

W laboratorium demokracji

– rozmowa **Sławomira Jacka Żurka**
z **prof. Wiesławem Theissem**
(Uniwersytet Warszawski)

■ Co to jest edukacja regionalna?

■ Odpowiedź na to proste wydawałoby się pytanie nie jest wcale prosta. Termin „edukacja regionalna” jest bowiem pojęciem nieostrym i wieloznacznym, występuje w różnych kontekstach i interpretacjach. Zaryzykuję opinię, iż w ostatnich latach pojęcie to jest nadużywane, a niekiedy nawet mylnie interpretowane. Są tego – sędzę – dwa zasadnicze powody. Pierwszy łączy się z wieloznacznością podstawowych terminów ją opisujących. Mowa o takich kategoriach, jak np.: „środowisko”, „mała ojczyzna”, „region”, „regionalizm”, „dziezictwo kulturowe”, „krajobraz kulturowy”, „zasoby środowiskowe”, „pamięć społeczna”, „tożsamość” etc. Pół biedy, gdy pojęcia te są odczytywane wyłącznie w wymiarze emocjonalno-sentymentalnym, a nie w ujęciu naukowym. Gorzej, gdy funkcjonują w postaci intuicyjnie rozumianych haseł, powierzchownie, bez wnikania w ich treść i sens. Powód drugi – praktyka, którą na tym polu realizują różne podmioty społeczne, od rodziny i szkoły począwszy, poprzez agendy państwa i samorządu lokalnego, po różnego rodzaju organizacje, stowarzyszenia i fundacje sektora pozarządowego. Różne są cele i motywy tego działania: edukacyjne, kulturowe, społeczne, polityczne. Nie brak przy tym sytuacji skrajnych, nagannych, kiedy to pod hasłem

Wiesław Theiss

prof. dr hab.; pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Pedagogicznego UW; zajmuje się szeroko rozumianą pedagogiką społeczno-kulturalną – przedmiotem jego badań są zagadnienia z teorii i historii pedagogiki społecznej, problemy socjalizacji politycznej dzieci i młodzieży, a także tematyka kultury i edukacji w środowisku lokalnym; opublikował m.in.: *Radlińska* (1984, 1996), *Dzieci syberyjskie. Dzieje dzieci polskich repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1917–1923* (1991), *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych* (1996, 1999), *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny* (red. 2001)

„edukacja regionalna” występują zgoła antyedukacyjne motywy i postawy, włącznie z tendencjami nacjonalistycznymi i populistycznymi!

■ **Czy zatem w ogóle można sformułować ogólną definicję edukacji regionalnej?**

■ Nie aspirując bynajmniej do rozwiązania zasygnalizowanego problemu, można w bardzo mozaikowym kształcie edukacji regionalnej wyodrębnić dwie wyraźniejsze tendencje: szkolno-edukacyjną oraz społeczno-kulturalną (pozaszkolną).

Celem edukacji regionalnej rozumianej jako proces dydaktyczno-wychowawczy (realizowany głównie w szkole) jest rozwijanie postawy zapewniającej „skuteczną ochronę” regionalnego dziedzictwa. Ma prowadzić do tego: dostarczanie wiedzy o regionie, ukazywanie wielorakich wartości zawartych w dziedzictwie regionalnym, przygotowywanie do identyfikacji z tymi wartościami, a także kształtowanie tożsamości regionalnej. Z kolei tendencja społeczno-kulturowa edukacji regionalnej (pozaszkolna) jest procesem nieformalnej edukacji dzieci, młodzieży oraz dorosłych, związanym z realizacją potrzeb, ideałów oraz zamierzeń lokalnego środowiska społecznego. Polega na organizowaniu różnego rodzaju form aktywności – indywidualnej, grupowej, środowiskowej – wokół miejscowego dziedzictwa historycznego, kulturowego oraz walorów geograficzno-przyrodniczych. W grę wchodzi takie zasoby środowiskowe, jak np.: dzieje, tradycja regionu, system wartości, normy etyczne, obyczaje dnia codziennego i świątecznego, etos domu i rodziny, więzi międzyludzkie, budownictwo, miejsca pamięci i kultu, ukształtowanie terenu, przyroda.

Gdy w latach 1993–1997 byłem członkiem zespołu jurorów konkursu Fundacji Kultury „Mała ojczyzna – tradycja dla przyszłości”, analizowałem dziesiątki aplikacji konkursowych i odwiedzałem liczne wsie i miasteczka w całym kraju, w których przygotowano oceniane projekty. Poznałem wówczas różne kształty i odmiany edukacji regionalnej. Wszystkie łączyło silne przekonanie, że w małej ojczyźnie można żyć lepiej i że tę zmianę można osiągnąć własnym wysiłkiem.

■ **Czy szeroko rozumiane zmiany zaistniałe w Polsce po roku 1989 miały jakieś odbicie w podejściu społecznym do edukacji regionalnej?**

■ Edukacja regionalna – mówiąc z pewną przesadą – wyrosła na gruzach minionego systemu politycznego. Realny socjalizm czasów PRL odbierał ludziom podmiotowość, samodzielność, innowacyjność, indywidualność, by w to miejsce narzucać posłuch, zależność, bierność, kolektywizm. Nie było wtedy miejsca na regionalność rozumianą jako odrębność. Kultura regionalna i miejscowa tradycja były przefiltrowywane przez jedynie słuszne pryncypia ideologiczne, na czele z kolektywistyczną zasadą budowy jednolitego, nieodróżnionego społeczeństwa socjalistycznego. W efekcie, regionalne elementy kultury i tradycji były zaledwie dopuszczalnymi „ozdobnikami” jednolitej i spójnej – jak zakładano – kultury i tradycji socjalistycznej. Jednym z ważnych efektów transformacji społeczno-politycznej w naszym kraju po roku 1989 był szeroki powrót „do korzeni”. Zaczęto zwracać uwagę na to, co rodzime, własne, osobiste i cenne, co pozytywnie wyróżnia w życiu społecznym. W polu widzenia

znalazła się historia lokalna, dziedzictwo kulturowo-społeczne i przyroda. Był to jednocześnie akt protestu przeciwko wszystkiemu, co narzucał komunizm. Ale przede wszystkim był to początek drogi, która miała prowadzić do odbudowy i rozwijania indywidualnej i zbiorowej tożsamości Polaków. „Powrót do korzeni” spowodował odkrycie małej ojczyzny, tego najbardziej naturalnego środowiska człowieka. Okazało się bowiem, że jest ona żywym źródłem wartości i wzorów. Jest tworzywem, za pomocą którego ludzie mogą odbudowywać swoje historyczne odniesienia, utraconą pamięć, przerwana ciągłość, tożsamość i wolność. W tej perspektywie edukacja regionalno-środowiskowa ujawniła się jako środek wolnych i niezależnych działań społeczno-kulturalnych, przekształcających człowieka i najbliższe środowisko jego życia.

■ **Czy to oznacza, że początki dzisiejszej edukacji regionalnej idą w parze z początkami zmian demokratycznych w kraju?**

■ Zmiany demokratyczne umożliwiły pełny i nieskrępowany rozwój edukacji regionalnej, ale wspomnianą cezurę 1989 r. należy cofnąć o dobre dziesięć lat. Pierwsze bowiem, celowe i systematyczne działanie edukacyjne tego typu zostało podjęte jeszcze w połowie lat 70. we wsi Lucim, w dzisiejszym województwie kujawsko-pomorskim. Autorami tego projektu byli artyści plastycy oraz fotograficy, na czele z Witoldem Chmielewskim, Bogdanem Chmielewskim oraz Wiesławem Smużnym. I bynajmniej praca ta, prowadzona przez całą dekadę lat 80., w żaden sposób nie wiązała się z tzw. realnym socjalizmem. Wręcz przeciwnie. Głównym celem tego projektu była aktywizacja kulturalna, społeczna oraz obywatelska miejsco-

wej społeczności, a co za tym idzie lekcja podmiotowości, precyzyjniej mówiąc – samoedukacji obywatelskiej i lokalnej (rozwijanie myślenia i działania opartego na samodzielności, krytycyzmie, twórczości, gospodarności). Podobne zadania społeczno-edukacyjne realizowano od połowy lat 80. w ramach działania-badania „Program Węgrów” [miejsce w województwie mazowieckim – red.]. W pracach tych, kierowanych przez Barbarę Smolińską-Theiss, chodziło o zmianę warunków wychowawczych środowiska małego miasta – siłami tego środowiska. Przy okazji należy nadmienić, iż edukacyjnymi działaniami środowiskowymi już wiele lat temu teoretycznie i praktycznie zajmowali się np.: Zygmunt Kobyliński, Kazimierz Kornilowicz, Helena Radlińska i Stanisław Rychliński.

