



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej : rozważania terminologiczne

**Author:** Grzegorz Odoj

**Citation style:** Odoj Grzegorz. (2012). Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej : rozważania terminologiczne. "Studia Etnologiczne i Antropologiczne" (T. 12 (2012), s. 44-55).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



**Grzegorz Odoj**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej

## **Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej Rozważania terminologiczne**

W 1995 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej skierowało do szkół i innych instytucji oświatowych założenia programowe *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. Ich celem jest umożliwienie młodym ludziom poznawania własnego dziedzictwa kulturowego, tradycji regionalnej, internalizacji wartości i treści regionalnych. Chodzi bowiem o ukształtowanie oraz utrwalenie poczucia własnej tożsamości regionalnej, a także postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych ludzkich kultur. W dokumencie czytamy: „Zasadniczym warunkiem zachowania własnej kultury i jej trwania jest przekaz dziedzictwa kulturowego”, które winno być „[...] rozumiane przede wszystkim w kategoriach historii, żywej tradycji [...], folkloru, folklorizmu oraz języka”<sup>1</sup>.

Przedstawiając zasady nauczania własnego dziedzictwa kulturowego, zwrócono uwagę, iż jego przekaz „odbywa się przede wszystkim poprzez przyjęcie wartości tkwiących w bezpośrednim, przyrodniczym i kulturowym otoczeniu człowieka”<sup>2</sup>. Tak rozumiana edukacja rodzi potrzebę ochrony regionalnego dziedzictwa kulturowego i kształtuje świadomość jego wartości. Edukacja regionalna

---

<sup>1</sup> *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Warszawa 1995, s. 3.

<sup>2</sup> Tamże.

ma też wymiar narodowy, gdyż mocna więź człowieka z dziedzictwem regionalnym otwiera go na dziedzictwo narodowe. W zeszycie 24 „Biblioteczki Reformy” w roku 2000 ukazało się studium *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*<sup>3</sup>. Mowa w nim m.in. o prawie do własnego dziedzictwa kulturowego i o walorach wychowawczych edukacji regionalnej. Zaprezentowano również podstawę programową ścieżki edukacyjnej dla szkoły podstawowej i gimnazjum *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, a także projekt podstawy programowej ścieżki dla liceum profilowanego. W rezultacie ukazało się, i wciąż ukazuje, wiele programów dydaktycznych, propozycji metodycznych, wydawnictw o charakterze podręcznikowym, opracowań teoretycznych oraz artykułów ukazujących znaczenie i rolę wartości kultury regionalnej w rozwoju i wychowaniu młodzieży. Pojęcie dziedzictwa kulturowego, występujące już w samym tytule ministerialnego dokumentu, jest w tych publikacjach często przytaczane. Mocno jest ono eksponowane także w rozważaniach nad czynnikami konstytuującymi tożsamość regionalną oraz w ramach regionalistycznej refleksji o kulturze. Wystarczy pobieżna tylko analiza wszelkich zagadnień i wątków związanych z edukacją regionalną, aby przekonać się o kluczowym znaczeniu tego terminu. Nietrudno jednak zauważyć, iż dziedzictwo kulturowe – zarówno w aktach ministerialnych, w publikacjach na temat edukacji regionalnej, jak i w dyskursie nauczycieli i regionalistów<sup>4</sup> – jest dość dowolnie stosowane czy wręcz „ujmowane w postaci nieprecyzyjnych ogólników”<sup>5</sup>. Zbyttna skłonność do różnicowania znaczeń przypisywanych dziedzictwu kulturowemu sprawia, że ma ono płynny, palimpsestyczny charakter<sup>6</sup>. Łączy się je często z takimi kategoriami, jak: kultura, tradycja, ojczyzna, patriotyzm, dorobek kulturowy, kompetencje kulturowe, tożsamość kulturowa, wartości kulturowe<sup>7</sup>. Odnosząc się do analiz i badań empirycznych Piotra Petrykowskiego, dotyczących sposobu pojmowania i interpretowania dziedzictwa kulturowego przez nauczycieli, regionalistów,

<sup>3</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*. „Biblioteczka Reformy”, z. 24. Oprac. E. Repsch, H. Skowroński, J. Angiel i in. Warszawa 2000.

<sup>4</sup> Niejednokrotnie w swojej praktyce warsztatowej i badaniach empirycznych spotykałem się z rozpowszechnionymi nieścisłościami terminologicznymi dotyczącymi pojęcia „dziedzictwo kulturowe”. Wraz z Andrzejem Peciem opracowałem program warsztatów dla nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjum z zakresu edukacji regionalnej i międzykulturowej, realizowany przy współudziale wojewódzkich ośrodków metodycznych na terenie całej Polski. Zob. G. Odoj, A. Peć: *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie z elementami edukacji międzykulturowej. Autorski program warsztatów dla nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów*. W: *Dziedzictwo kulturowe – edukacja regionalna (1). Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Red. G. Odoj, A. Peć. Dzierżoniów 2000, s. 69–70.

<sup>5</sup> P. Petrykowski: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń 2003, s. 128.

