

Ilona COPIK

Ochrona lokalnego dziedzictwa kulturowego a problem (nie)pamięci zbiorowej – perspektywa edukacyjna

Słowa kluczowe: tożsamość lokalna, górnośląskie pogranicze, edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe, kultura performatywna.

1. Dziedzictwo kulturowe w perspektywie edukacyjnej

Zwyczajowo pod pojęciem dziedzictwa kulturowego rozumiemy: „dobra kultury, nauki i sztuki pozostawione przez poprzednie pokolenia”¹, „przekazywane w czasie i przestrzeni, podlegające społecznemu wartościowaniu, zazwyczaj uznawane za ważne i doniosłe zarówno dla teraźniejszości danej zbiorowości, jak i jej przyszłości”²; w jego obrębie umieszcza się też tradycyjnie zarówno dobra materialne, jak i duchowe. Dziedzictwo kulturowe jako spuścizna dorobku kulturowego regionu może być rozumiane jako stan posiadania i jako wybór, a więc statycznie – jako zasób, i czynnościowo – jako inspiracja do podejmowania działań poznania, ochrony, pomnażania. Stanowi zatem realną i symboliczną, dość wyraźnie wyróżnioną granicami, przestrzeń określonych wartości kulturowych, która przywodzi na myśl zagadnienia więzi społecznej, pamięci i tożsamości³.

W 1995 roku ministerstwo edukacji, rozpoczynając reformę polskiej szkoły, wystosowało do placówek oświatowych założenia programowe edukacji regionalnej: *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. W dokumencie tym zwrócono uwagę na wartość wspólnoty, poczucia zakorzenienia jednostki, doniosłość przynależ-

¹ *Współczesny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 761.

² K. Olechnicki, P. Załęski, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 229.

³ Zob. I. Lewandowska, A. Romulewicz, *Wstęp* [w:] *Historia kultury i dziedzictwo kulturowe Warmii i Mazur. Bibliografia za lata 1990–2009*, Olsztyn 2010, s. 5–11.

ności człowieka do kultury lokalnej, wskazując jednocześnie na konieczność pogodzenia postawy regionalizmu z postawą uniwersalizmu⁴. Cele edukacji regionalnej określono jako „wyposażenie ucznia w zasób wiedzy o własnym regionie (okolicy) w powiązaniu z szerszą rzeczywistością narodową, państwową, a nawet międzynarodową”, „wydobycie w procesie edukacji wielorakich wartości tkwiących we własnym regionie”, „przygotowanie do identyfikacji z tymi wartościami”, „kształtowanie tożsamości pluralistycznej” – to znaczy takiej, w której człowiek „poznając głębiej samego siebie, własne zakotwiczenie w swojej społeczności, kulturze, uczy się trafniej odczytywać i interpretować zachowanie innych, uczy się szanować ich odmienność”⁵.

W ten sposób zainicjowano refleksję o dziedzictwie kulturowym w jego wymiarze lokalnym jako istotnym elemencie edukacji. W podstawie programowej obowiązującej od 1.09.1999 roku idea ta znalazła swoje formalne potwierdzenie na wszystkich szczeblach nauki szkolnej, w koncepcji tak zwanej ścieżki międzyprzedmiotowej – wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie. Ścieżka edukacyjna – jako interdyscyplinarna forma nauczania, o istotnym znaczeniu wychowawczym – zakładała obowiązkową realizację edukacji regionalnej w postaci modyfikacji programów nauczania w ramach obowiązkowych godzin edukacyjnych lub też w formie utworzenia osobnego autorskiego programu (w klasach sprofilowanych lub też na zajęciach dodatkowych). Zobowiązanie wynikające z realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego przyczyniło się do ożywienia zainteresowania nauczycieli treściami kształcenia wiedzy o lokalnym dziedzictwie kulturowym i zaowocowało powstaniem wielu interesujących programów edukacji regionalnej.

W nowej podstawie programowej, która reguluje system oświatowy od 2009 roku, zrezygnowano ze ścieżek międzyprzedmiotowych. Jakkolwiek, co zostało podkreślone, nie oznacza to odstąpienia od zamysłu kształcenia w zakresie kultury regionu, to jednak stanowi nowy rodzaj edukacyjnego wyzwania, za które odpowiedzialność ponosi tym razem nauczyciel realizujący wymagania zawarte w podstawie. Większość treści związanych z edukacją regionalną została bowiem w dokumencie tym wkomponowana w treści nauczania konkretnych przedmiotów: głównie języka polskiego i historii. Ponadto w nowej podstawie programowej znalazł się zapis, że aspekt wychowawczy pracy szkoły powinien być ujęty w formie szkolnego programu wychowawczego, spójnego z programami nauczania, uwzględniającego kształtowanie postaw uczniów, osadzonego w tradycji szkoły i lokalnej społeczności⁶. Można by zatem orzec, że idea edu-

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, [w:] *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 11–22.

