

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

Beata Gromadzka

Kultura pamięci w szkolnym dyskursie polonistycznym

Nazywam się Pamięć. Bywam krótka, kurza i niesprawiedliwa. Jestem święta, błogosławiona i przeklęta. Nieodżałowana i świetlana. Pogrzebana i utracona.

Używa się mnie, by oddać cześć czyjejś pamięci. Występuję ku i dla pamięci, również za pamięci, ale także bez. Jestem liczona w pamięci i przywoływana z pamięci. Uczą się mnie na pamięć. Pojawiam się w izbach ze skrótcem im. W komputerach bywam ram.

Przechowują mnie, kopią i przekazują: w genach, słowach, plikach. Dzielą się mną jak opłatkiem.

Jestem niezbędna i niezastąpiona. Beze mnie świat trwa zawsze chwilę.

I. Karpowicz, *Balladyny i romanse*, Kraków 2011

Kwestia pamięci budzi ostatnio zainteresowanie badaczy wielu dyscyplin, zainteresowanie na tyle żywe i intensywne, że mówi się o swoistym *zwrocie mnemonicym*, na wzór wcześniejszych: *zwrotu lingwistycznego, przestrzennego czy piktoralnego*. *Memoria* stanowi płaszczyznę, na której spotykają się przedstawiciele neurobiologii, psychologii, socjologii, filozofii, historii, historii sztuki, kulturoznawstwa i literaturoznawstwa. Staje się problemem ideologicznym i politycznym, bywa podmiotem i przedmiotem manipulacji.

W toku badań nad pamięcią ukształtował się zespół pojęć: *kultura pamięci, pamięć kulturowa, pamięć komunikacyjna czy komunikatywna, pamięć zbiorowa, wspólnota pamięci, miejsca pamięci*. Pochodzą one z rozmaitych obszarów badawczych, a miejscem ich spotkania są podejmowane współcześnie interdyscyplinarne projekty nad obecnością pamięci.

Zapoczątkowane przez Maurice'a Halbwachsa w latach dwudziestych badania nad, początkowo przeciwstawianą historii, pamięcią zbiorową kontynuowane były w latach siedemdziesiątych przez Pierre'a Norę, Paula Ricoeure'a i Jacques'a Le Goffa. Pierre Nora w swoich pracach na temat *miejsca pamięci* uznał pamięć za afektywną i magiczną zdolność umysłu, w efekcie przeciwstawił ją historii – świeckiej i intelektualnej. Historia jest oddzielona od terażniejszości, natomiast pamięć zapewnia związek przeszłości – terażniejszości i przyszłości. Temu stanowisku sprzeciwił się w swojej pracy *Pamięć, historia, zapomnienie*¹ Paul Ricoeur, uznając pamięć za nieodłącznie związaną z historią i nazywając ją matrycą historii.

¹ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. J. Margański, Kraków 2006.

Obaj badacze zgodnie jednak zauważyli, że mamy w XX wieku do czynienia z rozlewającą się szeroko falą pamięci. Zainteresowanie nią zawsze ma charakter pozytywnie ocenianego zainteresowania przeszłością. Pierre Nora zwrócił uwagę na towarzyszący zainteresowaniu historią proces jej banalizacji i instrumentalizacji oraz politycznego wykorzystywania do legitymizacji władzy. Tym negatywnym zjawiskom towarzyszy postępująca demokratyzacja historii i odzyskiwanie historii przez rozmaite grupy etniczne.

Obok historii historyków – historii naukowej, dynamicznie rozwija się historia nieprofesjonalna². Medium tej drugiej są środki masowego przekazu i różne formy popularyzacji przeszłości. Filmy historyczne, komiksy o historii, rekonstrukcje historyczne, gry komputerowe stają się źródłem *pamięci zbiorowej*. Pamięć i historia stały się towarem, jeszcze jednym dobrem konsumpcyjnym, przedmiotem handlu, co skutkuje czasem uproszczeniami i schematami.

Zainteresowanie historią nie dotyczy wszystkich wydarzeń z przeszłości w tym samym stopniu. Uwaga twórców i badaczy europejskich skupia się głównie na wydarzeniach z historii najnowszej, szczególnie na kwestiach związanych z II wojną światową, przede wszystkim Zagładą i wysiedleniami, a także z upadkiem komunizmu. Ilość powstałych w tym czasie opracowań, zorganizowanych sesji i seminariów w całej Europie jest imponująca.

Należy zauważyć, że na przełomie XX i XXI wieku dyskurs nad pamięcią nie rozwija się w środowisku historyków, ale rozszerza na przestrzeń życia publicznego, głównie w Niemczech, gdzie jego zasadniczy nurt stanowi rozważany szeroko w mediach problem stosunku Niemców do III Rzeszy, w Polsce natomiast toczy się na arenie życia politycznego, wywołany między innymi przez publikacje Jana Tomasa Grossa *Sąsiedzi* (2000), *Strach* (2008) czy biografie Lecha Wałęsy (jedna – Sławomira Cenckiewicza i Piotra Gontarczyka, druga – Pawła Zyzaka). Ostatecznie jednak trudno wyznaczyć granicę między historią naukową a nieprofesjonalną, historycy piszą książki popularnonaukowe, podręczniki szkolne, występują w mediach, biorą udział w obchodach rocznicowych.

O popularności historii świadczy powstanie i budowa wielu muzeów historycznych (w Polsce: Muzeum Powstania Warszawskiego, budowa Muzeum Żydów Polskich w Warszawie czy plany powstania Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku).

