

Joanna Torowska

EDUKACJA
NA RZECZ
DZIEDZICTWA
KULTUROWEGO

ASPEKTY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

Książka dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Wydziału Filozoficznego

RECENZENT

dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. UMCS

PROJEKT OKŁADKI

Agnieszka Winciorek

REDAKTOR WYDAWNICTWA

Agnieszka Stęplewska

KOREKTA

Katarzyna Onderka

SKŁAD I ŁAMANIE

Wojciech Wojewoda

© Copyright by Joanna Torowska & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2008
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-2506-2



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 012-631-18-81, tel./fax 012-631-18-83
Dystrybucja: ul. Wrocławska 53, 30-011 Kraków
tel. 012-631-01-97, tel./fax 012-631-01-98
tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA O/Kraków, nr 62 1060 0076 0000 3200 0047 8769

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
1. Wkład pedagogiki kultury w myślenie o dziedzictwie (wybrane problemy)	11
2. Dziedzictwo kulturowe jako wartość	17
3. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego – zagadnienia wstępne	23
4. Próba definicji edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego, stanu i potrzeb (na przykładzie Małopolski).....	29
5. Podstawowe pojęcia edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego	39
6. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego i jej miejsce we współczesnej pedagogice	47
7. Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty	53
8. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego wobec wielokulturowości i globalizmu	63
9. Polskie obiekty na Liście Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO.....	71
10. Dziedzictwo kulturowe w programach szkolnych.....	77
11. Możliwości realizacji edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego w praktyce	87
Zakończenie	95
Bibliografia	97

WPROWADZENIE

Inspiracją do podjęcia tematyki edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego w wymiarze teoretycznym i praktycznym były dla Autorki badania nad zabytkowymi parkami Krakowa prowadzone w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku i zakończone wydaniem czterech publikacji [*Parki Krakowa*, część pierwsza, 94 strony, 27 ilustracji, Wyd. Sponta (2002); *Planty krakowskie. Przewodnik dla nauczycieli*, 159 stron, 47 ilustracji, Wyd. MCDN (2003); *Parki i ogrody Krakowa. Przestrzenie edukacyjne* (124 strony, 39 ilustracji, Wyd. MCDN (2005) i jeden zeszyt *Park im. Dra Henryka Jordana*, 46 zdjęć, 59 stron, Wyd. Ośrodek Kultury im. Cypriana Kamila Norwida (2006)]. Realizując opracowania nad parkami Krakowa, przez kolejne lata Autorka współpracowała z Ośrodkiem Kultury im. C.K. Norwida w Krakowie w ramach projektu „Parki dla edukacji”, który był skierowany do nauczycieli i uczniów szkół z terenu Małopolski. Opracowania dotyczące parków Krakowa były pogłębionymi badaniami historycznymi i terenowymi, zawierającymi opisy wybranych parków miejskich jako szczególnego rodzaju przestrzeni kulturowej, edukacyjnej i wychowawczej. Prowadzone wówczas prace objęły również badania sondażowe wśród nauczycieli i uczniów krakowskich szkół znajdujących się w pobliżu tych parków. Konkluzję stanowiło stwierdzenie, że w przestrzeni miejskiej, jaką jest środowisko zabytkowych parków, istnieją szczególne elementy, które mają istotny wpływ na sposób ich postrzegania przez człowieka (dzieci, młodzież, dorosłych). Ważne są tu takie elementy, jak pomniki, zabytkowe układy kompozycyjne, zabytkowa zabudowa w postaci wybitnych dzieł architektury, *genius loci* i inne charakterystyki stanowiące o indywidualnym charakterze tych obiektów. Wszystkie te elementy złożyły się na rodzaj przestrzeni przesyconej szczególnymi wartościami historycznymi, patriotycznymi, jak również ogólnoludzkimi treściami kulturowymi i symbolicznymi.

Obserwując wprowadzanie do szkół edukacji regionalnej, Autorka śledziła ukazujące się w tym zakresie opracowania. Analiza literatury przedmiotu pozwoliła na wyodrębnienie najważniejszych pojęć edukacji regionalnej: **pomniki, dzieła sztuki, zabytki, krajobraz kulturowy** itd. Nie było dotychczas jednego opracowania, które ujmowałoby całościowo wszystkie te zagadnienia.

Jednocześnie w ramach zajęć fakultatywnych Autorka podjęła temat edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego wśród studentów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, realizując różne programy w zakresie tematu „Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego”. Zawsze jednak łączyły się one

z zajęciami terenowymi, zwiedzaniem ekspozycji, poznawaniem zabytków i obiektów sztuki (w tym obiektów sztuki ogrodowej). Przez jeden semestr Autorka prowadziła również fakultet „Parki w edukacji”.

Wszystkie te doświadczenia, studia w zakresie literatury przedmiotu, prezentacje najważniejszych obiektów dziedzictwa z danego regionu czy z Polski i wybranych obiektów z poszczególnych państw czy kontynentów pozwoliły sformułować wniosek ogólny: w kulturze każdego państwa istnieją takie miejsca, które mają wymiar uniwersalny, będąc nośnikiem wysokich wartości humanistycznych i ogólnoludzkich. Miejsca te to piękne krajobrazy o głównie przyrodniczych i widokowych walorach (parki narodowe, np. Yellowstone w USA; wodospady, np. wodospad Niagara; szczególna dendroflora; rzadkie dzieła natury), krajobrazy i miejsca historycznie predestynowane do zachowania ze względu na unikatowe wartości historyczne (np. niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu), a także miejsca i obiekty posiadające wyjątkowe walory estetyczne, artystyczne i kulturowe (np. zabytkowe centrum Krakowa, Zamek Krzyżacki w Malborku, układ renesansowy miasta Zamościa itd.). Zachowane obiekty i miejsca świadczą o rozwoju kulturalnym, historycznym i duchowym człowieka na przestrzeni dziejów. By to pojąć, konieczna jest świadomość ich istnienia, poznanie i zrozumienie funkcji, jaką mają do spełnienia, oraz zapoznanie się z kontekstem historycznym i kulturowym, w którym powstały. Obiekty te stanowią obecnie przedmiot zainteresowań głównie służb ochrony i dokumentacji zabytków, specjalistów ochrony przyrody i innych osób promujących turystykę, szczególnie kulturową, lub dany region. Przede wszystkim zaś powinny być powszechnie znane w społeczeństwie, zwłaszcza wśród młodego pokolenia, uczniów i nauczycieli.

Należy również stwierdzić, że sprawa odpowiedzialności człowieka za zachowanie dziedzictwa nie znajduje należnego miejsca w misji i głównych celach wychowania reformującej się szkoły. Trzeba jednak zaznaczyć, że wśród wielu preferowanych wartości we współczesnym świecie podkreśla się odpowiedzialność człowieka za słowa, czyny, za kształt własnego życia, za drugiego człowieka, za budowane z nim relacje, wspólne działania itp. Coraz wyraźniej odczuwa się także potrzebę wprowadzenia powszechnej edukacji europejskiej, której pierwsze programy już zostały opracowane i są sukcesywnie realizowane w polskiej szkole (np. ścieżki humanistyczne dla gimnazjum).

Jeden z ostatnich raportów Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji na temat edukacji obywatelskiej w szkołach w Europie, na podstawie danych z trzydziestu krajów europejskich, jako jeden z najważniejszych komponentów treści tej edukacji podaje interpretację i znajomość dziedzictwa, a rozwijanie odpowiedzialności obywatelskiej uznaje za jedno z najważniejszych zadań na najbliższe lata, do 2014 roku.

Wszystkie te przesłanki oraz świadomość licznych prób podejmowanych przez środowiska wychowawcze w Polsce – (tj. obok wprowadzonej edukacji regionalnej i edukacji europejskiej wprowadzenie edukacji aksjologicznej do treści programów studiów uniwersyteckich oraz próby praktycznej realizacji

tych zagadnień (np. scenariusze i propozycje zajęć w zakresie edukacji regionalnej – wychowanie ku odpowiedzialności) – skłoniły Autorkę do zebrania w niniejszym opracowaniu zaktualizowanych artykułów, publikowanych dotychczas w różnych źródłach i w różnym czasie¹. Podjęto też próbę opracowania wspomnianej tematyki od strony teoretycznej oraz uwzględnienia aspektów praktycznych edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego (wskazanie sytuacji wychowawczo-kształcąco-edukacyjnych, w czasie których można rozwijać w człowieku poczucie współodpowiedzialności za dziedzictwo, ucząc w ten sposób odpowiedzialności). Fakt, że w niniejszej pracy Autorka wykorzystwała wcześniejsze swoje publikacje, spowodował przywoływanie niektórych wątków wielokrotnie.

Autorka ma nadzieję, że publikacja ta ugruntuje ideę edukacji regionalnej, wprowadzi edukację na rzecz dziedzictwa kulturowego jako przykład edukacji przez treści do wartości i jako konieczny pomost pomiędzy edukacją regionalną i europejską, posiadającą liczne związki z edukacją estetyczną, moralną, obywatelską, kulturalną i współczesną pedagogiką kultury (czy też różnymi jej konceptualizacjami, które stanowią działania edukacyjne, np. edukacja estetyczna, moralna, kulturalna).

Publikacja jest przeznaczona dla nauczycieli i pedagogów – studentów, animatorów kultury i wszystkich pragnących poszerzyć swą wiedzę o edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

¹ J. Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego*, streszczenie w j. angielskim [w:] *Sztuka i pedagogika II, Krakowskie Sesje Naukowe*, red. J. Samek, Kraków 1999, s. 66–70; *idem*, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty*, streszczenie w j. polskim [w:] *Zeszyt abstraktów: międzynarodowa konferencja naukowa, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, „Fundamenty edukacyjnej wspólnoty”*, Kraków 2004, s. 166; *idem*, *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty* [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. naukowa A. Sajdak, Kraków 2005, s. 31–41; *idem*, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego wobec wielokulturowości i globalizmu*, „Hejnał Oświatowy” 2005, nr 1(63), s. 29–30; *idem*, *Przestrzenie edukacyjne Plant krakowskich*, „Hejnał Oświatowy” 2005, nr 2(64), s. 14–15; *idem*, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: próba definicji, stan i potrzeby – na przykładzie Małopolski* [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Lublin 2006, s. 193–203; *idem*, *Dziedzictwo kulturowe jako wartość. Implikacje do kształcenia pedagogów w szkole wyższej* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2000, s. 239–248.

1. WKŁAD PEDAGOGIKI KULTURY W MYŚLENIE O DZIEDZICTWIE (WYBRANE PROBLEMY)

Pedagogika kultury to idealistyczny i obiektywistyczny kierunek pedagogiczny, który ukształtował się w Europie pod koniec XIX wieku, a w Polsce swe apogeum osiągnął w okresie międzywojennym. Inspiracją do powstania tego kierunku była idealistyczna filozofia Georga Hegla i teoria kultury Wilhelma Diltheya²:

Już przed około 100 laty przedstawiciele tego nurtu podkreślali, że pedagogiczne znaczenie kultury wynika (...) przede wszystkim z uznania postaci kulturowych za rodzaj klucza hermeneutycznego, umożliwiającego jednostce rozumienie różnych form życia ludzkiego, a zarazem stanowiącego przesłankę jej zdomowienia w świecie, kreatywnego i twórczego rozwoju oraz dokonywanych przez nią wyborów³.

Zasadniczą kategorią i tezą pedagogiki kultury jest pojęcie kształcenia osobowości (sfery duchowej) człowieka poprzez dobra (wartości) kultury. Proces ten polega na tym, iż człowiek, stykając się z wytworami kultury, które są nosicielami wartości świata ducha – przeżywa i rozumie zawarte w nich sensy. Zjawiają się wówczas uwarunkowane zasobem dyspozycji wrodzonych i okresem rozwojowym jednostki – odpowiadające wartościom kulturowym akty duchowe, które kształtują charakter i autonomiczną osobowość człowieka. Osobowość nie jest więc dana, lecz zadana jako rezultat wychowania. Jest sama wartością i jest zdolna tworzyć nowe wartości. Osobowość była tym elementem w twórczości polskich pedagogów kultury, który wyznaczał podstawy ich refleksji pedagogicznej. Przykładowo, osobowość i wartość to dwa najważniejsze czynniki w myśli Zygmunta Mysłakowskiego. Natomiast Bogdan Suchodolski osobowość człowieka umieszczał na szerszym tle, na tle kultury w ogóle. Dał temu wyraz nie tylko na łamach „Kultury i Wychowania”, lecz także w innych publikacjach⁴. W pracy pt. *Kultura i osobowość* podjął próbę wydobywania z dziejów myśli polskiej odpowiedzi na pytanie: „Jak się wysiłkiem osobowości tworzy

² *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Śliwerski, B. Milerski, hasło: „pedagogika kultury”, Warszawa 2000, s. 154.

³ B. Milerski, *Pedagogika kultury* [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 220.

⁴ W. Szulakiewicz, *Wybrane aspekty pedagogiki kultury w świetle „Kultury i Wychowania”*, „Kultura i Edukacja” 1995, nr 4(14), s. 73–79.

kultura oraz jak się uczestnictwem w kulturze rozwijają i pogłębiają osobowości ludzkie”⁵.

Program pedagogiki kultury był programem obrony i upowszechniania najcenniejszych wartości duchowych (humanistycznych)⁶. Trzeba przypomnieć, że pedagogika kultury, przywołująca ideę czy nawet ideał (?) kultury jako świata humanistycznego, idealnego, duchowego, wymagającego nie tyle spostrzegania, ile rozumienia, eksponowała znaczenie wartości jako „zobowiązań skierowanych do ludzi i społeczeństwa”; kulturę kojarzono zatem zarówno z zespołem zobiektywizowanych dokonań, zwłaszcza artystycznych i intelektualnych, jak i z wartościami moralnymi oraz ze sposobem życia. Dzięki zaznajomieniu się z dotychczasowym dorobkiem kultury następuje obcowanie pokoleń⁷.

Problematyka kulturowego wymiaru edukacji została podjęta również w Polsce, szczególnie w okresie międzywojnia. W latach 1933–1939 ukazywał się kwartalnik „Kultura i Wychowanie”, którego redaktorem był Bogdan Suchodolski. Między innymi na łamach tego kwartalnika, w kontekście omawianej problematyki dziedzictwa, ukazał się cykl artykułów poświęconych dziedzictwu jako zespołowi wzorów⁸. Autorka szerzej rozwija ten wątek w rozdziale drugim pt. „Dziedzictwo kulturowe jako wartość”.

By przybliżyć Czytelnikowi wkład pedagogiki kultury w myślenie o dziedzictwie, Autorka odwołała się do pism z zakresu filozofii kultury Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego.

Sergiusz Hessen, należący do wybitnych przedstawicieli pedagogiki kultury w Europie, emigrant rosyjskiego pochodzenia, od 1936 roku przebywający w Polsce, sformułował projekt pedagogiki personalistycznej odnoszącej się do duchowości rozumianej w kategoriach tzw. dóbr kulturalnych⁹. Pisał on: „Dobra kulturalne zamierzchłych czasów pokryte są warstwą nowych zwyczajów i trosk dnia dzisiejszego, w których przejawia się już nowa postawa wobec świata, nowe pojęcie o roli i przyszłości człowieka”¹⁰. Hessen stawiał pytanie, jak powinna się zachować w tej sytuacji szkoła: „«neutralnie», czyli obojętnie, ignorująco, czy też przeciwnie, powinna to duchowe środowisko czynnie zwalczać i starać się zastąpić je przez jednolity nowy światopogląd?”. I odpowiadał:

Duchowemu środowisku nie można po prostu zaprzeczać, trzeba je „znieść” w znaczeniu heglowskiego *aufheben*: duchowe środowisko musi być przewyciężone, ale i zachowane w tym, co stanowi jego prawdę życiową. Lecz przewyciężone ono musi być przez młodzieńca samego. Dopiero wtedy będzie mógł on kształcić swój własny światopogląd, a tym samym swoją osobowość.

⁵ B. Suchodolski, *Kultura i osobowość*, Warszawa 1935, s. 7.

⁶ *Złota encyklopedia PWN*, hasło: „pedagogika kultury”, publikacja na dysku DVD.

⁷ W. Szulakiewicz, *op.cit.*, s. 77.

⁸ *Ibidem*.

⁹ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, wyb. i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997.

¹⁰ *Ibidem*, s. 48.

I dalej tłumaczy rolę nauczyciela w tej kwestii, posługując się pojęciem „światopoglądu”, „osobowości”, „środowiska duchowego” i jego „warstwowości”, która cechuje budowę otaczającego go duchowego świata:

Rozumny nauczyciel potrafi w starym zwyczaju lub nawet w starym przesądzie odnaleźć duchowy sens, wyjaśniając dziecku te problemy, których rozwiązaniu swego czasu służyły. Pogląd na świat, który znalazł jako już gotowy, a który ani nie pokrywa się zupełnie z jego własnym światopoglądem, ani nie jest światopoglądem wychowanka, a tylko otacza go jako środowisko duchowe, nauczyciel będzie się starał w ten sposób „otworzyć”. „Otworzyć” światopogląd to znaczy nadać mu życie i ruch, pozwolić zrozumieć jego problematykę, a nie poprzestawać tylko na gotowych formułkach i odpowiedziach, które charakteryzują go jako zastygły system. W okresie przed dojrzwaniem, gdy duchowe otoczenie odczuwa się jako zewnętrzny byt, takie otwieranie i udostępnianie jest jedynym rozwiązaniem sprawy. Nauczyciel nie musi przy tym powstrzymywać się od wydawania własnego sądu, nie można go jednak narzucać: i jedno, i drugie przesłoniłoby tylko prawdziwy sens duchowego środowiska. Powinien uznawać jego wartość i jego problematykę, gdyż na tym właśnie polega prawdziwa tolerancja. (...) Wychowanek powinien na podstawie poszczególnych przykładów przeżyć problematykę światopoglądu i nauczyć się rozumieć historycznie uwarunkowaną warstwowość, która cechuje budowę otaczającego go duchowego świata. Dopiero wtedy będzie mógł użyć jego elementów do budowy własnego poglądu na świat¹¹.

Istotny jest też wkład Hessena w zakresie moralnego wymiaru kształcenia odwołującego się do wartości kulturowych. Hessen uważa, że zadaniem wychowania jest dążenie do autonomii i pełni osobowości, które realizuje się przede wszystkim poprzez kształcenie odwołujące się do sfery wartości kulturowych. Według niego, osobowość dzięki uznaniu najwyższych wartości kulturowych za własne staje się moralnie dojrzała¹².

Najwybitniejszym reprezentantem pedagogiki kultury w Polsce był Bogdan Nawroczyński, autor *Życia duchowego*¹³. Nawroczyński „dokonał wyróżnienia «faktu kulturowego» (wspólny wielu grupom i przechodzący w tradycję) i «faktu kulturalnego» (skierowanego na cele obowiązujące w danej kulturze). To właśnie Nawroczyński chyba najwydatniej przyczynił się do jednoznacznego ujęcia czynności kulturalnych, które są skierowane na cele i posiadają wartość dodatnią (normatywną), tzn. obowiązującą każdego, kto umie trafnie oceniać – tym samym też ujął pozytywnie samą istotę kultury i działalność z nią związaną w polskiej pedagogice”¹⁴.

Nawroczyński podkreślał, że do życia kultury niezbędne jest, aby składające się na nią dobra kulturalne nie tylko były rozumiane, lecz także używane¹⁵. Rozumienie dóbr kultury według Nawroczyńskiego to inaczej wnikanie w dobra kultury. Wnikające używanie dóbr kulturalnych polega na naładowaniu tych

¹¹ *Ibidem*, s. 48–49.

¹² *Ibidem*, s. 156 i nast.

¹³ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa 1947; *idem*, *Dzieła wybrane*, t. 1–2, Warszawa 1987.

¹⁴ M. Nowak, *Janusz Gajda, Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 318 – recenzja, „Pedagogika Kultury” 2006, t. 2, s. 259.

¹⁵ B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, *op.cit.*, s. 138, 139.

wytworów „wielkimi potęgami ducha. Ale te potęgi w nich drzemią, nie objawiając swej siły, dopóki brakuje wnikającego używania. Tak zwane wnikające używanie dóbr kulturalnych aktualizuje potencjalne siły wytworów ludzkich”¹⁶. Wnikanie w dobra kulturalne o pewnej strukturze kształtuje człowieka.

Nawroczyński wyróżnia także dobra pośredniczące¹⁷ (są to dobra, które pośrednicząc między twórcą i odbiorcami, domagają się odtwarzania ich znaczenia przez odbiorców):

Wszystkie te dobra są rzeczami fizycznymi naładowanymi niejako duchem. Ale ten duch w nich znajduje się w stanie **potencjalnym**. Aby przejść w stan aktywny, musi on spotkać się z pokrewną mu strukturą odbiorcy. Nie wystarczy przy tym, aby odbiorca zachował się biernie, poddając się działaniu na niego dobra kulturalnego. Musi on odpowiedzieć czynnie na jego apel, musi wziąć udział w odtwarzaniu jego znaczenia w swojej duszy. A to wymaga pewnego rodzaju twórczości¹⁸.

Milerski pisze, iż we współczesnej refleksji pedagogicznej można zauważyć rewaloryzację pojęcia pedagogiki kultury, które zaczyna być odnoszone nie tylko do konkretnych teorii wymienionych powyżej przedstawicieli (m.in. Wolfganga Klafki), lecz także do konceptualizacji różnych oddziaływań edukacyjnych, np. wychowania etycznego, estetycznego (istotny wkład Ireny Wojnar) i artystycznego, a niekiedy także międzykulturowego¹⁹.

Pedagodzy kultury twierdzili, że istnieją wartości absolutne: dobro, prawda, piękno, stanowiące zwieńczenie hierarchii wartości (Nawroczyński). Różnili się między sobą klasyfikacją wartości na niższych szczeblach oraz uznaniem określonych postaci kulturowych za ich nośniki, zwłaszcza w odniesieniu do najwyższych (religia, naród, państwo)²⁰.

Pedagodzy kultury zawsze podkreślali wartość edukacji ogólnohumanistycznej²¹. Podobnie jest też w najnowszych opracowaniach z zakresu polityki oświatowej, która powstała przede wszystkim na podstawie krytycznej diagnozy współczesności, a wyrażone w niej sądy zdradzają daleko idące analogie do pedagogiki kultury.

Z kolei Komisja Europejska, definiując podstawowe wyzwania edukacyjne w XXI wieku, za jedną z podstawowych przesłanek kształcenia uznała koncentrację na kulturze ogólnej. Dzięki takiej koncentracji możliwe jest kształtowanie trzech fundamentalnych kompetencji życiowych, a mianowicie:

- 1) zdolności do uchwycenia istoty rzeczy,
- 2) rozumienia i kreatywności,
- 3) osądu i podejmowania decyzji.

Z powyższego wynika, że „przekaz kultury ogólnej (...) ma wymiar na wskroś pragmatyczny – jest bowiem pierwszym warunkiem przystosowania się do

¹⁶ *Ibidem*, s. 141, 143, 145.

¹⁷ *Ibidem*, s. 153.

¹⁸ *Ibidem*, s. 154.

¹⁹ B. Milerski, *op.cit.*, s. 223.

²⁰ *Ibidem*, s. 228.

²¹ *Ibidem*, s. 229.

przeobrażeń w ekonomii i zatrudnieniu”. Solidna baza kulturowa sprawia m.in., że człowiek „może zaznaczyć swoją pozycję w społeczeństwie informacyjnym, to znaczy może być zdolnym do usytuowania i rozumienia w sposób krytyczny obrazów i danych dostarczanych mu przez źródła”²².

Współczesna pedagogika kultury (jako nauka hermeneutyczna odwołuje się do metod hermeneutyki filozoficznej, humanistycznej i społecznej, które często łączy się z metodami fenomenologicznego opisu badanej rzeczywistości) w dużej mierze ma więc charakter filozoficzny. Przedmiotem analiz jest praktyka edukacji postrzegana całościowo. Podkreśla się dziejowość człowieka, kultury i samej teorii, których nie można interpretować bez uwzględnienia konkretnego kontekstu historycznego (w tym sensie obiektywne znaczenia egzystencjalne, o których pisał Dilthey, mogą być przynajmniej częściowo zrelatywizowane)²³.

Praktyka wychowania ludzkiej duchowości jest bowiem określana wieloma znaczeniami i dlatego podstawowym zadaniem pedagogiki jest rozumienie. Teoria ma więc czynić praktykę bardziej świadomą, a oddziaływać może na nią dopiero poprzez głębsze zrozumienie jej uwarunkowań i znaczeń²⁴.

W dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce pedagogika kultury rozwijała się intensywnie. Pojawiło się wówczas w tym kręgu pojęcie **dziejowości**, co łączyło się z podjęciem problematyki wychowania narodowego, a w dużej mierze wynikało z faktu odzyskania niepodległości po długim okresie niewoli.

Stąd też akcentowano zależność rozwoju duchowego jednostki od dziedzictwa kulturowego narodu, a ponadto – jak w całym kierunku – podkreślano rolę wartości w przygotowaniu wychowanka do udziału w kulturze i rozwijaniu harmonijnej, autonomicznej osobowości ludzkiej²⁵.

Pojęcie dziedzictwa było wyraźnie powiązane z wielkimi tradycjami kultury europejskiej:

Warto o tym pamiętać, poszukując wspólnych korzeni Europy, nie tylko w sztuce i nauce, lecz także przecież w ideałach pedagogicznych. Pedagogika kultury może być, z tego punktu widzenia, uznana za bardzo istotny składnik europejskiej wspólnoty i tradycji pedagogicznej²⁶.

Aktualność pedagogiki kultury w kontekście wielokulturowości i globalizmu – jako jednych z najbardziej powszechnych i jednocześnie kontrowersyjnych zjawisk dzisiejszego świata, które dotyczą również pedagogów – jest dziś wyjątkowa. Chodzi tu o aktualne rozumienie tego kierunku i możliwość jego re-

²² *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* [w:] *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 26 i 28.

²³ B. Milerski, *op.cit.*, s. 229.

²⁴ *Ibidem*, s. 230.

²⁵ J. Gajda, *Encyklopedia pedagogiczna XXI Wieku*, t. IV, hasło: „pedagogika kultury”, Warszawa 2005, s. 161.

²⁶ I. Wojnar, *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia* [w:] *Kultura, wartości, kształcenie*, red. D. Kubinowski, Toruń 2003, s. 34.

adaptacji do warunków współczesnych. Próbę przybliżenia tego zagadnienia podjęła Autorka w rozdziale ósmym niniejszego opracowania.

W następnych rozdziałach Autorka będzie nawiązywać do wątku pedagogiki kultury w różnych aspektach. Wynika to z wcześniejszego opracowania niektórych zagadnień.

Pełniejszą analizę nurtu pedagogiki kultury Czytelnik może znaleźć w opracowaniu Janusza Gajdy *Pedagogika kultury w zarysie*²⁷.

Co ważne, idee współczesnej pedagogiki kultury, przez niektórych autorów zwanej neopedagogiką kultury, zostały połączone z pedagogiką międzykulturową. W tym kontekście warto spojrzeć na zaproponowaną koncepcję edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego jako podejmującą wątki i treści o znaczeniu międzykulturowym.

²⁷ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006. Zob. również D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków 2006 i *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Kraków 2003 oraz „Pedagogika Kultury”, red. D. Kubinowski, t. I, Lublin 2005, t. II, Lublin 2006.

2. DZIEDZICTWO KULTUROWE JAKO WARTOŚĆ²⁸

Pedagogiczna refleksja nad wartościami po raz pierwszy pojawiła się u pedagogów kultury. To właśnie ten kierunek uwzględnił wartości i dostrzegł ich rolę w wychowaniu. Także pedagogika kultury w okresie międzywojennym wprowadziła pojęcie dziedzictwa.

Definicja dziedzictwa kulturowego, jaką można znaleźć w *Zaleceniach UNESCO dotyczących ochrony dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego na poziomie państwowym*, zalicza do tego pojęcia: **zabytki**: dzieła architektury, dzieła monumentalnej rzeźby i malarstwa, w tym malarstwo jaskiniowe oraz elementy, grupy elementów i obiekty specjalnej wartości z punktu widzenia archeologii, historii, sztuki lub nauki; **zespoły budynków**: zespoły oddzielonych lub powiązanych ze sobą budynków, które z uwagi na ich architekturę, jednorodność lub położenie w krajobrazie mają specjalne znaczenie z punktu widzenia historii, sztuki lub nauki; **stanowiska**: obszary, połączone dzieła przyrody i człowieka, które mają specjalne znaczenie z powodu swego piękna lub znaczenia z archeologicznego, historycznego, etnograficznego czy antropologicznego punktu widzenia²⁹.

Beata Witkowska-Maksimczuk w rozważaniach aksjologicznych o dziedzictwie kulturowym przyjmuje, że obiekty dziedzictwa kulturowego stanowią rodzaj dobra³⁰. Dobra można rozumieć w dwojaki sposób: Seneka przeciwstawił dobra, które mają cenę (*pretium*), dobrom, które mają godność (*dignitas*). Do tego podziału nawiązuje inny, przyjęty przez Henryka Elzenberga podział wartości na utylitarne i perfekcyjne³¹. Wartością utylitarą jest coś, co zaspokaja jakieś pragnienia lub jakąś potrzebę. Wartość taka zawsze jest relatywna (to, co ma wartość dla jednej osoby, nie musi jej mieć dla drugiej). *Utilitas* to po łacinie przydatność, pożytek, korzyść. Wartości utylitarne (użytkowe) to zatem wartości pożyteczne – zapewniają przetrwanie lub przyczyniają się do komfortu trwania. Przykładem mogą być wartości ekonomiczne, instrumentalne, przyjemno-

²⁸ Rozdział ten stanowi fragment artykułu Autorki pt. *Dziedzictwo kulturowe jako wartość...*, *op.cit.*

²⁹ *Międzynarodowe zasady ochrony i konserwacji dziedzictwa archeologicznego*, red. Z. Kobyliński, Warszawa 1998, s. 42.

³⁰ B. Witkowska-Maksimczuk, *Dziedzictwo kulturowe – rozważania aksjologiczne* [w:] *Zabytki i społeczeństwo. Czynniki społeczne w ochronie zabytków w warunkach reformy samorządowej*, red. K. Gutowska, Z. Kobyliński, Warszawa 1999, s. 25–28.

³¹ B. Wolniewicz, *Filozofia i wartości*, Warszawa 1994, s. 149.

ściowe. Natomiast wartość perfekcyjna jest samoistna, a jej istotną cechą jest to, że, odwrotnie niż wartość utylitarna, nie zależy od ludzkiej preferencji.

Nasuwa się pytanie: czy z dziedzictwem kulturowym łączą się wartości utylitarne czy perfekcyjne? Jeśli znajdujemy w nim elementy prawdy lub piękna – mamy niewątpliwie do czynienia z wartościami perfekcyjnymi. Beata Witkowska-Maksimczuk przyznaje, że czasem trudno zdobyć się na jednoznaczную interpretację, np. w wypadku niektórych pamiątek historycznych. Należy jednak zawsze umieć rozstrzygnąć, czy dany obiekt jest sam w sobie cenny, czy też posiada wartość jedynie instrumentalną.

Uznanie jakiegoś obiektu za element dziedzictwa kulturowego pociąga za sobą postulat jego ochrony. W myśl wcześniejszych rozważań, obowiązek ochrony wypływałby (choć nie jest łatwe uzasadnienie, w jaki sposób) z istnienia wartości perfekcyjnej. Nasuwają się tu pytania: dlaczego w ogóle należy chronić dziedzictwo kulturowe i jak to robić? Próba odpowiedzi na to drugie pytanie są m.in. wspomniane już *Zalecenia UNESCO dotyczące ochrony dziedzictwa kulturowego...*, w których wskazuje się szczegółowe środki, jakie powinny być określone przez prawodawstwo i system organizacyjny każdego z państw. Szczególną rolę w ochronie dziedzictwa przypisuje się tu instytucjom edukacji permanentnej i uniwersytetom³². Natomiast pierwsze pytanie najczęściej pojawia się w szerszym kontekście – np. dlaczego chronić obiekty dziedzictwa kulturowego, jeśli ochrona taka w jakimś konkretnym przypadku oznacza jednocześnie zaniedbanie innych ważnych wartości, np. ludzkiego życia czy zdrowia. Kwestie te dotyczą zazwyczaj wyborów moralnych³³.

Z kolei w szkicu *Odpowiedzialność za dziedzictwo kulturowe* Maria Łojewska-Krawczyk łączy zagadnienie dziedzictwa kulturowego z podstawową kategorią współczesności i jedną z podstawowych kategorii pedagogicznych, którą jest odpowiedzialność. Obecnie można zauważyć wzrastające znaczenie odpowiedzialności, które znajduje wyraz m.in. w zjawisku rozszerzenia się istniejących przedmiotów i podmiotów odpowiedzialności oraz powstawaniu nowych jej rodzajów³⁴. [Zjawisko poszerzania przedmiotu odpowiedzialności można również zaobserwować w pojmowaniu odpowiedzialności za dziedzictwo kulturowe. Rozszerzanie przedmiotu dziedzictwa kulturowego jest widoczne w stosowaniu coraz to szerszych kategorii, np. krajobrazu kulturowego obejmującego i krajobraz naturalny, i dominujące w nim przedmioty kultury. We wspomnianych zaleceniach ONZ (w Konwencji o ochronie światowego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego) pojęcie dziedzictwa kulturowego zostało rozszerzone także na dziedzictwo przyrodnicze, zdefiniowane jako obejmujące przyrodnicze obiekty o specjalnym znaczeniu z estetycznego lub naukowego punktu widzenia]³⁵.

