

Nasze miejsce

Inspirator do pracy z lokalnością

Opracowanie: Zespół Stowarzyszenia „Pracownia Etnograficzna”
im. Witolda Dynowskiego

Anna Bińska

Joanna Kościańska

Justyna Orlikowska

Justyna Szymańska

Redakcja: Kaja Kojder, Ewa Pajestka

Korekta: Michał Głuszek

Opracowanie graficzne, skład: Karolina Kotowska

Druk: drukarnia Efekt w Warszawie

Wydawca: Stowarzyszenie „Pracownia Etnograficzna” im. Witolda Dynowskiego

ul. Warecka 4/6, 00-040 Warszawa

www.etnograficzna.pl

www.facebook.com/StowarzyszeniePracowniaEtnograficzna

pracownia@etnograficzna.pl

Wydanie 1, Warszawa 2016

Nakład: 1000 egz.

Publikacja bezpłatna

Licencja: [Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekomercyjne 3.0 Polska](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

Publikacja powstała w ramach projektu „Nasze miejsce. Lokalna historia, pamięć i dziedzictwo w edukacji dzieci i młodzieży” realizowanego przez Stowarzyszenie „Pracownia Etnograficzna” im. Witolda Dynowskiego. Dofinansowano ze środków Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach Programu „Patriotyzm Jutra”.



ISBN: 978-83-936208-9-0

Nasze miejsce

Inspirator do pracy z lokalnością

Spis treści

Wstęp	6
Scenariusze ćwiczeń	12
Przestrzeń/miejsce	13
Ludzie	28
Rzeczy	45
Fotografia	61
Teksty inspiracyjne	82
<i>Skąd jesteśmy – kim jesteśmy?</i>	
Maria Małanicz-Przybylska	83
<i>Lud na wsi: dlaczego poza twórcami ludowymi nikt na wsi nie lubi sztuki ludowej?</i>	
Ewa Klekot	91
<i>Działania edukacyjne w przestrzeniach wsi. Odkrywanie podmiotowości środowisk wiejskich</i>	
Tomasz Rakowski	99

Wstęp

Publikacja, którą trzymają Państwo w ręku (bądź czytają na ekranach urządzeń), powstała w ramach projektu „Nasze miejsce. Lokalna historia, pamięć i dziedzictwo w edukacji dzieci i młodzieży” realizowanego przez Stowarzyszenie „Pracownia Etnograficzna” im. Witolda Dynowskiego w 2016 roku. Wszystkie propozycje ćwiczeń w niej zawartych bazują na wieloletnich doświadczeniach związanych ze Stowarzyszeniem edukatorek i edukatorów, którzy wiedzę i wrażliwość wyniesioną ze studiów etnologicznych przekładają na działania w szkołach. Od 2009 roku wielokrotnie byliśmy zapraszani, aby wspólnie z nauczycielami i uczniami pracować nad lokalnym dziedzictwem, zwyczajami czy pamięcią. Odwiedziliśmy szkoły w całej Polsce, rozmawiając o metodach pracy etnografa, tradycjach poszczególnych regionów i lokalnych opowieściach. Z każdego z tych spotkań wynosiliśmy nową wiedzę i refleksje, każde było dla nas ważne. Dlatego chcemy wyrazić ogromną wdzięczność wszystkim uczniom i uczennicom oraz nauczycielkom i nauczycielom, którzy dzielili się z nami swoim sposobem patrzenia na otaczający nas świat. Dziękujemy!

O czym i dla kogo piszemy w tej publikacji?

„Nasze miejsce” to przedsięwzięcie, w ramach którego chcemy podzielić się inspiracjami i doświadczeniami związanymi z włączaniem wątków lokalnych do działań edukacyjnych skierowanych do dzieci i młodzieży. Proponujemy krytyczną refleksję nad kategoriami służącymi nam do opisu przeszłości takimi jak tradycja, dziedzictwo czy kultura ludowa, a także konkretne narzędzia wspierające wykorzystanie tej refleksji w edukacyjnej praktyce.

Skupiamy się przede wszystkim na obszarach wiejskich, ukazując ich tradycje jako ważną część polskiego dziedzictwa kulturowego. Takie postawienie sprawy jest dla nas istotne między innymi ze względu na stereotypowe postrzeganie wsi i jej mieszkańców, które znajduje odzwierciedlenie zarówno w przekazie medialnym, programach szkolnych, jak i w autostereotypach. Według badania CBOS „Wieś polska – stereotypy” (2014) wciąż nierzadko usłyszeć można głosy świadczące o dostrzeganiu dyskryminacji i kompleksów związanych z miejscem zamieszkania oraz o ogólnym poczuciu niesprawiedliwości społecznej. Widać je w takich sformułowaniach badanych, jak „ludzie z miasta myślą, że są mądrzejsi, bogatsi, wyśmiewają się z ludzi pochodzących ze wsi”, „ludzie ze wsi myślą, że są gorsi” (CBOS 2014, s. 10). Tomasz Rakowski w zamieszczonym w tej publikacji tekście odnosi się do publicznych wypowiedzi, w których wsie prezentowane są jako miejsca peryferyjne, „gorsze” i pozbawione dostępu do kultury. Dostrzegając w takim podejściu inteligentnie stereotypy, proponuje inne spojrzenie. Przedstawiona przez niego analiza różnorodnych przejawów aktywności społecznej

i oddolnego działania, takich jak chociażby sposoby funkcjonowania OSP, Kół Gospodyń Wiejskich czy klubów sportowych, pokazuje wartościowe formy samoorganizacji oraz inne od wielkomiejskich sposoby zaangażowania w życie społeczności lokalnej. Taka perspektywa pozwala na podmiotowe potraktowanie społeczności wiejskich i odejście od rozumienia historii jako jednostronnego, odgórnego procesu, dziejącego się przede wszystkim w „centrum”. Wychodząc z podobnych założeń, proponujemy narzędzia, które mają służyć poznawaniu miejscowości i regionu zamieszkania, ich dziedzictwa i historii z perspektywy mieszkańców.

Nasze podejście zakorzenione jest w doświadczeniach dyscypliny naukowej zwanej etnologią bądź antropologią kulturową. Jej historia w Polsce wiąże się z fascynacją „ludowością” i poszukiwaniem wyidealizowanej, nieskażonej cywilizacją, tradycyjnej kultury wiejskiej. O tym, jak barwny folklor stawał się głównym elementem obrazu polskiej wsi, pisze Ewa Klekot w zamieszczonym w tej publikacji tekście. Także z tą spuścizną musimy się w jakiś sposób zmierzyć, chcąc poszukiwać nowych sposobów rozmawiania o wsi. Współczesna antropologia kulturowa nie zajmuje się już wyłącznie kulturą tradycyjną wsi ani nie poszukuje egzotyki wśród odległych, określanych niegdyś mianem dzikich, ludów (co było drugim nurtem obecnym u jej początków). Namysł nad sposobami prowadzenia badań i opisywania ich wyników doprowadził do rewizji założeń i krytycznej analizy stosowanych pojęć. Takimi popularnymi w ramach naszej dyscypliny pojęciami były m.in. tradycja i dziedzictwo, o których więcej pisze Maria Małanicz-Przybylska, oraz kultura ludowa, którą jako kategorię naukową krytycznie analizuje Ewa Klekot. Refleksyjne spojrzenie na słowa, których używamy na co dzień, podważa ich oczywistość i wyrывa nas z rutyny, dzięki czemu możemy dostrzec więcej.

Jednym z wyróżników etnologii jest metoda prowadzenia badań. Opiera się ona na poznawaniu człowieka, w kontekście, w którym on funkcjonuje. Antropolodzy wyruszają na tzw. badania terenowe, aby przebywać z ludźmi i słuchać tego, co mają do powiedzenia. W odniesieniu do przeszłości przekłada się to na badanie pamięci, a nie wyłącznie procesów dziejowych. Skupiając się na małych historiach, dostrzegamy ich wielogłosowość. To bywa trudne, gdyż wymaga zaakceptowania istnienia różnych sposobów postrzegania tych samych wydarzeń, często stojących ze sobą w konflikcie. Wydaje nam się jednak konieczne dla budowania świadomego i opartego na wzajemnym szacunku społeczeństwa.

Uważamy, że takiego podejścia wciąż brakuje w szkolnych programach nauczania, stąd niniejsza próba częściowego zapełnienia tej luki.

Zakładamy, że wypracowane przez nas materiały okażą się użyteczne przede wszystkim dla nauczycieli i nauczycielek działających w środowiskach o tradycjach wiejskich. Do czytania i stosowania zachęcamy jednak wszystkie osoby prowadzące działania edukacyjne, niezależnie od charakteru miejscowości.

Co zawiera publikacja i dlaczego warto ją wykorzystać?

Publikacja składa się z dwóch głównych części. W pierwszej z nich prezentujemy przykładowe scenariusze zajęć. Tę część podzieliliśmy na cztery rozdziały:

1. Przestrzeń – o tym, co nas łączy z miejscami w okolicy;
2. Ludzie – rozmowa/wywiad jako narzędzie poznawania przeszłości;
3. Rzeczy – skomplikowane relacje ludzi i przedmiotów, praca z obiektem;
4. Fotografia – wykorzystanie materiałów wizualnych i nieoczywistość zdjęć.

Każdy rozdział i każdy scenariusz jest poprzedzony krótkim wprowadzeniem prezentującym nasze założenia i inspiracje. Dzielimy się również wynikającymi z naszych doświadczeń uwagami, które mogą ułatwić przygotowanie i prowadzenie zajęć. Do drugiej części publikacji zaprosiliśmy antropologów – badaczy zajmujących się tematyką poruszaną w ramach zajęć. Ich teksty mają na celu pogłębienie refleksji, zaproponowanie dodatkowych inspiracji, ale również prowokowanie do stawiania pytań czy dyskusji.

Zadaniem szkoły jest między innymi kształtowanie pozytywnych postaw obywatelskich u uczniów, w tym zaangażowania w sprawy społeczne, odpowiedzialności, poczucia więzi ze wspólnotą lokalną oraz tolerancji. Proponowane przez nas podejście sprzyja rozwijaniu identyfikacji z miejscem/regionem zamieszkania, przy jednoczesnym wieloaspektowym postrzeganiu jego przeszłości i teraźniejszości. Podpowiadając, jak stosować etnograficzne metody poznawania świata społecznego, chcemy przede wszystkim uczyć samodzielnego, krytycznego myślenia, wspierać otwartość na drugiego człowieka oraz kreatywność w rozwiązywaniu problemów.

Nasze ćwiczenia w dużej mierze odwołują się do codzienności, przede wszystkim w ujęciu historycznym. Stanowią one realizację tych punktów programu szkolnego, które nakazują zwrócić się ku lokalności, wspomnieniom, pamiątkom przeszłości czy tradycjom. Przygotowane przez nas scenariusze zajęć pomagają zarówno szerzej ukazywać rolę jednostki, także tej mniej znanej, w kształtowaniu historii kraju, jak i przyglądać się obecności każdego miejsca w dziejach powszechnych. Procesy historyczne i społeczne w podręcznikach zazwyczaj są prezentowane z szerokiej, przynajmniej

ogólnokrajowej perspektywy. Spojrzenie z perspektywy lokalnej umożliwia nie tylko lepsze zrozumienie ich lokalnej specyfiki, ale także bardziej świadome i krytyczne podejście do historii ogólnej. Praca z konkretem pozwala unaocznić sprawy, które w podręcznikowym tekście często wydają się uczniom abstrakcyjne. Może to mieć nawet tak praktyczny wymiar, jak przybliżenie podstawowych pojęć pojawiających się w narracjach historycznych czy literackich, np. nazw narzędzi rolniczych, strojów, konstrukcji.

W jaki sposób korzystać z zamieszczonych w publikacji materiałów?

Publikacja ma charakter użytkowy – zachęcamy do stosowania zamieszczonych materiałów w różnych kontekstach edukacyjnych. Wszystkie są udostępnione na otwartej licencji, co oznacza, że można z nich w dowolny sposób korzystać w ramach działalności niekomercyjnej.

Najprostszą metodą skorzystania z publikacji jest poprowadzenie zajęć na podstawie scenariuszy. Są one skierowane do uczniów w wieku 10–15 lat i ze względu na tę rozpiętość wiekową każdorazowo wymagają dopasowania do poziomu wiedzy i umiejętności uczestników. Zajęcia mogą wpisywać się przede wszystkim w program przedmiotów, takich jak historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, ale część warsztatów można z powodzeniem stosować podczas zajęć artystycznych, lekcji języka polskiego, godzin wychowawczych czy zajęć dodatkowych.

Wiele z proponowanych przez nas scenariuszy nie narzuca z góry określonego tematu zajęć, w zamian oferując raczej metodę działania i sposób analizowania rzeczywistości. W zależności od dostępnych materiałów, ważnych lokalnie tematów, zainteresowań uczniów i nauczycieli oraz etapu edukacji, narzędzia edukacyjne można wykorzystać na różne sposoby. My zachęcamy szczególnie do szukania tematów nieoczywistych, wychodzenia poza utarte szlaki. W poszczególnych miejscowościach takimi tematami mogą się okazać zupełnie inne sprawy. Być może gdzieś niewiele mówiło się dotychczas o historii lokalnego PGR-u, opowieściach kobiet aktywnie prowadzących Koło Gospodyń Wiejskich czy tradycjach migracyjnych miejscowości. Gdzie indziej wartą poruszenia kwestią będzie tzw. „dziedzictwo bez dziedziców” – pamiątki po grupach etnicznych lub religijnych, które niegdyś zamieszkiwały dane terytorium, a na skutek wojen, migracji czy zmiany granic były zmuszone do jego opuszczenia. To tylko niektóre przykłady, kolejne podajemy przy konkretnych ćwiczeniach.

Umiejętności i wiedza, które uczniowie mogą zdobyć dzięki realizacji tych scenariuszy, są dobrym punktem wyjścia do dalszych działań i przedsięwzięć. Przykładowo, stanowią ciekawą inspirację dla lokalnych projektów uczniowskich i mogą wspierać

ich realizację. Działania młodzieży nie muszą być zresztą osadzone w edukacji formalnej – warto zachęcać uczniów do samodzielnej aktywności, również poza ramami wyznaczonymi przez szkolny program.

Zamieszczone scenariusze i teksty to pewna propozycja, pokazująca nasz sposób myślenia i działania. Mamy nadzieję, że będzie ona inspirująca – zachęcamy do wykorzystywania antropologicznego spojrzenia podczas innych, samodzielnie przygotowanych zajęć obowiązkowych lub dodatkowych.

Co jest dla nas ważne? Zamiast podsumowania

1. SZEROKIE ROZUMIENIE POJĘĆ, TAKICH JAK KULTURA, DZIEDZICTWO CZY TRADYCJA

Nie ograniczamy kultury do kultury wysokiej ani dziedzictwa do tego, co znajdziemy na oficjalnych listach chronionych obiektów lub zwyczajów. Choć odnosimy się do wiedzy zebranej przez badaczy, ważne jest dla nas przede wszystkim to, co za istotne dla siebie i swojej grupy uznają członkowie poszczególnych społeczności. W ten sposób definicje stają się możliwie szerokie i otwarte na lokalne sposoby rozumienia.

2. UWZGLĘDNIANIE ODDOLNEJ PERSPEKTYWY

Kulturę tworzą ludzie, dlatego istotna jest dla nas perspektywa jednostek. Prowadząc badania, zawsze spotykamy konkretne osoby, których sposób patrzenia na świat staramy się zrozumieć. W działalności edukacyjnej przekłada się to z jednej strony na uwzględnianie perspektywy „zwykłych ludzi” w przygotowywanych scenariuszach i materiałach edukacyjnych, z drugiej zaś na uważne słuchanie tego, co mają nam do powiedzenia uczestnicy warsztatów i uznanie ich opinii za równie istotne.

3. DOCENIENIE CODZIENNOŚCI

Największe wydarzenia historyczne, znane postaci czy popularne zabytki dla nas są ważne o tyle, o ile stają się istotnymi punktami odniesienia dla tożsamości grup i jednostek. Jednocześnie chcemy zwracać uwagę na wątki często pomijane w programach szkolnych – dotyczące działań pojedynczych ludzi (niekoniecznie bohaterów znanych z podręczników) oraz ich sposobów przeżywania codzienności w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym.

4. WRAŻLIWOŚĆ NA RÓŻNORODNOŚĆ I GRUPY MARGINALIZOWANE

Spółeczności, w których żyjemy, nigdy nie są jednorodne, a historia zwykle jest pisana przez grupę większościową. W naszej pracy staramy się słyszeć różne głosy i zwracać uwagę na zróżnicowanie doświadczeń różnych grup: może to dotyczyć zarówno kwestii etnicznych, jak i religijnych, grup lub klas społecznych czy wreszcie płci.

5. DOSTRZEGANIE NIEOCZYWISTOŚCI

Antropologia jako nauka o różnorodności kulturowej świata uczy nas, że żadne z rozwiązań kulturowych nie jest oczywiste. Charakterystyczne dla naszej kultury zachowania, wartości czy sposoby funkcjonowania w świecie wydają się nam naturalne, podczas gdy obce mogą budzić zaciekawienie, ale często też śmiech, lęk czy obrzydzenie. Gdy postaramy się spojrzeć na własną kulturę, wychodząc poza wyuczoną „oczywistość”, możemy zadawać zupełnie nowe pytania i w nowy sposób ją rozumieć.

6. REFLEKSYJNOŚĆ

Niezbędnym warunkiem prowadzenia odpowiedzialnych badań etnograficznych wydaje się refleksyjna postawa badacza. Świadomy własnych uwarunkowań kulturowych antropolog nieustannie zadaje sobie pytania dotyczące m.in. wpływu własnych przekonań na prowadzone badania, relacji ze swoimi rozmówcami, planowanych i niezamierzonych skutków podejmowanych działań, sposobów rozumienia stosowanych pojęć czy prezentowania wyników badań. Podobne pytania towarzyszą nam podczas prowadzenia działalności edukacyjnej.

Bibliografia

CBOS, 2014 *Więć polska – stereotypy. Komunikat z badań*, Warszawa,
http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_004_14.PDF [dostęp 25.08.2016].

scenariusze
ćwiczeń

przestrzeń / miejsce

Terminy „przestrzeń” i „miejsce” mogą wydawać się synonimami, jednak w naukach społecznych przypisuje się tym różne znaczenia. Jak pisał Yi-Fu Tuan, amerykański geograf i prekursor geografii humanistycznej, „miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim. (...) Kiedy jednak zaczniemy się nad nimi zastanawiać, dostrzeżemy może niespodziewane znaczenia i pojawią się pytania, o których nie myśleliśmy przedtem” (Tuan 1987, s. 13). Inni, jak Michael de Certeau, mówią o przestrzeni jako „praktykowanym miejscu” (de Certeau 2008, s. 117). Według jego teorii takie miejsce, jakim jest np. ulica, dopiero dzięki pieszym zmienia się w użytkowaną i żywą przestrzeń. Takie właśnie spojrzenie na przestrzeń i miejsce, jako na coś, co jest ożywiane przez ludzkie doświadczenie i interakcję, chcielibyśmy zaproponować w tym rozdziale. Przestrzeń i miejsce są czymś, co oswajamy, co tworzy otaczający nas krajobraz i co sprawia, że czujemy się „u siebie”. Francuski antropolog Marc Augé ukuł nawet definicję *nie-miejsca*, czyli przestrzeni tymczasowej, naznaczonej efemerycznością i samotnością (takiej jak dworce czy hale odlotów na lotnisku), w przeciwieństwie do *miejsca*, które jest „tożsamościowe, relacyjne i historyczne” (Augé 2012, s. 53). Miejsce i przestrzeń, w których żyjemy, są więc składnikami naszej tożsamości, jednak również my sami – swoimi działaniami, rytuałami, ciągłym nadawaniem znaczeń – tworzymy ich tożsamość, *tożsamość miejsca*. Są one częścią i katalizatorem naszych relacji z innymi, wreszcie są też historyczne, ponieważ istnieją dzięki historii i pamięci ludzi, którzy je tworzą.