Teraźniejsze zainteresowanie historią związane jest z przemianami społeczno-politycznymi, które zaszły w Europie po upadku komunizmu. Potrzeba uporania się z manipulacją ideologiczną, zacieranie białych plam staje się wyzwaniem dla Europy, szczególnie Środkowej.

Odbudowy wymaga model tożsamości europejskiej, narodowej, lokalnej. Kim jesteśmy? Z czym jesteśmy najbardziej związani? Te kwestie wywołują konflikty, stawiają pytania o przeszłość i jej obecność w teraźniejszości. Są źródłem popularności historii na przełomie XX i XXI wieku.

² Określenie Krzysztofa Pomiana, zob. K. Pomian, *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006.

Doświadczenie II wojny światowej było wyzwaniem dla twórców powojennych, wielokrotnie podejmowane próby uporania się z traumą osobistych doświadczeń zaowocowały długą listą dzieł artystycznych. Pięćdziesiąt lat później twórcy i badacze stawiają sobie ponownie pytanie, czym jest historia, jakie jest znaczenie narracji historycznej w teraźniejszości, jaki zestaw symboli i znaków historia przekazuje i utrwała, jak i do czego te zasoby historii i pamięci wykorzystuje kultura popularna.

Kluczowymi pojęciami stały się *pamięć* i *historia*. Zwykle pamięć i historia są sobie przeciwstawiane, fakt historyczny i pamięć o nim sytuują się na dwóch biegunach – intelektu i emocji. Przeciwstawienie w rzeczywistości jest tylko pozorne, bowiem badacz dziejów źródłem poznania czyni nie historię, bo do niej nie ma dostępu, ale motywacje i zachowania ludzi. Badacz, sam zanurzony w swoim czasie, uwikłany we własną kulturę, tworzy narracje o przeszłości, swoiste artefakty.

Podstawę moich rozważań stanowić będzie obecna w tytule artykułu *kultura pamięci*. Jest ona często utożsamiana z pamięcią zbiorową. Odwołuję się tutaj do znanych prac Aleidy i Jana Assmannów: *Kultura pamięci* i *Przestrzeń pamięci*. Jan Assmann³ definiuje kulturę pamięci jako społeczne zobowiązanie do zapamiętywania. Nie stanowi jej zbiór faktów, ale przechowane świadectwa, formy upamiętniania, rytuały, obrazy i symbole. Aleida Assmann⁴ wprowadza pokrewne kulturze pamięci pojęcie pamięci kulturowej, która rodzi się jako model pamiętania obecny w kulturze, wtedy, kiedy nie żyją już bezpośredni uczestnicy i świadkowie wydarzeń. Prace obojga niemieckich badaczy reprezentują silnie obecny w nauce, edukacji i mediach problem pamięci, wspomnienia i zapamiętywania.

Nowe spojrzenie na przeszłość niekoniecznie jest jej gloryfikacją. Trwa poszukiwanie i odsłanianie tego, co zapomniane, wyparte, niewypowiedziane czy niedopowiedziane. Ten proces odnosi się nie tylko do historycznych wydarzeń, ale i do sposobów ich utrwalania w tekście literackim, w ikonografii, filmie. Sposoby utrwalania historii podlegają nieustannej dekonstrukcji. Najważniejszym punktem odniesienia dla przeszłości staje się przyszłość, a teraźniejszość jest tylko punktem wyjścia. Historia jest procesem tworzenia znaczeń, pokazuje, z czego zbudowane są społeczne wyobrażenia. Jest też źródłem konfliktów i społecznego oburzenia. Temat polskich win wobec Żydów czy wobec kwestii wysiedlania Niemców, problemy lustracji czy dezubekizacji budzą niezmiennie żywy odzew społeczny nie tylko w Polsce.

Młode pokolenie uczestniczy w tym procesie często nieświadome przyczyn konfliktów, niezorientowane i manipulowane bierze udział w protestach, akcjach i pochodach. Nie towarzyszy temu ruchowi pogłębienie znajomości historii wśród młodych ludzi. W polskich szkołach narastają niepokojące zjawiska. Coraz powszechniejsza niechęć młodzieży do przeszłości, dezawuowanie jej znaczenia dla kształtu współczesności, nastawienie na przyszłość i pogłębiająca się nieznamość zdarzeń konstruujących pamięć zbiorową, to tylko niektóre z obserwowanych przejawów.

³ J. Assmann, *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 56–100.

⁴ A. Assmann, *Przestrzeń pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, [w:] tamże, s. 101–142.

Rozpoczęta w polskiej szkole reforma programowa utrwala taki stan rzeczy poprzez ograniczenie godzin historii i skupienie celów kształcenia na rozwijaniu umiejętności gwarantujących sukces w dorosłym życiu, najważniejszą perspektywą jest przyszłość, np. „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”⁵. A wśród rozmaitych umiejętności społecznych wymienianych jako efekt kształcenia próżno szukać tych, które sprzyjałyby kształtowaniu społecznych ram dla pamięci.

Analiza szkolnego dyskursu polonistycznego w ciągu ostatnich dziesięcioleci również dostarcza interesującego pod tym względem materiału do obserwacji. Model polonistycznego kształcenia zmienił się znacząco w czasie – od wzorów uczenia historii literatury po kształcenie polonistyczne rozumiane jako wprowadzenie w szeroko rozumianą tradycję. Porządki chronologiczne i historyczne odniesienia ustąpiły na rzecz szerokich panoram motywów i skupienia uwagi na odbiorze utworu, czyli sztuce rozumienia znaczenia, struktury i sensu tekstu. Historia stała się niechcianym balastem, przywoływana tylko mimochodem jako kontekst omawianego utworu.