³² J. Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego*, op.cit., s. 65–70.

³³ *Ibidem*.

³⁴ M. Łojewska-Krawczyk, *Odpowiedzialność za dziedzictwo kulturowe [w:] Zabytki i społeczeństwo...*, op.cit., s. 29.

³⁵ Zob. *Międzynarodowe zasady...*, op.cit.

Trzeba podkreślić, że samo istnienie wartości określających to, co jest cenne i powinno być realizowane, nie jest jeszcze wystarczającym warunkiem poczuwania się przez człowieka do odpowiedzialności i jej podejmowania. Maria Łojewska-Krawczyk posługuje się w swoich rozważaniach potocznym rozumieniem wartości (ograniczającym je do wartości pozytywnych wyznaczających sferę możliwego dobra). Wartości funkcjonujące w świecie kultury muszą być internalizowane przez jednostki. Dopiero wówczas człowiek będzie je dostrzegał, poznawczo i emocjonalnie akceptował i uznawał powinność ich realizacji, podejmując na jej rzecz stosowne działania. Może się zdarzyć, że określona wartość przez poszczególne jednostki czy zbiorowości w danym miejscu i czasie w ogóle nie będzie dostrzegana, co wyklucza poczuwanie się do odpowiedzialności za jej realizację³⁶. Co ważne, takie zjawisko może występować także w odniesieniu do niektórych elementów dziedzictwa, np. krajobraz może w świadomości danej społeczności nie być w ogóle postrzegany jako wartość – przy takim stanie rzeczy nie jest uważany za „element środowiska podlegający ochronie i zasadom racjonalnego kształtowania”.

Człowiek poczuwający się do odpowiedzialności i odpowiedzialnie działający ma świadomość, że od jego działań zależy realizacja wartości i że mogą one zostać urzeczywistnione bądź nieurzeczywistnione.

Trzeba dodać, że kultura obejmuje te zobiektywizowane rezultaty twórczej działalności człowieka, które zawierają w sobie różne zrealizowane wartości. Poszczególnym dziedzinom kultury mogą być podporządkowane swoiste zbiory wartości, z którymi są związane również określone sposoby ich rozumienia, realizowania oraz oceniania przedmiotów te wartości zawierających. Właśnie obecność w przedmiotach kultury pozytywnych wartości czyni je dobrami. Tworzące kulturę dobra istnieją w sposób obiektywny i mają niepowtarzalny, unikatowy charakter.

W ramach szeroko rozumianej kultury możemy wyszczególnić te wytwory ludzkiej działalności, które powstały w mniej lub bardziej odległej przeszłości i w różnej formie przetrwały do naszych czasów. To one właśnie będą tworzyć sferę kulturowego dziedzictwa.

Wytwory kultury przeszłej (istniejące obok dóbr tworzonych współcześnie) oprócz tych wartości, które w sobie zawierają i w które je ich twórca wyposażył, będą miały dla współczesnego człowieka dodatkową historyczną wartość. Wartość tę nadaje im czas, w którym zostały stworzone i o którym w pewien sposób informują. Z wartościami historycznymi są zatem związane także wartości poznawcze, dotyczące wiedzy o przeszłości przekazanej w tych dobrach kultury lub możliwej na ich podstawie do stworzenia.

Łojewska-Krawczyk pisze:

Produkt kultury odniesiony do procesu dziejowego uzyskuje więc nowe, dodatkowe znaczenie ze względu na związaną z nim wiedzę historyczną. Wiedza ta pozwala zrozumieć nie tylko historię kultury, ale i narodu ją tworzącego. A taka wiedza o przeszłości stanowi dla człowieka istotny element samopoznania. I co wydaje się szczególnie ważne – czło-

³⁶ M. Łojewska-Krawczyk, *op.cit.*

wiek, zmierzając nie tylko do poznania świata, ale i siebie samego wytwarza taki poznawczy porządek aksjologiczny, w ramach którego przyjmuje, iż prawda jest dlań (podobnie jak piękno) wartością autoteliczną, cenną dla niej samej, a nie tylko ze względu na jej praktycznie użyteczne funkcje³⁷.

Warto zauważyć, że dziedzictwo kulturowe może być pojmowane przez różne podmioty bądź jako wartość autoteliczna (tj. takie wartości zawierająca), bądź instrumentalna. Tym bardziej ważne jest, aby pedagog, przygotowujący niejednokrotnie projekty kulturalne dotyczące dziedzictwa kulturowego, potrafił ocenić i właściwie rozeznaczyć rangę dziedzictwa, którym przyszło mu się zajmować. Przede wszystkim powinien również orientować się w miarę swobodnie we właściwym rozumieniu dziedzictwa i rozróżniać jego podstawowe elementy.

Dodatkowo w literaturze przedmiotu poświęconej dziedzictwu kulturowemu i jego ochronie, z racji utożsamiania dziedzictwa z zabytkami, można znaleźć różne inne wartości łączone z dziedzictwem. Są to m.in. takie wartości, jak dawność, wartość historyczna, wartość estetyczna, autentyzm (autentyczna substancja), wartość krajobrazowa, wyjątkowość, typowość, odrębność, treść jako wartość, wartość emocjonalna, wartość (i rola) integracyjna, wartość użytkowa i wreszcie wartość ekonomiczna dziedzictwa kulturowego³⁸.

Na gruncie pedagogiki szczególnie ważne jest również pojęcie **dziedzictwa kulturowego jako zespołu wzorów**, rozważane jako aspekt pedagogiki kultury. Warto przypomnieć, że w latach 1933–1939 w Polsce ukazywał się kwartalnik „Kultura i Wychowanie”, służący propagowaniu idei pedagogiki kultury, redagowany przez Bogdana Suchodolskiego. Na jego łamach poruszano wiele zagadnień pedagogicznych związanych z poglądem na świat, z kulturą epoki, z charakterem środowiska społecznego i narodowego. Co ważne, problemy pedagogiczne ukazywano wówczas wieloaspektowo i w dodatku w kontekście rozwijającej się nauki polskiej i europejskiej. Szczególnie interesujące były rozważania z działów: „U źródeł myśli rodzimej” i „U źródeł polskiej myśli pedagogicznej”. Najogólniej można powiedzieć, że w zamieszczanych tam artykułach przedstawiano ogólnokulturowy sens działalności i poglądów wybitnych jednostek. Podejście takie było zgodne z Diltheyowską tezą, że człowiek jest istotą historyczną, charakteryzującą się świadomością historyczną. Tego, „czym jest człowiek – pisał Wilhelm Dilthey – i czy chce być, doświadcza dopiero w rozwijaniu swej istoty przez stulecia...”³⁹. Następnym takim ujęciem było przyjęcie przez pedagogów kultury okresu międzywojnia, że proces wychowania, ideały wychowania są zawsze historycznie uwarunkowane.

Dla przykładu na łamach „Kultury i Wychowania” prezentowano (poprzez ukazywanie biografii jako formy poznania historycznego) poetów, pisarzy czy krytyków literackich tej miary, co Artur Górski, Cyprian Kamil Norwid i Adam

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ K. Pawłowska, M. Swaryczewska, *Ochrona dziedzictwa kulturowego. Zarządzanie i partycypacja społeczna*, Kraków 2002.

³⁹ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 346; Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987, s. 29–70.

Mickiewicz. W ich twórczości jako przedstawiciele literatury polskiej akcentowano te wątki i elementy, które kryły w sobie ogólnoludzki, ogólnokulturowy sens⁴⁰.

Ogólnie można stwierdzić, że obojętnie o jakim rodzaju dziedzictwa mówimy (dziedzictwo duchowe, materialne, przyrodnicze, narodowe, wspólne itd.), miejsca (obiekty) dziedzictwa można porównać do strażnic skarbów kultur narodowych. Obiekty te chronią wartości rzadkie, wręcz unikatowe, związane z jednym niepowtarzalnym miejscem na ziemi (bo gdzie indziej miałyby one inną treść i formę). Rzadkość występowania takich wartości podnosi ich rangę, a na współczesnych pedagogów nakłada współodpowiedzialność za ich przechowywanie i przekazywanie następnym pokoleniom. Ważne jest to, że rzesze ludzi pragną obcować z tymi obiektami, że w dziełach naukowych i artystycznych ludzie nie tylko poznają i odkrywają wartości uniwersalne – wzbogacając przy tym siebie – lecz także i to, że nadają im nowe znaczenia, składające się na ciągłość i barwność tradycji kulturowej. Obiekty te, co należy szczególnie zaakcentować, służą w równym stopniu zachowaniu ponadczasowych wartości kultury, jak również przyrody⁴¹.

Warto podkreślić, że zarówno określenie edukacji obywatelskiej (priorytetowej na najbliższe lata), jak i głównych intencji edukacji kulturalnej uznaje za jedno ze swoich pierwszoplanowych zadań rozpoznanie i ocenę dziedzictwa kulturowego. Dziedzictwo to powinno być pojmowane dynamicznie w toku edukacji na miarę XXI wieku.

Elementarny poziom edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego stanowi edukacja regionalna rozwijająca podstawy tożsamości kulturowej poszczególnych regionów. Najwyższy poziom edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego stanowi edukacja prowadząca do edukacji wielokulturowej, rozwijająca obok kompetencji kulturalnych (dotyczących jednej kultury) również kompetencje kulturowe (dotyczące wielu kultur)⁴².

⁴⁰ W. Szulakiewicz, *Wybrane aspekty...*, *op.cit.*, s. 73–79.

⁴¹ J. Torowska, *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty...*, *op.cit.*, s. 31–41.

⁴² *Idem*, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: próba definicji, stan i potrzeby – na przykładzie Małopolski...*, *op.cit.*, s. 193–203.

3. EDUKACJA NA RZECZ DZIEDZICTWA KULTUROWEGO – ZAGADNIENIA WSTĘPNE⁴³

Zainicjowane procesy współpracy w Europie i świecie w dziedzinie edukacji na różnych poziomach nabierają obecnie wymiaru wyjątkowego. Zadaniem współczesnej edukacji jest zbliżenie ludzi pochodzących z różnych narodów, odmiennych kręgów kulturowych, co pozwoliłoby na wzajemne poznanie i wspólną pracę dla rozwoju regionu czy euroregionu⁴⁴. Coraz wyraźniej dostrzega się idee edukacji międzykulturowej i europejskiej.

Celem współczesnej edukacji jest właściwe przygotowanie pedagogów (zarówno interdyscyplinarne, jak i pod względem językowych kompetencji) znających swą historię i tradycje narodowe, umiejących popularyzować treści kulturowe własnego kraju z zakresu muzyki, sztuki, teatru, filmu, literatury, tańca, ekologii, ochrony zabytków, ochrony przyrody, itd.). Te właśnie treści mają wysokie walory humanistyczne i uniwersalne, stanowiąc znakomitą płaszczyznę do nawiązywania kontaktów o bogatym podłożu socjokulturowym. Podkreśla się, że kluczową kwestią jest zmiana świadomości społecznej, u której podstaw leży edukacja.

Należy również dodać, że sama idea kształcenia ustawicznego, choć zawarta już w refleksji filozoficznej najstarszych myślicieli i reformatorów społeczeństwa, nadal wymaga popularyzacji. Wciąż jeszcze nie stała się ona strategią życiową znacznej części społeczeństwa⁴⁵. Z tego punktu widzenia można nawet stwierdzić, że kształcenie w wyżej wymienionych kierunkach powinno być interpretowane jako współczesna strategia edukacyjna.

Rozważając zagadnienie odpowiedniego przygotowania pedagogów w zakresie szeroko rozumianej kultury, trzeba brać również pod uwagę obecny pluralizm i dokonujące się stale przewartościowania w kulturze, korespondujące z czasem przełomu kulturowego, różnie nazywanego i ocenianego, jednakże bezsprzecznie dotykającego nas obecnie⁴⁶.

⁴³ Rozdział ten jest zaktualizowaną wersją artykułu Autorki pt. *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego*, *op.cit.*, s. 66–70.

⁴⁴ *Kształcenie ustawiczne jako współczesna strategia edukacyjna – nowe tendencje w andragogice*, red. E. Przybylska, K. Jaskot, Szczecin 1996, s. 7.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Por. *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 3, I–L, hasło: „kultura”, Warszawa 1995, s. 618; A. Kłosowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981; M. Czerwiński, *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985; J. Kmita, *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985; E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 1991; *Wiedza o kulturze*, t. 1–4, Warszawa 1991–1993.

Ponadto, rozwijające się coraz szerzej różne ruchy, pojawiające się liczne subkultury negujące tradycyjne wartości – szczególnie wartości kultury europejskiej, chrześcijańskiej (np. New Age – zwany Nową Erą, czy ruchy czerpiące z tradycji Wschodu i inne) silnie oddziałują na pojmowanie przez młode pokolenie wielu dziedzin życia ludzkiego. Ruchy te, działając w różnych obszarach, przede wszystkim jednak w obszarze religii, świadomości ludzkiej i społecznej, w wypadku tzw. starej kultury głoszą często nie tylko jej całkowity upadek razem z tradycyjnymi instytucjami i priorytetami, ale jednocześnie niektóre jej wątki przebudowują, dowartościowując je i rozwijając⁴⁷.

Takich przeciwieństw i sprzeczności w podstawowych ideach wielu współczesnych ruchów jest znacznie więcej. Przemiany są na pewno potrzebne i powinny zachodzić. Nigdy jednak nie mogą być zmianami dla samych zmian. Trzeba też stwierdzić, że tendencja do przemian była i jest motorem powstawania różnych nurtów próbujących kształtować świadomość i rzeczywistość człowieka. Należy jednak pamiętać, że u podłoża wielkich przemian leży również wiele kwestii, które są niezmiennie.

W tym kontekście pedagogom warto zwrócić dziś szczególną uwagę na zagadnienia kultury, które występują w procesach edukacyjnych.

W ramach międzynarodowych projektów dotyczących zintegrowanej Europy, rewaloryzacji miast, obiektów, a także podejmowanych działań ochrony dziedzictwa kulturowego funkcjonuje nadal wiele pojęć niewystarczająco uświadomionych szerszemu gronu pedagogów, a wśród nich pojęcie edukacji na rzecz ochrony dziedzictwa architektonicznego, kulturowego i przyrodniczego, podczas gdy już Amsterdamska Deklaracja z 1975 roku – fundamentalny dokument Rady Europejskiej – bardzo mocno położyła nacisk na potrzebę włączenia dzieci i młodzieży w te właśnie działania⁴⁸.

Także nowa orientacja ochrony światowego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego stawia przed ustawodawcą konieczność uwzględnienia edukacyjnego aspektu takich zagadnień, jak: proces rewaloryzacji, ochrona dziedzictwa kulturowego oraz potrzeba znalezienia środków zdolnych do rozbudzenia społecznej świadomości istnienia i oddziaływania wartości kulturowych emanujących z dzieł sztuki, kultury, dzieł architektonicznych itp.

UNESCO (Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury) w zaleceniu dotyczącym ochrony dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego na płaszczyźnie narodowej szczególnie mocno zaakcentowała obowiązki państw członkowskich w dziedzinie informacyjno-wychowawczej. W myśl zalecenia, w intelektualną i emocjonalną służbę zachowania spuścizny kulturowej powinien być włączony cały system edukacji narodowej, środki masowego przekazu oraz specjalistyczne stowarzyszenia.

⁴⁷ K. Nowiński, *New Age*, „Spotkania z Zabytkami” 1995, nr 1, s. 2–6; ks. A. Zwoliński, *Sekta w szkolnym mundurku*, cz. I, „Wychowawca” 1997, s. 28–30.

⁴⁸ Por. H. Nieć, W. Kowalski, *Założenia polskiej koncepcji prawnej ochrony dziedzictwa architektonicznego. Rewaloryzacja. Materiały opracowane w ramach problemu międzyresortowego 3 MR 16 – PAN – Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – koordynowanego przez Politechnikę Krakowską*, Kraków 1986, z. 2.

Szczególną rolę w rozbudzaniu zainteresowania problematyką ochrony dziedzictwa kulturowego przypisano uniwersytetom i instytucjom prowadzącym działalność w ramach permanentnej edukacji⁴⁹. Zgodnie z tymi założeniami instytucje te powinny prowadzić regularne kursy traktujące o kulturze i sztuce, a także wprowadzać treści o tego typu tematyce w ramach różnych innych form dokształcania.

W nurcie tych właśnie założeń znajduje się problematyka edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Edukacja ta, wyjaśniająca sens istnienia wspólnoty i wzajemne oddziaływanie na siebie kultury i natury, staje się coraz bardziej konieczna. Ta jedność, coraz częściej niestety, uwidacznia się we wspólnocie zagrożenia: te same kwaśne deszcze niszczą lasy i zabytki architektury, a zanik tradycyjnej kultury regionalnej pod naporem kultury globalnej jest zjawiskiem równie zasmucającym, jak rozpad naturalnych ekosystemów wypieranych przez systemy antropogeniczne. Być może ta przyczyna najsilniej obecnie kojarzy ochronę przyrody z ochroną dóbr kultury, co znalazło wyraz w przyjęciu już w roku 1972 konwencji o ochronie światowego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego (Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage)⁵⁰.

Na liście obiektów tego dziedzictwa znajdują się wspólnie zabytkowe miasta i ginące puszcze tropikalne, historyczne budowle obok parków i wodospadów.

Dziedzictwem kulturowym Polski jest bogactwo tradycji, ponadtysiącletnia kultura chrześcijańska, zabytki sztuki sakralnej i świeckiej, obiekty sztuki ogrodowej, *architectura militaris*, przestrzenie i miejsca o międzynarodowej wymowie symbolicznej, historyczne wytwory myśli i pracy ludzkiej oraz wybrane zasoby naturalne w postaci rzadkiej fauny i pierwotnych form flory. Są tu przykłady z zakresu dziedzictwa kulturowego, jak również przyrodniczego.

Na liście światowego dziedzictwa obecnie znajduje się trzynaście obiektów z Polski. Są to miejsca, w których chroni się, przechowuje i upowszechnia najwyższe wartości, mające znaczenie dla biologicznego istnienia i kulturowej tożsamości narodu. Chroniąc urodę i osobliwości jednego kraju, przyczyniają się do zachowania piękna całej ziemi, tak jak trwanie odrębności kulturowych różnych narodów przyczynia się do wzbogacenia kultury ogólnoludzkiej.

Wartości chronione w tych obiektach są wynikiem natchnienia geniuszu lub umiejętności ludzkich rąk, albo też są spontanicznymi wytworami przyrody; nie powstały przez akt twórczy, lecz same z siebie wyrosły (np. parki narodowe, wodospady)⁵¹. Rzadkość występowania takich wartości podnosi ich rangę, a na współczesnych pedagogów nakłada współodpowiedzialność za ich przechowanie i przekazanie następnym pokoleniom.

Uczynienie jakiegoś obszaru, zabytku elementem dziedzictwa kulturowego i narodowego oznacza najpełniejsze docenienie jego wartości z punktu widzenia

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Por. *Polskie parki narodowe*, wstęp: R. Olaczek, *Dzika przyroda w narodowym skarbcu*, Kraków 1994, niepaginowane.

⁵¹ *Ibidem*.

narodu, jest uznaniem symbolicznej wartości przestrzeni zamieszkiwanej przez naród, wartości uważanej za absolutną, najwyższą, niekoniunkturalną i ponadczasową⁵².

Od roku 1991 w krajach europejskich obchodzi się Dni Dziedzictwa Europejskiego, będące wspólną inicjatywą Rady Europy i Unii Europejskiej i jednym z najważniejszych wydarzeń kulturalnych mających na celu szeroko pojętą edukację historyczną i kulturalną. Od 2006 roku odpowiedzialna za ich zorganizowanie jest federacja Europa Nostra. W Polsce Dni Dziedzictwa Europejskiego są obchodzone od 1993 roku. To coroczne święto zabytków ma na celu uwrażliwienie społeczeństwa oraz władz na potrzeby związane z ochroną dziedzictwa kulturowego, poszerzenie wiedzy na jego temat oraz – w ramach podejmowanych wówczas akcji – udostępnienie zamkniętych często obiektów zabytkowych zwiedzającym⁵³. Organizacją Dni Dziedzictwa Europejskiego na terenie Polski zajmuje się obecnie Krajowy Ośrodek Badań i Dokumentacji Zabytków (zob. <http://www.kobidz.pl/>).

Na terenie Polski podejmuje się również wiele innych działań, których celem jest pielęgnowanie i upowszechnianie narodowych wartości kulturowych.

W każdym regionie naszego kraju organizowane są specjalne przedsięwzięcia zwracające uwagę na ważne problemy lokalne w tej dziedzinie, np. na Lubelszczyźnie przed paroma laty Dni Dziedzictwa Europejskiego przebiegały pod hasłem „Wspólne korzenie – wspólna przyszłość”. Hasło to stanowiło część programu transgranicznego realizowanego w ramach współpracy polsko-ukraińskiej.

Także w ramach organizowanych spotkań o profilu ekologicznym podejmuje się tematykę ochrony wspólnego dziedzictwa przyrodniczego⁵⁴.

Celem korespondującym z działaniami proekologicznymi były również obchody roku 1995 jako Europejskiego Roku Ochrony Przyrody, w Polsce prowadzone na szczeblu centralnym, regionalnym i lokalnym. Ogłoszono wówczas liczne konkursy fotograficzne, plastyczne i literackie. Odbyło się wtedy także wiele przeglądów filmów przyrodniczych, konferencji krajowych i międzynarodowych, zorganizowanych wspólnie z Radą Europy.

Z kolei w Warszawie Dni Dziedzictwa Europejskiego odbywały się we wrześniu 1996 roku, a ich organizatorem było Towarzystwo Opieki nad Zabytkami. Warszawskie obchody nawiązywały do 400-lecia stołeczności i ich głównym tematem była „Warszawa – miasto rezydencjonalne”⁵⁵.

⁵² Por. *Parki narodowe w Polsce*, ze wstępem L. Lubczyńskiego, Warszawa 1996, s. 6–12; G. Grazzini, *Parki narodowe świata*, Warszawa 1993, s. 9–26.

⁵³ (R), *Europejskie dziedzictwo*, „Spotkania z Zabytkami” 1996, nr 2, s. 36.

⁵⁴ Na przykład Forum Ekologiczne pod hasłem „Wychowanie ku przyszłości” pod patronatem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, dla osób profesjonalnie zajmujących się nauczaniem, środowiskiem, zdrowiem, a także osób praktykujących niekonwencjonalne formy dydaktyczno-wychowawcze. Por. „Ezop” 1995, nr 3 (marzec), s. 3. Forum Ekologiczne w Lublinie, Lubelska Fundacja Ochrony Środowiska Naturalnego.

⁵⁵ (R), *Europejskie dziedzictwo, op.cit.*, s. 36.

Idei dziedzictwa kulturowego służą również liczne periodyki, np. „Spotkania z Zabytkami” z podtytułem „Kultura, tradycje, pamiątki”, popularyzujące zagadnienia ochrony zabytków, ochrony krajobrazu kulturowego i inne. Od kilku lat ukazuje się również specjalny periodyk „Krajobrazy Dziedzictwa Narodowego”, zastąpiony w ostatnim okresie „Ochroną Zabytków”, która ma również swoją wersję internetową.

Celowi temu służą też organizowane konferencje w ramach takich dyscyplin, jak: ochrona krajobrazu kulturowego, zagadnienia konserwacji dzieł sztuki i zespołów zabytkowych, niektóre aspekty historii sztuki, planowania przestrzennego, etnografii itd. Przykładem niech będzie tutaj publikacja *Ochrona wspólnego dziedzictwa kulturowego*⁵⁶, a także albumy poświęcone parkom narodowym, parkom krajobrazowym oraz różnego rodzaju zabytkom i zespołom zabytkowym, których obecnie na rynku wydawniczym jest bardzo wiele.

Wartościowe są też publikowane ostatnio liczne czasopisma o profilu ekologicznym i ekologiczno-kulturowym. Wymienić tu można „Parki Krajobrazowe. Terra Sana”⁵⁷, „Parki Narodowe”⁵⁸, „Chrońmy Przyrodę Ojczystą”⁵⁹, „Na przykład. Kultura i ekologia”⁶⁰, miesięcznik ukazujący się wraz z bezpłatnym dodatkiem w postaci magazynu „Ezop. Ekologia, Zdrowie, Ochrona Przyrody”⁶¹ i inne⁶². Wszystkie te czasopisma służą idei krzewienia wrażliwości ekologicznej i estetycznej człowieka w jego naturalnym środowisku.

W ramach przedmiotów traktujących o kulturze można by omówić wiele ważnych zagadnień o znaczeniu kluczowym w dobie przewartościowań, zarówno merytorycznych, jak i organizacyjnych, które zachodzą i towarzyszą przemianom współczesnej Europy i świata.

W obecnych czasach pedagogika powinna bowiem przygotować nie tylko nowe i potrzebne opracowania teoretyczne, lecz także podejmować badania, wydawać pisma oświatowe i publikować odpowiednie materiały, wreszcie kształcić specjalistów w zakresie szeroko rozumianych prac edukacyjnych i kulturowych. Te tematy służą bowiem najlepiej zbliżaniu kultur. Pedagodzy powinni zatem omawiać również zagadnienia o charakterze międzynarodowym i jednocześnie będące konkretnymi problemami, na których można dokonywać analizy przypadków indywidualnych miast czy zespołów zabytkowych, np.

⁵⁶ *Ochrona wspólnego dziedzictwa kulturowego*, red. J. Kowalczyk, Warszawa 1993.

⁵⁷ Jest to pismo poświęcone parkom krajobrazowym, wydawane przez Fundację na rzecz Parków Krajobrazowych i Narodowych – Terra Sana.

⁵⁸ Jest to kwartalnik wydawany przez Krajowy Zarząd Parków Narodowych.

⁵⁹ Jest to dwumiesięcznik wydawany przez Instytut Ochrony Przyrody PAN.

⁶⁰ Jest to pismo mające wielu sponsorów, ukazujące się m.in. przy współudziale Regionalnego Ośrodka Studiów i Ochrony Środowiska.

⁶¹ Magazyn ten otrzymują bezpłatnie szkoły średnie, uczelnie, biblioteki, księgarnie na terenie niektórych województw. W sprzedaży – jako część miesięcznika „Na przykład” – na obszarze całego kraju. Por. „Ezop” 1995, nr 3, marzec (7), s. 3.

⁶² Interesujące z tego punktu widzenia są również takie magazyny, jak: „Piękny Ogród” (półrocznik: architektura krajobrazu, parki, ogrody; wydanie specjalne „Dom i Wnętrze”); „Mój Piękny Ogród” (największy europejski magazyn ogrodniczy, poprzednio „Poradnik Działkowca”, wydawany przez Burdę Polska).

rewaloryzacja historycznych miast, ochrona zabytków, współczesne idee konserwatorskie oraz zagadnienia ochrony krajobrazu, ochrony przyrody. Wszystkie te treści, obok oddziaływania wychowawczego i kulturowego, przybliżyłyby bowiem w sposób rzeczywisty zainteresowane nimi strony. Poszukiwanie tego, co łączy, służyłoby również zbliżaniu narodów, swoistej inkulturacji i współpracy międzynarodowej na tym polu.

Pedagogika powinna wreszcie nawiązywać do humanistycznego ideału człowieka, do zaspokajania potrzeb i hierarchii wartości, do założeń programowych i realiów społecznych, co stanowi kolejny argument za wprowadzaniem do treści pedagogicznych również w większym zakresie treści historycznych, symbolicznych czy duchowych danej kultury. Dużą rolę do odegrania mają tu zabytki, pomniki, ale i całe przestrzenie kulturowe poszczególnych narodów. Ważna też będzie znajomość odrębnych obyczajów, zwyczajów i tradycji lokalnych. W tym nurcie mieści się wychowanie regionalne⁶³.

Nadmierne zawężenie współczesnych programów studiów pedagogicznych jedynie do zagadnień z pogranicza socjologii, psychologii, terapii, profilaktyki czy patologii społecznej z pewnością nie przygotowuje bowiem kompetentnych wszechstronnych pedagogów, którzy potrafiliby rozbudzić potrzeby kulturalne społeczeństwa i sprostać wymaganiom kompetencji europejskich, zaś przede wszystkim kompetencji kulturalnych i kulturowych⁶⁴.

Trzeba podkreślić, że wartości kulturowe, odwołujące się do korzeni tożsamości, do podstaw przynależności grupowej, powinny być głównymi, obok etycznych i ekologicznych, i co ważne, obowiązującymi i należycie akcentowanymi w każdym kompletnym i dobrze rozumiejącym obecne przemiany współczesnym modelu edukacji.

Należy zaznaczyć, że edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego odcina się od tzw. ideologii transmisji kulturowej, która co prawda łączy rozwój człowieka ze zdolnością i umiejętnością chronienia osiągnięć i wartości kultury, nie określa jednak, które z nich są najbardziej znaczące i wymagają starannej ochrony. Teoria transmisji kulturowej jest bowiem pozbawiona kryterium ważności i cennej dóbr kultury, wychowując ku uniwersalizmowi kulturowemu⁶⁵.

Najaktualniejszym wyzwaniem dla pedagogiki jest wykształcenie ludzi otwartych na świat, szanujących i respektujących prawa innych, akceptujących odmienność kultur i tradycji narodowych, ludzi zaangażowanych i zdolnych do działania w imię lepszej przyszłości, w imię podejmowania wysiłków na rzecz rozwiązywania trudnych problemów współczesności. Obecnie edukację należy postrzegać również jako bardzo szczególną płaszczyznę współpracy międzynarodowej, zwłaszcza po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej.

⁶³ *Kształcenie ustawiczne...*, *op.cit.*

⁶⁴ K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.

⁶⁵ Ks. A. Zwoliński, *op.cit.*

4. PRÓBA DEFINICJI EDUKACJI NA RZECZ DZIEDZICTWA KULTUROWEGO, STANU I POTRZEB (NA PRZYKŁADZIE MAŁOPOLSKI)⁶⁶

„Rzeczywistość, w której żyje (J.S.) połączona jest niezliczonymi niemi z przeszłością. Pozwala to ujrzeć siebie i świat współczesny we właściwych proporcjach. Obojętność ludzi wobec znaków, które pozostawia przeszłość, jest zapowiedzią degeneracji kultury. Znak objawia nam więc czyjeś istnienie. Dzięki znakowi powołujemy z niebytu cząstkę czyjegoś życia”.

A.S. Kowalczyk, *O ziemi berneńskiej* [w:] J. Stempowski, *Ziemia berneńska*, Warszawa 1990, s. 81.

Współcześnie w edukacji i pedagogice kładzie się powszechnie nacisk na kształtowanie w człowieku kompetencji kulturalnych i kulturowych. Dostrzega się wagę kultury ogólnej, stanowiącej niejako osnowę, na której można budować trwałą edukację, służącą człowiekowi, szanującą i respektującą inność drugiego, a tym samym odrębność świata⁶⁷.

Na gruncie pedagogiki kultury przyjmuje się, że zasadniczą kategorią i tezą tego nurtu pedagogicznego jest pojęcie kształcenia osobowości (sfery duchowej) człowieka poprzez dobra (wartości) kultury. Sformułowany w roku 1917 przez Georga Kerschensteinera, jednego z wybitnych przedstawicieli pedagogiki kultury, „podstawowy aksjomat kształcenia» zakładał, że proces ten polega na tym, iż wychowanek – stykając się z wytworami kultury, które są nosicielami wartości świata ducha – przeżywa i rozumie zawarte w nich sensy. Zjawiają się wówczas – uwarunkowane zasobem dyspozycji wrodzonych i okresem rozwojowym jednostki – odpowiadające wartościom kulturowym akty duchowe, które kształtują charakter i autonomiczną osobowość człowieka”⁶⁸.

⁶⁶ Rozdział ten jest poprawioną wersją artykułu Autorki, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: próba definicji, stan i potrzeby – na przykładzie Małopolski...*, *op.cit.*, s. 193–203.

⁶⁷ Kompetencja kulturowa – „stopień poznania i zaakceptowania elementów strukturalnych i funkcjonalnych kultury wyznacza każdorazowo jednostce obszar i poziom rzeczywistości symbolicznej, na której funkcjonuje. Przy czym istotne jest, że immanentną cechą kompetencji jest nie tylko – jak to podkreśla Leszek Korpowicz (1983) – „znajomość poszczególnych odrębnie ujętych wzorów, zarówno w ogólnym, jak i w szczegółowym charakterze, ale również znajomość relacji istniejących między wzorami”. K. Ferencz, *op.cit.*, s. 172.

⁶⁸ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 4, M–P, hasło: „pedagogika kultury”, Warszawa 1996, s. 814.

W tym kontekście, jako osobie uczestniczącej i współtworzącej już od kilku lat projekty edukacyjne dla nauczycieli z terenu Krakowa i Małopolski, poświęcone edukacji w zabytkowych i współcześnie projektowanych parkach miejskich, nasunął mi się pomysł wprowadzenia do treści zajęć szkolnych rozszerzonej tematyki dziedzictwa kulturowego.

