

MIROŚLAW CZARNIK

Jak ująć treści regionalne w edukacji?

Zamiar podjęcia problematyki regionalizmu w edukacji wymaga od nas wstępnych działań terminologicznych, wyjaśnienia tego, co kryje się pod interesującym nas pojęciem. Otóż termin „regionalizm” odnoszony bywa najczęściej do różniącego się od ogólnie przyjętego systemu przekonań, właściwego ludności stale zamieszkującej określone terytorium. Przekonania te dotyczą konieczności zachowania, rozwijania, przekształcania lub pozbywania się cech tegoż systemu. Na kształtowanie się regionalizmu mogą także wywierać znaczny wpływ uwarunkowania historyczne, przemiany społeczno-gospodarcze oraz podziały polityczne i administracyjne, które mogą nie wynikać z tendencji ukształtowanych w danej kulturze ani pragnień ludzi z tą kulturą powiązanych w przeszłości i teraźniejszości.

Przez regionalizm w edukacji (regionalizm edukacyjny, edukację regionalną) natomiast, czyli zagadnienie żywotnie nas interesujące, rozumieć należy stałe i systematyczne uwzględnianie w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania (a także w formach wychowania) treści związanych z miejscowością i regionem, w których znajduje się szkoła. Regionalizm edukacyjny jest to bowiem zespół przekonań edukacyjnych charakteryzujący się dążeniem do związania treści nauczania i wychowywania uczniów określonego terytorium (miejscowości, okolicy, województwa, regionu) z jego swoistością i kulturą. Tego rodzaju edukacja ma na celu wprowadzenie uczniów w życie rodzinnej miejscowości, zapoznanie się z dorobkiem, tradycją i perspektywą rozwoju środowiska lokalnego, umocnienie więzi uczniów z tym środowiskiem, przyrodą, ukształtowanie w uczniach poczucia przynależności do społeczności lokalnej, podniesienie świadomości ekologicznej związanej z przyrodą lokalną. W ostatnim czasie odbywa się to często także przez popularyzowaną już od dłuższego czasu przez UNESCO tzw. edukację środowiskową (*environmental education – EE*)¹, polegającą na interdyscyplinarnym widzeniu człowieka oraz roli środowiska geograficzno-przyrodniczego w jego życiu.

Takie postrzeganie zagadnienia sprawia, iż staje się ono możliwe do opracowania w zakresie następujących celów:

¹ <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/special-themes/science-education/environment/> (dostęp 24.05.2015).

1. Poznawanie własnego regionu, w tym dziedzictwa kulturowego, jako części Polski i Europy.
2. Pogłębianie więzi ze swoim środowiskiem, regionem, krajem.
3. Kształtowanie tożsamości regionalnej w kontekście wartości narodowych i europejskich.
4. Przygotowanie do dojrzałego życia w strukturach regionalnych, narodowych, państwowych i europejskich.
5. Rozwijanie szacunku wobec innych wspólnot regionalnych, etnicznych i narodowych.

W tej sytuacji rodzi się pytanie: trudne, z którym niełatwo się pogodzić, będące jednak odzwierciedleniem sensów niesionych przez coraz bardziej globalizującą się kulturę w jej masowym kształcie – czy uczenie o specyfice miejsca pochodzenia jest potrzebne, czy nie jest to tani sentymentalizm, wsteczność, szukanie wartości w minionym, tworzenie niepotrzebnego balastu pamięci dla uczniów, ograniczającego tak pożądaną obecnie mobilność, gotowość do ciągłej zmiany? Otóż argumenty przemawiające za regionalizmem w edukacji tkwią w moim przekonaniu m.in. właśnie w specyfice współczesnego świata.

Jedną z jego głównych cech, jak zauważyła francuska myślicielka Simone Weil, jest bowiem „wykorzenienie”, oderwanie od miejsc rodzinnych, zerwanie z bliską mentalnie przeszłością. Skutkuje ono swoistą, jak to określa Weil, „dezorientacją aksjologiczną”² wynikającą z utraty tego „nieprzestrzennego centrum”³: wiary, tradycji, poczucia przynależności do wspólnoty przechowującej wartości. Płynność wartości skutkuje zaś niepewnością, utratą bezpieczeństwa. W tej sytuacji postulat nasycenia treści kształcenia wiedzą regionalną jawi się jako oczywisty, pozwalający, zgodnie z intencją autorki *Zakorzenia*, na zapobieżenie aksjologicznej chwiejności. Podobnie wypowiadał się także Leszek Kołakowski, gdy pisał: „Istnieje potrzeba zakorzenia. (...) Potrzeba zakorzenia życia w świecie, gdzie czujemy się u siebie, jest normalna”⁴.

