, zmniejszenie szkolnej absencji, szkolnych nerwów i przedwczesnego porzucania edukacji. Wspólna praca dla uzyskania efektu służącego całej szkolnej społeczności mogłaby nie tylko budować poczucie bezpieczeństwa i przynależności czy produkować endorfiny, które za pomocą pozytywnych emocji wiązałyby uczestnika działania z miejscem i grupą współtwórców, ale również burzyłaby istniejące między uczniami bariery kulturowe, społeczne i jakiegokolwiek inne. Ten aspekt projektu wypłynął podczas rozmowy z nauczycielami wizytowanej szkoły, którzy podkreślili wielonarodowy i wielokulturowy charakter społeczności uczniowskiej oraz potrzebę działań integracyjnych i włączających.

Podczas warsztatów, w ramach których powstały wyżej opisane pomysły, trenerzy wykorzystywali interaktywne metody pobudzania kreatywności uczestników. Za punkt wyjścia obrano grę planszową autorstwa Beate Weyland oraz Alessandry Galletti⁵⁷, służącą rozwijaniu pomysłów i projektowaniu przestrzeni edukacyjnych. Celem było prowadzenie analiz i dyskusji w heterogenicznych i wielodyscyplinarnych grupach pracujących przy wspólnych stołach roboczych. Każdy uczestnik wybierał kilka heksagonalnych figur z określonymi hasłami/cechami, według niego ważnymi dla procesu edukacji, oraz wizualizacjami szkolnych przestrzeni temu służących. W ten sposób powstała mozaika elementów, cech i szkolnych atrybutów wymagających zmiany bądź wzmocnienia. Na pierwszy etap składała się praca indywidualna, a następnie zespołowa w grupach zadaniowych. Długie dyskusje i argumentowanie wyborów w międzynarodowym zespole otwierało nowe spojrzenia i interpretacje znanych haseł i definicji. Efekty tej pracy przybrały formę poniższej układanki: katalogu potrzeb i wskaźników stanowiących punkt wyjścia do dalszych prac koncepcyjnych.

Kolejny etap prac koncepcyjnych grupy warsztatowej, której byłam uczestnikiem, polegał na wykonaniu architektonicznego modelu wizytowanej szkoły z naniesionymi propozycjami zmian oraz elementami szczegółowymi niektórych jego części.

⁵⁷ B. Weyland, A. Galletti, *The Neverland School Kit*, [online] https://leaneverlandschool.wordpress.com/what-is-lea_neverland-school/, 31 VII 2023.

⁵⁹ *Il Terzo Paradiso*, [online] <https://www.cittadellarte.it/attivita/il-terzo-paradiso>, 31 VII 2023.



Fot. 3a, b Rezultat prac warsztatowych, propozycje zagospodarowania terenu i zmian funkcjonalnych przestrzeni szkolnych

podstawowych w Amsterdamie i Waterrijk⁶⁰, gdzie zaplanowane przestrzenie edukacyjne w sposób przemyślany i celowy oddalały proces edukacyjny od systemu klasowo-lekcyjnego. Jako dobry przykład takiego myślenia o przestrzeni jako miejscu tworzenia się społecznych interakcji podano NOAHH – Network Oriented Architecture⁶¹, organizację urbanistów i architektów, której ideą jest łączenie ludzi poprzez kreowanie przestrzeni ich życia i pracy. Twórcy szkolnych zmian niejednokrotnie czerpali inspiracje z jej dorobku, a placówki edukacyjne bezpośrednio korzystały z usług tej instytucji. Trend unowocześniania szkoły i jej architektury wspólnie z organizacją społeczną nie jest obcy również i w Polsce (choć rozpoznany czy obecny jedynie w śladowym stopniu). Jako polski przykład podano podwarszawską szkołę podstawową i średnią w Wesołej⁶², która wprowadzała nową jakość do szkolnej architektury⁶³. Można mieć nadzieję, że szkoła ta rzeczywiście jest zwiastunem zmian, „pierwszą jaskółką”, która choć wiosny nie czyni, to wiosnę zapowiada.

Warsztaty szkoły letniej rzuciły nowe światło na postrzeganie pracy placówek edukacyjnych w kontekście ich relacji z lokalną rzeczywistością, dziedzictwem i bogactwem

⁶⁰ Szkoła Podstawowa 't Slingertouw, [online] <https://basisschoolslingertouw.nl>, 31 VII 2023.

