

ANNA GOMÓŁA
Katowice

Historia kultury polskiej jako problem teoretyczny i dydaktyczny

Obce rzeczy wiedzieć dobrze jest — swoje obowiązek¹

Nauczanie historii kultury, a co z tym jest związane — historii kultury polskiej łączy się z dwoma zasadniczymi problemami. Pierwszy z nich ma charakter teoretyczny i wynika z faktu, iż do tej pory nie jest ostatecznie jasny status tej nauki/obszaru wiedzy. Drugi problem natomiast nie tylko jest pochodnym pierwszego, ale także wiąże się w specyficzny sposób z procedurami dydaktycznymi.

Kwestia teoretyczna

Przyjrzyjmy się najpierw pierwszemu zagadnieniu. Do tej pory nie jest jasne, czym jest historia kultury i jakie obejmuje treści², a w związku z tym nie można ostatecznie ustalić relacji pomiędzy historią kultury i historią cywilizacji, historią

¹ Tym mottem opatrzył *Encyklopedię staropolską* Zygmunt Gloger. Korzystam z jego pomysłu, bo zdanie to jest ważne dla poniższych rozważań.

² Dyskusje nad tym, czym może być historia kultury, trwają w Polsce od lat pięćdziesiątych i biorą w nich udział przedstawiciele różnych nauk humanistycznych (por. Dmítruk 1990). Stefan Bednarek twierdzi: „Nie ma bowiem zbyt wielu przykładów »poszukiwania tożsamości« przez historię kultury (...). Nie bardzo nawet wiadomo, kto miałby owej tożsamości poszukiwać, skoro nie ma pewności, że istnieje taka dyscyplina nauki, że ma swój wyrazisty przedmiot, swoje cele, metody i język, że istnieją historycy kultury?” (Bednarek 1995, 110).

kultury i historią oraz historią kultury i innymi naukami. Gerard Labuda w artykule poświęconym w znaczącym wymiarze tej kwestii pisze:

Każda naukowa dyscyplina może chlubić się nazwą „nauki”, jeżeli odznacza się trzema cechami: po pierwsze musi ona określić własne pole badania; po drugie musi się wykazać metodami badawczymi zdolnymi do uprawy tego pola; po trzecie musi umieć opracowane przez nią fakty i wynikające z tych faktów ustalenia i wnioski według ogólnie obowiązujących kryteriów włączyć do ogólnego zespołu wiedzy o świecie (Labuda 1991, 24).

Nie zanoszą się na to, by powstał taki projekt historii kultury, na który wszyscy wyraziliby zgodę, głównie dlatego, że pierwszy z wymienionych przez badacza warunków nie został i nie zostanie (prawdopodobnie nigdy) spełniony: jest to związane z wieloznacznością pojęcia „kultura” (mam tu na myśli nie tyle wielość definicji, ile przede wszystkim zdecydowaną różnicę między ujęciami globalnymi i selektywnymi³). W myśleniu potocznym termin „kultura” zawężony jest przeważnie do wytworów działalności artystycznej, a czasami także intelektualnej. W takim przypadku historia kultury może być jedynie historią różnych dziedzin sztuki i myśli filozoficzno-naukowej. W ten sposób zawężona dziedzina nie może być odrębna — będzie jedynie sumować dorobek dyscyplin składowych. Zresztą artystyczno-estetyczny aspekt procesu historycznokulturowego jest wyraźnie utrwalany przez eksponowanie go w procesie edukacji szkolnej.