⁵ Tamże, s. 12–14.

⁶ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 10–11.

kacji regionalnej, aczkolwiek w zmienionej nieco formie, nadal jest bliska współczesnej szkole. Wymaga ona jednak od nauczyciela podjęcia pewnego wysiłku, aby treści kształcenia – takie przykładowo, jak: opisywanie swojej „małej Ojczyzny” z uwzględnieniem tradycji historyczno-kulturowej i problemów społeczno-gospodarczych; zbieranie informacji o rozmaitych formach upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości „małej Ojczyzny”⁷ – przełożyć na konkretne działania w taki sposób, aby nie stanowiły tylko proceduralnych „osiągnięć” koniecznych na danym etapie kształcenia, lecz aby faktycznie pociągały za sobą aktywność społeczności szkolnej zainteresowanej ochroną dziedzictwa kulturowego swojej miejscowości czy regionu.

2. Problem (nie)pamięci na Górnym Śląsku

Szczególnym wyzwaniem dla działań edukacyjnych jest dziedzictwo kulturowe, w którym wskutek wydarzeń dziejowych (powojennych migracji) oraz ideowej polityki państwa (PRL) nastąpiło dramatyczne przerwanie pamięci zbiorowej. Dziedzictwo nie istnieje tu jako ciągły przekaz, nie jest też utrwalonym w świadomości społecznej zasobem dóbr materialnych i duchowych, i nie można go w związku z tym wyłącznie chronić, lecz trzeba restytuować, niejako relegalizować na nowo, wskrzeszając przy tym utraconą pamięć. Do takich regionów należy Górny Śląsk⁸. Stosunek do przeszłości zamieszkujących go ludzi charakteryzuje się rozszczepieniem na odmienne, często nieprzystające do siebie traumatyzowane pamięci indywidualne. Są wśród nich wspomnienia autochtonów, rodowitych Górnoszlązaków, których dziadowie przeżyli powstania śląskie i podział poplebiscytowy, doświadczając boleśnie górnoszląskiej pograniczności i różnych przejawów dyskryminacji narodowej zarówno ze strony niemieckiej, jak i polskiej. Jest pamięć imigrantów ze Wschodu, którzy przybyli na Górny Śląsk z Kresów, gdzie zostawili swe ukochane miasta, nie będąc w stanie nawiązać bliższych relacji z obcą „poniemiecką ziemią”. Są doświadczenia polskie przybyłych z głębi kraju osadników, których kolonizacyjna działalność miała, wedle ideologicznego przekazu, przywrócić polskie życie pradawnej „ziemi piasłowskiej”, i niemieckie – dawnych mieszkańców, którzy w wyniku powojennych układów politycznych musieli swoje domy opuścić.

Te osobne, nieprzystające do siebie pamięci, których fundamentem są zaprzęte krzywdy i straty, składają się dzisiaj razem na dziedzictwo – amalgamat

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 21.

⁸ Zob. interesujący przykład wskrzeszania zmarginalizowanych górnoszląskich narracji: J. Sebesta, E. Szymik, *Symboliczna tożsamość twórcy na przykładzie człowieka bez ziemi – Maxa Taura (1897–1976)*, [w:] *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański – Słupsk 2013, s. 79–89.

sprzecznych treści, różnych tradycji, obcych sobie języków. Elżbieta Anna Sekuła pisze o nich wprost jako o „różnych Śląskach” wylaniających się z tego „bardzo złożonego pejzażu pamięci”⁹. Wiele spośród kulturowych artefaktów tworzących górnośląskie dziedzictwo obfituje w treści zakazane i nieobecne w powojennym publicznym dyskursie. Do lat dziewięćdziesiątych kultywowane one były w nurcie nieoficjalnym, w ramach wspólnot rodzinnych, sąsiedzkich, mniejszościowych. Spoczywa na nich nie tylko przytłaczający ciężar doświadczeń śląskich rodzin poddanych naciskom nacjonalizmów, uwikłanych w procesy bezwzględnej germanizacji i polonizacji, ale także bolesne wspomnienia przybyszy o utraconym polskim Wschodzie. Dzisiejsze niezawisłe artykulacje tych przytłumionych, wypartych pamięci często pełne są wyczuwalnej, nieprzepracowanej żałoby, wciąż wywołującej, zarówno u tych, którzy przeżyli, jak i ich potomków, głęboką melancholię¹⁰.