Praca z najbliższą przestrzenią jest jedną z najbardziej angażujących, ale też wymagających form pracy z uczniami. W dużej mierze dlatego, że dotyczy spraw najbliższych i codziennych, ukrytych w oswojonych krajobrazach. To w nich można zobaczyć niedostrzeganą dotąd historię, rozbudzić emocje zakłętą w rzeczach i miejscach, które mijamy na co dzień. Dla nauczyciela taka praca jest również wyzwaniem, ponieważ zawczasu musi przygotować informacje o przestrzeni wsi, zagłębić się w jej historię (zarówno tę daleką, jak i niezbyt odległą), popytać innych ludzi, zajrzeć do starych zdjęć, a może nawet do archiwów. Dzięki takim przygotowaniom możemy zapewnić naszej pracy z uczniami kontekst historyczny, który jest tak ważny dla zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości. Ważne jest, by prowokować uczniów do stawiania pytań – nawet jeśli nie będziemy znali na nie odpowiedzi, zawsze możemy zastanowić się nad tym, w jakich innych źródłach możemy jej szukać oraz jakie drogi (oraz inne pytania) otwiera przed nami próba ich poszukiwania. Odkrywanie przeszłości na własną rękę zawsze jest bardziej ekscytujące, zwłaszcza jeśli dotyczy najbliższej okolicy. Warto wpoić uczniom przekonanie, że to, co bliskie, może być równie fascynujące, jak to, co dalekie i egzotyczne.

LITERATURA:

AUGÉ MARC

2012, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. Roman Chymkowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

DE CERTEAU MICHEL

2008, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. Katarzyna Thiel-Jańczuk, Kraków, WUJ.

TUAN YI-FU

1987, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. Agnieszka Morawińska, Warszawa, PIW.

Scenariusz 1: Mapa okolicy

Chociaż często wydaje nam się, że doskonale znamy naszą najbliższą okolicę i nie kryje ona przed nami żadnych tajemnic, warto skonfrontować swoją wiedzę z informacjami innych, zwłaszcza sąsiadów czy kolegów z klasy. Stworzenie i wspólne omówienie mapy okolicy to świetny przyczynek do tego, by zacząć o naszej małej ojczyźnie mówić w inny niż zazwyczaj sposób i spojrzeć na nowo na to, do czego zdążyliśmy już przywyknąć. Ponieważ mapa będzie dziełem całej klasy, będzie to praca autorska i unikalna, a oprócz prostego odwzorowania geograficznego powstanie również mapa pamięci i wyobrażeń, jakie uczniowie mają na temat swojej miejscowości. Wiele projektów animacyjnych i kulturalnych opiera się na pracy z takimi właśnie mapami pamięci. Przykładem takiego działania może być polsko-czeski projekt „Przywracanie wielokulturowej historii Warszawy i Pragi”, realizowany przez Stowarzyszenie „Pracownia Etnograficzna” we współpracy z Międzykulturowym Centrum Praga, w ramach którego powstały interaktywne mapy Pragi i Warszawy. Zaprezentowano na nich dwudziestowieczne, wielokulturowe dziedzictwo obu miast, z materiałami tekstowymi, wspomnieniami świadków, krótkimi filmami, fotografiami i innymi materiałami ikonograficznymi (mapy można zobaczyć na stronie: www.warszawa.etnograficzna.pl). Innym przykładem kolektywnie tworzonej mapy pamięci jest projekt Wirtualny Sztetl (www.sztetl.org.pl). Jest to mapa i spis miast, miasteczek i wsi zamieszkiwanych wspólnie przez społeczności żydowskie i chrześcijańskie, znajdujących się w obrębie wielokrotnie zmieniających się granic Rzeczypospolitej. W większości miejscowości zaznaczone są najważniejsze punkty związane z życiem społeczności żydowskiej, można znaleźć opisy najważniejszych zabytków, historię społeczności żydowskiej do 1989 roku, historię samej miejscowości czy fragmenty relacji i wspomnień. Na stronie znajdują się również materiały edukacyjne i scenariusze lekcji. To bardzo ciekawe źródło wiedzy o świecie, który zniknął wraz z II wojną światową i Zagładą, a który wciąż jest naszym wspólnym dziedzictwem. Może na mapie znajduje się również wasza miejscowość? A może nie ma na niej zaznaczonego żydowskiego cmentarza lub synagogi, które są się w waszej wsi? Warto przy okazji porozmawiać z uczniami o tym, jak możemy dbać o bogactwo naszego wspólnego dziedzictwa i chronić je przed zapomnieniem.

Jak widać, forma prezentacji, jaką jest mapa, może wydawać się prosta, lecz pozwala na bardziej osobisty i przystępny sposób poznania najbliższej okolicy. Praca z własnoręcznie stworzoną mapą, taką jak w ćwiczeniu poniżej, pomoże w rozbudzeniu ciekawości uczniów i może zachęcić ich do samodzielnego poznawania historii swojej miejscowości.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z subiektywną przestrzenią ich miejscowości i nauka pracy z mapą.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poszerzają swoją wiedzę o topografii i historii wsi;
- uczniowie poznają charakterystyczne historyczne i turystyczne miejsca, budynki oraz obiekty w swojej miejscowości;
- uczniowie budują więź ze swoim miejscem zamieszkania, jego historią i dziedzictwem.

Czas: 2 godziny lekcyjne.

Materiały:

- kontur mapy wsi (lub gminy) narysowany na przynajmniej 8 arkuszach A3 lub większych (do sklejenia);
- taśma papierowa;
- flamastry, kredki, kleje do papieru;
- nieduże pudełka dla każdego ucznia (np. po herbacie).

Przebieg:

- Rozdaj uczniom 8 arkuszy formatu A3, które razem stworzą bardzo ogólny zarys granic wsi. Zaznaczone powinny być na niej tylko najważniejsze informacje, które pomogą uczniom w identyfikacji, np. główna droga, granice miejscowości i niewiele więcej. Zadaniem uczniów jest je ułożyć i skleić.
- Następnie każdy uczeń przygotowuje z pudełka (np. po herbacie) makietę swojego domu. Uczniowie mogą kolorować, obklejać i ozdabiać makietę w dowolny sposób.
- Każdy przykleja na mapie swój dom i opisuje, gdzie się on znajduje. Jak określił/a jego lokalizację? Opisaniami jakich miejsc/rzeczy/budynków posługiwał/a się przy jego opisie? W pobliżu czego znajdują się jego/jej dom – co wiemy o tych miejscach?
- Następnie podziel klasę na grupy. Każda grupa ma za zadanie wypisać 7 ważnych miejsc we wsi: takich, w których lubią przebywać, z którymi wiążą się znane im historie lub legendy, ale również takich, których unikają lub nie lubią. Potem grupy pokazują wybrane miejsca na mapie i zaznaczają je (kredkami, flamastrami, wycianką bądź konstrukcją przestrzenną, np. z pozostałych pudełek). Razem omówcie każde z zaproponowanych miejsc, zastanówcie się, co sprawia, że dane miejsce jest ważne. Każdy chętny uczeń powinien mieć szansę się wypowiedzieć.
- Rozważcie, jakie są inne ważne miejsca, zarówno dla historii miejscowości, jak i indywidualnie dla każdego ucznia. Daj uczniom chwilę, by każdy zaznaczył na mapie takie miejsce. Co nie zmieściło się na mapie (pobliski las, rzeka, jezioro, inna wieś, miasto)?

[opcjonalnie]

Krótkie wprowadzenie o architekturze drewnianej okolicy (lub o czymś innym związanym z przestrzenią, ważnym dla wsi).

Przykład:

Rozdanie schematów charakterystycznych dla regionu chat dwutraktowych. Każdy uczeń zastanawia się, czy widział w miejscowości taką chatę. Jeśli tak, to zaznacza ją na mapie.

Uwagi:

Warto pamiętać, że w tym ćwiczeniu nie ma dobrych i złych odpowiedzi, ważnych i nieważnych miejsc. Istotne jest to, jak przestrzeń swojej miejscowości odbierają uczniowie, co jest dla nich istotne i co sprawia, że czują się w swojej wsi dobrze. Jeżeli coś sprawia, że czują się źle lub jakiś fragment przestrzeni uważają za niebezpieczny, warto o tym porozmawiać, zapytać, przedyskutować, dlaczego tak jest i czy można coś zrobić, by to zmienić. W tym ćwiczeniu warto podkreślać, że często to właśnie najzwyklejsze rzeczy stanowią o tożsamości miejsca i o tym, że jest ono naszym domem. Ulubiona plaża nad rzeką, łąka, świetlica, boisko szkolne czy las to prawdopodobnie miejsca, do których uczniowie w przyszłości będą chcieli wracać i z którymi będą się wiązać ich wspomnienia. Może wspominają je również ich rodzice? Czym różni się ich perspektywa? A może oni pamiętają miejsca, których już nie ma? Zainteresowanie wielką historią zaczyna się od małych kroków, dlatego dla budowy postawy lokalnego patriotyzmu nie są ważne jedynie pomniki czy miejsca historyczne, ale przede wszystkim emocjonalna więź z codzienną „małą ojczyzną”.

Scenariusz 2: Przewodnik po miejscach nieoczywistych

Przewodnik po miejscach nieoczywistych we wsi może być alternatywą dla przedstawionej wyżej mapy. Jest on połączeniem miejsc historycznie ważnych dla wsi z takimi, które sami uczniowie uważają za ciekawe, wyróżniające, ładne lub takie, które po prostu lubią. Nauczyciel przygotowuje (kserując z książek lub drukując z internetu) opisy ciekawych miejsc historycznych we wsi, które zasługują na znalezienie się w przewodniku. Mogą to być zarówno duże i znane miejsca, jak np. średniowieczna fara czy ruiny zamku, jak i mniejsze i bardziej lokalne, np. zachowany fragment starego bruku na jednej z ulic. Uczniowie tworzą swój własny przewodnik, składający się z miejsc i obiektów zaproponowanych przez nauczyciela oraz własnych propozycji.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z historią i subiektywną przestrzenią ich miejscowości;
- nauka pracy z tekstem.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poszerzają swoją wiedzę o topografię i historię wsi;
- uczniowie poznają charakterystyczne historyczne miejsca, budynki i obiekty w swojej miejscowości;
- uczniowie budują więź ze swoim miejscem zamieszkania, jego historią i dziedzictwem.

Czas: 2 godziny lekcyjne.

Materiały:

- wydrukowane/skserowane opisy miejsc i obiektów historycznych na terenie wsi;
- kartki A4, kredki, flamastry, długopisy, nożyczki, kleje.

Przebieg:

- Porozmawiaj z uczniami o tym, jakie znają zabytki, pomniki historii lub inne obiekty i miejsca ważne dla wsi i jej okolicy. Wypiszcie je na tablicy. Następnie zaprezentuj miejsca, które sam/a wybrałeś/aś i omów krótko z uczniami. Czy każdy je zna? Co o nich wiedzą? Może ktoś potrafi opowiedzieć związane z tymi miejscami historie lub legendy? Kiedy ostatnio tam byli? Następnie przejdźcie do miejsc, które są ważne dla uczniów. Jakie jeszcze miejsca uznają w swojej wsi za ciekawe? Gdzie lubią chodzić? Jakie miejsca poleciliby gościom odwiedzającym ich wieś? Może to być nowe boisko szkolne, ulubione miejsce nad rzeką, świetlica lub wzgórze, z którego pięknie widać zachód słońca – wybór miejsc zależy tylko od uczniów.

- Podziel uczniów na grupy. Każda grupa ma za zadanie stworzyć swój własny przewodnik po wsi i jej okolicach, zawierający opisy miejsc wybranych zarówno przez nauczyciela, jak i przez siebie samego.
- Uczniowie tworzą karty do przewodnika: na każdej kartce A4 przyklejają opis miejsca wybranego przez nauczyciela, ozdabiają je i tworzą do niego ilustracje. Następnie tworzą opisy i ilustracje do miejsc, które sami wybrali.
- Tak stworzone karty można następnie zszyć lub przedziurkować i związać w rogu sznurkiem, a następnie powiesić na tablicy w klasie lub na korytarzu.

Uwagi:

Podobnie jak w zadaniu „Mapa okolicy”, zwróć uwagę na to, by nie ograniczać uczniów w wyborze miejsc, które uważają za warte ujęcia w przewodniku. Tożsamość miejsca tworzy się dzięki więzi emocjonalnej, która zbudowana jest na pozytywnych odczuciach wobec własnej małej ojczyzny.

Scenariusz 3: Lokalne legendy

Niemal każda miejscowość ma swoje legendy, historie i opowieści związane z jej historią, nazwą lub obiektami, które się w niej znajdują. Poznawanie ich nie tylko poszerza wiedzę historyczną, ale także buduje więź międzypokoleniową: większość takich historii słyszymy przecież od rodziców, dziadków, sąsiadów czy osób starszych. Słuchanie historii, podań i legend sprawia, że możemy poczuć się częścią większej całości, na którą składa się zarówno otaczająca nas przestrzeń, jak i ludzie. Dlatego dobrze byłoby poprzedzić to ćwiczenie zadaniem dla uczniów: niech zapytają swoich rodziców, dziadków, wujków, ciocie, sąsiadów lub starsze osoby o znane im historie i legendy związane z wsią i spróbują zebrać ich jak najwięcej. Historie takie nie tylko pobudzają wyobraźnię i zachęcają do samodzielnych poszukiwań, ale też zmieniają sposób myślenia o okolicy. Słyszac legendę o starym młynie, który tajemniczo zapadł się pod ziemię, albo opowieść o nieistniejącej już cerkwi, na miejscu której wciąż można usłyszeć bicie dzwonów, często chcemy zgłębić te niesamowite historie jeszcze bardziej i odkryć, czy jest w nich ziarno prawdy. Czasem takie poszukiwania przybliżą nas do poznania faktów historycznych, sprawią, że odkryjemy nieznane nam dotąd wątki w historii wsi – świadectwa istnienia w okolicy młynów czy prawosławnych tradycji miejscowości. Kiedy indziej opowieści okażą się po prostu legendami, z całym bogactwem ich wersji i wariantów. Takie niepotwierdzone, legendarne lub na wpół legendarne opowieści o powstaniu wsi, jej nazwy czy historii poszczególnych miejsc (opuszczonym domu, starym drzewie, pobliskim jeziorze) mogą nam wiele powiedzieć o perspektywie jej mieszkańców, społecznym wymiarze pamięci i kwestiach ważnych dla lokalnej społeczności. Warto znać te legendy. Nawet jeżeli nie zdołamy dojść do tego, „jak było naprawdę”, to powiedzą nam one dużo o związanych z nimi wyobrażeniach, emocjach, nadziejach i obawach dawnych i obecnych mieszkańców.

Podobnie możemy potraktować nazwy ulic, zwłaszcza te, które opisują topografię miejsca lub jego cechy charakterystyczne: ulice Dębowa, Łąkowa, Kościelna, Słoneczna i inne zostały nazwane w ten sposób, ponieważ przebiegały obok konkretnego miejsca lub budziły określone skojarzenia. W tym zadaniu, w zależności od lokalnej specyfiki, można pracować na bazie nazw ulic, szczególnych miejsc lub na bazie samej nazwy miejscowości. Możliwości jest wiele, a wszystko zależy od miejscowych uwarunkowań i naszego wyboru. Przedstawione poniżej ćwiczenia są wariantami pracy z lokalnymi legendami i nazwami topograficznymi.

Cel ogólny:

- zwrócenie uwagi uczniów na miejscowe legendy i historie jako na część lokalnego dziedzictwa.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poznają legendy i podania związane z historią wsi;
- uczniowie rozumieją, że legendy i podania mogą być ważnym materiałem do badania historii wsi.

Czas: 2 godziny lekcyjne.

Materiały:

- wariant 1: kartki, długopisy;
- wariant 2: kartki A3, kredki, flamastry, długopisy.

Przebieg:

WARIANT 1

- Zapytaj uczniów, jakie znają legendy, historie i opowieści związane z wsią. Wypiszcie je hasłowo na tablicy.
- Podziel uczniów na grupy. Każda grupa wybiera jedną legendę, która najbardziej jej się podoba. Uczniowie w grupach przygotowują scenariusz krótkiego, pięciominutowego przedstawienia, które zilustruje wybraną legendę. Zwróć uwagę, by każdy uczeń miał do odegrania jakąś rolę.
- Po przedstawieniu wspólnie zastanówcie się, czy ktoś zna inną wersję tej legendy. Czy wersji jest wiele? Jeżeli tak, to z czego mogą wynikać różnice? Czym charakteryzuje się przekaz ustny?

WARIANT 2

- Podziel uczniów na grupy. Każda grupa losuje kartkę z nazwą ulicy. Uczniowie w grupach zastanawiają się, skąd mogły wziąć się ich nazwy. Z czym się kojarzą? Co mogło znajdować się na nich kiedyś? Zachęć uczniów do puszczenia wodzy fantazji.
- Następnie każda grupa ma za zadanie narysować na kartkach A3 komiks – opowieść o tym, jak powstała nazwa danej ulicy.
- Na końcu uczniowie prezentują swoje prace przed resztą klasy. Razem zastanówcie się, jakie mogłoby być inne wyjaśnienie nazw.

Uwagi:

Bez względu na wybrany wariant ćwiczenia, warto podsumować pracę krótką dyskusją na temat tego, czym są legendy i jakie są ich cechy charakterystyczne. Dlaczego w przekazie ustnym, jakim są legendy, istnieje tak wiele różnych wersji wydarzeń? Co może nam to powiedzieć o historii i pamięci?

Scenariusz 4: Kapliczki. Sztuka ludowa

Kapliczki i przydrożne krzyże są szczególnymi znakami w krajobrazie wsi. Odczytanie ich znaczeń może nam dużo powiedzieć o roli, jaką pełniły (i nadal pełnią) w życiu mieszkańców wsi, dlaczego je stawiano i jakie wiązały się z nimi wierzenia. Kapliczki i krzyże stawiano w miejscach ważnych lub tragicznych wydarzeń, w miejscach śmierci lub jako wota dziękczynne. Odczytanie napisów na wielu z nich, zwłaszcza tych od lat zaniedbanych i niekonserwowanych, może być trudne, a niekiedy nawet niemożliwe. Może jednak ktoś we wsi jeszcze pamięta, w jakiej intencji je postawiono. Warto popyttać mieszkańców i zrobić katalog miejscowych kapliczek i krzyży jako znaku lokalnej kultury, sztuki i świadectwa historii.

Przykładem inicjatyw tematycznie związanych z przydrożnymi kapliczkami może być m.in. konkurs fotograficzny „Ocalić od zapomnienia. Szlakiem przydrożnych kapliczek”. Z kolei więcej o funkcjonowaniu krzyża przydrożnego w krajobrazie kulturowym Polski można przeczytać w artykule Mariusza Antolaka i Wiesława Szyszkowskiego *Funkcjonowanie krzyża przydrożnego w krajobrazie kulturowym Polski*. Zebranie zdjęć i informacji o miejscowych kapliczkach będzie dla uczniów okazją do przyjrzenia się miejscom, które zazwyczaj codziennie mijają, lecz na które zazwyczaj nie zwracają uwagi.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z historią wsi poprzez poznanie cech charakterystycznych sakralnej sztuki ludowej.

Cele szczegółowe:

- uczniowie zapoznają się z rolą, jaką sztuka (w szczególności rzeźba i kapliczki) odgrywała niegdyś w życiu mieszkańców wsi;
- uczniowie są zachęceni do refleksji nad zmianą tej roli oraz do poszukiwania dawnych znaczeń.

Czas: 1 godzina lekcyjna.

Materiały:

mapa wsi (kontur miejscowości narysowany na kartce A3 lub większej, ew. narysowany na tablicy), ewentualnie wydrukowane zdjęcia kapliczek.

Przebieg:

- Zadaj wcześniej uczniom pracę domową, polegającą na odnalezieniu w przestrzeni wsi i jej najbliższej okolicy jak największej liczby kapliczek i przydrożnych krzyży.