■ **Które ważne wartości może rozwijać ten typ edukacji w społeczności szkolnej – wśród nauczycieli, uczniów i rodziców?**

■ Nicco sztuczne, a może nawet niemożliwe byłoby wymienienie korzyści, które płyną ze strony edukacji regionalnej dla poszczególnych partnerów szkolnego procesu nauczania i wychowania. Proponuję spojrzeć na to zagadnienie ogólniej, w perspektywie szkoły. Edukacja ta ożywia, inspiruje i aktywizuje praktykę szkolną. Wprowadza do szkoły nowe treści, reorganizuje tok i formy pracy. Tematyka „małych ojczyzn” czy „mojego regionu” może mieć postać już to odrębnych lekcji, już to edukacyjnych ścieżek międzyprzedmiotowych, podejmujących problemy życia i kultury środowiska lokalnego podczas lekcji historii, geografii czy przyrody. Z kolei zajęcia pozalekcyjne mogą mieć postać projektów – planowych i celowych, indywidualnych i zespoło-



wych prac, prowadzących uczniów nie tylko do poznawania i opisywania małej ojczyzny, ale i do działania na jej rzecz. Edukacja regionalna wymaga jednak pewnych zmian w samej szkole – chodzi o odejście od szkoły tradycyjnej, „zamkniętej” do szkoły „otwartej”. Ta ostatnia, z jednej strony „wysłuchuje się” w swoje otoczenie, poznaje jego możliwości i potrzeby, z drugiej – „wchodzi” w środowisko z ofertą pomocy, wsparcia, współpracy. Jest to zadanie realne – nauczyciele często są w środowisku lokalnym jedynymi profesjonalistami w dziedzinie kulturalno-społecznej. Szkoła środowiskowa, placówka głęboko osadzona w tradycji, kulturze i codziennych problemach małej ojczyzny, jest przede wszystkim szkołą dialogu społecznego. Uczy m.in. tolerancji, współpracy, obywatelstwa. Możliwości te, chociaż w różnym stopniu i zakresie, dotyczą wszystkich: nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Nauczyciele są organizatorami społecznego dialogu, uczniowie – poznają treści, mechanizmy i warunki dialogu, rodzice zaś – poprzez swoje uczestnictwo w życiu środowiska rozwijają swoje postawy prospołeczne. Jest to, oczywiście, sytuacja modelowa, ale nie tylko teoretyczna. W każdej gminie, a na pewno w każdym powiecie znajduje się niejedna szkoła, w której szeroko rozumiany dialog z małą ojczyzną jest dialogiem rzeczywistym.

■ **W jaki sposób uczestnictwo w życiu małej ojczyzny sprzyja rozwojowi postawy demokratycznej?**

■ Demokracja w klasycznym rozumieniu oznacza bezpośredni udział obywateli w sprawowaniu władzy oraz możliwość jej kontrolowania. Udział w życiu małej ojczyzny jest, można powiedzieć w dopuszczalnym

skrócie, „laboratorium demokracji”. Tu człowiek, zwłaszcza młody, poznaje życie społeczne, jego treści, struktury oraz rządzące nim mechanizmy. Widzi pozytywne i negatywne uwarunkowania funkcjonowania mikrospołeczeństwa wsi, gminy, regionu. Dostrzega skomplikowane zależności, jakie występują między ludzkimi zachowaniami a indywidualną lub zbiorową pomyślnością. W toku wykonywania swoich ról społecznych dowiadyuje się, co wywołuje konflikty między ludźmi i jak je rozwiązywać, co jest źródłem harmonii społecznej i co jej sprzyja. W kręgu życia małej ojczyzny konkretyzują się wartości i cnoty moralne, bez których instytucje demokratyczne nie mogłyby powstać, a także wartości, które są wytworami instytucji demokratyczno-kapitalistycznych (odpowiedzialność obywatelska, osobista przedsiębiorczość, twórczość, życie wspólnotowe, konkurencja). Partycypacja w życiu małej ojczyzny może, ale nie musi, prowadzić do wykształtowania u uczniów postawy demokratycznej. Aby podnieść stopień prawdopodobieństwa w tym zakresie, muszą być spełnione jeszcze inne warunki, zwłaszcza umiejętne wprowadzanie młodego człowieka w realia miejscowego środowiska oraz kierowanie stopniowym wrastaniem w społeczną rzeczywistość.

■ **Czy mała ojczyzna to tylko region, terytorium, czy coś więcej...?**

■ Termin „mała ojczyzna” znalazł się w słowniku nauk społecznych za sprawą – jak wiadomo – Stanisława Ossowskiego. Należy jednak zacząć od terminu szerszego – od ojczyzny w ogóle. Już we wstępie swoich rozważań na ten temat Ossowski stwierdził jasno, że nie jest to „pojęcie geo-

graficzne". Nie można więc utożsamiać go z określonym terytorium, np. wsią, miasteczkiem, powiatem, regionem. Kategoria „ojczyzna” określa pewien obszar (przestrzeń, ziemię) wraz z towarzyszącymi mu odniesieniami ludzkimi, tj. określonym sposobem widzenia i wartościowania tej rzeczywistości, pewnymi postawami społecznymi wobec niej. Mała ojczyzna zatem – identycznie jak ojczyzna w ogóle – jest przestrzenią psychofizyczną, czyli rzeczywistością opatrzoną „współczynnikiem humanistycznym”. Powstaje na mocy osobistego, bezpośredniego, głęboko emocjonalnego stosunku człowieka do otoczenia. Wyraźnie, ale nie mechanicznie, łączy się z faktem urodzenia się w danym miejscu, a także z dzieciństwem, okresem, w którym tworzą się silne i trwałe relacje z otoczeniem. Jest to „terytorium rodzinne”, kraina rodziców i przodków. Widoczne jest tu również umiłowanie przyrody. Charakter tych związków jest szczególnie. Aby to podkreślić, Ossowski używa nawet zwrotu „miłość”. Podkreślmy: mała ojczyzna jest bytem o charakterze relacyjnym. Powstaje „pomiędzy” – pomiędzy człowiekiem i jego światem, w łączności z miejscową kulturą i naturą, historią i tradycją, zwyczajem i obyczajem; pomiędzy rodziną a państwem; w kręgu ludzi i ich spraw – codziennych i odświętnych. Efektem tego typu więzi – powtarzając – jest nowa jakość: rzeczywistość materialna (terytorium) nasycona emocjami, wartościami, znaczeniami. Nie jest to już jakiś teren w ogóle, ale „mój” teren – „moja” wieś, „moje” miasteczko, „mój” powiat, „mój” region. To rzecz prywatna, indywidualna, subiektywna. Człowiek ma wobec niej bezpośredni, osobisty stosunek, włada nią. Dzięki

temu właśnie – podkreślał Ossowski – mała ojczyzna jest przedłużeniem osobowości.

■ Czy i jak współczesne rozumienie małej ojczyzny różni się od swojego pierwowzoru?

■ To ważna kwestia. Stanisławowi Ossowskiemu termin ten służył przede wszystkim do analiz więzi społecznych. Dziś tę koncepcję trzeba wyraźnie rzutować na tło procesów transformacji społeczno-politycznej kraju. W tej perspektywie mała ojczyzna jest kategorią aksjonormatywną oraz pragmatyczną. Ujawnia bogate możliwości edukacyjne, kulturowe, gospodarcze. Może wspomagać zarówno rozwój indywidualny, jak i środowiskowy (lokalny). Wzbogaca kapitał ludzki (wykształcenie, zawód, zdrowie, etos rodzinny) oraz kapitał społeczny (zaufanie, współdziałanie, solidarność społeczną). Z drugiej strony – w przypadku degradacji społeczno-gospodarczej, mała ojczyzna może zagrażać rozwojowi, przekształcać się w kierunku „środowiska ryzyka”. Toteż obecnie, jak sądzę, kategoria „mała ojczyzna” jest pomocna zarówno w opisywaniu środowisk lokalnych, jak i (przede wszystkim?) w animowaniu zmiany społecznej. Idzie zarówno o pośrednie rozwijanie takich wartości generalnych, jak np. demokracja, wolność, państwo prawa, jak i o bezpośrednie wspomaganie lokalnego rozwoju społecznego, m.in. poprzez wzrost aktywności obywatelskiej. Chciałbym, aby zasygnalizowany punkt widzenia chronił małą ojczyznę przed traktowaniem jej w kategoriach wyłącznie sentymentalno-wspomnieniowych. Dziś mała ojczyzna nadal jest strukturą bliską, znaną, bezpieczną, dzięki której ludzie „są u siebie”. Ale jednocześnie jest wyzwaniem: stawia cele, wymaga gospodarza, starań i wy-

siłków, różnych nakładów – gospodarczych, finansowych, edukacyjnych. Inaczej mówiąc, jest ona zarówno celem, terenem, jak i środkiem szeroko rozumianej edukacji społecznej.