Rozbieżności pamięci indywidualnych niezwykle czytelnie dają o sobie znać w Gliwicach – mieście, które stało się w roku 1945 punktem tranzytowym masowych translokacji ludności ze wschodu na zachód. W efekcie spowodowały one zmianę składu etnicznego mieszkańców w ponad 60. procentach. Dysharmonijna pamięć zbiorowa, z jaką mamy tutaj do czynienia, najbardziej sugestywnie uwidacznia się w odmiennym stosunku mieszkańców do materialnego dziedzictwa regionu wpisanego w kształt urbanistyczny miejskiej przestrzeni. Znakomicie fenomen ten ilustruje literatura, ukazując odmienną jej waloryzację przez autochtonów i przybyszy, wskutek czego miasto na kartach, nawiasem mówiąc – zadziwiająco licznych, utworów o Gliwicach¹¹ stanowi sumę sprzecznych idei: atrakcyjności/nijakości, spójności/chaotyczności, swojskości/obcości¹². Pozytywne oznaczanie jest domeną miejscowych, związanych emocjonalnie z wkomponowanym w miejską zabudowę *genius loci*, zupełnie z kolei nieczytelnym dla przyjezdnych, dla których miasto jest miejscem docelowym transportów, konieczną, a nie wybraną ostoją egzystencji: „obcą” i „nijaką”.

W rzeczywistości społecznej czasów powojennych wizja osadników przybyłych na Górny Śląsk z odgórną misją kolonizacyjną – jako słuszną i dziejowo sprawiedliwą – zatriumfowała, rzecz jasna, skutecznie relegując fakt utraty mia-

⁹ E.A. Sekuła, *Kultury pamięci Górnoślązaków*, [w:] *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, red. S. Kaprański, Warszawa 2010, s. 120.

¹⁰ W przypadku pokolenia dzieci i wnuków Ślązaków, którzy przeżyli wojnę i transformację państwowo-ustrojową regionu, mamy do czynienia z „pamięcią odziedziczoną”, „pamięcią spóźnioną”, zasadne byłoby więc użycie tu popularnego dzisiaj terminu „postpamięć”. Zob.: M. Hirsch, *Pokolenie postpamięci*, „Didaskalia” 2011, nr 105, s. 28–36.

¹¹ Gliwice znalazły się m.in. na kartach następujących utworów literatury pięknej: H. Bienek, *Gleiwitzer Tetralogie*; W. Bittner, *Gleiwitz heisst heute Gliwice*; J. Kornhauser, *Dom, sen i gry dziecięce*; A. Zagajewski, *Dwa miasta*; H. Waniek, *Finis Silesiae*.

¹² Zob. szerzej o Gliwicach „literackich”: I. Copik, *Miasto podróżników, miasto pomieszanych języków. Literackie Gliwice Adama Zagajewskiego, Juliana Kornhausera i Henryka Wańka*, [w:] *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, red. H. Gosk, Kraków 2012, s. 361–378.

sta przez dawnych autochtonów, który stopniowo uległ zatarciu w zbiorowej świadomości. Ten stan rzeczy miał swoje negatywne i dalekosiężne konsekwencje w zakresie kształtowania się postaw nowych mieszkańców wobec zastanych dóbr kulturowych. Wszystko, co kojarzyło się z członkami dawnej zbiorowości, z którymi alocchtoni w żaden sposób nie czuli się związani, skazane było na roztrwonienie, co zaś nosiło ślady języka lub tradycji niemieckiej – na zatarcie. Wskutek zerwania ciągłości pamięci nastąpiło też zatrzymanie procesu społecznej transmisji dziedzictwa, o które zwyczajnie nie miał kto dbać. W pierwszym rzędzie uległy więc zniszczeniu materialne symbole dawnej tradycji, takie jak pomniki, szyldy, emblematy. Potem przyszła kolej na nekropolie i zabytki architektury i kultury materialnej, zwłaszcza te z okresu modernizmu. Historia miasta pisała się na nowo, włączając w swój ciąg chronologiczny wydarzenia, począwszy od stycznia roku 1945, podejmując w sposób mityczny wątki piastowskie i średniowieczne, konsekwentnie pomijając natomiast okres industrializacji pod niemieckim panowaniem. Była to historia enigmatycznej ziemi niczyjej, którą chcąc nie chcąc trzeba było zagospodarować w nowej ideologii i języku – branie pod uwagę jej dziedzictwa nikomu nie przychodziło do głowy.