Niech w miarę możliwości zrobią im zdjęcia lub spiszą to, co jest na nich napisane. Uczniowie mogą wykonywać zadanie pojedynczo, w parach lub w grupach.

- Przed lekcją przyklej do tablicy lub narysuj kontur wsi. W trakcie lekcji poproś uczniów, aby powiedzieli, ile kapliczek i krzyży udało im się odnaleźć, gdzie one się znajdują i co jest na nich napisane. Niech uczniowie zaznaczają po kolei po jednej znalezionej kapliczce na mapie wsi. Po zaznaczeniu wszystkich wspólnie zastanówcie się, po co ludzie stawiali kiedyś kapliczki i krzyże. Co jest na nich napisane? W jakim są stylu? Czy są dobrze utrzymane czy zaniedbane? Dlaczego? Poproś uczniów o wymienienie funkcji, jakie ich zdaniem pełnią w przestrzeni wsi kapliczki.
- Wyjaśnij uczniom pokrótce, czym jest sztuka ludowa.

[opcjonalnie]

Jeżeli jest taka możliwość, można wydrukować zdjęcia kapliczek i krzyży zrobione przez uczniów (np. na szkolnej drukarce, po kilka zdjęć na stronie A4), wyciąć je i wraz z uczniami nakleić w odpowiednie miejsca na mapie. Uczniowie mogą też stworzyć ilustrowany przewodnik śladami miejscowych kapliczek i przydrożnych krzyży.

Uwagi:

Warto wcześniej dowiedzieć się więcej o lokalnej sztuce ludowej. Może w okolicy jest muzeum, skansen lub izba pamięci, w których można zobaczyć miejscowe dzieła sztuki? Warto po wykonaniu tego ćwiczenia pójść tam z uczniami i pokazać im, że sztuka ludowa jest równie interesująca i cenna, jak tzw. sztuka wysoka, w podobny sposób dokumentuje i odzwierciedla obowiązujące trendy, potrzeby i wartości, a także zaspokaja ludzką potrzebę obcowania z pięknem, pełni funkcję religijną lub obrzędową. Sztuka ludowa powstała i rozwija się na wsiach, jest więc odbiciem życia ludzi, którzy przez większość swojego życia mieszkali w niewielkich, lecz różnorodnych społecznościach, a te wytworzyły bardzo bogaty zasób symboli i znaczeń, obecnych nie tylko w rzeźbie i małej architekturze (takiej jak kapliczki czy krzyże), lecz także w malarstwie, muzyce, tańcu, obrzędach dorocznych czy stroju.

Literatura/inspiracje:

ANTOLAK MARIUSZ, SZYSZKOWSKI WIESŁAW

2013, *Funkcjonowanie krzyża przydrożnego w krajobrazie kulturowym Polski*, <http://www.krajobraz.kulturowy.us.edu.pl/publikacje.artykuly/21.religijne/5.antolak,%20szyszowski.pdf> [dostęp 25.08.2016].

Ocalić od zapomnienia. Szlakiem przydrożnych kapliczek, konkurs organizowany przez Urząd Marszałkowski Województwa Świętokrzyskiego, http://www.sejmik.kielce.pl/temp/zdjecia_kat/18543/Kapliczki%20v2.3.pdf [dostęp 25.08.2016].

Scenariusz 5: Gra wiejska

Gra wiejska to odmiana gry terenowej, która jest mieszanką gry na orientację, sprawdzianu wiedzy i sprytu. Początkowo tę formę gry wprowadzono w kontekst miasta i nazwano grą miejską. Służy ona nie tylko rozrywce, ale przede wszystkim zbieraniu i utrwalaniu wiadomości, które uczestnicy już mają (lub muszą zdobyć) na temat różnych aspektów funkcjonowania miasta: jego historii, geografii, wiedzy ogólnej czy nawet botaniki i zoologii. Formę gry miejskiej wykorzystuje wiele instytucji kultury, które chcą urozmaicić swój standardowy przekaz, np. Muzeum Narodowe w Warszawie regularnie organizuje gry miejskie dla wszystkich osób ze wszystkich grup wiekowych o tematyce związanej z aktualną wystawą czasową. Nic nie stoi na przeszkodzie, by taką grę przenieść w kontekst wiejski i pozwolić uczniom poprzez zabawę poznać nowe lub odświeżyć już znane fakty i ciekawostki z życia ich wsi.

Przygotowanie takiej gry wymaga pewnych przygotowań: opracowania trasy gry, wybrania miejsc, gdzie uczniowie będą rozwiązywać zadania, wymyślenia treści poleceń oraz ich formy. Najlepiej sprawdzają się małe grupy, do ok. 5 osób. Gra może być tematyczna (poświęcona jednemu zagadnieniu lub ważnej osobie związanej ze wsią i prowadzić jej śladami) lub ogólna (obejmująca różne ciekawe aspekty krajobrazu i historii wsi). Wybór tematów jest naprawdę duży, a zależy przede wszystkim od specyfiki wsi i wieku uczestników: tematem mogą być ślady wielokulturowości we wsi, szlak sztuki ludowej, historia założenia lokalnej spółdzielni, miejscowi działacze (np. Solidarności), życie kobiet na wsi (w tym poznanie lokalnego koła gospodyń wiejskich i innych kobiecych inicjatyw), historia zmian na wsi po 1945 roku itp. Jeżeli w okolicy szkoły znajdują się ciekawe miejsca, o których uczniowie mogą się więcej dowiedzieć – kościół, remiza, spółdzielnia mleczarska, siedziba władz gminy, przydrożna kapliczka – można również zorganizować grę tylko w bezpośrednim sąsiedztwie szkoły.

W tradycyjnej grze miejskiej/terenowej każda grupa dostaje mapkę lub wskazówkę z zaszyfrowanym punktem startowym: jest to pierwszy przystanek na trasie gry, gdzie uczniowie muszą rozwiązać zagadkę lub wypełnić zadanie, które poprowadzi ich do kolejnego punktu, ten z kolei do następnego i tak dalej, aż do mety.

Ważne jest, aby grupy wiedziały, co muszą osiągnąć w czasie gry – np. odczytać hasło złożone z liter, które będą po kolei zdobywać po rozwiązaniu każdego zadania, zebrać wszystkie części układanki (np. pociętego zdjęcia, którego fragmenty otrzymują po każdym rozwiązaniu zadaniu), wypełnić kartę gry (do której wpisują odpowiedzi na pytania z każdego punktu) lub po prostu dotrzeć jak najszybciej do mety.

Pamiętajmy także, że aby gra była ciekawa dla uczniów, trzeba zadbać o różne formy zadań, które się w niej pojawiają. Można skonstruować zadania tak, by były możliwe do rozwiązania przez uczniów samodzielnie (koperty z zadaniami można przywiązać do drzew, schować za tablicą, pod kamieniem itp.) lub ustawić w niektórych punktach osoby, które będą odgrywały role, zadawały pytania lub były sędziami przy rozwiązywaniu łamigłówek. Poniżej przedstawiamy nasze propozycje zadań, które można wykorzystać lub się nimi inspirować:

- Odcyfrowanie tekstu zapisanego w języku obcym (np. języku jakiejś mniejszości, mieszkającej w danej miejscowości lub języku dawnych mieszkańców, który ktoś ma szansę znać). Aby to zrobić, uczniowie muszą znaleźć kogoś, kto pomoże im w odczytaniu instrukcji (może to być ktoś z mieszkańców lub nauczyciel) albo spróbować zrobić to samodzielnie.
- Znalezienie konkretnego miejsca na podstawie zdjęcia (np. starej fotografii, jedynie jej fragmentu, nietypowego ujęcia). Wariant: znalezienie przybliżonego miejsca, w którym stał fotograf robiący dane zdjęcie.
- Dostrzeżenie detali, np. uczestnicy mają znaleźć jak najwięcej domów o danej konstrukcji (charakterystycznej dla regionu), zrobić zdjęcia pewnej liczby detali kowalskich lub ciesielskich, odnaleźć stare tablice z nazwami ulic itp.
- Znalezienie i sfotografowanie najstarszego przedmiotu, jaki uczniowie są w stanie znaleźć, oraz opowiedzenie, z jakiego okresu pochodzi i skąd to wiedzą.
- Znalezienie miejsca (np. budynku, pomnika) na podstawie narysowanego na kartce konturu.
- Znalezienie miejsca na podstawie opisu (to może być jakiś cytat lub samodzielnie stworzona łamigłówka).
- Znalezienie punktów zaznaczonych na mapie. Warianty: widać tylko fragmenty mapy; mapa jest stara i nie wszystkie dane są aktualne (zaznaczyć, z którego roku jest mapa; w razie potrzeby dodać wskazówki tekstowe lub rysunkowe); mapa jest odręcznie narysowana i trzeba uzupełnić niektóre miejsca, wpisując, co się w nich znajduje.
- Rozwiązanie łamigłówki dotyczącej tablic pamięci lub informacyjnych, wymagającej uważnego przeczytania informacji lub przyjrzenia się okolicy, np. łamigłówka logiczna wymagająca wyciągnięcia wniosków z dostępnych danych.
- Zdobycie informacji od mieszkańców miejscowości.
- Zrobienie zdjęcia, które najbardziej oddaje charakter miejscowości lub nakręcenie krótkiej reklamy miejscowości (np. telefonem komórkowym) itp.

- Wykonanie zadania typu „skrzynki kontaktowe”, np. uczniowie otrzymują kartkę z zadaniem dopiero po podaniu hasła w sklepie, bibliotece, na poczcie itp. Dużo wnioskowałyby do gry możliwość wejścia do miejsca, które jest na co dzień niedostępne, np. do domu, gdzie ktoś przechowuje ciekawą kolekcję, której zwykle nie udostępnia, lub budynku, w którym mieszkała / urodziła się ważna dla miejscowości osoba, a którego mieszkańcy zgodzą się wpuścić uczniów.
- Napisanie „listu z przeszłości” na poślódkiej kartce.
- Odczytanie zadania zapisanego atramentem sympatycznym.

Zadania do punktów z pomocą osób trzecich:

- Osoby na punktach odgrywają role postaci z historii miejscowości (konkretnego bohatera lub po prostu mieszkanki/mieszkańca z określonego czasu); zadaniem uczniów może być np. odgadnięcie, kim jest dana osoba na podstawie rozmowy z nią (utrudnienie: można zadawać tylko pytania z odpowiedziami tak/nie) lub zadanie odpowiednich pytań, aby wypełnić luki w tekście.
- Gra w kalambury, np. jedna osoba z grupy dostaje za zadanie narysowanie lub pokazanie bez słów obiektu lub widoku w danej miejscowości, a reszta grupy musi zgadnąć, co to za miejsce.
- Gra w zapamiętywanie, np. prezentujemy uczniom kilka starych przedmiotów (jeśli są to przedmioty, których uczniowie nie znają, możemy dać kilka minut na zadawanie pytań); następnie zasłaniamy je i uczestnicy muszą je z pamięci odtworzyć. Zadanie może dotyczyć także detali na pokazanym zdjęciu lub nawet placu/skwerze/ulicy, którą mają za plecami – w tym ostatnim przypadku można nie ostrzegać uczniów zawczasu, tylko w pewnym momencie zakazać odwracania się i przystąpić do odpytywania z zapamiętanych szczegółów.
- Gra na spostrzegawczość, np. instruujemy uczniów, by przyglądali się bacznie otoczeniu, a gdy dojdą do punktu, zadajemy pytania dotyczące tego, co widzieli.

Więcej inspiracji można znaleźć w poradnikach stworzonych przez twórców innych gier, np. na stronie E-Akademii pt. *Jak przygotować grę miejską?* (http://mmk.e.org.pl/eakademia/eakademia_scenariusze_gra.html [dostęp 25.08.2016]) czy Słupskiej Gry Miejskiej pt. *Jak zorganizować grę miejską?* (http://www.slupeckagramiejska.pl/wp-content/uploads/2010/poradnik/jak_zorganizowac_gre_miejska.pdf [dostęp 25.08.2016]).

Cel ogólny:

- rozbudzenie u uczniów ciekawości oraz kreatywności związanej z samodzielnym poznawaniem historii wsi;
- zaznajomienie uczniów z metodami aktywnymi obecnymi w grze terenowej.

Cele szczegółowe:

- uczniowie rozwijają swoją wiedzę dotyczącą konkretnych aspektów z historii wsi;
- uczniowie uczą się współdziałać w grupie;
- uczniowie uczą się samodzielnie rozwiązywać zadania i znajdować odpowiedzi na pytania dotyczące historii, tradycji, dziedzictwa.

Czas: zależy od długości trasy, min. 2 godziny lekcyjne.

Materiały:

- materiały potrzebne do zadań w konkretnych punktach gry;
- ew. karty pracy dla każdej grupy (różne wersje z różną kolejnością punktów we wsi, które trzeba odwiedzić; powinno być tyle wersji, ile grup).

Przebieg:

- Dzielimy klasę na grupy po 3–5 osób (w wyjątkowych przypadkach może być więcej, jednak taka liczba osób w grupie jest optymalna). Każda grupa musi mieć dorosłego opiekuna.
- Opowiadamy uczniom, na czym będzie polegać ich zadanie i jaki jest temat przewodni gry. Każdej grupie dajemy mapkę z zaznaczonym punktem startowym lub wskazówkę, jak do niego trafić. Rozdajemy również karty gry, jeśli chcemy by uczniowie zapisywali swoje odpowiedzi.
- Jeżeli kilka grup gra jednocześnie, wtedy każda zaczyna z innego punktu – wszystkie przechodzą przez te same punkty, jednak w różnej kolejności.
- Punkty gry znajdują się w ważnych dla wsi miejscach. Uczniowie w każdym punkcie dowiadują się czegoś nowego, wykonują zadania i ew. uzupełniają karty zadań. W każdym punkcie za prawidłowo rozwiązane zadanie uczniowie otrzymują wskazówkę, gdzie szukać kolejnego punktu gry. Gra jest ciekawsza, kiedy wskazówki nie są oczywiste, np. zamiast „Idźcie pod kościół” możemy napisać „Idźcie pod najstarszy budynek we wsi” itp.

Uwagi:

Po grze warto poświęcić czas na to, by grę z uczniami podsumować – zapytać, czego się dowiedzieli, co było trudne, co wiedzieli już wcześniej, jakie inne zagadki związane ze wsią przychodzą im do głowy itp. Jeśli uczniowie będą zainteresowani taką formą zabawy, można zaangażować ich do stworzenia gry wiejskiej dla innej klasy. Wtedy nauczyciel powinien wspierać uczniów w wyborze trasy i układaniu zadań, podpowiadać możliwości i wskazywać trudności w planowaniu gry, lecz nie forsować swoich pomysłów – niech to uczniowie pokażą, co uważają w swojej wsi za ważne i warte zauważenia. Może będzie to coś, co pokaże najbliższą okolicę z zupełnie innej strony?

Ludzie

Mówiąc o historii czy dziedzictwie, mówimy przede wszystkim o ludziach. To oni właśnie są nosicielami pamięci i tradycji. W pozostałych działach skupiamy się na tym, jaką relację tworzy człowiek z cennymi dla niego przedmiotami lub przestrzenią, a także jak konstruuje dzięki przedmiotom swoją rzeczywistość lub jak zapisuje i odczytuje dzięki nim wspomnienia. W każdym dziale powraca jednak myśl, że nawet jeśli omawiamy materialne aspekty kultury, to wciąż najważniejsze jest to, jakie znaczenia nadaje im człowiek.

W tym dziale przedstawiamy propozycje ćwiczeń skupiających się na drugim człowieku, na jego opowieści, na znaczeniach nadawanych zawartym w niej pojęciom oraz na tym, jak perspektywa widzenia świata przez inne osoby może wzbogacić nasze postrzeganie go.

Dla etnografa interesujące są nie tylko ważne wydarzenia, ale także codzienność – zwyczajnie związane z pracą, relacje z najbliższymi, wspomnienia z młodości, opisy zmian zachodzących w okolicy, praktyki religijne. Takie narracje tworzą obraz lokalności, pokazują na nowo historię otaczających nas miejsc. Pokazują też, że przeszłość i teraźniejszość przenikają się, czasem mniej, a czasem bardziej wyraźnie. Odkrywanie tego sprawia, że możemy dowiedzieć się wiele także o nas samych. W tej publikacji staramy się podkreślić wartość oddolnej, lokalnej perspektywy patrzenia na przeszłość, która ułatwia nam zrozumienie tego, co jest dziś.

W procesie odkrywania na nowo dziedzictwa i historii naszej najbliższej okolicy najbardziej interesujące są historie zwykłych ludzi – naszych sąsiadów, członków rodziny, przyjaciół, znajomych. Warto umówić się z nimi na rozmowę.

Podstawowym narzędziem pracy etnografa jest wywiad etnograficzny. Jest to ukierunkowana, pogłębiona rozmowa, w czasie której badacz podąża za rozmówcą, jednocześnie nawiązując do interesujących jego samego kwestii. Ważne jest to, że ma ona konstrukcję otwartą, nie stawia się pytań zamkniętych, na które można odpowiedzieć „tak” lub „nie”. Umożliwia również spojrzenie na problem wieloaspektowo, z kilku perspektyw. Słuchanie podczas wywiadu powinno być aktywne – warto starać się nie tylko wyłapywać interesujące informacje, ale również spojrzeć na dany problem oczami rozmówcy. Zastosowanie elementów wywiadu etnograficznego podczas zajęć z uczniami pomaga rozwinąć kompetencje społeczne, pogłębia umiejętność rozmowy i poszukiwania informacji od ludzi. Obserwacja uczestnicząca zakłada zdobywanie wiedzy na temat danej grupy przez zaangażowanie się w kontakt z ludźmi w ich naturalnym środowisku, często poprzez długoterminowe współprzebywanie. Osoba prowadząca rozmowę powinna reagować nie tylko na treść rozmowy, ale na całość sytuacji: na gesty, emocje, reakcję otoczenia. Wywiad i obserwacja uzupełniają się, pozwalając jak najpełniej wejść w kontakt z rozmówcą.

Scenariusz 1: Koroginda – wyspa inna niż wszystkie

Dawniej antropolodzy zajmowali się głównie społecznościami żyjącymi daleko, mówiącymi innym językiem, mieszkającymi w odległych krajach. Obecnie coraz częściej zajmują się własną grupą, uprawiając tzw. etnografię we własnym domu. Jednak poznanie kogoś, kto różni się od nas, pochodzi z innego kręgu kulturowego, nie wymaga wcale innych umiejętności niż poznanie i zrozumienie osób, które pochodzą z naszego regionu czy z sąsiedniej wsi. Aby zrozumieć czy poznać drugiego człowieka, musimy nie tylko go usłyszeć, ale także wysłuchać, być otwartym na jego odmienność i specyfikę.

Poniższe ćwiczenie jest próbą stworzenia takiego antropologicznego spotkania. Odbywa się ono w warunkach sztucznych, często wywołuje u uczniów wiele śmiechu, ale jednocześnie pozwala poczuć, jak to jest być badaczem i badanym, jakie uczucia towarzyszą niezrozumieniu, a jakie byciu niezrozumianym.

Cel ogólny:

- rozwijanie w uczestnikach inteligencji społecznej i wrażliwości antropologicznej.

Cele szczegółowe:

- dzięki praktycznemu wykorzystaniu wywiadu i obserwacji uczestniczącej w zadaniu, uczniowie dowiadują się, jak wygląda praca etnografa/antropologa w terenie;
- uczestnicy rozumieją terminy: stereotyp, tolerancja, uprzedzenia;
- uczniowie budują postawy otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka.

Czas: 1 godzina lekcyjna.

Materiały:

- instrukcja podziału na role: mieszkańcy wyspy i badacze;
- kilka kartek i długopisów do notowania dla grupy badaczy.