⁶¹ NOAHH – Network Oriented Architecture, [online] <https://noaah.nl/about/>, 31 VII 2023.

⁶² Szkoła podstawowa i średnia w Wesołej, [online] <https://www.archdaily.com/971696/primary-school-in-wesola-xystudio>, 31 VII 2023.

⁶³ *Tak będzie wyglądać nowe liceum w Wesołej. „Wow. Robi wrażenie”*, Radio ZET, 30 I 2020, [online] <https://wiadomosci.radiozet.pl/polska/warszawa/Tak-bedzie-wygladac-nowe-liceum-w-Wesolej-Wow-Robi-wrazenie>, 31 VII 2023.

kulturowym, społecznym oraz przyrodniczym. Wskazały możliwości edukacyjne i wychowawcze, jakie niesie planowa zmiana układu architektonicznego szkół, a co za tym idzie funkcji poszczególnych przestrzeni, a także rezultaty takich zmian.

RELACJA MIĘDZY SZKOŁĄ A TERYTORIUM W WYPOWIEDZIACH POLSKICH UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Odpowiedzi na pytania postawione nauczycielom i uczniom podczas badań sondażowych (opisanych w części „cele i metodologia badań”) potwierdziły bardzo zróżnicowany obraz polskiej edukacji, w tym świadomości oraz gotowości nauczycieli do reorganizacji i redefinicji zadań szkoły, wprowadzania innowacyjnych zmian innych niż te stosowane powszechnie, wzbogacania treści i form nauczania o te opisane w publikacjach ORE⁶⁴, a także dały wyraz poczuciu niemocy w zakresie zmian architektonicznych i funkcjonalnych w pomieszczeniach szkolnych.

W zakresie wprowadzania nowych wątków tematycznych do programu większość nauczycieli (10 osób na 12 badanych) stwierdziła, że byłaby w stanie czynić sporadyczne odwołania do lokalności, przy czym pięć osób zaznaczyło, że musiałyby wcześniej pogłębić swoją wiedzę na temat miejsca/regionu, w którym uczą, tak aby te nowe wątki były adekwatne do programu nauczania oraz wieku uczniów. Poświęcenie większej ilości czasu lokalnej tematyce spowodowałoby jednak według nich zaburzenie płynności realizacji ogólnopolskiego, narzuconego przez Ministerstwo programu nauczania (osiem osób). Nauczyciele języka polskiego (dwie osoby) zaprzeczyli sensowności wspierania rozwoju i używania lokalnej gwary, a tym bardziej uczynienia z niej wartości edukacyjnej, twierdząc, iż wyzwaniem edukacyjnym (szczególnie w szkołach wiejskich) jest właśnie jej wyrugowanie ze słownika uczniów – na rzecz ogólnopolskiego języka literackiego.

Zapytani o możliwość reorganizacji szkolnej przestrzeni, stworzenia miejsc wypoczynku, rekreacji lub uczenia się nieformalnego, a także zmianę funkcji niektórych części wspólnych (np. korytarzy) dali odpowiedź raczej negatywną. Podkreślano brak upoważnienia do wprowadzania zmian poza szkolną salą, nad którą sprawują pieczę (10 osób). Główną podawaną przyczyną było niedofinansowanie szkoły oraz brak czasu na zajęcia inne niż dydaktyczne (12 osób). Wskazywano na upadek lub słabą kondycję pracy pozaszkolnej, kółek zainteresowań, klubów uczniowskich; a więc i brak możliwości działania poza godzinami dydaktycznymi (dziewięć osób). Wielu z nich wspominało o zbyt dużych zawodowych obciążeniach personalnych, związanych z koniecznością pracy w kilku szkołach jednocześnie dla wypełnienia pensum godzinowego i przemieszczaniem się pomiędzy nimi (osiem osób). Te obciążenia uniemożliwiały

⁶⁴ O. Gorzeńska, E. Radanowicz, *Zmiany, innowacje, eksperymenty – w poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, ORE, Warszawa 2019, [online] <https://www.ore.edu.pl/2020/02/zmiany-innowacje-eksperymenty-w-poszukiwaniu-inspiracji-poradnik-dla-dyrektorow-szkol-i-nauczycieli/>, 31 VII 2023.

pozostawianie po lekcjach, poza przydzielonym grafikiem godzinowym, a także wolontariacką, nieodpłatną pracę na rzecz szkoły czy uczniów.