Ważnym czynnikiem sprawiającym, że pewne treści uległy erozji zbiorowej pamięci, było milczenie świadków przeszłości, autochtonów, którzy zdecydowali się pozostać w nowym kraju i nowym systemie społecznym. Procedury wrogości w stosunku do spuścizny przeszłości, wynikające po części z pewnością z trudnych doświadczeń wojennych, co za tym idzie – niska ocena niemieckich wzorów kulturowych, wykluczanie ze wspólnej pamięci doświadczeń grup o peryferyjnej pozycji, takich jak rdzenni Ślązacy, i tym podobne przykłady działań – wskazują na to, iż w powojennych Gliwicach zaistniały, znane z opracowań Piotra T. Kwiatkowskiego, mechanizmy biernego generowania zbiorowej niepamięci¹³. Choć trzeba także rzeczowo przyznać, że niektóre działania w tym względzie podejmowano całkowicie świadomie, stosując publiczną negację i zaprzeczanie faktom, zacieranie śladów przeszłości zmaterializowanych w topografii miasta, cenzurowanie narracji historycznych, podważanie wiarygodności świadków, etc., co można uznać z kolei za przejawy czynnego generowania zbiorowego zapominania¹⁴. W tajemniczych okolicznościach w okresie powojennym zniknęły, przykładowo, takie zabytki gliwickie, jak: pomnik „Ułana”

¹³ „Bierność jest przyczyną powstawania niepamięci wtedy, gdy teraźniejsze pokolenia nie podejmują wysiłku upamiętnienia i w ten sposób tracą z przeszłości coś istotnego. Tego rodzaju strata powstaje, ponieważ: 1) jakieś ważne dla zbiorowości treści nie zostają wprowadzone w pole pamięci zbiorowej; 2) żyjący źle rozpoznają wartość przeszłości, nie zauważają, że pewne treści mają dla nich dużą wartość w teraźniejszości; 3) ludzie teraźniejsi tracą poczucie związku z przodkami i przestają podtrzymywać pamięć o określonych zjawiskach z przeszłości”. P.T. Kwiatkowski, *Spoleczne tworzenie zbiorowej niepamięci*, [w:] *Etniczność, pamięć, asymilacja. Wokół problemów zachowania tożsamości mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, red. L.M. Nijakowski, Warszawa 2009, s. 94.

¹⁴ Tamże, s. 107–121.

z parku Chopina, witraże z prezbiterium kościoła św. Barbary, rzeźby: chłopca z łabędziem, dziewczyny proszącej o deszcz, czy najślynniejsza z nich – lew śpiący, autorstwa T. Kalide¹⁵.

3. Trudna tożsamość

Wnikliwy badacz przeszłości i teoretyk procesu dziejowego Jan Assmann w formule pamięci zbiorowej odróżnił dwie komplementarne formy: pamięć komunikacyjną i pamięć kulturową. Pierwszy typ, zdaniem autora, stanowi naturalny przekaz międzypokoleniowy, element bliskiej sercu tradycji rodzinnej czy lokalnej i fundament autoidentyfikacji, drugi – realizuje cel konsolidowania dyskursu wspólnotowego, tworzy czasoprzestrzenną ramę kultury, funkcjonalizuje pamięć na rzecz animowania kulturowej tożsamości. Pamięć komunikatywna zatem „obejmuje wspomnienia dotyczące najbliższej przeszłości”, które człowiek „dzieli ze swoimi współczesnymi”¹⁶. Wspomnienia te dotyczą określonego czasu i przemijają wraz z pokoleniami, kiedy świadkowie zdarzeń, którzy ucieleśniają bezpośrednią wiedzę o nich, odchodzą. Jest to więc pamięć żywa, obejmująca bliski horyzont doświadczenia, czyli około 80–100 lat (trzy, cztery pokolenia). Pamięć komunikacyjna to indywidualne wspomnienia, które członkowie grupy wymieniają w toku społecznych interakcji: rodzinnych, sąsiedzkich, lokalnych, jest to wiedza żywa, niezapśredniczona. Inaczej pamięć kulturowa – ta „jest zorientowana na utrwalone punkty w przeszłości”¹⁷, dotyczy dziejów skomponowanych w określoną wspólnotową wizję. Posługuje się ona komunikacyjnymi formami przekazu, kodami symbolicznymi, figurami pamięci (mity, święta, ceremonie). Jest wiedzą utrwaloną w zobiektywizowanych materialnych nośnikach o funkcji mnemotechnicznej (rytuały, znaki). Pamięć kulturowa ma swoich rzeczników i nosicieli, w skład których wchodzi specjaliści różnych dziedzin, nauczyciele, poeci, reprezentanci społecznych instytucji.

Na Górnym Śląsku pamięć komunikacyjna do niedawna radykalnie nie pokrywała się z pamięcią kulturową, a ich wzajemna nieprzystawalność przyczyniła się też do zaistnienia omawianego problemu niepamięci. Sam termin „niepamięć” sytuuje się w kręgu kwestii związanych z zapominaniem społecznym, co ma miejsce w sytuacji, kiedy jakaś grupa bagatelizuje lub pomija zdarzenia i fakty, które uznaje za nieistotne z punktu widzenia teraźniejszej lub przyszłej tożsamości¹⁸. O ile pa-

¹⁵ <http://www.gliwiczanie.edl.pl/phpBB2/viewtopic.php?t=219&sid=0195f91cbd1afe3d97a586b7172f433a> [stan z 20.09.2014].