Zadaniem edukacji powinno być przywrócenie kultury pamięci w formie pamięci komunikatywnej, czyli pamięci wymienianej między członkami społeczności, między pokoleniami w formie języka, narracji, obrazu, dźwięku.

Rolą kultury pamięci jest spełnianie funkcji identyfikacyjnych, zagwarantowanie grupie niepowtarzalności i ciągłości. Pamięć zawsze powiązana jest z grupą, dzięki niej grupa buduje mosty między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Przekazuje wartości, na podstawie których zbiorowość tworzy swój wzorzec identyfikacyjny i przyjmuje normy postępowania.

Pamięć nie tworzy się samoistnie, tworzy się we współdziałaniu, za pomocą języka, obrazu i rytuału. Każde medium otwiera inny, specyficzny dostęp do pamięci kulturowej, a literatura jest jednym z najważniejszych, choć nie jedynym, medium kultury pamięci rozumianej jako pamięć zbiorowa grupy czy społeczności. Mity, legendy, tradycja pokoleń, zapis osobistych i zbiorowych doświadczeń są nośnikami ważnych znaczeń. Literatura jest utrwaloną w piśmie kontynuacją przekazywanych ustnie opowieści o przeszłości. Obok literatury rolę tę spełniają przekazy historyczne, dokumenty, wspomnienia. Pamięć zapisana jest w miejscach upamiętniania, w topografii i w architekturze.

Rola edukacji, w tym kształcenia polonistycznego, w tworzeniu, przechowywaniu i przekazywaniu tego, co nazywamy kulturą pamięci czy pamięcią kulturową jest zatem nie do przecenienia. Nie należy tego stanowiska rozumieć jako chęć wpisania w treść przedmiotu język polski i tak już obciążonego rozmaitymi powinnościami obowiązku rozwijania kompetencji historycznych, raczej o silne zaznaczenie w procesie kształcenia polonistycznego treści, które są w nim obecne, choć często zmarginalizowane.

Istotne wydaje się kształtowanie wśród uczniów rozumienia form istnienia pamięci w przekazie ustnym i pisemnym. Zagadnienie to jest znane w szkolnym

⁵ Podstawa programowa z komentarzami. T. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>, s. 19.

dyskursie polonistycznym, aczkolwiek najczęściej traktowane jako element wielu rozproszonych kwestii, bez świadomości jego wagi dla kształtowania pamięci zbiorowej.

Nauczyciele wraz z uczniami uczestniczą w różnych zrytualizowanych formach pamiętania, badają przeszłość lokalnych wspólnot w ramach projektów, zbierają dokumenty przeszłości i wspomnienia sąsiadów, spisują historię okolicy. Te praktyki włączone są w proces wychowawczy, nie tworzą jednak spójnej konstrukcji, często mają charakter doraźny.

Proponuję refleksję nad modelem kształcenia polonistycznego, ujmującego cztery komponenty istnienia pamięci w kulturze. Nośnikami kultury pamięci są teksty literackie, obrazy, filmy, fotografie, architektura, rzeźby – teksty kultury rozumiane jako media koncepcji kulturowej, narodowej i religijnej. Medium kultury pamięci jest też kultura popularna, która najłatwiej i najintensywniej tworzy atrakcyjne i proste w odbiorze modele rozumienia przeszłości.

Wątki historyczne na lekcjach języka polskiego istnieją nie tylko jako kontekst macierzysty omawianych utworów. Istotniejsza niż wydarzenia historyczne jest kultura pamięci zapisana w tekstach, bowiem każdy z nich przekazuje pewien model pamięci i przywołuje dawne rytuały pamiętania. Odtworzona pamięć zbiorowa podlega reaktywacji w procesie lektury, w procesie rozumienia i nadawania znaczeń. Odbiór tu i teraz nie tyle nakłada na uczestników kulturowej wymiany konieczność rekonstrukcji, co uruchamia współczesne mechanizmy rozpoznawania i tworzenia pamięci.

Spojrzenie na teorię i praktykę polonistyki szkolnej pozwala sformułować tezę, że kultura pamięci w treściach przedmiotu język polski obecna jest współcześnie w trzech wątkach: *intertekstualnym*, *lekturowym* i *narracyjnym*. Poniżej omówię je pokrótce, po to, by zaproponować ich uzupełnienie o kategorię *przestrzeni*.

Intertekstualna kultura pamięci

Literatura przechowuje pamięć o literaturze. Pamięć ta jest obecna w postaci intertekstualnych nawiązań. Siatka relacji międzytekstowych, które tworzą się w dziejach literatury, jest swoistą jej pamięcią. Literatura, nieustannie powracając do tych samych tematów, przejmując je, przekształca lub odrzuca. Przechowuje również pamięć o gatunkach, strukturach artystycznych i konwencjach. Jest w jakiś sposób zapisem swojej historii. Jest również zapisem odniesień do szeroko rozumianej przestrzeni kultury. Podstawą do takiego rozumienia jest intertekstualność. Nie chcę przywoływać w tym miejscu powszechnie znanych poglądów teoretyków intertekstualności, takich jak Julia Kristeva czy Jonathan Culler, temat został już bowiem szeroko opracowany zarówno na gruncie literaturoznawstwa, jak i dydaktyki polonistycznej⁶.