Jedynie zmiany, jakie nauczyciele uznawali za możliwe do wdrożenia (lub już je stosowali), to nieszablonowe ustawienia ławek w klasie, praca metodą projektu i organizowanie gazetek tematycznych, kącików czytelniczych lub relaksacyjnych. Biorąc pod uwagę hałas i rumor, jaki panuje podczas przerw w polskich szkołach, oraz obowiązek opuszczania sali przez uczniów, takie klasowe kąciki wydają się niefunkcjonalne i są raczej ozdobą czy miejscem pokazowym na wypadek wizytacji bądź audytu. Nauczyciele nie zachwycili się pomysłem zbiorowego (współ z innymi nauczycielami i uczniami) modernizowania szkolnych przestrzeni, zatem raczej nie należy się spodziewać w tej sferze znaczących oddolnych zmian. Z wypowiedzi nauczycieli i uczniów wynikało, że rady rodziców czy dyrektorzy wykorzystywali dostępne dotacje na odświeżenie szkoły poprzez odmalowywanie ścian, ale najczęściej było to powielenie stanu uprzedniego lub ewentualnie niewielka zmiana kolorystyki.

Współpraca z lokalnym środowiskiem/społecznością według badanych nauczycieli jest dobrze prowadzona i opiera się o współpracę z policją, strażą pożarną, strażą miejską lub ośrodkiem zdrowia, których przedstawiciele prowadzą w szkołach prelekcje lub obejmują placówkę edukacyjną prowadzonym przez siebie programem współpracy (niekiedy w ramach uzyskanego finansowania projektowego/grantowego), w zakresie typowym dla konkretnej instytucji⁶⁵. Niechęć lokalnej społeczności do angażowania się w sprawę miejscowej szkoły oraz brak pomysłu jej przedstawicieli na działania aktywizujące i motywujące do zmian potwierdziły konieczność intensyfikacji prac edukacyjnych na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Nauczyciele pytani o zmiany, które ich zdaniem byłyby korzystne dla uczniów, procesu dydaktycznego oraz nich samych, niemal jednogłośnie wskazywali potrzebę dofinansowania, doposażenia umeblowania pomieszczeń lekcyjnych, zaopatrzenia pracowni przedmiotowych w najnowsze sprzęty, a w szkołach miejskich również zmniejszenia liczebności klas. Większość z nich uskarżała się na obecne w szkołach zjawisko agresji wśród dzieci i młodzieży, wandalizm i niszczenie szkolnego mienia, brak autorytetu, lekceważenie przez uczniów (głównie ze starszych klas) obowiązków szkolnych, brak zainteresowania rodziców procesem edukacyjnym, postępami w edukacji i rozwoju ich dzieci (nieobecności na zebraniach z rodzicami, ich niechęć we współorganizowaniu uroczystości czy kulturowych/turystycznych wydarzeń). Minorowy klimat tych wypowiedzi właściwie zdążył do wniosku, iż niewiele da się zrobić na „tu i teraz”, a w następnym roku szkolnym koło niemożności znów zatoczy kolejny krąg.

Uczniowie natomiast przedstawili wiele marzeń i oczekiwań, których realizacja ich zdaniem pomogłaby im w szkolnej nauce, podnoszeniu motywacji do pracy, jak również uprzyjemniła pobyt w szkole. Do tych oczekiwań należały: naprawa/przebudowa szkolnego boiska, dostawienie na szkolnym podwórku ławek, koszy na śmieci oraz stolików, zbudowanie placu zabaw/toru przeszkód, praca w grupach przy złączonych

⁶⁵ *Współpraca szkoły z instytucjami*, Szkoła Podstawowa im. Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego w Janowie, [online] <https://szkolajanowo.edupage.org/a/wspolpraca-z-instytucjami>, 31 VII 2023.