Obecnie nastąpiło już włączenie edukacji regionalnej w powszechny program edukacyjny:

skuteczna ochrona tego, co najbliższe, wymaga edukacji. Związek człowieka z dziedzictwem własnego regionu jest wartością, którą należy uświadomić dziecku i młodemu człowiekowi po to, by ukształtować w nim poczucie własnej tożsamości jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia na inne społeczności i kultury. Tak rozumiejąc edukację regionalną, budzi się potrzebę ochrony regionalnego dziedzictwa kulturowego i świadomość wartości tego dziedzictwa⁶⁹.

W roku 1995 Ministerstwo Edukacji Narodowej skierowało do szkół i nauczycieli dokument „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe”. Określono w nim, że głównym celem edukacji regionalnej jest: pełniejsze poznanie własnej kultury, dziedzictwa historycznego; wydobywanie wielorakich wartości tkwiących we własnym regionie w kontekście wartości narodowych, państwowych, ogólnoludzkich, kształtowanie swych świadomych możliwości i powinności obywateli kraju oraz swojej „małej ojczyzny”, a także formowanie postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych kultur i zbliżenie europejskie⁷⁰. W treściach regionalnych dostrzeżono wyjątkowe, a zarazem istotne dla integralnego rozwoju osoby społeczno-wychowawcze wartości.

W obecnej sytuacji, po dwunastu latach od wprowadzenia powyższej podstawy programowej, gdy Polska weszła już w struktury europejskie, należy, moim zdaniem, rozważyć rozszerzenie treści dotychczas proponowanych o wprowadzenie do szkół wszystkich poziomów dodatkowych treści poświęconych edukacji o Europie. Znakomite wprowadzenie może stanowić edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Jak objaśnia profesor Zdzisław Mach:

Edukacja o Europie jest bardzo złożoną problematyką postrzegania granic Europy i jej wspólnego dziedzictwa, wewnętrznego zróżnicowania europejskiej przestrzeni społecznej i kulturowej, a także ekonomicznej. (...) Jednym z największych wyzwań dla Europy jest rozumienie „Inności”, umiejętność radzenia sobie z kulturową odmiennością, wypracowanie systemu wartości i wzorów zachowania pozwalających na zaakceptowanie różnorodności i zbudowanie społeczeństwa kulturowo-pluralistycznego, a jednocześnie zdolnego do sprawnego funkcjonowania na rzecz wspólnego dobra. Rozumienie kulturowych odmienności wymaga wypracowania postaw w trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym, otwartości na informacje, pozytywnej dyspozycji i wzorów zachowań wobec ludzi prezentujących odmienne wartości i styl życia. (...) Pluralizm jest pojęciem opisującym wielokulturowość społeczeństw europejskich, ale także kategorią

⁶⁹ W. Książek, *Wstęp* [w:] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Biblioteczka Reformy, nr 24, Warszawa 2000, s. 4.

⁷⁰ Ministerstwo Edukacji Narodowej, „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe”, Warszawa, październik 1995; *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 11–22.

wartościującą. (...) Wielokulturowość jest zarówno wynikiem narastającej tendencji wśród lokalnych, regionalnych i etnicznych społeczności do poszukiwania odrębności, własnych tradycji i opartego na własnym dziedzictwie kulturowym poczucia tożsamości, jak i rezultatem migracji do Europy (głównie mieszkańców byłych krajów kolonialnych i państw tak zwanego Trzeciego Świata). Społeczeństwa europejskie muszą wypracować nowe mechanizmy radzenia sobie z kulturą różnorodnością, w taki jednak sposób, aby nie utracić zdolności do budowania wspólnej tożsamości europejskiej opartej na wspólnym dziedzictwie kulturowym, ani do zachowania istniejących tożsamości narodowych, dla wielu Europejczyków bardzo żywych i aktualnych⁷¹.

Z tej perspektywy chciałabym podjąć próbę określenia, czym jest edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego to proces zdobywania wiedzy i umiejętności, uwarunkowany indywidualnymi predyspozycjami i zdolnościami człowieka (ucznia, studenta, dorosłego), mający służyć rozwijaniu jego osobowości. Edukacja ta upowszechnia wiedzę o dziedzictwie kulturowym i przyrodniczym, a poprzez kontakt z dobrami kultury o najwyższym światowym uznaniu stanowi niejako syntezę myśli intelektualnej o wysokich humanistycznych i uniwersalnych walorach. Między innymi w tym celu w 1972 roku utworzono Listę Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO, która miała uwzględniać i wskazywać najważniejsze takie obiekty na świecie. Dziedzictwo światowe stanowią wybrane miejsca, obiekty o szczególnej historii, o znaczeniu wyjątkowym dla całej ludzkości. W ostatnim czasie poszerza się listy dziedzictwa światowego o najwybitniejsze utwory muzyczne, np. muzykę Fryderyka Chopina, najważniejsze źródła historyczne poszczególnych państw i narodów, których ochrona jest ważna dla całego świata. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego uznaje komplementarne traktowanie celów edukacji regionalnej i międzykulturowej za obiecującą perspektywę pedagogiczną⁷².

Należy dodać, że w nowej sytuacji historycznej, jaka zaistniała w Polsce po 1989 roku, resort zajmujący się kulturą uznał, iż dwa zagadnienia są najważniejsze jako pola priorytetowej aktywności rządu w tym zakresie: dziedzictwo kulturowe i książka⁷³.

Z kolei z drugiej strony uważa się obecnie edukację kulturalną w szkole za szczególne zadanie społeczne, a proces kształcenia szkolnego próbuje się określać jako przygotowanie młodych do poznawania i rozumienia kultury⁷⁴.

Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego należy do głównej intencji edukacji kulturalnej w obrębie pedagogiki kultury. Należy podkreślić, że u podstaw tej pedagogiki i edukacji leży godność osoby ludzkiej. Obecnie istnieje potrzeba

⁷¹ Z. Mach, *Kształtowanie rozumienia pluralizmu kulturowego w edukacji dla zjednoczonej Europy* [w:] *Nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001*, red. J. Purchla, Kraków 2004, s. 171–172.

⁷² B. Matwijów, *Edukacja regionalna i międzykulturowa we współczesnych koncepcjach pedagogiki* [w:] *Kraków i jego dziedzictwo w autorskich programach edukacyjnych. Program dla gimnazjum i placówek pozaszkolnych*, red. B. Matwijów, D. Skulicz, Kraków 2002, s. 13.

⁷³ M. Konopka, *Dziedzictwo kulturalne w kreowaniu kultury współczesnej* [w:] *Kultura polska w nowej sytuacji historycznej*, red. J. Damrosz, Warszawa 1998, s. 67.

⁷⁴ K. Polak, *Od sztuki życia do programu edukacji kulturalnej* [w:] *Edukacja kulturalna w szkole*, red. K. Polak, Kraków 2004, s. 11.

rozpatrzenia w tym aspekcie takich zjawisk, jak globalizacja, wielokulturowość, komodyfikacja dziedzictwa itd., oraz nagląca potrzeba opracowania podstawowych pojęć i kategorii w świetle tej problematyki (dziedzictwo jako wartość, kategoria odpowiedzialności – ochrona dziedzictwa, dziedzictwo jako zespół wzorów itd., czy wreszcie tożsamość narodowa i jej rola w pedagogice i edukacji). Zagadnienia te w świetle pedagogiki powinien znać i rozpoznawać pedagog.

W tym kontekście chciałabym przybliżyć pojęcie dziedzictwa kulturowego, podając je za *Słownikiem etymologicznym języka polskiego* Krystyny Długosz-Kurczabowej: słowo „dziedzictwo” było już używane w XIV wieku i oznacza „spadek, spuściznę”, „sukcesję, dziedziczenie”⁷⁵. Dziedzictwo jest bowiem postrzegane najczęściej przez pryzmat zabytków. To ograniczenie wyłącznie do obiektów materialnych zawęża podejście do dziedzictwa, dla którego zrozumienia zasadnicze znaczenie mają wartości emocjonalne i umysłowe związane z wymienionymi przedmiotami bądź przez nie wyrażane. Jak uważa Marek Konopka:

gdy mówimy o ochronie dziedzictwa, to na ogół mamy na myśli dbałość o substancję materialną i zazwyczaj ograniczamy się do kwestii prawnych, organizacyjnych i technologicznych. Te ostatnie prowadzą nas do teorii i praktyki konserwacji zabytków. Doniosłość dziedzictwa tkwi jednak nie w „materii”, lecz w znaczeniu, treści i symbolice, związanych integralnie i wynikających ze zrozumienia przedmiotu jako desygnatu idei i znaku. (...) Dzieje ochrony zabytków i konserwatorstwa, ale i system oświaty, przyzwyczyły nas do wyróżniania cechy dziedzictwa, jaką jest jego wartość artystyczna. Ale zarówno odczucie formy, jak i zrozumienie treści, a właściwie odczytanie całego programu ideowego obiektów sztuki, dostępne są stosunkowo niewielu. Niekiedy zapominamy wręcz, że wartości artystyczne to tylko jedna z cech, jedna z wartości dziedzictwa. Jest ono bowiem nośnikiem informacji o kulturze naszych przodków jako całości – zarówno przemian, które miały miejsce, jak i umiejętności czy relacji z innymi społeczeństwami. Jest znakiem wydarzeń historycznych i symbolem tożsamości narodowej, odpowiada na pytanie, skąd wzięliśmy się i kim jesteśmy. Nieprzypadkowo matką muz była Mnemosyne – pamięć⁷⁶.

Uznanie jakiegoś obiektu za element dziedzictwa kulturowego pociąga za sobą postulat jego ochrony i zachowania. Z odpowiedzialnością za dziedzictwo kulturowe będzie związane przekonanie o powinności jego ochrony wynikające z uznania, iż stanowi ono ogólnoludzkie dobro. Odpowiedzialność za dziedzictwo kulturowe może mieć charakter zinstytucjonalizowany bądź pojawić się jako odpowiedzialność osobista. Aby dziedzictwo kulturowe było należycie chronione, poza innymi działaniami (finansowymi, prawnymi, organizacyjnymi), powinno być traktowane jako wartość autoteliczna. Warto podkreślić, że odpowiedzialność jako uniwersalna wartość moralna stała się współcześnie szczególną kategorią aksjologiczną. Edukację uważa się za najważniejszy element programu działań na rzecz ochrony dziedzictwa⁷⁷.

⁷⁵ K. Długosz-Kurczabowa, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2005, s. 113.

⁷⁶ M. Konopka, *Dziedzictwo kulturalne...*, *op.cit.*

⁷⁷ Z. Kobyliński, *Edukacja jako najważniejszy element programu działań na rzecz ochrony dziedzictwa [w:] Zabytki i społeczeństwo...*, *op.cit.*, s. 84–88.

Warto podkreślić, że od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku w doktrynie ochrony i konserwacji zabytków na dobre już zagościło pojęcie krajobrazu kulturowego i przestrzeni zabytkowej⁷⁸. Pojęcie „krajobraz” zastosowano tu metaforycznie, nie chodzi bowiem o ochronę pięknego pejzażu (choć i historyczne panoramy, np. warszawskiej skarpy, to istotne elementy krajobrazu kulturowego), ale o strukturę trójwymiarową, złożoną z rozmaitych elementów dawnych i dzisiejszych, podziemnych i nadziemnych, tworzącą historyczną tkankę wielu miast i wsi polskich. Krajobraz tworzą nie tylko kościół, pałac i dwór, lecz historycznie narastająca zabudowa, której poszczególne elementy są rozmaitej dawności i wartości, natomiast wartość szczególną tworzą jako całość. Zatem godny ochrony jest też historyczny plan miasta, wyznaczony przez późniejsze budowle, cmentarze i ogrody, komponowane wszak celowo, przez budowle przemysłowe i komunikacyjne, historyczne założenia przemysłowe i gospodarcze na wsiach, a także podziemna część reliktowa i archeologiczna⁷⁹.

Mam nadzieję, że z tego krótkiego omówienia wyraźnie wynika, z jakiego ogromu bogactwa może i powinien korzystać pedagog, chcący przygotować dzieci i młodzież do życia i tworzenia kultury w XXI wieku.

Współczesny świat na nowo odkrywa wartości społeczności lokalnych i ich bogactwo kulturowe. Stąd możliwość rozszerzenia pojęcia dziedzictwa o obiekty spoza własnego regionu – mam tutaj na myśli najważniejsze obiekty dziedzictwa Polski, a także Europy – co ukierunkowuje na kształtowanie postaw otwartych. Ponadto zaczyna się dostrzegać szansę na wzbogacenie wartości różnych grup społecznych i odnalezienie drogi do wspólnoty ogólnonarodowej i dalej – europejskiej⁸⁰.

Stan

Obecnie próbuje się wykształcić w dzieciach i młodzieży poczucie przynależności do środowiska lokalnego, regionu, kraju. Poprzez wychowanie regionalne usiłuje się upowszechnić dziedzictwo kulturowe i przyrodnicze, tradycje duchowości regionalnej, po to, by ocalić nasz narodowy indywidualizm i kulturową odrębność. Ważne są tu ścieżki międzyprzedmiotowe i dążenia edukacji międzykulturowej, edukacja wielokulturowa. Warto sobie uświadomić, jak trudno mówić o uniwersum abstrahowanym od kontynentów i wielości ich kultur uczestniczących w przemianach życia na naszym globie, tak też nie sposób pod-

⁷⁸ G. Ciołek, *Zarys ochrony i kształtowania krajobrazu*, Warszawa 1964; E. Małachowicz, *Ochrona środowiska kulturowego*, Warszawa 1988.

⁷⁹ M. Czarniecki, M. Konopka, S. Żółkowski, *Ochrona archeologicznego krajobrazu kulturowego*, Mazowsze 1996, s. 2.

⁸⁰ W. Książek, *op.cit.*, s. 4.

patrywać tożsamość jednego kraju bez jego powiązań w świecie ducha i materii z sąsiadami bliższymi i dalszymi w Europie oraz na świecie.

Sytuacja Małopolski jest w skali Polski wyjątkowa. Otóż wśród trzynastu obiektów z całej Polski na liście światowego dziedzictwa kulturowego UNESCO znajduje się obecnie aż pięć obiektów z tego regionu. Są to: centrum architektoniczne i historyczne Krakowa, kopalnia soli w Wieliczce, teren byłego niemieckiego nazistowskiego obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, Sanktuarium Maryjne w Kalwarii Zebrzydowskiej i Szlak Architektury Drewnianej. Bogactwo historyczne, kulturowe i krajobrazowe terenu Małopolski wraz z występującymi na tym obszarze walorami przyrodniczymi, architektonicznymi i innymi tworzy niezwykle atrakcyjną przestrzeń edukacyjną dla pedagoga kultury.

Kraków jako miasto znajdujące się na liście światowego dziedzictwa bardzo skutecznie wykorzystuje w ostatnich latach swe niezwykle walory unikatowego miasta historycznego. Inicjatyw i programów realizuje się tu tyle, że nie sposób je w tym miejscu wyliczyć. Dla przykładu pozwolę sobie wymienić chociaż kilka z nich. Po pierwsze, chciałabym wskazać na dwa aspekty: działające instytucje i wydawnictwa.

Na obszarze województwa małopolskiego działa wiele instytucji, które podjęły już kwestię edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego i z pewnością mogłyby ją rozszerzyć w najbliższej przyszłości o aspekt pedagogiczny, skierowany do nauczycieli i uczniów z terenu Małopolski. Są to:

- Wydział Kultury i Dziedzictwa Narodowego UMK, który udziela wsparcia finansowego wielu inicjatywom, podejmowanym na terenie Krakowa, m.in. finansuje liczne wydawnictwa.

- Samorząd Województwa Małopolskiego, który jest organizatorem Małopolskich Dni Dziedzictwa Kulturowego. Jest to cykliczny program regionalny, ukazujący bogactwo kulturowe i duchowe Małopolski, odzwierciedlone w jej unikatowych zabytkach. Na przykład w 2007 roku do siódmej już edycji dni zostało wybranych trzynaście obiektów, które udostępniono w rozmaitej i atrakcyjnej oprawie (informacja szczegółowa: www.mik.krakow.pl). W ramach tych dni zorganizowano m.in. wędrowkę po Nowej Hucie (trasa po historycznych i przyrodniczych atrakcjach największej dzielnicy Krakowa: architektura, urbanistyka i zabytkowe obiekty sprzed 1949 roku; odwiedzenie Łąk Nowohuckich, które są użytkiem ekologicznym itd.).

- Akademia Dziedzictwa przy Międzynarodowym Centrum Kultury w Krakowie, stanowiąca ośrodek badawczy w dziedzinie dziedzictwa kulturowego – organizacja konferencji, liczne wydawnictwa, prowadzenie studiów podyplomowych i opracowywanie materiałów dla nauczycieli itd.

- Regionalny Ośrodek Studiów i Ochrony Środowiska Kulturowego w Krakowie, inicjujący liczne wydawnictwa i opracowania, „Teki Krakowskie” i inne publikacje, ujmujące walory zarówno przyrodnicze, jak i kulturowe.

- Ojcowski Park Narodowy, Regionalny Ośrodek Badań i Dokumentacji Zabytków w Krakowie, Stowarzyszenie „Kultura i Natura” im. J.G. Pawlikow-

skiego – podejmujące wiele inicjatyw wydawniczych, m.in.: opracowanie Olga Dyba, Stanisław Kołodziejcki, Roman Marcinek, Józef Partyka, Andrzej Siwek, Tadeusz Śledzikowski, *Dziedzictwo kulturowe okolic Ojcowa*, Ojców 2003.

– Działalność Małopolskiego Instytutu Kultury – organizowanie wielu oryginalnych akcji, takich jak Noc Muzeów. Zasadniczym celem jest promowanie kultury Małopolski, czemu służą programy „Dziedzictwo Otwarte” (stara się włączyć dziedzictwo kulturowe Małopolski we współczesny obieg edukacji i kultury) oraz „Małopolska Wielu Kultur” (propaguje gruntowną wiedzę o mniejszościach narodowych i etnicznych regionu oraz inicjuje aktywne formy dialogu z kulturą „innego”).

Ważne są też ustanowienia programowe na odpowiednich poziomach kształcenia, np. wydawnictwa (obok wspomnianych i krótko omówionych w rozdziale dziesiątym).

Obecnie na terenie Małopolski ukazało się już kilka publikacji dotyczących treści dziedzictwa kulturowego tego regionu i podjęto ważne inicjatywy. Są nimi:

– *Dziedzictwo kulturowe w regionie Małopolska. Ścieżka edukacyjna*, pod redakcją Janiny Mazur, Kraków 2000. Jest ona kierowana do wychowawców klas, nauczycieli historii, języka polskiego, geografii, przedmiotów przyrodniczych, wiedzy o społeczeństwie – pracujących w gimnazjum;

– Barbara Bombińska, Elżbieta Gierek, Małgorzata Grodzińska-Jurczak, Jerzy Kubiniec, *Dziedzictwo kulturowe i środowisko naturalne Małopolski. Edukacyjna ścieżka dla klas IV–VI*, Kraków 2001;

– *Kraków i jego dziedzictwo w autorskich programach edukacyjnych. Programy dla szkoły podstawowej*, pod redakcją Bogusławy Matwijów i Danuty Skulicz, Kraków 2002;

– *Kraków i jego dziedzictwo w autorskich programach edukacyjnych. Programy dla gimnazjum i placówek pozaszkolnych*, pod redakcją Bogusławy Matwijów i Danuty Skulicz, Kraków 2002;

– wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu „Ochrona dziedzictwa kulturowego” na niektórych kierunkach studiów uniwersyteckich, np. na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, na kierunkach: zarządzanie w administracji publicznej, zarządzanie kulturą i zarządzanie w turystyce⁸¹;

– *Ginące ludowe rzemiosła i umiejętności. Informator. Województwo małopolskie*, pod redakcją Ewy Fryś-Pietraszkowej i Elżbiety Porębskiej Kubik, Kraków 2001 (kultura ludowa i jej rola – dziedzictwo narodowe).

Na zakończenie należy wspomnieć o podjętej przez Instytut Informatyki i Bibliotekoznawstwa UJ inicjatywie zamieszczania informacji na temat dziedzictwa w Internecie. W ostatnim czasie zorganizowano w Krakowie kolejną już, XI międzynarodową konferencję, pt. „Informacja o obiektach kultury i Internet”. Przedmiotem rozważań są zagadnienia teoretyczne i doświadczenia praktyczne dotyczące: tworzenia obiektów kultury w Internecie, przenoszenia obiektów kultury do środowiska www, organizowanie dostępu do obiektów

⁸¹ K. Pawłowska, M. Swaryczewska, *op.cit.*

kultury, przygotowywanie opracowania informacyjnego obiektów kultury, roli bibliotek, muzeów i archiwów w zakresie informacji o obiektach kultury i inne.

Na szczególną uwagę zasługują działania edukacyjne w tym zakresie skierowane do najmłodszych. Za najbardziej udane uważam zorganizowane przez Muzeum Narodowe „Historie i sztuczki” (zapewnienie kontaktu z autentycznym, możliwość przebywania w muzeum), gdzie oprowadza się dzieci po poszczególnych ekspozycjach, a później na tej kanwie organizuje zajęcia plastyczne. Dodatkowo Muzeum wydaje specjalne przewodniki dla dzieci i młodzieży. Ciekawy był również cykl wystaw dla dzieci „Legendy i tajemnice Krakowa. Od króla Kraka do Piotra Skrzyneckiego”⁸², zorganizowany przez dział naukowo-oświatowy Muzeum Historycznego Miasta Krakowa – tematem wystawy były najważniejsze legendy, szczególnie te, których bohaterowie urosli do rozpoznawalnych znaków, symboli Krakowa, funkcjonują w świadomości wielu pokoleń, kształtują przywiązanie oraz identyfikację z miejscem swego pochodzenia, a także pobudzają do refleksji i edukacji historyczno-kulturowej.

Nie sposób też nie wspomnieć o pierwszych inicjatywach nauki języka obcego od pierwszej klasy podjętych przez niektóre szkoły, realizujące przygotowanie do edukacji europejskiej (np. SP nr 1 im. KEN w Krakowie).

Jak wynika z powyższej charakterystyki, na terenie Małopolski w ostatnim czasie opracowano wiele programów i projektów służących ochronie dziedzictwa. Niemniej jednak wciąż istnieje zagrożenie nadmiernego eksponowania ekonomii – co może prowadzić do komercjalizacji dóbr kultury, a w konsekwencji zdevaluować pojęcie dziedzictwa. Stąd pilna potrzeba edukacji służącej podnoszeniu poziomu świadomości społecznej, a wiadomo, że działania edukacyjne najlepsze rezultaty przynoszą u dzieci – potrzeba zatem zainicjowania i zintensyfikowania energicznych działań na rzecz znajomości i oceny dziedzictwa kulturowego, uwrażliwienia na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością, na edukację estetyczną i artystyczną, kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich, kształcenie interkulturalne czy wielokulturowe oraz inne aspekty tej edukacji. Na takie też grupy zagadnień powinno się szczególnie uwrażliwiać pedagogów u progu XXI wieku.

* * *

Pedagog powinien znać wystarczająco dobrze dzieje kultury, rozpoznawać zmagające się w niej różne wizje świata i człowieka, a także powinien umieć podjąć z nimi krytyczny dialog, patrząc na nie przede wszystkim pod względem ich zgodności z rzeczywistością oraz konsekwencji, do jakich prowadzą, kiedy zyskają rangę zasad ludzkiego działania kulturotwórczego⁸³. Sztuka wychowania polega na aktualizowaniu w człowieku osoby. Warto poważnie rozważyć moż-

⁸² Zob. również: A. Szałapak, R. Korzeniowski, *Legendy i tajemnice Krakowa. Od króla Kraka do Piotra Skrzyneckiego*, Kraków 2005.

⁸³ H. Kiereś, *Sztuka wobec natury*, Radom 2001, s. 204.

liwość dostarczania treści związanych z dziedzictwem kulturowym na poziomie podstawowym – przedszkolnym i wczesnoszkolnym (nauczanie zintegrowane), zapoznając z dziedzictwem Polski i włączając stopniowo wybrane aspekty dziedzictwa Europy, a na wyższych etapach kształcenia – próby znajdowania odniesień do dziedzictwa światowego (na przykład bajki żydowskie, bajki indiańskie: Asher Barash, *Głos z nieba. Bajki żydowskie*, Białystok 1992; Joseph Bruchac, *Wietrzny orzeł i inne opowieści Abenaków*, Wielichowo 1995; *Baśnie polskie i angielskie, Fairy Tales in Polish and English wraz ze słowniczkiem polsko-angielskim*, Gliwice 1998 i inne).

W ten sposób od samego początku edukacji szkolnej dziecko jest wprowadzane w świat kultury – własnego regionu, swojego kraju i świata. Warto sobie uświadomić, że wprowadzenie nauki historii od IV klasy sprzyja możliwości dostrzeżenia przez młode pokolenie np. znaczenia niektórych bardzo ważnych w historii Polski wydarzeń – a szerzej wydarzeń w historii jednego narodu, które miały znaczenie dla całej Europy. Takimi momentami dziejowymi są dla przykładu bitwa pod Grunwaldem i rozgromienie potęgi krzyżackiej, odsiecz wiedeńska i rozgromienie potęgi tureckiej na kontynencie europejskim czy przyjęcie chrześcijaństwa przez Polskę.

O roli kultury w życiu narodów mówił także Ojciec Święty Jan Paweł II w przemówieniu na forum UNESCO. Bardzo ważna dla pedagogiki jest rola kultury w życiu młodych narodów oraz to, w jaki sposób wspólne ogólnoludzkie bogactwo wszystkich kultur może pomnażać się w czasie i jak bardzo trzeba przestrzegać właściwego stosunku pomiędzy ekonomią i kulturą.

We wspomnianym wystąpieniu Jan Paweł II mówił między innymi:

Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. (...) Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. (...) Kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej „jest” (...). Naród bowiem jest tą wielką wspólnotą ludzi, którą łączą różne spojwa, ale nade wszystko właśnie kultura. Naród istnieje „z kultury” i „dla kultury”. I dlatego jest ona tym znamienitym wychowawcą ku temu, aby „bardziej być” we wspólnocie, która ma dłuższą historię niż człowiek i jego rodzina⁸⁴.

Warto też przypomnieć słowa Jana Pawła II z wystąpienia papieskiego przed Zgromadzeniem Narodowym w Warszawie, 11 czerwca 1999 roku:

Nową jedność Europy, jeżeli chcemy, by była ona trwała, winniśmy budować na tych duchowych wartościach, które ją kiedyś ukształtowały, z uwzględnieniem bogactwa i różnorodności kultur i tradycji poszczególnych narodów. Ma to być bowiem wielka Europejska Wspólnota Ducha⁸⁵.

⁸⁴ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 88–89.

⁸⁵ Cyt. za: H. Konopka, *Edukacja europejska. Ścieżka edukacyjna dla gimnazjum*, Warszawa 2000, s. 102.

5. PODSTAWOWE POJĘCIA EDUKACJI NA RZECZ DZIEDZICTWA KULTUROWEGO

Mając na względzie obecne przemiany i wejście Polski w krąg edukacji europejskiej, warto poświęcić idei edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego więcej uwagi we współczesnych programach kształcenia uniwersyteckiego na kierunkach pedagogicznych. Szczególnie zaś warto włączyć do praktyki edukacyjnej tematykę ochrony zabytków. Ponadto trzeba dostrzec pilną potrzebę wprowadzenia do świadomości pedagoga fachowej terminologii, która to dziedzictwo opisuje. Wśród podstawowych terminów⁸⁶, jakie powinien znać i rozpoznawać pedagog, są:

Adaptacja – przystosowanie do nowych funkcji pod warunkiem maksymalnego zachowania charakterystycznych cech materii i struktury zabytku, będących nośnikami wartości artystycznych i historycznych⁸⁷. Powinna odbywać się z poszanowaniem wartości zabytkowych obiektu i jego substancji zabytkowej.

Aranżacja – skomponowanie w nową wartość artystyczną (zespołu budynków, wyposażenia wewnątrz, malowideł, obiektów ruchomych) przez przemyślane wyeksponowanie elementów pochodzących z różnych epok⁸⁸.

Architektura kultowa (w odniesieniu do religii chrześcijańskich używa się terminu architektura sakralna)⁸⁹ – obiekty architektoniczne służące kultowi religijnemu; w jej ramach rozróżniamy: kościelną, cerkiewną, klasztorną itp. (np. świątynia, kościół, kaplica, baptysterium, cerkiew, synagoga, meczet).

Dobro kultury – podstawowe pojęcie prawa ochrony dóbr kultury. Ustawa z dnia 15 lutego 1962 roku o ochronie dóbr kultury i o muzeach określa: „Dobrem kultury w rozumieniu ustawy jest każdy przedmiot ruchomy lub nieruchomy, dawny lub współczesny, mający znaczenie dla dziedzictwa i rozwoju kulturalnego ze względu na jego wartość historyczną, naukową lub artystyczną”.

Dziedzictwo kulturowe i jego rodzaje (narodowe, wspólne, regionu, dotyczące kultury duchowej, materialnej itd.).

⁸⁶ Większość przytoczonych definicji autorka podaje w oryginalnym lub skróconym brzmieniu za: M. Kurzątkowski, *Mały słownik ochrony zabytków*, Warszawa 1989 oraz I.M. Szmelter, *Współczesna teoria konserwacji i restauracji dóbr kultury. Zarys zagadnień*, „Ochrona zabytków” 2006, nr 2, s. 5–38.

⁸⁷ I.M. Szmelter, *op.cit.*, s. 28.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, hasło: „architektura”, Warszawa 2004, s. 18–19.

Integracja – scalenie, skompletowanie dobra kultury (najczęściej zabytku) lub rozproszonego zespołu, także przez uzupełnienie, np. plomby w zabudowie, uzupełnienie detalu, ubytków polichromii, scalenie z otoczeniem⁹⁰.

Konserwacja – działania mające na celu utrwalenie materialnej struktury dóbr kultury, będącej nośnikiem wartości pozamaterialnych, oraz działania prowadzące do hamowania przebiegu procesów ich destrukcji⁹¹.

Krajobraz kulturowy – postrzeganie krajobrazu kulturowego i wyodrębnianie krajobrazów zabytkowych w Polsce ma swoją historię i tradycję. Obok opracowanych analiz modelowych i syntetycznych propozycji systemowych w skali kraju w środowiskach architektów i konserwatorów podejmuje się działania zmierzające do ochrony konkretnych krajobrazów. Historię dostrzegania krajobrazu jako wartości zabytkowej relacjonuje syntetycznie Janusz Bogdanowski. O zabytkowym krajobrazie kulturowym mówimy wówczas, gdy na zwartym obszarze przetrwała jedna z historycznych postaci środowiska naturalnego, dopełniona zabudową, dziełami inżynierskimi lub innymi elementami właściwymi dla danego typu gospodarki i dla epoki. Z reguły nie jest to krajobraz jednorodny, współtworzą go komponenty nawarstwiające się przez wieki. Dostrzegając jednak elementy charakterystyczne lub dominujące w danym krajobrazie, możemy podjąć próbę jego klasyfikacji. Warto dodać, że w obowiązującym obecnie podręczniku do j. polskiego wprowadza się temat „polskie krajobrazy”⁹².

Lista Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO – to rejestr obejmujący obiekty i regiony świata najcenniejsze pod względem ich wartości historycznej, kulturalnej i przyrodniczej. Jest on ciągle uaktualniany. Na liście tej znajduje się obecnie trzynaście obiektów z terenu Polski i ponad siedemset obiektów z całego świata⁹³.

Neokreacja – wartościowe artystycznie odtworzenie bardzo lub całkowicie zniszczonego bądź zaginionego dzieła wyłącznie na podstawie przekazu o jego autorskiej formie. Termin ten obejmuje także tworzenie nowej jakości artystycznej przez dodanie elementów – np. współczesnych części budowli, nowych części wyposażenia, nowych polichromii. Neokreacja, w odróżnieniu od rekonstrukcji, zazwyczaj jest wykonywana za pomocą współczesnych narzędzi i technik, np. malarskich, budowlanych, rzeźbiarskich, komputerowych. Warunkiem poprawności jest podporządkowanie wprowadzanych elementów zachowanemu oryginałowi, tak by tworzyły z nim harmonijną całość⁹⁴.

Ochrona krajobrazu – to działalność zapewniająca ochronę, utrzymanie lub restytucję naturalnych i kulturowych walorów określonego środowiska geograficznego; wiąże się zarówno z ochroną przyrody, jak i z ochroną zabytków kul-

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ I.M. Szmelter, *op.cit.*

⁹² Zob. np.: E. Boksa, P. Zbróg, *Język polski. Przygoda z czytaniem. Wypisy z literatury dla klasy 4, Kształcenie literacko-kulturowe*, Kielce 2004.

⁹³ *W krainie Orła Białego. Na szkolną wycieczkę*, zestaw edukacyjny: książeczka, plakat, nalepki, praca zbiorowa pod red. B. Grodzickiej, 2004–2005, s. 16.

⁹⁴ I.M. Szmelter, *op.cit.*

tury i sztuki, archeologii i folkloru; wkracza swoimi postulatami w dziedzinę planowania przestrzennego. Powinno zatem istnieć stałe współdziałanie pomiędzy omawianymi tu rodzajami ochrony, a ich najpełniejszym wymiarem powinna być ochrona krajobrazu. Krajobraz bowiem, według stwierdzenia profesora Zygmunta Novaka, jest syntezą wszystkich zjawisk zachodzących w otaczającym człowieka środowisku, zarówno naturalnym, jak i kulturowym⁹⁵.

