

Dominik Porczyński

Uniwersytet Rzeszowski
dporczynski@ur.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1427-9340

Krzysztof Malicki

Uniwersytet Rzeszowski
kmalicki@ur.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2628-4705

Radosław Bomba

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

radoslaw.bomba@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0002-2388-107X

Elżbieta Skromak

Muzeum Regionalne w Stalowej Woli

eskromak@muzeum.stalowawola.pl

Katarzyna Majbroda

Uniwersytet Wrocławski

katarzyna.majbroda@uwr.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5638-4240

Edukacja regionalna? Edukacja lokalna? Wiedze lokalne? Wiedze regionalne?

Regional education? Local education? Local knowledge? Regional knowledge?

DOI: 10.12775/LL.1.2024.013 | CC BY-ND 4.0

W Krośnie 4 czerwca 2022 r. odbyło się seminarium „Edukacja regionalna? Edukacja lokalna? Wiedze lokalne? Wiedze regionalne?”. Za jego organizację odpowiadały dwa oddziały Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego (rzeszowski i lubelski) oraz dwie lokalne instytucje kultury: Etnocentrum Ziemi Krośnieńskiej i Biuro Wystaw Artystycznych w Krośnie. Celem spotkania była integracja środowiska badaczy zajmujących się edukacją regionalną i lokalną oraz przedyskutowanie teoretycznych i praktycznych aspektów tej problematyki.

Status edukacji lokalnej i regionalnej jest ambiwalentny. Z jednej strony widać rozmaite formy aktywności kulturalnej, które nawiązują do miejsco-

wych wydarzeń i tradycji, z drugiej strony w podstawie programowej niewiele miejsca poświęca się tej problematyce, a badania społeczności lokalnych wskazują, że wśród ich członków wiedza o przeszłości gminy lub miasta nie jest powszechna. Przyczyn tego stanu rzeczy można doszukiwać się w trwających od końca XVIII w. procesach narodotwórczych, które koncentrowały się na integracji rozmaitych kultur w jedną, często pomijając ich swoistości. To, co uznane było za narodowe, miało większą wagę niż specyfika tradycji lokalnych. Jest to opowieść o dialogu, w którym jedna ze stron dysponuje nieproporcjonalnie większą siłą i jest w stanie narzucać swoją wizję rzeczywistości. W tym dyskursie elementy poszczególnych kultur lokalnych mogą zostać intencjonalnie wyjęte ze swoich oryginalnych kontekstów i uznane za narodowe w sensie ścisłym. Haft łowicki, rogatywka krakowska lub góralskie parzenice są „bardziej polskie” niż lasowiacka płótnianka lub pogórzańska cuwa.

Szkoła, jak wskazują Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (1990), jest istotnym narzędziem transmisji wartości, przestrzenią stosowania przemocy symbolicznej. Także Joanna Kurczewska (2000) uznaje ją za miejsce, które odgrywa doniosłą rolę w przekazie kanonów kulturowych. Jest to przede wszystkim związane z kontrolą, jaką państwo narodowe ma nad procesem edukacji. Mając możliwość wpływu na podstawę programową, władza decyduje o treściach, które dzieci i młodzież powinny przyswajać. Dość interesująco w tym kontekście rysują się protesty środowisk konserwatywnych i nacjonalistycznych w okresie ubiegania się Polski o członkostwo w Unii Europejskiej, akcentujące obawy o utratę tożsamości narodowej (Krzysztofek 2000: 81). Niemal 12-letnie członkostwo nie doprowadziło jednak do wynarodowienia, ale otworzyło przed regionami nowe możliwości rozwoju, w tym pielęgnowania i wspierania lokalnych dóbr kultury.

Poza obszarem edukacji podejmuje się wiele inicjatyw, które mają na celu nie tylko przybliżanie historii i tradycji lokalnych, ale również edukowanie w tym zakresie. W kontekście województwa podkarpackiego i lubelskiego warto wymienić Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”, prowadzący m.in. działania edukacyjne poświęcone wielokulturowej przeszłości Lublina i Lubelszczyzny; Etnocentrum Ziemi Krośnieńskiej, zajmujące się kulturą Pogórza, które udzieliło swojej przestrzeni dla organizacji wspomnianego seminarium; czy Stowarzyszenie Rajsze, popularyzujące wiedzę o przedwojennej społeczności Rzeszowa. Wypisanie wszystkich instytucji kultury, w tym muzeów, które statutowo zajmują się badaniem i propagowaniem wiedzy o kulturze lokalnej i regionalnej, organizacji pozarządowych czy pasjonatów regionalistów byłoby przedsięwzięciem wymagającym odrębnej publikacji.

Dłaczego jednak, pomimo licznych działań oddolnych (choć nieraz wspartych mecenatem państwa – np. program Ministerstwa Kultury „Etnopolska”), ważna jest dyskusja o edukacji lokalnej i regionalnej, a w szczególności o udziale szkół w teźże? Dziecko może zetknąć się z kulturą lokalną w najbliższym otoczeniu (rodzina), w szkole lub w instytucji kultury (np. w muzeum). Jeśli rodzice nie dysponują odpowiednią wiedzą o miejscowych zasobach kulturo-

wych lub ze względu na niski poziom kapitału kulturowego nie mają w zwyczaju odwiedzać muzeów, tylko właściwie przygotowany nauczyciel będzie mógł zapoznać uczniów i uczennice z tego rodzaju treściami albo zorganizować wycieczkę do miejsca, gdzie edukacją lokalną lub regionalną zajmują się specjaliści lub specjalistki. Problem stanowi jednak przeładowana podstawa programowa. Uczęszczanie do szkoły jest obowiązkiem, do muzeum – nie, stąd to właśnie kontekst edukacji formalnej daje możliwość prowadzenia działań z zakresu edukacji lokalnej i regionalnej.

Temat seminarium wyłonił się z zarysowania opozycji: wielka historia – historia lokalna, tożsamość i kultura narodowa – tożsamość i kultura lokalna; „wielka” teoria – wiedza lokalna. Badacze obserwują wzmacnianie regionalizmów i lokalizmów, występuje ono jednak na obszarach, które zawsze były świadome swojej wyjątkowości na tle reszty kraju (Śląsk, Kaszuby) lub otrzymały w przeszłości rodzaj wsparcia ze strony elit (Krakowiacy). W wielu miejscach w Polsce można zaobserwować rodzaj wykorzenienia identyfikacji lokalnej i zerwania z nią, co jest następstwem industrializacji oraz kojarzenia dziedzictwa ludowego z biedą. Dodatkowo szkoła, której model nadal opiera się na XIX-wiecznym systemie wychowania żołnierzy i urzędników państwa narodowego, nie sprzyja podnoszeniu lokalności i regionów do rangi wartości. Celem seminarium była zatem dyskusja o statusie edukacji regionalnej i możliwości jej wspierania, relacji teorii do wiedzy lokalnej (poszukiwaniu możliwości wzajemnego uzupełniania) oraz adekwatności tzw. wielkiej historii do opisu i interpretacji lokalności.

Punktem wyjścia do dyskusji były wystąpienia Katarzyny Majbrody z Uniwersytetu Wrocławskiego, Krzysztofa Malickiego z Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Elżbiety Skromak z Muzeum Regionalnego w Stalowej Woli. Poniżej prezentujemy skróty tych wystąpień oraz dyskusji, jaka po nich nastąpiła.

Katarzyna Majbroda – „Edukacja otwierająca do przyszłości”

Chciałabym przedstawić Państwu idee, które znalazły się u podstaw powstania Pracowni Edukacji Otwierającej Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego, oraz podzielić się kilkoma refleksjami na temat współczesnej edukacji praktykowanej w kraju, postulując potrzebę rozwijania edukacji otwierającej w zakresie wiedzy historycznej, relacji między- i wielokulturowych oraz świadomości i odpowiedzialności ekologicznej w czasach kryzysu klimatycznego. Moje rozpoznania biorą początek w prowadzonych badaniach empirycznych i ich wynikach, w praktyce dydaktycznej oraz refleksyjnym i krytycznym zarazem oglądzie współczesnej polityki edukacyjnej.