Kolejnym problemem są również zawiślane relacje pomiędzy pojęciami „kultura” i „cywilizacja”, a źródłem tych komplikacji, na co słusznie zwrócił uwagę Norbert Elias, są odmienne tradycje językowe:

Za pojęciami „kultura” i „cywilizacja” kryją się, jako kształtujące je społeczności (...) całe narody lub początkowo może tylko określone warstwy tych narodów. Ale można o nich pod wieloma względami powiedzieć to samo, co o specyficznych wyrażeniach mniejszych

³ Jak pisze Antonina Kłoskowska: „Globalne, antropologiczne pojęcie kultury obejmuje (...) różnorodne postacie zjawisk: przedmioty stanowiące wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania, a wreszcie stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, nawyki, stanowiące rezultat wcześniejszych oddziaływań oraz przygotowanie i warunek przyszłych działań” (Kłoskowska 1981, 34). Ujęcia selektywne natomiast to takie, które z szerokiego obszaru ludzkiej działalności wyodrębiają to, co jest uznane za kulturę (dzięki temu często bywa wyżej wartościowane) oraz to, co zaliczane jest do innych sfer ludzkiego działania (na przykład bywa nazywane cywilizacją).

zbiorowości: są one znaczące przede wszystkim dla ludzi określonej tradycji i określonej sytuacji (Elias 1980, 11).

Trzecim powodem potencjalnych i istniejących nieporozumień są odmienne pomysły na „dzieje kultury polskiej” realizowane przez badaczy w dwudziestym wieku. Co więcej — autorzy syntez historycznokulturowych mieli świadomość tego problemu. Bogdan Suchodolski we *Wstępie do Dziejów kultury polskiej* zauważył, iż historię kultury:

Można (...) rozumieć jako wszechstronny obraz wielorakiego procesu dziejowego. Obejmuje ona wówczas dzieje polityczne i gospodarczo-społeczne, dzieje filozofii, nauki i techniki, dzieje wychowania i oświaty, dzieje literatury, sztuki, muzyki, dzieje religii i kościołów, dzieje obyczajów, zwyczajów i życia codziennego (...). Można rozumieć historię kultury jako historię tzw. kultury duchowej (...). Można rozumieć historię kultury jako prostą opowieść o powszednim życiu. Przedstawia ona wówczas codzienne zajęcia i rozrywki, mieszkania i ubiory, stosunki rodzinne i towarzyskie, obyczaje i zwyczaje, wierzenia i moralność, modę i obrzędy. Taka historia przybliży ku nam ludzi i czasy minione znacznie bardziej niż historia przedstawiająca wielkie wydarzenia, wielkie idee, wielkie dzieła (Suchodolski 1980, 5).

Suchodolski proponuje jednak inne rozumienie — historia kultury może być nie tylko prezentacją „obiektywnego świata kultury”, ale przede wszystkim historią świadomości społecznej, która „usiłuje przedrzeć się w głąb, aby zrekonstruować tę rzeczywistość wewnętrzną, która jest odpowiednikiem obiektywnego świata kultury” (Suchodolski 1980, 4)⁴. Z zacytowanych fragmentów wyraźnie widać, że „kultura” w rozumieniu Suchodolskiego ma dwa podstawowe znaczenia — obiektywne (dotyczące świata rzeczy) i wewnętrzne (dotyczące świadomości). Nie jest to jedyny specyficzny w polskiej myśli humanistycznej sposób rozumienia historii kultury, który wyznacza węższy obszar nazywany kulturą, a zatem wyodrębnia z procesu historycznego mniej lub bardziej autonomiczny obszar historii kultury. Dla przykładu podajmy kilka innych⁵:

⁴ W prezentowanym tekście nie ma miejsca na próbę odpowiedzi, czy i na ile postulowane przez autorów poszczególnych syntez zamierzenia zostały zrealizowane, tą kwestią zajmuje się dogłębnie w przywoływanej już pracy Stefan Bednarek (Bednarek 1995).

⁵ Różne strategie tworzenia historii kultury są przedmiotem pracy S. Bednarka (Bednarek 1995). Rodzaje takich strategii przede wszystkim w historiografii niemieckiej omawia G. Labuda (Labuda 1991, 13—22), a w pracy F. Braudela (Braudel 1999, 253—315, rozdz.: *Problemy historii cywilizacji*) omówione zostały ważne propozycje nauki europejskiej.