ławkach, większa liczba wycieczek poza teren szkoły i praca w terenie, dostępność piłek/badmintonu podczas przerw, wydłużenie przerw między lekcjami, żeby uczniowie mogli rzeczywiście odpocząć, wstawienie na szkolne korytarze wygodnych siedzisk. To najczęściej powtarzające się postulaty uczniów. Hałas i ciasnota na korytarzach przeszkadzały niektórym z nich – można się domyślać, że tym nadwrażliwym lub z dysfunkcjami sensorycznymi. Skarżyli się też na brak skupienia i kłopoty szkolne tym wywołane. Marzyli o wydzieleniu w szkole strefy ciszy.

Uczniowie pytani o obecność typowo lokalnych cech w szkolnym programie lub wystrój wnętrza budynku nie umieli odpowiedzieć. Nie potrafili zidentyfikować elementów charakterystycznych dla ich lokalności, które przeniknęłyby w szkolne mury. Jako przykłady podawali organizowanie wigilijnych spotkań klasowych, na które uczniowie przynoszą lokalne i domowe specjalia świąteczne. W Krakowie i Kielcach wskazywali na wykonywanie okolicznościowych gazetek ściennych związanych z zabytkami lub postaciami wielkich Polaków. Zapytani o to, kto mieszka na ich terenie, odpowiadali głównie, że Polacy i Ukraińcy. Nie odwoływali się do historycznej lub współczesnej wieloetniczności, wielonarodowości i wielokulturowości swoich miejsc zamieszkania i uczenia się. Uczniowie z Krakowa wielonarodowość znaleźli w składzie mieszkańców (wymieniali Ukraińców, Chińczyków, Żydów, Niemców, Arabów, „kolorowych”). Mówili o szkolnych gazetkach na korytarzach nawiązujących do zmian społecznych/politycznych zachodzących w Polsce i równocześnie w ich miejscu zamieszkania. Pojawiały się odwołania do tematu uczniów przybywających z Ukrainy, którzy stanowili część lokalnej społeczności (np. gazetki na temat Ukrainy jako państwa, miejscowości rodzi- mych przybyszów, alfabet lub podstawowy słowniczek ukraińsko-polski, barwy narodowe obu krajów, szarfy). Gdy jednak w szkole wśród uczniów znalazły się pojedyncze osoby z innych niż Ukraina państw (szkoła w Krakowie), na korytarzach i w klasach nie było gazetek oraz informacji o ich krajach⁶⁶.

Tylko ok. 30% uczniów określiło swoją szkołę jako bardzo przyjazną dla uczniów, 40% jako przyjazną, 20% jako nieprzyjazną, ale konieczną i obowiązkową, a 10% nie chciało zająć stanowiska i odpowiedziało „nie wiem”. Unikali też odpowiedzi na pytanie o lokalne miejsca wydarzeń historycznych. Krakowianie jako ważny punkt odniesienia urbanistycznego wskazali Wawel, a mieszkańcy Kielc pamiętki związane ze szlakiem Żeromskiego⁶⁷.

Wyniki badań sondażowych dotyczące celowej organizacji przestrzeni i łączenia lokalności z edukacją, przenikania się szkoły i zasobów kulturowo-społeczno-przyrodniczych lokalnego terytorium, nie były w pełni jednoznaczne. Z jednej strony nauczyciele i uczniowie nie w pełni dostrzegali potrzeby i możliwości rozbudowywania treści nauczania o elementy lokalne, a z drugiej strony wymieniali przeszkody w realizacji tych zmian, wykazując tym samym potrzebę ich wprowadzenia.

⁶⁶ Wydaje się, że empatia i polityczna poprawność wobec tragedii wojny i uchodźstwa stały w opozycji do zwykłej mobilności wewnątrzunijnej, np. w przypadku dzieci przybyłych z Francji czy Niemiec, które były w niektórych miejscach obecne w szkolnej społeczności (refleksja autorki).

⁶⁷ Centrum Edukacji i Kultury „Szklany Dom”, [online] <http://szklanydom.maslow.pl/>, 31 VII 2023.

W oparciu o rozmowy z nauczycielami okazało się, że w działaniach pozaedukacyjnych, czyli po zakończonych lekcjach, w ramach wychodzenia z inicjatywami do społeczności lokalnej teren szkoły w Polsce czasami bywał otwarty dla uczniów lub ich rodziców (np. boiska czy sale gimnastyczne, jeśli nauczyciel gotów był nadzorować ich użytkowanie). Udostępnianie obiektów szkolnych nierzadko jednak miało charakter biznesowy i odpłatny⁶⁸. Szkoły wiejskie częściej odgrywały rolę centrów kultury, organizując dla lokalnej społeczności wydarzenia kulturowe (np. akademie tematyczne, pokazy prac uczniów, konkursy, etc.).