¹⁶ J. Assmann, *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 82.

¹⁷ Tamże, s. 84 i nn.

¹⁸ F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Kraków 2004, s. 328.

mięć określamy jako „kumulację i rejestrację informacji oraz utrwalone w świadomości struktury ich interpretacji, to niepamięcią jest wszystko, co znajduje się poza owym obszarem”¹⁹. Niepamięć jest związana nie tyle z procesem wytwarzania się zbiorowej amnezji, utratą świadomości przeszłości wskutek przemijania czasu i braku dostępu do wiedzy, ale raczej wynika z mniej lub bardziej intencjonalnych poczynań zaniedbywania pamięci i uznawania tego, co niegdyś istotne, za niebyłe. Piotr Kwiatkowski podkreśla, że jej powstawanie zawsze jest symptomem kryzysu ładu społecznego, wynika bowiem z zaburzenia mechanizmów przekazywania wartości istotnych z punktu widzenia tożsamości zbiorowej²⁰.

Przekaz o przeszłości w wymiarze komunikacyjnym wśród autochtonów funkcjonował na powojennym Górnym Śląsku przez lata w ukryciu, jako oficjalnie zakazany i niepożądany, istniał w prywatnym obiegu wspólnoty rodzinnej przekazywany ściszym głosem. W rodzinach imigrantów przekaz ten w ogóle nie dotyczył historii ziemi traktowanej jako „odzyskana”, a więc ahistoryczna, zamiast tego obejmował pamięć o utraconych Kresach. Z kolei przekaz kulturowy, w okresie PRL silnie zideologizowany, zmajoryzowany wizją nowego układu sił polityczno -ustrojowych, forsował celowo uproszczoną czy wręcz fałszywą historię Śląska piastowskiego, kreował jego obraz kulturowy w kategoriach siemienności i prowincjonalizmu, a społeczny – w aspekcie zgodnej z doktryną walki klas. Pamięć rodzinna deprecjonowana systemowo przeobrażała się w pamięć sekretną i wstydlivą, wraz z odchodzeniem świadków przeszłości miała tendencje do wygasania. Pamięć kulturową z kolei zdominowały stereotypy, podsycane zresztą medialnie (literatura propagandowa, agitacyjne filmy kroniki filmowej, reportaże prasowe, audycje radiowe i telewizyjne z obchodów „barbórki”, etc.). Uformowały one wizerunek Śląska kojarzonego z kopalnianym dymem, niewybrednymi dowcipami, śląską godką, degradacją środowiska, bezstylowością industrialnej architektury; regionu pozbawionego własnej historii i kultury zaadoptowanego przez polską tradycję narodową po wiekach obskurantyzmu. Obydwa przedstawione typy pamięci nie służyły budowaniu trwałego dorobku kulturowego regionu, przeciwnie, tworzyły warunki sprzyjające jego rozproszaniu, roztrwonieniu, w wymiarze mnemonicznym zaś torowały drogę zbiorowemu zapomnieniu.

W efekcie procesy te doprowadziły do uformowania się trudnej tożsamości przesyconej doznaniem zaprzeczłej marginalizacji i upokorzenia, szeroko opisywanym syndromem „śląskiej krzywdy”²¹, albo też przyczyniły się w ogóle do problemu z jakąkolwiek autoidentyfikacją regionalną, wykorzenienia, tożsamościowego rozmycia. Dylematy powyższe uzewnętrzniają się czytelnie w Gliwicach, w widocznej obojętności kolejnych włodarzy miejskich względem historii,

¹⁹ M. Hirszowicz, E. Neyman, *Społeczne ramy niepamięci*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, t. 45, nr 3–4, s. 24.

²⁰ P.T. Kwiatkowski, dz. cyt., s. 121.

²¹ Zob. K. Kutz, *Piąta strona świata*, Kraków 2010.

która przejawia się brakiem zrozumienia dla lokalnego krajobrazu kulturowego i tworzących go postindustrialnych zabytków. Jeśli mowa o wzbudzaniu poczucia identyfikacji z miejscem w Gliwicach, to jest to nie tyle region obciążony skomplikowaną historią i tradycją, która domaga się tropienia, ile miasto – wyabstrahowana z kulturowego kontekstu nowa, ponowoczesna konstrukcja tożsamościowa. Postulowana więź z miastem zaczyna przebiegać na linii zredukowanej do emblematycznych „miejsc pamięci”²², używając sformułowania Pierre’a Nory – medialnie sankcjonowanych, atrakcyjnych wizualnie form, które jednak niekoniecznie są w stanie pełnić rolę zwornika wspólnoty, ponieważ ich „znaczące” wskutek braku wiedzy i świadomości historii stają się nieczytelne, rozmywa się. Takimi miejscami/nie-miejscami stają się wizytówki gliwickie: Radiostacja, odnawiana Starówka, gentryfikowane lofty czy Nowe Gliwice. Zamieniają się one w puste znaki, hiperrealne atrakcje turystyczne, symulakry, których faktyczne znaczenie antropologiczne coraz bardziej umyka.