<sup>6</sup> E. Nieroba, A. Czerner, M.S. Szczepański: *Flirty tradycji z popkulturą. Dziedzictwo kulturowe w późnej nowoczesności*. Warszawa 2010, s. 40.

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, s. 227.

urzędników i polityków odpowiedzialnych za koncepcje strategii i polityki regionalnej, można stwierdzić, iż – wedle typowych sformułowań – istnieje często ścisły związek między dziedzictwem krwi, dziedzictwem biologicznym a dziedzictwem kulturowym. Jest to, oczywiście, związek bezpodstawny. Już Ruth Benedict oraz Stanisław Ossowski, na których koncepcje powołuje się P. Petrykowski i wielu innych badaczy, zaznaczają, że dziedzictwo kulturowe nie jest przekazywane biologiczne, nie stanowi też prostego łącznika między obecnym pokoleniem a pokoleniami przodków<sup>8</sup>. Kryteria, na podstawie których uznaje się określone wytwory za składowe dziedzictwa kulturowego, podlegają bowiem ciągłym wyborom i zmianom, włącznie z elementami przez starsze generacje traktowanymi jako obce czy wręcz nieakceptowane. Na selekcję i pojmowanie dziedzictwa kulturowego przez poszczególne jednostki i grupy wpływa wiele różnych czynników: uwarunkowania społeczno-demograficzne, wiek, koleje życia, pamięć indywidualna i zbiorowa, poziom wykształcenia, przebieg procesu socjalizacji i edukacji. Błędne jest przekonanie o pełnej, niczym nieskrępowanej autonomiczności takich wyborów. „Selekcja ograniczona jest do dostępnej jednostce puli materiału symbolicznego, do którego akces regulowany jest przez kapitał kulturowy i społeczny jednostki, jej status społeczny, pełnione role, możliwości finansowe czy wreszcie stopień ekspozycji na przekazy medialne i przemoc symboliczną”<sup>9</sup>. Za ważne dla moich rozważań uznaję spostrzeżenie Elżbiety Nieroby, Anny Czerner i Marka S. Szczepańskiego dotyczące kolektywnego definiowania dziedzictwa kulturowego, którym zajmują się szeroko rozumiane elity. Autorzy ci wyjaśniają:

[...] kształt [dziedzictwa kulturowego] wykuwany jest w środowisku eksperckim, przez osoby wyposażone w wiedzę i kompetencje ściśle wiążące się z dziedzictwem – muzealników, folklorystów, etnografów, konserwatorów zabytków, urbanistów i architektów. Ponadto, jego losy uzależnione są od decyzji urzędniczych i politycznych, chociażby w zakresie działań promujących region. Można zatem powiedzieć, że tworzona poprzez działania społeczne definicja dziedzictwa kulturowego powstaje na gorącym styku motywacji, potrzeb i interesów wyrażonych przez różne podmioty<sup>10</sup>.

W tym kontekście dziedzictwo kulturowe, będące rezultatem społecznego konstruowania i rekonstruowania, stanowi w konsekwencji pewien arbitralny porządek symboliczny, wskazujący: wyróżnione treści – te uznane za istotne i godne utrwalenia tudzież propagowania, oraz te, które można rozpatrywać w kategoriach negatywnych. Dlatego sens dziedzictwa kulturowego nie jest oparty na wartościach obiektywnych, gdyż – jak zauważył Stanisław Ossowski – „wszystko, czemu przypisujemy wartość kulturową, posiada ją tylko ze względu na refleksję w osobowościach ludzi, którzy ją tak lub inaczej rozumieją”<sup>11</sup>. Każda aktualna

<sup>8</sup> P. Petrykowski: *Edukacja regionalna...*, s. 130–131.

<sup>9</sup> E. Nieroba, A. Czerner, M.S. Szczepański: *Flirty tradycji z popkulturą...*, s. 40.

<sup>10</sup> Tamże, s. 40–41.

<sup>11</sup> S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. W: Tenże: *Dzieła*. T. 3. Warszawa 1967, s. 11–12.

zbiorowość ma do spuścizny po swych przodkach stosunek podmiotowy, a więc oceniający, krytyczny i ze wszech miar twórczy. Trafnie ujął to Andrzej Tyszka, stwierdzając:

[...] każde następne pokolenie do odziedziczonej spuścizny dodaje coś od siebie – korekty, wynalazki, ulepszenia, nowe warianty, zapożyczenia i efekty własnej inwencji. Niestety – także własne błędy i pomyłki<sup>12</sup>.

Zwłaszcza okresy istotnych przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych czy ideologicznych zmuszają zbiorowości do tworzenia bardziej adekwatnej koncepcji dziedzictwa, wolnej od tych elementów przeszłości, które nie są już w danym miejscu i czasie akceptowane<sup>13</sup>. Wszak do dziedzictwa należy też pamięć zbiorowa, świadomość historyczna, w tym „żywa historia”, czyli aktywna wiedza i postawa wobec przeszłości, znajdująca swoje bezpośrednie odzwierciedlenie m.in. w aktualnych propozycjach programowych z zakresu edukacji regionalnej. Rzutuje to nie tylko na sposób odczytywania sensu obecnej sytuacji społeczno-kulturowej, ale także na kształt świadomości społecznej uznanej za właściwą dla wizji dziedzictwa kulturowego, dodajmy – wizji dyskursywnej, zgodnej z panującym klimatem ideologicznym.