Ochrona przyrody – to działalność mająca na celu zachowanie, restytuowanie i zapewnienie trwałości użytkowania tworów i zasobów przyrody żywej i nieożywionej, podejmowana ze względów naukowych, gospodarczych, społecznych, kulturowych, estetycznych, zdrowotnych i innych⁹⁶.

Ochrona zabytków – to działalność prawna, naukowa, techniczna, artystyczna, polityczna i popularyzatorska, mająca na celu trwałe zabezpieczenie zabytków i właściwe udostępnienie ich społeczeństwu. Ochrona zabytków to ogół działań mających na celu zapewnienie zabytkom trwania, uczestnictwa w kształtowaniu świadomości indywidualnej i społecznej, wypełniania roli składnika współkształtującego środowisko człowieka⁹⁷.

Park kulturowy – to forma ochrony krajobrazu kulturowego, umożliwiająca zachowanie wyjątkowych wartości historyczno-kulturowych w jednoczesnym ewentualnym powiązaniu z ochroną środowiska przyrodniczego. Celem ustanowienia parku jest potrzeba zachowania ciągłości tradycji krajobrazu i umożliwienie jego rozwoju zgodnie z tradycjami regionu⁹⁸.

Pełna rekonstrukcja – całkowita odbudowa, wierne odtworzenie. Każde odtwarzanie i rekonstruowanie prowadzi do przywrócenia kulturze zniszczonego bądź uszkodzonego dobra. Rekonstruowanie jest wykonywane, by umożliwić pełny odbiór jego walorów artystycznych i estetycznych i niezakłócone wypełnianie przez dzieło funkcji kultowych, dekoracyjnych, upamiętniających itp. Rekonstrukcja jest jednak wyłącznie tworzeniem iluzji kompletności dzieła zniszczonego przez czas i ludzi, bowiem nie przywraca ona nigdy autentyku. Można w jakiejś mierze odtworzyć ideę, nie można jednak przywrócić raz zniszczonej materii charakterystycznych cech jej obróbki, właściwości itp.⁹⁹

Pomnik historii – np. „Kraków – historyczny zespół miasta” został uznany za pomnik historii. Celem ochrony pomnika historii jest zachowanie, ze względu na wyjątkowe, uniwersalne wartości historyczne, artystyczne oraz wartości niematerialne autentyczności historycznego układu urbanistyczno-architektonicznego Krakowa, ukształtowanego w ciągu tysiącletniej historii, stanowiącego jeden z czołowych kompleksów artystyczno-kulturalnych Europy. Podobnie uznaje się za pomnik historii „Częstochowę – Jasną Górę – zespół klasztoru

⁹⁵ Z. Myczkowski, *Zintegrowana ochrona dziedzictwa przyrodniczego, kulturowego i krajobrazu wejściem Polski w XXI wiek?*, „Teki Krakowskie” 1998, VIII, s. 81–90.

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *Województwo małopolskie. Krajobraz kulturowy Polski*, red. J. Bogdanowski, O. Dyba, S. Kołodziejcki, R. Marcinek, Z. Myczkowski, A. Siwek, T. Śledzikowski, Kraków – Warszawa 2001, s. 60.

⁹⁹ I.M. Szmelter, *op.cit.*

oo. Paulinów”, celem jest zachowanie, ze względu na historyczne, artystyczne i autentyczne wartości zespołu, a także jego wartości społeczne, kulturowe i narodowe – Jasnej Góry jako duchowej stolicy Narodu oraz polskiego i światowego centrum pielgrzymkowego, funkcjonującego nieprzerwanie od sześciu stuleci¹⁰⁰.

Przestrzeń kulturowa – to przestrzeń przesycona w sposób szczególny wartościami historycznymi, symbolami, znakami, treściami, posiadająca *genius loci*, często mająca szczególne walory krajobrazowe, przyrodnicze czy kulturowe, artystyczne i edukacyjne. Badania antropologiczne nad przestrzenią kulturową określają przestrzeń miejską jako swego rodzaju fenomen badawczy. Z antropologicznego punktu widzenia to jedna z podstawowych kategorii kultury (według definicji Arona Guriewicza). Podstawowe, uniwersalne pojęcia i formy, które są obecne w każdej kulturze, są niezbędne dla jej istnienia i przejawiają się w jej wytworach: „Za ich pośrednictwem ludzie postrzegają rzeczywistość i budują obraz świata. Są uniwersalne, gdyż są właściwe człowiekowi na każdym etapie jego historii, choć ich treść może ulec przemianie”¹⁰¹.

Rekompozycja – powtórne złożenie, skomponowanie w artystycznie wartościową całość zachowanych fragmentów dobra kultury z ewentualnym odtworzeniem brakujących elementów¹⁰².

Rekonstrukcja – wierna odbudowa, uzupełnienie ubytków i odtworzenie zniszczonych elementów dobra kultury (najczęściej zabytku, dzieła sztuki) na podstawie zachowanych fragmentów, przekazów, dokumentacji; także rekonstruowanie wartości artystycznych, estetycznych, użytkowych, kontekstu historycznego itp.¹⁰³

Renowacja – odnowienie – działania podejmowane wyłącznie w celu poprawienia estetyki dobra kultury (zabytku, dzieła sztuki)¹⁰⁴.

Restauracja – zespół działań wydobywających, utrwalających, przywracających lub odtwarzających wartości artystyczne, estetyczne i użytkowe dóbr kultury¹⁰⁵.

Restytucja – przywrócenie do poprzedniego stanu¹⁰⁶.

Rewaloryzacja – to działanie mające na celu doprowadzenie zabytku nieruchomego do stanu umożliwiającego w pełni odbiór jego wartości zabytkowych. Rewaloryzacji mogą być poddane pojedyncze zabytki architektury, zespoły zabytkowe, historyczne układy urbanistyczne, zabytkowe ogrody, stanowiska archeologiczne. Przy pojedynczych zabytkach (architektonicznych, archeolo-

¹⁰⁰ Zarządzenie 412-426 Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 września 1994 r. w sprawie uznania za pomnik historii, s. 638–667, „Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa, dnia 16 września 1994, nr 50.

¹⁰¹ R. Godula, zamiast wstępu [w:] *Kraków. Przestrzenie kulturowe*, zbiór prac pod red. J. Bujaka, A. Zambrzyckiej-Steczowskiej i R. Goduli, Kraków 1993, s. 9.

¹⁰² I.M. Szmelter, *op.cit.*

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ *Ibidem.*

¹⁰⁵ *Ibidem.*

¹⁰⁶ *Ibidem.*

gicznych) rewaloryzacja obejmuje też właściwe ukształtowanie ich otoczenia. Poprzedzona jest badaniami zabytku. W procesie rewaloryzacji mają miejsce takie działania, jak adaptacja, konserwacja, modernizacja, odsłonięcie, odtworzenie, rekonstrukcja, restauracja. Przedsięwzięcie powinno iść w parze z dobraniem funkcji zabytku gwarantującej dalsze utrzymywanie go w formie uzyskanej w wyniku rewaloryzacji¹⁰⁷.

Rewitalizacja – zagospodarowanie użytkowe zabytku nieużytkowanego; wprowadzenie do zabytku niewłaściwie użytkowanego nowej funkcji, odpowiadającej społecznym potrzebom, a jednocześnie pozwalającej na wydobywanie wartości zabytkowych obiektu lub zespołu. W tym znaczeniu rewitalizacja bliższa jest pojęciu rewaloryzacji¹⁰⁸.

Rezerwat kulturowy – to forma ścisłej ochrony zachowawczej krajobrazu, umożliwiająca utrzymanie unikatowych wartości kulturowych w ewentualnym jednoczesnym powiązaniu z ochroną środowiska przyrodniczego. Rezerwat może być ustanawiany, gdy zachodzi konieczność ochrony rzadkich lub wysokich wartości architektoniczno-krajobrazowych. Celem ustanowienia rezerwatu jest możliwie pełne zachowanie historycznego wyrazu form krajobrazowych i współpraca (w razie istnienia już np. parku narodowego) z wyspecjalizowanymi służbami konserwatorskimi. Kryteria: unikatowe wartości kulturowe, dobrze zachowane historyczne formy krajobrazu, nieskomplikowana sytuacja własnościowa¹⁰⁹.

Typy obiektów, jakie UNESCO wpisuje do światowego dziedzictwa kultury, i ich krótkie definicje¹¹⁰.

Wartości zabytkowe – ogół czynników materialnych i niematerialnych stanowiących o tym, że pewien obszar, miejsce, obiekt lub przedmiot jest przekazem z przeszłości, zawierającym treści poznawcze oraz mającym zdolność do oddziaływania emocjonalnego. Czynniki materialne to: tworzywo, technika wykonania, ukształtowanie; do czynników niematerialnych należą: fakty historyczne oraz tradycja i legendy związane z obszarem, obiektem lub przedmiotem, rola w świadomości powszechnej, narodowej lub lokalnej. Wartości zabytkowe nie są niezmiennie. Mogą wzrastać w wyniku odkryć w samym zabytku, nowych ustaleń naukowych, zmniejszania się liczby zabytków danego rodzaju, pozytywnych przewartościowań wobec pewnych kierunków artystycznych (np. w stosunku do architektury secesyjnej i eklektycznej) i pewnych rodzajów obiektów lub przedmiotów (np. w stosunku do architektury przemysłowej i osiedli robotniczych, przedmiotów użytkowych wyrabianych fabrycznie). Błędne jest przekonanie, że wartości zabytkowe mogą wzrosnąć w wyniku przedsięwzięć wzbogacających lub upiększających (np. wykonanie posadzki marmurowej w pomieszczeniu, w którym zawsze była podłoga z desek). Mogą

¹⁰⁷ Szerzej zob.: M. Kurzątkowski, *op.cit.*, s. 69–70.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ *Województwo małopolskie. Krajobraz...*, *op.cit.*, s. 59–60.

¹¹⁰ Zob. rozdział dziewiąty o obiektach z Polski na Liście Światowego Dziedzictwa Kultury i Natury UNESCO.

ulegać zmniejszeniu w następstwie nieodwracalnych szkód, mogą być też zwerifikowane w trakcie badań. Są niezależne od stanu technicznego zabytku, mogą ulec zmniejszeniu, jeżeli w wyniku braku odpowiednich środków technicznych lub niewłaściwego wykonania robót autentyczne składniki zabytku zostaną unicestwione lub zastąpione nowymi¹¹¹.

Zabytek – obiekt ruchomy lub nieruchomy, a także zespół obiektów lub miejsc, które stanowią świadectwo epoki lub zdarzenia i mają wartość historyczną, naukową, kulturalną, artystyczną i z tej racji podlegają ochronie prawnej; wobec zabytku stosuje się też pojęcie „dobro kultury” lub „pomnik historii”¹¹². Wyróżniamy zabytki:

- architektoniczne,
- urbanistyczne,
- średniowieczne,
- kultury,
- językowe.

Można też mówić o zabytkach przyrody.

Zintegrowana ochrona dziedzictwa przyrodniczego, kulturowego i krajobrazu – pojęcie to pojawiło się na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku na forum specjalnej komisji dziedzictwa kulturowego Rady Europy.

Istnieje realna nadzieja na integrację systemu obszarowej ochrony dziedzictwa przyrodniczego z tworzonym systemem dla dziedzictwa kulturowego, gdzie wspólnym wyrazem dla obydwu jest właśnie krajobraz, czyli obraz kraju. Daje to platformę do dialogu nad integracją systemów ochrony, która może, choć nie musi, wyrażać się rozdzielnością re-sortową, a na pewno posiada wspólną bazę w syntezie wszystkich zjawisk zachodzących w obu środowiskach, jaką jest krajobraz¹¹³.

Swego rodzaju poligonem dla przedstawionej idei zintegrowanej ochrony przede wszystkim powinny być parki narodowe, krajobrazowe oraz chroniony historyczny krajobraz kulturowy – w pierwszej kolejności w dziedzinie popularyzacji i edukacji, a następnie na polu rzeczywistych, kompleksowych działań ochronnych i kształtujących unikatowe walory przyrodniczo-kulturowe naszej ojczyzny.

Znak międzynarodowy ochrony dóbr kultury – znak Konwencji Haskiej, międzynarodowy znak ochrony zabytków – znak rozpoznawczy ustanowiony *Konwencją o ochronie dóbr kultury na wypadek konfliktu zbrojnego*, mający wskazywać podlegające ochronie obiekty, miejsca oraz środki transportu. Ma formę pięciobocznej tarczy skierowanej ostrzem w dół, podzielonej przekątnymi na niebieskie i białe pola: jedno kwadratowe i trzy trójkątne. Zastosowanie znaku wykroczyło poza ramy wyznaczone przez konwencję. Jest uważany za międzynarodowy symbol ochrony zabytków¹¹⁴.

¹¹¹ I.M. Szmelter, *op.cit.*

¹¹² *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, S-Z, hasło: „zabytek”, Warszawa 1996, s. 955.

¹¹³ Z. Myczkowski, *Zintegrowana ochrona...*, *op.cit.*

¹¹⁴ M. Kurzątkowski, *op.cit.*, s. 92.

Wymienione pojęcia z zakresu ochrony dziedzictwa kulturowego, jak również częste zajęcia w bliskim kontakcie z obiektami dziedzictwa winny być obecne w programach studiów wszystkich kierunków kształcenia uniwersyteckiego pedagogów. Wprowadzenie do kanonu ogólnopedagogicznego edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego powinno być zrealizowane jak najszybciej. Chodzi bowiem o to, aby pedagodzy w toku kształcenia uniwersyteckiego zostali uwrażliwieni na wartości uniwersalne i ogólnoludzkie oraz mogli przekazywać je swoim wychowankom. Alienacja składników dziedzictwa wynika nie tylko z upływu czasu, jest też skutkiem niskiego poziomu świadomości i wykształcenia społeczeństwa. Jedynie od nas zależy, czy składniki dziedzictwa będą cenionym i chronionym świadectwem przeszłości, czy też ulegną zapomnieniu¹¹⁵. W kontekście istniejących tendencji, kształcenie na rzecz dziedzictwa jawi się jako ogromna szansa dla edukacji XXI wieku, służąca idei porozumienia i dialogu międzykulturowego.

¹¹⁵ J. Pruszyński, *Dziedzictwo kultury Polski, jego straty i ochrona prawna*, t. 1, Kraków 2001.

6. EDUKACJA NA RZECZ DZIEDZICTWA KULTUROWEGO I JEJ MIEJSCE WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

W dotychczasowych opracowaniach nie poddawano analizie dziedzin wychowania, które mogą być włączone w edukację regionalną. By określić miejsce edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego w pedagogice, warto przybliżyć następujące definicje funkcjonujące we współczesnej pedagogice: edukacja obywatelska, edukacja regionalna, wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę, wychowanie do sztuki, edukacja artystyczna.

Przede wszystkim należy przywołać na wstępie współczesne rozumienie **edukacji obywatelskiej**, która jest postrzegana jako jeden ze sposobów sprostanienia wyzwaniom XXI wieku. Edukacja ta odnosi się do edukacji szkolnej skierowanej do ludzi młodych, a jej celem jest umożliwienie im stania się aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami, zdolnymi do udziału i uczestnictwa w rozwoju oraz dobrostanie społeczności, w których żyją. Ważne są tu trzy kluczowe obszary, do których odwołuje się edukacja obywatelska. Edukacja ta ma prowadzić uczniów do uzyskania podstawowej wiedzy na temat polityki, czyli:

- 1) orientacji politycznej i podnoszenia świadomości w tym zakresie;
 - 2) krytycznego myślenia oraz rozwoju pewnych postaw, kształtowania wartości i zachowań koniecznych do realizacji koncepcji odpowiedzialnego obywatelstwa oraz interioryzacji i wyboru wartości;
 - 3) stymulowania aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym i społecznym.
- Rozwijanie orientacji politycznej może obejmować następujące elementy:
- uczenie się o instytucjach społecznych, politycznych i obywatelskich oraz ich poznawanie, jak również poznawanie praw człowieka;
 - poznawanie i studiowanie warunków, w których ludzie mogą żyć wspólnie w sposób harmonijny;
 - poznawanie społecznych kwestii i bieżących problemów społecznych;
 - przekazywanie młodym ludziom wiedzy o konstytucjach narodowych, tak aby byli bardziej przygotowani do korzystania ze swoich praw i obowiązków;
 - promocja i umiejętność rozpoznawania dziedzictwa kulturowego i historycznego oraz poznawanie jego współczesnej interpretacji;

– poznawanie różnorodności kulturowej i lingwistycznej danych społeczności¹¹⁶.

Z kolei przez **edukację regionalną** rozumie się umożliwianie młodym ludziom kontaktu z własnym dziedzictwem kulturowym, wartościami i treściami regionalnymi. Edukacja ta jest pełniejszym poznaniem własnej kultury, dziedzictwa historycznego, wydobywaniem wartości tkwiących we własnym regionie w kontekście wartości narodowych, państwowych, ogólnoludzkich, a także formowaniem postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych kultur. Edukacja regionalna odwołuje się przede wszystkim do dorobku kulturalnego regionu, poczucia więzi regionalnej, zaangażowania i emocjonalnego stosunku, jaki powinien mieć wychowanek do swego miejsca zamieszkania. Ma na celu kształtowanie u uczniów poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia na inne społeczności i kultury. Ważnym elementem edukacji regionalnej jest współpraca ze środowiskiem, z uwzględnieniem specyfiki i możliwości wykorzystania w nim form prezentacji dziedzictwa kulturowego. Edukacja ta polega na identyfikacji młodego człowieka z regionem poprzez uświadomienie mu własnych korzeni, historii, kultury, powinna wpływać z miłości do kraju, regionu, miejsca urodzenia i obejmować takie elementy, jak:

- poznawanie tradycji regionalnych, wskazujących na związek z życiem całego narodu;
- rozwijanie i pogłębianie miłości do rodzinnego krajobrazu, języka i kultury;
- poznawanie współczesnego obrazu regionu, jego przeobrażeń, osiągnięć i perspektyw rozwojowych;
- kształtowanie postaw aktywnych wobec otaczającej rzeczywistości i wyrabianie postaw gospodarza odpowiedzialnego za swój region.

Tak rozumiana edukacja regionalna może chronić przed wpływem kultury masowej, zagubieniem, brakiem poczucia własnej wartości i wartości własnego dziedzictwa kulturowego¹¹⁷.

Wychowanie estetyczne z kolei to kształtowanie wrażliwości człowieka na zjawiska estetyczne: sztukę i piękno. Termin ten pojawił się po raz pierwszy w tytule dzieła Fryderyka Schillera *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, ogłoszonym pod koniec XVIII wieku. Autor proponuje w nim filozoficzną koncepcję człowieka – człowieka twórczego kształtowanego dzięki sztuce. Pogląd

¹¹⁶ *Citizenship Education at Schools in Europe. Survey*, European Commission, Brussels, maj 2005, s. 9–15. Szerzej zob. również: J. Torowska, *Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie* [w:] *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007, s. 165–176.

¹¹⁷ Por. B. Sopok-Zembok, *Edukacja regionalna*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 7; M. Banach, *Edukacja regionalna*, „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej WSFP Ignatianum w Krakowie” 2001; A. Zellma, *Edukacja regionalna*, „Wychowawca” 2000, nr 10; W. Struk, *Edukacja regionalna w szkole*, „Wychowawca” 2000, nr 10; „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3 (5): słownik tematyczny, hasło: „edukacja regionalna”, s. 362–363. Zob. rozdział dziesiąty i inne określenia i definicje edukacji regionalnej.

ten podzielali później liczni myśliciele, jednak w praktyce długo nie przyznawano wychowaniu estetycznemu wysokiej rangi ani nie dostrzegano szczególnych możliwości rzeczywistego wpływania na człowieka.

Dopiero w XX wieku podjęto ponownie tę problematykę, i to w dwóch zakresach treściowych. Po pierwsze, kontynuowany był wątek myślenia o wychowaniu estetycznym jako budowaniu estetycznej wrażliwości, co określa się mianem **wychowania do sztuki**. Oprócz tego zwracano coraz powszechniej uwagę na szerokie możliwości sztuki w procesie kształtowania całej osobowości człowieka w warunkach współczesnej cywilizacji. W skali europejskiej m.in. Herbert Read w swojej książce *Wychowanie przez sztukę* (wydanie polskie – 1979) głosił ideę obrony czy nawet „ocalenia” człowieka, zwłaszcza jego wrażliwości i postaw twórczych, w warunkach zagrożenia przez różnego rodzaju siły i mechanizmy wywodzące się ze swoistości współczesnej cywilizacji, która wzmacnia niebezpieczeństwo alienacji, dehumanizacji, konformizmu, odbierając człowiekowi jego humanistyczną tożsamość.

W warunkach polskich problematyka wychowania przez sztukę została sformułowana przez Bogdana Suchodolskiego jako integralny składnik pedagogiki humanistycznej. Mówiąc o wychowaniu estetycznym, podkreślamy, iż jest to proces dwoisty, który trafnie określają: wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Do sztuki – to znaczy z myślą o kształtowaniu estetycznej kultury człowieka, jego wrażliwości, jego stosunku do różnorodności zjawisk i wartości estetycznych, istniejących zarówno w świecie natury, jak i w kręgu ludzkich dokonań (w tym ujęciu edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego będzie wychowaniem do sztuki).

Wychowanie przez sztukę to znaczy z myślą o kształtowaniu dzięki bogactwu sztuki swoistych postaw moralnych i umysłu człowieka, jego stosunku do świata, do innych ludzi i do siebie samego, o pobudzaniu jego dyspozycji twórczych i wyobraźni (edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego to również wychowanie przez sztukę)¹¹⁸.

Definicja ta podkreśla, że postawa estetyczna rodzi się z żywego stosunku do sztuki; żywym staje się ten stosunek tylko wówczas, gdy sztuka coś znaczy dla człowieka, gdy odpowiada jego przeżyciom, pragnieniom, wątpliwościom, marzeniom, działaniom, planom, a więc tylko wtedy, gdy staje się osobistą sprawą człowieka. „Wychowanie estetyczne – było więc wychowaniem zmierzającym do utrwalenia roli piękna w wychowaniu człowieka, a biorąc pod uwagę tradycję, z jakich myślenie to wyszło, roli dobra i piękna w całym życiu człowieka”¹¹⁹.

¹¹⁸ I. Wojnar, *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)* [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, praca zbiorowa pod red. I. Wojnar, W. Pielasińskiej, Warszawa 1990, s. 16–17.

¹¹⁹ I. Popiołek-Rodzińska, *Wychowanie przez sztukę* [w:] *Ku pełni człowieczeństwa*, praca zbiorowa pod red. ks. W. Kubika, Kraków 1997, s. 37; S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1995.

Znaczenie edukacji estetycznej podkreśla również Wolfgang Klafki, pisząc:

Edukacja estetyczna jest niezbędna. (...) Edukacja estetyczna nie jest środkiem dla określonego celu, nie jest również nośnikiem celów pozaestetycznych, lecz daje nam zdolność dostrzegania i doświadczania rzeczywistości oraz znajdowania alternatywnych możliwości. Daje nam również możliwość kreatywnego kształtowania rzeczywistości albo innego wykorzystania wyobraźni. Nauczanie każdego dziecka czy młodego człowieka estetycznego postrzegania i praktyki estetycznej jest jednym z głównych zadań dzisiejszej, odpowiednio rozumianej edukacji¹²⁰.

Należy dodać, że problematyka wychowania estetycznego, a zwłaszcza wychowania przez sztukę, to, obok edukacji kulturalnej, problematyki uczestnictwa w kulturze i upowszechniania kultury oraz problematyki animacji kulturalnej, jedno z głównych zagadnień edukacji kulturalnej i problematyki społecznych wartości kultury¹²¹.

Warto tu przywołać także interesujący pogląd na wychowanie estetyczne zaprezentowany niedawno przez badacza włoskiego Mario Gennariego w książce pt. *L'educazione estetica* (1994), gdzie autor ten wskazuje na trwałe powiązania problematyki wychowania estetycznego z estetyką, naukami humanistycznymi i naukami o wychowaniu. Określił on teorię wychowania estetycznego jako

studia nad swoistością poznawczej postawy współczesnego człowieka wobec estetycznych aspektów świata, nad ludzką skłonnością do przeżyć estetycznych i nad koniecznością pluralistycznej interpretacji sztuki, którą pojmuję jako tekst. (...) Włoska propozycja teorii wychowania estetycznego wprowadza także pewien nowy wątek, mianowicie edukację w zakresie tzw. **ekologii kulturalnej** [wyróżnienie J.T.], włączenie do praktyki edukacyjnej opieki nad zabytkami kultury, a więc nie tylko nad środowiskiem naturalnym, przyrodniczym, wielorako zagrożonym, lecz także nad dziedzictwem lokalnej kultury materialnej i duchowej, niszczonej przez procesy cywilizacyjne i naciski „kultury bez pamięci”¹²².

Z kolei termin **wychowanie artystyczne** został po raz pierwszy użyty we włoskiej literaturze pedagogicznej w 1887 roku (Corrado Ricci, *L'arte de bambini*). Oznacza on zespół działań wychowawczych pobudzających samodzielność ekspresję i aktywność twórczą, czego rezultatem jest sztuka dziecka. W języku polskim terminu tego używa się raczej rzadko, a dotyczy działalności związanej z kształceniem artystów¹²³.

¹²⁰ Za: W. Karolak, *Rozważania o edukacji estetycznej, artystycznej, twórczej* [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2003, s. 89.

¹²¹ J. Gajda, *Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych* [w:] *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, red. J. Gajda, Lublin – Dęblin 1996, s. 35.

¹²² I. Wojnar, *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?* [w:] *Estetyka sensu largo*, red. F. Chmielowski, Kraków 1998, s. 60–61.

¹²³ J. Aksman, *Problem aktualności koncepcji prekursorów wychowania przez sztukę: F. Nietzschego i H. Reada w świetle adaptacji w krakowskiej uniwersyteckiej myśli pedagogicznej*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2003, nr 7, s. 389–409.

Dzierżymir Jankowski wprowadził także określenie **aktywność artystyczna i sztuka** jako:

narzędzia używane w walce o własne miejsce w świecie, swoją pozycję społeczną i byt materialny, o przekształcenie najbliższego środowiska zgodnie z afirmatywnym czy krytycznym ustosunkowaniem się do jego poszczególnych elementów, procesów czy przejawów.

Mówi o upowszechnieniu uczestnictwa w kulturze lub upowszechnianiu aktywności twórczej¹²⁴.

Na zakończenie trzeba stwierdzić, że edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego zawiera jako istotne swe komponenty nie tylko wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę, wychowanie do sztuki, ale i edukację w zakresie tzw. ekologii kulturalnej oraz wielu innych oczywistych dziedzin wychowania, takich jak edukacja aksjologiczna, edukacja krajobrazowa, historyczna. Edukacja ta wykorzystuje w dużym stopniu procesy uczenia się przez przeżywanie i porusza zagadnienia dydaktyki symbolu. Należy także podkreślić rolę edukacji na rzecz dziedzictwa w edukacji międzykulturowej i wielokulturowej, a także jako poważnego komponentu treściowego edukacji obywatelskiej. W świetle przytoczonych określeń i definicji łatwo dostrzec pilną potrzebę wprowadzenia edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego do praktyki edukacyjnej, jako ważnej części edukacji regionalnej na drodze do edukacji międzykulturowej. Trzeba także zauważyć, że edukacja ta posiada też pewien wymiar międzynarodowy, gdyż elementy dziedzictwa danego kraju mogą służyć również jako wartościowe treści edukacyjne innych krajów (jako czynnik scalający różne kultury).

¹²⁴ D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków 2006, s. 84, 115.

7. ROLA EDUKACJI NA RZECZ DZIEDZICTWA ŚWIATOWEGO W TWORZENIU EDUKACYJNEJ WSPÓLNOTY¹²⁵

Przed pedagogiem początku XXI wieku stoi trudne zadanie. Gwałtowne przemiany, jakim ulega dzisiejszy świat, wywierają bardzo silny wpływ na kondycję humanizmu. Obserwowalny od dłuższego czasu kryzys postaw wobec wyboru wartości skłania do podjęcia energicznych działań w sferze edukacji i wychowania. Jest to niewątpliwie żywy symptom rozchwiania się centrum aksjologicznego istoty człowieczeństwa. Centrum aksjologiczne, które stanowić by mogło spójnię łączącą ludzi różnych kultur i ras, przestaje powoli istnieć; przestało oznaczać to, co znaczyło jeszcze w połowie XX wieku. Mówi się wspólnie, że człowiek XXI wieku winien stworzyć nowe uniwersum. W rozpatrywaniu tego problemu ważne jest wzięcie pod uwagę bieżącej sytuacji w zakresie relacji dziedzictwo – współczesne przemiany.

Nie wszystko z przeszłości warto i można zachować. Trudności powoduje znaczne rozszerzenie katalogu przedmiotów uznawanych za znaczące dla dziedzictwa kultury, przy jednoczesnej zmianie podejścia do przeszłości, wynikającej z przyspieszenia procesów cywilizacyjnych i technicznych. Konieczność modernizacji siedzib ludzkich, ośrodków miejskich, systemów komunikacji i całokształtu środowiska człowieka uniemożliwia właściwe interakcje z zachowanymi relikami przeszłości. Bezkrytyczne zastępowanie utrwalonych w kulturze zjawisk (np. języka), wzorców tradycji narodowych, ludowych i religijnych oraz wartości kulturowych wzorcami zapożyczanymi bezmyślnie za pośrednictwem środków przekazu równa się zgodzie na niszczenie i zubożenie tych pierwszych. Gdy wskutek wydarzeń politycznych lub społecznych rozwój kulturalny zostaje zatrzymany albo zachwiany, gdy zacierają się różnice poszczególnych kultur, religii i narodów, określenie tego, co i czym jest dziedzictwem, staje się nadzwyczaj trudne. Alienacja składników dziedzictwa wynika nie tylko z upływu czasu, jest też skutkiem niskiego poziomu wykształcenia społeczeństwa. Jedynie od nas zależy, czy składniki dziedzictwa będą cenionym i chronionym świadectwem przeszłości, czy też ulegną zapomnieniu¹²⁶. Oczywiście z jednej strony migracje ludności powodują zacieranie różnic lokalnych, regio-

¹²⁵ Rozdział ten jest zaktualizowaną wersją artykułu Autorki, *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty*, *op.cit.*

¹²⁶ J. Pruszyński, *Dziedzictwo kultury Polski...*, *op.cit.*

nalnych, a nawet narodowych, przyczyniając się do globalizacji kultury. Z drugiej strony rozwój środków przekazu przynosi znaczne rozszerzenie dostępu do kultury.

Znajomość rozwijających się obecnie wielu teorii pedagogicznych w krajach zarówno europejskich, jak i poza naszym kontynentem nie podsuwa jednoznacznego rozwiązania. Jednakże świadomość ograniczoności czasu, jaki może zostać przeznaczony przez człowieka na działania edukacyjne nawet w toku całego jego życia, skłania do głębszej refleksji, nie tylko nad metodami, środkami, formami, ale i treściami działań edukacyjnych.

Tezę o konieczności rozwijania treści kultury ogólnej potwierdzają współczesne raporty i opinie edukacyjne.

Autorzy Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia wydanej przez Komisję Europejską, definiując podstawowe wyzwania edukacyjne w XXI wieku, za jedną z podstawowych przesłanek kształcenia uznali koncentrację na kulturze ogólnej. Uznano, iż dzięki tej koncentracji jest możliwe kształtowanie trzech fundamentalnych kompetencji życiowych, jakimi są:

- 1) zdolności do uchwycenia istoty rzeczy,
- 2) rozumienie i kreatywność,
- 3) osąd i podejmowanie decyzji.

Z powyższego wynika, że przekaz kultury ogólnej ma wymiar pragmatyczny – będąc „pierwszym warunkiem przystosowania się do przeobrażeń w ekonomii i zatrudnieniu”. Rzetelna wiedza o kulturze sprawia m.in., że człowiek „może zaznaczyć swoją pozycję w społeczeństwie informacyjnym, to znaczy może być zdolnym do usytuowania i rozumienia w sposób krytyczny obrazów i danych dostarczanych mu przez źródła”¹²⁷.

Z kolei raport Federico Mayora przygotowany we współpracy z Jérôme Bindém, *Przyszłość świata*, już we wstępie podkreśla, że XXI wiek, jeśli ma przypieczętować nowe przymierze między narodami, ludami, obywatelami, zawarte, aby zapobiec przemocy i wojnie, będzie musiał się oprzeć na czterech umowach: społecznej, ekologicznej, kulturalnej i etycznej. W wielu miejscach raport ten podnosi bardziej szczegółowe kwestie, m.in. stworzenia „żywego dziedzictwa urbanistycznego obliczonego na przekazywanie następnym pokoleniom”¹²⁸. Postuluje wpajanie szacunku dla dziedzictwa, a także zapewnienie każdemu człowiekowi możliwości pełnego rozwoju swej osobowości. Dalej czytamy, że „Edukacja XXI wieku powinna więc być dostosowana do jednostki oraz tworzyć wartości kulturowe i odniesienia etyczne niezbędne w społeczeństwie obywatelskim. (...) Trzeba więc będzie w XXI wieku rozszerzyć i polepszyć nauczanie historii”. Historia, pielęgnując swoje korzenie narodowe, powinna szerzej otworzyć się na historię regionalną i światową. Historia i filozofia ukazują bowiem podstawowe wartości, przekazywane z pokolenia na pokolenie za pośrednictwem edukacji. Kultura ogólna nabiera szczególnego znaczenia, gdy jest trakto-

¹²⁷ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* [w:] Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej, Warszawa 1997, s. 26 i 28.