Rzeczywistość europejska jest spleciona z wielu tradycji, historii i opowieści, które z jednej strony uzupełniają się wzajemnie, oświetlając istotne zjawiska geopolityczne, kulturowe, społeczne, ekonomiczne i środowiskowe, a z drugiej strony dynamizują te obszary w trybie polemik, wielości punktów widzenia i konkurencyjnych narracji. Rozmaitość stanowisk i perspektyw różnych grup powiązana z określonymi siłami politycznymi i ekonomicznymi sprawia, że nie

sposób stworzyć ich sensownych reprezentacji w przestrzeni edukacji. Nie oznacza to jednak, że w tej domenie brakuje odpowiednich narzędzi, za pomocą których można by rozwijać inkluzyjną wiedzę, niezbędną do swobodnego i uważnego poruszania się w aktualnym świecie, otwartą na różnorodność, a także rzadko dostrzegane podobieństwa między pozornie różniącymi się stylami życia, społecznościami i kulturami. Jak podkreślał Jerome Bruner, jeden z ojców założycieli antropologii edukacji, praktykom edukacyjnym, które unikają ryzyka wynikającego z kształtowania i promowania określonej wizji rzeczywistości, grozi stagnacja i w ostatecznym rachunku – alienacja.

We współczesnej, dynamicznej i niestabilnej rzeczywistości istotną rolę edukacji, będącej jedną z najważniejszych domen życia społecznego, poza transmisją wiedzy, wzmacnianiem kompetencji i umiejętności, jest kształtowanie uważności dającej nadzieję na rozwijanie krytycznego namysłu nad rzeczywistością, empatii, zdolności do współmyślenia i akceptowania różnorodności. Tak sprofilowane cele wpisują się w idee edukacji otwierającej, która nie tyle zmierza do przekazywania konkretnych treści w postaci dogmatów i udzielania jednoznacznych odpowiedzi na pytania o współczesny świat, ile sprzyja przekształcaniu się wyobraźni społecznej, mobilizując i wzmacniając uważność oraz wrażliwość społeczną.

Koncepcja edukacji otwierającej czerpie z propozycji rozwijania edukacji otwartej, związanej z utworzeniem w 1986 r., z inicjatywy prof. Zofii Sokolewicz, Studium Kształcenia Otwartego na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego, którym profesor kierowała do 1996 r. Od 1998 r. funkcjonowało ono jako Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji, a od 2018 r. działa pod nazwą Centrum Kompetencji Cyfrowych w ramach Uniwersytetu Warszawskiego. Pojęcie otwartości, które dookreślało profil edukacji proponowanej w późnych latach 80. w ramach wspomnianej inicjatywy, podkreślało pilną potrzebę egalitaryzacji wiedzy w ówczesnym życiu społecznym i stworzenia oferty edukacyjnej skierowanej do osób dorosłych i pracujących, co dzisiaj moglibyśmy wpisać w ideę *lifelong learning*. Tymczasem edukacja otwierająca, którą zawarto w nazwie w Pracowni utworzonej decyzją Zarządu PTL w 2018 r., ma na celu współkształtowanie wyobraźni społecznej, niezbędnej do świadomego funkcjonowania w zróżnicowanym, pełnym asymetrii i sprzeczności świecie.

Z jednej strony powstanie Pracowni zbiegło się w czasie z wyraźnym sprzeciwem środowiska antropologicznego wobec szerzącej się w dyskursie publicznym mowy nienawiści oraz wobec obecnych w życiu społecznym postaw ksenofobicznych, antysemickich i homofobicznych. Z drugiej zaś strony wyraziste było wówczas przekonanie, że antropologia społeczna i kulturowa dysponuje kapitałem społecznym i symbolicznym koniecznym do rozwijania praktyk kształtujących otwarte społeczeństwo obywatelskie. Starania podejmowane w ramach PEO koncentrowały się początkowo na trzech obszarach: 1) edukacji równościowej przeciwko dyskryminacji i wykluczeniom; 2) edukacji regionalnej w zakresie kultur tradycyjnych i dziedzictwa kulturowego;

3) działaniach animacyjnych w celu wzmacniania twórczego potencjału oraz sprawczości społeczności lokalnych. Aktualne cele i kierunki przedsięwzięć zmieniają się w nowych kontekstach kulturowo-społecznych i badawczych. Jednym z nich jest np. rozwijanie edukacji ułatwiającej funkcjonowanie w Polsce osób dorosłych i dzieci – uchodźczyń i uchodźców z ogarniętej wojną Ukrainy, oraz rozwijanie wrażliwości proekologicznej instytucji i społeczności doświadczających transformacji energetycznej. Dążenia te są realizowane regionalnie w ramach przedsięwzięć różnych oddziałów Towarzystwa działających na terenie całego kraju.

Edukacja otwierająca spleta w swoich założeniach idee edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, wspiera wiedzę regionalną, antydyskryminacyjną, obywatelską i proklimatyczną, podkreślając potrzebę poszerzania i otwierania wątków istotnych dla sprawnego funkcjonowania otwartego społeczeństwa, świadomego problemów i wyzwań współczesnego świata. Humanistyczne pryncypia tak rozumianej edukacji oraz związana z nimi potrzeba współpracy różnych podmiotów, społeczności, instytucji i organizacji na rzecz wzmacniania umiejętności krytycznego myślenia i dostrzegania asymetrii wiedzy i władzy, źródeł dominujących dyskursów i strategii wykluczania oraz praktyk marginalizujących uczestników życia społecznego, stanowią zaporę dla ekspansywnej myśli neoliberalnej, od kilku dekad profilującej edukację wolnorynkowo i ekonomicznie.

I. Pierwszy z projektów badawczych, którego wyniki pozwalają mi na diagnozowanie współczesnej polityki edukacyjnej, to „Wizje narodu w podręcznikach szkolnych do nauczania historii. Porównawcze badania antropologiczne”. Współrealizowałam go w latach 2014–2018 jako element programu NCN (Maestro 3) kierowanego przez prof. Wojciecha Józefa Bursztę. Celem badań jakościowych i ilościowych prowadzonych w ramach projektu była wielostanowiskowa analiza polityki treści oraz praktyk edukacyjnych związanych z nauczaniem historii w polskich szkołach¹. W skrócie rzecz ujmując: w swoich badaniach wykorzystywałam antropologiczną perspektywę badawczą, metody jakościowe oraz techniki, takie jak pogłębiony wywiad konceptualny oraz krytyczna analiza dyskursu, by analizować wątki genderowe w podręcznikach szkolnych (*herstory*) i dyskursy na temat związków płci z nacjonalizmem; (nie)obecność w podręcznikowej wizji dziejów mniejszości etnicznych i narodowych zamieszkujących ziemię polskie; konceptualizacje tych mniejszości i sposoby konstruowania ich reprezentacji w głównym nurcie narracji historycznej. Ostatecznym celem całego projektu była rekonstrukcja wizji narodu, patriotyzmu oraz nacjonalizmu, jakie wyłaniają się z treści nauczania oraz podstawy programowej z zakresu edukacji historycznej.