Z problemem zakresu pojęciowego terminu „dziedzictwo kulturowe” w ramach edukacji regionalnej, a szerzej rzecz ujmując – w dyskursie regionalistycznym, wiąże się bezpośrednio niekonsekwencje w sposobie interpretowania owego drugiego członu nazwy, czyli słowa „kulturowy”. Ta forma przymiotnikowa pochodzi od opisowego, szerokiego i niezależnego od oceny pojęcia kultury. W takim antropologicznym rozumieniu kultura „to zespół wielu zjawisk, których wzajemne powiązania, uwarunkowania i oddziaływania mogą być opisywane i analizowane, lecz nigdy nie wartościowane”<sup>14</sup>. Jest to więc określenie – na co wskazuje definicja pomieszczona w słowniku etnologicznym<sup>15</sup> – ogółu wytworów człowieka żyjącego w społeczeństwie. Można zatem stwierdzić:

Kulturowe jest wszystko to, co w jakikolwiek sposób świadczy o świadomej ludzkiej decyzji, zbiorowej czy indywidualnej, wyciśniętej w takim czy innym tworzywie dostarczonemu ze świata przyrody. Cecha kulturowości to piętno specyficznie ludzkie, pochodzi bowiem od człowieka, jako istoty obdarzonej rozumem i wolą. Może być ono jednak – chociaż być nie musi i na szczęście zazwyczaj

<sup>12</sup> A. Tyszka: *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości*. W: *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*. Red. S. Bednarek, E. Repsch. Wrocław 2004, s. 24.

<sup>13</sup> M. Kula: *Wybór tradycji*. Warszawa 2003, s. 255. Zob. też: A. Szpociński: *Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*. W: *Wobec przeszłości*. Red. A. Szpociński. Warszawa 2005, s. 8. O kreowaniu i upowszechnianiu przez grupy pasjonatów nowej wersji dziedzictwa zob. też J. Urry: *Socjologia mobilności*. Warszawa 2009, s. 203–220.

<sup>14</sup> E. Nowicka: *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa 1997, s. 57.

<sup>15</sup> Por. *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. Red. Z. Staszczak. Warszawa–Poznań 1987, s. 187.

nie bywa – „odczłowieczone”, „nieludzkie”, antyhumanistyczne i antykulturalne, urągające tej godności, jaką osoba ludzka w ogólnej hierarchii bytów zajmuje przez to samo, że jest tym, czym jest<sup>16</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, do dziedzictwa kulturowego zaliczyć należy m.in.: potencjał demograficzny i kapitał intelektualny danej populacji wraz z zagospodarowanym przez nią terytorium, krajobraz kulturowy, kulturę rolną, infrastrukturę techniczną, potencjał gospodarczy, dorobek materialny i cywilizacyjny, ponadto całokształt kapitału kulturowego, na który składają się sztuka, literatura, nauka, ale również obyczaj i kultura polityczna. „Słowem – konkluduje A. Tyszka – ten sposób rozumienia dziedzictwa obejmuje wszystko, co dane pokolenie zastało jako spuściznę po przeszłości i co ustanawia warunki jego istnienia, określa szanse kontynuacji jego organicznej, materialnej, społecznej i duchowej egzystencji”<sup>17</sup>. Odwołując się ponownie do analiz P. Petrykowskiego, wymienimy za tym autorem bardzo konkretne przykłady wytworów stanowiących niewątpliwie część dziedzictwa kulturowego: zakłady przemysłowe, autostrady, szkaradne – jak to określił – „drapacze chmur”, kluby nocne, supermarkety, sztuki walki, przemysł zbrojeniowy, salony gier automatycznych, samochody, komputery (z Internetem i antyedukacyjnymi programami), telefonia komórkowa<sup>18</sup>. I choć przynajmniej część tych przykładów może wydawać się na pierwszy rzut oka cokolwiek kontrowersyjna (zresztą taka chyba była intencja toruńskiego pedagoga), to nie mamy podstaw ku temu, aby wyabstrahować je z posiadającego niezwykłą pojemność dziedzictwa kulturowego<sup>19</sup>. Komentując

<sup>16</sup> A. Rodziński: *Osoba, moralność, kultura*. Lublin 1989, s. 242.