¹²⁸ F. Mayor, *Przyszłość świata*, we współpracy z J. Bindém, Warszawa 2001, s. 108.

wana nie jako encyklopedyzm książkowy i partykularny, lecz jako środek percepcji problemów i stosunku do Innego oraz postawa rehabilitacji perspektywicznego myślenia i etyki zorientowanej na przyszłość¹²⁹. Szkoła odgrywa zasadniczą rolę w konstruowaniu postaw obywatelskich, gdyż wartości i odniesienia kulturowe są w coraz mniejszym stopniu przekazywane przez struktury rodzinne i społeczne.

Chciałabym przybliżyć pojęcie dziedzictwa kulturowego, do którego odnoszę się w niniejszym opracowaniu. Dziedzictwo jest bowiem postrzegane najczęściej przez pryzmat zabytków. Ograniczenie wyłącznie do obiektów materialnych zawęża podejście do dziedzictwa, dla którego zrozumienia zasadnicze znaczenie mają wartości emocjonalne i umysłowe związane z wymienionymi przedmiotami bądź przez nie wyrażane. Uznawanie zabytków za jedyną lub podstawową część dziedzictwa jest określeniem *pars pro toto*. Nazywając zabytki naszym dziedzictwem kulturowym, musimy brać pod uwagę także związki wyznaczone poziomem świadomości kulturalnej i stosunkiem do przeszłości społeczności.

Dziedzictwo tworzone było przez wieki dzięki współistnieniu, nie zaś izolacji kulturalnej.

Wszystko, co nas otacza, jest w jakimś sensie dziedzictwem jako świadectwo naszej cywilizacji i kultury.

Dla pedagogów ważne jest stwierdzenie, że kultura duchowa kształtuje osobowość, materialna jedynie ją podtrzymuje. *Sub conservatione formae specificae salvamus animam* (Konserwując formę obiektu – chronimy ducha) – pisał średniowieczny filozof hiszpański Rajmund Lullus i stwierdzenie to doskonale oddaje interakcje materii i treści, niezbędne do zrozumienia idei ochrony dziedzictwa kultury.

Definicja dziedzictwa jest z konieczności złożona, jeżeli chcemy ująć w niej wszystkie czynniki mające dla niego znaczenie:

dziedzictwo kulturalne to zasób rzeczy nieruchomych i ruchomych wraz ze związanymi z nim wartościami duchowymi, zjawiskami historycznymi i obyczajowymi uznawany za godny ochrony prawnej dla dobra społeczeństwa i jego rozwoju oraz przekazania następnym pokoleniom, z uwagi na zrozumiałe i akceptowane wartości historyczne, patriotyczne, religijne, naukowe i artystyczne, mające znaczenie dla tożsamości i ciągłości rozwoju politycznego, społecznego, kulturalnego, dowodzenia prawd i upamiętniania wydarzeń historycznych, kultywowania poczucia piękna i wspólnoty cywilizacyjnej¹³⁰.

Dziedzictwem duchowym kształtującym osobowość w pozytywnym tego słowa znaczeniu są **obyczaje**, nakazujące określone zachowanie (np. przestrzeganie pewnych norm etycznych, takich jak dotrzymanie słowa, godność, honor czy działanie dla dobra publicznego).

Dziedzictwem jest również **religia** mająca bardzo wyraźne odniesienia kulturalne (nieprzypadkowo źródłosłów łaciński określenia „religia” pochodzi od

¹²⁹ *Ibidem*, s. 390.

¹³⁰ J. Pruszyński, *op.cit.*, s. 49–50.

łacińskiego *religare* – łączyć). Nie można też pominąć roli religii w porządkowaniu świata wartości, tak ważnym dla kultury zarówno w sferze wyobraźni, jak inspiracji twórczej¹³¹.

Ważnym, jeśli nie najważniejszym, składnikiem dziedzictwa kultury duchowej i umysłowej jest **język** – alfabet myśli ludzkiej¹³². Jest on nie tylko narzędziem komunikacji i poznania, lecz także podstawowym wyrazem tożsamości narodowej i kulturalnej. Integracja międzynarodowa nie oznacza konieczności uniformizacji języka ani jego wypierania przez inne, choćby było to użyteczne i wygodne.

Dziedzictwem politycznym narodów jest **historia** ich bytu państwowego na terytorium określonym granicami, idee będące jego siłą sprawczą, programy i hasła pobudzające działania publiczne, wreszcie pamięć o zdarzeniach na nią zasługujących, o osobach zasłużonych dla polityki, kultury, nauki, sztuki oraz o znaczących epizodach historii.

Od ponad pięciuset lat podstawową formą zapisu myśli, rozważań naukowych, emocji artystycznych jest **literatura** – utrwalony dorobek kultury dokumentujący wydarzenia znaczące dla cywilizacji. Twórczość naukowa służy postępowi, literatura zwana piękną kształtuje nie tylko postawy estetyczne, ale często również moralno-patriotyczne.

Można też mówić o **dziedzictwie nauki**, do którego należy dorobek uczonych, odkrywców i wynalazców oraz badania i dociekania – wszystko, co w jakikolwiek sposób przyczynia się do postępu. Jest też **dziedzictwo artystyczne**, które tworzą dzieła mistrzów malarstwa, rzeźby, sztuk zdobniczych i rzemiosł artystycznych, drukarstwa i iluminatorstwa oraz utwory muzyczne.

Fenomenem znaczącym dla dziedzictwa jest **muzyka**. Od zarania naszej cywilizacji pieśń i dźwięki instrumentów muzycznych towarzyszyły prawie wszystkim momentom życia ludzkiego. *Musica sacra* jest częścią cywilizacji chrześcijańskiej. W muzyce wielkich kompozytorów zawarte są pierwiastki kultury ich narodów¹³³.

W istocie wszystko, co nas otacza, może w jakimś stopniu dokumentować przeszłość. W ten sposób za dokumenty przeszłości można uznać zarówno dowolne dzieła budownictwa czy sztuk pięknych, jak i wierzenia, relikty mowy, ubioru i folkloru, sposoby wykonywania pracy i spędzania wolnego czasu. Przemiany polityczne, gospodarcze, zmiany granic i budzenie się świadomości narodowej w państwach odzyskujących suwerenność nadają jednym, odbierają zaś innym przedmiotom znaczenie dla kultury i świadomości historycznej narodu. Częścią świadomości historycznej jest wyobraźnia historyczna pozwalająca

¹³¹ Na przykład na 131 764 obiekty ruchome wpisane do rejestru zabytków 107 017 to dzieła sztuki sakralnej. *Centralna ewidencja dóbr kultury i rejestr zabytków w Polsce w świetle zasobów Ośrodka Dokumentacji Zabytków*, red. K. Wierzbicki, Warszawa 1999.

¹³² W. Pisarek, *Język polski dobrem kultury*, „Biuletyn MKiS” 1996, nr 5, s. 5–6.

¹³³ S. Wasylewski, *Życie polskie w XIX wieku*, Warszawa 1962.

*sine ira et studio*¹³⁴ oceniać przeszłość i wybierać w niej to, co jest wartościowe i godne kultywowania.

Za współczesną kontynuację pedagogiki kultury należy uznać nurt edukacji kulturalnej propagowany m.in. przez UNESCO, żywo rozwijany także w Polsce. Jednocześnie warto w tym miejscu przypomnieć przyjętą w Genewie w roku 1992 konwencję, po raz pierwszy chyba określającą w sposób oficjalny pedagogiczne znaczenie międzykulturowości i edukacji międzykulturowej jako pogłębiania szacunku dla kulturowych odrębności, poznawania i akceptacji różnorodności kultur, rozwijania szacunku dla kultury własnej i dla obszarów kulturowej inności, ruchu wzajemnego wzbogacania, otwartości i tolerancji¹³⁵.

Ważnym aspektem edukacji kulturalnej jest jej kształtowanie poprzez edukację estetyczną. Edukacja estetyczna zyskała w ostatnich latach nowy horyzont, który m.in. został zasygnalizowany w książce badacza włoskiego Mario Gennariego *L'educazione estetica* (1994) i przedstawiony w znanym programie ONZ/UNESCO Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego (lata 1988–1997). Program ten ukazuje współczesną sytuację sztuki w globalnym kontekście wielości i dialogu kultur, a odwołuje się do przyjętej w roku 1982 na konferencji w Meksyku szerokiej definicji kultury. Stanowi ona zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które właściwe są społeczeństwu i grupie społecznej. Takie ujęcie obejmuje więc przede wszystkim sposoby życia i wytwarzanie dóbr materialnych oraz symbolicznych, systemy wartości, wierzenia i poglądy. Do kultury należy oczywiście literatura i sztuka (sztuki zintegrowane z przyjętym w danym społeczeństwie systemem wartości). Kultura obejmuje zarówno dziedzictwo przeszłości, jak i kreatywne osiągnięcia o charakterze otwartym (sztuka – nauka – technika).

Działania UNESCO konsekwentnie uzasadniały i uzasadniają wzmacnianie roli kultury, pojmowanej jako czynnik twórczego rozwoju społeczeństw, w różnych dziedzinach. Program Dekady zapowiadał realizację czterech powiązanych ze sobą celów:

- 1) uznania kulturowego wymiaru rozwoju,
- 2) umocnienia i wzbogacenia odrębności kulturowych,
- 3) rozszerzenia uczestnictwa ludzi w kulturze,
- 4) rozwijania międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

Program Dekady zakładał w sposób konieczny podjęcie wysiłków w zakresie nowocześnie pojmowanej edukacji kulturalnej. Edukacja ta miałaby umacniać rolę kultury jako źródła rzeczywistości tworzonej przez ludzi, jako podstawy rozwoju tzw. czynnika ludzkiego decydującego o humanistycznym wzbogaceniu wszystkich ludzkich działań w świecie.

Uchwalony w roku 1992 w Genewie dokument określił następujące intencje edukacji kulturalnej, która miała obejmować:

¹³⁴ Łac. „bez gniewu i bez upodobania”; bezstronnie, obiektywnie – z Tacyta (*Roczniki*, 1, 1) – słynne zapewnienie (na początku dzieła) o obiektywizmie autora, za: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 466.

¹³⁵ I. Wojnar, *Humanistyczne i antropologiczne...*, *op.cit.*, s. 37.

- 1) popularyzację dziedzictwa kulturowego oraz aktywnego uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym,
- 2) zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury,
- 3) uwrażliwienie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością,
- 4) edukację estetyczną i artystyczną,
- 5) kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich,
- 6) przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu,
- 7) kształcenie interkulturalne czy wielokulturowe¹³⁶.

Jaka zatem nasuwa się propozycja rekonstrukcji kierunku pedagogiki kultury do potrzeb współczesnych? Otóż poszukiwania wartości wspólnotowych, różnorodności i umacniania tożsamości skłaniają do sięgnięcia po inspirację do nurtu edukacji kulturalnej, rozumianej jako wychowanie estetyczne, edukacja humanistyczna i jako wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej¹³⁷.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku określa dziedzictwo kulturowe jako ogół wytworów kultury jakiejś zbiorowości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie i wykazują zdolność trwania w czasie¹³⁸. Specyfiką dziedzictwa kulturowego jest zdolność do trwania pewnych idei, przedmiotów, zachowań, ich zobiektywizowanie, przekaz międzygeneracyjny i oddziaływanie na zachowania innych. Dziedzictwo kulturowe, będąc silnie związane z tradycją sięgającą wielu pokoleń, zawiera immanentnie gwarancję trwałości i ulega idealizacji, stając się zbiorem wartości uświęconych, symboli otoczonych czcią i powagą.

Co ważne, dziedzictwo kulturowe może funkcjonować w doświadczeniach członków zbiorowości poprzez przekaz w procesie socjalizacji i wychowania, może być przechowywane w muzeach i innych instytucjach chroniących świadectwa historii cywilizacji, kultur i narodów w celu kształtowania pełnych postaw wobec dokonań emocjonalnych i estetycznych, integracji grup, zachowania ich ciągłości kulturowej. Podejmuje się więc liczne działania edukacyjne chroniące dziedzictwo kulturowe.

Od 1995 roku w Polsce podjęto konkretne działania, mające na celu nadanie należytej rangi kształceniu i wychowaniu regionalnemu, pełniejsze poznanie własnej kultury, dziedzictwa historycznego, kształtowanie świadomych możliwości i powinności obywateli kraju oraz swojej „małej ojczyzny”, ale także kształtowanie postaw otwartych, nastawionych na zrozumienie innych kultur, zbliżenie europejskie¹³⁹. Zwraca się w nich uwagę na wartość wspólnoty, poczucia zakorzenienia jednostki, przynależności do kultury, pogodzenie postawy regionalizmu z postawą uniwersalizmu.

¹³⁶ *Idem, Edukacja estetyczna..., op.cit.*, s. 55–63.

¹³⁷ D. Jankowski, hasło: „edukacja kulturalna” [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I, A–F, Warszawa 2003, s. 923–930.

¹³⁸ J. Nikitorowicz, hasło: „dziedzictwo kulturowe” [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A–F, Warszawa 2003, s. 900.

¹³⁹ *Ibidem*, s. 901.

Co ważne, w polskich programach szkolnych zwrócono uwagę m.in. na prawo do własnego dziedzictwa kulturowego, jego wartości wychowawcze oraz przedstawiono podstawę programową ścieżki edukacyjnej „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie” dla szkoły podstawowej. W konsekwencji powyższych inicjatyw powstało i powstaje wiele programów opracowywanych w różnych regionach, które są dopuszczane do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (na przykład szczegółowy program humanistycznego bloku tematycznego dla klas I–III gimnazjum *Nasze dziedzictwo*, którego celem jest stworzenie pomostu między przeszłością a przyszłością. Program ten jest ułożony chronologicznie i przedstawia najważniejsze dzieje Polski i Europy¹⁴⁰).

Istnieje też projekt podstawy programowej ścieżki edukacyjnej dla liceum profilowanego ze wskazówkami organizacyjnymi i metodycznymi (szerzej zob.: rozdział dziesiąty).

Reasumując, **edukacja na rzecz dziedzictwa światowego** jawi się jako jeden z głównych nurtów edukacji kulturalnej. Pierwszy niejako poziom, stanowiący bardzo ważny etap tej edukacji, to edukacja regionalna, która najintensywniej powinna być rozwijana podczas edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a później jedynie uzupełniana w toku całego życia. Poszanowanie własnego dziedzictwa stanowi dopiero drogę do poszanowania innych kultur, i dalej do edukacji międzykulturowej i wielokulturowej¹⁴¹. Edukacja regionalna to podstawowy fundament, na którym można budować edukację na rzecz dziedzictwa światowego. Kolejny etap może stanowić edukacja międzykulturowa. Doświadczenia edukacji międzykulturowej w niektórych państwach – m.in. w Niemczech, a także w Polsce – wydają się bardzo obiecujące. W szkołach i innych instytucjach oświatowych i kulturalnych, w których podjęto się realizacji programów edukacji międzykulturowej, obserwuje się wzbogacenie wiedzy o historii i kulturze innych społeczności, korzystne zmiany postaw wobec „innych”, symptomy powstawania nowych więzi wspólnotowych (ponad podziałami narodowościowymi, etnicznymi, wyznaniowymi itd.)¹⁴².

Na wyższym etapie kształcenia warto przypomnieć, że szczególną rolę w rozbudzaniu zainteresowania problematyką dziedzictwa kulturowego przypisywano uniwersytetom i instytucjom prowadzącym działalność w ramach permanentnej edukacji. Instytucje te powinny prowadzić regularne nauczanie przedmiotów traktujących o kulturze i sztuce, a także wprowadzać te treści w ramach różnych innych specjalizacji. Taką propozycję stanowi edukacja na rzecz dziedzictwa światowego. Zakładane cele twórców Konwencji Światowego

¹⁴⁰ *Ibidem*, s. 901. Zob.: *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Małopolska. Ścieżka edukacyjna*, red. J. Mazur, Kraków 2000; B. Bombińska, E. Gierek, M. Grodzińska-Jurczak, J. Kubiniec, *Dziedzictwo kulturowe i środowisko naturalne Małopolski. Edukacyjna ścieżka dla klas IV–VI*, Kraków 2001; *Kraków i jego dziedzictwo w autorskich programach edukacyjnych...*, *op.cit.* oraz J. Torowska, *Parki Krakowa*, *op.cit.*; *idem*, *Planty krakowskie...*, *op.cit.* i inne.

¹⁴¹ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej...*, *op.cit.*

¹⁴² T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej [w:] Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 33.

Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO, która jest obecnie jednym z najbardziej uniwersalnych aktów normatywnych, jakie powstały w systemie Narodów Zjednoczonych, da się sprowadzić do dwóch: połączenia w pojęciu światowego dziedzictwa elementu piękna naturalnego i twórczości człowieka oraz zainteresowania społeczeństw zabytkami poprzez promowanie coraz wyższych standardów ich ochrony i opieki. Wyznaczony jest tutaj bardzo szczególny i oryginalny sposób widzenia spuścizny ludzkości. Nie zawsze też uwzględnia się narodowe myślenie o dziedzictwie, jeśli zabytek ważny dla tożsamości jednego narodu nie ma cech uniwersalnych lub nie wywołuje szerszego odbioru międzynarodowego¹⁴³.

Obecnie, po dwudziestu pięciu latach istnienia, Lista UNESCO zamknęła się rekordową liczbą 754 obiektów pochodzących ze 129 państw świata (obecnie stroną konwencji jest 177 państw). Dla przykładu warto tu przywołać: lotewskie miasto Ryga – historyczne centrum miasta z zabudową z XIII–XX wieku (dziedzictwo kulturowe), ukraiński Kijów – Sobór Sofijski (IX, XVII, XVIII wiek) i Ławra Peczerska oraz Lwów – zespół urbanistyczny, kościoły, kamienice, Cmentarz Łyczakowski (XIV–XX wiek). We Włoszech liczne przykłady dziedzictwa przyrodniczego (Padwa – pierwszy na świecie ogród botaniczny – XVI wiek) i kulturowego, Wyspy Liparyjskie (Wyspy Eolskie) – wyspy wulkaniczne, czynne wulkany na wyspach Stromboli i Vulcano oraz inne miejsca. W Niemczech Akwizgran, Bamberg, Berlin, Poczdam i kilkanaście innych miejsc będących dowodem dziedzictwa kulturowego tego kraju. W Szwecji np. Laponię wraz z jej krajobrazem kulturowym i naturalnym, Sztokholm czy krajobraz rolniczy południowej Olandii itd.

Uczynienie jakiegoś obszaru, zabytku elementem dziedzictwa kulturowego oznacza najpełniejsze docenienie jego wartości z punktu widzenia ludzkości, wartości uważanej za absolutną, najwyższą, niekonunktualną i ponadczasową, jest też uznaniem symbolicznej wartości przestrzeni zamieszkiwanej przez dany naród. Dziedzictwo światowe stanowią wybrane miejsca o szczególnej historii, o znaczeniu wyjątkowym dla całej ludzkości.

Lista Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO nie wyczerpuje wszystkich zjawisk, elementów tego dziedzictwa. W ostatnim czasie tworzone są odrębne listy dziedzictwa światowego, które obejmują najwybitniejsze dzieła dorobku duchowego ludzkości. Poszerza się listy dziedzictwa światowego o najwybitniejsze utwory muzyczne, np. muzykę Fryderyka Chopina, najważniejsze źródła historyczne poszczególnych państw i narodów, których ochrona jest ważna dla całego świata¹⁴⁴.

Rozwój społeczny i kulturalny powoduje zaliczanie do dziedzictwa coraz to nowych kategorii przedmiotów. Obecnie możliwości percepcji i zachowania w pamięci coraz większej ilości zjawisk nie ułatwiają oceny ich znaczenia dla

¹⁴³ T. Orłowski, *Nowe perspektywy Konwencji Światowego Dziedzictwa*, „Spotkania z Zabytkami” 2004, nr 4, Warszawa, s. 4–8.

¹⁴⁴ *Symbole pamięci narodowej jako dobra kultury niematerialnej*, „Spotkania z Zabytkami” 2003, nr 3, Warszawa, s. 41.

dziedzictwa kultury jednostek, zbiorowości ludzkich, pozwalają jednak na jednoznaczne stwierdzenie, że dziedzictwo to katalog otwarty, zmienny i z trudem poddający się kwantyfikacji¹⁴⁵.

W Polsce działa wiele instytucji, których celem jest kształtowanie świadomych postaw wobec dziedzictwa lokalnego, narodowego i światowego (należy tu wymienić przede wszystkim, na poziomie regionu, różne zrzeszenia i stowarzyszenia regionalne, na poziomie kraju – Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego czy Instytut Dziedzictwa Narodowego w Warszawie, Międzynarodowe Centrum Kultury w Krakowie prowadzące Akademię Dziedzictwa, czy np. Wydział Kultury i Dziedzictwa Narodowego UMK).

Mogą one wspierać edukację na rzecz dziedzictwa światowego, która ma wyjątkowy wychowawczy wymiar w tworzącej się edukacyjnej wspólnotcie. Edukacja ta, niosąc treści przepelnione wartościami wielu kultur, ma dużą szansę powodzenia w budowaniu kultury pokoju, otwartości i wzajemnego zrozumienia odrębności kulturowych. Warunkiem koniecznym jest jednak podjęcie pracy nad kształtowaniem wszechstronnego rozwoju osobowości, co zawsze stanowiło podstawowe założenie wspomnianej pedagogiki kultury. Właśnie poprzez poznawanie innych kultur, zbliżanie się do ich rozumienia, odnajdywanie wspólnych elementów można i powinno się kształtować osobowość człowieka. Poprzez przybliżenie twórczości innych krajów, narodów i kultur trzeba próbować wnikać w ideały poszczególnych kręgów kulturowych i, co ważne, rozumieć ich rolę i funkcję w dawnych czasach i obecnej cywilizacji.

Obecnie próbuje się wykształcić w młodzieży poczucie przynależności do środowiska lokalnego, regionu, kraju, poprzez wychowanie regionalne próbuje się upowszechnić dziedzictwo kulturowe, tradycje duchowości regionalnej po to, by ocalić nasz narodowy indywidualizm i kulturową odrębność w czasach włączania się do Wspólnoty Europejskiej i podejmowanych działań wprowadzających edukację europejską¹⁴⁶.

Na zakończenie wypada przypomnieć słowa profesora Henryka Samsonowicza:

Człowiek – istota społeczna – dobrze się czuje w ramach wspólnoty: zapewnia mu ona poczucie bezpieczeństwa, zapewnia mu prestiż dający mu psychiczną satysfakcję. Czy – wbrew różnym poglądom głoszonym z prawa i lewa – ma się tylko jedną ojczyznę? Wydaje się, że cechą ludzką jest potrzeba przynależności do mniejszych i większych wspólnot. Rodzinnej, lokalnej czy regionalnej, zawodowej, narodowej, państwowej. Oczywiście także do tych najszerszych – do europejskiej, do wspólnoty wiary, wreszcie do gatunku ludzkiego. Nie jest na pewno rzeczą przypadku, że postulowany model kultury świata zakłada współistnienie wielu odmiennych wzorców regionalnych. Dzięki temu ludzie żyjący w różnych warunkach, w różnych krajach i wspólnotach mogą znaleźć dla siebie wygodne i bezpieczne miejsce¹⁴⁷.

¹⁴⁵ J. Pruszyński, *op.cit.*, s. 55.

¹⁴⁶ *Bliższe ojczyzny. Małopolska. Projekt promocji edukacji regionalnej. III edycja 2002/2003*, Nowy Sącz 2002, s. 11. Zob. również rozdział dziesiąty niniejszego opracowania.

¹⁴⁷ H. Samsonowicz, *Członek rodziny czy niechciane dziecko? Wartości wnoszone do dziedzictwa europejskiego przez kraje Europy Środkowej* [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dzie-*

Obecność pierwiastka historycznego i kulturowego w edukacji sprzyja kształtowaniu postaw otwartych i tolerancyjnych, przy równoczesnym kładzeniu nacisku na znajomość własnych korzeni. Rola takiej edukacji jest nie do przecenienia we współczesnym świecie. Edukacja na rzecz dziedzictwa światowego uświadamia wartości ogólnoludzkie, sprzyja tworzeniu humanistycznej przestrzeni edukacyjnej, skłania do refleksji, wyzwala aktywność i uczy wyboru postaw wobec wartości ważnych, ludzkich, a w okresie pewnego zamętu aksjologicznego służy idei „rozwijania człowieka w człowieku”.

Warto sobie uzmysłowić, że obiekty z Polski znajdujące się na Liście Światowego Dziedzictwa UNESCO to fundamenty spuścizny i wspólnoty narodowej. Są to symbole, poza którymi kryje się wielość składników świadomości Polaków, sprawa ich utożsamiania się i samowiedzy, a zarazem jest to pomost prowadzący do kultury europejskiej i powszechnej, do naszego miejsca na świecie.

Tak jak trudno mówić o uniwersum abstrahowanym od kontynentów i wielości ich kultur uczestniczących w przemianach życia na naszym globie, tak też nie sposób podpatrywać tożsamości jednego kraju bez jego powiązań w świecie ducha i materii z sąsiadami bliższymi i dalszymi w Europie i na świecie.

8. EDUKACJA NA RZECZ DZIEDZICTWA KULTUROWEGO WOBEC WIELOKULTUROWOŚCI I GLOBALIZMU

Wśród wielości współczesnych kierunków pedagogicznych uwagę zwraca pedagogika kultury wraz z jednym ze swych głównych nurtów, jaki tworzy edukacja kulturalna. Konkrety tej edukacji były tematem licznych dyskusji w skali międzynarodowej. Uchwalony w roku 1992 w Genewie dokument określił wyraźnie intencje edukacji kulturalnej, która obejmuje m.in. wprowadzanie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego, uwrażliwianie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością, edukację estetyczną i artystyczną, kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich, kształcenie interkulturowe czy wielokulturowe¹⁴⁸ oraz inne aspekty tej edukacji. W nawiązaniu do tych intencji edukacji kulturalnej pojawiła się przedstawiona w niniejszym rozdziale koncepcja edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Trzy podstawowe terminy, jakie powinny tu zostać określone bliżej, to: wielokulturowość, globalizacja i wreszcie edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego.

Autorka rozumie pojęcie **wielokulturowości** jako współwystępowanie wielu kultur. Przyjmuje za Krystyną Ferenz, że

wielokulturowość nie oznacza po prostu liczbowej wielości różnych kultur, a raczej wspólnotę, która tworzy, gwarantuje i mobilizuje przestrzenie, w ramach których różne społeczności zdolne są wyrastać podług własnego rytmu (*pace*). Jednocześnie oznacza to tworzenie przestrzeni publicznej, w której społeczności te są w stanie oddziaływać na siebie wzajemnie, wzbogacać istniejącą kulturę i tworzyć nową kulturę konsensualną, w której rozpoznają refleksy własnej tożsamości¹⁴⁹.

Dalej, co ważne przy rozważaniu tego terminu, jednym z pojęć opisujących wielokulturowość społeczeństw europejskich jest pluralizm. Jednocześnie wielokulturowość to także kategoria wartościująca.

Jako diagnoza społeczeństwa mówi o tym, że w Europie powstaje mozaika różnych kultur, a demokratyczne społeczeństwo obywatelskie funkcjonuje dzięki temu, że udaje się znaleźć wspólny mianownik celów, wartości i symboli, dzięki czemu społeczeństwo działa i rozwija się, a nie rozpada na segmenty niemogące się ze sobą porozumieć. Wielo-

¹⁴⁸ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 174.

¹⁴⁹ Szerzej zob.: K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej...*, *op.cit.*, s. 83.

kulturowość jest zarówno wynikiem narastającej tendencji wśród lokalnych, regionalnych i etnicznych społeczności do poszukiwania odrębności, własnych tradycji i opartego na własnym dziedzictwie kulturowym poczucia tożsamości, jak i rezultatem migracji do Europy¹⁵⁰.

Zdaniem profesora Zdzisława Macha,

społeczeństwa europejskie muszą wypracować nowe mechanizmy radzenia sobie z kulturową różnorodnością, w taki jednak sposób, aby nie utracić zdolności do budowania wspólnej tożsamości europejskiej opartej na wspólnym dziedzictwie kulturowym, ani do zachowania istniejących tożsamości narodowych, dla wielu Europejczyków bardzo żywych i aktualnych¹⁵¹.

Ponadto, co ważne: wielokulturowość to nie homogenizacja i ujednoczenie. Celem wielokulturowości jest integracja. Istotę jej stanowi natomiast współpraca wszystkich grup etnicznych i kulturowych w społeczeństwie przy jednoczesnym zachowaniu i poszanowaniu dla kultur każdej z tych grup¹⁵², wszędzie bowiem – jak pisze K. Żygulski¹⁵³ – aspiracje małych narodów dotyczą ich tożsamości kulturowej: własnego języka, literatury, tradycji, szkoły i symboli.

Z kolei **globalizacja** jest tu rozumiana jako kompleks

zasadniczych trendów w światowej ekonomii, polityce, demografii, życiu społecznym i kulturze, polegających na rozprzestrzenieniu się analogicznych zjawisk, niezależnie od kontekstu geograficznego i stopnia gospodarczego zaawansowania danego regionu globu, prowadzących do ujednoczenia się obrazu świata jako homogenicznej całości wzajemnie powiązanych elementów¹⁵⁴.

Globalizacja jest dziś bardzo kontrowersyjnym zjawiskiem współczesnego świata, posiadającym wielorakie oblicza oraz zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników¹⁵⁵. Trzeba wyraźnie podkreślić, że pedagogikę interesuje wpływ tego zjawiska na sferę edukacji.

¹⁵⁰ Głównie chodzi o mieszkańców byłych krajów kolonialnych i państw tak zwanego Trzeciego Świata. Por. Z. Mach, *Kształtowanie rozumienia pluralizmu kulturowego w edukacji dla zjednoczonej Europy* [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001...*, op.cit., s. 171–172.

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² M. Bronikowska, *Kanadyjska mozaika – model wielokulturowości*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 11.

¹⁵³ K. Żygulski, *Globalne i regionalne perspektywy kultury współczesnej* [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998.

¹⁵⁴ W.J. Burszta, *Globalizacja* [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN. Suplement*, t. 7, Warszawa 1999, s. 686.

¹⁵⁵ Szerzej oblicza globalizacji, to: 1. Zmiany gospodarcze, czyli integracja rynków, przepływy kapitału i technologii, działalność ponadnarodowych korporacji. 2. Procesy kulturowe (interesujące pedagogów), biegnące w dwóch zasadniczych kierunkach: egalitaryzacja i uniformizacja, oraz kultury lokalne bronią się przed wchłonięciem przez kultury wspierane nowoczesnymi mediami krajów najbogatszych (imperializm kulturowy), aby nie stracić swojej kulturowej tożsamości. Za całkiem realną należy uznać groźbę, że na całym świecie zapanuje jedna tylko kultura medialna. 3. Zmiany w przepływie informacji, czyli ścieśnianie się czasu i przestrzeni. Ich konsekwencją jest globalizacja poznawcza, z groźbą cyberterroryzmu. 4. Powstawanie nowych instytucji politycznych, np. Światowej Organizacji Handlu, integracja państw, np. Unia Europejska. 5. Rozwój świadomości ekologicznej, upowszechnianie się w skali świata takich spraw, jak: zanik warstwy ozo-

Na potrzeby niniejszego opracowania warto przypomnieć, że **globalizm**, jako centralne zagadnienie naszych czasów, ma często nieostrą definicję:

Jest on mylony z globalizacją – błąd, do którego globaliści rozmyślnie zachęcają. Globalizm i globalizacja różnią się między sobą fundamentalnie. Globalizacja jest historycznym procesem, faktycznym stanem rzeczy. Globalizm jest ideologią, zespołem opinii o tym, jaki stan rzeczy powinien być. (...) Globalizm jako ideologia wypowiada się za likwidacją państw – jego przeciwieństwem jest nacjonalizm. Globalizacja w ogóle nie jest ideologią. Zasadniczo, jest to jedynie rozwój kontaktów i wymiany handlowej i w tej postaci istnieje ona od 1492 roku. Klasycznym kłamstwem o globalizacji jest jej rzekoma „nowość”. (...) Globalizm-ideologia stara się występować w przebraniu globalizacji-faktu, w celu uzyskania sympatii, rozmyślnie używając fikcji jego nieuniknioności. (...) Globalizm jest świadomym, rozmyślnym politycznym wyborem – nie bardziej nieuniknionym niż socjalizm. Jego typowe przykłady: ONZ, ekstremizm w wolnym handlu, Unia Europejska i masowa emigracja są tworamii politycznymi, które jutro mogą zostać zniesione. Nie znajduje to potwierdzenia w odniesieniu do takich aspektów globalizacji jak Internet, odzutowiec pasażerski lub ogromny kontener¹⁵⁶.

Ważne jest także stwierdzenie, że globalizacja może istnieć bez globalizmu¹⁵⁷.