■ **Czy aktywne uczestnictwo w życiu małej ojczyzny ma jakiś związek z edukacją europejską?**

■ Społeczno-kulturowa siła małej ojczyzny jest wielka. Jest to siła wartości, które leżą u jej podstaw, i jest to siła związków człowieka z tymi wartościami. Te wartości i związki należą do jednego wielkiego źródła uniwersalnych i ponadczasowych wartości ludzkiego świata. To decyduje, iż mała ojczyzna w sposób naturalny, ale nie-automatyczny, może być pomostem, który łączy ludzi różnych narodowości, kultur, religii. Jest ważnym czynnikiem wspomagającym integrację Europy, rozumianej jako ojczyzna europejska (a nie Europa ojczyzn), jako „Europa ducha”. Jest to struktura nabudowana na wartościach duchowe, moralne, otwarta na sacrum. Ważne, aby relację mała ojczyzna – Europa postrzegać dynamicznie i kontekstualnie. Wówczas pojawia się następujący związek: mała ojczyzna – Polska – Europa. Co więcej, jest to relacja zwrotna. Mała ojczyzna nie tylko generuje określone treści, których zasięg dociera do wymiarów europejskich. Jest także odbiorcą różnych wpływów społeczno-kulturowych o charakterze europejskim, a nawet globalnym. Główne zadanie edukacyjne, które tu się pojawia, to – po pierwsze – niwelowanie dystansu pomiędzy często widocznym w małych ojczyznach „kompleksem pochodzenia” oraz wyolbrzymionym „ja” a rzeczywistym poczuciem własnej wartości, siły i sprawstwa, zdolnego zmieniać zastane realia. Po wtóre – rozwijanie partnerskiego dialogu i współpracy spo-

łecznej, prowadzone w imię dobra powszechnego oraz szeroko rozumianej miłości bliźniego.

■ **Jak może wpływać ono na tożsamość Europejczyka?**

■ Samo pojęcie „tożsamość europejska” budzi rozliczne wątpliwości, a co dopiero próba bezpośredniej odpowiedzi na pytanie o wpływ, jaki w tej mierze może wyrzucić mała ojczyzna... Tożsamość europejska ma swoje ufundowanie w różnych międzynarodowych aktach prawnych, rezolucjach, porozumieniach, wypowiedziach wybitnych osobistości świata nauki, kultury, religii. Jan Paweł II, na przykład, nieustannie podkreśla, że Europa jest dobrem każdego i że każdy powinien to dobro budować, rozwijać.

Europejska tożsamość, jej kształt, powstawanie i rozwój opiera się na tym, co wspólne, co ludzi łączy, zbliża, umożliwia wzajemne zrozumienie i współpracę. Jest to europejski system wartości, a także europejskie standardy kulturowe i cywilizacyjne. Przyjmuje się, iż najważniejsze w tym dziedzictwie są: prawa człowieka, państwo prawa, demokracja, społeczeństwo obywatelskie, gospodarka rynkowa, sprawiedliwość społeczna, szacunek dla przyrody. Budowanie tożsamości europejskiej polega na przyjmowaniu tych wartości i ich rozwijaniu. Podobnie jak tożsamość rozumiana ogólnie, tożsamość europejska powstaje w wyniku działania dwóch zasadniczych mechanizmów: oddolnego – spontanicznego, związanego z lokalnym układem społecznym, oraz odgórnego – sterowanego, związanego z polityką, prawem i gospodarką. Jest rzeczą oczywistą, że osiągnięcie celu zależy od wzajemnych relacji obydwu układów. Jeżeli ten wymiar oddolny zostanie utożsamio-

ny z małą ojczyzną, to możliwe są tu dwa warianty: negatywny i pozytywny. W pierwszym przypadku mała ojczyzna będzie twierdzą obronną przed wszystkim, co obce, także – a może szczególnie? – przed wartościami europejskimi i europejską tożsamością. W przypadku drugim, o czym już wcześniej mówiliśmy, mała ojczyzna, pozbawiona kompleksów i resentymentów, o silnej tożsamości lokalnej, będzie otwarta na wspólne wartości europejskie. Przyjmie je i rozwinie, widząc w nich szansę i wsparcie także dla własnego rozwoju. Jestem ostrożnym optymistą w tej mierze. Myślę, że wytężony wysiłek podjęty w małych ojczyznach, praca obliczona na najbliższe dziesięciolecie, może przynieść pozytywne wyniki. Ale wspomnę o fakcie negatywnym, jaki niedawno zaobserwowałem, uczestnicząc w badaniach środowiskowych w jednym z miasteczek na Warmii. Tamtejsza wspólnota niemiecka (dodam, że katolicka) chce umieścić na miejscowym cmentarzu tablicę poświęconą pamięci Niemców, którzy zamieszkiwali w tej małej ojczyźnie od dawna. Ich grobów już nie ma, zostały wiele lat temu splantowane w ramach „odgórnej polonizacji” tych terenów. Przeciwko jest grupa kombatantów (polskich żołnierzy bez wątplenia zasłużonych w walce o niepodległy kraj). Według nich w wolnym kraju, tak jak go rozumieją, nie ma miejsca dla „innych”. Oczywiście, że od takiej postawy daleko jest do wspólnej Europy...

■ **Co dzisiaj, z perspektywy pedagogiki, bardziej sprzyja rozwojowi osobowości dziecka – życie na prowincji czy w wielkim mieście?**

■ Dzisiejsza rzeczywistość wychowawcza jest wieloraka i różnorodna.

Przypomina raczej skomplikowany labirynt aniżeli względnie spójną całość. Zacierają się granice i obszary dotychczasowych kręgów i środowisk wychowawczych. Często obok siebie występują zgoła przeciwstawne treści i wpływy wychowawcze. W tej sytuacji także „prowincja” oraz „wielkie miasto” nie są same w sobie wychowawczo do tego stopnia jednoznaczne, żeby można było precyzyjnie odpowiedzieć na to pytanie. Wiele sytuacji rozwojowo pozytywnych, które występują na prowincji, wcale nie ma „prowincjonalnego pochodzenia”. Z kolei wielkie aglomeracje miejskie, w których niekiedy zakres negatywnych wpływów wychowawczych jest duży, dysponują bogatą siecią placówek edukacyjnych, kulturalnych, rozrywkowych, sportowych, co bez wątplenia sprzyja rozwojowi dzieci i młodzieży. Przechodząc zaś do szczegółów – jeżeli weźmiemy pod uwagę tylko zagadnienie dostępu do edukacji i wynikające stąd konsekwencje dla rozwoju indywidualnego dziecka, to wyniki opublikowane w raportach są o wiele bardziej niekorzystne dla dzieci ze wsi i małych miasteczek aniżeli dla ich rówieśników z miasta. W Polsce na wsi mieszka 34% ogółu społeczeństwa, a studenci pochodzenia wiejskiego stanowią zaledwie 2%. Pozostali to mieszkańcy dużych miast. Języka angielskiego uczy się tylko 11% dzieci wiejskich, w mieście – 29%. Tego typu wskaźników jest więcej. Do tego jeszcze należy dodać ustalenia mówiące, że rodzina wiejska w małym stopniu motywuje dziecko do nauki i nie rozwija jego aspiracji życiowych. Pomijając inne tego typu wskaźniki, jak i szerszą dyskusję na ten temat, bo to odrębne zagadnienie, należy zwrócić uwagę na rzecz fundamentalną. Tak

zwana prowincja lub wielkie miasto nie są i nie mogą być traktowane jako organizmy społeczne samowystarczalne kulturowo i edukacyjnie. Ich potencjał rozwojowy maleje wprost proporcjonalnie do rozmiarów problemów społecznych, w tym przede wszystkim do biedy i ubóstwa. Toteż przed państwem i samorządem lokalnym stoi zadanie wspomagania i wzmacniania miejscowego rozwoju, a głównie – rodziny.