<sup>17</sup> Por. A. Tyszka: *Dziedzictwo kultury...*, s. 23. Propozycją szerokiego, antropologicznego ujęcia dziedzictwa kulturowego w praktyce edukacyjnej jest program ścieżki edukacyjnej dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, opracowany przeze mnie i Andrzeja Pecia. Przy konstruowaniu programu wykorzystano zarówno doświadczenia wynikające z pracy z młodzieżą szkolną oraz akademicką, jak i te zdobyte podczas licznych spotkań z nauczycielami, w trakcie prowadzonych zajęć warsztatowych w ramach autorskiego programu *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie z elementami edukacji międzykulturowej*. Założono, iż uwzględnienie w treściach nauczania szeroko pojętej problematyki antropologicznej nie tylko pozwoli uczniowi w pełni zrozumieć i dowartościować własne dziedzictwo, dostrzec związki kultury lokalnej, regionalnej i narodowej z tradycją europejską, ale także stworzy przesłanki do przezwyciężania postaw etnocentrycznych. Zob. G. Odoj, A. Peć: *Edukacja regionalna dziedzictwo kulturowe w regionie. Program nauczania w zakresie podstawowym*. Kielce 2002. [Program dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra do spraw oświaty i wychowania, wpisany do wykazu programów szkolnych; nr dopuszczenia DKOS-4015–169/02].

<sup>18</sup> Zob. P. Petrykowski: *Edukacja regionalna...*, s. 134.

<sup>19</sup> Wprost nasuwają się skojarzenia z pełną emocji debatą publiczną sprzed kilkunastu lat dotyczącą relikwów budownictwa socrealistycznego w polskich miastach. Choć doktrynalnie interpretowany realizm socjalistyczny nigdy nie został w pełni zrealizowany w polskiej architekturze i urbanistyce, to jednak pozostawił po sobie w miejskiej przestrzeni niemało charakterystycznych budynków publicznych, osiedli czy całych dzielnic. Niektóre obiekty zachowały oryginalne walory kompozycyjne, toteż stanowią interesujące przykłady budownictwa socrealistycznego. Stały się też szczególnego rodzaju symbolami. Są integralną częścią dziedzictwa kulturowego, wyrażającą

swój wybór, P. Petrykowski wyraził opinię, iż pokolenie dorosłych (m.in. autorów koncepcji programowych edukacji regionalnej) nie jest w stanie tego typu zjawisk zaaprobować i uznać za dziedzictwo kulturowe, choć jest to środowisko, w którym wzrasta młode pokolenie, kształtujące w nim swoje postawy i nawyki<sup>20</sup>. Wyraźnie dowodzi tego literatura przedmiotu z zakresu edukacji regionalnej i regionalizmu. Dominuje w niej, podobnie jak w języku potocznym, wąskie, wartościujące, nasycone treściami emocjonalnymi pojęcie kultury<sup>21</sup>. W tym sensie kulturę wiąże się w sposób wybiórczy z określonymi dobrami, normami oraz wartościami uznanymi za ważne i wysoko cenionymi. Cechą wspólną tego typu ujęć jest właściwa dla wypowiedzi regionalistycznych skłonność do sformułowań kategorycznych i nazbyt ogólnikowych. Rozważaniom o kulturze, mającym zwykle wyraźnie postulatyczny charakter, częstokroć towarzyszy wzniosły patetyczny ton, przy czym podstawową płaszczyzną odniesienia i kryterium oceniającym wartość kulturową konkretnych zjawisk jest ich rodzimość, traktowana w sposób nazbyt uproszczony i stereotypowy. Wśród regionalistów istnieje ponadto dość ugruntowany pogląd o ze wszech miar negatywnym, wręcz destrukcyjnym oddziaływaniu kultury masowej i popularnej (te dwie kategorie są zwykle traktowane synonimicznie, przy czym ta ostatnia utożsamiana jest najczęściej z postawą konsumpcyjną i hedonizmem). Warto tu skupić się – dla ilustracji – na kilku fragmentach tekstu dosyć symptomatycznego (stąd zasługującego na szersze przytoczenie), pomieszczonego w pracy zbiorowej poświęconej różnym obszarom refleksji związanych z edukacją regionalną. Jego autor, Anatol Jan Omelaniuk, tak oto charakteryzuje właściwości współczesnej kultury, w której przyszło żyć pokoleniu ludzi młodych:

[...] wszelkie kwestie etyczne nie są ważne, bo najważniejsze wydają się postawy typu: nie angażować się w nic, nie podporządkowywać żadnym hierarchiom, żyć na luzie [...]. Wzorem dominują-

hierarchię wartości dominującej niegdyś ideologii. Część z nich, jak choćby Pałac Kultury i Nauki w Warszawie, rodziła na tyle silne emocje, które zawsze towarzyszą zasadniczym przemianom politycznym i społeczno-gospodarczym, że niektórzy opowiadali się za ich rozbiórką. Argumenty „za” i „przeciw” były różne – estetyczne, funkcjonalne czy historyczne. W tym kontekście warto posłuchać opinii Krzysztofa Mordyńskiego, który tak oto podsumował swoje rozważania na temat socrealistycznej architektury w Warszawie: „Czy należy usunąć te budowle? Pamiętajmy, że są one świadectwem, i to bardzo wymownym, swoich czasów. W płaskorzeźbach okolic placu Konstytucji zawarta jest ideologia komunizmu, w niepraktycznych rozwiązaniach – niefunkcjonalność całego systemu, w jednostajnych blokach – jego stosunek do indywidualności, w rozpadających się dziś tandetnych dzielnicach-pałacach – powierzchowność i fałsz. Tak jak inne dawne budowle opowiadają nam o przeszłości. To też są zabytki”. Zob. K. Mordyński: *Marzenia o idealnym mieście – Warszawa socrealistyczna*. „Spotkania z Zabytkami” 2006, nr 9, s. 8.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Do takiego wartościującego myślenia odnosi się termin „kulturalny”, który – w przeciwieństwie do określenia „kulturowy” – wskazuje jedynie na ideały mające istotne znaczenie społeczne. Czy w związku z tym nie należy przemyśleć zasadności stosowania w ramach edukacji regionalnej i rozważań regionalistycznych pojęcia „dziedzictwo kulturalne”?