Wreszcie czas na przybliżenie **edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego**, która stanowi centralne pojęcie niniejszego rozdziału, uwzględniające nie tylko bezpośrednie przekazywanie tradycji kulturowych z pokolenia na pokolenie, ale także ciągłość historyczną kultury. Odnosi się to szczególnie do lokalnych przekazów kulturowych, związanych z odrębnościami narodowymi. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego podejmuje tezę o komplementarnym traktowaniu celów edukacji regionalnej i międzykulturowej¹⁵⁸ jako obiecującej perspektywy pedagogicznej¹⁵⁹. Ponadto koncepcja ta uwzględnia edukację środowiskową, która coraz powszechniej jest uznawana za konieczny element współczesnego wychowania¹⁶⁰.

nowej, zatrucia środowiska naturalnego itp. oraz zwalczanie polityki państw, które ignorują ochronę przyrody. *Ibidem*.

¹⁵⁶ R. Locke, *Tłamszenie narodów. Problem z globalizmem*, <http://abcnet.com.pl/>

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ Pedagogika międzykulturowa ma na celu poszerzenie horyzontu problemów o jeszcze inne, istniejące w danym społeczeństwie kultury i subkultury, rozpoznawanie ich i świadomość istniejących między nimi różnic. Edukacja według tej pedagogiki ma przygotować do dialogu kulturowego między różnymi kulturami z jednoczesnym pielęgnowaniem własnych tradycji i oswajaniem się z odmiennością, bowiem obowiązkiem wszystkich ludzi jest przyczynianie się do zbliżeń narodowych i narodowościowych, a nie tworzenie niepotrzebnych uprzedzeń, które niekiedy prowadzą nawet do dramatów i tragedii. Nadrzędnym jej celem, zdaniem Jerzego Nikitorowicza, powinna być pomoc w rozpatrywaniu społeczeństwa jako kompleksu grup współistniejących i krzyżujących się, wychodzących na granice swej odrębności i inności, znajdujących się i współdziałających z grupą dominującą, która daje szanse rozwoju inności, opiekuje się nią i korzysta z niej. Istotnym także celem (przyjmując za Zbyszko Melosikiem) jest rozwijanie umiejętności rozpatrywania samego siebie oraz własnej grupy społecznej jako uczestnika życia międzynarodowego. Dodając za Zygmuntem Łomnym – każdy człowiek powinien czuć się dziedzicem cywilizacji jako zbiorowego, ogólnoludzkiego dorobku kulturowego. Por. K. Ferenz, *op.cit.*, s. 83–84.

¹⁵⁹ B. Matwijów, *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, *op.cit.*, s. 13.

¹⁶⁰ D. Cichy, *Edukacja środowiskowa jako konieczny element współczesnego wychowania* [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Mikutowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000.

Warto zaznaczyć, że przez termin „dziedzictwo” należy rozumieć zarówno dziedzictwo naturalne, przyrodnicze (np. piękne widoki, rzadkie krajobrazy, cuda natury), jak i kulturowe, stworzone ręką człowieka, będące rezultatem działalności i geniuszu myśli ludzkiej¹⁶¹.

Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego stawia tezę, że wychowanie winno u szczytu swoich wartości widzieć człowieka i jego godność. Edukacja tak rozumiana powinna się łączyć z promocją godności każdego człowieka. Następnie należy rozpocząć działania edukacyjne, od budowania więzi społecznych, aż do prawidłowej postawy moralnej.

Celem edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego jest przygotowanie jej odbiorców (głównie dzieci i młodzieży, ale i uzupełnienia edukacji dorosłych) do porozumiewania się z innymi ludźmi, grupami regionalnymi i międzyregionalnymi oraz etnicznymi. Celowi temu towarzyszy świadomość, że żyjemy w świecie wielokulturowym, a w konsekwencji w światowym kręgu kulturowym, przy czym procesy globalizacji i tworzenia społeczeństwa planetarnego są nieodwracalne. Aby lepiej żyć w świecie wielokulturowym, trzeba lepiej rozumieć inne kultury, a także próbować zrozumieć ich odmienności i specyfikę.

Koncepcji edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego towarzyszy przeświadczenie o potrzebie rozszerzenia świadomości pedagogów o pojęcie dziedzictwa (mówi się dziś o nowym wymiarze dziedzictwa), o konieczności zasadniczej zmiany miejsca kultury i dziedzictwa w życiu społecznym narodów Europy Środkowej po komunizmie, narastaniu zjawiska globalizacji i procesu komodyfikacji dziedzictwa¹⁶². Bierze się tu wreszcie pod uwagę problemy odczytywania dziedzictwa i wyboru przynależności, traktuje kontynent europejski jako muzeum, rozważając pogłębione kwestie tożsamości kulturowej, wreszcie stanowi i rozważa paradygmaty oraz paradoksy planowania przyszłości, a także proponuje planowanie dziedzictwa na świecie, jego szans, zagrożeń i sprzeczności. Wszystkie te kwestie powinny być znane pedagogowi, chcącemu nadążyć za przemianami i zjawiskami współczesnego świata, a także pragnącemu mieć poczucie tworzenia teorii dostosowanych do działalności praktycznej.

Należy dodać, że teoretyczną podbudowę edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego stanowią także interdyscyplinarne rozważania specjalistów, nierzadko o zasięgu międzynarodowym, zawarte m.in. w licznych publikacjach Międzynarodowego Centrum Kultury, szczególnie przydatne są tu także opracowania Regionalnego Ośrodka Studiów i Ochrony Środowiska Kulturowego w Krakowie. Teoretyczne założenia edukacji na rzecz dziedzictwa wpisują się znakomicie we współczesne koncepcje pedagogiczne, które wyraźnie akcentują konieczność przeformułowania dotychczasowego, podstawowego celu, jakim jest tolerancja inności, na rzecz dialogu akcentującego różnorodność. Owa róż-

¹⁶¹ Szerzej zob.: J. Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego...*, op.cit., s. 65–70 oraz *idem*, *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty*, op.cit.

¹⁶² Purchla J., *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa* [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001*, op.cit., s. 8.

norodność, stanowiąca wspólne dziedzictwo kulturowe, pozwala zaspokajać zróżnicowane potrzeby intelektualne, moralne, emocjonalne i duchowe, a także zapewnia dynamizm i rozwój społeczny. Takie też przekonanie stoi u podstaw przyjętej przez Konferencję Generalną UNESCO w październiku 2001 roku Uniwersalnej Deklaracji UNESCO o Różnorodności Kulturowej¹⁶³.

Narzucenie krajom Europy Środkowej po roku 1945 sprzecznego z ich historycznym doświadczeniem systemu wartości (i systemu ekonomicznego) prowadziło Czechy, Słowację, Polskę i Węgry nie tylko do kryzysu i stagnacji, na które społeczeństwa reagowały buntem (1956, 1968, 1980), ale i do przechowania, a nawet utrwalenia tradycyjnego systemu wartości. To silne przywiązanie do współtworzonej przez całe milenium cywilizacji i trwający pół wieku opór wobec systemu totalitarnego – doświadczenie nieznanie Europie Zachodniej – jest dziś nie tylko balastem, ale i kapitałem Europy Środkowej

– powiedział w czasie jednej z ostatnich konferencji międzynarodowych profesor Jacek Purchla, dyrektor Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie. W materiałach tego Centrum czytamy dalej:

Kwestie przynależności do Wschodu lub Zachodu nie są sprawami granic, a kwestią przynależności do kręgu kulturowego i dalej, sfery ekonomicznej oraz systemu politycznego. W ostatnim czasie wykorzystywano odrębność kulturową Węgier, Czech czy Polski dla zmanifestowania zasadniczych różnic pomiędzy sowiecką rzeczywistością a tradycyjnymi wartościami europejskimi. Mówi się dziś o „nowym wymiarze dziedzictwa”. Warto przypomnieć, że jego istotą jest dynamiczna relacja pomiędzy cywilizacją współczesną a dziedzictwem przeszłości. Jest to swoiste sprzężenie zwrotne: cywilizacja zmienia ciągle nasz stosunek do dziedzictwa, a dziedzictwo weryfikuje nieustająco nasz stosunek do cywilizacji. Fakt ten wymusza też konieczność nowego spojrzenia na ochronę dóbr kultury i ich miejsce w cywilizacji globalnej. Nowa filozofia myślenia o dziedzictwie i jego ochronie prowadzi do kwestii edukacji. Edukacja na rzecz dziedzictwa jest jednym z najważniejszych wyzwań, jakie stają dzisiaj przed pedagogami, jak i – w tym samym stopniu – społeczeństwa obywatelskiego, wolnego od ksenofobii¹⁶⁴.

Według przywoływanej już tu opinii profesora Zdzisława Macha:

Jednym z najważniejszych wyzwań Europy jest rozumienie „inności”, umiejętność radzenia sobie z kulturową odmiennością, wypracowanie systemu wartości i wzorów zachowania pozwalających na zaakceptowanie różnorodności i zbudowanie społeczeństwa kulturowo pluralistycznego, a jednocześnie zdolnego do sprawnego funkcjonowania na rzecz wspólnego dobra. Rozumienie kulturowych odmienności wymaga wypracowania postaw w trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym, otwartości na informacje, pozytywnej dyspozycji i wzorów zachowań wobec ludzi prezentujących odmienne wartości i styl życia. Europa staje się coraz bardziej pluralistyczna – z tego zdajemy sobie sprawę, a rozszerzenie Unii Europejskiej i jej otwieranie się na sąsiednie obszary ten proces pluralizacji jeszcze pogłębia¹⁶⁵.

Reasumując, wypada stwierdzić, że:

1. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego dąży do przybliżenia jądra aksjologicznego, wartości najwyższych, humanistycznych, gwarantujących

¹⁶³ B. Matwijów, *op.cit.*, s. 13.

¹⁶⁴ J. Purchla, *op.cit.*, s. 7–9.

¹⁶⁵ Z. Mach, *op.cit.*, s. 171–172.

godność człowieka z każdej kultury. Centrum kultury polskiej koresponduje z aksjologicznym centrum kultury europejskiej. Da się zaobserwować istnienie inkluzji tradycyjnego centrum kulturowego na przykładzie sztuki miasta Krakowa. Wyłonienie centralnych wartości umożliwia usytuowanie wartości uniwersalnych, wyrażających wspólne dążenia ludzkości w historycznej czasoprzestrzeni. Wartości kulturowe tych przestrzeni decydują wszak niejako „od zewnątrz” o wspólnym sposobie myślenia.

2. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego obejmuje wartości przyrody, sztuki, kultury, największe dokonania, osiągnięcia myśli ludzkiej, ale może też obejmować obiekt, taki jak niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny Auschwitz-Birkenau, będący symbolem okrucieństwa ludzi i ciągle aktualną przestrogą.
3. Należy podkreślić wagę wprowadzania młodego człowieka w świat kultury narodowej ze względu na to, że umożliwia ona osadzenie treści edukacyjnych w kontekście konkretnego systemu kultury. Dzisiejszy świat kultury nie jawi się jako dobrze zintegrowany system wartości i odpowiadających mu wzorów zachowań oraz ich wytworów; we wszystkich dziedzinach życia jest obecny szeroko pojęty pluralizm. Dlatego ważne jest, aby edukacja młodego pokolenia była oparta na określonym rdzeniu mającym w sobie wartości ważne i społecznie pożądane.
4. Edukacja na rzecz dziedzictwa powinna rozpocząć swe oddziaływanie przede wszystkim od poziomu edukacji przedszkolnej, który stanowiłby rodzaj etapu propedeutycznego właściwej edukacji na rzecz dziedzictwa, skierowanej do starszych dzieci, młodzieży i dorosłych (jako pomysły nasuwają się tu koncepcje czytania bajek i wierszy z innych kręgów kulturowych, przybliżenie postaci z innych kultur, poznanie innych charakterów narodowych, gdyż nacisk powinien być kładziony na wychowanie estetyczne, którego wychowanie literackie stanowi bardzo istotny komponent).
5. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego służy kształtowaniu pozytywnych postaw wobec innych kultur.

Wypada stwierdzić, że obecnie jest wiele organizacji i instytucji promujących dziedzictwo, ale jedynie w małym stopniu podejmuje się działania edukacyjne z tego zakresu dla najmłodszych, a powinno się to odbywać nie tylko w szkole, lecz także w rodzinie. Rodzina jest grupą, w której odbywa się transmisja wartości istotnych dla poczucia tożsamości narodowej. Ważną rolę mają tu do odegrania rodzina i szkoła jako instytucje adaptacji kulturowej (ale i wielokulturowej), gdyż równoległe do adaptacji kulturowej powinna być wprowadzana adaptacja wielokulturowa¹⁶⁶.

Z przedstawionym projektem i koncepcją dobrze korespondują szkoły wprowadzające naukę drugiego języka obcego w rozszerzonym wymiarze od pierwszej klasy¹⁶⁷, sprzyjając poznawaniu kultury innego kraju i rozwojowi

¹⁶⁶ J. Nikitorowicz, *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego* [w:] *Globalizm versus regionalizm*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicka, J. Muszyńska, Białystok 2003, s. 114.

¹⁶⁷ *Jdem, Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 113.

osobowości człowieka. Ważny zdaje się tu postulat (teza) traktowania edukacji wielokulturowej jako ważnego elementu edukacji podstawowej.

Warto przywołać myśli z Kongresu Kultury Polskiej:

Pośród kultur narodowych świata kultura polska zajmuje miejsce znaczące i ważne. W ciągu dziesięcioleci ucisku i prześladowań dowiodła ona swojej siły twórczej, powagi i niezależności. (...) Wspaniałe jest to nasze dziedzictwo, do którego możemy się zawsze odwołać, szukać w nim oparcia i inspiracji. To, co niekiedy uważano za słabość polskiej kultury, że mianowicie rozwijała się na skrzyżowaniu różnych cywilizacji, oddziaływań i wpływów, dziś w epoce globalizacji, a więc epoce wielkiego skrzyżowania, planetarnej wymiany i wielkości dyskursów staje się jej atutem, wyróżnikiem i szansą¹⁶⁸.

Kultura jest nie tylko bezcennym dziedzictwem narodowym, ale także stale wytwarzanym i przekształcanym dobrem, wartością, która ciągle, z pomocą wszystkich, może rozwijać się, zmieniać, wzbogacać.

W tym też aspekcie warto dziś postrzegać współczesne szanse rozwoju pedagogiki kultury, a w jej obrębie edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego.

¹⁶⁸ R. Kapuściński, *Kultura Narodowa w erze globalizacji*, <http://www.kapuscinski.info/page/publikacje/20>, *Kongres Kultury Polskiej 2000*, wyb. i oprac. A. Tyszka, Warszawa 2001.

9. POLSKIE OBIEKTY NA LIŚCIE ŚWIATOWEGO DZIEDZICTWA KULTUROWEGO I PRZYRODNICZEGO UNESCO

Obecnie na Liście Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO¹⁶⁹ znajduje się trzynaście obiektów z Polski.

Stare Miasto w Krakowie

Miejsce wpisane na Listę Światowego Dziedzictwa w roku 1978, czyli jako jedno z pierwszych dwunastu obiektów na świecie. Obszar wpisany obejmuje Stare Miasto w obrębie dawnych murów, Wzgórze Wawelskie oraz dzielnicę Kazimierz i Stradom.

Wpis na podstawie kryterium IV.

Stare Miasto Krakowa, dawnej stolicy Polski, rozciąga się u stóp Zamku Królewskiego na Wawelu. XIII-wieczne miasto kupieckie posiada największy w Europie rynek, liczne zabytkowe kamienice oraz bogato wyposażone pałace i kościoły. O świetnej przeszłości Krakowa świadczą fragmenty XIV-wiecznych murów miejskich, położona na południu miasta średniowieczna dzielnica Kazimierz, z zabytkowymi synagogami, Uniwersytet Jagielloński oraz katedra gotycka, w której pochowani są królowie Polski.

Zabytkowa Kopalnia Soli w Wieliczce

Podobnie jak Stare Miasto w Krakowie, wpisana w roku 1978, jako jeden z pierwszych dwunastu obiektów na świecie.

Wpis na podstawie kryterium IV.

Pokłady soli kamiennej w Wieliczce są eksploatowane od XIII wieku. Kopalnia rozciąga się na 9 poziomach i liczy 360 km chodników, w których znajdują się wyrzeźbione w soli ołtarze, posągi i inne dzieła sztuki – etapy pasjonującej pielgrzymki ku przeszłości tego zakrojonego na szeroką skalę przedsięwzięcia przemysłowego.

¹⁶⁹ Poniższe informacje pochodzą ze strony internetowej Polskiego Komitetu ds. UNESCO <http://www.unesco.pl/>, 21 VIII 2007 r.

Auschwitz-Birkenau. Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady (1940–1945)

Tereny byłych obozów zagłady Auschwitz-Birkenau zostały wpisane w roku 1979 na podstawie kryterium VI. Na Liście Światowego Dziedzictwa obozy Auschwitz-Birkenau reprezentują wszystkie obozy koncentracyjne i obozy zagłady na świecie.

Ogrodzenia, druty kolczaste, wieże strażnicze, baraki, szubienice, komory gazowe oraz krematoria świadczą o warunkach, w jakich odbywało się hitlerowskie ludobójstwo na terenie dawnego obozu koncentracyjnego i obozu zagłady Auschwitz-Birkenau, największego w III Rzeszy. Badania historyczne wykazały, że w obozie tym, stanowiącym symbol okrucieństwa ludzi wobec ludzi w XX wieku, systematycznie głodzono, torturowano i wymordowano 1,5 miliona ludzi, w przeważającej części Żydów.

Puszcza Białowieńska / Białowieżskaja Puszcza

Obiekt transgraniczny polsko-białoruski.

W roku 1979 na Listę Światowego Dziedzictwa został wpisany obszar Białowieżskiego Parku Narodowego. Przy wpisie przyjęto kryterium III, stosowane wobec obiektów naturalnych.

Białoruska część Puszczy Białowieżskiej została wpisana w roku 1992.

Rozległa połączona pierwotnego lasu położona jest na linii działu wodnego Morza Bałtyckiego i Morza Czarnego. Składa się z drzew iglastych i liściastych, zamieszkała jest przez rzadkie gatunki ssaków: wilki, rysie, wydry oraz przez około 3 tysiące żubrów europejskich – gatunku, który udało się ponownie wprowadzić na tereny parku.

Stare Miasto w Warszawie

Wpis w roku 1980 na podstawie kryterium II i VI.

W sierpniu 1944 roku, w czasie powstania warszawskiego ponad 85% Starego Miasta zostało zniszczone przez oddziały hitlerowskie. Po wojnie mieszkańcy Warszawy powzięli, trwające pięć lat, dzieło odbudowy, w którego wyniku zrekonstruowano kościoły, pałace oraz Rynek Starego Miasta, co stanowi wyjątkowy przykład prawie całkowitej odbudowy zabytków pochodzących z nieprzerwanego ciągu historycznego między XIII a XX wiekiem.

Stare Miasto w Zamościu

Zespół urbanistyczny wpisany w roku 1992 na podstawie kryterium IV.

Miasto zostało założone w XVI wieku przez kanclerza Jana Zamoyskiego, na szlaku handlowym łączącym Europę Zachodnią i Północną z Morzem Czarnym. Zamość, wzorowany na włoskim modelu miasta idealnego, zbudowany przez pochodzącego z Padwy architekta Bernardo Morandiego, stanowi doskonały przykład miasta renesansowego z końca XVI wieku, które zachowało pierwotny plan, fortyfikacje oraz liczne budowle, łączące włoskie i środkowoeuropejskie tradycje architektoniczne.

Średniowieczny zespół miejski Torunia

Obszar wpisany w roku 1997 na podstawie kryterium II i IV.

Toruń zawdzięcza swe początki Zakonowi Krzyżackiemu, który w połowie XIII wieku zbudował tam zamek, mający służyć za bazę wypadową do podboju i ewangelizacji Prus. Miasto, należące do Hanzy, wkrótce zaczęło odgrywać istotną rolę handlową. O jego randze świadczą liczne okazale XIV i XV-wieczne budowle publiczne i prywatne (m.in. Dom Kopernika), wznoszące się na Starym i na Nowym Mieście.

Zamek Krzyżacki w Malborku

Wpis w roku 1997 na podstawie kryterium II, III i IV.

XIII-wieczny, warowny klasztor Zakonu Krzyżackiego został znacznie rozbudowany i upiękuszony po roku 1309, kiedy przeniesiono tu z Wenecji siedzibę wielkiego mistrza. Malbork, największy przykład średniowiecznego zamku ceglanego, popadł następnie w ruinę, ale został pieczołowicie odrestaurowany na przełomie XIX i XX wieku. To właśnie w Malborku powstały liczne, obowiązujące do dzisiaj techniki konserwacyjne. Po poważnych zniszczeniach w czasie II wojny światowej zamek został ponownie odrestaurowany, na podstawie szczegółowej dokumentacji opracowanej przez jego wcześniejszych konserwatorów.

Kalwaria Zebrzydowska: manierystyczny zespół architektoniczny i krajobrazowy oraz park pielgrzymkowy

Zespół wpisano w roku 1999 na podstawie kryterium II i IV.

Kalwaria Zebrzydowska stanowi malowniczy krajobraz kulturowy o istotnym znaczeniu duchowym. Otoczenie naturalne Kalwarii, w które wpisują się symboliczne miejsca odnoszące się do Męki Pańskiej oraz do życia Matki Bożej, pozostało prawie niezmienione od XVII wieku. Obecnie Kalwaria nadal stanowi cel pielgrzymek.

Kościół Pokoju w Jaworze i Świdnicy

Kościół zostały wpisane w roku 2001 na podstawie kryterium III, IV i VI.

Kościół Pokoju w Jaworze i Świdnicy, największe w Europie budowle sakralne o konstrukcji szkieletowej, zostały wzniesione na Śląsku w połowie XVII wieku, w następstwie pokoju westfalskiego, kładącego kres konfliktom religijnym. Zbudowane z uwzględnieniem czynników materiałowych i politycznych, świadczą o poszukiwaniach swobody religijnej i ucieleśniają formy architektoniczne właściwe kościołom katolickim, lecz mało rozpowszechnione w ideologii luterńskiej.

Drewniane kościoły południowej Małopolski: Binarowa, Blizne, Dębno, Haczów, Lipnica Murowana, Sękowa

Wpis w roku 2003 na podstawie kryterium III i IV.

Drewniane kościoły południowej Małopolski stanowią wyjątkowy przykład różnych aspektów tradycji budowlanych kościołów średniowiecznych w kulturze rzymsko-katolickiej. Do ich budowy wykorzystano technikę polegającą na poziomym ułożeniu pni, rozpowszechnioną w Europie Północnej i Wschodniej od średniowiecza. Kościoły powstawały z fundacji rodzin szlacheckich i były symbolem ich prestiżu. Stanowiły interesującą alternatywę dla budowli muryowanych, powstających w miastach.

Park Mużakowski

Obiekt transgraniczny polsko-niemiecki.

Wpis w roku 2004 na podstawie kryterium I i IV.

Park krajobrazowy o powierzchni 559,90 hektarów, rozciągający się po obu stronach Nysy Łużyckiej, wzdłuż której przebiega granica polsko-niemiecka, został stworzony przez księcia Hermana von Puckler-Muskau w latach 1815–1844. Park, harmonijnie wpisany w wiejski krajobraz, zapoczątkował nowe podejście do projektowania krajobrazu i wpłynął na rozwój architektury krajobrazu w Europie i Ameryce. Zaprojektowany jako „obraz malowany za pomocą roślin” nie miał nawiązywać do klasycystycznego krajobrazu, wyobrażenia Edenu, utraconej doskonałości, ale wykorzystywał miejscową roślinność do podkreślenia walorów istniejącego krajobrazu. Ten „zintegrowany krajobraz” rozciąga się aż do miasta Muskau, poprzez pasy zieleni tworzące parki miejskie otaczające obszary zabudowane. Miasto stało się w ten sposób jednym z elementów utopijnego krajobrazu. W skład obiektu wchodzi również odbudowany zamek, mosty i arboretum.

Hala Ludowa we Wrocławiu

Wpis w roku 2006 na podstawie kryterium I, II i IV.

Hala Ludowa we Wrocławiu została wpisana na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO pod swoją pierwotną nazwą jako Hala Stulecia (Centennial Hall in Wrocław). Jest to nazwa znana powszechnie i stosowana przez badaczy architektury od chwili wzniesienia tej monumentalnej budowli do czasów obecnych. Wrocławską Hala Stulecia jest twórczym i innowacyjnym przykładem rozwoju technik budowlanych w dużych konstrukcjach zbrojnych. Zajmuje kluczową pozycję w ewolucji metod stosowania żelbetonu w architekturze i jest jednym z punktów zwrotnych w historii wykorzystania stali do wzmocnienia struktur budowli.

Obiekty dziedzictwa kulturowego, zabytki cywilizacji istniejącej lub wymarłej wpisane na Listę Dziedzictwa Światowego powinny spełniać następujące, choć niekoniecznie wszystkie kryteria:

- I – stanowić dzieło geniuszu ludzkiego,
- II – być reprezentatywne dla danej epoki lub regionu albo oryginalne i rzadko spotykane,

- III – dokumentować ważny etap historii ludzkości lub system osadniczy typowy dla danej kultury,
- IV – posiadać powiązania z tradycjami o szczególnej wartości powszechnej,
- V – spełniać wymogi autentyczności,
- VI – pozostawać pod ochroną prawną lub obyczajową z właściwym sposobem zagospodarowania i zarządzania.

Mogą to być wyłącznie zabytki nieruchome, mające wyjątkową, powszechną wartość z punktu widzenia historii, sztuki lub nauki, takie jak dzieła architektury wraz z monumentalnym wystrojem, jaskinie, zespoły architektoniczne, miasta i ich fragmenty umarłe lub współcześnie istniejące, a także miejsca zabytkowe i krajobraz kulturowy jako łączne dzieło natury i cywilizacji¹⁷⁰.

Z kolei **obiekty dziedzictwa naturalnego** wpisane na Listę Dziedzictwa Światowego powinny spełniać przynajmniej następujące, choć niekoniecznie wszystkie kryteria:

- I – stanowić wybitnie reprezentatywne świadectwo danego okresu historii świata,
- II – lub ekosystem o dużej różnorodności biologicznej,
- III – albo przykład procesów ewolucyjnych w różnych środowiskach,
- IV – posiadać wysokie wartości estetyczne i odpowiadać warunkom integralności na dostatecznie dużych obszarach,
- V – mieć zapewnioną długoterminową ochronę prawną i racjonalne planowanie przestrzenne.

Mogą to być fragmenty biosfery, takie jak formacje geologiczne, fizyczne i biologiczne, siedliska chronionej flory i fauny, miejsca lub naturalnie wyodrębnione krainy geograficzne o wyjątkowej, powszechnej wartości naukowej i estetycznej¹⁷¹.

¹⁷⁰ Wytyczne dla realizacji Konwencji dziedzictwa światowego [w:] *Vademecum*, Warszawa 1997–1999, za: K. Pawłowska, M. Swaryczewska, *Ochrona dziedzictwa kulturowego...*, *op.cit.*, s. 39.

¹⁷¹ *Ibidem*.

10. DZIEDZICTWO KULTUROWE W PROGRAMACH SZKOLNYCH

W roku 1995 MEN skierowało do nauczycieli, szkół i innych placówek oświatowych dokument „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe”¹⁷², określając w nim główne cele edukacji regionalnej¹⁷³.

W założeniach tych zwraca się uwagę na wartość wspólnoty, poczucia zakorzenienia jednostki, przynależności do kultury, pogodzenia postawy regionalizmu z postawą uniwersalizmu.

Pojęcie edukacji regionalnej zostało sformułowane na podstawie wcześniejszego określenia „regionalizm”, który to termin do nauki wprowadzono pod koniec XIX wieku we Francji. *Nowa encyklopedia powszechna PWN* rozumie regionalizm jako:

1) prąd społeczno-kulturalny dążący do zachowania własnych cech kultury danego obszaru, jej odnowy i propagowania; prąd ten odegrał ważną rolę w ruchach narodowościowych;

2) regionalny ruch, ruch społeczno-kulturalny, opierający się na zainteresowaniu odrębnością kultury poszczególnych regionów kraju, dążący do pogłębienia i prezentacji wiedzy o tej kulturze; działalność taką prowadzą na przykład stowarzyszenia regionalne¹⁷⁴.

Na podstawie tych definicji Piotr Kowolik określa edukację regionalną jako:

Ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, głównie dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowania, a także zapoznanie ich z kulturą swojego regionu oraz uwrażliwienie na odrębności kulturowe innych regionów, a przez to wpajanie dzieciom tolerancji oraz umacnianie patriotyzmu. Edukacja regionalna to podejmowanie celowych działań przez szkołę na rzecz kształtowania u dzieci i młodzieży przywiązania i umiłowania własnego regionu. Edukacja ta ma na celu świadome kształtowanie więzi emocjonalnych z tzw. ojczyzną prywatną, tj. tym obszarem, gdzie się człowiek urodził, czy też spędził część lub całe życie¹⁷⁵.

¹⁷² MEN, „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe”, Warszawa 1995; *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole...*, *op.cit.*, s. 11–12.

¹⁷³ Zob.: definicja edukacji regionalnej w rozdziale szóstym niniejszego opracowania pt. „Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego i jej miejsce we współczesnej pedagogice”.

¹⁷⁴ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 5, P–S, hasło: „regionalizm”, Warszawa 1996, s. 481.

¹⁷⁵ P. Kowolik, *Edukacja regionalna w przedszkolu* [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Kraków 1999, s. 120–121.

Autor wskazuje, że powinna mieć charakter interdyscyplinarny i składać się z wielu elementów.

Funkcje regionalizmu pojmowanego współcześnie jako ruch kulturalny, łączący i zawierający w sobie elementy z wielu dziedzin (elementy historyczne, geograficzne, etniczne i kulturowe oraz aspekty społeczne, gospodarcze, polityczne, ekonomiczne) są obecnie powszechnie znane. W tym kontekście możemy mówić o spełnianiu przez ten ruch trzech najważniejszych funkcji:

1) społecznej – kształtowania poczucia wspólnoty regionalnej, wyzwalania aktywności społecznej oraz społeczno-gospodarczej;

2) kulturalnej – ocalania i chronienia przed zapomnieniem ginących elementów kultury ludowej danego regionu;

3) wychowawczej – rozbudzania zainteresowania problematyką historii, współczesności „małej ojczyzny”, kształtowania poczucia przywiązania i umiłowania własnego środowiska, regionu oraz uczenia dostrzegania jego piękna¹⁷⁶.

Leksykon PWN *Pedagogika* podaje również definicję edukacji regionalnej, określając ją jako „koncepcję podkreślającą dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej. Stanowi ona ważny składnik procesu integracji europejskiej oraz sprzyja zakorzenianiu w tzw. małej ojczyźnie”¹⁷⁷.

Naczelnym celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym powinno być zatem ukształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej rozumianej jako postawa zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska oraz otwarcie się na inne kultury i społeczności. Edukacja regionalna winna pomóc młodemu człowiekowi w odpowiedzi na fundamentalne pytania: „Kim jestem?”, „Skąd się wywodzę?”, „Jak żyć?”.

Można wyróżnić dwa podstawowe działy edukacji regionalnej. Są nimi:

1) wiedza o regionie, którą tworzą informacje o: statusie regionu w Polsce, historii regionu, przeobrażeniach w regionie, możliwościach rozwoju, sposobach ochrony przyrody, zagrożeniach rozwojowych;

2) wiedza o kulturze, która obejmuje: opis zabytków regionalnych, informację o świętach lokalnych, znajomość tradycji i legend, folklor regionalny, znajomość regionalnych ośrodków kultury, orientację w zawartości czasopism regionalnych¹⁷⁸.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że w edukacji regionalnej konieczna jest współpraca szkoły z innymi instytucjami, m.in. z samorządami lokalnymi, ośrodkami kultury, bibliotekami, parafiami, prasą lokalną.

W zeszycie 24 Biblioteczki Reformy z 2000 roku, wydanym przez MEN, zwrócono uwagę m.in. na prawo do własnego dziedzictwa kulturowego, jego wychowawcze wartości oraz przedstawiono podstawę programową ścieżki edukacyjnej „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie dla szkoły

¹⁷⁶ *Ibidem*, s. 124.

¹⁷⁷ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 56.

¹⁷⁸ A. Horbowski, *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2.

podstawowej i gimnazjum”, jak też projekt podstawy programowej tejże ścieżki edukacyjnej dla liceum profilowanego ze wskazówkami organizacyjnymi i metodycznymi¹⁷⁹.

W kolejnym tomie *Edukacja regionalna w zreformowanej szkole. Dziedzictwo kulturowe w regionie. Materiały dla nauczycieli*, pod redakcją S. Bednarka¹⁸⁰, przedstawiono również bardzo cenne z punktu widzenia tego opracowania materiały, dotyczące świadomego kształtowania krajobrazu i ochrony krajobrazu historycznego oraz międzynarodową kartę ochrony miast historycznych, a także Deklarację z Rio w sprawie środowiska i rozwoju z 14 czerwca 1992 roku¹⁸¹. Równie wartościowe jest umieszczenie w aneksie wspomnianego opracowania informacji na temat: parków narodowych w Polsce, parków krajobrazowych, ogrodów botanicznych, muzeów etnograficznych i skansenów, muzeów wnętrz i rezydencji, regionalnych centrów edukacji ekologicznej i wojewódzkich konserwatorów przyrody.