⁶ Zob. np. J. Culler, *Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań naukowych*, tłum. M.B. Fedewicz, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000, s. 321–386,

Relacje intertekstualne mogą zostać zakodowane przez autora w dziele lub jego strukturze poprzez zapożyczenia, dyskurs z tekstem dawnym lub współczesnym. Odbiorca również ma prawo do tworzenia własnej siatki międzytekstowych relacji w kontakcie z utworem. Tyleż poszukuje ukrytych w tekście odniesień, co tworzy je na podstawie własnego horyzontu literackich doświadczeń.

Obserwowanie wewnętrznego dialogu literatury jest od dawna wpisane w zadanie wprowadzania ucznia w świat tradycji kulturowej poprzez budowanie mostów między teraźniejszością i przeszłością. W procesie kształcenia literackiego tzw. *kontynuacje i nawiązania* mają już długą tradycję, właściwie nie ma już podręcznika do języka polskiego do szkoły ponadgimnazjalnej, który nie zawierałby utworów połączonych wspólnym motywem, formą, gatunkiem. Utworów, które nawiązywałyby dyskurs ponad czasem.

W tym dialogu uczestniczą zarówno literatura artystyczna, jak i popularna. Ta ostatnia dzięki swoim charakterystycznym cechom jest nośnikiem upowszechniającym zapisane w kulturze wysokoartystycznej tematy i struktury. Ważne byłoby ukazanie na lekcjach polskiego nawiązań w procesie długiego trwania, jako wielowątkowej i różnostrukturalnej tkaniny pamięci. W ten sposób literatura staje się swoistym medium pamięci zbiorowej. Obraz pamięci nie zostaje utrwalaony raz na zawsze, poszczególne przekazy współistnieją, splatają się ze sobą, tworzą wspólną kulturę pamięci utrwaloną w literaturze.

Lekturowa kultura pamięci, czyli kanon

Literatura jest swoistym magazynem pamięci. Strażnikiem kultury pamięci jest kanon, w edukacji zbiór szkolnych lektur obowiązkowych. Pytanie o kanon szkolnych lektur w czasach współczesnych jest kwestią sporną. Jesteśmy świadkami rozluźniania kanonu, o jego kształcie decyduje ostatecznie nauczyciel, często w porozumieniu z uczniami. Pamiętać należy, że szkolne spisy lektur podlegają ciągłej zmianie. Zapamiętywanie jest bowiem jednocześnie zapominaniem, utwory włączane do kanonu wypierają te, które już w nim znalazły swoje miejsce. Zapamiętanie wszystkiego w pamięci zbiorowej jest niemożliwe.

Kulturoznawcy na określenie kanonu używają metafory magazynu. Składa się w nim teksty ważne dla narodowej tożsamości. Kanon powinien podlegać naturalnej wymianie, procesowi zapamiętywania i zapominania. Jest to stan tyleż naturalny, co niestety utopijny, na ogół o kształcie kanonu decyduje bowiem władza reprezentowana przez rozmaitych decydentów oświaty.

Poddawanie kanonu rozmaitym wstrząsom ideologicznym, poprawianie i remontowywanie stało się w ciągu ostatnich dziesięcioleci swoistą rozgrywką polityczną. Dekonstrukcje i rekonstrukcje kanonu dokonywane są na podstawie rozmaitych motywacji. Argumentuje się dobrem dziecka, przyzwalając na usuwanie tekstów zbyt wymagających, na rzecz poszerzenia listy o teksty należące do kultury

popularnej, które nie wymagają wysiłku w odbiorze, nie stwarzają barier, ale też nie są wyzwaniem.

Trudno ocenić jednoznacznie to zjawisko. Z jednej strony ilość arcydzieł, które warto przechować w *pamięci zbiorowej* pokoleń rośnie, a z drugiej – mnożenie tekstów skutkuje w szkole stanem nieczytania. Przychodzi zatem godzić się z powolnym usuwaniem kolejnych utworów na rzecz uznanych, ale bliższych współczesności. Ważne byłoby, by jednak o owych przesunięciach nie decydowali przypadkowi urzędnicy, bo kanon szkolny będący częścią pamięci zbiorowej jest gwarantem kulturowej tożsamości.

Narracyjna kultura pamięci

Częścią pamięci zbiorowej jest pamięć indywidualna. Członek rodziny opowiada swoje życiowe doświadczenia, wspomina minione okresy swojego życia, jego przekaz funkcjonuje w obiegu rodzinnym, tworzy rodzinną pamięć bliskich sobie ludzi. Opowiadanie historii, wspomnianie jest budowaniem własnej tożsamości, wypełnianiem luk w biografii, scalaniem.

Literatura sięga do rozmaitych form narracji, inscenizuje doświadczenia indywidualne oraz zbiorowe i przekazuje je w obiegu społecznym. To, co w niej utrwalone, staje się elementem *pamięci komunikacyjnej*, zostaje przekazane jako obraz doświadczeń życiowych epoki, grupy, generacji. Na jego podstawie tworzą się wyobrażenia przeszłości.

