Zeszyty Szkolne 2003
nr 4 (10) (jesień)

Marta Kubiszyn

Historia mówiona w edukacji regionalnej i wielokulturowej

Marta Kubiszyn
historyk sztuki, fotograf, dziennikarka, pracownik Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN" w Lublinie; w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego przygotowuje pracę doktorską poświęconą roli instytucji kultury w realizacji projektów edukacji wielokulturowej i regionalnej

Historia mówiona to pojęcie będące tłumaczeniem anglojęzycznego terminu *oral history* oznaczającego interdyscyplinarną metodę badawczą powszechnie stosowaną w Europie Zachodniej i USA, w Polsce zaś, jak do tej pory, mało popularną. Metoda ta polega na usystematyzowanym zbieraniu relacji ustnych dotyczących określonych wydarzeń czy zagadnień postrzeganych z indywidualnej perspektywy. Otrzymany materiał może być przedmiotem antropologicznych i historycznych analiz, a także stanowić punkt wyjścia do realizacji projektów artystycznych. Zastosowanie tej metody w pracy edukacyjnej pozwala uczniom czerpać wiedzę bezpośrednio z zasobów środowiska lokalnego, umożliwiając podtrzymywanie więzi międzypokoleniowych. Kształtując otwartość, uczy jednocześnie krytycyzmu oraz samodzielności myślenia i działania.

Słynne stwierdzenie amerykańskiego badacza Nathana Glazera: „dzisiaj wszyscy jesteśmy wielokulturowi", zawarte w jego książce o takim samym tytule, odnosi się nie tyle do oczywistego faktu zróżnicowania kulturowego współczesnych społeczeństw, co raczej do ideologii wielokulturowości obecnej w systemach edukacyjnych większości wysoko rozwiniętych państw. Autor wyraża w ten sposób przekonanie, iż to właśnie edukacja oraz wspólna kultura publiczna stanowią podstawowe elementy spajające heterogeniczne pod względem rasowym, kulturowym i etnicznym społeczeństwa.

Analizując zagadnienie wielokulturowości we współczesnej Polsce, należy podkreślić, że jest ona obecna znacznie silniej w pamięci społecznej niż w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Niewielka liczebność mniejszości sprawia, że nie istnieje wyraźna potrzeba budowania poprawnych, opartych na równowadze i partnerstwie relacji międzykulturowych. Jednocześnie źródłem konfliktów i nieporozumień stają się często problemy z przeszłości uwidaczniające się poprzez fobie, stereotypy i resentymenty. Wyniki badań dowodzą, że obecnie, w przeciwieństwie do lat PRL-u, kwestia mniejszości narodowych istnieje w świadomości społecznej obywateli bardzo wyraźnie. Niemniej jednak daje się zauważyć duży rozdźwięk pomiędzy oficjalną polityką państwa wobec mniejszości a rzeczywistymi postawami społeczeństwa[1]. Socjologowie wskazują, że istniejące zróżnicowanie narodowe, etniczne i wyznaniowe jest jedynie tolerowane, a nie akceptowane jako pozytywny element systemu społecznego. Pluralizm, będący jednym z podstawowych wyznaczników wielokulturowości, nie jest uznawany za czynnik wzbogacający społeczeństwo, ale za potencjalne źródło zagrożenia dla integralności wspólnoty.

Rzeczywiste zróżnicowanie narodowe, etniczne i wyznaniowe występuje w Polsce głównie na terenach przygranicznych[2]. Tam też koncentrują swą uwagę badacze wielokulturowości oraz twórcy programów edukacji wielokulturowej. Nie mniej istotna, choć często pomijana, jest problematyka związana z faktem historycznego występowania zróżnicowania kulturowego na obszarach, na których obecnie stopień homogeniczności etnicznej, narodowej i religijnej jest bardzo wysoki. Podjęcie tego zagadnienia jest równoznaczne z ujawnieniem wielokulturowego doświadczenia mieszkańców tych terenów, które decyduje o odrębności i specyfice poszczególnych regionów, będąc zarazem trwałym, ujawniającym się m.in. poprzez etnocentryzm, elementem zbiorowej podświadomości. Dorastanie w jednolitym kulturowo i wyznaniowo społeczeństwie pozbawia uczniów możliwości nabywania autentycznego doświadczenia w zakresie międzykulturowej komunikacji, a tym samym utrudnia proces weryfikacji istniejących stereotypów. W warunkach ograniczonego pola rzeczywistych relacji międzykulturowych, edukacja wielokulturowa odbywać się może jedynie w odniesieniu do kontekstu historycznego, m.in. poprzez programy edukacji regionalnej.