Innym aspektem warunkującym otwartość szkół na lokalność, co podkreślali polscy nauczyciele, był stopień świadomości obywatelskiej oraz odpowiedzialności mieszkańców za tzw. dobro wspólne. Niestety lokalne społeczności polskie przegrywają w tej konkurencji w zestawianiu ze społecznościami włoskimi⁶⁹. Powszechnie zauważany w Polsce wandalizm i nieposzanowanie własności publicznej, niskie poczucie odpowiedzialności obywatelskiej i brak zaangażowania w lokalne sprawy (oczywiście zróżnicowany w kontekście całego obszaru kraju)⁷⁰, będący między innymi pokłosiem mentalności pańszczyźnianej⁷¹ i epoki komunizmu⁷², uzasadniają ograniczenia w niekontrolowanym dostępie do wszelakich dóbr publicznych, w tym placówek edukacyjnych.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W oparciu o refleksje będące rezultatem partycypacji w szkole letniej ILS (Innovative Learning Spaces „Schools to be lived”), badania sondażowe oraz doświadczenia własne autorki nasuwa się stwierdzenie, że przestrzeń szkoły i jej otoczenie można interpretować jako: platformę dialogu pomiędzy generacjami – od pokolenia dzieci po seniorów, kulturami – zarówno współczesnymi, jak i już nieobecnymi, pamiętanymi lub zapomnianymi, administracją publiczną a obywatelami, a także jako miejsce wykuwania wartości dodanej oraz nowych interpretacji rzeczywistości, w tym funkcji obiektów szkolnej architektury.

⁶⁸ Informacja w sprawie udostępnianie obiektów szkolnych dla mieszkańców w czasie pozalekcyjnym, [online] https://bip.wrota.lubuskie.pl/umgorzow/system/obj/4372_Udostepnianie_obiektow_szkolnych_dla_mieszkancow_w_czasie_pozalekcyjnym.pdf, 31 VII 2023.

⁶⁹ T. Costarella, *Quali sono i doveri dell cittadino*, La legge per tutti, 20 III 2020, [online] https://www.laleggepertutti.it/369624_quali-sono-i-doveri-del-cittadino, 31 VII 2023.

⁷⁰ P. Krygiel, *Aktywność obywatelska w Polsce – co możemy zrobić? Raport*, Instytut Sobieskiego, Warszawa 2015, [online] <https://www.sobieski.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/Krygiel-Aktywno%C5%9B%C4%87-obywatelska-PDF.pdf>, 31 VII 2023.

⁷¹ K. Janicki, *Wszyscy zachowujemy się jak chłopci pańszczyźniani. Co zostało w polskiej mentalności z folwarcznych czasów?*, „Wielka Historia” 2021, 25 XII, [online] <https://wielkahistoria.pl/wszyscy-zachowujemy-sie-jak-chlopi-panszczyzniani-co-zostalo-w-polskiej-mentalnosci-z-folwarcznych-czasow>, 31 VII 2023.

⁷² K. Jasnosz, *Kształtowanie się społeczeństwa obywatelskiego w Polsce po 1989 roku i jego obecna kondycja*, „Rocznik Administracji Publicznej” 2020, nr 6, s. 177-202.

Choć wskazane podczas szkoły letniej innowacje edukacyjne i ich prototypowe wdrażanie w placówkach eksperymentalnych należały do jednostkowych przykładów dobrych praktyk, to otworzyły one nowy wielodyscyplinarny dyskurs w obszarze edukacji holistycznej i włączającej. Zrodziły pytania o rezultaty pracy edukacyjnej, o nadawanie nowej funkcji obiektom małej i dużej architektury szkolnej, o znaczenie lokalności i jej walorów w procesie realizacji celów edukacyjnych, jak również o tożsamość lokalnych społeczności w kontekście wielokulturowości i rozległych czynników globalizacji. Zmiana edukacyjna, redefinicja rzeczywistości i funkcji poszczególnych jej elementów wymaga czasu, jest zadaniem długoterminowym i wieloaspektowym, a jej rezultaty będą możliwe do uzyskania jedynie przy jednolitym, spójnym froncie wychowawczym i zgodnej interioryzacji celu edukacyjnego przez nauczycieli.