Przebieg:

- Podziel klasę na dwie grupy w proporcji 2 (mieszkańcy wyspy) : 1 (badacze).
- Wyjdź z sali z mniejszą grupą, wyjaśnij, jakie jest jej zadanie i zarysuj obraz sytuacji: *Jesteście grupą etnografów, którzy wkrótce przybędą na wyspę Koroginda. Mieszka tam nieznanne nikomu plemię. Waszym zadaniem jest dowiedzieć się jak najwięcej na temat ich kultury, by ją opisać. I stać się sławnymi! Zastanówcie się, czego chcecie się dowiedzieć i jak to zrobić.*
- Wróć do większej grupy. W tym czasie grupa badaczy ma czas na wymyślanie, czego i w jaki sposób chcieliby się dowiedzieć od mieszkańców wyspy (mogą robić notatki).

- Wyjaśnij większej grupie, jaka jest ich rola i zdanie:
Jesteście mieszkańcami wyspy Koroginda. Dotychczas spotykaliście wyłącznie ludzi, którzy mieszkali na waszej wyspie. Wkrótce pojawi się u was grupa nieznanymi osob. Bądźcie dla nich gościnni. Pamiętajcie jednak, że w waszej kulturze obowiązują trzy ważne zasady:
 1. *Nie używacie słów. Porozumiewacie się telepatycznie.*
 2. *Jeśli ktoś się do was uśmiecha, wy również się uśmiechacie i kiwacie głową.*
 3. *Jeśli się nie uśmiecha – zachowujecie powagę i kręcicie głową w prawo i lewo.*
Przygotujcie się na powitanie waszych gości!
- Po zapoznaniu obu grup z instrukcją wprowadź do sali grupę badaczy i daj uczniom 10–15 min. na „spotkanie”. W tym czasie staraj się również obserwować, jak grupy się zachowują, jak udaje im się współpracować, jak wygląda interakcja.
- Po upływie czasu na spotkanie, zaprosz grupy z powrotem do koła/ławek tak, aby osoby z tej samej grupy siedziały blisko siebie. Jest to czas na zdanie relacji ze spotkania i rozładowanie emocji. Na początek wyjaśnij, jakie były zadania i zasady obu grup.
- Następnie oddaj głos grupie badaczy. Zadawaj pytania pomocnicze. Zapytaj, jak lokalni mieszkańcy ich przywitani. Czy odpowiedzieli na wszystkie nurtujące ich pytania? Niech badacze opowiedzą, czego się dowiedzieli o wyspiarzach i ich kulturze. Jak się zachowywali, co robili podczas spotkania? Jakimi gestami się posługiwali? Jak badacze rozumieją te gesty, jak je interpretują. Pilnuj, aby mieszkańcy wyspy nie komentowali wypowiedzi badaczy, póki ci nie skończą swojej relacji.
- Oddaj głos wyspiarzom. Zapytaj, czy to co powiedzieli o nich badacze jest prawdą. Czy ich relacja się zgadza, czy może zrozumieli jakieś gesty i zachowania na opak? Poproś o sprostowania. Zapytaj, jak odbierają przybyszów i ich zachowanie.
- Na koniec wspólnie porozmawiajcie o tym, czy kontakt był łatwy czy trudny. Czy podobał się uczniom? Co było łatwe, a co trudne. Staraj się dopytywać uczniów, dlaczego tak uważają. Pytaj obie strony, pokaże to bowiem różne doświadczenia, Zapytaj, jakie wnioski można wyciągnąć po takim zadaniu.

[opcjonalnie]

- Dopytaj uczniów, jakie mają doświadczenia międzykulturowe, jakie inne tradycje znają. Jak teraz – po spotkaniu badaczy i mieszkańców wyspy – rozumieją różnice, które zaobserwowali, stykając się z odmiennością.

Uwagi:

Zazwyczaj grupy same bardzo dobrze potrafią podsumować to zadanie. Rozumieją, że ludzie są różni i na świecie są różne kultury. Wiedzą, że kluczem do łatwiejszej komunikacji jest otwartość na drugiego człowieka. Uświadamiają sobie, że kontakt z kimś wychowanym w innej kulturze nie zawsze jest łatwy i potrzeba czasu, żeby go zrozumieć. Warto się dziwić i dopytywać, ale nie oceniać.

Jednak nie zawsze grupa wyjdzie z przeświadczeniem, że rozumie innego lub chce go zrozumieć. Mogą się zdarzyć sytuacje trudne bądź śmieszne, kiedy grupa nie będzie potrafiła pozbyć się swoich stereotypów. Taką sytuację można przekuć w podsumowanie, bo przebieg zadania pokazuje również, jak trudno uniknąć stereotypizacji i krytycznego myślenia o innych.

Warto też podkreślić, że refleksje na temat spotkania z „innymi” mogą mieć zastosowanie zarówno kiedy mamy kontakt z przedstawicielami egzotycznej dla nas kultury, jak i kiedy rozmawiamy np. z osobami z innej niż nasza grupy wiekowej. To może pomóc zrozumieć uczniom, że to ćwiczenie dotyczy kontaktów międzyludzkich w ogóle.

Literatura/inspiracje:

GEERTZ CLIFFORD

2005, *Z punktu widzenia tubylca*, w: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, tłum. Dorota Wolska, Kraków, WUJ.

Scenariusz 2: Sztuka pytania. „Zapis socjologiczny” Zofii Rydet

Zapis socjologiczny autorstwa Zofii Rydet (1911–1997) to niepowtarzalne dzieło składające się z blisko 20 tys. negatywów przedstawiających człowieka – pojedyncze osoby, pary, grupy na tle wybranej ściany ich mieszkania. Nad zdjęciami do *Zapisu...* fotografka pracowała przez kilkadziesiąt lat. W skład zbioru wchodzi wizerunki mieszkańców wsi i miast różnych regionów Polski oraz zdjęcia wykonane za granicą. Podczas swojej pracy do każdej fotografowanej osoby Zofia Rydet podchodziła z należną uwagą, otwartością, ciekawością i szacunkiem – dzięki tej autentycznej postawie zjednywała sobie ludzi, którzy zapraszali ją do swoich domów i pozwalali fotografować siebie i swoją codzienność. Wykonane przez fotografkę portrety pokazują człowieka pełnego godności i dostojności. Dzieło Zofii Rydet to nie tylko unikalny dokument i najwyższy kunszt artystyczny, ale także doskonały materiał do pracy z młodzieżą. Wielość i różnorodność treści zawartych w fotografiach Zofii Rydet zaciekawia młodzież, stając się doskonałym punktem wyjścia do nauki prowadzenia wywiadu etnograficznego. Natomiast obecność ludzi na zdjęciach – osób w różnym wieku, o różnych zainteresowaniach, zawodach itd. – stanowi podstawę do refleksji nad własnym zachowaniem w stosunku do drugiego człowieka podczas prowadzenia wywiadów.

Cel ogólny:

- nauka konstruowania pytań zadawanych w wywiadzie etnograficznym.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poznają różnicę między pytaniami otwartymi a zamkniętymi;
- uczniowie dostrzegą wielość możliwych tematów, które mogą być podejmowane w prowadzonych wywiadach;
- uczniowie dowiedzą się, jakimi zachowaniami i postawami powinni się wykazywać, prowadząc wywiad.

Czas: 1 godzina lekcyjna

Materiały:

- wydrukowane zdjęcia autorstwa Zofii Rydet (w miarę dostępności zdjęcia z okolic waszej miejscowości, zdjęcia dostępne są na stronie: <http://www.zofiarydet.com/pl>);
- kartki, tablica, długopisy, flamastry.

Przebieg:

- Opowiedz uczniom o Zofii Rydet i pracy *Zapis socjologiczny*.
- Podziel uczniów na 2–4 osobowe grupy. Każdej grupie rozdaj 7–10 zdjęć autorstwa Zofii Rydet. Poproś uczniów o uważne przyjrzenie się fotografiom i zwrócenie uwagi na osoby, miejsca i przedmioty występujące na zdjęciach, a także o zastanowienie się, czego chcieliby się dowiedzieć od osoby/osób na zdjęciach.
- Zapytaj uczniów o różnicę między pytaniami zamkniętymi a otwartymi. Wyjaśnij, że pytania zamknięte zawężają możliwe odpowiedzi (np. Chcesz dziś iść na spacer do lasu czy na łąkę?), natomiast pytania otwarte pozwalają na rozwinięcie wypowiedzi (np. Dlaczego lubisz chodzić po górach?). Podaj przykłady.
- Poproś każdą grupę o wybór 1 zdjęcia i napisanie 10 pytań otwartych, które zadaliby osobie/osobom na fotografii. Podczas pracy w grupach postaraj się podejść do każdej z nich i omówić wymyślone przez uczniów pytania oraz sugerowane zachowania podczas prowadzenia wywiadu.
- Poproś każdą grupę o zaprezentowanie na forum klasy zdjęcia, nad którym pracowała, oraz o przeczytanie 3 wybranych pytań.
- W ramach podsumowania przeprowadźcie klasową burzę mózgów i wspólnie zastanówcie się, czego dotyczyły pytania – czy były to np. pytania o biografię danej osoby, o historię, o życie codzienne czy o zdjęcia wiszące na ścianach, a może o sposób spędzania czasu wolnego. Tematy wypisz na tablicy, zwracając uwagę na różnorodność możliwych problematyk poruszanych w wywiadzie etnograficznym.

Uwagi:

Prowadząc ćwiczenie, zwracaj uwagę nie tylko na treści merytoryczne, ale też na zachowania wykazywane przez uczniów podczas pracy ze zdjęciami. Ćwiczenie to stanowi bowiem dobrą sposobność do refleksji nad własnym zachowaniem wobec człowieka, z którym prowadzimy wywiad. Podkreślaj wagę pozytywnych cech, takich jak szczerść, otwartość i szacunek, uważne słuchanie i skoncentrowanie całej uwagi na rozmowie. Reaguj na negatywne zachowania, jak np. wyśmiewanie, nachalność, sugerowanie odpowiedzi, przerywanie, niesłuchanie tego, co rozmówcy mają nam do powiedzenia – wszystkie te działania będą utrudniać prowadzenie autentycznej rozmowy i poznanie drugiego człowieka.

Scenariusz 3: Wywiady w terenie i z zaproszoną osobą

Zazwyczaj wywiad w pierwszej kolejności kojarzy się z rozmowami, które przeprowadzają dziennikarze ze sławnymi ludźmi. Jednak oprócz takiej formy wywiadu, istnieje również inny jego rodzaj, czyli wywiad etnograficzny. Jest to wywiad pogłębiony, tworzą go pytania otwarte czyli takie, dzięki którym może się rozpocząć dłuższa opowieść.

„Zazwyczaj etnografowie nie określają z góry dokładnie treści pytań, które chcą zadać i nie stawiają każdemu rozmówcy identycznych pytań, chociaż zwykle przystępują do wywiadu z gotową listą zagadnień do omówienia. Nie starają się też ustalać stałego porządku, według którego omawiają istotne tematy, stosując bardziej elastyczne podejście dopuszczające dyskusję, która przypomina normalną rozmowę” (Hammersley, Atkinson, 2000). Czasem wystarczy zapytać, jak wyglądało życie dawniej, gdy rozmówca/rozmówczyni był/a młody/a, albo poprosić o opowiedzenie historii życia, by usłyszeć ciekawą opowieść. Rozmówcami mogą być zarówno osoby starsze, jak i młodsze, wcześniej znajome lub obce. Każdy i każda z nich ma swoją opowieść, która jest częścią lokalnej historii. Warto zachęcić uczniów do świadomego słuchania tych opowieści i konfrontowania ich z własną wiedzą i poglądami.

Cel ogólny:

- rozbudowanie wiedzy uczniów na temat ich lokalnej społeczności.

Cele szczegółowe:

- uczestnicy wiedzą, jak należy formułować pytanie, żeby uzyskać dogłębną odpowiedź;
- uczestnicy wiedzą, kim jest etnograf;
- uczniowie budują postawy otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka;
- uczestnicy poznają różne opinie na temat życia w lokalnej społeczności;
- uczestnicy zauważają różnice w słownictwie używanym przez osoby w różnym wieku;
- uczestnicy znają podstawowe zasady przeprowadzania wywiadu etnograficznego.

Czas:

2–3 godziny lekcyjne (część teoretyczna i praktyczna – można je poprowadzić razem albo podzielić i dać uczniom więcej czasu na przygotowanie scenariuszy wywiadów).

Materiały:

- kartki, długopisy;
- ew. dyktafony i aparaty fotograficzne (mogą być w telefonach komórkowych).

Przebieg:

Ćwiczenie można przeprowadzić na dwa sposoby. Można zaaranżować wyjście w teren, gdzie uczniowie przeprowadzą kilka krótkich wywiadów z napotkanymi osobami. Można też zaprosić do szkoły osobę (osoby), która będzie skłonna opowiedzieć swoją historię lub ciekawą historię o okolicy i odpowie na pytania uczniów.

Wstęp:

- W obu przypadkach we wstępie zajęć zapoznaj uczniów z pojęciem wywiadu etnograficznego. Na początek zapytaj, czy wiedzą, co to jest wywiad. Jakiego rodzaju wywiadu znają? Kto przeprowadza wywiady, czego można się dowiedzieć z wywiadów? Wyjaśnij im, czym się różni wywiad etnograficzny od prowadzonego przez dziennikarza. Szczegółowy opis wywiadu etnograficznego znajduje się we wstępie do tego działu.
- Zrób z uczniami krótkie ćwiczenie pomocnicze. Niech w parach porozmawiają chwilę i spróbują zadać swojemu rozmówcy różne pytania otwarte (takie, na które otrzymają rozbudowaną odpowiedź, a nie tylko odpowiedź „tak” lub „nie”). Niech każdy zada po 3 pytania, nie więcej, albowiem odpowiedzi powinny być rozbudowane. Odpowiedzi można zapisywać, ale warto jest też ćwiczyć pamięć i słuchanie bez zapisywania odpowiedzi. Na koniec ćwiczenia każdy z pary opowiada, czego dowiedział się o drugiej osobie. Sprawdź też, czy pytania, które uczniowie zadawali, faktycznie były pytaniami otwartymi, czy trzeba im pomóc i „otworzyć” pytania.
- W kolejnym kroku zastanów się z uczniami, czego chcieliby się dowiedzieć od osób, które spotkają. Wymyślcie tematy rozmów. Czy będą to zagadnienia dotyczące konkretnie tej osoby, jej życia i wspomnień? Czy może bardziej będzie ich interesować, co ludzie powiedzą o miejscu, w którym mieszkacie? Jak się im tutaj mieszka, co najbardziej lubią, co pamiętają z przeszłości, jakie tradycje znają itp. To jest czas na stworzenie krótkiego scenariusza pytań lub zagadnień do waszych przyszłych wywiadów. Wywiady przeprowadzane w terenie będą raczej krótsze, skoncentrowane na 2–4 głównych pytaniach, gdyż osoby, które spotkacie na zewnątrz prawdopodobnie nie będą miały zawsze dużo czasu. Pytania do osoby zaproszonej, która przyjdzie do was i będzie miała więcej czasu, mogą być szczegółowe i może być ich więcej.

WARIANT 1 (WYJŚCIE W TEREN):

- Podziel uczniów na grupy trzyosobowe. W takich grupach będą mogli dzielić się zadaniami. Ktoś będzie mógł zadawać pytania, ktoś inny spisywać odpowiedzi, ktoś inny np. robić zdjęcia. Przypomnij, aby w ramach grupy uczniowie wymieniali się zadaniami, aby każdy spróbował wszystkich aktywności.
- Podsumujcie pytania, jakie uczniowie wymyślili. Sprawdź, czy są to pytania otwarte. Zachęcaj do rozmowy i rozwijania tematów, dopytywania, jeśli coś ich zainteresuje, a niekoniecznie mieściło się w ich własnych pytaniach. Przed głównymi pytaniami

uczniowie mogą zadać pytania porządkujące, które ułatwią później pracę z materiałem, np. jak ma na imię rozmówca, ile ma lat, jak długo mieszka w okolicy itp. (Materiały zdobyte podczas tego mini-badania będą tylko do użytku szkolnego. Możecie o tym wspomnieć, gdyż nie każdy rozmówca od razu będzie miał ochotę podawać takie informacje).

- Ustalcie szczegóły techniczne wyjścia w teren: ile uczniowie mają czasu na pracę, gdzie jest miejsce zbiórki. Przypomnij, żeby podchodząc do napotkanej osoby, uczniowie zawsze się przedstawiali, mówili, do której szkoły chodzą i tłumaczyli, na czym polega ich zadanie. Najlepiej, jeśli pójdziecie w miejsce, w którym można spotkać więcej osób np. rynek lub inne miejsce często uczęszczane.

Podsumowanie:

Czy łatwo było spotkać osoby w terenie? Gdzie je spotykali? Czy były rozmowne, jak reagowały na pytania? Czy zdarzyło im się coś ciekawego podczas wyjścia? Jakie osoby spotkali? Zapytaj, jakie różnice zauważyli w odpowiedziach swoich rozmówców. Jeśli były to osoby w różnym wieku, mogły używać trochę innego słownictwa lub miały inne wspomnienia. Osoby mieszkające w okolicy od urodzenia będą zwracały uwagę na inne elementy życia w tej okolicy niż te mieszkające tu od niedawna. Podsumujcie, czego nowego dowiedzieliście się o swojej okolicy i ludziach tutaj mieszkających.

WARIANT 2 (WYWIAD Z ZAPROSZONĄ OSOBĄ):

- Zastanówcie się, kogo chcielibyście zaprosić do siebie do szkoły, żeby posłuchać opowieści o waszej okolicy. Może to być lokalny twórca ludowy, pani z koła gospodyń wiejskich, dawny sołtys czy nauczycielka, a może czyjaś babcia lub dziadek.
- Wymyślcie tematy do rozmowy. Osoba starsza, która mieszka w waszej okolicy od bardzo dawna, może opowiedzieć, jak żyło się niegdyś w tych stronach albo jak zmieniła się okolica przez te wszystkie lata. Może opowiedzieć też o lokalnych tradycjach, zwyczajach, które uczniom nie są znane, a warto o nich przypomnieć. Osoba zaproszona może też opowiedzieć swoją biografię albo opowiedzieć, jak wyglądało jej dzieciństwo. Tematów do rozwinięcia jest wiele i zależą one od lokalnych kontekstów. Może w waszej okolicy działy się jakieś ważne wydarzenia historyczne albo żyli ciekawi ludzie, o których warto teraz posłuchać.
- Rozmowa z zaproszoną osobą wygląda inaczej niż krótkie wywiady z przechodniami. Trzeba uważać, aby uczniowie nie zarzucili jednej osoby zbyt wieloma pytaniami. Najlepiej, żebyście mieli w zanadru kilka pytań lub zagadnień, wokół których chcecie, aby rozmowa się potoczyła. Może się też okazać, że osoba zaproszona będzie z natury opowiadaczem i po jednym czy dwóch zadanych pytaniach zacznie swoją opowieść. Uczul na to uczniów. Niech nie martwią się pod koniec spotkania, że nie zadali wszystkich pytań. Zamiast tego niech uważnie słuchają, co mówi gość i wyłapują, czy w tej narracji została zawarta odpowiedź na ich pytania. Możliwe, że tak

właśnie się stanie, na tym bowiem polega wolność wywiadu etnograficznego. Możemy mieć pewien zarys tematyczny, zagadnienia, które nas interesują i iść za nim, ale często zdarza się, że podążamy za rozmówcą i jego opowieścią.

- Podsumowanie zadania. Zapytaj uczniów, jakie są ich wrażenia po tym ćwiczeniu. Co im się podobało, a co nie? Czy było to łatwe czy trudne zadanie? Dlaczego?

Podsumowanie:

Zapytaj uczniów, jak oceniają to spotkanie. Porozmawiajcie o tym, czy i w jaki sposób zaproszona osoba odpowiedziała na wasze pytania. Czy jesteście zadowoleni z tego, jak przebiegła rozmowa? Podsumujcie, czego nowego dowiedzieliście się o swojej okolicy i ludziach tutaj mieszkających.