■ **Jak wyzwolić potencjał tkwiący w dziecku, by było aktywne w swojej małej ojczyźnie?**

■ Najpierw mają tu zastosowanie ogólne zasady pracy pedagogicznej, zwłaszcza zasada aktywności, samodzielności oraz łączenia treści intelektualnych (poznawczych) z przeżyciami. Idzie o takie organizowanie zajęć szkolnych i pozaszkolnych ukierunkowanych na zagadnienia małej ojczyzny, aby uczeń świadomie pełnił czynną rolę w realizacji postawionych zadań. Mogą one obejmować zarówno sferę poznawania małej ojczyzny, jak i sferę związanej z nią działalności kulturalno-artystycznej i społecznej. Uczeń sam projektuje i realizuje postawiony cel, odkrywa i opracowuje nowe dla siebie treści. Staną się one ciekawsze i głębiej przyswojone, jeżeli będą pobudzać emocje, wpływać na przeżycia i przekonania. Wartościujący charakter przekonań może silnie ukierunkowywać i aktywizować postępowanie ucznia, tworzyć trwałą postawę wobec małej ojczyzny. Istnieje szeroka gama form pracy pedagogicznej, zwłaszcza zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, które mogą mieć zastosowanie w edukacji regionalnej. Są wśród nich zarówno klasyczne rozwiązania (np. koła zainteresowań, wycieczki, gazetki i kroniki szkolne, wystawy), jak i tzw. projekty,

czyli różnego rodzaju zespołowe formy realizacji określonych celów (np. zebranie wspomnień i fotografii, opracowanie tych materiałów oraz przygotowanie ekspozycji). Projekty mogą mieć także postać specjalistycznych warsztatów, np. etnograficznych, historycznych, artystycznych, językowych, których rezultaty są prezentowane w szkole lub na szerszym forum środowiskowym. Dobrym przykładem tego rodzaju prac i ich efektów jest program realizowany przez działający w Sejnach Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”.

■ **Jakie formy aktywności sprzyjają edukacji środowiskowej?**

■ Edukacja środowiskowa występuje z różnymi formami aktywności społecznej, kulturalnej, socjalnej, a także gospodarczej w środowisku. Wchodząc z nimi w różne wzajemne związki, tworzy nowe jakości. Warto wskazać na wzmacnianie społeczne (*empowering*) oraz środowiskowe działanie (*community action*). Pierwszy z tych terminów oznacza proces rozwijania wiedzy, umiejętności i pewności siebie oraz ukazywanie miejscowych zasobów i sił, odkrywanie pozytywnych czynników środowiska, źródeł zmiany. Drugie pojęcie mówi o aktywności, która łączy osoby, grupy i instytucje, działające dobrowolnie i wspólnie w celu realizacji określonych potrzeb lokalnych. I dla kontrastu, tym, co hamuje, a nawet uniemożliwia edukację środowiskową są wypaczenia w rozumieniu zarówno celów, jak i form podejmowanej działalności. Dochodzi do tego wtedy, gdy w polu widzenia pojawia się „rewolucjonista”, „misjonarz”, „ekspert-policjant” czy nawet „iluzjonista”. Pierwszy chce „wykorzenić stare”, by w to miejsce wprowadzać „nowe”, drugi głosi hasła „jedynej prawdy”. Trzeci bez-

względnie tropi błędy i potknięcia prowadzonych działań, ostatni z tego grona rozłącza wyłącznie miraż sukcesów.

■ **Co jest dzisiaj najważniejszym zadaniem nauczyciela humanisty w małej ojczyźnie?**

■ Najpierw trzeba zwrócić uwagę na to, iż jakiegokolwiek zadania, które w małej ojczyźnie podejmuje nauczyciel humanista, powinny posiadać oparcie ideowe oraz/lub teoretyczne. Same, nawet najbardziej szlachetne czy ambitne dążenia praktyczne na dłuższą metę nie wystarczą. Toteż należy respektować co najmniej dwie główne idee, które zarazem są warunkami rozwoju lokalnego i demokracji: ideę wszechstronnej i stałej (ustawicznej) edukacji oraz ideę udziału sektora publicznego (pozarządowego oraz samorządowego) w kształtowaniu życia państwa i społeczeństwa. Tym, co łączy obydwie idee, jest zasada rozwijania aktywności obywateli, czy – szerzej – mobilizowania środowisk lokalnych do samopomocy. Tu trzeba znowu powtórzyć z całą mocą, iż w centrum tej aktywności jest człowiek i jego dobro rozwojowe. Te ogólne sformułowania znajdują rozwinięcie w szeroko znanym już raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku (*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*), przygotowanym pod kierunkiem Jacques’a Delorsa.

Na tym tle wyraźnie się prezentują następujące główne zadania praktyczne: 1) docieranie poprzez aktywne formy pracy kulturalno-społecznej do „sił społecznych” małej ojczyzny, czyli odkrywanie, a następnie ocenianie i stymulowanie własnej energii środowiska lokalnego, zdolnej do autotransformacji (w określonym zakresie); 2) organizowanie sieci wsparcia lokalnego oraz pozalokalnego dla podję-

tych celów, działań – system wsparcia lokalnego uwzględnić wszystkie główne „siły”, którymi dysponuje środowisko (np. szkoła, samorząd lokalny, parafia), a wsparcie zewnętrzne może mieć postać: wsparcia technicznego (pomoc naukowe, sprzęt komputerowy), edukacyjnego (np. doradztwo, kursy, wycieczki), czy też organizacyjnego (np. pomoc w nawiązywaniu współpracy z innymi środowiskami); 3) poszerzanie obszaru edukacyjnej pracy kulturalno-społecznej o zagadnienia socjalno-bytowe (skutki biedy i bezrobocia w małej ojczyźnie mogą storpedować nawet najpiękniejsze projekty edukacyjne, natomiast zauważenie i włączenie tych problemów do zakresu podjętych prac może wzmocnić i pogłębić miejscową dynamikę społeczną); 4) włączenie młodego pokolenia do aktywnego udziału w rozwijaniu zasobów małej ojczyzny (zadanie tym ważniejsze i trudniejsze, iż potoczne obserwacje oraz sondáže naukowe wskazują na postępujący zanik poziomu i zakresu aktywności społecznej w skali całego kraju); 5) bezwzględne podjęcie prac prowadzących do ocalenia pamięci małej ojczyzny, konieczna jest swego rodzaju „archeologia pamięci”, skierowana na rejestrowanie i przechowywanie indywidualnych i środowiskowych doświadczeń biograficznych (skutki opóźnień w tej mierze nie dają się niczym naprawić). Aby nauczyciel humanista mógł wymienione oraz inne zadania podjąć i realizować, powinien – przepraszam za banał – rozwijać siebie i swoją szkołę. W pierwszym przypadku dążyć do roli znawcy i przewodnika po małej ojczyźnie, w drugim – budować wielofunkcyjną placówkę edukacji szkolnej, oświaty dorosłych oraz ognisko aktywności społecznej.

lo sy
Wokoło
Ede
ojczyzny

■ **Co najbardziej zagraża rozwojowi kultury małych ojczyzn?**

■ Bardzo niebezpieczna sytuacja pojawia się wtedy, gdy mała ojczyzna pogrąża się w prowincjonalizmie, gdy brak szerszych horyzontów intelektualnych, kiedy lęk przed nowym i nieznanym hamuje, a nawet prowadzi do odrzucania kontaktów ze światem zewnętrznym. Wówczas utrwalają się przestarzałe zachowania, widoczny jest brak nowych treści i kreacji kulturowych, powiększa się dystans wobec kultury krajowej, nie mówiąc już o kulturze światowej. Taka mała ojczyzna sama skazuje się na śmierć.