- historia kultury rozumiana p o t o c z n i e jako historia różnych dziedzin sztuki, czasem także historia nauki lub idei (Kot 1998, 120—121)⁶;
- historia kultury jako historia ducha (Brückner 1991, t. 1—4),
- historia kultury jako historia wartości (Pietraszko, Bednarek 1995);
- „analityczna historia kultury” jako historia twórczych innowacji, a w opozycji do niej „syntetyczna historia kultury” — tj. historia cywilizacji (Labuda 1991, 30—37).

Ostatnie z przywołanych stanowisk pokazuje jedną z możliwych relacji pomiędzy historią kultury i cywilizacji. Inaczej tę kwestię rozstrzyga Fernand Braudel — francuski historyk związany z tzw. szkołą „Annales”, czyli grupą badaczy skupionych wokół czasopisma pod tym samym tytułem. Braudel przedstawia szeroką koncepcję dziejów kultury/cywilizacji:

Jakiegokolwiek jednak pojęcie uznalibyśmy za kluczowe, ta szczególna dziedzina historii, jaką stanowią dzieje cywilizacji czy kultury, cywilizacji czy kultur, ukazać się nam musi jako pochod — lepiej byłoby może odwołać się do porównania z orkiestrą — wielu dziedzin historii: historii języka, historii literatury, historii nauki, historii sztuki, historii prawa, historii ustroju, historii wrażliwości, historii obyczajów, historii techniki, historii przesądów, wierzeń, religii (czy nawet uczuć religijnych), życia codziennego, nie wspominając już o zaniedbanej przez badaczy historii gustów i przepisów kulinarnych... Każdy z tych podziałów (a można by wymienić jeszcze wiele innych), lepiej czy słabiej reprezentowanych w badaniach, ma swoje własne reguły i swoje cele, własny język, szczególniey kierunek rozwoju, który nie zawsze jest w zgodzie z ruchem całości badań historycznych. Trudność polega na pogodzeniu tych wszystkich dziedzin (Braudel 1999, 254).

W tym ujęciu historia kultury jest synonimem historii cywilizacji, a Braudel pokazuje, że wymiennosc obu terminów jest pochodną określonej tradycji. Podsumowując, generalnie wyróżnić można dwa podstawowe rozumienia historii kultury: szerokie, w którym historia kultury (tożsama z historią cywilizacji) może być traktowana jako nauka/obszar wiedzy scalający dorobek dziedzin składowych (na przykład koncepcja Fernanda Braudela, a w nauce

⁶ Takie ujęcia są przede wszystkim podstawą popularnych opracowań, często o charakterze albumowym. Bywa, że skupienie jedynie na aspekcie artystycznym prowadzi do kuriozalnych niedociągnięć. Dla przykładu podajmy, że z kalendarium zamieszczonego w książce Wiesława Kota (Kot 1998, 120—121) wynika, iż w jedenastym wieku w Polsce nie wydarzyło się n i c istotnego (a z ważnych wydarzeń światowych podano tylko powstanie *Pieśni o Rolandzie*).

polskiej Marii Boguckiej, która proponuje próbę „integralnego ujęcia zarówno niematerialnych, jak i materialnych »form« życia społecznego”) (Bogucka 1991, 6) oraz węższe, w którym znajdziemy różne konkretne ujęcia. Mimo tych problemów oraz innych zauważonych przez Stefana Bednarka trzeba zgodzić się z twierdzeniem Labudy:

Wbrew temu oplakanemu stanowi rzeczy w dziedzinie założeń teoretycznych i wypływających z nich dyrektyw metodologicznych, historia kultury kwitnie w naszych czasach jak nigdy przedtem (Labuda 1991, 23).

Kwestia dydaktyczna

Zalóżmy zatem, że historia kultury istnieje i jest nie tylko polem badawczym, ale przedmiotem nauczania. To, że historia kultury nie spełnia warunków, o których pisał Gerard Labuda, przestaje być tylko problemem teoretycznym, bo staje się oczywistością, że dobór treści nauczania jest wynikiem (albo powinien być) określonych kryteriów, te są natomiast pochodną przyjętych założeń metodologicznych. Jeżeli jednak założymy, że pewne kwestie teoretyczne są na razie przynajmniej nierozwiązywalne i podejmiemy do zagadnienia od strony pragmatycznej, powinniśmy przede wszystkim spróbować odpowiedzieć na podstawowe pytania: czego chcemy nauczyć tych, którzy mają zostać poddani procesowi edukacji oraz kto poddany jest temu procesowi?