Uwagi:

Niezależnie od tego, czy przeprowadzicie wywiady w terenie z wieloma osobami, czy wysłuchacie jednej zaproszonej osoby, będzie to doświadczenie spotkania z pewną opowieścią. Zastanówcie się, czy znaleźcie te opowieści, czy może są dla was zupełnie nową historią opowiadającą o waszej lokalności. Poprzez rozmowy z różnymi ludźmi na ten sam temat i poprzez poznanie ich wspomnień, może powstać spójny lub niespójny obraz rzeczywistości. Jednak warto pamiętać, że wszystkie te opowieści są wartościowe, bo są częścią żywej pamięci lokalnej.

Literatura/inspiracje:

HAMMERSLEY MARTIN, ATKINSON PAUL

2005, *Metody badań terenowych*, tłum. Sławomir Dymczyk, Warszawa, Zysk i s-ka.

Scenariusz 4: Obserwacja uczestnicząca

Obserwacja uczestnicząca – obok wywiadu etnograficznego – jest jedną z podstawowych metod wykorzystywanych przez antropologów podczas badań terenowych. Badania te są długotrwałym procesem poznawania ludzi i ich kultury. Antropologowie zagłębiają się w badaną kulturę przez kilka miesięcy, a nawet kilka lat. Jest to czas, w którym starają się poznać daną społeczność, spojrzeć na nią z różnych perspektyw i zrozumieć ją, dzięki udziałowi w wielu sytuacjach – codziennych i odświętnych – oraz dzięki szczegółowym rozmowom z mieszkańcami. Dawniej etnografowie badali kultury dla nich „egzotyczne”, obce. Dawało to pewnego rodzaju dystans i pozycję widza, który ogląda wszystko z zewnątrz. Dziś przyjmuje się, że badacz może również badać swoją własną kulturę mimo tego, że jest jej częścią. W tej sytuacji czasem trudniej o dystans, ale nierzadko badacz lepiej potrafi zrozumieć przedstawianą rzeczywistość. Podstawą dobrej obserwacji jest świadome widzenie świata wokół nas, a nie jedynie patrzenie. Jak pisze antropolożka Judith Okely, „różnica między patrzeniem a widzeniem stanowi podstawę pojęcia obserwacji uczestniczącej. Dzięki uczestnictwu antropolog może widzieć, a nie jedynie patrzeć” (Okely 2005). To uczestnictwo możemy rozumieć jako realne wzięcie udziału w sytuacji, którą obserwujemy. Kiedy na przykład patrzymy, jak rolnik pracuje na polu i jak wygląda jego dzień, to jeśli pomożemy mu w jego pracy, stanimy choć przez chwilę po drugiej stronie – już nie tylko jako obserwatorzy, ale także jako uczestnicy. Świadome patrzenie to również pytanie osób mieszkających w danym miejscu, jak one postrzegają swoją przestrzeń, jak z niej korzystają, jakie mają wspomnienia i jakie praktyki dnia codziennego. Ale widzenie to również danie sobie trochę spokoju i czasu na świadome oglądanie rzeczywistości.

Na potrzeby naszego zadania skrócimy obserwacje terenowe, aby uczniowie mogli w prostszy sposób doświadczyć, choćby po części, jak wygląda wyjście w teren i świadome oglądanie kultury.

Cel ogólny:

- rozwijanie w uczestnikach inteligencji społecznej i wrażliwości antropologicznej.

Cele szczegółowe:

- uczniowie dowiadują się, jak wygląda praca etnografa/antropologa w terenie;
- uczestnicy poznają podstawowe zasady przeprowadzania obserwacji uczestniczącej i wykorzystują zdobytą wiedzę w praktyce;
- uczestnicy pogłębiają wiedzę na temat swojej okolicy;
- uczniowie budują postawy otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka;
- uczniowie budują więź ze swoim miejscem zamieszkania;
- uczniowie rozwijają spostrzegawczość.

Czas: 2–4 godziny lekcyjne.

Materiały:

- aparaty fotograficzne do dokumentacji (wystarczą te w telefonach komórkowych);
- kartki, długopisy do robienia notatek.

Przebieg:

WSTĘP I PRZYGOTOWANIE DO WYJŚCIA W TEREN

- Na początku zapytaj uczniów, co można zrobić, żeby poznać inną kulturę/zwyczaje/tradycje. Zapytaj również, w jaki sposób można dowiedzieć się czegoś o kimś, kogo dopiero poznajemy. Możesz zapisać wszystkie te pomysły. Następnie powiedz uczniom, że jest osoba, która zawodowo zajmuje się poznawaniem innych ludzi i ich kultur, a jest to etnolog/antropolog. Jest on badaczem, który rozmawia z ludźmi o ich życiu, a także wiele obserwuje. Dowiaduje się dzięki temu, jak żyją ludzie, jakie mają tradycje, co robią w zwykły dzień albo jak wyglądają ich święta. Te wszystkie informacje zbiera podczas tzw. badań terenowych. To znaczy, że odwiedza ludzi, których chce poznać, spędza z nimi czas, rozmawia z nimi i ogląda ich życie. Jedną z głównych metod pracy antropologa w „terenie” jest tzw. obserwacja uczestnicząca i właśnie na obserwacji będzie polegało nasze ćwiczenie. Więcej informacji o obserwacji uczestniczącej znajdziesz we wstępie do tego zadania oraz we wstępie do działu.
- Wyjaśnij uczniom, że będziecie obserwować swoją okolicę i ludzi tutaj mieszkających, aby lepiej poznać ich zwyczaje. To od was zależy, co i kogo zdecydujecie się obserwować. Możecie skupić się na życiu codziennym, czyli zobaczyć, jak wygląda zwykły dzień waszej miejscowości lub konkretnej osoby. W tym celu zróbcie wolny spacer po okolicy, aby zobaczyć, kogo spotkacie, co się dzieje, co robią napotkani ludzie. Możecie również zadawać pytania, aby lepiej zrozumieć sytuację. Inną możliwością jest wyprawa na rynek lub w inne centralne miejsce i obserwacja, co się dzieje w tak gwarnej przestrzeni.
- Kolejną opcją jest obserwacja i uczestnictwo w specjalnym wydarzeniu np. w festynie, odpuszcie, uroczystości religijnej, procesji, zebraniu lokalnych władz z mieszkańcami czy przebiegu lokalnego obrzędu. Takie niecodzienne sytuacje zbierają dużą liczbę mieszkańców. Obserwować można z boku, z oddali albo – jak sama nazwa wskazuje – uczestniczyć w sytuacji. Dzięki różnym miejscom, z których obserwujemy, zbieramy różne dane. Wyjaśnij uczniom, że obserwowanie ma polegać na patrzeniu na wiele różnych elementów sytuacji. Aby nie zapomnieć, co się zdarzyło, warto jest robić notatki terenowe.
- Poproś uczniów, aby każdy z nich robił notatki. Wyjaśnij, że są to ważne dane pochodzące z obserwacji. Powiedz uczniom, aby zapisywali wszystko, co widzą i słyszą, najlepiej od razu, bo informacje mogą szybko umknąć z pamięci. Notatkę terenową można również robić w formie nagrania np. dyktafonem, a także uzupełniać

dokumentacją fotograficzną. W notatce terenowej mogą się znajdować różne myśli obserwatorów, dialogi z mieszkańcami, a także szczegółowa rekonstrukcja sceny, opis sytuacji, którą obserwujecie.

- Warto opisać, jak wygląda przestrzeń, kto bierze udział w sytuacji, co się dzieje. Jakie przedmioty są wykorzystywane i znajdują się wokół? Jak zachowują się różni ludzie, o czym rozmawiają? Wreszcie jaki jest cel wydarzenia i ile ono trwa.

WYJŚCIE W TEREN – OBSERWACJA UCZESTNICZĄCA

- Ustal z uczniami, którą wersję obserwacji wybieracie i ile potrwa wasze wyjście w teren. Jest wiele opcji rozwiązania tego zadania i zależy to od specyfiki danego miejsca i danych, jakie chcecie zebrać. Uczniowie mogą pracować indywidualnie lub w grupach. Mogą usiąść w jednym miejscu i obserwować, co się dzieje wokół, albo przemieszczać się po okolicy i robić ogólne rozeznanie. Mogą rozmawiać z wieloma ludźmi, a także – jeśli znajdą chętną osobę – iść jej śladem, tzn. wybrać się z nią spacer, podążając za rozkładem jej dnia. W każdym przypadku ustal zasady bezpiecznego wyjścia poza teren szkoły oraz godzinę i miejsce zbiórki. Powiedz uczniom, aby starali się obserwować wszystko tak, jakby widzieli to pierwszy raz w życiu.

POWRÓT – PODSUMOWANIE

- Jest to czas na rozładowanie emocji i podzielenie się relacjami z terenu. Zapytaj osoby/grupy, jakie mają odczucia odnośnie do takiego wyjścia w teren i obserwacji. Czy im się podobało czy nie? Czy było to trudne czy łatwe zadanie? Czy dowiedzieli się czegoś nowego lub ciekawego o swojej okolicy? Dopytuj, dlaczego tak uważają. Poświęć na uzasadnienia odpowiednią ilość czasu, aby każdy, kto chce, doszedł do głosu i rozwinął swoją odpowiedź. Możecie spisywać wnioski. Podzielcie się informacjami i obserwacjami, jakie udało wam się zebrać. Niech uczniowie zaprezentują swoje notatki terenowe lub inne materiały, które zebrali. Poproś uczniów, aby zastanowili się, czy ta obserwacja różniła się od ich codziennego doświadczania/oglądania okolicy. Jakie to różnice? Zapytaj również, czy nauczyli się czegoś o swojej okolicy.
- Podsumuj zadanie, podkreślając wagę obserwowania tego, co się dzieje wokół, a także poznawania drugiego człowieka i jego zwyczajów. Tak jak antropologowie poznają zwyczaje różnych kultur, tak wy dziś poznaliście na nowo swoje miejsce zamieszkania.

[opcjonalnie]

- Możecie również zrobić mini badanie i obserwować, jak zachowują się uczniowie waszej szkoły, gdy trwa przerwa między lekcjami. To będzie dla uczniów ciekawe doświadczenie badania zwyczajów grupy, do której sami należą.

Uwagi:

Pamiętaj, że materiał zebrany przez uczniów będzie bardzo indywidualny, bo przefiltrowany przez oczy obserwatora. Nie wartościuj obserwacji uczniów, każde ich spostrzeżenie będzie warte przeanalizowania. Ktoś może się skupić na szczegółach miejsca, ktoś inny na szerszym oglądzie sytuacji, a jeszcze ktoś inny na ludziach i rozmowach czy zdarzeniach. Razem stworzycie ciekawy obraz waszej na nowo poznanej okolicy i codzienności.

Takie wyjście w teren – zwłaszcza w miejsca i do ludzi, których się zna – często może ożywić poczucie tożsamości społecznej i identyfikacji emocjonalnej, bo poznajemy znane miejsca na nowo, odkrywamy coś, co wcześniej było oczywiste. Może to też być trudne zadanie, ponieważ nagle widzimy świat trochę innymi oczami. W obu przypadkach jest to wartościowe przeżycie. Świadoma obserwacja może rozbudzić indywidualne doświadczenia i emocje związane z daną przestrzenią. A na pewno rozbudzi ciekawość i może zainteresuje do dalszych obserwacji.

Literatura/inspiracje:

OKELY JUDITH

2005, *Wizualizm i krajobraz: patrzeć i widzieć w Normandii*, tłum. Iwona Kurz, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, nr 4, s.11–21.

Scenariusz 5: Ze starej koperty: historie migrantów

Listy, kartki, zdjęcia czy wspomnienia osób, które wyemigrowały, to fascynujące źródła poznania losów osób, które zdecydowały się bądź zostały zmuszone do opuszczenia swojej miejscowości. Bezpośredni przekaz, autentyczny język, czarno-białe fotografie, momentami trudne do odczytania pismo intrygują i zaciekawiają młodzież, wprowadzając elementy zagadki, niedopowiedzeń, nieznanych faktów. Materiały pozwalają poznać przyczyny wyjazdów, takie jak np. represje po powstaniach czy klęski głodu, wyjazdy zarobkowe czy w celach edukacyjnych. Nierzadko emigranci opisują swoją tęsknotę za pozostawionym miejscem – z tego typu listów możemy się dowiedzieć, co lubili w okolicy, czego im brakuje. Korespondencja pomiędzy osobami, które wyjechały z miejscowości a ich bliskimi, którzy pozostali w rodzinnych stronach, daje także dostęp do bezpośrednich relacji z życia codziennego – dowiadujemy się z nich, co działo się w rodzinie, co w okolicy. Poniższe ćwiczenie stanowi propozycję wykorzystania takich materiałów do poznania miejscowości z perspektywy osób, które niegdyś były jej mieszkańcami.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z XIX- i XX-wiecznymi historiami migrantów z ich miejscowości.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poznają losy osób, które dawniej mieszkały w ich miejscowości;
- uczniowie dostrzegą związki między ich miejscowością a poszczególnymi miejscami na świecie zapisane w biografiach jednostek;
- uczniowie dowiedzą się o życiu codziennym osób dawniej mieszkających w ich miejscowości;
- uczniowie nauczą się korzystać z listów, wspomnień, zdjęć, kart pocztowych jako narzędzi do poznawania przeszłości;
- uczniowie zbudują więź ze swoim miejscem zamieszkania.

Czas: 3 godziny lekcyjne.

Materiały:

- listy, pocztówki, zdjęcia, wspomnienia osób, które wyemigrowały z miejscowości w okresie do lat 90. XX wieku (w formie pozwalającej na użycie materiałów w celach warsztatowych, np. ksera/wydruki) w liczbie odpowiadającej jednej historii na grupę uczniów;
- prezentacja dotycząca XIX- i XX-wiecznej historii ich miejscowości;
- mapa świata w formacie min. A1;
- papier kolorowy, flamastry, nożyczki, kleje.

Przebieg:

- Przedstaw uczniom prezentację dotyczącą XIX- i XX-wiecznej historii ich miejscowości. Celem przedstawienia historii jest danie uczniom kontekstu historycznego dla dalszej pracy.
- Podziel uczniów na 2–4 osobowe grupy. Każdej grupie rozdaj listy, pocztówki, zdjęcia, wspomnienia dotyczące historii migracji jednej osoby (grupy osób lub rodziny) z miejscowości w okresie do lat 90. XX wieku. Poproś uczniów o zapoznanie się z dokumentami.
- Rozdaj każdej grupie uczniów nożyczki, kleje, mazaki oraz papiery kolorowe w taki sposób, aby każda grupa miała kartki w jednym, wybranym kolorze, różniącym się od koloru pozostałych grup. Poproś uczniów o przygotowanie plakatów przedstawiającą historię danej migracji. Zwróć uwagę, aby na plakacie znalazły się – w miarę posiadanej wiedzy z dokumentów – takie elementy, jak przyczyna wyjazdu, historia podróży, dalsze losy danej osoby, uczucia i emocje związane z wyjazdem. Zachęć uczniów, aby do plakatów użyli rozdanych materiałów. Poproś także poszczególne grupy, aby z kolorowego papieru wycięły strzałki, które następnie zostaną ułożone na mapie w celu przedstawienia schematycznej trasy i punktu docelowego podróży.
- Połóż/przyczep mapę świata w widocznym i dobrze dostępnym miejscu. Poproś każdą grupę o zaprezentowanie swoich plakatów na forum klasy, a następnie przyczepienie strzałek do mapy i plakatów obok niej.
- Podsumowując pracę, zapytaj uczniów o wrażenia z pracy nad plakatami, a także o to, czy znają współczesne historie migracji z ich miejscowości – w czym historie te są podobne, a w czym różnią się od historii poznanych podczas zajęć?

Uwagi:

Zadanie wymaga przygotowania materiałów źródłowych – warto włączyć uczniów w tę część pracy i wspólnie z nimi udać się na poszukiwania, np. do biblioteki, izby regionalnej czy muzeum zajmującego się historią danego obszaru. Warto zachęcić młodzież do poszukania materiałów we własnych domach.

rzeczy

Obecność rzeczy wokół nas wydaje się czymś oczywistym. Są one na tyle bliskie, że prawie niedostrzegalne i niewymagające uwagi. Dopiero zmiana kontekstu wydobywa je z „oczywistości” (por. Waszczyńska 2016, s. 9). Może się tak stać na przykład w wyniku zniszczenia, kradzieży, zmiany funkcji, ale także umieszczenia danej rzeczy na ekspozycji muzealnej bądź uczynienia jej przedmiotem refleksji w inny sposób. W tym dziale zachęcamy właśnie do takiego działania, poddającego przedmiot oglądowi z wielu uzupełniających się perspektyw. Przyjrzymy się starym rzeczom, pozwalając, aby opowiedziały nam o sobie, o różnych kontekstach, w którym przyszło im funkcjonować, ale także o nas samych.

Katarzyna Wala (2011) na swoim blogu przywołuje za Elizabeth Edwards, Chrisa Gosdena i Ruth B. Phillips krótką anegdotę obrazującą dwa różne podejścia do przedmiotów:

Podczas pracy w archiwum Muzeum Antropologii doszło do (...) wymiany zdań między kwakiutłowską kuratorką i antropolożką Głorią Cranmer Webster a kanadyjskim antropologiem Wilsonem Duffem.

Antropolog przeglądał eksponaty znajdujące się w muzeum i wśród instrumentów znalazł drewnianą grzechotkę w kształcie ptaka. Czyż nie jest piękna? – zapytał. Tak – odpowiedziała Webster. W jaki sposób odczytałabyś jej znaczenie? – dopytywał Duff. Zniecierpliwiona Webster odparła: – Cholera Wilson, nie czytam tych rzeczy, ja nimi potrzebuję.

¹. Kwakiutlowie – grupa plemion Indian północnoamerykańskich.

Z jednej strony możemy więc patrzeć na rzeczy jak na dający się odczytać tekst, który opowie nam historię danej kultury. Z drugiej możemy skupić się raczej na użyciu przedmiotów i poznawać je poprzez cielesne doświadczenie. W antropologii oznacza to badanie nie tyle przedmiotu w użyciu, co całego doświadczenia „używania” wraz z zaangażowanymi w nie osobami.

Oba te podejścia są obecne w naszych scenariuszach. Proponujemy tutaj możliwie wielowymiarowe spojrzenie na pochodzący z przeszłości przedmiot, odzwierciedlające różne pola zainteresowań antropologów badających rzeczy oraz ich skomplikowane relacje z ludźmi. Analizując przedmioty, można wychodzić od ich cech fizycznych, poznać materię, sposób powstania i działania. Można zwrócić uwagę na ich symboliczny wymiar – w tym to, co mogą mówić o statusie, prestiżu czy umiejętnościach właściciela – oraz badać ich znaczenie dla procesów budowania tożsamości zbiorowych i jednostkowych. Możemy przyglądać się ich funkcjonowaniu w kontekście społecznym, widząc je jako obiekty wymiany, w ramach której określa się ich wartość. Wreszcie poszczególne przedmioty możemy widzieć jako odrębne byty, mające własne biografie. Podobnie jak autorzy programów edukacji muzealnej w Muzeum Wsi Lubelskiej, uznajemy, że „stare zachowane do dziś przedmioty nieraz widziały więcej od ludzi, a ich dotychczasowe milczenie jest stanem odwracalnym” (Miliszkievicz 2011, s. 51).

W wielu szkołach znajdują się izby regionalne – to wyjątkowo dobre miejsca do przeprowadzenia proponowanych ćwiczeń. Zajęcia mogą stać się okazją do spojrzenia świeżym okiem na znane z widzenia przedmioty, do odnajdowania ich nowych znaczeń oraz czerpania z nich inspiracji. Jednak wszystkie poniższe scenariusze można z powodzeniem przeprowadzić również przygotowując samodzielnie zestaw przedmiotów bądź włączając w ten proces uczniów.

Literatura:

MILISZKIEWICZ GRZEGORZ

2011, *Niechże historia chwali codzienność*, w: *Muzea skansenowskie we współczesnej edukacji historycznej*, red. Mariusz Ausz, Lublin, wyd. PTH.

WAŁA KATARZYNA

2011, *Potrząsnąć antropologią*, www.stosowana.wordpress.com/2011/11/13/potrzasnac-antropologia [dostęp 25.08.2016].