Powieści i opowiadania realistyczne są źródłem wiedzy o tym, jak literatura opowiada o losach ludzi, ich czasie i przestrzeni. „Ja” opowiadające skupia się na przekazaniu obrazu świata. „Ja” czytające kształtuje na tej podstawie swoje wyobrażenia o przeszłości. Sięganie w kształceniu polonistycznym po klasyczne narracje jest metodą właściwą, by pokazywać uczniom wielkie wzory powieści. Wartościowe jest również prowokowanie uczniów do aktywności w zbieraniu, zapisywaniu i przekazywaniu rodzinnych narracji. Pamięć zbiorowa wchłania w siebie naturalnie wspomnienia indywidualne, ulegając wzbogaceniu, staje się równocześnie bliska, bo w jakimś stopniu rodzinna. Stąd blisko od „ja” opisującego do „ja” przeżywającego, które traktuje pamięć zbiorową jako indywidualną. Pismo staje się medium pamięci.

Szczególne miejsce w procesie kształtowania kultury pamięci na lekcjach języka polskiego powinny zająć fikcyjne narracje pierwszoosobowe. Teksty stylizowane na wspomnienia, listy, dzienniki i pamiętniki. Te przekazy imitujące wypowiedź osobistą konfrontowane mogą być na lekcjach z wytworami uczniowskimi. Wtedy indywidualne doświadczenie zostaje utrwalone. Pamięć zapisana staje się metaforą indywidualnego doświadczenia.

Jeszcze innym sposobem uruchamiania refleksji nad pamięcią jest analizowanie dyskursów o pamięci w wypowiedziach bohaterów i narratorów i na tej podstawie rekonstruowanie koncepcji pamięci zbiorowej, wskazywanie jej punktów krytycznych, dostrzeganie procesów waloryzacji. Obserwowanie mechanizmów

tworzenia pamięci zbiorowej ukazuje pewne, kształtujące, prawidłowości: na planie pierwszym w pamięci znajdują się obrazy klęsk, a ofiara jest postacią ważniejszą niż bojownik, bo niewinną. Analiza pozwala też wyodrębnić wydarzenia właściwe dla kształtowania się pamięci zbiorowej jednej grupy, by móc wskazywać ich narodowy czy ponadnarodowy charakter.

Dyskusja nad tym, jakie wydarzenia tworzą symboliczne *węzły pamięci* w przeszłości narodu może być wartościowa dla młodego człowieka i stawiać ważne pytania o tożsamość zbiorowości. Pytanie o to, jakie kryteria zastosować przy ich wyborze: klęski czy wiktorii, ich ponadnarodowy czy narodowy charakter? Jak polityka i media decydują o tym wyborze: Jedwabne – Katyń czy Smoleńsk?

Przestrzenna kultura pamięci

Zaprezentowaną wcześniej panoramę obecności kultury pamięci w edukacji polonistycznej chciałabym uzupełnić o perspektywę miejsc pamięci⁷. Kilka lat temu byłam jednym z koordynatorów projektu unijnego MDM, którego celem było stworzenie wspólnej płaszczyzny pamięci dla młodzieży Europy. Organizatorom zależało na osiągnięciu po doświadczenia drugiej wojny światowej, tym bardziej, że narody współpracujące w projekcie ponad pięćdziesiąt lat temu stały po przeciwnych stronach. W projekcie uczestniczyli uczniowie i nauczyciele z: Niemiec, Włoch, Polski, Litwy, Austrii, Grecji, Holandii, Hiszpanii. Poszukiwano sposobów upamiętniania przeszłości poprzez *architekturę pamięci*. Pomniki, tablice, muzea, miejsca pamięci miały być pretekstem do rozmowy nad europejską przeszłością.

Głównym punktem projektu była dyskusja nad tym, czy istnieje europejska kultura pamięci, a jeśli tak, to jakie wydarzenia ją tworzą, jak to samo zdarzenie zapamiętują różne narody i jak je upamiętniają. Interesujący jest fakt, że głównymi organizatorami projektu byli Niemcy, naród, który poszukuje własnej drogi do odnowionej pamięci. W toku dyskusji wyodrębniono wydarzenia wspólne, paralelne i swoiste dla różnych grup narodowych.

Projekt włączyć można w szeroko rozumiane badania przeszłości przez pryzmat miejsc pamięci. Miejsce nie oznacza tu przestrzeni, ale ma charakter symboliczny, to swoisty węzeł pamięci, który materializuje narodowe dziedzictwo. Mogą to być wydarzenia, miejsca, postacie, procesy, mity, terytoria, imprezy sportowe czy kulturalne. Oto przykłady z historii polsko-niemieckiej: Grunwald, Auschwitz, losy *wypędzonych* Polaków i Niemców, postaci fikcyjne: *Wanda, co nie chciała Niemca*, postawy: powstaniec, bojownik, folksdojcz itp.

Omówione wcześniej modele utrwalania i przekazywania *pamięci zbiorowej* obecne w edukacji polonistycznej można uzupełnić o **przestrzenną** kulturę pamięci, której dydaktyczną podstawę stanowią będą projekty edukacyjne chętnie podejmowane w szkole, a na etapie gimnazjalnym wymagane.

⁷ Określenie Pierre'a Nory.

Propozycja dotyczy sięgnięcia do twórczości artystycznej odnoszącej się do pamięci miejsca⁸. Termin *pamięć miejsca* nie jest jednoznaczny z *miejszem pamięci*⁹. *Lieux de mémoire*¹⁰, zgodnie z tym, co pisze Pierre Nora, przechowuje fundamentalną społeczną pamięć zbiorową, jest to miejsce, w którym pamięć jest zapisana, zakotwiczona. Pamięć miejsca dotyczyć może miejsc mniej znaczących w historii, miejsc wypieranych, niechętnie wspomnianych, ale jej wartością jest zapis społecznych działań wokół miejsca, ślady historii, czasem konfliktów.