We współczesnym świecie refleksja historycznokulturowa jest ważnym elementem działań podtrzymujących (lub odtwarzających) pamięć społeczną, stąd podstawowe wiadomości z tego obszaru są niezbędne na przykład w praktyce szkolnej. Z drugiej strony historia kultury polskiej jest przekazywana nie tylko polskim uczniom, ale także dorosłym Polakom oraz starszym i młodszym obcokrajowcom. Warto więc zastanowić się, jakie treści z obszaru historii kultury bywają lub powinny być aplikowane poszczególnym grupom odbiorców. Pod uwagę powinny być wzięte na pewno takie kryteria, jak:

- wiek (czy dane treści skierowane są do dziecka czy dorosłego) i sytuacja edukacyjna (oficjalna, wymagająca realizacji określonego programu: np. szkoła, inne relacje dydaktyczne — kursy zaznajamiające obcokrajow-

- ców z podstawami wiedzy o kulturze danego kraju, wycieczki turystyczne dla Polaków lub cudzoziemców);
- stopień znajomości wybranych aspektów historii kultury polskiej na tle historii kultury Europy i świata (to znaczy — czy kierujemy określone treści do naszych rodaków, bliskich sąsiadów czy przybyszów z krajów pozaeuropejskich)⁷.

Wiek i sytuacja edukacyjna. Edukacja historycznokulturowa realizowana jest nie tylko przez media zinstytucjonalizowane (np. szkołę, telewizję, radio, film), działające na podstawie mniej lub bardziej sformalizowanego programu, ale przede wszystkim przez bezpośredni przekaz nieformalny — głównie rodzinny. Im młodsza jest osoba poddana historycznokulturowej edukacji, tym przekazywane treści bliższe są codziennym, życiowym doświadczeniom i tych w ogóle nie postrzega się w kategoriach „uczenia”. Inne, często związane z obyczajowością świąteczną, niejednokrotnie mają ludyczny charakter. Tu aplikowane są głównie wiadomości dotyczące zwyczajów — bardzo młodzi ludzie dowiadują się np. jakie potrawy (ale rzadko — dlaczego właśnie takie) jada się podczas świąt, jak należy się zachować w sytuacjach określonych etykietą; wiedzą, że przed Wigilią trzeba przystroić choinkę, a pierwszego dnia wiosny utopić marzannę. Podobne informacje podawane są również w ramach nauczania „polskiej tradycji” i przybliżania „polskich klimatów” obcokrajowcom (w tym wypadku wiek odgrywa rolę drugorzędną, bo ważniejszy staje się fakt „inicjacji” w nieznaną kulturę), dla których niejednokrotnie wybiera się takie zwyczaje, które mają stosunkowo oryginalny (tj. niespotykany w innych kulturach) charakter. Taką mniej lub bardziej uproszczoną wizję kultury polskiej prezentują niejednokrotnie media (zwłaszcza w związku ze świętami okolicznościowymi). Dla odbiorcy te zwyczaje mają przede wszystkim ludyczny (rzadziej — sentymentalny) charakter i są jedynie — by przywołać stworzoną w innym celu, ale trafnie przybliżającą omawiane zjawisko metaforę Ericha Fromma — „zapomnianym językiem”, starymi znakami bez pełni dawnej treści, symbolami „plytkimi”, bo wyrwanymi z pogłębiającego je kontekstu.

Stopień znajomości wybranych aspektów historii kultury polskiej. Dla rodzimego odbiorcy wraz z wiekiem i związaną z tym kumulacją wiedzy o dziedzictwie narodowym (a także w pewnym stopniu europejskim i światowym), głównie dzięki edukacji szkolnej, zakres historycznokulturowych treści zaczyna się poszerzać o informacje z zakresu

⁷ Nie są to oczywiście wszystkie kryteria — głębszy namysł nad tym zagadnieniem może sprawić, że wyodrębnione zostaną inne, również ważne.

różnych sztuk — nie tyle w oparciu o diachronicznie przekazywaną wiedzę⁸, co raczej poprzez wiadomości o wybitnych (lub ważnych z różnych powodów) dziełach literackich, plastycznych, architektonicznych, muzycznych etc.