Zawarte w tym artykule opisy i pomysły nie wyczerpują tematu i nie obejmują wszystkich aspektów analiz, ani w kontekście krajowym (Polski i Włoch), ani ponadnarodowym. Ukazują jedynie pilną potrzebę ogółouropejskiej, krajowej, regionalnej, jak i lokalnej aktualizacji refleksji o przestrzeniach edukacyjnych oraz wzajemnym przenikaniu się szkolnych i pozaszkolnych krajobrazów kulturowych, o relacji między szkołą a terytorium, w której zachodzi sprzężenie zwrotne wzajemnych oddziaływań⁷³. Z jednej strony bowiem szkoły są biorcami i odbiorcami dziedzictwa miejsca, a z drugiej to właśnie one, poprzez swoją edukacyjną działalność, kształtują społeczności i społeczeństwa i dla kolejnych pokoleń to dziedzictwo uznają i zachowują, równocześnie tworząc jego nowy wymiar.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosewicz-Jacobs J., *Islands of Memory: The Landscape of the (Non)Memory of the Holocaust in Polish Education from 1989 to 2015*, Kraków 2020, <https://doi.org/10.4467/K7189.192/20.20.15537>.
- Ambroziak A., *Rząd PIS to najgorszy rząd dla osób LGBT od 89 roku (Raport)*, „OKO.press” 2018, 15 XI, [online] <https://oko.press/rzad-pis-to-najgorszy-rzad-dla-osob-lgbt-od-89-roku-raport>.
- Bandura E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, red. J. Dybiec, M. Piotrowska, Kraków 2007, *Język a Komunikacja*, 13.
- Centrum Edukacji i Kultury „Szklany Dom”, [online] <http://szklanydom.maslow.pl/>.
- Costarella T., *Quali sono i doveri dell cittadino*, La legge per tutti, 20 III 2020, [online] https://www.laleggepertutti.it/369624_quali-sono-i-doveri-del-cittadino.
- Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Gdańsk 2016.

⁷³ Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni, red. K. Kamińska, Wrocław 2010, *Pedagogika Miasta*.

- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, [online] <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/europejska-karta-jezykow-regionalnych-lub-mniejszosciowych>.
- Festiwal Kultury Żydowskiej, [online] <https://www.jewishfestival.pl/pl/>.
- Gorzeńska O., Radanowicz E., *Zmiany, innowacje, eksperymenty – w poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, ORE, Warszawa 2019, [online] <https://www.ore.edu.pl/2020/02/zmiany-innowacje-eksperymenty-w-poszukiwaniu-inspiracji-poradnik-dla-dyrektorow-szkol-i-nauczycieli/>.
- Gross J.T., Grudzińska-Gross I., *Złote żniwa. Rzecz o tym, co się działo na obrzeżach zagłady Żydów*, Kraków 2011.
- Hansen K., *Stosunek Polaków do dialektów regionalnych. Raport na podstawie Polskiego Sondażu Upředzeń 2013*, Centrum Badań nad Upředzeniami, Warszawa 2014, [online] https://www.academia.edu/8652798/Stosunek_Polak%C3%B3w_do_dialekt%C3%B3w_regionalnych.
- ILS – Innovative Learning Spaces „Schools to be lived”, [online] <https://ils2022.wixsite.com/unica>.
- Il Terzo Paradiso, [online] <https://www.cittadellarte.it/attivita/il-terzo-paradiso>.
- Informacja Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 17 lipca 2023 r. o szczegółowych zasadach postępowania przy udzielaniu dotacji na realizację w 2024 r. zadań mających na celu ochronę, zachowanie i rozwój tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych oraz zachowanie i rozwój języka regionalnego, 18 VII 2023, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, [online] <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/informacja2>.
- Informacja w sprawie udostępniania obiektów szkolnych dla mieszkańców w czasie pozalekcyjnym, [online] https://bip.wrota.lubuskie.pl/umgorzow/system/obj/4372_Udostepnianie_obiektow-szkolnych-dla-mieszkancow_w-czasie-pozalekcyjnym.pdf.
- Inni to także my. *Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, red. B. Weigl, B. Maliszewicz, Gdańsk 1998.
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, [online] <https://www.indire.it>.
- Janicki K., *Wszyscy zachowujemy się jak chłopci pańszczyźniani. Co zostało w polskiej mentalności z folwarcznych czasów?*, „Wielka Historia” 2021, 25 XII, [online] <https://wielkahistoria.pl/wszyscy-zachowujemy-sie-jak-chlopi-panszczyzniani-co-zostalo-w-polskiej-mentalnosci-z-folwarcznych-czasow>.
- Jasnosz K., *Kształtowanie się społeczeństwa obywatelskiego w Polsce po 1989 roku i jego obecna kondycja*, „Rocznik Administracji Publicznej” 2020, nr 6, s. 177-202, <https://doi.org/10.4467/24497800RAP.20.010.12904>.
- Kacperska E.M., *Współpraca transgraniczna a rozwój regionów wschodnich*, „Zeszyty Naukowe SGGW – Ekonomia i Organizacja Gospodarki Żywnościowej” 2005, nr 55, s. 5-18, <https://doi.org/10.22630/EIOGZ.2005.55.1>.
- Kowalczyk J.R., *Języki, dialekty, gwary Polski*, Culture.pl, 2 X 2019, [online] <https://culture.pl/arttykul/jezyki-dialekty-gwary-polski>.