Jak wynika z przeprowadzonej diagnozy, nauczanie historii jest jednym z podstawowych narzędzi kształtowania pamięci w ramach określonej polityki historycznej państwa. W polskich szkołach korzysta się przy tym z podręcz-

1 Rezultatem projektu jest publikacja *Naród w szkole* (Burszta et al. 2019).

ników, które nierzadko utrwalają stereotypy na temat mniejszości etnicznych, narodowych, religijnych i genderowych. Prezentują jednocześnie schematyczne, dalekie od idei równości wizje rzeczywistości oraz wycisząją międzykulturowe sąsiedztwo, a także transkulturowy wymiar tradycji współtworzonej przez przedstawicieli większości i różnych mniejszości. Wszystko po to, by ferować dominującą kulturę własną. Przyjęcie perspektywy krytycznie zorientowanej edukacji otwierającej pozwala m.in. na dostrzeżenie wykluczeń, pominięć i nadużyć, jakie wpisane są w treści i reprezentacje zawarte w podręcznikach szkolnych. Ekspozowanie własnego narodu w nauczaniu historii, choć wydaje się praktyką uzasadnioną i zwykle niebudzącą kontrowersji, a co więcej, nieodosobnioną w edukacji europejskiej, zachęca do postawienia pytania o to, czy epatowanie symbolami narodowymi, ekspozowanie dumy narodowej oraz wyjątkowości państwa polskiego nie prowadzi do banalizacji narodu i wartości konsolidujących tę wspólnotę. Przerysowanie patriotyzmu może sprzyjać powstawaniu jego karykaturalnych przedstawień, prowadząc ostatecznie do trywializacji tej postawy. Szeroko rozumiane inność i odmiennosc nie znajdują w przestrzeni edukacji dróg artykulacji. Edukacja historyczna stoi przed pilnym i wciąż aktualnym wyzwaniem wypracowania zarówno otwartego i nastawionego na inkluzję podejścia do definiowania wspólnoty narodowej, jak i narracji umożliwiającej wybrzmienie głosów reprezentujących różne grupy i społeczności. Rozpoznanie to wydaje się szczególnie ważne wobec uzasadnionej obawy, że nieuwzględnienie w edukacji różnorodnych tożsamości i reprezentacji życia kobiet, innych narodów i ich kultur sprzyjać będzie niezrozumieniu zachodzących zjawisk oraz procesów, kształtując postawy nietolerancji, ksenofobii i zamknięcia w życiu społecznym.

II. Doświadczenie uchodźstwa i migracji, wojen oraz konfliktów na tle religijnym, etnicznym i kulturowym staje się ważnym argumentem za reinterpretacją założeń i celów edukacji międzykulturowej, dając asumpt do przemyślenia na nowo codziennych kontekstów jej zastosowań. Źródłem tego rozpoznania są analizy i rekomendacje tworzone przez badaczki, badaczy oraz różne instytucje działające na rzecz lepszego zdiagnozowania potrzeb oraz trudności, z jakimi borykają się zarówno imigranci przebywający w Polsce, jak i osoby migrujące z niej do innych krajów. Wnioski, jakie nasuwają się po lekturze choćby części z nich, wskazują jednoznacznie na konieczność rozwijania kompetencji międzykulturowych i umiejętności funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości nie tylko w instytucjonalnie pojętym szkolnictwie, lecz także w ramach różnych profesji związanych z organizacją życia społecznego na poziomie administracyjnym, legislacyjnym, w sektorze medycznym, doradztwa zawodowego itp. Rozpoznanie to potwierdzają również wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w latach 2021–2022 w ramach projektu „Koalicja Organizacji Mniejszościowych i Migranckich”, której liderem jest Fundacja Kalejdoskop Kultur z siedzibą we Wrocławiu, opracowane w postaci raportu pt. *Diagnoza potrzeb organizacji mniejszościowych i migranckich wraz z rekomendacjami dla lokalnych samorządów* (Majbroda, Syrnyk 2022).

Badania zrealizowane w ramach projektu m.in. w województwie małopolskim, wielkopolskim, dolnośląskim, śląskim i mazowieckim objęły kilka grup respondentów: wybrane organizacje funkcjonujące w ramach III sektora działające w formie stowarzyszeń i fundacji, a także przedstawiciele i przedstawicielki władz miejskich oraz instytucji, które zajmują się kreowaniem polityki na rzecz mniejszości etnicznych i narodowych oraz środowisk imigranckich. Uzyskane wyniki pozwoliły na określenie mocnych i słabych stron funkcjonowania wspomnianych podmiotów, a także na zmapowanie najważniejszych barier i trudności, z jakimi borykają się organizacje mniejszościowe i imigranckie w Polsce. *Diagnoza*, będąca rezultatem projektu, pokazuje, jak istotne jest przygotowywanie jednostek i społeczności do opartego na akceptacji i szacunku koegzystowania w sytuacji kontaktu międzykulturowego. Z przeprowadzonych obserwacji i uzyskanych danych wynika wyraźnie, że istnieje konieczność rozwijania szeroko rozumianej edukacji międzykulturowej, w której współuczestniczyłyby różne podmioty, np. przedstawiciele mniejszości imigranckich, narodowych i etnicznych, a także urzędnicy, nauczyciele (w tym języka polskiego), asystenci międzykulturowi czy akademicy. Szkicowo przedstawiony projekt odsłania pilną potrzebę przełamywania barier komunikacyjnych i kulturowych w urzędach i instytucjach miejskich oraz propagowania dobrych praktyk, zapobiegających utrwalaniu stereotypów i uprzedzeń związanych z doświadczaniem uchodźstwa i migracji. Pokazuje przy tym, że edukacja międzykulturowa powinna być praktykowana nie tylko w postaci oferty dydaktycznej w szkole, lecz także jako stały element podnoszenia kompetencji urzędników, służb granicznych i innych podmiotów, których profesja wiąże się z kontaktem między- i wielokulturowym. Posiadanie kompetencji międzykulturowych stanowi bowiem nie tylko istotne wyzwanie w procesie wychowania dzieci pochodzących z grup mniejszościowych lub rodzin imigrantów, ale również warunek umożliwiający sprawne, pełnowartościowe, wieloaspektowe funkcjonowanie grup mniejszościowych i imigranckich w kraju przyjmującym.

III. Potrzeba otwartości edukacji nabiera pilności w kontekście kryzysu klimatycznego i powiązanych z nim konsekwencji społeczno-środowiskowych, ekonomicznych i geopolitycznych. Antropologiczne interwencje na tym polu badawczym stanowią kolejną odsłonę praktyk demokratyzacji wiedzy, które proponują rozumieć jako strategie poszerzania granic w procesie włączania w jej zakres zarówno jednostkowych punktów widzenia, jak i tych, które z różnych powodów nie znalazły swoich reprezentacji ani w edukacji szkolnej, ani też w przestrzeni publicznej. Gwałtowne zmiany zachodzące w konkretnych miejscach na świecie, związane z suszami, powodziami, huraganami, zakwaszaniem oceanów, deforestacją, kryzysem hydrologicznym, topnieniem lodowców i wieloma innymi dramatami środowiskowymi, mają realny wpływ na dobrostan milionów ludzi zmuszanych do migracji, zmiany dotychczasowego stylu życia oraz poszukiwania nowych form radzenia sobie z przeobrażeniami krajobrazów, w których funkcjonują. W dobie wieszczenia marazmu antropocenu

i uznania niespotykanej dotąd sprawczości geologicznej i hydrologicznej człowieka paląca staje się potrzeba edukowania społeczeństwa w zakresie odpowiedzialności ekologicznej, która wiąże się nie tylko ze świadomymi zmianami stylów życia, sposobu myślenia oraz troską o planetę, lecz także z umiejętnością wyobrażania sobie transformacyjnych przyszłości po dekarbonizacji, będącej jednym z głównych wyzwań polityki proklimatycznej. Aktualne badania przeprowadzane przez psychologów środowiskowych, socjologów i antropologów wyraźnie pokazują nikłe poczucie odpowiedzialności za kondycję środowiska, przy jednoczesnym odczuciu braku sprawczości i pewnej bezradności w tym zakresie.