We wcześniejszych programach szkolnych wiedza z zakresu historii kultury przekazywana była na lekcjach z różnych przedmiotów: języka polskiego i języków obcych, historii, wiedzy o sztuce (plastyka i muzyka), religii, sporadycznie innych. Taki podział nie tylko wprowadzał chaos terminologiczny (chodzi tu głównie o zakresy znaczeniowe terminów: kultura i cywilizacja), ale prezentował niespójność różnych obszarów kultury. Wydawało się, że sytuacja ta ulegnie zmianie dzięki reformie szkolnictwa, która miała na celu zwrócenie uwagi na integrację wiedzy, w wyniku czego najpierw powołano ścieżki edukacyjne, a następnie wprowadzono do szkół pogimnazjalnych nowy przedmiot „wiedza o kulturze”. Niestety, program tego przedmiotu nie tylko objawił słabość teoretyczną twórców *Podstawa programowej kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników* (z poprawkami z 2003 roku⁹) (Gomółka 2003, 385—389), ale także nie pozwolił zaistnieć historii kultury (w ramach wiedzy o kulturze) jako opcji integrującej wiadomości o artystycznych i pozaartystycznych dokonaniach człowieka, skupiając się jedynie na tych pierwszych. A zatem przeważała opcja estetyczna. Jak będzie wyglądać przyszłość tego przedmiotu trudno orzec, wciąż bowiem toczy się dyskusja nad jego kształtem¹⁰.

Mimo tych ograniczeń „wiedza o kulturze” częściowo spełnia swe zadanie, zwracając uwagę młodych ludzi (przynajmniej w pewnym stopniu, dzięki wyodrębnionemu przedmiotowi) na swoistość problematyki kulturowej oraz przez wiadomości, które mogą stanowić w przyszłości bazę dla nie tyle poszerzonej, co raczej — pogłębionej refleksji kulturowohistorycznej. Trzeba także pamiętać, że dzięki procesowi edukacji, ale także dzięki istnieniu w danym kontekście kulturowym, młody człowiek zyskuje nie tylko określoną wiedzę, ale poszerza swe możliwości rozumienia procesów i zjawisk kulturowych, te bowiem nieodmiennie zakorzenione są w historii:

⁸ Trzeba zauważyć, że owa niechęć do diachronii jest *signum temporis* — widać ją bowiem szczególnie w nowszych programach nauczania, które preferują ujęcia tematyczne, skupione wokół pewnych problemów czy motywów.

⁹ Załącznik nr 2 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. z 2003 r., nr 210, poz. 2041.

¹⁰ Jedną z form tej dyskusji była zorganizowana w marcu bieżącego roku konferencja poświęcona wiedzy o kulturze w szkole.

Wszystko ma przeszłość. Żadne zdarzenie nie wymyka się całkowicie spod władzy przeszłości, niektóre zdarzenia pozostają prawie całkowicie pod jej wpływem. To, co obecnie istnieje, jest w dużej mierze pozostałością lub reprodukcją czegoś istniejącego wcześniej. Rzeczy, zdarzenia czy systemy fizjologiczne, psychologiczne, społeczne i kulturowe rozwijają się w taki sposób, że stan systemu pozostaje każdorazowo w określonym związku z jego stanami wcześniejszymi (Shils 1984, 30).