WASZCZYŃSKA KATARZYNA

2016, *Przedmowa*, w: *Ludzie w świecie przedmiotów, przedmioty w świecie ludzi. Antropologia wobec rzeczy*, red. Agata Rybus, Maciej Wiktor Kornobis, Warszawa, WUW.

Scenariusz 1: Źródła z pudła

Przedmioty, których używamy na co dzień, dostępne technologie i narzędzia w znacznej mierze określają nasze doświadczanie codzienności. Poniższe ćwiczenie zachęca do spojrzenia na przeszłość właśnie przez pryzmat rzeczy i życia codziennego ich użytkowników. Pracując z przedmiotami, uczniowie mogą nie tylko rozwinąć umiejętność interpretacji materialnych źródeł historycznych, ale również lepiej zrozumieć realia życia w wybranym okresie.

Cel ogólny:

- nauka pracy z przedmiotami materialnymi jako źródło wiedzy o przeszłości;
- zapoznanie uczniów z życiem codziennym mieszkańców wsi w wybranym okresie historycznym.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poznają wybrane aspekty odróżniające doświadczanie codzienności w wybranych okresach historycznych od doświadczania go we współczesności;
- uczniowie rozwijają umiejętności wyciągania wniosków z dostępnych informacji i kojarzenia faktów;
- uczniowie dostrzegają, w jaki sposób stosowanie poszczególnych przedmiotów wiązało się z warunkami życia codziennego ich użytkowników.

Czas: 1 godzina lekcyjna.

Materiały:

- przedmioty związane z życiem codziennym ludzi w wybranym okresie / wybranych okresach (minimum tyle, ile grup);
- pudełko mieszczące wybrane przedmioty;
- kartki, kredki lub flamastry.

Przebieg:

- Podziel uczniów na kilkusobowe grupy, zaproś każdą z nich do wybrania sobie przedmiotu z pudełka. Zachęć uczniów do zastanowienia się w grupie, co to za przedmiot i do czego mógł być używany. Omów z nimi odpowiedzi. Wspólnie zastanówcie się, na jakiej podstawie odgadli jego zastosowanie lub dlaczego było to trudne.
- Poproś uczniów o przygotowanie w grupach kart na wystawę o przedmiotach – na każdej z nich powinien się znaleźć: tytuł, rysunek przedmiotu, krótki opis oraz informacja, czego dzięki temu przedmiotowi dowiedzieli się o codzienności jego użytkowników. W razie potrzeby podchodź do poszczególnych grup, aby zadać pytania naprowadzające na odpowiedź.

- Zaproś wszystkie grupy do zaprezentowania klasie swoich kart. Zawieś je na tablicy lub sznurku jako wystawę.
- Podsumuj ćwiczenie, zwracając uwagę na to, czego dowiedzieli się dzięki niemu uczniowie i jak doszli do swoich wniosków. Zwróć również uwagę na to, czego nie mogli się dowiedzieć, nie mając dostępu do innych źródeł informacji.

Uwagi:

Dobór przedmiotów do pudła zależy przede wszystkim od obranego głównego celu ćwiczenia. Jeśli skupiamy się na uczeniu pracy ze źródłami materialnymi, przedmioty mogą pochodzić z różnych okresów historycznych i dużą zaletą będzie ich zagadkowość. Jeśli natomiast ważniejsze będzie przekazanie wiedzy o życiu codziennym w przeszłości, warto wybrać określony przedział czasowy. Aby pokazać różnice w doświadczaniu codzienności, nie trzeba sięgać do bardzo odległych czasów – równie interesujące, co stuletnie elementy warsztatu tkackiego, mogą się okazać artefakty z lat osiemdziesiątych czy dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Można dać uczniom do ręki zarówno przedmioty, z których w sposób dosłowny mogą coś odczytać (np. etykiety produktów, kartki na jedzenie, pieniądze sprzed denominacji, bilety czy rozkłady jazdy – jeśli nie ma innego wyjścia, ich kopie można wydrukować samodzielnie), jak i takie, które będą mogli poznawać w inny sposób (np. wrzeczono, bardko, piesek do zdejmowania butów, lampa naftowa, tarcza do prania, ale też płyta gramofonowa, maszyna do pisania czy bardziej współcześnie dyskietka komputerowa).

Niezależnie od wybranej wersji, warto zwrócić uczniom uwagę nie tylko na to, co przedmioty nam mówią, ale także na to, czego same nam nie powiedzą. Przedmiot „czytamy” w dużej mierze dzięki znajomości szerszego kontekstu. Nawet jeśli możemy domyślać się jego zastosowania, tylko czasem da się wywnioskować, w jakich okolicznościach powstał lub w jakich wydarzeniach brał udział, a mając dostęp wyłącznie do przedmiotu trudno się dowiedzieć, jakie znaczenia nadawali mu jego użytkownicy.

Ćwiczenie można również zaproponować jako pracę domową – zachęcając uczniów do rozmowy z rodzicami bądź dziadkami i opisanie wybranego, obecnie już nieużywanego, przedmiotu.

Scenariusz 2: Biografie przedmiotów

Każdy przedmiot, podobnie jak każdy człowiek, ma swoją indywidualną historię. Od czasu powstania do momentu, gdy trzymamy go w rękach, mógł funkcjonować w różnych kontekstach, pełniąc różne funkcje i zyskując nowe znaczenia. Opracowując jego biografię, możemy stawiać podobne pytania, jak w przypadku biografii człowieka, np.: Jak wyglądała jego kariera? Czy można powiedzieć, że jest młody lub stary? Jak wyglądały kolejne etapy jego życia? Wykorzystanie takiej perspektywy we współczesnej humanistyce zyskało miano *biografii rzeczy* czy też *biograficznego podejścia do rzeczy* (Kobiałka 2008). Badacze reprezentujący ten nurt zwracają uwagę na fakt, że życie przedmiotu nie kończy się wraz z momentem umieszczenia go w muzeum czy wyrzucenia na śmietnik – to, co dzieje się z nim później, jest równie ważną częścią jego biografii i może nam wiele powiedzieć np. o współczesnej kulturze.

Takie podejście zyskuje popularność także w muzealnictwie. W opozycji do dominującego do tej pory sposobu tworzenia kolekcji, nakazującego zbieranie i klasyfikowanie przedmiotów według określonych kryteriów, takich jak ich cechy materialne bądź funkcja, obecnie coraz większy nacisk kładzie się na ich indywidualne, wyjątkowe historie (Dudek 2013). Jeśli tylko jesteśmy w stanie je poznać – chociażby dzięki spisaniu biografii przedmiotów w metryczkach podczas zbierania kolekcji do izby pamięci – rzeczy mogą nie tylko opowiedzieć więcej o czasach minionych, ale także stać się nam bliższe.

Cel ogólny:

- zwrócenie uwagi uczniów na historie przedmiotów jako wytworów kultury.

Cele szczegółowe:

- uczniowie zwracają uwagę na fakt, że przedmioty mają swoją historię a sposób ich funkcjonowania zmienia się w zależności od kontekstu;
- uczniowie rozumieją, dlaczego w muzealnictwie ważna jest znajomość biografii poszczególnych przedmiotów.

Czas: 1 godzina lekcyjna.

Materiały:

- przedmioty związane z życiem codziennym ludzi w wybranym okresie / wybranych okresach (minimum tyle, ile grup);
- ew. kartki, kredki lub flamastry.

Przebieg:

- Podziel uczniów na grupy, pozwól każdej grupie na wybór interesującego ich przedmiotu.
- Zachęć uczniów do uważnego przyjrzenia się przedmiotowi i poproś o wymyślenie jego historii.

[opcjonalnie]

Poproś o zilustrowanie etapów tej historii na kartkach.

- Zaproś grupy do zaprezentowania klasie wymyślonych biografii przedmiotu.
- Podsumuj prezentacje, zwracając uwagę na różne etapy życia przedmiotów i zmienność sposobów ich funkcjonowania w zależności od kontekstu.

Uwagi:

W tym ćwiczeniu adekwatność historyczna opowiadanych historii nie jest najważniejsza. Pozwól uczestnikom na wykorzystanie wyobraźni. Możesz ich także zapytać o wyobrażoną przyszłość przedmiotów. Omawiając ćwiczenie, skup się raczej na różnych aspektach życia przedmiotów wymienianych przez uczniów. Wnioski z dyskusji możecie później wykorzystać, jeśli zdecydujecie się poszukać realnych historii przedmiotów, np. w ramach dodatkowego zadania do domu.

Literatura/inspiracje:

DUDEK KAROLINA J.

2013, *Muzeum etnograficzne – między nauką a sztuką. O trybach legitymizacji w procesie kulturowego wytwarzania obiektów i kryzysie muzeów*, „Stan Rzeczy”, 1(4).

KOBIAŁKA DAWID

2008, *Biografia rzeczy jako perspektywa badawcza*, w: *Kultura materialna średniowiecza w Polsce*, red. Paweł Kucypera, Sławomir Wadył, Toruń, WNUMK.

<http://biografiaarcheologii.pl/> [dostęp 25.08.2016].

Scenariusz 3: Kolekcjoner

W relacjach ludzi i rzeczy natrafiamy na momenty, w których konieczne staje się określenie wartości przedmiotu. Dzieje się tak w sytuacji wymiany, sprzedaży lub kupna, zniszczenia rzeczy, decyzji o jej wyrzuceniu lub przyjęciu do kolekcji w galerii lub muzeum. Przedmiot może być bezcenną pamiątką lub beżużytecznym gratem, doskonałym przykładem obrazującym dawne czasy lub wyjątkowym dziełem lokalnego wyznalaczy. W zależności od kontekstu i osoby, która dokonuje oceny, kryteria wartościowania mogą znacząco się różnić. Poniższe ćwiczenie proponuje refleksję na temat tego, na jakiej podstawie nadajemy wartość starym przedmiotom. Zachęca do przyjrzenia się zarówno wyobrażeniom uczestników warsztatów, jak i ustawowej definicji zabytku.

Cel ogólny:

- refleksja na temat różnych kryteriów oceny wartości starych przedmiotów.

Cele szczegółowe:

- uczniowie zwracają uwagę na różne kryteria, których używają ludzie do oceny wartości starych przedmiotów;
- uczniowie poznają definicję słowa zabytek ;
- uczniowie potrafią wypełnić metryczkę przedmiotu.

Czas: 2 godziny lekcyjne

Materiały:

- przedmioty związane z życiem codziennym mieszkańców waszej miejscowości w wybranym okresie / wybranych okresach (minimum tyle, ile grup);
- karty, długopisy, kredki.

Przebieg:

- Poproś uczniów, aby wybrali spośród siebie osobę, która w ćwiczeniu będzie odgrywała rolę kolekcjonera przyjeżdżającego do miejscowości w poszukiwaniu lokalnych skarbów – starych przedmiotów. Jej zadaniem będzie zastanowienie się, jakie przedmioty i dlaczego najbardziej ją interesują. Pozostałych uczniów podziel na grupy (jeśli klasa jest nieliczna, mogą również wykonywać zadanie indywidualnie). Powiedz im, że zadaniem każdej z grup jest wybór jednego przedmiotu, który ma największą szansę spodobać się kolekcjonerowi i zastanowienie się, jak można go przekonać do zakupu.
- Poproś grupy o zaprezentowanie swoich przedmiotów kolekcjonerowi. Gdy wszystkie grupy je zaprezentują, zaproś kolekcjonera, by powiedział, które argumenty go przekonały i dlaczego.

- Zapytaj, czy zdaniem uczniów w podobny sposób mogłaby zostać podjęta decyzja o zakupie przedmiotów do kolekcji przez muzea etnograficzne. Opowiedz o oficjalnych kryteriach, zawartych w ustawowej definicji zabytku:
nieruchomość albo rzecz ruchoma, które są dziełem człowieka lub związane z jego działalnością i stanowią świadectwo minionej epoki bądź zdarzenia, a których zachowanie leży w interesie społecznym ze względu na swoją wartość artystyczną, naukową lub historyczną.
- Zastanówcie się razem, które z prezentowanych przedmiotów spełniają powyższe kryteria i dlaczego.
- Opowiedz uczniom o tworzeniu metryczek zabytków w bazach muzealnych. Zapytaj, jakie ich zdaniem informacje powinny się w takiej bazie znaleźć. Pokaż przykłady metryczek, omów informacje, które się na nich znajdują, nawiązując do argumentów wymienianych wcześniej przez uczniów. Wspólnie przygotujcie wzór prostej karty katalogowej do waszej kolekcji, razem decydując, jakie informacje chcecie zbierać.
- Poproś grupy o wypełnienie takiej metryki dla wybranego wcześniej przedmiotu.
- Zaproś grupy do prezentacji rezultatów swojej pracy.
- Podsumuj zajęcia, zwracając uwagę na to, jak informacje zawarte w metryczkach ujmują cechy, które wcześniej uznaliśmy za ważne lub nadające przedmiotom wartość.

Uwagi:

Ćwiczenie o kolekcjonerze i jego omówienie można na różne sposoby modyfikować. Główny nacisk może być położony na refleksję o nadawaniu wartości przedmiotom, ale można też wykorzystać to ćwiczenie jako pretekst do integrowania grupy i rozmowy o tym, co najbardziej interesuje poszczególne osoby.

Część dotycząca metryczki zabytku może być autonomicznym zadaniem, wykonywanym niezależnie od symulacji spotkania z kolekcjonerem (np. jako ciąg dalszy ćwiczenia o biografiach przedmiotów).

Literatura/inspiracje

<http://praktykujwkulturze.pl/jak-wygladaja-karty-katalogowe/> [dostęp 25.08.2016] – przykłady kart katalogowych z Państwowego Muzeum Etnograficznego w Warszawie;

<http://www.zbiory.ethnomuseum.pl/> [dostęp 25.08.2016] – zdigitalizowane zbiory Państwowego Muzeum Etnograficznego w Warszawie wraz z opisami z kart katalogowych.

Scenariusz 4: Pytania do rzeczy

Rzeczy poznajemy na różne sposoby: możemy je oglądać, wąchać, smakować, dotykać ich, słuchać czy wreszcie używać do różnych celów. Takie cielesne zaznajomienie się z przedmiotem uruchamia sposoby poznania niedostępne bądź w ograniczonym stopniu dostępne opisowi. Jednocześnie jednak, jeśli nie znamy kontekstu, może nas to prowadzić do powierzchowności, domysłów bazujących wyłącznie na własnym doświadczeniu. Poniższy scenariusz polega na zadawaniu pytań i poszukiwaniu odpowiedzi, które pokazują złożoność relacji ludzi i rzeczy, a przez to uczą wieloaspektowego traktowania przedmiotów.

Cel ogólny:

- uczenie dostrzegania różnych aspektów funkcjonowania przedmiotu.

Cele szczegółowe:

- uczniowie dostrzegają złożoność relacji ludzi z rzeczami;
- uczniowie wiedzą, jak trudno jest zrozumieć rolę jakiegoś przedmiotu bez znajomości kontekstu jego funkcjonowania;
- uczniowie uczą się pisania opisów przedmiotów.

Czas: 1 godzina lekcyjna.

Materiały:

- zagadkowy przedmiot lub przedmioty (np. mało znany instrument muzyczny, dawne narzędzie rolnicze, element warsztatu tkackiego, mało popularne narzędzie kuchenne);
- kartki, długopisy;
- tablica.

Przebieg:

- Do ćwiczenia wybierz ciekawy, najlepiej nieco zagadkowy przedmiot, o którym możesz zdobyć stosunkowo dużo informacji. Zaprezentuj go uczniom, dając możliwość zapoznania się z nim: oglądania, dotykania, wąchania, słuchania, jakie wydaje dźwięki... Nie podawaj jednak żadnych informacji.
- Podziel uczniów na grupy. Zachęć, aby każda z grup przygotowała i spisała na kartce jak najwięcej pytań do przedmiotu. Pytania mogą dotyczyć okoliczności powstania przedmiotu, materiału, z jakiego jest wykonany, sposobów, w jakie go używano, ale także np. wydarzeń, jakich mógł być świadkiem.
- Zapiszcie na tablicy pytania, które udało się wymyślić grupom. Spróbujcie je roboczo pogrupować w ogólniejsze kategorie. Zastanówcie się wspólnie, które pytania były bardziej oczywiste, od razu przychodziły do głowy, a nad którymi trzeba się było trochę nagłowić. Zapytaj uczniów, które pytania są dla nich najciekawsze. Zachęć ich do

podzielenia się swoimi domysłami oraz hipotezami na temat odpowiedzi. Wreszcie opowiedz o przedmiocie, odpowiadając na te pytania, na które znasz odpowiedź.

- Poproś uczniów, aby wyobrazili sobie ten przedmiot w muzeum i przygotowali krótki opis, który zaciekałby zwiedzających (praca w tych samych co wcześniej grupach).
- Zaproś grupy do przeczytania swoich opisów. Omówcie, jakie informacje i dlaczego tam się znalazły. Zastanówcie się, które fragmenty i cechy opisów według was najlepiej spełniały swoją rolę.
- Podsumuj zajęcia, podkreślając złożoność relacji ludzi i przedmiotów i jej odzwierciedlenie w opisach przygotowanych przez uczniów.

Uwagi:

W przypadku starszych uczestników można dać im za zadanie przygotowanie opisu skierowanego do różnych grup odbiorców (np. dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy).

Scenariusz 5: Aranżacja wystawy

Przedmioty, kolekcjonowane jako świadectwa czy też świadkowie przeszłości, często poznajemy, odwiedzając wystawy muzealne. Sposób ich zaprojektowania ujawnia podejście do rzeczy, jakie mają twórcy ekspozycji. Wszystkie tematy poruszane we wcześniejszych ćwiczeniach – takie jak biograficzne podejście do przedmiotu, dostrzeganie różnorodnych kontekstów jego funkcjonowania czy pytanie o jego wartość – powracają, gdy zaczniemy się zastanawiać nad umieszczeniem rzeczy na wystawie muzealnej. Praca z uczniami nad ekspozycją potrafi przynieść nie tylko ciekawe refleksje na temat wystawiennictwa, ale także inspirujące pomysły wykorzystania dobrze znanych przedmiotów.

Cel ogólny:

- poznanie różnych sposobów opowiadania o przeszłości poprzez ekspozycję muzealną.

Cele szczegółowe:

- uczniowie potrafią wymienić różne sposoby tworzenia ekspozycji muzealnej;
- uczniowie wykorzystują zdobytą wiedzę oraz własną kreatywność do tworzenia własnej ekspozycji;

Czas: 1–2 godziny lekcyjne.

Materiały:

- prezentacja z przykładami wystaw muzealnych (więcej informacji znajdziesz w uwagach na końcu ćwiczenia);
- przedmioty prezentowane na ekspozycji;
- materiały do aranżacji wystawy np. krepina, papier kolorowy, karton, taśma klejąca, klej, nożyczki itp.

Przebieg:

- Porozmawiaj z uczniami o różnych sposobach opowiadania o przeszłości za pomocą ekspozycji muzealnej. Jeśli wiesz, jakie muzea odwiedzali uczniowie, warto te przykłady wykorzystać w rozmowie. Rozmawiając o różnych metodach organizowania ekspozycji, pytaj ich o zdanie: Co im się najbardziej podobało? Co zapamiętali? Na co zwrócili uwagę? Dlaczego? Przedstaw przygotowaną wcześniej prezentację z przykładami różnych typów wystaw. Omawiając ją, warto poruszyć takie wątki, jak:
 - Czy ekspozycja przedstawia przedmioty pogrupowane w kategorie czy raczej opowiada jakąś historię?
 - Jak dowiadujemy się, o czym opowiada wystawa (podpisy, audioprzewodnik, elementy interaktywne)?