Jeszcze dalej w procesie samoizolacji małych ojczyzn idzie ksenofobia, lęk przed obcym. Nastawienie takie dzieli świat na „swój” i „obcy”. Niejednokrotnie prowadzi to do szowinizmu i agresji wobec „innych”. I tu w zasadzie kończy się życie małej ojczyzny, gdyż ksenofobia i towarzyszący jej fanatyzm eliminuje konstytutywne cechy prywatnej ojczyzny – ludzką bliskość i przyjaźń. Z kolei źródłem

niebezpieczeństw dla małej ojczyzny, które płyną z zewnątrz, jest szeroko rozumiana kultura masowa. Emituje ona treści łatwe, lekkie i przyjemne, promuje zachowania konsumpcyjne, infantylne, egoistyczne. W parze z tym idzie agresja, brutalność i przemoc. Jest to świat, w którym znosi się granice pomiędzy dobrem i złem, rzeczywistością i nierzeczywistością. Atakuje on tradycyjne systemy wartości i kwestionuje uznane autorytety. Taki świat, rządzony siłami megatrendów ekonomicznych i gospodarczych, jest światem egzystencjalnej pustki i lęku.

■ **Czy mała ojczyzna jest zdolna odeprzeć przywołane oraz inne, np. ekonomiczne, zagrożenia?**

■ Tak, pod jednym warunkiem. Mała ojczyzna jest nie tylko „dana”, lecz także (przede wszystkim?) „zadana”. Trzeba ją budować, rozwijać, chronić. Wymaga nowej pracy u podstaw. Jest to zadanie dla każdego z nas – w naszych małych ojczyznach.

Rozmowę przygotowała do druku
Elżbieta Żurek

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 War-
szawskiego 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 społeczeństwa¹. 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 przygranicznych². 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 Góry 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 środowiskowej³ 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: poznananie 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 miejsca⁴. 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 historiografii⁵.

Zarejestrowane opowieści – historie mówione – sięgają wprost do zasobów pamięci społecznej. Opiswany 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 kulturowej⁶. 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 twórczym 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 przelomu 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 społeczne⁷. 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.

Marta Grudzińska

Elementarz z Majdanka

Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN” we współpracy z Państwowym Muzeum na Majdanku realizuje od lipca 2002 roku projekt edukacyjny, którego celem jest ukazanie losów dzieci więzionych w czasie II wojny światowej w obozie koncentracyjnym na Majdanku. Przedsięwzięcie to jest współfinansowane przez Unię Europejską w ramach programu „Nazistowskie obozy koncentracyjne w pamięci historycznej”. Projekt składa się z czterech części: wystawy i poświęconej jej strony internetowej, katalogu wystawy, cyklu lekcji w lubelskich szkołach, spotkań metodycznych dla nauczycieli. Adresowany jest do młodzieży lubelskich szkół, a w szczególności do uczniów trzeciej klasy gimnazjum. Wtedy to bowiem zazwyczaj po raz pierwszy na zajęciach z języka polskiego i historii poznają tematykę związaną z drugą wojną światową. Lekcje odbywające się na terenie muzeum są dla uczniów uzupełnieniem wiedzy książkowej. Majdanek jest miejscem, w którym obcuje się ze źródłami historycznymi, zmuszającymi do głębokiej humanistycznej refleksji.

Twórcy projektu przygotowując wystawę, mieli utrudnione zadanie ze względu na ograniczone źródła historyczne – dzieci więzione w obozie z reguły nie były ewidencjonowane. Żydowskie uśmiercano najczęściej zaraz po ich przybyciu na Majdanek, a polskie i białoruskie rejestrowano sporadycznie (ślady ich pobytu w obozie można znaleźć m.in. na kartach magazynowych zawierających spis odzieży i rzeczy osobistych należących do matek, jednak najczęściej nie rejestrowano tam imion dzieci ani ich wieku).

W projekcie wykorzystano życiorysy czworga dzieci (białoruskiego, polskiego i dwojga żydowskich), które obrazują, jak wyglądał los małoletnich więźniów.

Henryk

Henryk Żytomirski, żydowski chłopiec, urodził się w 1933 r. w Lublinie. Podczas wojny mieszkał z rodziną najpierw w getcie przy ul. Kowalskiej, a od 1942 r. w getcie na Majdanie Tatarskim. Podczas ostatecznej likwidacji getta

9 listopada 1942 r. wraz z grupą trzech tysięcy osób został przetransportowany na Majdanek. Dzieci oraz starców z tej grupy zaraz po przybyciu do obozu zaprowadzono do komory gazowej. Tak najprawdopodobniej zginął i Henio. Jego los jest tożsamy z losem innych dzieci żydowskich, które były uśmiercane z powodu ich pochodzenia i niezdolności do pracy.

Halina

Halina Grynstejn (dziś Birenbaum) została przywieziona na Majdanek w transporcie z warszawskiego getta. Jej matkę zamordowano w komorze gazowej zaraz po przybyciu do obozu. Halina miała wtedy 13 lat. Niemcy zakwalifikowali ją do grupy dorosłych więźniów, być może dlatego, że miała buty na wysokim obcasie i wysoko upięte włosy. Dorosła Halina tak przywołuje pierwsze chwile w obozie:

Taka byłam szczęśliwa, że mama miała rację, że jednak weszliśmy do łaźni, nie do komory gazowej i tak chciałam mamę objąć, pocałować, wyrazić jej swe uznanie, że jest taka mądra, że zawsze wszystko wie, co mówi... Ale mamy nie było. Mama nie weszła, oglądałam się coraz bardziej zaniepokojona, coraz bardziej przerażona, patrzyłam co chwila na drzwi. Myślałam może za chwilę, że może zaraz wejdzie, ale nie wchodziła, nie było jej. Bałam się zapytać nawet. Bałam się myśleć. (...) Wreszcie doszłam do bratowej i spytałam: „Gdzie jest mama?”. Opuściła głowę i powiedziała cicho: „Nie ma mamy...”.

Halina była więźniarką nie tylko Majdanka, ale także Oświęcimia, Ravensbrück i Neustadt-Glewe. Jej ojciec zginął w Treblince, a brat w Oświęcimiu. W 1947 r. wyemigrowała do Izraela.

Janina

Janina Buczek (dziś Różańska) to polskie dziecko. Urodziła się 15 lipca 1932 r. na Zamojszczyźnie. Wraz z mieszkańcami rodzinnej wsi Bidaczów Nowy została deportowana na Majdanek latem 1943 r. w ramach akcji pacyfikacyjno-wysiedleńczej. Później razem z całą rodziną została zesłana z obozu na Majdanku na roboty do Rzeszy. Dziś tak wspomina obóz:

Ojca z nami nie było. Była mama z dziećmi, z nami. Kiedyś zobaczyliśmy ojca, z drugiego pola, podszedł niedaleko drutów. Mama go pierwsza zobaczyła, pokazała go nam. Zaczęła machać, wołać... On nas nie poznał! Jak strasznie musieliśmy wyglądać? Nie poznał nas! Dopiero mama podniosła w górę Maniusia, mojego brata, i po nim, po dziecku, poznał, że to my jesteśmy.

Piotr

Czwartym dzieckiem, którego los został zaprezentowany w projekcji, jest Piotr Kiriszczenko z Białorusi. Rodziny białoruskie, przede wszystkim kobiety i dzieci, podejrzane o współpracę z partyzantką, przybywały do obozu ze spacyfikowanych terenów ZSRR. Piotr stracił na Majdanku najbliższe mu osoby: matkę i brata. Oto fragment jego wspomnień:

Po dwóch miesiącach pobytu w obozie stałem się zupełnie innym człowiekiem. Zniknęły łyż. Obudzisz się rano, budzisz kolegę, a on martwy i nie boisz się trupa. Jeśli miał chleb i kartofle w kieszeni, weźmiesz i zjesz, patrząc mu w twarz i niczego się nie boisz. Pod koniec lipca lub na początku sierpnia kobiety z dziećmi przeniesione zostały na 1-e pole. Zamieszkaliśmy z bratem, o ile

dobrze pamiętam w baraku nr 5. Tu brat zachorował i wkrótce zmarł. Nie wylewałem już tyle łez, jak płacząc za matką. Zostałem sam w obozie. Jak mogłem w swojej głowie zmieścić tyle nieszczęścia, a jednak mieściłem.

Jesienią 1943 r. Piotra Kiriszczkę przeniesiono do obozu dziecięcego w Łodzi, a rok później do obozu w Niemczech. Do swojej ojczyzny wrócił po wyzwoleniu, w lipcu 1945 r.