Zbieżność celów, treści oraz proponowanych metod i strategii edukacyjnych pozwala na wskazanie analogii pomiędzy edukacją wielokulturową i regionalną

[1] Por. H. Bojar, *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III Rzeczypospolitej*, Wrocław 2000, s. 203.

[2] Najbardziej wielokulturowym obszarem w Polsce jest Górny Śląsk, a w szczególności Śląsk Opolski – obszar polsko-niemiecko-czeskiego pogranicza, teren odwiecznego współistnienia kultur, którego świadectwem jest m.in. współczesna gwara śląska. Kwestia współistnienia różnych kultur i wyznań dotyczy także pogranicza polsko-ukraińskiego. Problemy mieszkających w Polsce Kaszubów, Łemków, Ukraińców, Niemców i Tatarów są rozpatrywane najczęściej w kontekście kwestii nauki języka etnicznego w szkołach. Odrębnym zagadnieniem jest problematyka związana z mniejszością żydowską, ze szczególnym uwzględnieniem historii i dziedzictwa kulturowego tej grupy oraz zjawiskiem antysemityzmu. Pomimo iż, jak wynika z badań statystycznych, mniejszością etniczną budzącą największe emocje i niechęć są w Polsce Romowie, problematyka ta jest stosunkowo rzadko poruszana w publikacjach.

współtworzących obraz edukacji środowiskowej[3] i zespalających różne obszary aktywności w środowisku lokalnym (tj. sferę życia prywatnego i publicznego, przeszłość i teraźniejszość oraz kulturę i gospodarkę). Nie są to jednak dziedziny tożsame – w przypadku edukacji regionalnej poznawaniu przeszłości i dziedzictwa towarzyszy zdobywanie wiedzy o środowisku geograficznym i przyrodniczym regionu.

Jeśli za jeden z ważnych celów edukacji i wychowania uznać tworzenie poczucia wspólnoty rodzinnej, szkolnej, lokalnej, narodowej czy wreszcie ogólnoludzkiej, to realizacja tego celu możliwa jest dzięki poszukiwaniu i budowaniu płaszczyzn porozumienia oraz współpracy ludzi różnych narodów, ras, kultur, religii i obyczajów. W tym świetle edukacja wielokulturowa i regionalna pojmowane nie jako odrębne przedmioty, pakiety czy ścieżki dydaktyczne, ale jako idee wplecione w proces kształcenia, wydają się zasadniczymi elementami współczesnej edukacji.

Opracowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej międzyprzedmiotowej ścieżki kształcenia: „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie", uczyniło z kultury lokalnej element mogący ożywić i wzbogacić proces dydaktyczno-wychowawczy, jak też wprowadzić w ogólnopolski system edukacyjny elementy wielokulturowe. Wytyczne zawarte w podstawie programowej, jak też obligatoryjne wprowadzenie ścieżki edukacji regionalnej do szkół podstawowych i gimnazjów, wyraża dostrzeżenie roli edukacji regionalnej w reformującej się polskiej szkole. Podstawa zakłada realizację (poprzez tę ścieżkę) postulatu dotyczącego integrowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zgodnie z tym założeniem, w edukacji regionalnej powinny przenikać się cztery podstawowe elementy: poznawanie regionu, tworzenie osobistej więzi z regionem, budowanie tożsamości regionalnej oraz kształtowanie postawy zaangażowania i aktywnej obecności w małej ojczyźnie. Implikuje to konieczność stosowania metod dydaktycznych odwołujących się do wyobraźni i zmysłów, działania na poziomie osobistych doświadczeń uczniów, samodzielnej pracy z wykorzystaniem materiałów źródłowych.