Przykładem takiego miejsca może być synagoga zbudowana w Poznaniu w 1902 roku¹¹. Dzieje budowli są zapisem zawikłanych losów Żydów w dawnym Poznaniu. Lokalna gmina żydowska istniała w tym mieście od przełomu XIV i XV wieku, choć pierwsi Żydzi osiedlali się w Poznaniu w XIII wieku. Do końca XVIII wieku społeczność żydowska rozwijała się bez przeszkód, choć żyła w izolacji. W tym czasie stanowiła około 25% mieszkańców Poznania. W momencie, gdy Wielkopolska znalazła się w granicach zaboru pruskiego, zmieniła się sytuacja zarówno Polaków, jak i Żydów. Po wielkim pożarze Poznania na początku XIX wieku zlikwidowano getto i wytyczono szeroką ulicę Żydowską. Wtedy powstała idea zbudowania nowej synagogi, jednak projekt nie został zrealizowany. W obrębie Starego Miasta, gdzie osiedlali się Żydzi, istniało sześć domów modlitwy i sześć synagog. Cały wiek XIX trwały zabiegi władz pruskich o pozyskanie Żydów dla kultury niemieckiej, tym bardziej, że gmina żydowska w Poznaniu była drugą co do wielkości, po Wrocławiu, w zaborze pruskim. Pozytywne skutki tych działań wywołały konflikty między polskimi i żydowskimi mieszkańcami miasta, szczególnie widoczne w okresie Wiosny Ludów, ponieważ Żydzi stawali się coraz bardziej proniemieccy. Sama gmina żydowska nie była wolna od wewnętrznych sporów, głównie między zwolennikami reform judaizmu a rzecznikami asymilacji Żydów z otoczeniem.

Świadectwem zamożności Żydów miała być budowa nowej synagogi. Starania rozpoczęto już w 1880 roku, a w 1902 roku powstała komisja ds. wybudowania nowej świątyni. Autorami projektu byli znani berlińscy architekci, kamień węgielny położono 6 marca 1906 roku, a budowa została zakończona w 1907 roku.

Synagoga zbudowana została na planie równoramiennego krzyża i przykryta dużą kopułą, swoim kształtem przypomina neoromańską świątynię. Synagoga mogła pomieścić 1100 do 1200 wiernych, ale niebawem zaczęła świecić pustkami, ponieważ zniemczeni Żydzi zaczęli wyjeżdżać do Niemiec lub do Ameryki.

Budowla przetrwała do 1940 roku, 4 kwietnia tego roku zerwano symbole religijne i przekształcono świątynię w pływalnię dla żołnierzy Wehrmachtu. Po wojnie nie zmieniono funkcji budynku, wiązało się to z polityką władz komunistycznych. Pieczołowicie odrestaurowywano narodowe pamiątki, a zabytki żydowskie

⁸ Zob. I. Kowalczyk, *Podróż do przeszłości. Interpretacje najnowszej historii w polskiej sztuce krytycznej*, Warszawa 2010, s. 30.

⁹ Jest to termin Pierre'a Nory.

¹⁰ P. Nora, *Między pamięcią i historią: Les Lieux de Mémoire*, tłum. P. Mościcki, „Tytuł Roboczy: Archiwum”, nr 2, red. A. Leśniak, M. Ziółkowska, Łódź 2009, s. 4–12.

¹¹ <http://www.synagoga.org.pl>

i poprotestanckie niszczały. Jest to w jakiejś mierze także świadectwo antysemityzmu, akty niszczenia w tym okresie w Polsce miały charakter chuligański: dewastowano groby, niszczone budowle, a po 1968 roku dokonywane przez nieznaną sprawców zniszczenia były często organizowane przez służby bezpieczeństwa.

W Poznaniu przetrwało niewiele zabytków związanych z kulturą żydowską, synagoga jest jednym z nich, stanowi symbol osadnictwa Żydów w Poznaniu. W 2002 roku władze miasta przekazały budynek Związkowi Gmin Żydowskich w RP. Synagoga ma zostać przekształcona w Centrum Judaizmu i Tolerancji. Obecnie budynek jest zamknięty, brakuje bowiem środków na realizację projektu.

Synagoga w Poznaniu jest właśnie przykładem miejsca, które kumuluje trudną przeszłość Polaków, Żydów i Niemców. Poznanie jego historii, rozplątanie losów trzech narodowości zapisanych w historii budynku może być próbą zmierzenia się z traumą pamięci, ale też procesem kształtowania pamięci zbiorowej wolnej od uprzedzeń. Podjęcie przez uczniów rekonstrukcji przeszłości budynku, sięgnięcie po dokumenty, dawne zdjęcia, wspomnienia, literackie zapiski jest wywołaniem pamięci miejsca.