Uzupełnieniem tych czterech życiosów są relacje innych więźniów Majdanka o dzieciach, a także przywołana w sposób symboliczny postać 9-letniej Elżuni. O dziewczynce wiadomo tylko tyle, co sama o sobie napisała na skrawku kartki, który znajdował się w dziecięcym buciku znalezionym na Majdanku – jej imię i wiek. Na kartce tej znajdował się wierszyk z adnotacją, że śpiewało się go na melodię *Z popielnika na Wojtusia iskiereczka mruka*:

*Była sobie raz Elżunia,
umierała sama,
Bo jej tatuś na Majdanku
W Oświęcimiu mama.*

Dlaczego elementarz?

Wszystkie powyższe relacje, które odnaleziono i uporządkowano podczas przygotowania projektu, stały się częścią wystawy „Elementarz – dzieci w obozie na Majdanku”. Autorem koncepcji ekspozycji i jej tytułu jest Tomasz Pietrasiewicz, dyrektor Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN”. Wyszedł on z założenia, iż duża część dzieci więzionych na Majdanku była w wieku, w którym z elementarzem w tornistrze idzie się do szkoły. Autor wyjaśnia:

Właśnie elementarz uczy dziecko porządkować i opisywać świat. Są w nim

zawarte najprostsze kategorie społeczne leżące u podstaw relacji między człowiekiem a otaczającym go światem. Charakterystyczną cechą elementarza jest to, że przedstawiony w nim świat pozbawiony jest okrucieństwa i zła. To z tego prostego i naiwnego świata dzieci zostały wyrwane i wrzucone w świat obozu. Był to świat, w którym obowiązywał zupełnie inny elementarz – elementarz obozu śmierci.

Ekspozycja znajduje się w jednym z poobozowych baraków – nr 53, na terenie Państwowego Muzeum na Majdanku. Przestrzeń baraku podzielona jest na trzy odrębne części: informacyjną, *Świat elementarza – dzieciństwo i szkoła* oraz *Świat obozu*. Instalacji scenograficzno-fotograficznej towarzyszą dźwięki. Już przy wejściu do baraku, po otwarciu drewnianej skrzynki-pozytywki, słychać melodię przedwojennej kołysanki *Z popielnika na Wojtusia iskiereczka mruka*.

Część informacyjna

Po obu stronach baraku znajdują się dwie salki: jedna poświęcona dzieciom żydowskim, druga polskim i białoruskim. W salkach tych można odnaleźć informacje zarówno o samej wystawie, jak też o historii obozu i jego najmłodszych więźniach. Ustawiono tu regały przypominające kartoteki – pierwszy zawiera szufladki z kartami muzealnymi, na których sfotografowane i opisane są przedmioty, które kojarzą się z dziećmi: lalka, bucik, czapeczka itp. Opisane tu rekwizyty to rzeczy, które pozostały po dzieciach na Majdanku w chwili oswobodzenia obozu. W regale drugim znajdują się karty opisujące miejsca związane z pobytem dzieci w obozie: ogrodzenie, barak, łaznia, krematorium itp. Tylko w szafce po-

święconej dzieciom żydowskim znajdujemy opisy takich miejsc, jak komora gazowa czy puszka po cyklonie B. W salkach są też regaly wypełnione relacjami więźniów o dzieciach, życiorysy dzieci, których losy eksponowane są na wystawie (poznane z relacji dorosłych już bohaterów), ilustrowane zdjęciami. Ponieważ Henio Żytomirski nie przeżył obozu, jego przedwojenny życiorys poznajemy nie dzięki osobistej relacji, ale poprzez zdjęcia z lat 1934–1939 przekazane Ośrodkowi przez Netę Avidar Żytomirski – ciotkę Henia, mieszkającą obecnie w Izraelu.

W pomieszczeniach znajdują się również szafki z wmontowanymi slajdami, na których można zobaczyć wizerunki trzydziestu czterech innych więzionych tu dzieci z okresu, zanim trafiły do obozu. Slajdy, umieszczone w szafkach przy oknie, podświetla światło dzienne. Są widoczne po otwarciu drewnianych drzwiczek.

Świat elementarza – dzieciństwo i szkoła

Po opuszczeniu informacyjnej części wystawy wchodzi się do „sali szkolnej”. Można tu usłyszeć płynący z głośników gwar charakterystyczny dla szkolnych korytarzy, zobaczyć czarną tablicę z zapisanymi czterema nazwiskami dzieci – bohaterów wystawy, i ławkę szkolną, na której w drewnianych skrzynkach zainstalowano wydrukowane na płótnie strony elementarza: polskiego, żydowskiego i białoruskiego.

Świat obozu

Ostatnia część wystawy poświęcona jest ukazaniu życia dzieci na Majdanku. Umieszczono tu „Elementarz obozu” – gliniane tablice, na których są wyjaśnione słowa związane z rzeczywi-

stością obozową: apel, blok, gazkamera, krematorium, numer, selekcja...

Symbolicznym łącznikiem między oboma „światami” – elementarza i obozu – jest metalowy szkielet towarowego wagonu kolejowego, który umieszczono wzdłuż środkowej osi baraku. Jedynymi elementami drewnianymi są jego drzwi. Przez środek wagonu rozciągnięto płótno, na którym zapisane są nazwiska kilkuset więzionych dzieci. Przy ścianach baraku, na betonowych płytach położono tablice, zawierające relacje więźniów Majdanka dotyczące dzieci. Świadectwa te wypalono na glinianych tablicach. W dalszej części baraku stoi pięć betonowych studni. Trzy z nich symbolizują kolejno losy: Haliny, Janiny i Piotra. Pochylając się nad tymi studniami, można usłyszeć wydobywające się z głębi ziemi opowieści dziś już dorosłych bohaterów wystawy (Haliny Birenbaum, Janiny Buczek-Róžańskiej i Piotra Kiriszczenki), dotyczące ich pobytu w obozie. Czwartha studnia, symbolizująca życie Henia „milczy” – Henio nie przeżył obozu. Z piątej studni dochodzi głos dziecka śpiewającego „piosenkę Elżuni” na melodię wspomnianej już kołysanki. Na tylnej ścianie baraku umocowano szafki, które wyglądają tak, jak te ze slajdami z pierwszej części ekspozycji. Jednakże po otwarciu drzwiczek nie widzimy już zdjęć dzieci, tylko pustą przestrzeń za barakiem.

Głosy nauczycieli i uczniów

Wystawa ma charakter edukacyjny. Od początku 2002 r. w Ośrodku odbywały się spotkania z nauczycielami, mające na celu zaznajomienie ich z przebiegiem prac nad projektem. Kommentowano tradycyjne scenariusze lekcji na temat życia dzieci w okresie drugiej wojny światowej, ustalano czas

i formy przeprowadzania lekcji muzealnych. W czerwcu w Ośrodku „Brama Grodzka – Teatr NN” odbyła się konferencja metodyczna podsumowująca dotychczasową realizację projektu. Omówiono na niej także przygotowane przez autorkę niniejszego tekstu propozycje

międzyprzedmiotowych scenariuszy lekcji oraz prace-refleksje uczniów dotyczące obejrzanej wystawy. Najciekawsze prace uczniów umieszczono na stronie internetowej (www.tnn.lublin.pl/elementarz) poświęconej projektowi. Oto fragmenty uczniowskich refleksji:

Droga Elżuniu!

Mam na imię Ela i jestem uczennicą drugiej klasy jednego z lubelskich gimnazjów. Piszę ten list, aby dać wyraz uczuciom, które tkwią we mnie od niedawna. W zeszłym tygodniu byliśmy z naszą panią od historii na Majdanku, gdzie wspólnie oglądaliśmy wystawę pt. „Elementarz”. (...) Wystawa ta wywarła na mnie ogromne wrażenie. Wciąż pamiętam specyficzny zapach baraku, panujący w nim półmrok i napływające zewsząd głosy dzieci. (...) Kiedy czytałam odcisnięte na glinianych tabliczkach fragmenty opisów Majdanka, widzianego oczami uwięzionych tam dzieci, zrozumiałam, jak wielkie cierpienia musiały one przejść. Byłam wtedy pełna współczucia dla nich, mimo że żadnego z nich nie znalazłam. Największe wrażenie wywarła na mnie jednak, usłyszana z jednej ze specjalnie przygotowanych „studni”, piosenka zatytułowana przez organizatorów wystawy „Pioseneczką Elżuni”. Jestem pewna, że wiesz, o jaką piosenkę chodzi.