Drugi powód uwypuklający wartość edukacji regionalnej wynika z zauważalnego od ponad dwudziestu lat renesansu „małych ojczyzn”, pojęcia nierzadko eksploatowanego ponad miarę, co podkreśla tylko jego aktualną nośność. Wynika to z historycznych zaszłości: w czasach istnienia PRL dominującą strukturą wspólnotową była tzw. ojczyzna ideologiczna, narzucająca identyfikację na poziomie państwa, ujednociająca i niechętna eksponowaniu różnic lokalnych. Obecnie zaś, w efekcie ustrojowo-społecznych transformacji, na plan pierwszy wysuwa się tendencja do „intymizowania”⁵ pojęcia ojczyzny, postrzegania jej w schemacie: dom – miejscowość – strony rodzinne, okolica – region – terytorium narodowe, kraj,

² S. Weil, *Zakorzenie* [w:] *Wybór pism*, przeł. C. Miłosz, Warszawa 1983, s. 247.

³ Tamże, s. 249.

⁴ *Komunizm, Kościół i czarownice. Z Leszkiem Kołakowskim rozmawia Adam Michnik*, „Gazeta Wyborcza” 21–22 listopada 1992, s. 13.

⁵ J. Bartmiński, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty* [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 23.

przy czym najistotniejszymi jego elementami są miejscowość i strony rodzinne. Widoczne jest to bardzo wyraźnie choćby w wierszu lokalnej, z niedalekiej Lubeni pochodzącej świetnej poetki Stanisławy Kopiec, tak piszącej w wierszu zatytułowanym *Lubenia*: „Moja Ojczyzna –/ biało-czerwony/ osikowy listek/ na polanie Europy. /(...) / A tu Lubenia/ w sadów huśtawce!/ To moja wioska –/ mała córeczka/ Matki Ojczyzny”⁶. Bardzo wyraźnie widać tu następujący powrót do więzi najbardziej podstawowych w postrzeganiu ojczyzny, lokalnych, a nawet rodzinnych. Z jednej strony ukazany jest dobrze znany i powszechny obraz ojczyzny-matki: wydającej na świat, karmiącej, otaczającej opieką i miłością; metafora o proveniencji jeszcze XVI-wiecznej, obecna już w *Kazaniach sejmowych* Piotra Skargi, z drugiej zaś personifikowana jest pod postacią małego dziecka, z czułością traktowanego, pieszczonego i wymagającego ciągłej uwagi, troski i miłości.

Trzecim wreszcie argumentem podkreślającym wartość eksplorowania problematyki regionalnej jest przeświadczenie, iż regionalizacja treści nauczania pozwala na przełamanie monopolu historii politycznej, tzw. historii wydarzeniowej⁷ i nadanie odpowiedniej rangi zaniedbywanym w szkole działom. Sprzyja działalności dydaktycznej, głównie z racji emocjonalnego związku ucznia z zamieszkiwanym terenem i rozgrywającymi się niegdyś na nim wydarzeniami. Bezpośredni kontakt z zabytkami, źródłami historycznymi, widocznymi śladami przeszłości, zostawionymi częściowo przez znanych młodzieży konkretnych ludzi, budzi autentyczne zainteresowanie historyczne, ułatwia zrozumienie związków teraźniejszości historycznej i znalezienie miejsca we współczesności. Problematyka regionalna realizowana w ramach ścieżki przedmiotowej sprzyja także socjalizacji i aktywizowaniu młodzieży, jako że „mała ojczyzna”, będąc nośnikiem zrozumiałych i bliskich wartości, daje poczucie bycia u siebie i bycia sobą, co ma swoje konsekwencje w sferze aktywności, wpływa na zrozumienie swoich obowiązków i zadań, a w konsekwencji na włączenie się w nurt życia własnego środowiska. Kształtuje również tzw. tożsamość regionalną, sprzyja budowaniu samorządności oraz postaw obywatelskich, a nawet, jak zauważa Wiesław Theiss, stymuluje polityczną podmiotowość⁸. Umożliwia skuteczną transpozycję postaw między tym, co Niemcy trafnie nazywają *Heimat* (ojczyznę lokalną) a *Vaterland* (terytorium narodowym).