Pamięć miejsca przywołuje też związany z synagogą projekt z nurtu sztuki krytycznej poznańskiego artysty Rafała Jakubowicza *Pływalnia* (2003)¹². W czasie jego realizacji artysta wyświetlił na fasadzie napis w języku hebrajskim „Pływalnia”, wydana została jednocześnie pocztówka przedstawiająca zdjęcie synagogi z chwili projekcji napisu, a na odwrocie znalazło się zdjęcie kąpiących się w basenie chłopców widocznych przez uchylone drzwi. Powstał również film przedstawiający synagogę jako pływalnię, który zaprezentowany został w Auschwitz Jewish Center (Centrum Żydowskie) w Oświęcimiu w 2006 roku. Autor skrupulatnie rejestruje w nim wnętrze pływalni. Wykafelkowane pomieszczenia, prysznicze sterzące ze ścian budzą u odbiorcy złowrogie skojarzenia. Artysta długo filmuje basen, błyszcząca woda, refleksy i odbicia stwarzają tajemniczy nastrój, przywołujący rytualne kąpiele ortodoksyjnych Żydów w mykwie. Początkowe wrażenie burzą pojawiający się w kadrze, zażywający kąpeli, użytkownicy basenu. Film lub kadry z niego, dostępne w Internecie, są przykładem tego, jak neutralna, współczesna funkcja budynku nałożona na jego przeszłość tworzy nowy sens. Choć poznańska pływalnia nie była miejscem kaźni, to wizualne skojarzenia narzucają się wyobraźni odbiorców¹³.

Włączenie tego materiału do treści lekcji języka polskiego, na których omawiana jest tematyka Zagłady poprzez lekturę dość dawno napisanych tekstów wzbogaci przekaz o perspektywę współczesności i zbuduje przekaz ważny dla przyszłości. Warto oddać głos takim miejscom i sprowokować dyskusję na temat ich znaczenia, równocześnie dyskusję o cierpieniu, jawnej i ukrytej przemocy. Tragiczna sprzeczność między dawną sakralną funkcją a późniejszym wykorzystaniem budynku jest bulwersująca, a jednocześnie namacalna. Przywołanie *pamięci miejsca* spowoduje,

¹² http://www.culture.pl/baza-sztuki-pelna-tresc/-/eo_event_asset_publisher/eAN5/content/rafal-jakubowicz

¹³ Zob: I. Kowalczyk, *Podróż do przeszłości...*, s. 237.

że nawiązana zostanie więź między tragicznymi wydarzeniami a świadomością uczniów. Przykład dotyczy co prawda realiów poznańskich, ale podobne świadectwa bolesnej *pamięci miejsc* odnaleźć można w wielu miejscach Polski.

Współczesna przestrzeń miasta kryje wiele tajemnic, które można odkrywać z uczniami w ramach rozmaitych działań edukacyjnych. Innym inspirującym przykładem może być adresowana do dzieci i młodzieży działalność istniejącego od kilku lat w Poznaniu Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT¹⁴. Trakt Królewsko-Cesarski w Poznaniu to szlak turystyczny, ale także program działań edukacyjno-kulturalnych, przybliżających poznaniakom i turystom historię miasta. Warsztaty teatralne, edukacyjne, wycieczki i gry miejskie to nowoczesny sposób wprowadzania w historię miejsca i budowanie *pamięci zbiorowej*.

Można poznańskiej inicjatywie zarzucić, że jest to forma uprawiania historii nieprofesjonalnej, ale kształtowanie poczucia więzi młodego człowieka z miejscem, w którym jest zakorzeniony, popularyzowanie wiedzy historycznej, powinno odbywać się właśnie tą drogą.

W przypadku Poznania jest to o tyle ważne, że dotykamy kolejnych miejsc, których historia jest skomplikowana i trudna. Trakt królewsko-cesarski łączy bowiem historię polską (początki państwowości polskiej i renesansową historię miasta) i niemiecką (przekształcenie Poznania po 1793 roku w pruską twierdzę z planem wybudowania cesarskiej rezydencji, czyli Zamku). Przeplatają się we współczesnej topografii miasta elementy architektury polskiej i pruskiej, kształt centrum ma charakter konglomeratu kulturowego, jest zapisem symbiozy i konfliktów między ludnością polską i niemiecką. Działania zmierzające do stworzenia jednej, wspólnej przestrzeni, bez uprzedzeń i przemilczeń dobrze służy odkrywaniu *pamięci miejsca*.

Omówiłam przykłady poszukiwania *pamięci miejsca* w architekturze i sztukach plastycznych, ale miejscem dyskursu może być literatura, w niej ścierają się także różne pamięci zbiorowe i indywidualne, warto zatem podejmować starania, by problem był obecny na lekcjach języka polskiego.

Dorasta kolejne pokolenie pozbawione doświadczeń wojny czy komunizmu. Są one zapisane i przechowywane w pamięci zbiorowej. Trzeba ją uruchamiać. Każde odtwarzanie będzie już pewną zmianą, ale pamięć istnieje poprzez system odtwożeń właśnie. Uruchamia je bodziec, coś na kształt Proustowskiej magdalenki czy koncertu Jankiela z *Pana Tadeusza*. Śladem może być miejsce, dobrze pozornie znane, mijane wielokrotnie w czasie miejskich przechadzek, niepozorne, ale kryjące w sobie ważną, czasem trudną przeszłość. Warto z tego śladu wysnuwać nić pamięci.

Zamiast podsumowania – o niebezpieczeństwach kultury pamięci

Szkoła, wypełniająca młodemu człowiekowi większość dnia, jest jedną z najważniejszych instytucji odpowiedzialnych za socjalizację, kształtowanie postaw, za wpajanie wzorców kulturowych oraz utrwalanie *pamięci zbiorowej*. Efektem

¹⁴ www.poznan.pl/trakt

procesu enkulturacji (przyjmowania sposobów zachowania i stylów postępowania właściwych dla danej kultury) jest nie tylko świadomość tego, jak się zachowywać w sposób społecznie i kulturowo akceptowany, ale także, jak postrzegać i oceniać zachowania innych.