Ważnym elementem realizacji programów edukacji regionalnej jest odwołanie się do pamięci społecznej, współtworzącej zasoby środowiska lokalnego. Jednym ze sposobów odtwarzania tej pamięci jest prowadzenie badań o charakterze jakościowym (w odróżnieniu od badań ilościowych – statystycznych). Chodzi tu głównie o różne odmiany metody biograficznej i wywiadu narracyjnego oraz *oral history* – relacje (historie) mówione, przez które badana jest nie historia sensu stricto, ale dziedzictwo kulturowo-społeczne określonego czasu i miejsca[4]. Dzie-

---

[3] Por. W. Theiss, *Co to jest edukacja środowiskowa*. Wystąpienie na Sesji Akademii Małych Ojczyzn w Swornigaciach w roku 1996. http://www.comnet.pl./shine/ojczyzny/edukacja.html.

[4] Chodzi tu o „dziedzictwo" w sensie, w jakim rozumie to pojęcie David Lowenthal. Autor stawia dziedzictwo kulturowe państwa czy grupy społecznej na jednej płaszczyźnie ze sferą wierzeń religijnych, a nie przesłanek racjonalnych, twierdząc, że sensem istnienia dziedzictwa nie jest potrzeba pielęgnowania wiedzy historycznej, ale chęć posiadania pewnego zasobu przekonań wspólnych dla całej grupy, potwierdzających identyfikację z nią i z określonym miejscem. Por. D. Lowenthal, *Fabricating Heritage. History and Memory, Studies in Representation of the Past*, Tel Aviv 1998, vol. 10, nr 1, s. 6–18.

dzictwo odczytywane jest zazwyczaj jedynie na płaszczyźnie materialnej, tymczasem równie ważną jego częścią są wspomnienia ludzi, których życie było z danym miejscem związane.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej państwowe mechanizmy utrwalania i przekazywania pamięci nie objęły ochroną historii i dziedzictwa żyjących w Polsce mniejszości. W wielu przypadkach ślady heterogeniczności lokalnej kultury, wypierane przez lata z pamięci społecznej i usuwane z krajobrazu kulturowego, zachowały się jedynie w pamięci poszczególnych osób. To zubożenie obrazu polskiej kultury poprzez pominięcie elementów dawnej różnorodności jest uważane za jedno z najpoważniejszych przekłamań polskiej historiografii[5].

Zarejestrowane opowieści – historie mówione – sięgają wprost do zasobów pamięci społecznej. Opisywany jest w nich krąg rzeczywistości najbliższej każdemu człowiekowi, tj. osobiste i rodzinne losy splecione z historią miasta. Jest to siłą rzeczy opis subiektywny, a relacje stanowią cenne źródło wiedzy nie tyle historycznej, co społecznej i obyczajowej. Przyjmując interdyscyplinarne podejście do badań historycznych, można uznać wspomnienia za źródło wiedzy niedostępnej w inny sposób, nieobecnej ani w dokumentach, ani opracowaniach naukowych, ale będącej istotnym dopełnieniem obrazu dziejów. Według wielu badaczy fakt, że w historiach mówionych wydarzenia mieszają się z opiniami, dyskwalifikuje je jako wiarygodne źródło wiedzy. Tymczasem sposób, w jaki ludzie rozumieją i komunikują swoje doświadczenia życiowe, jest sam w sobie materiałem do badań historycznych. Przez rejestrowanie wspomnień, realna staje się, przynajmniej częściowa, rekonstrukcja obrazu dawnej rzeczywistości społecznej i kulturowej[6]. Łatwiej dotrzeć do istotnych, a pomijanych przez historyczne dokumenty elementów dziedzictwa, jak też poruszyć tematy tabu. Wielu zwolenników historii mówionej wskazuje także na tkwiący w niej potencjał wyzwalania uczuć i emocji, nieobecnych w oficjalnej historii. Relacje te służą więc nie tyle poznawaniu faktów, co rozumieniu procesów historycznych, dostrzeganiu związków przyczynowo-skutkowych zachodzących w życiu społecznym oraz ich wpływu na losy jednostek.