- Krygiel P., *Aktywność obywatelska w Polsce – co możemy zrobić? Raport*, Instytut Sobieskiego, Warszawa 2015, [online] <https://www.sobieski.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/Krygiel-Aktywno%C5%9B%C4%87-obywatelska-PDF.pdf>.
- Kujawsko-Pomorskie Centrum Kultury w Bydgoszczy, [online] <https://kpck.pl>.
- Kuszyk K., *Poniemieckie*, Wołowiec 2019, *Sulina*.
- Liceo Scientifico Statale „Pitagora”, [online] www.liceopitagoraselargius.it.
- Lokalność*, e-definicje, [online] <https://edefinicje.pl/co-to-jest-lokalnosc>.
- Lokalność*, Słownik języka polskiego PWN, [online] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/lokalno%C5%9B%C4%87.html>.
- Mach E.M., *Kształtowanie europejskiej tożsamości polskich uczniów klas I-III szkoły podstawowej, z wykorzystaniem elementów edukacji regionalnej wielokulturowej oraz wizerunek innych państw i narodów przedstawianych w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Perspektywy i wyzwania współczesnej edukacji*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Lublin 2019, s. 38-55.
- Mach E.M., *Shaping of Active European Citizens Based on Environmental Education in Integrated Teaching: The Case of Poland*, [in:] *INTED2019 Proceedings. 13th International Technology, Education and Development Conference*, ed. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, Valencia 2019, s. 4010-4018, <https://doi.org/10.21125/inted.2019.1172>.
- Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, red. K. Kamińska, Wrocław 2010, *Pedagogika Miasta*.
- Mieszkam w Małopolsce – jestem Europejczykiem. Materiały pomocnicze dla nauczycieli do realizacji ścieżek edukacyjnych „edukacja europejska” oraz „edukacja regionalna” w liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i technikach*, oprac. J. Tomasik, Kraków 2010.
- Model Dostępnej Szkoły*, Fundacja Fundusz Współpracy-RAAR-Fundusze Europejskie 2020, [online] <https://cofund.org.pl/publikacje/model-dostepnej-szkoly>.
- Muzea Krakowa, [online] <https://muzeumkrakowa.pl>.
- Muzeum Narodowe w Krakowie, [online] <https://mnk.pl/edukacja-w-mnk>.
- NOAHH – Network Oriented Architecture, [online] <https://noaah.nl/about/>.
- Partnerstwa na rzecz współpracy*, Erasmus+. Przewodnik po programie, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/programme-guide/part-b/key-action-2/partnerships-cooperation>.
- Polski model państwa dobrobytu. 2019. Program Prawa i Sprawiedliwości*, [online] https://pis.org.pl/files/Program_PIS_2019.pdf.
- Postulaty Prawa i Sprawiedliwości. Analizujemy program oraz działania partii rządzącej*, Ideologia, [online] <https://ideologia.pl/program-partii-prawo-i-sprawiedliwosc/>.
- Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości. Studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. Praca zbiorowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Cieszyń-Warszawa-Toruń 2008, *Edukacja Międzykulturowa*.
- Priorytety programu Erasmus+*, Erasmus+. Przewodnik po programie, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>.
- Program Erasmus+, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl>.