W nawiązaniu do wspomnianych podstaw programowych *Edukacji regionalnej – dziedzictwa kulturowego w regionie* powstało i powstaje nadal wiele szczegółowych, opracowywanych w różnych regionach programów oraz propozycji programowo-metodycznych, które są dopuszczane do użytku szkolnego przez MEN.

Wśród wielu propozycji w zakresie treści programowych odnoszących się do dziedzictwa trzeba wymienić program humanistycznego bloku tematycznego dla klas I–III gimnazjum *Nasze dziedzictwo*, którego celem jest stworzenie pomostu między przeszłością a przyszłością:

Jest on ułożony chronologicznie i przedstawia najdawniejsze dzieje ludzkości, starożytny Wschód, Grecję, Rzym, średniowieczną Europę, Polskę pierwszych Piastów, humanizm i reformację, Rzeczpospolitą Obojga Narodów, okres napoleoński, Europę i ziemie polskie po kongresie wiedeńskim, rewolucje i I wojnę światową, powstanie nowego ładu po wojnie, odradzanie się państwa polskiego, kryzys gospodarczy i totalitarne niebezpieczeństwo, II wojnę światową aż do problemów współczesnego świata i III Rzeczpospolitej¹⁸².

Z kolei cykl *Polska i świat. Wspólne dziedzictwo* zawiera podręczniki do trzech klas gimnazjum i zgodnie z siatką godzin zamieszczoną w Reformie Systemu Edukacji przewiduje się cztery godziny na jego realizację. Blok ten składa się z trzech pokrewnych i nawzajem uzupełniających się przedmiotów: historii, wychowania obywatelskiego i kultury polskiej na tle tradycji śródziemnomorskiej¹⁸³.

¹⁷⁹ J. Nikitorowicz, hasło: „dziedzictwo kulturowe” [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A–F, Warszawa 2003, s. 900–901.

¹⁸⁰ *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole: materiały dla nauczycieli*, red. S. Bednarek, Wrocław 2000.

¹⁸¹ Zob.: rozdział: *Akty prawne i dokumenty* [w:] *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole...*, *op.cit.*, s. 11–25.

¹⁸² J. Nikitorowicz, hasło: „edukacja regionalna” [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I A–F, Warszawa 2003, s. 901.

¹⁸³ *Polska i świat. Wspólne dziedzictwo*, red. A.L. Szcześniak, Radom 2000.

Można stwierdzić, że program edukacji regionalnej powinien być i jest realizowany już od I klasy szkoły podstawowej (pierwszy etap edukacyjny) – początkowo pewne jego elementy – w ramach edukacji zintegrowanej klas I–III, a od IV klasy szkoły podstawowej, poprzez gimnazja i licea profilowane edukację regionalną prowadzi się w ramach ścieżki edukacyjnej¹⁸⁴.

W odniesieniu do regionu Małopolski opracowano również bardzo wiele programów, wśród których na uwagę zasługują: *Krakowiaczek Ci ja. Program małopolskiej edukacji regionalnej dla klas I–III szkoły podstawowej*, *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w regionie Małopolski dla klas IV–VI szkoły podstawowej* czy *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie Małopolska. Program nauczania ścieżki edukacyjnej dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*.

Przykładem prowadzenia edukacji regionalnej może być również całoroczny międzyprzedmiotowy projekt edukacyjny – realizacja ścieżki edukacyjnej *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie* z elementami ścieżki czytelnicznej i medialnej, realizowany przez uczniów szkół gimnazjalnych, gdzie prowadzącymi byli nauczyciele różnych przedmiotów (historii, geografii, biologii, chemii, fizyki), a uczniowie pracowali w czterech odrębnych grupach tematycznych¹⁸⁵.

Warto też przywołać tu przykład pozaszkolnego programu edukacji regionalnej realizowanego w ramach Akademii Żakowskiej, będącego atrakcyjną formą poznania zabytków Krakowa jako miasta historycznego. Poszczególne „sesje” – wycieczki są dostosowane do wieku dzieci, ich możliwości poznawczych i zainteresowań. Urozmaicenie zajęć poprzez wspólne gry i twórcze zabawy pomaga lepiej zrozumieć wielowiekową tradycję miasta, zaciekawieć i zafascynować historią, zabytkami i tajemnicami Krakowa. Wykorzystanie kreatywnych metod, działań plastyczno-muzycznych, elementów dramy, zabaw aktywizujących czy gier tematycznych realizowanych w terenie podczas zwiedzania miasta spełnia zasadnicze założenia związane z najbardziej efektywnym, angażującym emocje, przekazywaniem dzieciom tradycji i kultury regionu.

W wypadku kształtowania poczucia zakorzenienia, a później jego pielęgnowania i rozwijania w środowisku lokalnym przede wszystkim u dzieci w młodszych wiekach szkolnym, jak również w późniejszych fazach życia człowieka,

¹⁸⁴ Zob. m.in. B. Smuda, propozycja autorskiego programu edukacji regionalnej w Lędzinach w klasach od I–III SP: 17 zagadnień przewidzianych do realizacji w każdej klasie oraz omówienie szczegółowe programu edukacji regionalnej w klasie I: blok tematyczny, kompetencje ucznia, metody realizacji, formy pracy („Życie Szkoły” 2002, nr 2). Różnorodność metod pracy z uczniami SP możliwych do zastosowania podczas zajęć z edukacji regionalnej: nawiązujące do nauczania całościowo-kreatywnego próbującego uwzględnić wszystkie wymiary ludzkiego życia poprzez integrację poznawczą, emocjonalną, psychomotoryczną, społeczną oraz nawiązujące do nauczania problemowego („Życie Szkoły” 1998, nr 10). Przykładowe kategorie umiejętności i kompetencji uczniów (na poziomie podstawowym i „wyższym”). Przykłady indywidualnych i grupowych wytworów dokonywanych odkryć i poszukiwań (por. „Życie Szkoły” 1998, nr 10). Przykłady narzędzi badawczych zastosowanych przez nauczyciela w celu sprawdzenia wiedzy uczniów w zakresie ich regionu (por. „Życie Szkoły” 1998, nr 10).

¹⁸⁵ Zob. „Nowa Szkoła” 2001, nr 8.

podstawowym warunkiem jest przekaz dziedzictwa kulturowego poprzez oddziaływanie na emocje. Odbywać się on powinien właśnie za pomocą bezpośredniego kontaktu dziecka czy dorosłego z otaczającą go rzeczywistością społeczną, kulturową, przyrodniczą, historyczną i gospodarczą, z wykorzystaniem legend i podań miejscowych jako przykładu nauczania i uczenia się przez przeżywanie. W odniesieniu do dzieci właśnie tego typu działania są skuteczne w budzeniu zainteresowania tego rodzaju problematyką, która posiada duży walor działań społecznych.

Szczególnego wymiaru nabiera edukacja regionalna w wypadku mniejszości narodowych (słowackich, łemkowskich, ukraińskich czy niemieckich) i grup etnicznych aspirujących do statusu mniejszości narodowych (takich jak np. Ślązacy, Kaszubi). Istnieją zatwierdzone przez MEN specjalnie napisane podręczniki do edukacji regionalnej na terenach zamieszkałych przez te grupy. Na Uniwersytecie Gdańskim otwarto też studia podyplomowe dla nauczycieli uczących w szkołach na Kaszubach. Wykaz takich studiów zamieszczono również we wspomnianym tu wielokrotnie opracowaniu *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, pod redakcją Stefana Bednarka (Wrocław 1999) (materiały te należy oczywiście aktualizować).

Dla szkół podstawowych najtrafniejsze wychowawczo i edukacyjnie są zatem w zakresie edukacji regionalnej wyjścia i wycieczki poza szkołę oraz stosowanie licznych metod aktywizujących, np. zakładanie skorowidzów poświęconych legendom z różnych regionów Polski [materiały te powinny łączyć elementy języka polskiego – a zatem pisowni, gramatyki itp. – z aspektami etnograficznymi, elementami historii czy geografii (położenie) itd.]. Materiały i pomoce dydaktyczne mogą też zawierać wyrażenia gwarowe, charakterystyczne powiedzenia, przysłowia, czy uczyć o specjalności danego regionu, stroju albo śpiewie i tańcu regionalnym. Powinny one zawierać rysunki dzieci, fotografie, mapy, szkice i inne materiały służące urozmaiceniu i barwności przekazu. Mogą też być wprowadzane przy wykorzystaniu odpowiednich telewizyjnych programów regionalnych w tym zakresie.

W odniesieniu do działań podejmowanych przez szkołę i inne placówki oświatowe mogą być organizowane liczne konkursy wiedzy i umiejętności (już na poziomie szkoły podstawowej, klasy IV–VI) poświęcone wiedzy o dziedzictwie kulturowym czy historycznym danego regionu. Dla przykładu w 2000 roku czterdzieści sześć małopolskich szkół przystąpiło do konkursu „Bliższe ojczyzny – Małopolska”. Był to program promocji edukacji regionalnej, prowadzony we wszystkich szkołach województwa. Podkreśla się tu, że nie ma jednolitej formy prowadzenia zajęć w tym zakresie – w jednych szkołach odbywają się one w ramach godzin lekcyjnych, w innych jest to praca pozalekcyjna, tworzone są izby regionalne czy zespoły ludowe (co ciekawe, najwięcej zgłoszeń napłynęło z terenu dawnego województwa nowosądeckiego)¹⁸⁶.

Na poziomie gimnazjum w ramach ścieżek edukacyjnych – i na poziomie liceum czy technikum w ramach przedmiotu „Wiedza o kulturze” – zagadnienia

¹⁸⁶ (GS), *Bliższa Małopolska*, „Dziennik Polski” 2.02.2007.

te mogą być rozwijane i kontynuowane w postaci różnych zaawansowanych form, np. turystyka kulturowa, połączona z wyjazdami i wycieczkami, służącymi poznawaniu własnego regionu i innych regionów Polski (aspekty kulturowe, ekologiczne, przyrodnicze, geograficzne, historyczne itd.).

Trzeba też wspomnieć o cennej inicjatywie Małopolskiego Instytutu Kultury, którego misją jest prezentacja twórczych sposobów wykorzystania przestrzeni kultury. Zasadniczym celem jest promowanie kultury Małopolski, czemu służą programy „Dziedzictwo Otwarte” (starający się włączyć dziedzictwo kulturowe Małopolski we współczesny obieg edukacji i kultury) oraz „Małopolska Wielu Kultur”, który propaguje gruntowną wiedzę o mniejszościach narodowych i etnicznych regionu oraz inicjuje aktywne formy dialogu z kulturą „innego”. Proponuje się również nocne zwiedzanie muzeów, tzw. „muzeobranie” i wiele innych ciekawych inicjatyw służących zbliżaniu kultur¹⁸⁷.

To tylko niektóre z form wspierających realizację edukacji regionalnej na terenie Małopolski, prowadzonych przez szkoły i inne placówki oświatowe.

W roku 2004 do Unii Europejskiej przyjęto dziesięć nowych państw – w tym Polskę. Wniosły one do Wspólnoty Europejskiej nie tylko swój potencjał gospodarczy, lecz także ogromny dorobek cywilizacyjny. W każdym z tych państw znajdują się liczne zabytki oraz obiekty od dawna wpisane na listę Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO. Przykłady takich miejsc i obiektów nie tylko z Polski, ale i Cypru, Czech, Estonii, Litwy, Łotwy, Malty, Słowacji, Słowenii i Węgier, zaprezentowane w przystępny sposób, podaje książka pt. *W krainie Orła Białego. Na szkolną wycieczkę – Zestaw edukacyjny: książeczka, plakat, nalepki*. Jest ona przeznaczona dla dzieci, rodziców i nauczycieli. Zestaw ten składa się z mapy Polski, nalepek samoprzylepnych oraz książeczki. Na mapie-plakacie zaznaczono miasta ściśle związane z tekstami, krzyżówkami, rebusami oraz zagadkami znajdującymi się w książeczce. Można tam znaleźć wiele testów, zagadek oraz komiksów, wierszy i tekstów przybliżających postacie sławnych Polaków, zabytki i miejsca. Zestaw ten jest zaprojektowany w taki sposób, żeby mogły uczyć się z niego, rozwiązując zadania, dzieci młodsze, np. ze starszym rodzeństwem, a także całe rodziny. Książeczka ta jest napisana z myślą o poszerzeniu wiedzy na temat zabytków znajdujących się na ziemiach polskich, historii Polski oraz wybitnych Polaków. Jak widać jednak, pewne elementy wiedzy tam zawartej posiadają szerszy europejski wymiar. Autorzy tej pracy zbiorowej pod redakcją Brygidy Grodzickiej mają nadzieję, że książeczka przyczyni się do zrozumienia, iż patriotyzm wiąże się nie tylko z teraźniejszością, ale również z przeszłością, a co za tym idzie i z przyszłością.

Jest charakterystyczne, że książka ta zaleca przy omawianiu i ewentualnej sposobności zwiedzania wybranych obiektów wpisanych na listę dziedzictwa światowego akcentowanie wszystkich walorów danego środowiska, również

¹⁸⁷ Zob. również rozdział czwarty: „Próba definicji edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego, stanu i potrzeb (na przykładzie Małopolski)”.

aspektów kulturowo-religijnych¹⁸⁸. W kontekście panujących tendencji w teorii edukacji to jedno z nowocześniejszych opracowań łączących elementy edukacji regionalnej i międzykulturowej¹⁸⁹.

W ostatnim okresie opracowano też nową koncepcję humanistycznej ścieżki dla gimnazjum pt. *Ścieżki Europy. Źródła naszej cywilizacji*, wraz z przewodnikiem metodycznym autorstwa Beaty Jesionek-Biskupskiej i Sławomira Jacka Żurka. Książka ta może być używana praktycznie przez nauczycieli wszystkich przedmiotów humanistycznych – zarówno na lekcjach przedmiotowych, jak i na oddzielnych modułach przygotowanych przez kilku nauczycieli różnych przedmiotów – na tzw. lekcjach zintegrowanych. Powstała ona w tym celu, by pomóc uczniom zrozumieć współczesną kulturę:

Pomysł autorów polega na tym, by połączyć ze sobą w kluczu geograficzno-kulturowym (miasta europejskie w okresie starożytności) treści pięciu ścieżek humanistycznych obowiązujących w gimnazjum. Wędrówka po czterech miastach starożytnych (Jerozolima, Ateny, Rzym, Konstantynopol) jest nie tylko poruszaniem się w obszarze geograficznym, ale przede wszystkim zejściem do kulturowych źródeł naszej cywilizacji przy jednoczesnym dostrzeganiu współczesności. Zwraca się tam uwagę, że Jerozolima dała kulturze europejskiej Biblię wraz ze światem archetypów i toposów kulturowych, bez których znajomości niemożliwe jest sprawne poruszanie się w obszarze szeroko pojętej humanistyki. Ateny wniosły do dziedzictwa cywilizacji europejskiej naukę, która pierwotnie przybrała postać filozofii, czyli uміłowania mądrości, z filozoficzną umiejętnością zadawania pytań, konstruowania definicji oraz znajomością rudymetów starożytnej filozofii klasycznej. Rzym stworzył prawo, bez którego nie możemy sobie w ogóle wyobrazić funkcjonowania państwa. W rozdziale „Konstantynopol” pokazane są sposoby funkcjonowania mediów oraz języka jako środka komunikacji międzyludzkiej. Gimnazjaliści powinni nauczyć się, jak w sposób świadomy korzystać ze środków masowego przekazu i jak bronić się przed ich ekspansją. Wszystko to, o czym mówi się, omawiając rolę miast, mocno wiąże się także z kulturą regionalną¹⁹⁰.

Warto dodać, że ukazała się też książka pt. *Edukacja filozoficzna dla klasy I gimnazjum*¹⁹¹, akcentująca z kolei wątki filozoficzne.

Jednym z naczelných postulatów reformatorów polskiego systemu oświatowego z 1998 roku było stworzenie takiego modelu nauczania, który dawałby możliwość koordynowania i scalania procesu dydaktycznego przez nauczycieli różnych dyscyplin na danym poziomie kształcenia. Celowi temu miało służyć m.in. wprowadzenie na kolejnych stopniach edukacyjnych nauczania zintegro-

¹⁸⁸ Na przykład: autorzy tłumaczą dzieciom podstawowe pojęcia, takie jak cerkiew przy Białowieży: Białowieża – „Kościół prawosławny, wschodnich wyznań chrześcijańskich to cerkiew. Prawosławie jest podobnie jak katolicyzm religią chrześcijańską (od Jezusa Chrystusa). Głową kościoła jest patriarcha z siedzibą w Konstantynopolu, w Turcji. W cerkwi znajduje się wiele prawosławnych świętych obrazów, czyli ikon. Liczne cerkwie znajdują się na wschodzie i południu Polski. Prawosławni wierzą, że cerkiew jest miejscem szczególnego przebywania samego Boga”. Por.: *W krainie...*, *op.cit.*, s. 24: *Kościół w Polsce*.

¹⁸⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Wrocław 2007.

¹⁹⁰ B. Jesionek-Biskupska, S.J. Żurek, *Ścieżki Europy. Przewodnik metodyczny. Humanistyczne ścieżki edukacyjne w gimnazjum*, Warszawa 2003, s. 8–9.

¹⁹¹ A. Aduszkiewicz, P. Marciszuk, R. Piłat, *Edukacja filozoficzna dla klasy I gimnazjum*, Warszawa 2001.

wanego, które w samym najogólniejszym i pierwotnym znaczeniu jest właśnie scalaniem i harmonizowaniem zagadnień, treści oraz kompetencji z różnych obszarów szkolnej wiedzy. Nauczanie zintegrowane obowiązuje od I etapu edukacyjnego. W klasie czwartej (etap II) po raz pierwszy pojawiają się nowe przedmioty lekcyjne. By pokazać związki łączące wszystkie dyscypliny szkolne, zaproponowano nauczanie blokowe (II etap) oraz ścieżki edukacyjne (II, III i IV etap)¹⁹².

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że edukacja regionalna jest już obecna w polskich szkołach. Jerzy Nikitorowicz podaje, że dziedzictwo kulturowe wiąże się z takimi kategoriami pojęciowymi, jak: kultura, tradycja, ojczyzna, patriotyzm, dorobek kulturowy, kompetencje kulturowe, tożsamość kulturowa, wartości kulturowe.

A zatem, gdy jeszcze przed kilkunastoma laty wprowadzono elementy edukacji filozoficznej dopiero na poziomie szkoły średniej, obecnie tendencją jest obniżanie wieku uczniów, aby zapoznawać ich z coraz to poważniejszymi, powiedzmy, ambitniejszymi treściami kulturowymi. Jest to zadanie najtrudniejsze dla nauczycieli, mających taką edukację realizować na poziomie gimnazjum, szczególnie mając na uwadze słabe „rozczytanie” dzieci i młodzieży w szkole podstawowej i w późniejszych etapach kształcenia. Naprzeciw temu zadaniu wyjdą, miejmy nadzieję, niebawem liczne publikacje, filmy i programy internetowe próbujące uzupełnić braki odczytania w tym zakresie, i w ten sposób przynajmniej w jakimś stopniu uda się sprostać stawianym wymaganiom programowym, zresztą mającym swe uzasadnienie w bieżącej sytuacji w tym zakresie.

Wśród większych inicjatyw na terenie Małopolski trzeba też wspomnieć o programie i publikacji zrealizowanych jako efekt I edycji konkursu na autorskie programy edukacji regionalnej ogłoszonego przez Urząd Miasta Krakowa w 2001 roku i przeprowadzonego przez Młodzieżowy Dom Kultury „Dom Harcerza” przy ul. Lotniczej. Owocem tego konkursu było opublikowanie najlepszych prac w dwutomowej książce pt. *Kraków i jego dziedzictwo w programach edukacji regionalnej dla szkoły podstawowej* i *Kraków i jego dziedzictwo w programach edukacji regionalnej dla gimnazjum i placówek pozaszkolnych*, pod redakcją Bogusławy Matwijów i Danuty Skulicz (Kraków 2002).

Bardzo wartościowe są również inicjatywy Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z samorządem województwa małopolskiego oraz wyższymi uczelniami, które przygotowało projekt edukacyjny „Edukacja regionalna. Małopolska”, którego realizacja przewidziana jest na lata 2005–2007. Do udziału w projekcie zostały zaproszone także placówki kulturalno-oświatowe z terenu Małopolski. Celem tego projektu jest wspieranie szkół i nauczycieli w podejmowaniu różnorodnych działań pedagogicznych zmierzających do kształtowania aktywnych postaw obywatelskich na poziomie lokal-

¹⁹² Ścieżka edukacyjna jest typem edukacji międzyprzedmiotowej. W proponowanych scenariuszach stosowane są różnorodne formy pracy. Wiele zadań uczniowie wykonują w grupach, przyjmując czasem określone role, np. badaczy życia regionu czy przedstawicieli wyznań i religii. Jest tam miejsce na pracę zbiorową i indywidualną.

nym i regionalnym. W ramach projektu edukacyjnego przewidziano cykl dwudniowych konferencji połączonych z warsztatami, prezentującymi dziedzictwo historyczne, kulturowe, przyrodnicze i społeczne różnych części naszego województwa. Każdej konferencji będzie towarzyszyć publikacja. Dotychczas ukazały się: *Edukacja regionalna: Ziemia Krakowska*, cz. 1 (Kraków 2005) i *Edukacja regionalna. Podtatrze*, cz. 2 (Kraków 2005). Rezultatem realizacji całego przedsięwzięcia będzie pakiet edukacyjny, zawierający materiały dydaktyczne do nauczania dzieci i młodzieży o Małopolsce.

W świetle przedstawionej literatury brak materiałów, które rozpatrywałyby dziedzictwo kulturowe w kontekście pedagogicznym, dostrzegając jego unikatowe walory i wartości kulturowe. Próbę realizacji takiego celu od strony teoretycznej i pewne aspekty praktyczne podjęła Autorka i temu ma służyć niniejsza publikacja.

11. MOŻLIWOŚCI REALIZACJI EDUKACJI NA RZECZ DZIEDZICTWA KULTUROWEGO W PRAKTYCE

Jak już wspomniano, obecnie wielu pedagogów powołuje się na możliwość rekonstrukcji pedagogiki kultury do współczesnych warunków, jednak nadal odczuwa się brak konkretnych propozycji – projektów, które łączyłyby teorię z praktyką edukacyjną.

W niniejszym tekście Autorka podejmie próbę prezentacji takiego projektu, którego podbudowę – kanwę teoretyczną stanowi właśnie edukacja na rzecz dziedzictwa, oraz naszkicuje zrealizowany projekt działań na rzecz takiej edukacji. W tym rozdziale zostaną również przedstawione wskazówki dla nauczycieli chcących prowadzić zajęcia z zakresu edukacji na rzecz dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego.

W załączeniu do powyższej koncepcji Autorka przedstawia projekt, którego celem będzie przybliżenie pewnych treści z zakresu edukacji regionalnej i edukacji międzykulturowej. Projekt ten był skierowany do nauczycieli i uczniów krakowskich szkół. Tematem projektu były Planty krakowskie jako wyjątkowa przestrzeń edukacyjna miasta. Planty były tematem Turnieju Wiedzy o Środowisku w 2005 roku, który został zorganizowany jako element programu edukacji ekologicznej. Podstawowym materiałem dla nauczycieli i uczniów uczestniczących w przygotowaniach oraz w turnieju była książka Autorki pt. *Planty krakowskie. Przewodnik dla nauczycieli*. Recepcja wpływów innych kultur europejskich w krajobrazie kulturowym (a szczególnie w architekturze) Plant krakowskich jest bowiem wyjątkowa i rzadko występuje w takim natężeniu jak tutaj. Na terenie Polski dochodziło do spotkania kultury Wschodu i Zachodu, co było spowodowane zmieniającymi się obszarami, na których w ciągu swojego historycznego rozwoju leżała Polska. Kraków jest tu szczególnym przykładem miasta wielu kultur.

Inspiracją do powstania niniejszego projektu były doświadczenia, jakie udało się Autorce zebrać podczas uczestnictwa w programie „Parki dla edukacji”, który był realizowany od roku 1999 przez Pracownię Animacji Ekologicznej Ośrodka Kultury im. C.K. Norwida w Krakowie. Był on również przeznaczony dla nauczycieli i uczniów krakowskich szkół. W trakcie realizacji tego projektu, skupiającego się wokół treści zabytkowych i współczesnych parków Krakowa oraz walorów przyrodniczych i ekologicznych terenów zielonych tego miasta,

Autorce udało się zgromadzić pokaźną literaturę przedmiotu, poświęconą Plantom krakowskim. Planty te, znane każdemu Polakowi, stanowią założenie wyjątkowe pod wieloma względami. Przede wszystkim są one pierwszym w Polsce i jednym z pierwszych w Europie i na świecie parków publicznych powszechnie dostępnych, tzw. plant, które zakładane były w ciągu XIX wieku w miejscu wyburzanych na dużą skalę fortyfikacji wokół centrum starych miast.

Ponadto, co ważne dla pedagoga, Planty są parkiem kulturowym, w którym bardzo ważną rolę odgrywa architektura i krajobraz kulturowy różnych epok. Planty skupiają jak w soczewce rozmaite style architektoniczne, jakie istniały w ciągu wieków od średniowiecza do czasów współczesnych (obok pierścienia wewnętrznego z najczęściej występującą architekturą sakralną, szczególne miejsce stanowi tu pierścień zewnętrzny architektury Plant, prezentujący architekturę XIX-wieczną w jej różnych odmianach, formach i stylach), stanowiąc swoistą i niepowtarzalną przestrzeń edukacyjną oraz unikatowy obszar oddziaływań wychowawczych. Należy w tym miejscu także przypomnieć, że obszar Plant krakowskich, wraz z zabytkowym centrum Krakowa, Wawelem i Kazimierzem, w roku 1978 został wpisany na tzw. pierwszą Listę Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego UNESCO, obok jedenastu innych najważniejszych obiektów z całego świata.

Obecnie zaś, zdaniem Autorki, teren Plant krakowskich, będący otoczeniem kulturowym o wyjątkowym charakterze, stanowi wyzwanie dla edukacji i pedagogów, szczególnie właśnie w erze globalizacji i idei wielokulturowości. Obszar ten stanowi niezwykle cenną przestrzeń społeczną, która może i powinna zostać wykorzystana także w edukacji, tworząc wyjątkową w swym charakterze przestrzeń edukacyjną, przesyconą symbolami, znakami, historią i kulturą narodu polskiego oraz licznymi śladami innych narodów i kultur. Zawiera ona wyjątkowe bogactwo wartości duchowych, jakie minione pokolenia przechowały.

W zakresie edukacji regionalnej uczestnicy projektu poznali najważniejsze obiekty XIX-wiecznej architektury miejskiej, wśród której często występowały takie formy, jak dworki, pałace, a wreszcie kamienice z rozbudowanym programem treściowym fasady (często pojawiające się treści ideowe, wątki patriotyczne na fasadach krakowskich kamienic – Polska i Kraków w czasie zaborów). Z okresu późniejszego – końca XIX wieku zaprezentowano: szlak pomników ważnych wydarzeń historycznych (np. pomnik Tadeusza Kościuszki widoczny z Plant lub Pomnik Grunwaldzki widoczny z Plant, czy pomnik Jadwigi i Jagiełły upamiętniający rocznicę unii polsko-litewskiej itd.), popiersia na ścianach Pałacu Sztuki, sytuowane tam z okazji różnych rocznic i okoliczności patriotycznych (np. Stanisława Wyspiańskiego, Jana Matejki itd.), szlak postaci literackich (Grażyna i Litawor w Ogrodzie Wawel, Lilla Weneda w Ogrodzie Florianka itd.). Wszystkie te postaci i obiekty tworzyły w czasie swego powstawania i rozwoju Plant szczególnie polski i narodowy charakter tego miejsca. Były ważne dla Polaków i przetrwania ich kultury w trudnych czasach zaborów. Kraków zyskał wówczas miano duchowej stolicy Polski.

Jak już wspomniano, obszar Plant jest nasycony bogactwem architektury sakralnej (liczne kościoły i klasztory, kapliczki, krzyże itd.) świadczącej o bogactwie kultury chrześcijańskiej obecnej w tej przestrzeni i w tym miejscu już od X–XI wieku aż po style XIX-wieczne – reprezentowane przez niektóre obiekty na pierścieniu wewnętrznym Plant krakowskich.

Jeśli chodzi zaś o tematykę związaną z edukacją międzykulturową, poznając bliżej Planty krakowskie i ich historyczny krajobraz kulturowy, uczniowie zapoznali się z charakterem architektury Plant. Rola architektury w naszym kraju nie może być rozpatrywana w oderwaniu od szerszego europejskiego kontekstu. Architektura ta, głównie XIX-wieczna (pierścień zewnętrzny Plant), posiada szczególnie, międzykulturowy wyraz. Wielu architektów, którzy wznosili budynki na obrzeżu Plant, kształciło się za granicą, działali tu także cudzoziemcy, w Krakowie tworzący i tu sygnujący swoje dzieła. Twórcy ci przynosili na grunt krakowski obce wpływy, inspiracje, idee, adaptując je do tutejszych warunków. W ten sposób przynosili na grunt krakowski obce wzory, nasycając je niejednokrotnie treściami i wątkami polskimi (np. popiersia królów na fasadach kamienic, wpływy secesji wiedeńskiej na Pałacu Sztuki czy popiersia z okazji ważnych rocznic na ścianach Pałacu Sztuki: Stanisława Wyspiańskiego, Jana Matejki itd.). Fakty adaptacji wzorów obcej sztuki i kultury znacząco wpływały na rozwój kultury i sztuki Krakowa, gdyż obiekty wznoszone w określonych stylach były często inspiracją dla innych budowli w mieście.

Planty krakowskie wraz z pierścieniami swej architektury tworzą dziś żywy przykład współlistnienia w historii tego miasta wielu kultur, które współtworzyły i współtworzą krajobraz kulturowy tego obszaru. Planty stanowią wyjątkowy rodzaj przestrzeni publicznej, przesyconej symbolami polskimi, ale i współlistnieniami z nimi symbolami innych kultur (np. postać ukraińskiego wieszczka Bojana przy sadzawce w Ogrodzie Barbakan, gmach Izby Przemysłowo-Handlowej – tzw. Dom pod Globusem z symbolami współpracy międzynarodowej w zakresie handlu i usług). Znaki i symbole w przestrzeni edukacyjnej, które przetrwały pomimo różnych kolei losu i historii do chwili obecnej, stanowią naoczny przykład możliwości współlistnienia obok siebie różnych kultur na zasadach inspiracji, wzajemnej tolerancji i otwartości na odmienność, wraz z zachowaniem własnego charakteru miejsca. Tworzą też szczególnie klimat integracji kultur, a w wymiarze edukacyjnym – dogodny klimat pilnie poszukiwanej obecnie pedagogiki pokoju.

Taki przykład rozwoju kultury i sztuki miasta pod wpływem obcych wzorów i idei jest godzien upowszechnienia wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Stanowi też egzemplifikację integracji wpływów innych kultur. Tym bardziej że przykład ten trwa w historii miasta, jest powszechnie dostępny i tworzy unikatową przestrzeń edukacyjną o charakterze zarówno regionalnym, jak i międzykulturowym. Planty krakowskie są bowiem wciąż dostępne zarówno dla wszystkich krakowian, jak i turystów polskich oraz zagranicznych.

Projekt „Planty krakowskie” ukazał w pewnym wycinku możliwość pokojowego współlistnienia wielu kultur w historii i kulturze jednego miasta, miasta

historycznego, jakim jest Kraków. Całość programu tworzy interesującą monografię nie tylko Plant, poruszającą zarówno ogólne problemy przekazu kulturowego, jak i dotyczącą specyfiki regionalnej Krakowa (jako miasta o wyjątkowych walorach edukacyjnych w Małopolsce), z jego cechami miasta wielokulturowego i przynależnym mu mianem Europejskiego Miasta Kultury.

Powyżej przedstawiono konkretny projekt, który został zrealizowany z myślą o edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego. Przykładem były Planty krakowskie jako park kulturowy i szczególna przestrzeń edukacyjna.

Dla pedagogów, obok wprowadzania do procesu wychowania podstawowej terminologii związanej z edukacją na rzecz dziedzictwa kulturowego, istotne będzie połączenie tego przekazu z działaniami praktycznymi (w obrębie poszczególnych przedmiotów czy ścieżek edukacyjnych oraz w obrębie różnego rodzaju zajęć pozalekcyjnych czy pozaszkolnych). Ważne dla każdego pedagoga będzie takie kreowanie sytuacji poznawczo-edukacyjno-wychowawczych, aby obok wartościowych treści przekazywać i uczyć prawidłowych postaw wobec różnorodnych obiektów dziedzictwa. Łączy się to z tworzeniem jak największej ilości sytuacji wychowawczych poza szkołą, w naturalnym otoczeniu, gdzie można znaleźć obiekty dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego. Po etapie poznania podstawowych jego walorów należy starać się tworzyć klimat opieki, ochrony tych obiektów, co sprzyjać będzie budzeniu zaangażowanej postawy wrażliwości oraz odpowiedzialności i poczucia współodpowiedzialności za te obiekty. Możliwość wykorzystania sytuacji wychowawczych w zakresie edukacji regionalnej jest dla nauczycieli znacznym ułatwieniem w rozwijaniu i pielęgnowaniu takich zaangażowanych postaw wśród dzieci i młodzieży. Sposobność zaś współpracy z podmiotami odpowiedzialnymi za dziedzictwo będzie uczyć współodpowiedzialności za zachowanie dla przyszłych pokoleń, pielęgnowanie i rozwijanie najwyższych wartości kultury.