- Jakie zmysły angażuje wystawa? Czy można ją tylko oglądać?
- Czy wystawa aranżowana jest tak, aby przedstawiać przedmioty w jakimś kontekście czy raczej je z kontekstu wydobywa?
- Jakie są sposoby budowania nastroju oraz przykuwania uwagi zwiedzającego (kolory, światło, dźwięk, aranżacja przestrzenna)?
- Podziel uczestników na grupy. Pozwól im wybrać przedmiot, dla którego przygotują sposób ekspozycji (jeśli wcześniej wykonywaliście inne ćwiczenia opisywane w tym dziale, uczniowie mogą kontynuować pracę z tym samym przedmiotem). Grupa ma za zadanie przygotować ekspozycję danego przedmiotu w sposób, który wzbudzi zainteresowanie odwiedzających. Zwróć uwagę zarówno na aspekt wizualno-przestrzenny, jak i na sposób opisu. Pozwól uczniom na wykorzystanie swojej fantazji: nie ograniczaj wykorzystania materiałów i przestrzeni, które znajdują w sali.
- Gdy grupy przygotowują swoje fragmenty ekspozycji, zaprosz wszystkich do zwiedzania wystawy. Poproś kolejne grupy o prezentację obiektów. Krótko skomentujcie, co najbardziej podobało się wam w poszczególnych pomysłach.
- Podsumuj zajęcia, zwracając uwagę na sposoby tworzenia ekspozycji, które uczniowie wykorzystali w swoich pracach.

Uwagi:

Materiały do prezentacji z łatwością znajdziesz, wyszukując interesujące cię muzea w internecie. Wiele z nich posiada interaktywne strony – możecie więc z uczniami wybrać się na wirtualny spacer w celu przyjrzenia się sposobom ekspozycji. Przykłady zdjęć z muzeów skansenowskich dostępnych na otwartej licencji znajdziesz na stronie skanseny.net. Dobrze odwoływać się do doświadczeń uczniów oraz własnych wrażeń – tego, jak zabiegi twórców wystaw wpływały na wasze odczucia.

Ćwiczenie jest dobrym wstępem do wspólnego tworzenia ekspozycji. Jedną z form działania, jeśli nie posiada się zgromadzonych eksponatów lub nie ma możliwości ich przechowywania, jest jednodniowe muzeum. Polega ona na zachęceniu członków lokalnej społeczności do wypożyczenia eksponatów na krótkotrwałą wystawę, skupioną wokół wybranego tematu, np. przedmioty wykonane ręcznie, pamiątki związane z miejscowością, pamiątki z podróży.

Literatura/inspiracje:

Jednodniowe muzeum (ANG): <https://santacruzmah.org/2012/popupmuseum/>, <http://popupmuseum.blogspot.com/2011/08/fool-proof-guide-to-pop-up-museum.html> [dostęp 25.08.2016].

Scenariusz 6: Zostań etnodizajnerem!

W ostatnich latach w Polsce karierę robią przedmioty nawiązujące swoją formą do kultury ludowej. Wśród pamiątkowych gadżetów wiele ma nadruki z tradycyjnymi wzorami. Rozumienie etnodizajnu, czyli projektowania sięgającego do tradycyjnej kultury wsi, które tu proponujemy, to jednak coś innego niż przeniesienie wzoru ze stroju ludowego na kubek. Projektanci, którzy zdecydują się wejść głębiej w poszukiwaniu inspiracji, mogą znaleźć znacznie więcej niż zdobne hafty, malowane skrzynie, drewniane narzędzia i chałupy o ciekawych kształtach. Przedmioty, o których mówimy, nie istniały poza kontekstem społecznym. Nie tylko miały swoje znaczenie symboliczne, ale także były wykorzystywane w sposób, wiążący się z warunkami, w jakich żyli ich twórcy, i wartościami, którymi kierowali się w życiu. Na barwną kulturę ludową możemy zatem spojrzeć z innej strony. Mając świadomość, że w dużej mierze była to kultura biedy, niedostatku materiałów i ograniczonej przestrzeni wewnątrz domu, lepiej zrozumiemy chęć wielokrotnego wykorzystywania dostępnych surowców oraz wielofunkcyjność przedmiotów.

Podjęcie tematu etnodizajnu to dobry pretekst, aby przyjrzeć się, czym dzisiaj mogą nas zainspirować ludzie, którzy żyli na wsi 100 lub 150 lat temu. Etnodizajn zachęca nas do przyglądania się przedmiotom, których używali nasi przodkowie, w sposób wieloaspektowy: poznając materiał, technikę wykonania, formy i kształty, ale też kontekst społeczny funkcjonowania rzeczy czy ich symbolikę. Dzięki próbie przełożenia tych różnych aspektów na język współczesności, nie tylko rozwijamy kreatywność, ale także sprawiamy, że przeszłość staje się nam bliższa i bardziej zrozumiała.

Cel ogólny:

- prezentacja dziedzictwa kulturowego wsi jako źródła inspiracji we współczesnym projektowaniu.

Cele szczegółowe:

- uczestnicy rozumieją pojęcie etnodizajnu i potrafią wskazać przykłady tego zjawiska;
- uczestnicy dostrzegają różne źródła inspiracji w dawnej kulturze wsi;
- uczestnicy twórczo wykorzystują elementy kultury tradycyjnej do tworzenia współczesnych projektów.

Czas: 2 godziny lekcyjne.

Materiały:

- prezentacja multimedialna *Etnodizajn – co to takiego?* (do pobrania ze strony: <http://etnograficzna.pl/publikacje/materiały-edukacyjne/>)
- rzutnik, komputer;
- wydrukowane i pocięte obrazki z przedmiotami;
- materiały do tworzenia projektów, np. kartki, kolorowy brystol, plastelina, wykałaczki, taśma klejąca itp.

Przebieg:

- Zapytaj uczniów, z czym kojarzą im się człony pojęcia etno-dizajn.
- Wyjaśnij, że słowo to składa się z dwóch członów – „etno” (od greckiego *ethnos* czyli lud) oraz dizajn (z ang. *design*, czyli projektowanie, wzornictwo). Zachęć do wspólnego przyjrzenia się tym słowom.
- Zapytaj uczestników, czy wiedzą, kto zajmuje się dizajnem i co robi taka osoba. W odpowiedzi możesz wykorzystać definicje zamieszczone w prezentacji.
- Podziel uczniów na pary, każdej z par daj ok. 10 obrazków z różnymi rodzajami przedmiotów zaprojektowanych przez dizajnerów. Poproś uczniów o przyporządkowanie przedmiotów do jednej z 5 kategorii wyświetlonych na ekranie (projektowanie przemysłowe, zabawki, ubrania i buty, projektowanie graficzne, meble). Zapytaj, czy coś było niejasne. Wspólnie omówcie przykłady projektów z każdej kategorii.
- Wróć w dyskusji do drugiego członu słowa, czyli „etno”. Przypomnij, że pochodzi on, od greckiego słowa *ethnos*, czyli lud. Wyjaśnij, że w języku polskim najczęściej pojawia się, gdy używamy przymiotnika „etniczny” na określenie różnego rodzaju wytworów człowieka charakterystycznych dla jakiejś grupy etnicznej lub narodu. Zaznacz, że będziemy mówić przede wszystkim o inspiracjach kulturą etniczną w znaczeniu tradycyjnej kultury ludowej, że odniesiemy się do sytuacji, w której projektanci szukają pomysłów na współczesne przedmioty, sięgając do dawnej kultury wsi.
- Skomentuj prezentację: *Czym zatem może inspirować się etnodizajner? Właściwie wszystkim! Na planszy widać przedmioty z bardzo różnych dziedzin życia. Niektóre są bardzo kolorowe, inne mają ciekawe kształty, inne wreszcie interesujące rozwiązania czy techniki wykonania. Są to bardzo różnorodne przedmioty – ubrania, zabawki, przedmioty związane z celebrowaniem pewnych obrzędów czy narzędzia codziennej pracy. Łączy je przede wszystkim to, że były wykorzystywane przez mieszkańców wsi około 100 lat temu. Dziś możemy znaleźć je głównie w muzeach etnograficznych i skansenach, czasem na strychach czy w stodołach. Choć w większości straciły swoje dawne znaczenie i zastosowanie, dziś mogą stanowić dla nas źródło wielu inspiracji.*
- Omów z uczniami kilka przykładów zaprezentowanych na planszy, np.:
 - Polski pawilon na Expo 2010 w Szanghaju (Wojciech Kakowski, Marcin Mostafa oraz Natalia Paszkowska), który okazał się wielkim hitem. Ściany budynku były wzorowane na tradycyjnych wycinankach.

- Dywan Nodus przygotowany przez AZE Design – producent wykorzystuje do produkcji tradycyjne techniki, projektanci z tej grupy współpracują z lokalnymi rzemieślnikami, którzy realizują ich projekty.
- Lampa Wiecha (Agnieszka Lasota) nawiązuje do polskiej tradycji wieszania wiechy na dachu na znak zakończenia budowy.
- Pleciaki (Protein Design) nawiązują do tradycji nie tylko wzorem, ale także techniką (plecenie), powtórным wykorzystaniem materiału (wiklina z przeczytanych gazet) oraz wielofunkcyjnością przedmiotu (służy jednocześnie do siedzenia i przechowywania).
- Zwróć uwagę na to, że inspiracji można szukać na różne sposoby. Mogą to być wzory lub kolory, materiał lub technika wykonania, ale też sposoby korzystania z przedmiotów, ich symbole, znaczenia lub wartości, którymi kierowali się ich dawni użytkownicy. Możesz wspólnie z uczniami omówić kilka kolejnych przykładów z prezentacji:
 - Projekt „Galopki” to przykład inspiracji tradycyjnym wzorem – autorka użyła wzorów tradycyjnych haftów do stworzenia zabawki w formie rolkowego stempla.
 - Autorka projektu „Wio!” wykorzystwała tradycyjny materiał, jakim jest wiklina, oraz technikę wyplatania, aby zaprojektować ozdobę do roweru.
 - Autorka „Tiszutek” zainspirowała się tym, jak dawniej korzystano z przedmiotów. Ponieważ kultura wsi była związana z biedą jej mieszkańców, każdy posiadany przedmiot był cenny. Materiał należało wykorzystać wielokrotnie – dopóki mógł się przydać. Zniszczonych ubrań nie wyrzucano, ale przerabiano. Gdy nie dało się w nich chodzić, można było wypleść z nich dywanik. „Tiszutki” to współczesny projekt nawiązujący do takiego myślenia. Są to koszulki dziecięce z nadrukowanym wzorem zabawki. Gdy dziecko wyrośnie z ubranka, wzór można wyciąć, a następnie zszyć, tworząc pluszaka. Ścinki materiału użyte są do wypchania zabawki.
 - Żyrandole „Sad” nawiązują do tradycji zawieszania pod sufitem podłużniczki (dawnej bożonarodzeniowej dekoracji domu). Zielone gałązki były symbolem siły życia i odnowy. Autorka pisze, że poprzez swoją pracę chciała we współczesnym otoczeniu znaleźć miejsce dla tradycyjnych symboli.
 - Projekt „Micha” inspirowany jest wartościami; szklane naczynie do wspólnego jedzenia ma nawiązywać do wartości wspólnoty, robienia rzeczy razem, co autorka dostrzega w dawnej kulturze ludowej.
- Na koniec możesz zaproponować uczestnikom zagadkę z planszy – czym inspirowali się twórcy pokazanych na planszy prac: Etno-kłoków, Lampy-bociana i Zabawek z opakowań? Poproś uczestników, aby połączyli obrazki z odpowiednimi kategoriami.

ODPOWIEDZI:

- Etno-kloki – inspiracja różnymi wzorami naniesionymi na współczesne zegarki,
 - Lampa-bocian – bocian jako symbol dobrobytu,
 - Zabawki z opakowań – sposoby korzystania z materiału, wielokrotne wykorzystanie tych samych materiałów.
-
- Zachęć uczniów do wejścia w rolę projektantów. Zaprezentuj im kilka źródeł inspiracji – najlepiej lokalnych (może to być np. strój, zwyczaj, przedmiot codziennego użytku). Najlepiej pokazać je w wersji materialnej, lecz jeśli to niemożliwe, możesz wyświetlić zdjęcie. Zadaniem uczniów jest zaprojektowanie dowolnego przedmiotu z wykorzystaniem w dowolny sposób przynajmniej jednej z zaprezentowanych inspiracji. Rozdaj im różne materiały – tak, aby mogli nie tylko rysować, ale też tworzyć minimodele. To zadanie może trwać krótko (ok. 10 min) – wówczas uczestnicy mogą tylko na szybko zarysować pomysł – lub dłużej, kiedy mają możliwość dopracowania pomysłu. Zadanie może być realizowane samodzielnie lub w grupach.
 - Poproś wszystkich o zaprezentowanie swoich projektów (możesz to zrobić w formie „wernisażu” wystawy). Na koniec podsumuj pojawiające się inspiracje w nawiązaniu do omawianych wcześniej kwestii.

Literatura/inspiracje:

etnodizajn.pl, etnoprojekt.pl [dostęp 25.08.2016].

fotografia

Dział stanowi propozycję scenariuszy zajęć bazujących na fotografii. Uwzględnia pracę zarówno z fotografiami zastanymi, jak i ze zdjęciami wykonanymi przez młodzież. W proponowanych scenariuszach zdjęcia stają się bodźcem do poznania i zaciekawienia historią i teraźniejszością swojej okolicy, do poznania biografii jej dawnych i obecnych mieszkańców oraz do definiowania tematów życia codziennego, które interesują młodzież, w końcu także do budowania więzi z miejscem swojego zamieszkania. Aby wykorzystać pełnię potencjału fotografii w pracy z młodzieżą, warto podczas prowadzonych zajęć zwracać uwagę na dwa zagadnienia, które pomogą uczestnikom warsztatu rozwinąć umiejętność „czytania” fotografii. Pierwszym z nich jest moment w historii fotografii, w którym zostało wykonane dane zdjęcie, drugim jest kontekst konkretnej fotografii, czyli unikalna historia stojąca za każdym zdjęciem i nadająca mu znaczenia.

Fotografia istnieje od ponad stu siedemdziesięciu lat. Pierwsze trwałe zdjęcie, *Widok z okna w Le Gras*, wykonał w latach 20. XIX wieku francuski fizyk i wynalazca Joseph Nicéphore Niépce. Za symboliczną datę wynalezienia fotografii (nazywanej wówczas dagerotypią) przyjmuje się jednak rok 1839, kiedy to francuski artysta i fotograf Louis Jacques M. N. P. Daguerre publicznie zaprezentował nową technikę. W tym samym roku Francja kupiła prawa do wynalazku, upubliczniła proces tworzenia fotografii i „bezinteresownie przekazała go światu”. Od tego czasu następowało ciągłe rozwijanie i upowszechnianie techniki fotograficznej, która z czasem stała się jednym z najpopularniejszych środków dokumentujących życie człowieka. W pierwszym okresie istnienia fotografii na ziemiach polskich pod zaborami z nowego wynalazku korzystała głównie arystokracja i mieszczaństwo (Bartuszek 2005). Wśród warstwy chłopskiej fotografia pojawiła się pod koniec XIX wieku, robiono wówczas przede wszystkim zdjęcia niezbędne do dokumentów, portrety i pozowane zdjęcia rodzinne. Fotografie z tego okresu były mocno skonwencjonalizowane: strój pozującego był schludny, często odświętny, poza i mimika twarzy określone były zasadami wywodzącymi się z malarstwa portretowego, a tło i ewentualne atrybuty były dobrane wedle okazji. Rozpowszechnienie fotografii na obszarach wiejskich przypadło na okres międzywojenny. „W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, zwłaszcza po wynalezieniu małej kamery Leica, polską wieś przemierzali wędrowni fotografowie i przed chałupami wykonywali portrety rodzinne. Na wsi fotografowali: ksiądz, nauczyciel, organista, posterunkowy, a więc ci, którzy w jakiś sposób mieli kontakt z miastem. Najpowszechniejszym chłopskim atelier fotograficznym były w okresie międzywojennym jarmarki i odpusty. Pod gołym niebem, na tle prześcieradła malowanego w fantazyjne kwiaty, widoki, ogrody, pałace, samochody, fotografowano się zwykle w stroju odświętnym” (Bijak, Garlicka 1993, s. 14). Po zakończeniu drugiej wojny światowej nastąpił rozwój fotografii amatorskiej – robienie zdjęć stało się szybsze i prostsze, a upowszechnienie aparatów fotograficznych znacznie poszerzyło gamę fotografowanych tematów².

2.

Fotografie robione na obszarach wiejskich były przez wiele lat niesłusznie niedoceniane. Wagę i skalę tzw. fotografii chłopskiej pokazał dopiero konkurs „Fotografia polskiej wsi do 1948 roku” zorganizowany w 1983 roku przez Związek Polskich Artystów Fotografików, Polskie Towarzystwo

Historyczne, redakcję tygodnika „Nowa Wieś” i kwartalnika „Fotografia” (Bartuszek 2005; Bijak, Garlicka 1993; Sulima 1987). Zwierczeniem konkursu, na który nadesłano ponad sześć tysięcy zdjęć, była zorganizowana dwa lata później wystawa w warszawskiej Zachęcie.

W tym właśnie czasie stworzony został termin fotografii chłopskiej, określający zdjęcia powstałe z inicjatywy mieszkańców wsi (Bijak, Garlicka 1993).

Równie istotne, co określenie, z jakiego okresu pochodzi dana fotografia, jest zdefiniowanie unikalnego kontekstu powstania konkretnego zdjęcia. Za każdym ze zdjęć stoi bowiem historia, która nadaje mu znaczenia. Pozornie wydaje się, że fotografie są łatwo czytelne i zrozumiałe – widzimy przecież, co jest na zdjęciach. Gdy jednak stykamy się z fotografią, o której nie mamy żadnych informacji, oczywistość rozumienia tego, co przedstawia, staje pod znakiem zapytania. Pisząc o „odczytywaniu” zdjęć, antropolog Sławomir Sikora odwołuje się do dwóch typów komunikatów – „notatki” i „chusteczki z supełkiem” – wyróżnionych przez Jurija Łotmana i zwraca uwagę, że notatka jest komunikatem czytelny dla każdego, chusteczka z supełkiem pełni zaś funkcję wspomagającą pamięć. Sikora zaznacza, że „fotografia paradoksalnie, wbrew mniemaniu o oczywistości przekazywanego przez nią komunikatu, przynajmniej czasami byłaby bliższa właśnie temu drugiemu systemowi komunikacji. Zakładałaby

wiedzę, znajomość kontekstu, by można ją było właściwie zrozumieć” (Sikora 1992, s. 108). Kontekst i znaczenie zdjęcia możemy poznać, szukając informacji o zdjęciu, np. podpisu czy listu, do którego dołączona była fotografia. Wspaniałym sposobem jest rozmowa z osobą, która opowie nam o danej fotografii – pamięć osoby nada zdjęciu brakujące znaczenie. Jak zwraca uwagę brytyjski pisarz i krytyk sztuki John Berger „fotografia, odmiennie niż pamięć, nie utrwała jednak znaczenia. Oferuje obrazy – z ich całą wiarygodnością i uwagą, którą zazwyczaj im użyczamy – lecz obrazy odarte ze znaczenia” (Berger 1999, s. 75).

Wiedza na temat okresu powstania fotografii oraz samego kontekstu wykonania zdjęcia „ożywia” obraz, nadaje mu głębsze znaczenie i sprawia, że osoby czy miejsca ze zdjęć przestają być anonimowe, budząc tym samym zainteresowanie młodzieży. Jednocześnie warto włączyć młodzież w sam proces poznawania historii zdjęć i w miarę możliwości angażować ją w poszukiwania fotografii i informacji o nich.

Literatura:

BARTUSZEK JOANNA

2005, *Między reprezentacją a „martwym papierem”. Znaczenie chłopskiej fotografii rodzinnej*, Warszawa, Neriton.

BERGER JOHN

1999, *O patrzeniu*, tłum. Sławomir Sikora, Warszawa, wyd. Aletheia.

BIJAK MARIA, GARLICKA ALEKSANDRA

1993, *Fotografia chłopów polskich*, Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza.

SIKORA SŁAWOMIR

1992, *Fotografia – pamięć – wyobraźnia*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, nr 3–4, s. 108–111.

SULIMA ROCH

1987, *Fotografia chłopów polskich*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, nr 1–4, s. 113–120.