Dzięki relacjom możliwa jest rekonstrukcja rzeczywistości materialnej sprzed więcej niż pół wieku oraz rzeczywistości mentalnej ówczesnej społeczności lokalnej. Mogą też one stanowić podstawę badań językowych, antropologicznych, kulturowych i socjologicznych, jak również stać się tworzywem dla poczynań twórczych. Dzięki historii mówionej możliwe jest odkrywanie przez społeczność lokalną własnej przeszłości, rozwijanie tożsamości wolnej od schematów konwencjonalnej wiedzy historycznej, a także wychwycenie indywidualności poszczególnych członków tej społeczności oraz odkrycie ich wkładu w dorobek całej grupy. Historia mówiona jest w sposób szczególny predestynowana do realizacji założeń programów edukacji regionalnej w sferze edukacji pozaszkolnej. Realizowane przez instytucje kultury programy, stanowiące przestrzeń dla odczytywa-

[5] Por. m.in. J. Kłoczowski, *Polska wielu narodów*, „Rzeczpospolita" z 10–11 listopada 2001.

[6] M. Golka, *Pamięć społeczna i jej zmiany*, [w:] *Pamięć i zapomnienie w Europie przełomu wieków*, Poznań 2001, s. 251.

nia wartości i treści regionalnych, tworzą płaszczyzny współpracy pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym.

Program „Historia mówiona" odwołujący się do różnych wymiarów środowiska lokalnego odgrywa znaczącą rolę w edukacyjnej ofercie Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN" w Lublinie. Realizowany od kwietnia 1998 r. w Bramie Grodzkiej, stojącej na pograniczu Starego Miasta i nieistniejącej już dzielnicy żydowskiej, służy zarówno badaniu historii i dziedzictwa określonego miejsca, jak też wypracowywaniu trwałych mechanizmów ochrony tego dziedzictwa poprzez wprowadzenie go w system edukacji. Uczestnictwo w programie polega na spotkaniach i rozmowach ze starszymi osobami oraz na nagrywaniu ich wspomnień dotyczących przedwojennego, zróżnicowanego kulturowo Lublina. W akcie bezpośredniej komunikacji zdobywane są doświadczenia o charakterze osobistym – poznawanie przeżyć i wspomnień odbywa się zarówno na poziomie intelektu, jak i emocji. Poprzez kontakt uczniów z osobami pamiętającymi okres międzywojenny utrzymana zostaje także naturalna ciągłość przekazu historycznego.

Omawiany program ma charakter szeroko rozumianego procesu edukacji środowiskowej, a stosowana procedura badawcza bliska jest koncepcji badania czynnego, określanego przez pedagogów jako komunikacyjne badanie społeczne[7]. Doświadczenie nabywane przez uczniów podczas nagrywania relacji kształtuje zdolność krytycznego odnoszenia się do źródeł historycznych, a interaktywny charakter metody rozwija umiejętności interpersonalne. Stwarzając szansę bezpośredniego kontaktu z historią i dziedzictwem, uczy otwartości, samodzielności myślenia i problemowego ujmowania zagadnień. Realizacja programu „Historia mówiona" wspiera jego uczestników w procesie nabywania wiedzy o mieście i kształtowania własnej tożsamości, pozwalając jednocześnie na zaangażowanie młodszych i starszych mieszkańców Lublina w działalność na rzecz wspólnoty lokalnej.

[7] Por. W. Theiss, *Między Węgrowem a Caracas*, [w:] J. Mizińska, J. P. Hudzik, *Pamięć – Miejsce – Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Lublin 1997, s. 239.