Przed edukacją stoi zatem wyzwanie współtworzenia odpowiedzialnego i wrażliwego ekologicznie społeczeństwa, które zdaje sobie sprawę z katastrofalnej sytuacji klimatycznej, w jakiej znalazł się świat, i gotowe jest do podjęcia konkretnych działań, m.in. do poniesienia konsekwencji transformacji energetycznej, zwijania lub przeobrażania gospodarek i ograniczania konsumpcji. Nie da się bowiem poprawiać kondycji planety, zarządzając nią w neoliberalny sposób wedle późnokapitalistycznej logiki.

Naszkicowana w tym wystąpieniu potrzeba otwierania edukacji bierze się z przekonania, że możliwe jest poszerzanie jej zakresów o nowe, ważne społecznie, kulturowo, geopolitycznie i ekologicznie treści, których wieloaspektowa analiza i uważne diagnozowanie mogą uwrażliwiać społeczeństwo na zmianę działania i myślenia o rzeczywistości. Praktykowaniu edukacji otwierającej przyświeca idea przeobrażania i rekonfiguracji nawyków myślowych oraz okrzepłych przekonań i poglądów, które utrudniają współczesnym społeczeństwom świadome, rozumiejące i odpowiedzialne funkcjonowanie w świecie kryzysu klimatycznego, energetycznego, uchodźczego, w rzeczywistości pełnej zarówno konfliktów na tle wyznaniowym, etnicznym, genderowym, jak i problemów kulturowych, ekonomicznych oraz powiązanych z nimi dramatów społecznych. Edukacja otwierająca nie przyniesie zapewne gotowych odpowiedzi i prognoz dotyczących przyszłości, ale może przyczynić się do wzmocnienia postaw oraz przekonań niezbędnych do dalszego funkcjonowania i w aktualnym świecie, i w niedalekiej przyszłości.

Krzysztof Malicki – „Edukacja historyczna a pamięć lokalna”

Uczestnictwo w dzisiejszym seminarium ma dla mnie szczególne znaczenie. Niemal dwie dekady temu, wraz z Naukowym Kołem Studentów Socjologii Uniwersytetu Rzeszowskiego, brałem udział w badaniu realizowanym dla Urzędu Miasta Krosna, którego przewodnim wątkiem było funkcjonowanie miejskiej administracji. Badanie przeprowadziliśmy na próbie niemal 600 osób. Uwzględniliśmy podstawowe dane demograficzne respondentów oraz zadaliśmy, żeby w próbie znaleźli się przedstawiciele wszystkich dzielnic Krosna. Zaakceptowano moją propozycję, by zadać mieszkańcom miasta kilka pytań odnoszących się do przeszłości ich wspólnoty lokalnej. Z perspektywy czasu, uwzględniając dane z późniejszych badań mieszkańców Rzeszowa, o których w dalszej części

tego wystąpienia opowiem, uzyskany wówczas obraz lokalnej pamięci był dość niezwykły. Zaskakujący był nie tylko fakt, że mieszkańcy Krosna nie mieli szczególnej trudności z wymienieniem związanej z miastem postaci historycznej, która według nich jest dla krośnian przedmiotem do dumy. Szczególny był także charakter działalności tych postaci. Podium zdominowały osoby znane z pracy na polu nauki, handlu, gospodarki i działalności społecznikowskiej: Ignacy Łukasiewicz, bł. ks. Bronisław Markiewicz oraz Paweł z Krosna. Co ciekawe, na czwartym miejscu uplasował się Władysław Gomułka, pochodzący z będących dziś częścią Krosna Białobrzegów I sekretarz KC PZPR.

Wspominam o tym badaniu nie tylko dlatego, że było pierwszym większym przedsięwzięciem, które realizowałem w tym temacie, na dodatek w miejscu, gdzie dziś się spotykamy. Nawiązuję do niego także dlatego, że może ono być kontrapunktem do obrazu lokalnej pamięci, o której postaram się opowiedzieć, za przedmiot swych analiz czyniąc Rzeszów – stolicę województwa podkarpackiego.

Próbę analizy relacji pomiędzy edukacją historyczną a lokalną pamięcią chciałbym rozpocząć od postawienia kilku pytań. Pierwsze z nich dotyczy edukacji historycznej i pamięci wspólnoty – tego, czym one są w realiach XXI w. Odnosnie do edukacji historycznej sprawa wydaje się mocno skomplikowana. Zgodzimy się, że odległe są już czasy, gdy szkoła i rodzinne historie w największym stopniu określały nasze wyobrażenia o przeszłości. Współcześnie do podstawowych źródeł wiedzy o przeszłości należą nowe media, Internet, kultura popularna, coraz bardziej nowoczesne multimedialne placówki muzealne. Przeszłość – zaznaczymy od razu – odnosząca się do różnych wymiarów życia zbiorowego: narodowego, regionalno-lokalnego czy rodzinnego, dociera do nas z różnych źródeł. Wiele z nich przeszło daleko idące przemiany. Przykładem niech będzie znaczenie Kościoła jako szczególnej instytucji pamięci, zwłaszcza w wymiarze lokalnym. Kiedyś rola tej instytucji była bardzo duża, a dziś jest bardzo ograniczona, choć niesłusznie poświęcamy Kościołowi marginalną uwagę.

Kolejną kwestią jest odpowiedź na pytanie, czym jest pamięć lokalna. Nawiązując do klasycznej definicji Barbary Szackiej, możemy powiedzieć, że są to wyobrażenia o przeszłości wspólnoty (tutaj lokalnej) wraz z różnymi formami jej upamiętniania. Oznacza to, że taka pamięć przypomina złożony z cegieł – elementów pamięci – mur. Jest w nim pewne pęknięcie, nie zawsze bowiem to, co pamiętamy, może być upamiętnione, zwłaszcza że upamiętnianie przez pomniki czy nazwy ulic jest zazwyczaj prerogatywą władzy. To pęknięcie jest zapewne najsłabsze na poziomie pamięci rodzinnej oraz lokalnej, najsilniejsze zaś na poziomie pamięci narodowej, szczególnie w sytuacji, gdy władza stara się sztucznie narzucać społeczeństwu własną wizję przeszłości, co w najradykalniejszej formie doświadczaliśmy w okresie PRL.

Drugie pytanie dotyczy tego, pod jakimi postaciami możemy lub powinniśmy poszukiwać pamięci wspólnoty. Odpowiedź jest następująca: w sposób najlepiej empirycznie mierzalny i łatwo dostępny. Jedną ze ścieżek jest badanie wiedzy o przeszłości wspólnoty, wiedzy historycznie poprawnej i zweryfikowanej. Jak

nietrudno się domyślić, wyniki takiego „testu wiedzy” nie byłyby lekturą budującą. Gdy w 2015 r. w ramach projektu dla Instytutu Badań Edukacyjnych miałem okazję pracować przy ogólnopolskim teście wiedzy uczniów szkół ponadgimnazjalnych, okazało się, że wiedza młodych ludzi na temat przeszłości naszego kraju odbiega dość mocno od tego, jak było w rzeczywistości. I tak, niemal dla co trzeciego ucznia Pałac Kultury i Nauki w Warszawie to przykład budynku odbudowanego ze zniszczeń po II wojnie światowej. To tylko jedno z pytań. Czy gdybyśmy podobny test przeprowadzili o historii naszych lokalnych wspólnot, wyniki byłyby lepsze? Każdy z nas najlepiej odpowie sobie na takie pytanie. Innym sposobem badania pamięci może być analiza przestrzeni oficjalnie upamiętnionych: liczby pomników, tablic pamiątkowych, nazw ulic, typów muzeów. Kłopot z tą ścieżką polega na tym, że tego typu upamiętnienia są prerogatywą władzy i w większym stopniu odzwierciedlają wyobrażenia o historii decydentów politycznych. Zresztą problem jest tu poważniejszy. Większość takich przestrzeni pamięci to „elementy krajobrazu”. W badaniach nierzadko stwierdzamy, że ludzie potrafią żyć wiele lat obok pomnika, nie wiedząc, czym on jest i czemu właściwie powstał. I wreszcie trzecia ścieżka – badanie pamięci przez kanony, zapamiętane i cenione postacie lub wydarzenia z przeszłości wspólnoty. Ma ona swoje wady, ale także zalety, zwłaszcza w przypadku badań pamięci lokalnej. O takich badaniach opowiem dalej na przykładzie Rzeszowa.