Elżbieta Szabelska
(Gimnazjum nr 13 w Lublinie)

Pod ścianami baraku gliniane tabliczki. (...) Sposób oświetlenia zmusza do spojrzenia w dół. Mimowolnego zatrzymania się i przeczytania. Poddaję się temu. Czytam. Słowa są proste, niektóre naiwne, inne szczerze do bólu. (...) Słowa. Po prostu kilka wyrazów odcisniętych w materiale. Ze względu na swoją autentyczność przemawiają do mnie bardziej niż dziesiątki publikacji o obozach koncentracyjnych. Czytam. Słyszę jakiś głos. Idę w kierunku jego źródła. To kamienny krąg – studnia bez dna. Wspomnienie jednego dziecka. Opowieść o życiu w obozie. Trochę dalej druga studnia, opowieść dziewczynki. Jest kolejna – niema. Tak. Nie wszyscy zdążyli przekazać swoje świadectwo. Nie wszyscy przeżyli. (...) Wystawa „Elementarz” wprowadziła do mojego umysłu kolejne znaki zapytania. Wielu rzeczy nie potrafię sobie wyobrazić, nie jestem w stanie. Nie wiem wielu rzeczy. Większości z nich nigdy się nie dowiem. Wiem jedno, nie chcę o tym zapomnieć. Nie mogę. Ze względu na jedną studnię, tę, z której nie wydobywał się żaden dźwięk.

Kamil Pysznik
(Gimnazjum nr 9 w Lublinie)

Komnata rozpaczy

*Rozdarta pończoszka,
Dziurawe porteczki,
Schodzone buciki
Łóżko...*

*Łóżko – dwie deski
trzy belki,
Poduszczyk – zgnile siano,
Kolderki – brak.*

*Stołu nie ma,
Na czym jedli? Ucho od kubka
Chyba widelec?*

*Co mówią? Słyszę!
One płaczą
Proszę o lepszy czas
Dzieci...
Dużo dzieci
Jedno pomieszczenie
Bezradne, rozdarte, same,
To majdankowe przedszkole.*

Michał Jaskot
(Gimnazjum nr 19 w Lublinie)

Marta Grudzińska

doktorantka Wydziału Historii KUL, pracownik Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” w Lublinie; koordynator projektu edukacyjnego „Elementarz – życie dzieci w obozie na Majdanku”

Rafał Rutkowski

W poszukiwaniu tożsamości

Małe ojczyzny w polskiej prozie lat 90. XX w.



Rafał Rutkowski
nauczyciel języka
polskiego w Gimnazjum
Samorządowym nr 2
w Iławie; doktorant
w Zakładzie Teorii
Literatury UMK w Toruniu

Idea małych ojczyzn zrobiła ostatnimi czasy wielką furorę. Na tej fali powstało w latach 90. XX w. wiele lokalnych organizacji kulturalnych oraz związanych z nimi czasopism (takich jak np. olsztyńska „Borussia” czy wydawana w Sejnach „Krasnogruda”), zajmujących się gromadzeniem i popularyzacją wiedzy o różnych regionach Polski. Również literatura (zwłaszcza proza) zachłysnęła się po roku 1989 małymi ojczyznami, nawiązując do tradycji wypracowanej wcześniej przez takich pisarzy, jak Konwicki, Miłosz czy Stempowski. Pod koniec lat 90. zaczęły się z kolei pojawiać książki krytycznoliterackie usiłujące zmierzyć się z tym fenomenem. Niektórzy krytycy przedstawiali go w pozytywnym świetle (tak jak Leszek Szaruga w *Dochodzeniu do siebie*, wydanym przez sejneńską Fundację „Pogranicze”); inni natomiast (tak jak Krzysztof Uniłowski w opublikowanych w ubiegłym roku *Kolonistach i koczownikach*) – usiłowali go kontestować i negować.

Jedną z bardziej wnikliwych, wieloaspektowych i obiektywnych analiz wspomnianego literackiego fenomenu jest książka Przemysława Czaplńskiego *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych* (Kraków 2001). Tom ten nie jest poświęcony jedynie małym ojczyznom, ponieważ poznańskiego krytyka interesuje problematyka wielorako rozumianej nostalgii. Dzięki temu jednak można najnowszą literaturę małych ojczyzn dostrzec w szerszym kontekście, pewnych ogólnych tendencji w młodej prozie. Uważam, że *Wzniosłe tęsknoty* mogą się stać książką bardzo pomocną poloniście, który zechce na swoich lekcjach wnikać głębiej w to zagadnienie, ukazując uczniom jedną z głów-

nych tendencji rozwojowych polskiej literatury po 1989 roku.

Tom podzielony jest na trzy części. Każda z nich to – poprzedzony tekstem o charakterze syntetycznym – zbiór kilku (drukowanych już wcześniej na łamach rozmaitych czasopism) recenzji powieści lub zbiorów opowiadań pisarzy zarówno starszego, jak i młodego pokolenia. Część pierwsza poświęcona jest analizie wpisanych w utwory prozatorskie tęsknot za minionym czasem (ściślej: za okresem PRL-u), część druga – analizie tęsknot za małymi ojczyznami, w trzeciej zaś Czapliński bada teksty literackie, których autorzy w taki lub inny sposób, z takich lub innych powodów próbują przeciwstawić się tej nostalgii. W tekście niniejszym omówię przede wszystkim drugą część *Wzniosłych tęsknot*, będę się jednak również starał pokazać, że nie sposób widzieć jej w oderwaniu od dwóch pozostałych części książki, która stanowi wszak integralną całość.

Część druga tomu nosi tytuł *Miejsca wypisane. Proza lat dziewięćdziesiątych w poszukiwaniu ojczyzny*. Otwierają ją tekst *Mapa, córka nostalgii*, w którym krytyk pisze o tradycji literatury małych ojczyzn oraz przemianach w obrębie tej tradycji, jakie dokonały się w ostatnich latach. Pisarstwo „małoojczyźniane” – dowodzi Czapliński – rozwinęło się po drugiej wojnie światowej i charakteryzowało kilkoma ważnymi cechami. Po pierwsze, utwory Konwickiego, Miłosa czy Stempowskiego mówiły o bezpowrotnie utraconych w wyniku przemian historycznych przestrzeniach Polski kresowej. Po drugie, owe przestrzenie przedstawiane były jako krainy „zamieszkiwane przez społeczności wieloetniczne, wielowyznaniowe i zróżnicowane pod względem obyczajowości, a zarazem zgodne, niekonfliktowe, potrafiące ze sobą współżyć” (s. 106).

Po trzecie, małe ojczyzny ukazywano jako miejsca zamieszkałe przez ludzi, którzy „wiązali tożsamość z regionem, a nie z państwem, nacją czy religią” (s. 106). Po czwarte, regiony kresowe w utworach wymienionych pisarzy „jawiły się jako przestrzenie zamieszkiwane przez sens i przyjazne człowiekowi” (s. 106). Po piąte, przeżycie inicjacyjne dokonujące się w tych przestrzeniach opisywane było jako „przyswojenie swojskości i jej przekroczenie, nabycie tożsamości mieszkańca i uwewnętrznienie tolerancyjności, otwarcie się na konkretne otoczenie i na metafizyczny wymiar bytu” (s. 107). Po szóste wreszcie, literatura poświęcona małym ojczyznom zawsze „powstawała na podłożu wspomnieniowym” (s. 107). Wszystkie wymienione tu cechy wchodzą w skład „małoojczyźnianej” tradycji, wypracowywanej po wojnie przez blisko czterdzieści lat przez wybitnych pisarzy krajowych i emigracyjnych. W latach 80. zaczęły się przemiany owej tradycji, które nabrały siły i wyrazistości w ostatniej dekadzie XX wieku.

Owe przemiany wynikały – zdaniem Czaplińskiego – z poczucia zużycia się pewnej konwencji literackiej, określonego, powielanego już wielokrotnie sposobu mówienia o małych ojczyznach. Przede wszystkim jednak – z odmienności losów twórców kontynuujących dokonania swoich zafascynowanych Kresami i bolejących nad ich stratą poprzedników. Proces przekształcania tradycji ojczyźnianej w literaturze lat 90. poszedł w trzech kierunkach. Twórcy pisali albo o kresowych małych ojczyznach swoich przodków, albo o miejscach, które sami wybrali na swoje małe ojczyzny, albo też o małych ojczyznach w dużej mierze fikcyjnych, zmyślonych, wyobrażonych. Nieodmiennie jednak chodziło im o poszukiwanie swojej tożsamości, o określanie własnego miejsca

w świecie, o rozpoznawanie swoich korzeni (stąd też literatura małych ojczyzn bywa też określana mianem „literatury korzennej”).