Przyswajanie i utrwalanie wzorców zachowań i norm postępowania wiąże się nierozdzielnie z mechanizmem kształtowania umysłowych reprezentacji rzeczywistości. Wyobrażenia tworzone w umyśle jednostki kształtują się na podstawie utrwalonych w tradycji reprezentacji, dlatego kontakt z kulturową przeszłością jest podstawą myślenia o świecie i działania kolejnych pokoleń.

Należy wszakże uświadomić sobie, że kształt tradycji utrwalony w kulturze jest przekazem zideologizowanym. Wpływa na niego nie tylko to, co jako temat, jeden z wielu, zostało utrwalone, to, co autor w przeszłości uznał za godne utrwalenia i afirmowane lub przeznaczone do zdezwajowania, ale także to, co uznane zostało za warte przekazania współczesnemu społeczeństwu przez decydujących o aktualnym kształcie szkolnych kanonów.

Warto zdać sobie sprawę z niebezpieczeństw, jakie niesie ze sobą to zjawisko. Niezrozumienie istoty kultury pamięci i jej roli komunikatywnej w przekazywaniu zasobów przeszłości może prowadzić do niepożądanych postaw etnocentrycznych, przeświadczenia o wyjątkowości własnej przeszłości, do skłonności oceniania innych przez pryzmat filtrów kulturowych własnej grupy.

Skutkiem tego działania jest kształtowanie się stereotypów, czyli uogólnionych przeświadczeń na temat grup ludzi. Stereotypy są elementem kategoryzacji świata, której dokonuje nasz umysł, porządkując bodźce i informacje. Stereotypizacja jest zjawiskiem naturalnym i niejednoznacznym w ocenie.

Problem bowiem w tym, że najłatwiej tworzą się stereotypy negatywne. Wynika to z naszych oczekiwań ukształtowanych przez wychowanie, edukację, kulturę. Powstaje w umyśle pewien zbiór norm i reguł, które uznajemy za właściwe. Ocenianie innych przez ten filtr kulturowy sprzyja negatywnemu wartościowaniu i prowadzi do uprzedzeń i dyskryminacji. Nawet jeśli zachowanie przedstawiciela grupy odbiega od stereotypu, to często odrzucone zostają niepasujące cechy i poszukuje się tych, które są z nim zgodne.

Proces ten ukazuje konkurencyjność i antagonistyczny charakter kultury pamięci różnych grup. Pamięć zbiorowa afirmuje normy i wartości jednej, swojej grupy, dezawuuując inne grupy i narody. Z tego powodu nauczyciel musi być niezwykle ostrożny w projektowaniu działań edukacyjnych związanych z tematem *kultury pamięci* i *kultury pamiętania*.

Drogą do unikania uproszczeń jest rozumienie podłoża i mechanizmów kształtowania się stereotypów, bo to pozwala lepiej zrozumieć świat i tworzyć pozytywne relacje z innymi. Objaśnianie zjawiska etnocentryzmu i autostereotypu (przeświadczeń na temat własnej grupy), ukazywanie zawodności i ograniczeń stereotypów umożliwia otwartość, empatię i ciekawość w kontakcie z Innym. Jednak nie można

czynić tego bez zmierzenia się z trudną, często i niewygodną *pamięcią*, bo jednak „jest niezbędna i niezastąpiona”. Bez niej „świat trwa zawsze chwilę”.

Bibliografia

- Culler J., *Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań naukowych*, tłum. M.B. Fedewicz, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000, s. 321–386.
- Gromadzka B., *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*. Poznań 2009.
- Kowalczyk I., *Podróż do przeszłości. Interpretacje najnowszej historii w polskiej sztuce krytycznej*. Warszawa 2010.
- Nora P., *Między pamięcią i historią: Les Lieux de Mémoire*, tłum. P. Mościcki, w: „Tytuł Roboczy: Archiwum”, nr 2, red. A. Leśniak, M. Ziółkowska, Łódź 2009, s. 4–12.
- Pomian K., *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. J. Margański, Universitas, Kraków 2006.
- Wysłouch S., *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994.
- Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009.

Strony i internetowe:

<http://www.synagoga.org.pl>

http://www.culture.pl/baza-sztuki-pelna-tresc/-/eo_event_asset_publisher/eAN5/content/rafal-jakubowicz

www.poznan.pl/trakt

Culture of remembrance in educational discourse of teaching Polish literature and culture

Abstract

Remembrance across generations as well as means of its consolidation, preservation and passing on are subjects of interest for researchers of a number of disciplines. *Culture of remembrance* is understood as a social obligation to remember the past in the form of testimonies, commemoration, rituals, paintings and symbols.

Contemporary Polish schools witness an abandonment of the past, history and remembrance. The emphasis is put on the future success, and young people turn away from history failing to understand its significance for the present.

The role of education – Polish literature and culture included – should be to restore the *culture of remembrance* and a related *cultural memory*, i.e. remembrance amongst members of a community and between generations in the form of language, narration, pictures and sounds.

The article proposes a classification of the forms in which a *culture of remembrance* can manifest itself in Polish literature and culture education. It exists in three spheres: intertextual, related to compulsory reading and narrative. Each of them is a significant form of passing on the collective memory. *Intertextual culture of remembrance* is a form of preserving the memory of motifs, themes, forms and genres; it is literature having a memory of itself. *Reading culture of*