Trzecie, najważniejsze pytanie dotyczy tego, jakie miejsce pamięć lokalna zajmuje wśród innych pamięci zbiorowych. W miejscu tym odwołam się do badań z 2015 r., przeprowadzonych dla Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Postawy młodzieży ponadgimnazjalnej wobec przeszłości i historii Polski XX wieku”. W projekcie tym przeanalizowaliśmy występowanie różnych typów postaw wobec przeszłości w odniesieniu do wspólnoty narodowej, lokalnej i rodzinnej. Wyniki wykazały nieznaczny zakres występowania postawy lokalno-historycznej, oznaczającej pewne zainteresowanie przeszłością lokalną, jednakże bez refleksji nad przeszłością odniesioną do własnego losu. Wynik ten powinien o tyle skłaniać do zadumy, że właśnie historia rodzinna okazała się mieć wymiar najbardziej „monumentalny” – wyjaśniający los i życie danej jednostki. Cemu zatem podobnego zjawiska nie stwierdzono w przypadku przeszłości tak bliskiej, jak lokalna?

Temat pamięci lokalnej dobrze jest zobrazować na konkretnym przykładzie. Uczynimy nim Rzeszów, stolicę Podkarpacia, gdzie w latach 2009–2017 uczestniczyłem w czterech badaniach sondażowych na reprezentatywnych próbach mieszkańców miasta w ramach Rzeszowskiej Diagnozy Społecznej. Pierwszym, niezwykle charakterystycznym elementem wyników (różniących się od tych uzyskanych we wspomnianych na wstępie badaniach w Krośnie) był fakt niewielkiej wiedzy mieszkańców o postaciach i wydarzeniach z przeszłości miasta, które mogłyby być dla lokalnej społeczności przedmiotem dumy. Na przykład w 2009 r. 54% mieszkańców nie potrafiło podać takiej postaci, a w 2015 r. było to już 63%. Jeszcze gorzej było z wydarzeniami, w 2009 r. 85% respondentów

nie umiało wskazać wydarzenia z historii miasta, z którego mieszkańcy mogliby być dumni. W 2015 r. było to już prawie 90%. Wśród wskazywanych postaci wyróżniała się jedynie postać płk. Leopolda Lisa-Kuli, a spośród wydarzeń – wizyta Jana Pawła II w Rzeszowie.

Jeśli zatem w lokalnej pamięci nie stwierdzono postaci i wydarzeń, które dla mieszkańców miałyby jakieś znaczenie, może pewnych form tej pamięci poszukiwać na innych obszarach? Na przykład w pamięci lokalnej społeczności żydowskiej, która w przed II wojną światową silnie określała charakter miasta i całkowicie zginęła w wyniku Holokaustu? Ale i tutaj nie zaobserwowaliśmy budzących nadzieję symptomów. W 2010 i 2015 r. 70–80% mieszkańców nie była w stanie wymienić żadnych miejsc w przestrzeni miasta związanych z życiem lub zagładą Żydów. Co ciekawe, słaba okazała się nawet pamięć okresu PRL, okresu, który tak mocno wpłynął na obecny wizerunek Rzeszowa. Kiedy w 2017 r. badaliśmy rolę Pomnika Walk Rewolucyjnych w świadomości mieszkańców, okazało się, że ponad 95% respondentów nie potrafiła wyjaśnić, co pomnik upamiętnia, czym jest, a nawet – co znaczą owe „rewolucyjne tradycje”, które wielu z nich przywoływało w swych odpowiedziach.

Podsumowując, należy powiedzieć, że badania w Rzeszowie wykazały znaczące obszary społecznej niepamięci obejmujące historię lokalną, tradycję rzeszowskich Żydów, a nawet będących wizytówką miasta przestrzeni symbolicznych z okresu PRL. Nie może to oczywiście dziwić, uwzględniając fakt, że miasto powstało po wojnie w pewnym sensie jako nowy byt społeczno-przestrzenny, a współczesny Rzeszów, określający się jako „stolica innowacji”, rzadko sięga do historycznych korzeni w kontekście promocji. Niestety nie dysponuję aktualnymi badaniami dla Krosna, sądzę jednak, że wyniki obu miast, o których mówiłem, ukazywałyby dwie ścieżki kształtowania lokalnych postaci pamięci zbiorowej.

Temat ten z pewnością zasługuje na dalsze badania i swoisty „monitoring”. Szczególnie dziś, gdy przeszłość i historię traktuje się jako pewien rodzaj kapitału, na którym można budować proobywatelskie postawy wobec swych „małych ojczyzn”. Być może największe znaczenie lokalnej pamięci i edukacji historycznej w tym aspekcie tkwi właśnie w możliwości budowania takich postaw. Temat ten zasługiwałby z pewnością na kolejne seminarium.

Elżbieta Skromak – „Między kolekcją a social mediami. Etnografia w edukacji regionalnej na przykładzie Muzeum Regionalnego w Stalowej Woli”
Muzea są instytucjami, które na co dzień zajmują się edukacją regionalną. To, co wyróżnia je pośród placówek kultury prowadzących działalność edukacyjną, jest fakt, że opierają swoje działania zwłaszcza na kolekcjach muzealnych, w skład których wchodzi nie tylko eksponaty (muzealia), ale również materiały archiwalne, np. fotografie, dokumenty czy filmy i nagrania, będące wynikiem badań terenowych, oraz na materiałach pomocniczych, np. replikach. Edukacja regionalna odbywa się za sprawą wystaw stałych i czasowych, w salach edukacyjnych, w plenerze, a w ostatnich latach także w Internecie. Najczęstszą formą

zajęć są lekcje muzealne, warsztaty muzealne oraz spotkania z zaproszonymi twórcami często połączone z warsztatami. Muzealni edukatorzy biorą także udział w zajęciach kreatywnych podczas imprez plenerowych, gdzie łatwiej wykorzystać elementy zabawy do nauki. Wskutek pandemii muzea otwały się również na przestrzeń wirtualną, za pomocą której edukują online, udostępniając teksty, fotografie, filmy w przygotowanych cyklach tematycznych, na muzealnych stronach i social mediach.