Jak wynika z powyższych przykładów, wartość edukacji regionalnej jest bezsporna i oczywista. Warto jednak zauważyć, iż dotychczas poruszaliśmy się jedynie na gruncie założeń i projektowanych do osiągnięcia celów. Postawmy zatem pytanie kluczowe – jakie działania praktyczne należałoby podjąć, by dostrzeżone powyżej wartości nie pozostały tylko hipotetycznymi.

Pytanie staje się jeszcze bardziej zasadne, gdy dostrzeżemy problemy mogące towarzyszyć nam w trakcie prób zorganizowania zajęć w ramach edukacji regionalnej. A nie są one błahe: po pierwsze, są to stawiane regionalizmowi zarzuty prowincjonalizmu, zaściankowości, a nawet rozbudzania lokalnych separatyzmów czy

⁶ S. Kopiec, *Lubenia* [w:] *Wąglany po żniwach poezji*, Wąglany 1990, s. 29–30.

⁷ Określenie Ferdinanda Braudela.

⁸ *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 137.

swoistej ksenofobii. Są one zdecydowanie przesadzone, łatwe do odparcia w racjonalnej dyskusji, niemniej mogące zniechęcać uczniów do działań, które na poziomie pobieżnego, wstępnego kontaktu kojarzyć się będą z folklorem utożsamianym z tzw. wieśniactwem, eufemizując – z czymś zupełnie niemodnym. Po drugie zaś, problemem może być prozaiczna rzeczywistość szkolna. Przy ograniczonej liczbie godzin i napiętym programie trzyletniej szkoły ponadgimnazjalnej edukacja regionalna może wydawać się komuś stratą czasu w sytuacji, gdy można by ten czas poświęcić na dodatkowe zajęcia z przedmiotów wybranych na egzamin maturalny, powtórki materiału czy też opanowywanie schematów pojęciowych przydatnych w trakcie doskonalenia kompetencji maturalnych. Taki format edukacyjny może zatem zniechęcać uczniów do wykonania dodatkowej, nazwijmy to, pozaprogramowej pracy.

Szkoła ma w tym przypadku do odegrania wielką rolę i mimo wspomnianego i – niestety – realnego problemu sztywnej, czasami niewystarczającej liczby godzin przeznaczanych na realizację podstawy programowej, może ją wypełnić w sposób właściwy i ubogacający wiedzę uczniów. Może temu służyć metoda projektu. Zrywa ona bowiem z tradycyjnym nauczaniem, uniezależnia od czasu, jaki przeznaczyć można na realizację danych treści przedmiotowych, ponadto akcent przesuwa się w niej z nauczyciela na ucznia. To nie nauczyciel, ale uczeń staje się centralną postacią procesu kształcenia, on decyduje o kształcie swojej pracy i tempie jej wykonania (w zakresie dopuszczalnych, określonych we wstępnej fazie organizacji projektu terminów). Zadaniem szkoły w tym względzie pozostaje przede wszystkim zapewnienie młodzieży warunków do realizacji zaplanowanych działań.

Powoduje to, iż metoda projektu świetnie sprawdza się też w przypadku odkrywania treści regionalnych i może być także sposobem na ciekawą lekcję lokalnej historii. Spełnia bowiem wszystkie wymogi niezbędne do jak najpełniejszego poznania regionu, w tym także wymóg interdyscyplinarności: wykonanie projektu wymaga od uczniów samodzielnego opanowania wiedzy z zakresu wielu przedmiotów nauczania (w przypadku edukacji regionalnej chodzi przede wszystkim o historię, ale także wiedzę o kulturze, elementy muzyki czy etnografii), zaciera granice między życiem szkolnym i pozaszkolnym, gdyż projekt zwykle wykonywany jest w środowisku pozaszkolnym. Dobry projekt daje ponadto możliwości poszerzenia tematu badań i stawiania dalszych pytań – w przypadku regionu, z którego pochodzę i gdzie pracuję – Strzyżowszczyzny – może to być na przykład dostrzeżenie sposobu funkcjonowania w przeszłości mniejszości narodowych (Żydów, Zamieszkańców) względem dominującego polskiego etnikonu i próba określenia ich wzajemnych relacji.