cym stał się „człowiek sukcesu” z analogicznym celem – osiągnięciem maksimum przyjemności w życiu. Ich [młodego pokolenia – przyp. G.O.] stylem życia rządzi wszechobecny, hałaśliwy rytm muzyki, skandowany i agresywny w słowach (wulgaryzmy), jedna wielka zabawa. Nie interesują się przeszłością, chcą być młodymi Europejczykami, mieszkańcami świata, wolnymi od – często dla nich niezrozumiałych – więzów narodowych, martyrologii, historii. Nie lubią też specjalnie teraźniejszości, chętnie uciekają w projekcje przyszłości (powodzenie literatury fantastycznej). Ich oblicze i sposób reagowania kształtują często dwa nowe zjawiska: narkotyki i komputery. [...] W ich życiu dominuje rówieśniczy konformizm i ... bezradność. [...] W coraz większej liczbie domów zagościł już komputer z masowym korzystaniem, zwłaszcza przez młodzież, z gier niemal narkotycznie uzależniających. W tej sytuacji narastają obawy, iż nowe media wyprą książkę, ważny środek przekazu kulturowego, służący utrzymaniu polskiej tożsamości kulturalnej. [...] Coraz częściej wśród młodego pokolenia cała sfera, którą można nazwać „kulturą wysokiego obiegu”, po prostu nie istnieje. [...] Środowisko młodzieżowe kreuje wzory tzw. obowiązkowej konsumpcji dokonywanej przede wszystkim na rynku rozrywkowym, kreowanym przez środki masowego przekazu, szczególnie telewizję. Uczestniczenie w życiu artystycznym nie wchodzi już do młodzieżowego wzoru. [...] Stosunkowo mało jest wzorców postaw, w których dominować miałyby duchowość, doskonalenie osobowości. [...] Dominuje styl życia typowy dla społeczeństwa masowego, czyli charakteryzujący się m.in. standaryzacją, swoistą „bezstylowością”, brakiem dominacji określonego systemu wartości i wzorów zachowań, nieumiejętnością dokonywania wyborów (robią to za nas albo media, albo reklama), niedorozwojem indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, swoistym eklektyzmem, biernością wobec dóbr kultury duchowej, dominacją przeciętności i stereotypowości, postawy „mieć” nad „być”, anonimowością oraz powierzchownością interakcji<sup>22</sup>.

Za swoistą konkluzję przytoczonych wywodów można uznać następującą opinię:

Trzeba trwać przy tożsamości i identyfikacji z ojcowizną, „małą ojczyzną” i ojczyzną regionalną. Gdy świat puka także do drzwi naszych domów, nowego sensu nabiera wołanie o najważniejsze formy tożsamości polskiej, jako odpowiedź na liberalno-ateistyczne i relatywistyczne prądy europejskie, także na modne wzory życia w obcych nam kształtach kultury lub zgoła bez kultury<sup>23</sup>.

W takim podejściu dopatrywać się można konsekwentnie uwytatnianego tradycyjnego (dziś już mało aktualnego) rozróżnienia na kulturę wysoką i popularną, czyli niską. A przecież współczesność wyraziście ukazuje intensywny proces ich głębokiego przenikania, zrastania, a nawet w wielu przypadkach ich absolutną nierozdzielność. W efekcie przeprowadzenie klarownego podziału okazuje się obecnie mało realne. Wszak pomimo szerokiego zasięgu oddziaływania kultura popularna nie oznacza nieuchronnie niskiej wartości, podobnie jak elitaryzm nie zapewnia bezspornie wartości wysokich. Ma zatem rację Aldona Jawłowska, kiedy pisze:

---

<sup>22</sup> A.J. Omelaniuk: *Regionalizm współczesny – jego znaczenie i rola w procesie oddziaływania na młodzież u progu XXI wieku*. W: *Edukacja regionalna dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Red. S. Bednarek. Wrocław 1999, s. 57–60.

<sup>23</sup> Tamże, s. 64.



Nie jest tak, że kultura „wysoka” obniżyła swoje kryteria, zbliżając się do „kultury niskiej” lub przeciwnie – wzrósł gwałtownie poziom „produkcji masowej”. Raczej obie zostały zmiksowane, tworząc nową jakość – kulturę postmodernistyczną, w której każdy znajdzie to, czego szuka<sup>24</sup>.