Na wystawach etnograficznych w Muzeum Regionalnym w Stalowej Woli edukacja regionalna oparta jest głównie na prezentowanych zabytkach. Pierwsza ekspozycja stała, pn. *Z dziejów regionu nadsańskiego*, stała się „bazą” dla działań edukacyjnych w latach jej trwania: od 2002 do 2015 r. W części, gdzie zostało pokazane dawne wnętrze izby wiejskiej, odbywały się zajęcia poświęcone kulturze ludowej Lasowiaków. W tej przestrzeni niczym w starej chałupie dzieci, młodzież, dorośli poznawali stare tradycje i zwyczaje, także z udziałem zaproszonych twórców ludowych, kontynuatorów lasowiackiej kultury. Przekaz ustny świadków i mistrzów tradycji był jednym ze skuteczniejszych sposobów propagowania wiedzy o Lasowiakach. Aranżacja wystawy pomagała uczestnikom zajęć odczuć klimat dawnych czasów i wsi. Fakt, że prowadzący byli ubrani w strój ludowy, potęgował siłę przekazu i oddziaływał na wyobraźnię dzieci oraz młodzieży. Od 2016 r. ekspozycja stała pn. *Stacja Rozwadów. Między Lwowem a Krakowem*, mimo innej aranżacji, diametralnie różniącej się od poprzedniej, pozwalała na edukację etnograficzną wielu grup odbiorców. W miejscu dawnej izby znalazły się elementy jej wyposażenia ułożone w specjalnym ażurowym module wystawienniczym, dodatkowo wprowadzono walizki dla podróżnych z rekwizytami – elementami strojów ludowych, które uczestnicy zajęć mogli przymierzyć i których mogli dotknąć. W tej części pojawiły się także ekrany dotykowe, na których można było odtworzyć filmy o tematyce etnograficznej, np. dotyczące ludowego haftu oraz procesu obróbki lnu i konopi. Ekspozycje stałe, poświęcone historii i tradycji regionu, są nierzadko miejscem realizacji szerszej oferty kulturalno-edukacyjnej z udziałem zaproszonych zespołów ludowych czy obrzędowych – tak również jest w przypadku wspomnianej wystawy.

Etnograficzne wystawy czasowe mają olbrzymi potencjał edukacyjny, zwłaszcza wtedy, kiedy towarzysząca im oferta dydaktyczna jest zbieżna z podstawą programową i tematami realizowanymi w przedszkolach i szkołach. Przykładem może być wystawa pn. *Dobry chleb*, prezentowana od czerwca do października 2016 r., która dała możliwość przeprowadzenia wielu lekcji i warsztatów na temat tradycyjnego gospodarowania i zajęć na wsi, zwłaszcza pozyskiwania i obróbki zbóż oraz pieczenia chleba. Oferta przygotowana dla dzieci, młodzieży i dorosłych (w tym z dysfunkcjami) była bogata w zajęcia manualne, polegające na przygotowywaniu tradycyjnych wypieków, głównie chleba. Lekcje i warsztaty prowadzili zarówno edukatorzy muzealni, jak i zaproszeni twórcy ludowi. Nauka odbywała się poprzez kreatywne działania z naturalnymi surowcami, angażujące zwłaszcza zmysły smaku, węchu i dotyku.

Zajęcia były prowadzone w salach edukacyjnych, specjalnie przygotowanych na potrzeby przekazania wiedzy kulinarnej i wykonania prac kuchennych.

Wystawa etnograficzna *Takie było lasowiackie życie. Dawna wieś w rzeźbie Jana Puka*, prezentowana w Muzeum Regionalnym od stycznia 2022 r., skonstruowana została w prosty sposób, z nieskomplikowanym przekazem o życiu w dawnej wsi, zatrzymanym w rzeźbie artysty ludowego Jana Puka. Na ekspozycji wiodącymi elementami są wyrzeźbione postacie ludzi podczas pracy w polu lub gospodarstwie. Dopowiedzeniem do scen z życia Lasowiaków są eksponaty etnograficzne, przedstawione w rzeźbach w miniaturyzowanej formie oraz film dokumentalny z udziałem twórcy. Oferta edukacyjna towarzysząca wystawie zawiera kilka propozycji tematów zajęć dla dzieci i młodzieży, jak również daje możliwość szerokiej współpracy ze szkołami, w tym zrealizowania tematów zaproponowanych przez samych nauczycieli. Podczas trwania wystawy prowadzone są angażujące uczniów lekcje, poruszające zagadnienia z zakresu przyrody, ekologii, lokalnej tradycji i zwyczajów. Dużą popularnością cieszą się praktyczne zajęcia rodzinne z ubijania masła oraz skręcania sznura tradycyjnym sposobem. Wystawa daje rodzicom lub dziadkom możliwość wyposażania dzieci w wiedzę, ponieważ podczas zwiedzania z łatwością wchodzi się w rolę przewodnika po wystawie, wspominając dawne życie. Udostępniony online na muzealnych social mediach pokazowy filmik z kręcenia sznura na ekspozycji okazał się doskonałym sposobem nie tylko na promocję wystawy, ale również na edukację, co potwierdziły liczne odsłony na stronie i komentarze internautów.

W okresie zamknięcia muzeów z powodu pandemii stalowowolscy muzealnicy otwierali się na różne formy edukowania. Za pomocą Internetu zorganizowali akcję pn. „Dekoracje ludowe inspiracją dla małych i dużych”, w ramach której pokazali cenne zbiory etnograficzne, zainspirowali uczestników do artystycznej zabawy ludowymi wzorami i zachęcili ich do kreatywnego myślenia o sztuce ludowej.

Na fali żywego zainteresowania kulturą ludową Lasowiaków Muzeum Regionalne w Stalowej Woli proponowało użytkownikom Internetu zainspirowanie się wzorami ludowymi pochodzącymi z regionu. W tym celu wybrano najpiękniejsze eksponaty muzealne z wyszyciem, rytym, malunkiem lub te stworzone z materii, której forma miała charakter dekoracyjny.

Z niewielkiej, choć zróżnicowanej kolekcji etnograficznej, jaką posiada muzeum, na potrzeby akcji edukacyjnej online wytypowano ostatecznie kilkanaście zabytków, tj. kobiece koszule i zapaskę ludową z zachowanymi haftami lasowiackimi, meble z efektownymi malunkami lub rytym ze znanych ośrodków stolarskich w regionie, wyroby dekoracyjne i obrzędowe Marii Kozłowej z Machowa – laureatki Nagrody im. Oskara Kolberga z 1979 r., popularyzatorki kultury ludowej Lasowiaków, dawne kowalskie i plecionkarskie wyroby rzemieślnicze.

Kilkadziesiąt wykadrowanych wzorów ludowych zostało ujętych w atrakcyjnej formacie graficznej z komentarzem i zaprezentowanych w przestrzeni wirtualnej w cyklu „Dekoracje ludowe inspiracją dla małych i dużych”. Akcja była

prowadzona za pomocą social mediów, tj. muzealnego profilu na Facebooku, przez kilka miesięcy (od grudnia 2020 do czerwca 2021 r.), w czasie trwania obostrzeń pandemicznych. Dzięki tej inicjatywie muzealnicy zwrócili uwagę internatów na unikatowe eksponaty etnograficzne znajdujące się na czasowo zamkniętych ekspozycjach w muzeum oraz na te, które dotąd nie były prezentowane publiczności, a są w kolekcji Muzeum Regionalnego w Stalowej Woli.

Internautom dano możliwość zaprezentowania własnych projektów z użyciem udostępnionego wzornika. Akcja zakończyła się zorganizowaniem wystawy prac po złuzowaniu obostrzeń pandemicznych. Osoby zainspirowane i zachęcane do udziału mogły swoje realizacje dostarczyć do Muzeum w dowolnej liczbie, drogą tradycyjną lub e-mailową. Wszystkie nadesłane prace zostały zaprezentowane fizycznie lub multimedialnie na ekspozycji czasowej pn. *Eksponaty muzealne nas inspirowały. Wystawa prac zgłoszonych do muzealnego projektu pt. „Dekoracje ludowe inspiracją dla małych i dużych”*.

W akcji finalnie wzięło udział 41 uczestników: 14 dorosłych, 7 osób ze szkół, ponadpodstawowych, 20 dzieci ze szkół podstawowych. Dostarczono do muzeum 103 prace: dorośli przygotowali ich 62, dzieci 34, a młodzież 7. Muzeum swoją akcją zainteresowało nie tylko mieszkańców Stalowej Woli i okolic, ale także plastyków i rękodzielników z innych części województwa podkarpackiego i świętokrzyskiego. Wśród finalnych projektów znalazły się zarówno wyszukane prace plastyków, jak i ciekawe realizacje osób, dla których sztuka ludowa jest pasją i na co dzień źródłem inspiracji oraz rozwijania umiejętności i talentów.