Wartość tego typu uczniowskiej działalności – pracy metodą projektu jest bezsporna: zostają oni zainspirowani do samodzielnego poznawania historii rodzinnego miejsca, obcuja z tekstami źródłowymi, poznają literaturę regionalną bądź podejmującą tematykę historii regionu. Co więcej, owo poznanie jest prawdziwe i wieloaspektowe, jako że w lokalnej pamięci tkwi nie tylko to, co „oficjalne” i wyważone – jest ona także bogata w opisy konfliktów, sporów, wzajemnych niechęci wykluczających idealizację opisu. Widać to wszystko także na przykładzie praktycznych

realizacji projektu dokonywanych przez uczniów Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza Strzyżowie: „Znów na rodzinnych polach. Rola Gwoźnicy w twórczości Juliana Przybosa”, „Pamiętny Grudzień. Wspomnienie o stanie wojennym z terenu Strzyżowszczyzny”, „Bogactwo różnorodności. Wielokulturowa przeszłość Strzyżowszczyzny”, czy też „Kulturotwórcza rola rodów: Dydyńscy, Mycielscy”. Stając w prawdzie wobec własnej, lokalnej historii osiągamy także to, co Mircea Eliade nazywał *imago mundi*⁹ – wyobrażenie świata: mikrokosmos regionu z jego wartościami i wadami staje się odwzorowaniem rzeczywistości globalnej, ułatwiając tym samym znalezienie się w niej, uswojszczenie na podobieństwo stron rodzinnych.

Chciałbym w tym miejscu, by nie pozostać tylko na poziomie teorii, przedstawić praktyczną realizację jednego z wymienionych projektów. Pominę wszelkie teoretyczne uwarunkowania metody projektu jako szeroko już rozpowszechnione i łatwo odczytywalne – jego historię, cechy obecne, kolejność podejmowanych działań, skupiając się na rzeczywistym ich wykonaniu. W tym celu wykorzystam projekt pod nazwą „Bogactwo różnorodności. Wielokulturowa przeszłość Strzyżowszczyzny”. Wraz z klasą (profil humanistyczny) ustaliliśmy, iż naszym głównym zamiarem będzie przypomnienie starszym, a przedstawienie młodszym mieszkańcom Strzyżowa i okolic, jak ważnym czynnikiem kulturowym naszego regionu były przed drugą wojną światową mniejszości narodowe – Żydzi i Rusini. W tym celu zaplanowaliśmy wykonanie następujących działań:

1. Wyszukanie informacji na temat liczebności Żydów i ludności greckokatolickiej na naszym terenie, historii ich miejsc religijnych.
2. Opracowanie materiałów informacyjnych (wraz z dokumentacją fotograficzną) na temat lokalnych kirkutów i cmentarzy greckokatolickich, próby odszukania zapomnianych miejsc pochówku.
3. Wykonanie mapy rozmieszczenia ludności żydowskiej i greckokatolickiej na terenie powiatu strzyżowskiego (wraz z pamiątkami materialnymi – domy modlitwy, kirkuty, budynki mieszkalne itp.).
4. Przeprowadzenie dokumentowanych rozmów z najstarszymi mieszkańcami Strzyżowa pamiętającymi tragedię wywózki strzyżowskich Żydów do getta w Rzeszowie, a stamtąd do obozu zagłady w Bełżcu.
5. Nawiązanie współpracy z Wydawnictwem „Austeria” w Krakowie w celu przybliżenia młodzieży strzyżowskiej kultury i tradycji żydowskiej.
6. Stworzenie albumu fotograficznego „Oni żyli wśród nas”.
7. Organizacja sesji popularnonaukowej poświęconej relacjom międzykulturowym na naszym terenie „Bogactwo różnorodności. Wielokulturowa przeszłość Strzyżowszczyzny”.