Nie jest też do końca prawdą, że rozwinięte media elektroniczne, zwłaszcza Internet, stanowią li tylko czynnik dokonujący pejoratywnych przeobrażeń współczesnej kultury, w tym zwłaszcza drastycznej dewaluacji wartości i zaniku unikalnych tradycji. Przestrzeń medialna to przecież globalne skupisko i źródło informacji, a właśnie informacja decyduje dziś o wartościach i formie kultury. Z kolei możliwość korzystania z wielu kanałów telewizji satelitarnej sprawia, że ludzie mają pełniejszą szansę wiązania się z kulturą i tradycją, które są im najbliższe. Obrona własnego dziedzictwa kulturowego przed unifikującym wpływem globalnego kapitalizmu nie może polegać na wyłącznym, poniekąd utopijnym odrzucaniu wpływów, które jakoby do niego nie pasują, „zaśmiecają” go i mogą zaistnieć najwyżej jako coś wyraźnie obcego. Bezustanny proces zrastania się elementów tradycyjnych z niektórymi nowymi jest nieuniknionym rezultatem obustronnego oddziaływania tendencji lokalnych i globalnych, zasadzających się na dawnej i nowej tradycji. Istotna jest społeczna zdolność do twórczego wchłaniania i wzbogacania lokalnym kolorytem wybranych aspektów zjawisk globalnych, co przyczynia się do rozwoju i zróżnicowania własnej kultury, nie przytłaczając jej i nie wywołując wrażenia dominacji.

W ten sposób eliminowane są postawy sprzyjające separatyzmowi i etnocentryzmowi, dążąc tym samym do tożsamości otwartej, wielopoziomowej i wielopłaszczyznowej (rodzinnej, lokalnej, parafialnej, regionalnej, narodowej, kulturowej, państwowej, kontynentalnej, planetarnej)<sup>25</sup>.

Innym wyróżnikiem zawężonego ujmowania kultury w rozważaniach nad edukacją regionalną i regionalizmem jest utożsamianie jej z pojęciem kultury tradycyjnej, określanej nader często synonimicznie jako kultura ludowa. W rezultacie tę ostatnią uznaje się bezsprzecznie za konstytutywną dla dziedzictwa kulturowego, upatruje się w niej źródła wartości lokalnych, regionalnych i narodowych. Sądzę, iż w ramach regionalizmu ważne jest dookreślenie i precyzyjne zdefiniowanie pojęcia kultura ludowa, jeśli to do niej właśnie na podstawie uzasadnionych argumentów ma efektywnie odwoływać się edukacja regionalna. Wydaje się to istotne, ponieważ definicje, jak wszystkie zjawiska społeczne, mają historyczną specyfikę. Obecnie zaś zasadnicze strategie definiowania kultury i społeczeństwa zostały niejednokrotnie zdystansowane przez rzeczywistość. O ile bowiem w nie tak całkiem odległej przeszłości tradycje kulturowe były

<sup>24</sup> A. Jawłowska: *Tu i teraz w perspektywie kultury postmodernistycznej*. W: *Przełom i wyzwanie: pamiętnik VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*. Red. A. Sułek, W. Winclawski. Toruń 1991, s. 142.

<sup>25</sup> J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna na pograniczach*. W: *Edukacja regionalna*. Red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska. Warszawa 2006, s. 105.

łącznikiem między wielu generacjami i ulegały bardzo powolnym, niekiedy prawie niezauważalnym zmianom, o tyle dzisiaj zmiany przebiegają w zawrotnym tempie, co oznacza koegzystencję różnorodnych, nieraz sprzecznych przekazów i wywołuje głębokie podziały międzypokoleniowe. Ci zaś, którzy propagują w mniej lub bardziej zideologizowanej i nieprzemysłanej formie nawrót do dawnych tradycji, nie zawsze zdają sobie w pełni sprawę z ich niekiedy całkowitej nieprzystawalności do nowych czasów. Dlatego w praktyce dydaktycznej edukacji regionalnej nie należy ograniczać się wyłącznie do przeszłości i z niej tylko czerpać treści czy inspiracji. Powinna być ona zwrócona ku współczesności i przyszłości regionu, dzięki czemu spełni ważną i odpowiedzialną funkcję wychowawczą, kreując autentyczne postawy regionotwórcze, zapewniając tym samym zachowanie ciągłości kulturowej<sup>26</sup>. Zauważmy, iż utrwalony stereotyp skojarzeniowy umocnił w społecznej świadomości wyidealizowany, sentymentalny obraz dawnej kultury ludowej, który w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych nie zawsze sprzyja kształtowaniu w młodym pokoleniu właściwych postaw i zachowań odpowiadających spójnej wizji przyszłości. Nie zapomnijmy, że w autentycznej i żywej kulturze ludowej istniały nie tylko silne tendencje uniformistyczne, ale także konkretne formy przymusu, nakazujące stosowanie się do uświęconych tradycją norm i zasad.