4. Performatyzacja zachowań

Działania edukacyjne zorientowane na ochronę dziedzictwa górnośląskiego muszą z konieczności uwzględniać powyższe problemy. Wsparciem zarówno w procesie przywracania zbiorowej pamięci, jak i przekazywania rzetelnej i obiektywnej wiedzy o przeszłości młodemu pokoleniu mogą być różne rodzaje działań podejmowanych w aspekcie instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym. Ten ostatni wydaje się w specyficzny sposób zastępować zanikającą pamięć komunikacyjną. Idąc tropem Assmanna, należałoby bowiem stwierdzić, że jesteśmy w punkcie dziejowym, w którym świadkowie czasów sprzed PRL – odchodzą, a pamięć żywa o tych zdarzeniach ustępuje pamięci zmediatyzowanej. Wygasa zatem forma przekazu rodzinnego, która dawałaby młodzieży wiedzę o Śląsku innym niż znany z autopsji, krajobrazowo pogrążony w ubóstwie zamykanych kopalń i kruszącej się architektury, o Śląsku pogranicznym, wielokulturowym, bogatym tradycją i historią. Na odsiecz kulturze regionu mogą przychodzić organizacje pożytku publicznego, które w sposób oddolny, w sprawczości amatorów-pasjonatów lokalnej historii są w mocy wspierać formalną edukację w krzewieniu idei rewitalizowanego regionalizmu. Ich działalność wpisuje się doskonale w procesy niwelowania przestrzeni niepamięci nie tylko ideowo, ale także proceduralnie, warto bowiem mieć na uwadze performatywne zorientowanie współczesnej kultury, reprodukującej swe treści już nie głównie za pośrednictwem intelektualnych działań aktorów społecznych, ale poprzez ich sprawczość prowokującą zmiany²³.

²² P. Nora, *Between Memory and History: Les Lieux de Memoire*, „Representations” 1989, nr 26.

²³ Zob.: E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 48–61.

Jedną z organizacji tak zwanego trzeciego sektora są Gliwickie Metamorfozy. Terenem jej działania jest miasto i powiat gliwicki, a siedzibą miasto Gliwice. Do celów statutowych należą: inicjowanie i prowadzenie prac renowacyjnych cmentarza Hutniczego – jako zadania pierwszoplanowego, a poza tym inicjowanie ochrony i renowacji innych obiektów kulturowego dziedzictwa oraz równoległe prowadzenie różnorodnej działalności związanej z upowszechnianiem wiedzy o historii miasta Gliwice i regionu. Wśród zadań stawianych sobie przez stowarzyszenie jako pierwszoplanowe znajdują się oprócz obligatoryjnej aktywności członków wolontariatu na polu ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego, także: współpraca z instytucjami samorządowymi, konserwatorem zabytków oraz innymi instytucjami mającymi wpływ na losy obiektów zabytkowych, prowadzenie serwisu internetowego, wydawnictwa oraz współpraca z podobnymi organizacjami w kraju i za granicą. W zakładce „O stowarzyszeniu” umieszczonej na stronie internetowej czytamy:

Poznaliśmy się na forum dyskusyjnym „Gazety Wyborczej” i po jakimś czasie założyliśmy własną stronę internetową www.gliwiczanie.pl poświęconą Gliwicom, w szczególności burzliwej historii i zapomnianym tradycjom tego miasta²⁴.

Już to krótkie wprowadzenie wskazuje wyraźnie, że celem, dla którego organizacja została powołana, jest nie tylko ochrona dóbr kulturowych regionu i dokumentacja lokalnego dziedzictwa, ale przywracanie pamięci zbiorowej, odpominanie „białych plam” historii i pełnienie roli swego rodzaju „strażnicy pamięci”²⁵. Metamorfozy zrzeszają lokalnych działaczy, amatorów, ale też profesjonalistów: historyków i architektów, wspólnie zainteresowanych nie tylko historią lokalną, ale aktywną działalnością na rzecz przywracania pamięci zbiorowej. Ten rodzaj motywacji potwierdzają tytuły notatek prasowych lokalnych dzienników, które ukazują jednocześnie, że działalność stowarzyszenia nie umknęła uwadze obserwatorów życia społecznego na Górnym Śląsku: *Gliwiczanie.pl ratują historię*, *Anonimowa renowacja. Wolontariusze zajęli się zabytkowym cmentarzem*, *Grupa gliwiczian porządkuje społecznie zapomnianą nekropolię*, itp.²⁶

Ważnym obszarem aktywności stowarzyszenia jest działalność animacyjna i edukacyjna. Metamorfozy realizują niezwykle interesujące projekty dla młodzieży, takie jak: adopcja nagrobków (polegająca na porządkowaniu i otaczaniu opieką rozpoznanych mogił przez młodzież z okolicznych szkół), turystyka regionalna, pikniki historyczne i sesje, gry miejskie (np. „Listy z frontu”), warsztaty etnograficzne, cykle tematyczne (np. „Lato z *Metamorfozami*”), rajdy połączo-

²⁴ <http://www.gliwiczanie.pl/> [stan z 20.09.2014].