- Programy nauczania – Podstawa programowa*, ORE, 1 IV 2015, [online] <https://www.ore.edu.pl/2015/04/programy-nauczania-3>.
- PROSA – PROtypes of Schools to be Lived, [online] <https://www.indire.it/en/progetto/prosa-prototypes-of-schools-to-be-lived/>.
- Prototipi di Scuole da Abitare, [online] <https://prosascuoledabitare.eu>.
- Pucci G., *La questione delle lingue minoritarie tra normativa e pianificazione linguistica il caso del friulano*, Siena 2020, [online] https://www.academia.edu/43264558/LA_QUESTIONE DELLE LINGUE MINORITARIE TRA NORMATIVA E PIANIFICAZIONE LINGUISTICA il caso del friulano.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik 2, Warszawa 2017.
- Szczerbiak A., *Trzy lata bardzo złej zmiany dla osób homo- i transseksualnych*, „Polityka” 2018, 13 XI, [online] <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1771404-1,trzy-lata-bardzo-zlej-zmiany-dla-osob-homo-i-transseksualnych.read>.
- Szkoła podstawowa i średnia w Wesolej, [online] <https://www.archdaily.com/971696/primary-school-in-wesola-xystudio>.
- Szkoła Podstawowa 't Slingertouw, [online] <https://basisschoolslingertouw.nl>.
- Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce. Praca zbiorowa*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Warszawa–Cieszyn–Białystok 2013, *Edukacja Międzykulturowa*.
- Tak będzie wyglądać nowe liceum w Wesolej*. „Wow. Robi wrażenie”, Radio ZET, 30 I 2020, [online] <https://wiadomosci.radiozet.pl/polska/warszawa/Tak-bedzie-wygladac-nowe-liceum-w-Wesolej-Wow-Robi-wrazenie>.
- Urazińska A., Wesołowski P., *Samobójstwo 14-letniego Kacpra. Matka: Był prześladowany za to, że był gejem*, „Wyborcza.pl Łódź” 2017, 19 IX, [online] <https://lodz.wyborcza.pl/lodz/7,35136,22395777,samobojstwo-14-letniego-kacpra-matka-byl-przesladowany-za.html>.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. 2017, poz. 56, [online] <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. 2023, poz. 900, preambuła, [online] <https://dziennikustaw.gov.pl/D2023000090001.pdf>.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz. U. 2023, poz. 900, 1672, 1718, 2005, [online] <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186>.
- Weyland B., Galletti A., *The Neverland School Kit*, [online] https://leaneverlandschool.wordpress.com/what-is-lea_neverland-school/.
- Współpraca szkoły z instytucjami*, Szkoła Podstawowa im. Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego w Janowie, [online] <https://szkolajanowo.edupage.org/a/wspolpraca-z-instytucjami>.

Wystawa „Wędrujące obrazy. Małgorzata Mirga-Tas”, Międzynarodowe Centrum Kultury, [online] <https://mck.krakow.pl/wedrujace-obrazy-malgorzata-mirga-tas-2>.

Wytyczne dotyczące wdrażania strategii na rzecz włączenia społecznego i różnorodności w ramach programów Erasmus+ i „Europejski Korpus Solidarności”, Komisja Europejska, 29 IV 2021, [online] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/document/implementation-guidelines-erasmus-and-european-solidarity-corps-inclusion-and-diversity-strategy>.

Elżbieta M. MACH – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, europeistka, pracownik (adiunkt) Instytutu Studiów Europejskich Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ekspert w dziedzinie podręczników do edukacji elementarnej, ekspert FRSE oraz EACEA w dziedzinie europejskich programów edukacyjnych. Koordynator i uczestnik licznych projektów europejskich, głównie w ramach programu Erasmus+. Wieloletnia nauczycielka w szkole podstawowej. Zainteresowania badawcze: edukacja europejska, polityka edukacyjna Unii Europejskiej, polityka senioralna Unii Europejskiej, szkoła w relacji z lokalnym środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym, socjologia edukacji, edukacja i tożsamość, obywatelstwo europejskie, aktualne procesy społeczno-kulturowe w perspektywie zmian edukacyjnych.