Praca nad realizacją projektu trwała długo, półtora roku, co związane było przede wszystkim z typowymi dla pracy metodą projektu powodami – jej pozaszkolny charakter powodował, iż działaniami projektowymi mogliśmy zajmować się tylko w wolnym czasie, w sposób nieciągły, nierzadko z kilkutygodniowymi przerwami. Na poziomie ponadgimnazjalnym nie musi to jednak skutkować „rozmyciem” głów-

⁹ M. Eliade, *Sacrum. Mit. Historia*, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974, s. 29.

nej idei pracy, młodzież jest już na tyle dojrzała, by rozumieć, iż odłożenie w czasie nie oznacza zaniechania. Wyłonione spośród uczniów grupy pracowały nad poszczególnymi zagadnieniami w różnym tempie, ale koniec okazał się imponujący – sesja popularnonaukowa, w trakcie której, obok uczniów, referaty głosili m.in. tak znamienici goście, jak prof. dr hab. Stanisław Uliasz z Uniwersytetu Rzeszowskiego i Jakub Kowalski z krakowskiego wydawnictwa „Austeria”. Niezwykle wartościowe było także zebranie obszernego, unikatowego materiału źródłowego, czyli wspomnień starych ludzi o bezpowrotnie minionej wieloetniczności Strzyżowszczyzny, z którymi mogli się zapoznać uczestnicy sesji. Przedstawię w tym miejscu jedno z nich, relację babci jednej z uczennic:

Pamiętam jak tata chodził co wieczór do lasu myć nogi w rzece. Kiedy byłam już dorosła i było po wojnie, tato opowiadał mi, jak to było. W lesie w Brzezinach ukrywał się Żyd, tata go nie wydał i nie chciał wiedzieć, gdzie jest jego kryjówka, ani go o to nie wypytywał. Żyd prosił go o chleb, więc chciał mu jakoś pomóc. Do okrycia zaniósł mu stare kurtki a co wieczór mama kroїła dwie kromki chleba, robiła w nich dziurki i dawała tam masło. Okręcała to w ścierkę i tak ukryte, żeby dzieci nie widziały, tata niósł w umówione miejsce, by dać Szafirowi jedzenie. Robił to wszystko bardzo się bojąc, że może narażać w ten sposób rodzinę, bo za pomaganie Żydom groziła śmierć. Na pewno pewne rzeczy zostały zatajone i niepowiedziane przez tatę, chociaż opowiadał o tym już po wszystkim.

Po latach, gdy tata był z córką w szkole w Dębicy, podszedł do nich nieznamy i pytał, czy go tato poznał, a gdy ten zaprzeczył, wówczas nieznamy powiedział, że gdyby nie taty pomoc w czasie wojny, to on by nie przeżył i nie byłby tu, gdzie jest. Był bardzo wdzięczny i powiedział, że teraz pracuje jako nauczyciel w pewnej szkole.

Było jeszcze wielu Żydów. W wiosce Pstrągówka zamieszkiwali Usier i jego żona Ryfka, małżeństwo Majer i kawaler, brat Usiera. Mieli mały domek i prowadzili sklep, posiadając w nim wszystko, co potrzebne było w gospodarstwie domowym. Byli bardzo dobrymi ludźmi, nie sprzedawali alkoholu. Sklep nie przynosił im zbyt wielkich zysków, więc dorabiali sobie na polu u ludzi: sadzili ziemniaki, pomagali przy zbożu, bo cięło się wówczas sierpami, w zamian dostawali zboże czy ziemniaki to pomagalo im lepiej żyć. Jak nastał czas wojenny, nie wiem, co się z nimi stało, gdzie wyjechali, a może zginęli...

Puentą dla wartości działań projektowych niech będą zaś słowa, która wygłosiła w trakcie prezentacji projektu, w imieniu wszystkich jego uczestników, Gabriela Godek, Sabina Król i Agnieszka Przysaś:

Gdy kilka miesięcy temu, w pierwszych tygodniach naszej nauki w liceum podjęliśmy decyzję o przystąpieniu do projektu edukacyjnego „Przywróćmy pamięć” przyświecał nam następujący cel: poznać bliżej specyfikę środowiska, które jest przecież naszym – tu się rodziłyśmy, tu mieszkamy, uczymy się. Wiedzieliśmy co prawda o żydowskich cmentarzach rozsianych po okolicznych miejscowościach, dawnych synagogach, cerkwiach. Ale na świadomości obecności nasza wiedza o tych pamiątkach przeszłości właściwie się kończyła, nie zastanawialiśmy się nad ich ówczesnym znaczeniem, przyjmowaliśmy je jako coś zupełnie naturalnego, wszak stykamy się z nimi, kojarzymy od dzieciństwa. Wydawało się więc, iż założona praca będzie krótka i nieskomplikowana – ot, wyszukamy w bibliotekach, a może szybciej, w Internecie, podstawowych informacji o mniejszościach narodowych zamieszkujących Strzyżowszczyznę i tym samym wypełnimy treścią ramy projektu.

Rzeczywistość okazała się być inna – okazało się, iż im więcej dowiadujemy się o Zamieszkańcach i Żydach, tym większa przestrzeń zagadki przed nami się rozpościera. Zagadki nie tyle dotyczącej pochodzenia, co raczej jednostkowych losów, jako że w przedziwny sposób zbiorowości żydowska czy grekokatolicka nabrały dla nas indywidualnych kształtów. Stało się tak przede wszystkim dzięki przeprowadzonym przez nas rozmowom ze starszymi ludźmi – dziadkami, babciami, sąsiadami w pode-

szłym wieku, którzy pamiętali jeszcze miniony, wielonarodowy lokalny świat. Dotyczyły te rozmowy w naturalny sposób przede wszystkim tego, co najmocniej tkwiące w pamięci starszych pokoleń – czasu wojny. Wyłaniał się z nich najczęściej obraz straszny – nasi rozmówcy, wspominając przeszłość sprzed ponad sześćdziesięciu lat nierzadko nie potrafili pohamować łez. Żadna z tych relacji, które zapisaaliśmy i umieściliśmy na wystawie, nie pokazuje Żydów jako obcych – zawsze byli to swoi, sąsiedzi, nawet jeśli odmienni, nawet jeśli nielubiani, bo to przecież także może być specyfika sąsiedztwa.

Te wspomnienia uważamy za najcenniejszy efekt naszej pracy. Dzięki nim ogrom i tragizm wojny nie tylko przybrał realny kształt konkretnych postaci, nazwisk, losów, ale także mamy nadzieję, iż uratowaliśmy dla lokalnej pamięci część przeszłości Strzyżowszczyzny – wszak ludzie, z którymi rozmawialiśmy, nierzadko mówili o tym po raz pierwszy, a z racji ich wieku, być może także ostatni. Na wystawie można oglądać również inne zebrane przez nas eksponaty.

Nigdy byśmy nie przypuszczali, że podsumowanie naszej pracy uświetnione zostanie przez obecność tak znamienitych gości. Jesteśmy z tego dumni i za to wdzięczni. Chcemy, byście wiedzieli, że takie docenienie naszej pracy stanowi motywację do dalszych badań nad losami naszych rodzin, miejscowości, naszej małej ojczyzny.

Niniejszy tekst zaledwie sygnalizuje ważność edukacji regionalnej w szkole ponadgimnazjalnej. Aspiruje także do ukazania, jak skutecznie i w atrakcyjny dla ucznia sposób podejmować problematykę „małej ojczyzny” na zajęciach lekcyjnych. Zaledwie aspiruje, jako że autor ma pełną świadomość faktu, iż „rodzimość” kultury lokalnej ma charakter niezwykle różnorodny i dzięki temu kreatywny, a tym samym utrudniający stworzenie precyzyjnej siatki działań zapewniających sukces w uczeniu regionalizmu. Jednak bez względu na swoistość lokalnej rzeczywistości, osiągnięcie zakładanych celów niewątpliwie ułatwiają aktywizujące metody nauczania, a zwłaszcza metoda projektu.

MIROSŁAW CZARNIK

How to include region-centered materials into secondary education

This article aims to present the ways of including region-centered materials into secondary education. The author is concerned with overall educational goals and objectives which can be achieved thanks to regional education, most notably through the emotional connection created between a student and their region of residence. According to the author, the most efficient method supporting this kind of education is the project method of teaching, which he discusses theoretically as well as practically (The richness of variety. Multicultural history of Strzyzow region - project realised by students of Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Strzyżowie).