²⁵ O działalności „strażników pamięci” – animatorów lokalnych kultur zob.: M. Melchior, *Śladami lokalnej przeszłości – pamięć jako przedmiot animacji kultury*, [w:] *Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*, red. E. Hałas, Kraków 2012, s. 227–234.

²⁶ T. Malkowski, *Gliwiczanie.pl ratują historię*, „Gazeta Wyborcza” 4.08.2006. Inne artykuły dostępne na stronie stowarzyszenia.

ne ze zdobywaniem odznaki „Wędrowca Gliwickiego”), a także włączanie młodzieży w celebrowanie rocznic (np. 2013 – ustanowienie roku Teodora Kalide – wybitnego rzeźbiarza górnośląskiego, autora słynnych posągów lwów gliwických oraz licznych pomników) i organizowanie uroczystości (np. 2012 – z okazji powrotu na cmentarz Hutniczy nagrobka Johna Baildona – szkockiego przemysłowca, inicjatora nowoczesnego hutnictwa na Górnym Śląsku). Stowarzyszenie podejmuje także aktywność wydawniczą, publikując przewodniki (także multimedialne), monografie postaci związanych z Gliwicami, materiały pomocnicze do zajęć edukacji regionalnej, foldery, pamiątkowe pocztówki i inne.

Inicjatywy wolontariatów takich jak *Metamorfozy* korespondują z koncepcjami współczesnej pedagogiki, postulującą aktywizację młodzieży, kształcenie przez działanie, zastąpienie ukierunkowanego nauczania – uczeniem się, ale także odpowiadają wskazówkom zawartym w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Jak zapisano w tym dokumencie w tomie 4. poświęconym edukacji historycznej i obywatelskiej:

Zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów następujących postaw: 1) zaangażowania w działania obywatelskie: uczeń angażuje się w działania społeczne, 2) wrażliwości społecznej: uczeń dostrzega przejawy niesprawiedliwości i reaguje na nie; 3) odpowiedzialności: uczeń podejmuje odpowiedzialne działania w swojej społeczności, konstruktywnie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych; 4) poczucia więzi: uczeń odczuwa więź ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną; 5) tolerancji: uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji²⁷.

W notacjach tych widoczna jest troska inicjatorów reformy systemu oświatowego o kształcenie młodzieży w poczuciu więzi z realnym, fizycznym miejscem, pojmowanym jako środowisko rozwoju i edukacji, a także krąg przyszłego życia społecznego i obywatelskiego, obejmującym przestrzeń rozciągającą się od lokalności i regionu, przez narodowość aż po szeroki horyzont – europejski i globalny. W zakresie treści kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym jako bardzo ważne wskazane zostały w podstawie programowej wymagania związane z przygotowaniem do uczestnictwa w kulturze, wśród nich kształtowanie „postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu”, a także „postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji”. Zaznaczono przy tym, że „szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”²⁸. Pod względem operacyjnym daje się tu natomiast zauważyć tendencję do akcentowania performatywnego wymiaru kultury.

Ten ostatni stanowi zarazem o nowym rodzaju kluczowych kompetencji, w które należy wyposażać młodych ludzi w toku działań edukacyjnych. Według filozofa języka Johna L. Austina akty performatywne to nie tylko, znane z teorii

²⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 26.

²⁸ Tamże, s. 16.

lingwistycznych, akty mowy, ale także każda pozajęzykowa aktywność podmiotu (działanie niewerbalne), która ma moc sprawczą, powołuje nowy stan rzeczywistości, wprowadza zmianę²⁹. Przykładem mogą tu być znaczące w danym kontekście kulturowym i społecznym gesty odnoszące jakiś skutek: wskazywanie, demonstracja, prezentacja, zaprzeczenie, bunt, etc. Performatyzacja kultury oznaczać może swoistą zmianę paradygmatu, transformację wywiedzioną z semiotyki kluczowej metafory świata-tekstu i przekształcenie jej w dynamiczną formę świata – obszaru ludzkich aktywności. Oznacza to już nie postulat, ale konieczność wdrażania młodzieży do uczenia się przez działanie, współpracę, podejmowania aktywności społecznych, a także uczestnictwa w różnych formach kształcenia ustawicznego, co razem służy wcielaniu w życie przekonania, że „samo myślenie – choć jest podstawą – nie wystarcza. Trzeba zacząć działać”³⁰.