Przy szerzeniu szczytnych idei warto pamiętać o zachowaniu kilku zasad. Należy:

- 1) tłumaczyć różne zagadnienia z zakresu religii, sztuki, ekologii i innych dziedzin wiedzy podczas prowadzenia lekcji, zajęć, wycieczek w terenie. Organizować jak najwięcej sytuacji poznawczo-wychowawczych, umożliwiających osobiste poznanie obiektów dziedzictwa – możliwość kontaktu z autentykiem, *genius loci*. Sytuacje takie sprzyjają bowiem wytwarzaniu się poczucia więzi z danym miejscem, kształtując emocje wychowanków;

- 2) łączyć edukację regionalną z edukacją ekologiczną, np. przy planowaniu wyjazdów na zielone szkoły uwzględnić wycieczki i poznawanie pobliskich obiektów dziedzictwa;

- 3) w przekazywanych treściach nauczania akcentować idee edukacji z zakresu dziedzictwa narodowego, europejskiego czy światowego, co sprzyja kreowaniu poczucia wspólnoty;

- 4) wykorzystywać w edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego nowe media (Internet, filmy, wirtualne rekonstrukcje), mając na względzie możliwość roz-

szerzenia działań w zakresie edukacji regionalnej na większe euroregiony (możliwości współpracy z innymi szkołami europejskimi w tym zakresie);

5) uwzględnić przeprowadzenie warsztatów i lekcji muzealnych;

6) dla właściwej, pogłębionej interpretacji dziedzictwa, zapoznać się z aktualnymi publikacjami, materiałami w tym zakresie. W związku z tym, Autorka podaje w załączeniu kilka informacji, które mogą być przydatne zarówno nauczycielom prowadzącym edukację regionalną, jak i pedagogom-nauczycielom zajmującym się dziedzictwem.

Polski Komitet ds. UNESCO jest krajowym koordynatorem projektu „Kształcenie w dziedzinie ochrony dziedzictwa światowego” (WHE – World Heritage Education), którego celem jest zainteresowanie młodzieży problematyką ochrony światowego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego. Zaproponowany on został Szkołom Stowarzyszonym UNESCO¹⁹³ w 1994 roku. Wprowadzenie problematyki dziedzictwa światowego do programów szkolnych przyczyniło się do nawiązywania współpracy między nauczycielami i uczniami a naukowcami i ekspertami nie tylko w skali poszczególnych krajów, lecz także w skali globalnej. Program WHE prowadzi do rozwijania twórczych postaw nauczycieli i uczniów. Jest koordynowany przez Centrum Światowego Dziedzictwa UNESCO (UNESCO World Heritage Center) oraz Dział Szkół Stowarzyszonych UNESCO (Associated Schools Project). Dotychczasowa współpraca zaowocowała m.in. opracowaniem zestawu edukacyjnego „Światowe Dziedzictwo w Rękach Młodzieży”, który pomyślany został jako pomoc dla nauczycieli prowadzących zajęcia związane z problematyką światowego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego.

Ważne, żeby do podejmowanych działań włączały się lokalne władze. Pozytywnym przykładem jest opracowany w roku 2005 Wojewódzki Program Ochrony Dziedzictwa i Krajobrazu Kulturowego Małopolski. Chodzi o działalność systemową, tj. szczegółowe oznakowanie tworzonych szlaków, zaopatrzenie ich w tablice informacyjne, opracowanie przewodników oraz zamieszczenie informacji w Internecie, co rozpropaguje idee dziedzictwa.

Podjmuje się wiele inicjatyw o zasięgu międzynarodowym, mających na celu propagowanie idei dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego, np. Szlaki Greenways. Przez Polskę przebiega sześć szlaków dziedzictwa przyrodniczo-kulturowego (Kraków – Morawy – Wiedeń, Szlak Odry, Szlak Bursztynowy, Naszyjnik Północy, Podlaski Szlak Bociani i Szlak Karpaty Wschodnie), tworzonych na podstawie sieci tras rowerowych, pieszych, wodnych, konnych oraz edukacyjnych ścieżek tematycznych (<http://www.greenways.pl/>).

Instytucją propagującą wiedzę o polskiej kulturze i polskim dziedzictwie kulturowym jest Narodowe Centrum Kultury. Jako samodzielna jednostka funk-

¹⁹³ Program Szkół Stowarzyszonych UNESCO powstał w 1953 roku. Ma za zadanie rozpowszechnianie idei współpracy międzynarodowej wśród dzieci i młodzieży, co przyczynia się do budowania wzajemnego zrozumienia, a przez to zachowania pokoju na świecie. Obecnie uczestniczy w nim 7900 szkół i instytucji oświatowych, w tym 92 szkoły z Polski. Więcej informacji można znaleźć na stronach internetowych Polskiego Komitetu ds. UNESCO: <http://www.unesco.pl/>.

cjonuje ono od 15 marca 2006 roku. Wcześniej NCK stanowiło część Instytutu im. Adama Mickiewicza. Minister kultury i dziedzictwa narodowego Kazimierz Michał Ujazdowski zdecydował jednak o podziale i utworzeniu dwóch odrębnych państwowych instytucji kultury: Instytutu Adama Mickiewicza i Narodowego Centrum Kultury. Kierował się tym, iż IAM w swoim założeniu powstał jako instytucja mająca popularyzować za granicą wiedzę o polskiej kulturze, jej historii oraz polskim dziedzictwie narodowym i języku poprzez przygotowywanie projektów imprez kulturalnych i materiałów promocyjnych. Misją NCK jest natomiast wypełnianie podobnych zadań, ale w kraju. Dlatego też przedsięwzięcia połączonych instytucji stały dotąd ze sobą w dużej sprzeczności. Narodowe Centrum Kultury pragnie upowszechniać tradycję narodową i państwową, promować polskie dziedzictwo narodowe, kreować zainteresowanie kulturą i sztuką, a także prowadzić prace badawcze i eksperckie w zakresie kultury i dziedzictwa narodowego we współpracy z samorządem terytorialnym. Z działalnością Centrum – programami operacyjnymi, stypendiami, stażami oraz szkoleniami dla instytucji i ludzi kultury z zakresu pozyskiwania funduszy unijnych – można się zapoznać na stronie internetowej <http://www.nck.pl/>.

Obecnie powstaje utworzona z inicjatywy ministrów kultury państw Unii Europejskiej Lista Dziedzictwa Europejskiego. Lista ma służyć stworzeniu mapy miejsc i obiektów istotnych dla tożsamości europejskiej i przez to wzmacniających tę tożsamość. Do wpisu zgłoszono cztery polskie kandydatury (16 III 2007) jako obiekty istotne dla polskiej i europejskiej tożsamości. Są to:

- Wzgórze Lecha w Gnieźnie (symboliczne miejsce tworzenia się zjednoczonej Europy, której idea przyświecała zjazdowi gnieźnieńskiemu monarchów europejskich w 1000 roku z udziałem cesarza Ottona III i Bolesława Chrobrego),

- Kościół Katedralny pod wezwaniem Świętych Stanisława Biskupa i Wacława na Wzgórzu Wawelskim w Krakowie (miejsce, które dokumentuje ponadtysiącletnie związki Polski z kulturą europejską w jej chrześcijańskim, duchowym, historycznym, artystycznym i publicznym wymiarze),

- Lublin – kościół pod wezwaniem Świętego Stanisława wraz z klasztorem Dominikanów, kościół Świętej Trójcy, pomnik unii lubelskiej (miasto symbolizujące europejskie idee integracyjne, ponadnarodowe dziedzictwo demokracji i tolerancji oraz ideę dialogu kultur między Wschodem a Zachodem; w 1569 roku w Lublinie została podpisana unia polsko-litewska, w wyniku której powstał dość jednolity wielonarodowy organizm państwowy, swoją rozległością w Europie ustępujący jedynie ówczesnej Rosji),

- Stocznia Gdańska (obiekty związane z powstaniem „Solidarności”, tj. budynek „Sali BHP”, Brama nr 2 i Plac Solidarności z Pomnikami Poległych Stoczniovców wraz z murem i tablicami inskrypcyjnymi. Stocznia Gdańska jest żywym dowodem jednoczenia się Europy w imię poszanowania praw człowieka, wspólnej walki o wolność i demokrację)¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Lista Dziedzictwa Europejskiego jest inicjatywą zgłoszoną przez Francję podczas Europejskich Spotkań Kulturalnych, które odbyły się w Granadzie w kwietniu 2006 roku. Lista ta ma służyć stworzeniu mapy miejsc i obiektów istotnych dla tożsamości europejskiej. Kandydatury

Poniżej podano adresy stron internetowych z informacjami dotyczącymi problematyki dziedzictwa kulturowego:

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego – <http://www.mkidn.gov.pl/>

Katalog Skarbów Dziedzictwa Narodowego – <http://dziedzictwo.polska.pl/>

Krajowy Ośrodek Badań i Dokumentacji Zabytków – <http://www.kobidz.pl/>

Pamięć Polski – Pamięć Świata – <http://www.archiwa.gov.pl/memory/>

Sieć Dziedzictwa Kulturowego Rady Europy – <http://www.european-heritage.net/>

Centrum Światowego Dziedzictwa – <http://whc.unesco.org/>

zgłaszają poszczególne państwa członkowskie UE. Wśród propozycji znajdują się m.in. Akropol, opactwo benedyktyńców w Cluny, mur berliński.

ZAKOŃCZENIE

Obserwując styl życia współczesnego człowieka, można stwierdzić, iż dorobek kultury i sztuki jest dziś poważnie zagrożony. Bardzo często muzea, teatry, koncerty, wieczory literackie mają silną konkurencję w postaci przeróżnych nowych mediów, których wpływ na odbiorcę na razie trudno zmierzyć i określić. Trzeba też stwierdzić, może nieco uogólniając i przerysowując, że tradycyjne podejście do historii nie jest atrakcyjne dla młodego pokolenia.

Naszą epokę określają nowe technologie i nowe media. Uważa się, że bez związków z przeszłością i dorobkiem naszych przodków następne pokolenie nie będzie w stanie kształtować swej przyszłości. Potrzebne i konieczne są odwołania do przeszłości: „To, coś odziedziczył w spadku, jeśli chcesz posiadać, zdobądź jeszcze raz” mówi Goethe w swoim życiowym dziele, tragedii *Faust*. Jeśli rozumiemy, jak ważna jest ochrona dziedzictwa kulturowego, naszym zadaniem jest znalezienie sposobu jego zachowania dla przyszłych pokoleń. Musimy opracować instrumentarium służące przekazywaniu naszej przeszłości nowym pokoleniom, i takie zadanie stoi przed nauczycielami, pedagogami i animatorami kultury w XXI wieku.

Biorąc pod uwagę kluczowe procesy i związane z nimi zjawiska wyznaczające nowy wymiar aktualnej rzeczywistości kulturowej (juwenalizacja kultury, jej globalizacja, liberalizacja, indywidualizacja oraz mediatyzacja i wirtualizacja), podejmuje się próbę sformułowania propozycji ogólnego stanowiska pedagogicznego wobec tych procesów i zjawisk. W nurcie współczesnej pedagogiki kultury teoretycy wychowania opowiadają się za pedagogią pozytywną jako najbardziej skuteczną w kulturze współczesnej¹⁹⁵.

Na świecie i w Europie podjęto, jak się wydaje, dynamiczniej te zagadnienia i obecnie można czerpać pewne konstruktywne przykłady z rozwiązań innych krajów w tym zakresie, np.:

- 1) przenosi się działalność kulturalną w miejsca bardziej popularne;
- 2) muzyka staje się istotnym i ważnym elementem życia każdego człowieka;
- 3) podejmuje się działania, współtworzenie w „społecznie trudnych” dzielnicach, zapraszając przedstawicieli tych środowisk do współdziałania w różnych projektach społeczno-kulturowych;

¹⁹⁵ D. Kubinowski, *Nowe procesy i zjawiska kulturowe jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki kultury – wprowadzenie*, „Pedagogika Kultury” 2006, nr 2, s. 17.

4) dążąc do nowych sposobów przekazywania dziedzictwa kulturowego, szuka się nowatorskich pomysłów na finansowanie takich działań;

5) tworzy się muzea typu „zrób to z nami”, przeznaczone dla dzieci i młodzieży¹⁹⁶.

W czasie prowadzenia opieki nad dziedzictwem konieczne jest koncentrowanie działań wychowawczych wokół właściwych prospołecznych zachowań i przedsięwzięć skupiających się wokół takich kategorii, jak: godność człowieka, wspólnota, poczucie więzi, z jednoczesnym uczeniem tolerancji i kształtowaniem zaangażowanej wrażliwości, zarówno ekologicznej, jak i społecznej. Te bowiem kategorie – w połączeniu z wychowaniem rozumianym jako pomoc w rozwoju osoby poprzez realizację idei prawdy, dobra i piękna – jawią się jako najważniejsze dla obywatela XXI wieku. Edukację XXI wieku na drodze do zintegrowanej Europy trzeba wypełnić odpowiednimi treściami, a zaproponowane treści edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego wydają się bogate i różnorodne, szczególnie jeśli mamy na względzie Europę wspólnego ducha, Europę wspólnych wartości.

¹⁹⁶ Na przykład w Niemczech w roku 2006 pokazano wystawę prac Leonarda da Vinci: „Dzięki współpracy z Niemieckim Muzeum Techniki dzieci mogły zmieniać się w badaczy świata i idei artyści, konstruować obiekty latające, mosty z drewna i papieru, wymyślać fantastyczne maszyny. Mogły też dołączyć do klubu wynalazców. Takie przedsięwzięcia pozwalają młodej publiczności zapoznać się z przeszłością i dorobkiem kulturowym, a tym samym rozwijać świadomość dziedzictwa kulturowego. Muzeum „zrób to z nami” współpracuje z Muzeum Dziecięcym na Manhattanie w Nowym Jorku, które np. w 2006 roku urządziło wystawę «Sztuka Andy’ego Warhola». Recenzent «New York Time» anonsował ją jako atrakcję dla dzieci, które nauczą się podziwiać sztukę Warhola na przykładzie sitodruków z Myszką Miki lub Supermanem. (...) Młodzi ludzie muszą uczyć się poszanowania dorobku innych kręgów kulturowych i tradycji na całym świecie”. J.I. Weber, *Jak uczyć młode pokolenie doceniać dziedzictwo kulturowe* [w:] *Dziedzictwo kulturowe w XXI wieku szanse i wyzwania*, red. M.A. Murzyn, J. Purchla, Kraków 2007, s. 302.

BIBLIOGRAFIA

- Aduszkiewicz A., Marciszuk P., Piłat R., *Edukacja filozoficzna dla klasy I gimnazjum*, Warszawa 2001.
- Aksman J., *Problem aktualności koncepcji prekursorów wychowania przez sztukę: F. Nietzschego i H. Reada w świetle adaptacji w krakowskiej uniwersyteckiej myśli pedagogicznej*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2003, nr 7.
- Akty prawne i dokumenty [w:] *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999.
- Aleksander Gieysztor o dziedzictwie kultury, red. D. Gawin, E. Gieysztor, M. Sołtysiak, A. Tomaszewski, Warszawa 2000.
- Banach M., *Edukacja regionalna*, „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej WSFP Ignatianum w Krakowie” 2001.
- Barash A., *Głos z nieba. Bajki żydowskie*, Białystok 1992.
- Barash A., *Baśnie polskie i angielskie, Fairy Tales in Polish and English wraz ze słownikiem polsko-angielskim*, Gliwice 1998.
- Bliższe ojczyzny. Małopolska. Projekt promocji edukacji regionalnej. III edycja 2002/2003.*
- Boksa E., Zbróg P., *Język polski. Przygoda z czytaniem. Wypisy z literatury dla klasy 4, Kształcenie literacko-kulturowe*, Kielce 2004.
- Bombińska B., Gierek E., Grodzińska-Jurczak M., Kubiniec J., *Dziedzictwo kulturowe i środowisko naturalne Małopolski. Edukacyjna ścieżka dla klas IV–VI*, Kraków 2001.
- Bronikowska M., *Kanadyjska mozaika – model wielokulturowości*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 11.
- Bruchac J., *Wietrzny orzeł i inne opowieści Abenaków*, Wielichowo 1995.
- Burszta W.J., *Globalizacja* [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN. Suplement*, t. 7, Warszawa 1999.
- Centralna ewidencja dóbr kultury i rejestr zabytków w Polsce w świetle zasobów Ośrodka Dokumentacji Zabytków*, red. K. Wierzbicki, Warszawa 1999.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Cichy D., *Edukacja środowiskowa jako konieczny element współczesnego wychowania* [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Mikułowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000.
- Ciołek G., *Zarys ochrony i kształtowania krajobrazu*, Warszawa 1964.
- Citizenship Education at Schools in Europe. Survey*, European Commission, Brussels, maj 2005.
- Czarnecki M., Konopka M., Żółkowski S., *Ochrona archeologicznego krajobrazu kulturowego, Mazowsze* 1996.
- Czerwiński M., *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985.
- Długosz-Kurczabowa K., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2005.
- Dyba O., Kołodziejcki S., Marcinek R., Partyka J., Siwek A., Śledzikowski T., *Dziedzictwo kulturowe okolic Ojcowa*, Ojców 2003.

- Dziedzictwo kulturowe w regionie Małopolska. Ścieżka edukacyjna*, red. J. Mazur, Kraków 2000.
- Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999.
- Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole: materiały dla nauczycieli*, red. S. Bednarek, Wrocław 2000.
- Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Kraków 1999.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, P, Warszawa 2005.
- Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001. Materiały międzynarodowej konferencji zorganizowanej w dniach 1–2 czerwca 2001*, red. J. Purchla, Kraków 2002.
- (R), *Europejskie dziedzictwo*, „Spotkania z Zabytkami” 1996, nr 2, Warszawa.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.
- Forum Ekologiczne w Lublinie, Lubelska Fundacja Ochrony Środowiska Naturalnego*, „Ezop” 1995, nr 3 (marzec), Lublin.
- Gajda J., *Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych* [w:] *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, red. J. Gajda, Lublin – Dęblin 1996.
- Gajda J., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, P, hasło: „pedagogika kultury”, Warszawa 2005.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006.
- Ginące ludowe rzemiosła i umiejętności. Informator. Województwo małopolskie*, red. E. Fryś-Pietraszkowa, E. Porębska-Kubik, Kraków 2001.
- Godula R., *Zamiast wstępu* [w:] *Kraków. Przestrzenie kulturowe*, zbiór prac pod red. J. Buja-ka, A. Zambrzyckiej-Steczowskiej i R. Goduli, Kraków 1993.
- Grazzini G., *Parki narodowe świata*, Warszawa 1993.
- (GS), *Bliższa Małopolska*, „Dziennik Polski” 2.02.2007.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, wyb. i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997.
- Horbowski A., *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2.
- „Horyzonty wychowania” 2004, nr 3 (5), słownik tematyczny, hasło: „edukacja regionalna”.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków 2006.
- Jankowski D., hasło: „edukacja kulturalna” [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I, A–F, Warszawa 2003.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przelomie tysiącleci*, Kraków 2005.
- Jesionek-Biskupska B., Żurek S.J., *Ścieżki Europy. Przewodnik metodyczny. Humanistyczne ścieżki edukacyjne w gimnazjum*, Warszawa 2003.
- Jesionek-Biskupska B., Żurek S.J., *Ścieżki Europy. Źródła naszej cywilizacji*, Warszawa 2003.
- Kapuściński R., *Kultura Narodowa w erze globalizacji*, <http://www.kapuscinski.info/page/publicacje/20>, *Kongres Kultury Polskiej 2000*, wyb. i oprac. A. Tyszka, Warszawa 2001.
- Karolak W., *Rozważania o edukacji estetycznej, artystycznej, twórczej* [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2003.
- Kiereś H., *Sztuka wobec natury*, Radom 2001.
- Kłóskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.
- Kmita J., *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985.

- Kobyliński Z., *Edukacja jako najważniejszy element programu działań na rzecz ochrony dziedzictwa* [w:] *Zabytki i społeczeństwo. Czynniki społeczny w ochronie zabytków w warunkach reformy samorządowej*, red. K. Gutowska, Z. Kobyliński, Warszawa 1999.
- Komorowska A., *Krajobraz kulturowy w Polsce – dziedzictwo kulturowe i nowa tożsamość* [w:] *Seminarium: „Estetyka i kultura krajobrazu”*, Architektura w Polsce – portal internetowy: <http://www.architekci.pl/doc/a-kraj-kult.pdf>
- Konopka M., *Dziedzictwo kulturalne w kreowaniu kultury współczesnej* [w:] *Kultura polska w nowej sytuacji historycznej*, red. J. Domrosz, Warszawa 1998.
- Konopka H., *Edukacja europejska. Ścieżka edukacyjna dla gimnazjum*, Warszawa 2000.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989.
- Kowalczyk A.S., *O ziemi berneńskiej* [w:] J. Stempowski, *Ziemia berneńska*, Warszawa 1990.
- Kowolik P., *Edukacja regionalna w przedszkolu* [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Kraków 1999.
- Kraków i jego dziedzictwo w autorskich programach edukacyjnych. Programy dla gimnazjum i placówek pozaszkolnych*, red. B. Matwijów, D. Skulicz, Kraków 2002.
- Kraków i jego dziedzictwo w autorskich programach edukacyjnych. Programy dla szkół podstawowych*, red. B. Matwijów, D. Skulicz, Kraków 2002.
- Kraków. Przestrzenie kulturowe*, zbiór prac pod red. J. Bujaka, A. Zambrzyckiej-Steczkowskiej, R. Goduli, Kraków 1993.
- Książek W., *Wstęp* [w:] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Biblioteczka Reformy, nr 24, Warszawa 2000.
- Kształcenie ustawiczne jako współczesna strategia edukacyjna – nowe tendencje w andragogice*, red. E. Przybylska, K. Jaskot, Szczecin 1996.
- Kubinowski D., *Nowe procesy i zjawiska kulturowe jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki kultury – wprowadzenie*, „Pedagogika Kultury” 2006, nr 2.
- Kuderowicz Z., *Dilthey*, Warszawa 1987.
- Kurzątkowski M., *Mały słownik ochrony zabytków*, Warszawa 1989.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002.
- Locke R., *Tłamszenie narodów. Problem z globalizmem*, <http://abcnet.com.pl/>
- Łojewska-Krawczyk M., *Odpowiedzialność za dziedzictwo kulturowe* [w:] *Zabytki i społeczeństwo. Czynniki społeczny w ochronie zabytków w warunkach reformy samorządowej*, red. K. Gutowska, Z. Kobyliński, Warszawa 1999.
- Mach Z., *Kształtowanie rozumienia pluralizmu kulturowego w edukacji dla zjednoczonej Europy* [w:] *Nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001*, red. J. Purchła, Kraków 2004.
- Mach Z., *Kształtowanie rozumienia pluralizmu kulturowego w edukacji dla zjednoczonej Europy* [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001. Materiały międzynarodowej konferencji zorganizowanej w dniach 1–2 czerwca 2001*, red. J. Purchła, Kraków 2002.
- Małachowicz E., *Ochrona środowiska kulturowego*, Warszawa 1988.
- Matwijów B., *Edukacja regionalna i międzykulturowa we współczesnych koncepcjach pedagogiki* [w:] *Kraków i jego dziedzictwo w autorskich programach edukacyjnych. Programy dla gimnazjum i placówek pozaszkolnych*, red. B. Matwijów, D. Skulicz, Kraków 2002.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, we współpracy z J. Bindém, Warszawa 2001.
- Międzynarodowe zasady ochrony i konserwacji dziedzictwa archeologicznego*, red. Z. Kobyliński, Warszawa 1998.

- Milerski B., *Pedagogika kultury* [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe”, Warszawa, październik 1995.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie, Biblioteczka Reformy, nr 24, Warszawa 2000.
- Myczkowski Z., *Zintegrowana ochrona dziedzictwa przyrodniczego, kulturowego i krajobrazu wejściem Polski w XXI wiek?*, „Teki Krakowskie” 1998, t. VIII.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* [w:] *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej*, Warszawa 1997.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, t. 1–2, Warszawa 1987.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa 1947.
- Nieć H., Kowalski W., *Założenia polskiej koncepcji prawnej ochrony dziedzictwa architektonicznego. Rewaloryzacja. Materiały opracowane w ramach problemu międzyresortowego 3 MR 16 – PAN – Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – koordynowanego przez Politechnikę Krakowską*, z. 2, Kraków 1986.
- Nikitorowicz J., hasła: „edukacja regionalna”, „dziedzictwo kulturowe” [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A–F, Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Wrocław 2007.
- Nikitorowicz J., *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego* [w:] *Globalizm versus regionalizm*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2003.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- „Nowa Szkoła” 2001, nr 8.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 3, I–Ł, hasło: „kultura”, Warszawa 1995.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 4, M–P, hasło: „pedagogika kultury”, Warszawa 1996.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 5, P–S, hasło: „regionalizm”, Warszawa 1996.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, S–Z, hasło: „zabytek”, Warszawa 1996.
- Nowak M., *Janusz Gajda, Pedagogika kultury w zarysie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006*, s. 318 – recenzja, „Pedagogika Kultury” 2006, t. 2.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 1991.
- Nowiński K., *New Age*, „Spotkania z Zabytkami” 1995, nr 1.
- Ochrona wspólnego dziedzictwa kulturowego*, red. J. Kowalczyk, Warszawa 1993.
- Orłowski T., *Nowe perspektywy Konwencji Światowego Dziedzictwa*, „Spotkania z Zabytkami” 2004, nr 4.
- Parki narodowe w Polsce*, ze wstępem L. Lubczyńskiego, Warszawa 1996.
- Pawłowska K., Swaryczewska M., *Ochrona dziedzictwa kulturowego. Zarządzanie i partycypacja społeczna*, Kraków 2002.
- Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Kraków 2003.
- „Pedagogika Kultury”, red. D. Kubinowski, t. I, Lublin 2005, t. II, Lublin 2006.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Śliwerski, B. Milerski, Warszawa 2000.
- Pisarek W., *Język polski dobrem kultury*, „Biuletyn MKiS” 1996, nr 5.
- Polak K., *Od sztuki życia do programu edukacji kulturalnej* [w:] *Edukacja kulturalna w szkole*, red. K. Polak, Kraków 2004.
- Polska i świat. Wspólne dziedzictwo*, red. A.L. Szcześniak, Radom 2000.
- Polskie parki narodowe*, wstęp: R. Olaczek, *Dzika przyroda w narodowym skarbcu*, Kraków 1994.
- Popiołek-Rodzińska I., *Wychowanie przez sztukę* [w:] *Ku pełni człowieczeństwa*, praca zbiorowa pod red. ks. W. Kubika, Kraków 1997.

- Pruszyński J., *Dziedzictwo kultury Polski, jego straty i ochrona prawna*, t. 1, Kraków 2001.
- Purchla J., *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa* [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001, Materiały międzynarodowej konferencji zorganizowanej w dniach 1–2 czerwca 2001*, Kraków 2002.
- Report of the Fourth Session of the Intergovernmental World Heritage Committee*, Paris, 1–5 września 1980, CC-80/CONF.016/10
- Report of the Second Session of the Intergovernmental World Heritage Committee*, Washington, D.C. (USA) 5–8 września 1978, CC-78/CONF.010/10 Rev.
- Report of the Sixteenth Session of the Intergovernmental World Heritage Committee*, Santa Fe, 7–14 grudnia 1992, WHC-92/CONF.002/12
- Report of the Third Session of the Intergovernmental World Heritage Committee*, Cairo and Luxor, 22–26 października 1979, CC-79/CONF.003/13
- Samsonowicz H., *Członek rodziny czy niechciane dziecko? Wartości wnoszone do dziedzictwa europejskiego przez kraje Europy Środkowej* [w:] *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa 1991–2001. Materiały międzynarodowej konferencji zorganizowanej w dniach 1–2 czerwca 2001*, red. J. Purchla, Kraków 2002.
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, hasło: „architektura”, Warszawa 2004.
- Sopok-Zembok B., *Edukacja regionalna*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 7.
- Struk W., *Edukacja regionalna w szkole*, „Wychowawca” 2000, nr 10.
- Suchodolski B., *Kultura i osobowość*, Warszawa 1935.
- Symbole pamięci narodowej jako dobra kultury niematerialnej*, „Spotkania z Zabytkami” 2003, nr 3, Warszawa.
- Szałapak A., Korzeniowski R., *Legends i tajemnice Krakowa. Od króla Kraka do Piotra Skrzyneckiego*, Kraków 2005.
- Szmelter I.M., *Współczesna teoria konserwacji i restauracji dóbr kultury. Zarys zagadnień*, „Ochrona Zabytków” 2006, nr 2.
- Szulakiewicz W., *Wybrane aspekty pedagogiki kultury w świetle „Kultury i Wychowania”*, „Kultura i Edukacja” 1995, nr 4(14).
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1995.
- Torowska J., *Dziedzictwo kulturowe jako wartość. Implikacje do kształcenia pedagogów w szkole wyższej* [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2008.
- Torowska J., *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego*, streszczenie w j. angielskim [w:] *Sztuka i pedagogika II. Krakowskie Sesje Naukowe*, red. J. Samek, Kraków 1999.
- Torowska J., *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: próba definicji, stan i potrzeby – na przykładzie Małopolski* [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Lublin 2006.
- Torowska J., *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty*, streszczenie w j. polskim [w:] *Zeszyt abstraktów: Międzynarodowa konferencja naukowa, „Fundamenty edukacyjnej wspólnoty”*, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2004.
- Torowska J., *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego wobec wielokulturowości i globalizmu*, „Hejnal Oświatowy” 2005, nr 1(63).
- Torowska J., *Parki Krakowa*, część pierwsza, Kraków 2002.
- Torowska J., *Planty krakowskie. Przewodnik dla nauczycieli*, Kraków 2003.
- Torowska J., *Przestrzenie edukacyjne Plant krakowskich*, „Hejnal Oświatowy” 2005, nr 2(64).

- Torowska J., *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty* [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. naukowa A. Sajdak, Kraków 2005.
- Torowska J., *The Role of Education for World's Heritage in Building up the Educational Community*, streszczenie w j. angielskim [w:] *Zeszyt abstraktów: Międzynarodowa konferencja naukowa, „Fundamenty edukacyjnej wspólnoty”*, Instytut Pedagogiki Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2004.
- Torowska J., *Wychowanie obywatelskie w szkołach w Europie* [w:] *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007.
- Wasylewski S., *Życie polskie w XIX wieku*, Warszawa 1962.
- Weber J.I., *Jak uczyć młode pokolenie doceniać dziedzictwo kulturowe* [w:] *Dziedzictwo kulturowe w XXI wieku szanse i wyzwania*, red. M.A. Murzyn, J. Purchla, Kraków 2007.
- Witkowska-Maksimczuk B., *Dziedzictwo kulturowe – rozważania aksjologiczne* [w:] *Zabytki i społeczeństwo*, red. K. Gutowska, Z. Kobyliński, Warszawa 1999.
- Wiedza o kulturze*, t. 1–4, Warszawa 1991–1993.
- W krainie Orła Białego. Na szkolną wycieczkę*, zestaw edukacyjny: książeczka, plakat, nalepki, praca zbiorowa pod red. B. Grodzickiej, 2004–2005.
- Województwo małopolskie. Krajobraz kulturowy Polski*, red. J. Bogdanowski, O. Dyb, S. Kołodziejcki, R. Marcinek, Z. Myczkowski, A. Siwek, T. Śledzikowski, Kraków – Warszawa 2001.
- Wojnar I., *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?* [w:] *Estetyka sensu largo*, red. F. Chmielowski, Kraków 1998.
- Wojnar I., *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia* [w:] *Kultura, wartości, kształcenie*, red. D. Kubinowski, Toruń 2003.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)* [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, praca zbiorowa pod red. I. Wojnar, W. Pielasińskiej, Warszawa 1990.
- Wolniewicz B., *Filozofia i wartości*, Warszawa 1994.
- Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, praca zbiorowa pod red. I. Wojnar, W. Pielasińskiej, Warszawa 1990.
- Wytyczne dla realizacji Konwencji dziedzictwa światowego* [w:] *Vademecum*, Warszawa 1997–1999.
- Zabytki i społeczeństwo. Czynniki społeczny w ochronie zabytków w warunkach reformy samorządowej*, red. K. Gutowska, Z. Kobyliński, Warszawa 1999.
- Zarządzenie 412–426 Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 września 1994 r. w sprawie uznania za pomnik historii*, „Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa, dnia 16 września 1994, nr 50.
- Zellma A., *Edukacja regionalna*, „Wychowawca” 2000, nr 10.
- Złota encyklopedia PWN*, hasło: „pedagogika kultury”, publikacja na dysku DVD.
- Zwoleński A., *Sekta w szkolnym mundurku*, cz. I, „Wychowawca” 1997.
- Żygulski K., *Globalne i regionalne perspektywy kultury współczesnej* [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998.