O „ojczyznach przodków” (s. 109) pisali w ostatnich latach Aleksander Jurewicz (*Lida, Pan Bóg nie słyszy głuchych*), Stefan Chwin (*Krótką historia pewnego żartu, Hanemann*) czy Anna Bolecka (*Biały kamień*). „Pisarze ci – twierdzi Czaplinski – wrosli w «ojczyzny przodków» zaledwie częścią dzieciństwa, pamięci i świadomości, ale zobowiązani przez tradycję, przez opowieści rodzinne i wiedzę wyniesioną z książek, a także przez świadomość krzywdzącej ingerencji, jakiej Historia dokonała w biografii ich rodziców, usiłują w swoich książkach – obarczeni niejako powinnością odzyskania rodzinnej ciągłości – zrekonstruować fragment życia swoich przodków” (s. 113). Zrekonstruować – dodajmy – po to, by odnaleźć część siebie.

W latach 90. zaczęto również pisać o znajdujących się na terenach Polski powojennej „ojczyznach wybranych” (s. 117). W swoich utworach przedstawili je Stefan Chwin (we wspomnianych wyżej powieściach), Andrzej Stasiuk (*Opowieści galicyjskie, Dukla*) czy Wiesław Myśliwski (*Widnokrąg*). „Ojczyzną wybraną – przekonuje krytyk – nie musiała [...] być przestrzeń pierwsza – metrykalnie poświadczona miejsce urodzenia. Nawet przeciwnie: prawidłowością okazało się, że zgoda na wiązanie własnej tożsamości z miejscem, duchowa afirmacja własnej przynależności do jakiejś przestrzeni dokonywała się najczęściej w na-

stępstwie wyboru” (s. 117). Gdańsk Chwina, Beskid Niski Stasiuka czy Sandomierz Myśliwskiego – to ojczyzny „zyskane” (s. 119), a nie, tak jak małe ojczyzny kresowe, bezpowrotnie utracone.

Oprócz „ojczyzn przodków” oraz „ojczyzn wybranych” w prozie lat 90. pojawiły się również „ojczyzny wykreowane” (s. 119). Stworzyli je m.in. Olga Tokarczuk (*Prawiek i inne czasy, Dom dzienny, dom nocny*) oraz Magdalena Tulli (*W czerwieni*). Czaplinski charakteryzuje je następująco: „Kreacyjność wynika w tym przypadku zasadniczo z geograficznej fikcyjności, lecz także stąd, że nawet gdy potrafimy wskazać realne odpowiedniki, ich literackie przedstawienie ulega pragnieniom, a nie rzeczywistości. Są one wytworem tęsknot, których żadna faktyczna przestrzeń nie potrafi zaspokoić” (s. 119). Modelowym przykładem tego rodzaju fikcyjnej ojczyzny jest na poły mityczna, na poły fantastyczna wioska Prawiek, wykreowana przez Tokarczuk.

Tak – w ogromnym skrócie i uproszczeniu – przedstawia się proces przekształcania ojczyznianej tradycji w prozie ostatnich lat. Jest to proces niezwykle skomplikowany, o czym można się przekonać, czytając analizy i interpretacje poszczególnych utworów literackich. W części pierwszej *Wzniosłych tęsknot* na uwagę zasługuje zwłaszcza recenzja dzieł Jurewicza (*Lida, Pan Bóg nie słyszy głuchych*) oraz Myśliwskiego (*Widnokrąg*); w części drugiej – zbioru opowiadań Stasiuka (*Opowieści galicyjskie*); w trzeciej zaś – powieści Chwina (*Hanemann*)¹. Wymienione utwory są

¹ We *Wzniosłych tęsknotach* zostały również zamieszczone recenzje utworów Kornhausera (*Dom, sen i gry dziecięce*), Stasiuka (*Biały kruk, Przez rzekę*), Kowalewskiego (*Powrót do Breitenheide*), Żakiewicza (*Ujrzone, w czasie zatrzymane*), Odojewskiego (*„Jedźmy, wracajmy”*), Liskowackiego (*Eine kleine*), Huellego (*Pierwsza miłość i inne opowiadania*), Pilcha (*Tysiąc spokojnych miast*), Filipiak (*Niebieska menażeria*) oraz Libery (*Madame*).

bowiem szczególnie interesujące i z całą pewnością warto by zapoznać z nimi uczniów szkół średnich.

Czapliński bada te teksty literackie bardzo skrupulatnie, patrząc na nie z różnych perspektyw i ukazując ich wewnętrzzną złożoność. Krytyk udowadnia, że każdy z nich w taki lub inny sposób przeciwstawia się ideom charakterystycznym dla małoojczyźnianej klasyki. Utwory wspomnianych pisarzy nie mówią już bowiem o małych ojczyznach jako o wieloetnicznych, arkadyjskich krainach, w których panuje ład i tolerancja, w których każdy ma szansę bezboleśnie przejść proces inicjacji i stać się pełnoprawnym członkiem małej ludzkiej wspólnoty, wspólnoty, której może zagrozić jedynie przychodząca z zewnątrz Historia. Najnowsza proza przedstawia już – generalnie biorąc – inny wizerunek małych ojczyzn. Ukazuje regiony, które nie przypominają kresowych arkadii, ponieważ z jednej strony zagraża im współczesna kultura masowa, z drugiej zaś – brak tolerancji. O tendencjach unifikacyjnych, którym nie sposób się przeciwstawić, pisze Andrzej Stasiuk w *Opowieściach galicyjskich*; „Tak to Abbaddon, czyli dostawca batoników «Mars», szamponów «Wash & Go», pornograficznych pisemek i wideokaset, który w nysie albo żuku przywozi «blaszki i cuda» nowych czasów, zmiótl z powierzchni ziemi galicyjską Atlantyde” (s. 131) – powiada Czapliński w recenzji zbioru opowiadań Stasiuka, zatytułowanej *Zamieszkać w krajobrazie*. O braku tolerancji pisze natomiast Chwin w *Hanemannie*.

Na tekst dotyczący tej powieści warto zwrócić szczególną uwagę. Po pierwsze dlatego, że Czapliński udowadnia

w nim, iż *Hanemann* – z całą pewnością jedna z najlepszych powieści ostatnich lat – to utwór wpisujący się nie tylko w nurt małych ojczyzn, w związku z czym da się go czytać na wiele sposobów; po drugie zaś z tego względu, że w swoim tekście poznański krytyk ukazuje ambiwalentny stosunek, jaki do „małoojczyźnianej” tradycji mieli działający w latach 90. pisarze. „*Hanemann* – zauważa autor *Wzniosłych tęsknot* – jest wyrazem niewiary w możliwość istnienia «prywatnej ojczyzny», ale też i elegijnym hołdem złożonym Gdańskowi (...)” (s. 207). I dalej: „Chwin stoi po stronie Gdańska jako symbolu kultury mieszczańskiej – osiadłości, stabilności, własnego miejsca na ziemi, niezakłóconego dziedziczenia, przyjaznych więzi z sąsiadami; ten sam pisarz jest jednak wysoce nieufny wobec iluzji «miejskiej ojczyzny», w której różne społeczności żyją bezkonfliktowo, współtworząc arkadię tolerancyjności” (s. 208).

Najnowsza proza małych ojczyzn to zjawisko niezwykle ciekawe. Ciekawe nie tylko z uwagi na przemiany konwencji literackich, sposobów przedstawiania świata w obrębie „małoojczyźnianego” nurtu, lecz również z tego względu – co bardzo dobrze pokazuje w swojej książce Czapliński – iż łączy się z nim wiele istotnych dla współczesnego człowieka kwestii, takich jak problem tożsamości czy przemijania. Mówiąc o tym bardzo wyraźnym w ostatnich latach zjawisku literackim, polonista ma więc szansę zapoznać uczniów nie tylko z pewnymi ważnymi utworami, jakie pojawiły się po 1989 r., lecz także z istotnymi zagadnieniami z zakresu antropologii, socjologii czy psychologii.

Przemysław Czapliński, *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001, 270 s.