Wnioski

Problem edukacji regionalnej i dziedzictwa kulturowego regionów nie umknął uwadze promotorów reformującej się oświaty, a treści z tego zakresu, pomimo odejścia od realizacji tak zwanych ścieżek przedmiotowych, znalazły się w podstawie programowej jako komponenty w opisie wymagań poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza historii i języka polskiego. Można odnieść wrażenie, że materiał kształcenia wcześniej holistycznie skoncentrowany uległ w ten sposób pewnemu rozproszeniu, a odpowiedzialność za jego ewaluację została złożona na barki nauczyciela. Swego rodzaju nowym zwornikiem działań o nachyleniu regionalistycznym może być program wychowawczy, który każda placówka zobowiązana jest utworzyć we współpracy ze środowiskiem lokalnym, a który powinien zawierać priorytety jej działalności edukacyjnej. Jak dalece jednak będzie on nasycony celami związanymi z edukacją regionalną, jest oczywiście kwestią indywidualną danego środowiska szkolnego.

Wsparciem dla edukacji formalnej w zakresie ochrony dziedzictwa kulturowego może być działalność pozainstytucjonalna stowarzyszeń należących do tak zwanego trzeciego sektora. Organizacje te, zrzeszające najczęściej pasjonatów lokalnej tradycji zaangażowanych w działalność popularyzowania wiedzy, oferują niezwykle ciekawe programy edukacyjne. Przy tym ich działacze realizują aktywne postawy zaangażowania w problemy środowiska lokalnego, realizując nie tylko model postawy społecznej, jaki wywnioskować można z najnowszego dokumentu regulującego pracę całego systemu oświatowego, ale również wpisując się w performatywny paradygmat współczesnej kultury. W kontekście efektywnej edukacji regionalnej ważne byłoby nie tyle nawet osiągnięcie celu edu-

²⁹ Zob. J.L. Austin, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993.

³⁰ <http://www.gliwiczanie.pl/Inicjatywy/szlak/szlak.htm> [stan z 18.09.2014].

kacyjnego w postaci efektu nabytej wiedzy o regionie i umiejętności jej spożytkowania, ile wypracowanie zwłaszcza postaw aktywnego działania w terenie. Tak bowiem można zinterpretować zapis: „Uczeń ma nawyk dociekania w kontekście społecznym – zadaje pytania «dlaczego jest tak, jak jest?» i «czy mogłoby być inaczej?» oraz próbuje odpowiedzieć na te pytania”³¹.

Troska o jakość edukacji regionalnej ma zasadnicze znaczenie, zwłaszcza w przypadku trudnego dziedzictwa, takiego, przykładowo, w którym międzygeneracyjna transmisja kulturowych wartości uległa zawirowaniom i które w efekcie nie stanowi spójnej sumy dóbr, ale konglomerat rozbieżności przenikniętych widmem zatury w skutkach postępujących mechanizmów generowania zbiorowego zapomnienia. Jest to sytuacja, w której inicjatywy edukacyjne nie czerpią z pamięci zbiorowej, ale wspomagają jej odblokowywanie i przywracanie, natomiast wysiłek dydaktyczno-wychowawczy zorientowany jest nie tyle na ochronę dziedzictwa kulturowego regionu, ile na jego restytuowanie. Swoistym remedium dla tych problemów może być podejmowanie prób sprzęgania poczynąń różnych instytucji i organizacji – zainteresowanych podtrzymywaniem tożsamości regionalnej i budowaniem antropologicznych więzi z miejscem zamieszkania – oraz wdrażania wartości im przyświecających do pracy z dziećmi i młodzieżą.

Summary

Protection of Local Cultural Heritage and a Problem of the Collective (Un)consciousness – Educational Perspective

The subject of the paper is a discussion about the problem of multicultural heritage of Upper Silesia, which in the cultural area of contemporary cities, such as Gliwice, is subjected to restoration, re-creation and reconstitution. In the course of the past epoch as the result of narration of so called ‘Regained Territories’ (incorporated into Poland after WW II), which brought a strong ideology and at the same time were creating a specific historical policy, the legacy of the former borderland between Poland and Germany was affected by the processes of collective unconsciousness. As a result of those (processes) young people have problems with formulating their cultural identity with reference to a dwelling place. In contemporary times compared to various social actions – such as unblocking and restoring of consciousness of identity, which were taken by various subjects – some interesting educational initiatives are making a mark aiming at the re-creation of the bonds with a place and building up one’s local identity. My goal is to analyze the selected actions taken at the grass roots within the scope of regional education as an irregular initiative of Public Benefit Organizations and to determine their role in cultural landscape of a city.

Keywords: local identity, Upper Silesia borderland, regional education, cultural heritage, performative culture.

³¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4, s. 21.