„Zakorzenie” jest terminem, który należy uznać za niezwykle istotny nie tylko z punktu widzenia analiz teoretycznych nad dziedzictwem kulturowym, zarazem mający stanowić o istocie edukacji regionalnej, w ramach której bywa chętnie przytaczany. Zdaniem Simone Weil zakorzenie jest „najważniejszą i najbardziej zapoznaną potrzebą duszy ludzkiej [...] którą trudno określić. Istota ludzka ma korzenie, jeżeli rzeczywiście w sposób aktywny i naturalny uczestniczy w egzystencji wspólnoty, przechowującej jakieś skarby przeszłości i obdarzonej poczuciem jutra”<sup>27</sup>. Według założeń programowych *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*:

Region jest rzeczywistością „zakorzeniającą” człowieka w bliskiej mu wspólnotce, kulturze i terytorium, [...] co ma swoje konsekwencje w sferze aktywności człowieka. Wpływa ono bowiem na zrozumienie swoich obowiązków i zadań, a konsekwentnie dalej, na włączenie się w nurt życia własnego środowiska<sup>28</sup>.

Jak twierdzi A.J. Omelaniuk, to właśnie w głównej mierze „dziedzictwo kulturowe najbliższego środowiska umożliwia człowiekowi tzw. »zakorzenie«, które wpływa bezpośrednio na odkrywanie własnej osobowej tożsamości”. W opinii tego regionalisty poprzez zakorzenie „człowiek doświadcza tzw. »bycia u sie-

<sup>26</sup> G. Odoj: *Miesto a úloha regionálneho vzdelávania vo vyučovacom procese v poľskej škole*. „Etnologické rozprawy” 2008, nr 1, s. 105.

<sup>27</sup> S. Weil: *Mysli*. Warszawa 1985, s. 144.

<sup>28</sup> *Dziedzictwo kulturowe...*, s. 4.

bie«, co owocuje aktywnością na rzecz własnego środowiska i w środowisku”<sup>29</sup>. Unikając zawilosci debat definicyjnych związanych z niewątpliwą wieloznacznością i wielozakresowością pojęcia „zakorzenienia”, zastanówmy się, czy aby i ono nie wymaga w perspektywie procesu dydaktyczno-wychowawczego edukacji regionalnej głębszych przemyśleń i ustaleń. Oczywiście, nie ma podstaw, aby nie posługiwać się tym terminem, chcę jednak zwrócić uwagę na niedostrzeganie różnorodnych kontekstów (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych), pojawiających się w sytuacji, gdy jest on stosowany jedynie hasłowo, mało konkretnie i nazbyt ogólnikowo. Podać można przykład braku sensownych wskazań co do realizacji jednego z fundamentalnych celów edukacji regionalnej, jakim jest ukształtowanie poczucia zakorzenienia w perspektywie kształtowania bliżej nieokreślonej postawy uniwersalistycznej. Można się także zastanawiać, czy aby nie jest tak, jak wynika z analiz badaczy współczesnych zjawisk społeczno-kulturowych (m.in. Richarda Floridy, Johna Urry’ego, Manuela Castellsa), którzy dowodzą, iż owo zakorzenienie może stanowić – zwłaszcza dla ludzi młodych, żyjących w niezbyt sprzyjających realiach społecznych, ekonomicznych, gospodarczych czy politycznych – swoisty balast egzystencjalny. Coraz częściej proponuje się bowiem obecnie dychotomiczny podział zbiorowości na dwie kategorie: „mobilnych” i „zakorzenionych”. Pierwsza z tych kategorii uzyskuje znaczącą pozycję społeczną dzięki poszukiwaniu możliwości w ciągłym ruchu i umiejętności patrzenia w przyszłość bez lęku, druga zaś, zakorzeniona w miejscach, lokalnej kulturze, tradycji i historii, nie ma możliwości zmiany swojej sytuacji, względnie możliwości te są znacznie ograniczone<sup>30</sup>. W moim przekonaniu istotna jest świadomość, że zakorzenienie nie jest wyłącznie udziałem tych, którzy obcują od najmłodszych lat z określonym obszarem uznanym za własny i lokalną kulturą odziedziczoną po swych przodkach. Obecnie, ze względu na narastającą mobilność przestrzenną zwłaszcza ludzi młodych, zakorzenienie, a co za tym idzie – także tożsamość kulturowa, stanowi coraz częściej rezultat świadomego wyboru. Wystarczy wskazać rzesze ludzi, którzy nie urodzili się w miejscu swego obecnego zamieszkania ani się w nim nie wychowali. Żyją tam jednak na tyle długo, że zaadaptowali się doń oraz zintegrowali z lokalną społecznością i kulturą, które samorzutnie zaakceptowali, uznając za swoje.

Nie można nie dostrzegać konsekwencji wynikających z niedookreślenia znaczenia pojęcia „dziedzictwo kulturowe” i związanych z nim terminów w ramach edukacji zwanej regionalną. Dziedzictwo kulturowe jest zjawiskiem wielowymiarowym. Nieustannie pojawiają się nowe jego społeczne i kulturowe cechy, toteż niezwykle trudno jest przewidzieć ewentualną przyszłą jego specyfikę. Jeśli nie

<sup>29</sup> A.J. Omelaniuk: *Przez dziedzictwo regionalne do kultury regionalnej i europejskiej*. W: *Edukacja kulturowa...*, s. 41.