Tego kontekstu pozbawieni są ci, którzy wywodzą się z innych kultur. Mamy tego świadomość w odniesieniu do jednostek z kultur odległych i nie wchodzących w ścisłe relacje z naszą, natomiast zapominamy często, że geograficzna bliskość nie zawsze łączy się ze zrozumieniem odmienności i specyfiki danej kultury. Co więcej — refleksja nad „sąsiednimi” kulturami niejednokrotnie jest obciążona wiedzą potoczną, by użyć tego niewygodnego określenia — stereotypową, czyli nasyconą głównie negatywnymi ocenami. Dla obcokrajowców wiedza z zakresu najszerzej rozumianej historii kultury może stanowić nie tylko klucz do zrozumienia przeszłości, ale przede wszystkim terażniejszości, pokazać, co uczyniło nas takimi, jakimi jesteśmy.

W związku z tym na koniec warto wspomnieć o jeszcze jednym — być może najważniejszym — aspekcie edukacji kulturowohistorycznej, są nim kwalifikacje nauczyciela. Moim zdaniem, istotnym elementem owych kwalifikacji jest nie tylko zakres posiadanych wiadomości, ale przede wszystkim — szeroki horyzont teoretyczny. Zdaję sobie sprawę, że nie jest on konieczny (choć oczywiście byłby pożądanym) wtedy, gdy organizacja sytuacji edukacyjnej ma na celu jedynie przybliżenie (często pobieżne i niezobowiązujące) jakiegoś zwyczaju, dzieła sztuki, obiektu architektonicznego. Staje się on jednak niezbędny w przebiegu celowego nauczania historii kultury *sensu stricto* (jako całościowego procesu).

Refleksja historycznokulturowa ma nie tylko odmienne oblicza (w zależności od ujęć, szkół lub trendów), ale również służy różnym celom i przekazywana jest w różnych sytuacjach. Jak się wydaje, ważne jest, by realizacja partykularnych zadań nie prowadziła do nadmiernej symplifikacji ze szkodą dla głębszego pojmowania tego, co odziedziczyliśmy po przodkach, bowiem nie tylko sami nie będziemy rozumieć siebie, ale także nie pozwolimy innym na takie rozumienie. „Znanie swoich rzeczy” (czyli nie tylko ‘wiedza o...’, ale także ‘rozumienie’) jest bowiem naszym obowiązkiem, a we współczesnym świecie także koniecznością.

Literatura

- Bednarek S., 1995, *Pojmowanie kultury i jej historii we współczesnych syntezach dziejów kultury polskiej*, Wrocław.
- Bogucka M., 1991, *Dzieje kultury polskiej do 1918 roku*, Wrocław—Warszawa—Kraków.
- Braudel F., 1999, *Historia i trwanie*, przeł. Geremek B., Warszawa.
- Brückner A., 1991, *Dzieje kultury polskiej*, t. 1—4, Warszawa.
- Dmitruk K., 1990, *Współczesne polskie koncepcje kultury*, Warszawa.
- Elias N., 1980, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa.
- Gomóła A., 2003, *Kultura i edukacja*, w: Kida J., red., *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, Rzeszów.
- Kłoskowska A., 1981, *Socjologia kultury*, Warszawa.
- Kot W., 1998, *Dzieje kultury i nauki polskiej*, Poznań.
- Labuda G., 1991, *Historia kultury jako historia twórczych innowacji*, „Nauka Polska”, nr 5—6.
- Shils E., 1984, *Tradycja*, w: Kurczewska J., Suchodolski J., Szacki J., red., *Tradycja i nowoczesność*, Warszawa.
- Suchodolski B., 1980, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa.

Anna Gomóła, doktor, adiunkt w Zakładzie Teorii i Historii Kultury Instytutu Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prowadzi badania z zakresu teorii kultury, antropologii kultury, historii kultury, antropologii literatury dla dzieci i młodzieży. Opublikowała: *Saga rodu Borej-ków. Kulturowe konteksty*, „Jeźycjady”, 2004; *Jan Witort. Przyczynęk do dziejów kontaktów śląsko-żmudzkich*, 2007, a także artykuły w tomach zbiorowych i czasopiśmie. Zredagowała: *Konstanty Ildefons Gałczyński — znany i nieznan*. *Szkie i rozprawy* (2005), współredagowała m.in. skrypt dla studentów i nauczycieli *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomóła, E. Dutka (2007).