Niektóre ze wzorów muzealnych szczególnie zainteresowały internautów, co przełożyło się na liczbę prac z ich wykorzystaniem, np. motyw kwiatowy ze skrzyni wiannej czy haft lasowiacki z kobiecej zapaski. W projektach uczestników akcji stare ornamenty były wiernie odwzorowywane i przenoszone na wybrane tworzywo lub stanowiły punkt wyjścia do autorskich kreacji, gdzie materię kształtowano z użyciem zaproponowanych wzorów. Na wystawie można było obejrzeć rysunki, akwarele, grafikę komputerową, ale także ciekawą biżuterię, torebki i dekoracje dla domu. Młodszy uczestnicy chętniej nanosili wzory ludowe na wybrany materiał: papier, glinę, malowali również na szkło lub tkaninie. Młodzież zaprojektowała także nadruki na koszulki, zakładki do książek czy etui na telefon, wykonała przypinki. Dorośli wykazali się dużymi umiejętnościami rękodzielniczymi. Zaprezentowane na ekspozycji prace oprócz walorów dekoracyjnych miały też funkcję użytkową, np. lampy, lustro, talerze, doniczki, torby zakupowe, bieżniki, serwety, wyszywane obrazki, i stanowiły potencjalne wyposażenie dla domu. Dowolność techniki i materii dawała wiele swobody w działaniach, dlatego znalazły się tutaj przedmioty wykonane z gliny, papieru, drewna, metalu, filcu i tkanin. Projektanci w swoich pracach zastosowali haft, sutasz, koronkę, modelowanie laserowe, wypalali glinę, wykuwali miedź itd. Na wystawie obok nadesłanych prac znalazły się także muzealia, które ich zainspirowały.

Od sierpnia do października 2021 r. bez przeszkód związanych z pandemią wystawę udostępniono zwiedzającym. W tym czasie pojawiła się możliwość

przeprowadzenia stacjonarnych lekcji i warsztatów, które pozwalały zapoznać się z kulturą ludową Lasowiaków, a dzięki uczestnikom akcji muzeum mogło wskazać swoim gościom, jak w sposób twórczy i użytkowy wykorzystywać współcześnie dziedzictwo kulturowe. Nauka podczas wystawy odbywała się za pomocą zabytków muzealnych i współczesnych dizajnerskich realizacji. Za sprawą prac uczestników akcji online dzieci i młodzież będące na zajęciach edukacyjnych były dodatkowo zmotywowane do działania, gdy widziały sfinalizowane pomysły swoich rówieśników. Wystawa zapraszała wszystkich do odważnego sięgania po to, co „stare”, w celu świadomego wykorzystywania zasobów polskiej sztuki ludowej w zakresie edukacyjnym, estetycznym i twórczym. Muzeum proponowało zajęcia edukacyjne, na których pod okiem edukatorów powstawały przykładowe etnogadżety uwzględniające regionalną specyfikę odnoszącą się do wykorzystywania naturalnych surowców oraz motywów zaczerpniętych z wzornictwa lasowiackiego. Działania edukacyjne odbywały się zarówno w pomieszczeniach muzealnych, jak i w plenerze.

Podsumowanie dyskusji

Wątki poruszone w trakcie dyskusji dotyczyły celów, środków, treści oraz aktorów procesu edukacji lokalnej i regionalnej. Omówiono problematykę uwzględniającą wielość wymiarów i perspektyw w edukacji lokalnej i regionalnej. Odniesiono się do tematów podejmowanych przez etnografię i historię, zajmujących się dawnymi tradycjami i wydarzeniami, a także przez zorientowane bardziej na aktualne procesy antropologię kulturową i socjologię. Wskazano również na wkład kulturoznawstwa i edukacji polonistycznej.

Cele edukacji lokalnej i regionalnej mogą być zorientowane na przyszłość oraz na przeszłość. W pierwszym przypadku chodzi o nabycie i rozwinięcie umiejętności poruszania się we współczesnym świecie w sytuacji współistnienia wielości kultur. Katarzyna Majbroda przywołała tutaj koncepcję Marthy Nussbaum, rysującą otwarte społeczeństwo jutra, obywateli świata, zakorzenionych, ceniących to, co lokalne i regionalne, ale jednocześnie mających świadomość wielości systemów wartości i spojrzeń na świat. Orientacja na przeszłość to z jednej strony nabywanie wiedzy o poprzednich pokoleniach, o historii i tradycjach regionu, która pozwala zakorzeniać jednostki i zbiorowości, a z drugiej strony wskazywanie na istniejące niegdyś różne formy wielokulturowości i wypracowane strategie współistnienia zbiorowości o różnych systemach symbolicznych. Z obu wyrasta kolejny cel: integracja, która pozwala na poszukiwanie pewnych wspólnych wartości, pomimo tradycyjnych różnic. *Casus* edukacji muzealnej, przedstawianej przez Elżbietę Skromak, pokazuje, że pewne codzienne czynności, do których należy uprawa roli, obróbka lnu lub pieczenie chleba, występowały w wielu kulturach tradycyjnych, ale podejście do nich mogło być odmienne.

Konieczne jest szukanie pomostów pomiędzy lokalnym, regionalnym, państwowo-narodowym i europejskim. Katarzyna Majbroda stwierdziła, że jest to

zadanie trudne, ale możliwe do zrealizowania. Może to pomóc w – jak to ujęła Anna Gomółka – „kleceniu” swojej tożsamości poprzez odnoszenie się do wątków lokalnych i ponadlokalnych, ale również w rozwoju świadomości inności i różnorodności, oswajaniu i rozumieniu odrębnych kultur, co zaś może sprzyjać walce z ksenofobią. Krzysztof Malicki dodał, że jednym z celów edukacji lokalnej i regionalnej jest budowanie postaw wobec przeszłości. Przede wszystkim chodzi o to, żeby historii nie traktować jako czegoś, co jest „zakurzone i leży na półce”, ale jako coś, co pozwala lepiej rozumieć współczesne życie i jest użyteczne, by się w nim odnaleźć. Młodzież deklaruje potrzebę historii żywej, naświetlającej zjawiska współczesne. Prowadzone badania pokazują, że polskie szkoły nie podołały temu zadaniu.

Dyskusja dotyczyła zatem też metody. Podstawowe rozróżnienie dotyczy edukacji w trybie podającym i angażującym, praktycznym. Badania Krzysztofa Malickiego pokazują, że ta pierwsza daje słabe rezultaty w przypadku młodzieży. Poziom wiedzy historycznej w tej grupie wiekowej jest niski. Także testy nie dają tutaj dobrych rezultatów. Edukacja muzealna, często korzystająca z metod praktycznych, wykazuje znaczną skuteczność w tym zakresie.