<sup>30</sup> Por. B. Jałowiecki: *Społeczne oblicza metropolii. Czy istnieje klasa metropolitalna? W: Czy metropolia jest miastem?* Red. B. Jałowiecki. Warszawa 2009, s. 51.

zajdą jakieś znaczące procesy destabilizacji życia społecznego, będziemy świadkami narodzin coraz to nowych treści składających się na dziedzictwo kulturowe. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera edukacja regionalna, której jednym z kluczowych zadań winno być przygotowanie młodego człowieka do dokonywania racjonalnej oceny treści dziedzictwa kulturowego (wszak są w nim obecne zasoby zarówno dobra, jak i zła) oraz dokonywania w jego ramach świadomych wyborów. Chodzi o to, aby w przyszłości mógł on w sposób rozsądny i mądry przekształcać i przystosowywać dziedzictwo do bieżących potrzeb.

Konkluzją moich rozważań, a jednocześnie swoistym wyzwaniem dla edukacji regionalnej niech będą słowa Andrzeja Tyszki:

Jeśli przeszłość zawiera w sobie rzeczy wzniosłe i zaszczytne, a obok nich także nikczemne i zawstydzające – a historii nie da się ani zawrócić, ani zapomnieć – to rozumny stosunek wobec dziedzictwa trzeba pojmować dwutorowo, dwuwartościowo. Poważny stosunek do historii zobowiązuje do szacunku wobec budujących doświadczeń i – umiejętności uczenia się z własnych błędów, krytycznej analizy i bezwzględного rozliczania pomyłek dziejowych. Ignorowanie, a zwłaszcza poniżanie własnej historii jest rzeczą upokarzającą i naganną. Lecz również złą rzeczą jest bezrefleksyjna apologetyka, mitologizacja i triumfalizm budowane na jednowymiarowej wizji historii – głównie jako historii klęsk i tryumfów militarnych. Zrównoważony i trzeźwy użytek z dziedzictwa historycznego wymaga unikania fałszywych alternatyw. Między samobiczowaniem – i apologetyką; między fikcją „ku pokrzepieniu serc”, a biadoleniem i lamentacją; pomiędzy triumfalizmem, a martyrologią – istnieje „trzecia droga”<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> A. Tyszka: *Dziedzictwo kultury...*, s. 31.

### **Cultural heritage as a key notion of regional education Terminological considerations**

#### Summary

It is impossible not to see consequences deriving from the lack of precision of the meaning of cultural heritage and notions connected to it in view of education called regional. It is easy to notice that cultural heritage both in ministry acts, publications on regional education and teachers' and regionalists' discourses is fairly freely used or even put in the form of imprecise generalities. An excessive inclination for differentiating between meanings ascribed to cultural heritage makes it very fluid and ambiguous. A characteristic of this phenomenon is a constant appearance of its new social and cultural features, which makes it difficult to predict its potential future specificity. If no significant processes of the destabilization of social life take place, we will witness the birth of a new content constituting cultural heritage. In this context, regional education is given a special role, whose one of the key tasks should be preparing the young for making a national evaluation of the cultural heritage content (yet it contains both the resources of the good and the evil), and making conscious choices therein in order to make them transform and adjust cultural heritage to the current needs in the future in a rational and reasonable way.

---

**Das Kulturerbe als Hauptbegriff der regionalen Bildung  
Terminologische Erwägungen**

Zusammenfassung

Man darf nicht, die Folgen der unzureichenden Festlegung des Begriffs „Kulturerbe“ und der damit verbundenen und den Bereich der regionalen Bildung betreffenden Termini übersehen. Es lässt sich feststellen, dass die Bezeichnung „Kulturerbe“ sowohl in ministerialen Urkunden, wie auch in den Publikationen über regionale Bildung und dem von Lehrern und Regionalisten geführten Diskurs nach Belieben oder einfach vage angewandt ist. Da dem Kulturerbe unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden und da es sich immer wieder neue gesellschaftliche und kulturelle Eigenschaften des Kulturerbes zeigen, hat es einen fließenden und nicht eindeutigen Charakter. Sollte es zu keiner bedeutsamen Destabilisierung des Gesellschaftslebens kommen, werden immer neuere Elemente verdienen wollen, ein Kulturerbe genannt zu werden. In dem Kontext gewinnt eine bestimmte regionale Bildung immer mehr an Bedeutung; ein junger Mensch sollte nämlich im Stande sein, die Bestandteile des Kulturerbes rationell zu beurteilen (es beinhaltet zwar sowohl gute als auch schlechte Elemente) und seine bewusste Auswahl zu treffen. Es handelt sich darum, dass er in Zukunft dazu fähig ist, das Kulturerbe sinnvoll zu verwandeln und es an seine eigene Bedürfnisse anzupassen.