Na efektywność działań edukacyjnych mają wpływ emocje i popkultura. Do uczuć odwołują się nowoczesne wystawy muzealne i film. Alicja Baczyńska-Hryhorowicz wskazała, że sposób ukazania powstania warszawskiego w muzeum poświęconym temu zrywowi powoduje błędne odczytania historii. Według jej doświadczeń młodzi ludzie wychodzą z wystawy z przekonaniem, że zakończyło się ono zwycięstwem powstańców. Wtórował jej Krzysztof Malicki, posługując się przykładem badań przeprowadzonych krótko po pojawieniu się filmu *Miasto 44*. Stwierdził on, że obecność wydarzeń historycznych w kulturze popularnej oddziałuje na świadomość młodzieży, a z badań wynika, że powstanie warszawskie jest obecnie większym powodem do dumy w tej grupie niż wydarzenia zwycięskie (np. odzyskanie niepodległości lub bitwa warszawska). Wśród omawianych sposobów edukowania pojawiały się także mniej typowe podejścia. Agata Rybińska przywołała serię wydawniczą Żydzi. Polska. Autobiografia, która opowiada o przedwojennej historii Polski z perspektywy ocalałych członków i członkiń mniejszości żydowskiej. Jest to możliwość przyjrzenia się wielokulturowej Polsce w inny sposób niż przez pryzmat podręcznika historii. Anna Gomółka wskazała, że przypadek ten w kontekście tematu dyskusji skłania do zadania pytania, czyje usta mają przekazać opowieść nieobecnych. Jest to więc koncepcja z jednej strony podobna do narracji przedstawicieli współczesnych mniejszości, opowiadających o swoich społecznościach w ramach edukacji włączającej, a z drugiej strony od nich odmienna. W obu przypadkach są to insiderzy dostarczający opisów własnych kultur przetworzonych przez filtry indywidualnych doświadczeń, ale w przypadku autobiografii Żydów odpowiedzialność za głoszenie świadectw o swoich społecznościach ma znacznie większy ciężar.

Istotną część dyskusji zajął problem aktorów edukacji lokalnej i regionalnej. Zaangażowanie występuje na wielu poziomach, jednak zakres władzy i odpo-

wiedzialności jest rozłożony nierównomiernie. W środowiskach lokalnych funkcjonują kompetentne i zaangażowane osoby. Są to muzealnicy, nauczyciele, ale również pasjonaci – jednostki zajmujące się *public history*, kulturoznawcy, a nawet poloniści. Działają indywidualnie, w ramach organizacji pozarządowych, a także z ramienia instytucji publicznych. Oczywistą przestrzenią prowadzenia edukacji lokalnej i regionalnej jest szkoła. Tutaj jednak pojawia się wiele zmiennej, które znacząco wpływają na jakość takich działań. Nie wszyscy nauczyciele wykazują wystarczający poziom zaangażowania w tym zakresie. Znacznie większe znaczenie może mieć jednak podstawa programowa, w której znajduje się niewiele miejsca na edukację lokalną i regionalną. Co więcej, obciążenie materiałem, zwłaszcza na etapie szkoły ponadpodstawowej, utrudnia organizację wycieczek do muzeów lub zaproszenie edukatorów do szkoły. W toku rozmowy pojawiła się propozycja przeniesienia ciężaru edukacji lokalnej i regionalnej na instytucje kultury. Przykład Muzeum Regionalnego w Stalowej Woli pokazuje, że istnieje szeroka oferta zajęć w tym zakresie, uwzględniających podstawę programową, jednak z omawianego już powodu – konieczności realizacji bardzo rozbudowanego programu – to nie wystarczy. Nie sprzyja to zatem współpracy na linii szkoła–instytucje kultury. Wymagałoby to rozwiązań prawnych na poziomie ministerialnym.

Niewielki udział edukacji lokalnej i regionalnej w podstawie programowej wskazuje, że nadmierna kontrola państwa nad systemem kształcenia prowadzi do koncentracji na treściach z poziomu państwowo-narodowego kosztem historii i tradycji miejscowych. Katarzyna Majbroda przywołała prowadzone przez jej zespół badania podręczników do historii, które omawiają przede wszystkim perspektywę narodową. Nie ma w nich miejsca na zgłębienie historii poszczególnych warstw społeczeństwa i mniejszości. Jest to o tyle istotne, że młodzież czerpie wiedzę o swoim regionie właśnie z podręczników szkolnych. Pomimo wielości doświadczeń, odmiennych historii grup lokalnych i mniejszości kulturowych konkretne rozwiązania administracyjne w odniesieniu do edukacji powstają na poziomie ogólnopolskim. Beata Abdallah-Krzepkowska stwierdziła, że z tego powodu w tego rodzaju dyskusjach należy uwzględniać problem relacji władzy. Aktorzy dysponujący władzą kontrolują przekaz. Dotyczy on nie tylko poziomu państwa, ale także niższych szczebli administracyjnych. W wyniku tego dochodzi do takich sytuacji, że w województwie śląskim mieszkańcy Zagłębia uczą się o tradycjach śląskich, a nie o tych, które odnoszą się do ich regionu. Anna Gomółka zauważyła, że w tym kontekście istotna jest dyskusja nie tylko o autonomii treści, ale także o autonomii form edukacji i zarządzania nimi.

Alicja Baczyńska-Hryhorowicz zwróciła uwagę na fakt, że w zrozumieniu historii i kultury dużą rolę odgrywają lekcje języka polskiego. Odpowiednio dobrane lektury wzmacniają pamięć kulturową. Obecność przede wszystkim treści związanych z historią odnoszącą się do poziomu państwowo-narodowego wspiera zwłaszcza ten obszar wiedzy. Jest to o tyle istotne, że to język polski jest przedmiotem maturalnym, a zatem jego oddziaływanie na wiedzę historyczną może być większe niż samego przedmiotu historia. Edukacja

polonistyczna mierzy się jednak z nowymi wyzwaniami w kontekście wojny w Ukrainie, na który to problem zwrócił uwagę Radosław Bomba. Z powodu pojawienia się wielu tysięcy uczniów i uczennic nieznających języka i kultury polskiej nauczycielki i nauczyciele muszą wypracować nowe strategie nauczania. Ponieważ rozumienie lektur wiąże się z potrzebą znajomości kontekstu historycznego lub religijnego, będzie to wymagać znacznego wysiłku z ich strony, ale jest to, według Katarzyny Majbrody, zadanie jak najbardziej możliwe do wykonania.

Na problem migracji w kontekście lokalnym i regionalnym zwrócił także uwagę Dominik Porczyński. Województwo podkarpackie, a zwłaszcza mniejsze miejscowości doświadczają depopulacji będącej rezultatem wyjeżdżania mieszkańców do większych miast lub poza granicę kraju. Osoby przenoszące się na ich miejsce przyjeżdżają ze swoimi doświadczeniami, jednocześnie nie znając lokalnych tradycji i historii. Realizacja edukacji regionalnej w środowisku rodzinnym w takim przypadku nie jest możliwa. Dzieci nie dowiedzą się od swoich rodziców o postaciach, miejscach i wydarzeniach ważnych dla lokalności. Wymaga to zatem działań w obrębie organizacji i instytucji. Wskazuje to ostatecznie na szeroki zakres odbiorców procesów edukacji lokalnej i regionalnej. Dość oczywisty jest tutaj udział dzieci i młodzieży, ale fakt zaniedbań w tym obszarze pokazuje konieczność prowadzenia tego rodzaju działań w odniesieniu do dorosłych. Mają one dotyczyć nie tylko rodzin „wrośniętych”, ale również przyjezdnych: z innych obszarów gminy, powiatu, województwa, Polski lub z zagranicy.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (przeł. E. Neyman). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Burszta, W., Dobrosielski, P., Jaskułowski, K., Majbroda, K., Majewski, P., Rauszer, M. (2019). *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*. Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Krzysztofek, K. (2000). Integracja Polski z Unią Europejską jako przestrzenią kulturową. *Studia Europejskie – Studies in European Affairs*, 13(1), 79–97.
- Kurczewska, J. (2000). Kanon kultury narodowej. W: J. Kurczewska (red.), *Kultura narodowa i polityka* (s. 25–64). Oficyna Naukowa.
- Majbroda, K., Syrnyk, J. (2022). *Diagnoza potrzeb organizacji mniejszościowych i migranckich wraz z rekomendacjami dla lokalnych samorządów*. Kalejdoskop Kultur. <https://komm.org.pl/diagnoza-potreb-organizacji-mniejszosciowych-i-migranckich/>