Scenariusz 1: Memory

Memory to rozwijająca spostrzegawczość gra obrazkowa. W naszej publikacji jest to gra bazująca na kontekstach antropologicznych. To znaczy, że obrazy na kartach przedstawiają wszystko to, co jest częścią kultury i co może nas zainspirować do szukania tematów badań antropologicznych. Najprościej mówiąc, są to obrazy przedstawiające rzeczywistość – ludzi, miejsca, przestrzenie, przedmioty, wydarzenia, symbole itd. Dzięki nim możemy poznać różne tradycje i znaczenia zjawisk. Warto również wyjaśnić w tym miejscu, jak antropologowie rozumieją wizualność, skoro w grze punktem wyjścia do rozmowy o kulturze są właśnie obrazy. Otóż, jednym z nurtów antropologii kulturowej jest antropologia wizualna, która zajmuje się badaniem i interpretowaniem właśnie wizualnej części kultury, czyli wszystkiego tego, co widzimy. Nurt ten zachęca nas szczególnie do obserwowania, co się wokół nas dzieje, co istnieje w sferze kultury. Współcześnie tematyka podejmowana przez antropologów zajmujących się wizualnością jest bardzo szeroka. Może to być np.: strój, tatuaż, ciało, architektura, krajobraz, przestrzeń miejska – wszystko, co widzimy, może być przedmiotem badań antropologii wizualnej. To także nurt, który wykorzystuje film, fotografię, rysunek, malarstwo itd., jako narzędzia badawcze, a film i fotografię również jako metody przedstawiania wyników badań.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z antropologicznym sposobem rozumienia tradycji i dziedzictwa.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poznają przykładowe zagadnienia, którymi zajmuje się antropologia kulturowa;
- uczniowie pracują z materiałem wizualnym, przedstawiającym różne przejawy kultury;
- uczniowie dowiadują się, jak antropologowie rozumieją wizualność – co się zawiera w tym pojęciu i jak można je badać;
- uczniowie uczą się poprzez zabawę – grę zespołową rozwijającą pamięć i spostrzegawczość.

Czas: 1 godzina lekcyjna.

Materiały:

karty do gry – wydrukowane na małym formacie np. A7, najlepiej na grubszym papierze, pocięte. Zestaw dla jednej grupy powinien zawierać kilkanaście par obrazków. Liczba zestawów – tyle, na ile grup będzie podzielona klasa (więcej informacji na temat obrazów w uwagach do tego ćwiczenia).

Przebieg:

- Podziel uczniów na grupy 4-5-osobowe. Możesz dodatkowo połączyć sąsiadujące ze sobą ławki, aby uczniowie mieli więcej przestrzeni do gry na blacie stołu. Każdej grupie rozdaj zestaw kart do gry.
- Wytłumacz zasady gry w memory:
- Uczestnicy zabawy rozkładają swoje zestawy kart (karty zostają wymieszane i ułożone obrazkami do dołu). W zestawie znajdują się po dwie karty z tym samym obrazkiem/zdjęciem. Zasadą gry jest wyszukiwanie par obrazków, tzn. przedstawiających ten sam motyw. Każdy uczestnik w jednym ruchu może odsłonić dwie dowolne karty, próbując znaleźć pasującą do siebie parę obrazków. Uczniowie starają się zapamiętywać tematy obrazków i miejsca, w których położone są karty. Gra kończy się, gdy ostatnia para kart zostanie odkryta. Gracze mogą policzyć, ile każdy zdobył par (nieobowiązkowy element rywalizacji).
- Gdy wszystkie grupy skończą swoje rozgrywki, zaprosz wszystkich z powrotem do koła/do ławek i zacznij omawianie gry.
- Zapytaj uczniów, które rysunki najbardziej im się podobały lub zwróciły ich uwagę. Poproś o wyjaśnienie, dlaczego. Zapytaj również, które z tych motywów wydają się uczniom znajome lub z czym kojarzą im się te zdjęcia, a których w ogóle nie rozpoznają i nie wiedzą, co dane zdjęcie może przedstawiać.
- Spróbujcie razem przeanalizować, co te obrazki przedstawiają. Uczniowie mogą rozpoznać np. miejsca, przestrzenie, ludzi, przedmioty, wydarzenia, obrzędy, znaki, symbole itd. Jeśli mają trudności, pomóż w interpretacji obrazu. Wyjaśnij, że wszystkie te elementy są częścią kultury. Przypomnij, że kultura to złożony termin. Z jednej strony, jest to wszystko, co stworzył człowiek i co możemy zobaczyć, np. stroje, jedzenie, architektura, narzędzia, sztuka, tańce tradycyjne czy zwyczaje świąteczne. Z drugiej strony, jest to wiele elementów, których nie widzimy na pierwszy rzut oka, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, które są ważną częścią kultury i dobrze jest sobie je uświadamiać. Są to np. postawy, normy i wartości, koncepcja piękna, sposób okazywania uczuć, opowieści i legendy. Dzięki tym materialnym i niematerialnym elementom możemy pełniej dowiedzieć się, dlaczego dane miejsce czy przedmiot są dla kogoś tak ważne. To właśnie ciekawi badacza etnologa/antropologa. Interesują nas te historie, gdyż za każdym miejscem, rzeczą czy człowiekiem kryje się jakiś kontekst czy opowieść. I to jest właśnie ciekawe do odkrywania i obserwowania.
- Podsumuj zadanie, zachęcając uczniów do rozglądania się wokół i dostrzegania różnych elementów kultury, które ich otaczają. Zachęcaj do łączenia strony wizualnej, materialnej kultury – tego, co widzimy – z jej elementami niematerialnymi – ciekawą historią do odkrycia – aby lepiej poznać drugiego człowieka i jego kulturę.

Uwagi:

Warto przeznaczyć dłuższą chwilę na podsumowanie tej gry. Zachęcaj uczniów, aby mówili, jakie mają skojarzenia z obrazkami, zwłaszcza, gdy nie wiedzą, co one przedstawiają. Może znają podobne miejsca lub przedmioty czy zwyczaje. Pomóż im zrozumieć. Obrazki mogą pokazywać elementy kultury lokalnej albo kultur z innych regionów świata. Mogą przedstawiać sceny historyczne lub współczesne. Mogą pokazywać życie codzienne lub momenty odświętne czy też elementy charakterystyczne dla danego regionu. Jeśli memory będą przedstawiać znane uczniom lokalne konteksty, miejsca, ludzi, przedmioty, zadanie będzie mniej abstrakcyjne, a położy większy nacisk na to, co faktycznie uczniowie mogą znaleźć w swojej lub bliskiej okolicy i w tradycji.

Scenariusz 2: Nieoczywistość zdjęć

Wbrew pozorom zdjęcia nie są jednoznaczne. To obrazy, które można interpretować w rozmaity sposób. Czasem ważniejszy od utrwalonej sceny jest kontekst, w którym fotografia powstała. Jak pisała Judith Okely, „zgodnie z punktem widzenia patrzącego, zmieniają się także interpretacje” (Okely 2005). Zdjęcia mogą pokazywać różne narracje i różne formy pamięci o przeszłości. Poniższe zadanie będzie bazowało właśnie na tej wielości interpretacji i nieoczywistości fotografii.

Cel ogólny:

- rozbudzenie w uczniach refleksji na temat różnych sposobów czytania fotografii.

Cele szczegółowe:

- uczniowie uświadamiają sobie niejednoznaczność przekazu fotografii;
- uczniowie wykorzystują fotografię jako medium przedstawiające rzeczywistość;
- uczniowie budują postawy otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka;
- uczniowie rozwijają umiejętność dyskusji na forum.

Czas: 1 godzina lekcyjna.

Materiały:

- zestaw zdjęć wyświetlany na rzutniku lub tak wydrukowany, aby uczniowie mieli do nich stały dostęp;
- kartki, długopisy (po kilka na grupę).

Przebieg:

- Podziel uczniów na grupy 4-5-osobowe. Zaczynaj pokazywać uczniom po kolei wybrane zdjęcia – na rzutniku lub wydruki dla każdej grupy – i wyjaśnij uczniom polecenie. Uczniowie nie dostają żadnych informacji na temat autorów zdjęć, zdjęcia nie mają daty zrobienia ani podpisu. Poproś, aby uczniowie przyjrzeni się zdjęciom i zastanowili się, co one przedstawiają. Co na nich widzą? Jaka to może być sytuacja? Zapytaj też, jaki ogólny charakter, nastrój mają te zdjęcia. Daj uczniom na tę pracę w grupach ok. 10 – 15min.
- Po skończonej pracy w grupach zaproś uczniów do wspólnego omawiania zdjęć na forum całej klasy. Kolejno omówcie każde zdjęcie, odpowiadając na pytania, nad którymi uczniowie pracowali w grupach: poproś grupy o odpowiedź, co przedstawia dane zdjęcie. Zapytaj również, co ich naprowadziło na takie skojarzenie. Dopytuj o ich obserwacje. Daj głos każdej grupie. Niech uczniowie słuchają, czy odpowiedzi innych grup są podobne czy może pozostali mieli inne skojarzenia. Porozmawiajcie o nastroju zdjęcia. Czy jest to zdjęcie przedstawiające prawdziwą sytuację, czy może

wyreżyszerowaną? Przy każdym zdjęciu od razu po dyskusji uczniów wyjaśnij, jaki jest prawdziwy kontekst zdjęcia. Daj uczniom chwilę na refleksję, czy ich skojarzenia były zbieżne z prawdziwym wyjaśnieniem. Jeśli nie, niech zastanowią się, co ich zmyliło.

- Podsumuj zadanie. Zapytaj uczniów, jakie wnioski można wyciągnąć z takiego ćwiczenia. Następnie dodaj ogólną refleksję o tym, że warto świadomie podchodzić do wszystkiego, co się widzi, bo nie zawsze nasze wyobrażenie o czymś będzie słuszne. Jest to szczególnie ważne, gdy rozmawiamy o fotografii, która przez swą formę – zapisanie na stałe pewnego widzialnego obrazu – wydaje się zawsze prawdziwa i uniwersalna. Jednak warto krytycznie podchodzić do tego stanowiska poprzez pokazanie, że – tak jak w przypadku zdjęć z ćwiczenia – znaczenie fotografii nie jest zawarte w samym zdjęciu, ale w kontekście jego zrobienia.

[opcjonalnie]

- Na koniec podsumowania możesz uczniom pokazać jeszcze jedno zdjęcie: *Portret topielca*, autorstwa Hippolyte Bayarda z 1840 roku. Bayard był francuskim fotografem i pionierem fotografii, nie był jednak tak uznany i doceniany, jak żyjący w tych samych czasach Daguerre. Swoje frustracje Bayard przełożył na fotograficzny manifest. *Portret topielca* przedstawia bowiem jego samego, artystę niedocenionego, który rzekomo popełnił samobójstwo. Zdjęcie opatrzone jest oryginalnym komentarzem wyjaśniającym, dlaczego ów człowiek popełnił samobójstwo:

Ciało, które widzą Państwo na odwrocie, to Bayard, wynalazca procesu, którego wspaniałe rezultaty mogli już Państwo widzieć albo dopiero zobaczą. O ile mi wiadomo, ten zmyślny i niezmordowany badacz od około trzech lat udoskonalął swój wynalazek. Akademia, król i wszyscy ci, którzy mieli okazję zobaczyć te rysunki – a które on sam uważał za niedoskonale – podziwiali je tak, jak i Państwo je podziwiają w tej chwili. Przynosi mu to wiele zaszczytu, ale ani grosza. Rząd, który zbyt wiele dał Daguerre'owi, oznajmił, że nie może nic zrobić dla Bayarda i nieszczęśnik ten się utopił. O, ludzka niestałość! Artysci, naukowcy i gazety zajmowali się nim przez dłuższy czas, a dziś, gdy od wielu dni wystawiony jest w kostnicy, nikt go jeszcze nie rozpoznał i o niego nie pytał. Panie i Panowie, z obawy o Państwa powonienie zajmijmy się lepiej czymś innym, bo twarz i ręce Bayarda zaczynają już gnić, jak mogą zresztą Państwo zauważyć.

Jest to zatem ciekawa prowokacja, czy też zabawa konwencją fotografii. Widać, że już na początku powstawania sztuki fotografii podważona była idea jej prawdziwości. Co tym bardziej nam – żyjącym w dobie programów graficznych, w których z łatwością można zmieniać oryginalny obraz fotografii – daje do myślenia, że warto się zastanawiać nad tym, co fotografia ze sobą niesie. A raczej, co niesie ze sobą jej kontekst.

Uwagi:

Zdjęcia „nieoczywiste”, które trzeba przygotować do tego ćwiczenia, to zdjęcia, których kontekst nie jest jasny. Interpretacja, która nasuwa nam się na początku, pierwsze skojarzenie z konkretną, znajomą sytuacją, znajomym zjawiskiem czy miejscem, zwykle nie są trafne. Okazuje się bowiem, że zdjęcie przedstawia zupełnie odmienną scenę. Jest to obraz niejednoznaczny, nieoczywisty.

Podczas podsumowania zadania daj uczniom chwilę na ich wnioski. Zazwyczaj sami dochodzą do wielu ciekawych refleksji i rozumieją, że ważniejszy jest kontekst obrazu, czyli opowieść dodana, a nie sam obraz. Pomagaj też w dyskusji na forum klasy. Pamiętaj, że nie ma dobrych i złych odpowiedzi, że indywidualne skojarzenie jest dobrą odpowiedzią. Im więcej skojarzeń, tym uczniowie prędzej zobaczą nieoczywistość fotografii, a także możliwość różnorodnego tłumaczenia danego obrazu.

Literatura/inspiracje:

OKELY JUDITH

2005, *Wizualizm i krajobraz: patrzeć i widzieć w Normandii*, tłum. Iwona Kurz, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, nr 4, s.11–21.

Zdjęcie i historia Hippolyte Bayarda (za Wikipedią): https://pl.wikipedia.org/wiki/Hippolyte_Bayard [dostęp 19.09.2016].

Scenariusz 3: W etnograficznym obiektywie

Fotografia i film to media, które pomagają dokumentować rzeczywistość. Jednak nie robią tego obiektywnie. Są to raczej przedstawienia wizualne, które można interpretować na różne sposoby i uzupełniać o historię. Badaczy interesuje właśnie ta nałożona opowieść. Dlatego rozbudzamy w uczniach umiejętność czytania i interpretacji obrazów, a także tworzenia ich. Etnografowie wykorzystują zdjęcia i filmy jako preteksty do rozmowy, np. o ludziach, codzienności, zwyczajach, miejscach, pracy, pamięci, także o symbolice, historii czy złożonych narracjach. Jednym słowem, o ludziach i ich tradycji, kulturze. Wszystko po to, aby zrozumieć i uchwycić kawałek rzeczywistości – swojej lub czyjejś. Antropologowie często zadają pytania: Dlaczego? Co to znaczy? Kluczowy jest bowiem kontekst.

Razem z uczniami również możemy zadać pytania fotografiom i filmom. Możemy zastanowić się, co jest na zdjęciach/filmach ukazane, a czego nie ma. Tematy poruszane i udokumentowane przez te media mogą być różne. Interesujące do zbadania może być to, jakie tematy i ludzie są chętniej przedstawiani w historiach, a jakie historie czy ludzie nie mają swoich reprezentacji wizualnych. To może zachęcić do refleksji i pytania, dlaczego tak jest i co to znaczy. Pytań jest wiele i wiele jest odpowiedzi. Zachęcajmy młodych, aby stali się odkrywcami i poznawali te lokalne historie. Starajmy się zaciekawić ich tematyką antropologicznego rozumienia świata, historii, lokalności, dziedzictwa. Mogą je poznawać poprzez zastane reprezentacje wizualne, a także za pośrednictwem przedmiotów, opowieści, spotkań ze starszymi członkami społeczności. Mogą również poznawać je poprzez tworzenie swoich własnych reprezentacji wizualnych, co proponujemy w tym zadaniu. W obu przypadkach będzie to dziedzictwo widziane z lokalnego punktu widzenia i będzie miało na pewno różne, ciekawe brzmienie.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z antropologicznym rozumieniem lokalnych znaczeń i tradycji.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poznają krótką historię fotografii i filmu;
- uczniowie rozumieją, czym charakteryzuje się fotografia/ film etnograficzny;
- uczniowie wykorzystają multimedia w pracy i jako pomoc w poznaniu świata wokół;
- uczniowie rozwiną spostrzegawczość podczas dokumentowania rzeczywistości wizualnej swojej okolicy;
- uczniowie budują postawy otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka.

Czas: 3 godziny lekcyjne.

Mogą być zrealizowane jako całość lub podzielone na części:

1. Wstęp teoretyczny do tematu i przygotowanie do wyjścia w teren;
2. Zbieranie materiału w terenie;
3. Podsumowanie wyjścia w teren oraz edycja materiałów.

Materiały:

- prezentacja multimedialna wprowadzająca do tematu (zawierająca filmy i fotografie wymienione w przebiegu ćwiczenia);
- aparaty fotograficzne/kamery lub inne urządzenia, którymi można fotografować lub nagrać wideo (kilka na klasę).

Przebieg:

CZEŚĆ I. TEORIA I PRZYGOTOWANIE DO WYJŚCIA W TEREN

- W pierwszej części zajęć przedstawi uczniom krótką historię fotografii i filmu. Kilka informacji o fotografii możesz przeczytać we wstępie do tego działu. Zachęcamy również do zgłębienia tematu we własnym zakresie, zależnie od potrzeb.
- Na początku wyjaśnij uczniom termin fotografia. Pochodzi on od greckich słów *phōtós* – światło i *gráphō* – piszę lub *graphein* – rysować, pisać. W dosłownym tłumaczeniu znaczy to „rysowanie za pomocą światła”.
- Fotografia jest to zbiór technik, których celem jest zarejestrowanie obrazu za pomocą światła. Powstała przed stu siedemdziesięcioma laty. Pierwszym zdjęciem, które udało się utrwalić, jest *Widok z okna w Le Gras*, autorstwa Francuza, fizyka i wynalazcy, Josepha Nicéphore’a Niépce. Pokaż uczniom to pierwsze zdjęcie. Innym znanym zdjęciem jest przedstawienie *Boulevard du Temple* w Paryżu, zarejestrowane przez Louisa’a Jacques’a Daguerre’a. Zdjęcie to jest dobrym przykładem do wyjaśnienia, jak działa rejestrowanie obrazu (na materiał światłoczuły padają promienie słoneczne i dzięki temu rejestruje się obraz – naświetlanie). Na zdjęciu bulwaru widać tylko jednego człowieka stojącego na chodniku, choć w czasie naświetlania było tam wielu przechodniów, jechały powozy. Tylko jeden człowiek, któremu akurat pucybut czyścił buty i który przez dłuższy czas stał nieruchomo, znalazł się na fotografii. Warto wyjaśnić, że to właśnie pokazuje, jak długo kiedyś naświetlały się płytki światłoczułe, mogło to trwać od kilkunastu minut, nawet do kilku godzin. Zatem obraz rejestrowany na płytce był lekko zmieniony, wygładzony, nie rejestrował ruchu.
- Po omówieniu fotografii, przejdź do filmu. Wyjaśnij, że film to ruchome obrazy (ang. *motion picture*). Najbardziej znanymi postaciami z historii kinematografii są August Marie Louis Lumiere i Louis Jean Lumiere (Bracia Lumiere), którzy w 1895 roku opatentowali kinematograf i przedstawili pierwszy film *Wjazd pociągu na stację w La Ciotat* (*Arrival of a Train at La Ciotat*). Inne znane filmy braci Lumiere, które możesz pokazać uczniom, to m.in. *Bitwa śnieżna* (*Snowball Fight*), a także *Wyjście robotników z fabryki* (*Exiting the Factory*) oraz pierwszy film wyreżyserowany, komediowy

– *Polewacz polany (L'Arroseur arrosé)*. Zapytaj uczniów, czym różnią się te filmy od współczesnych, które znają. Zauważą pewnie, że są to filmy krótkometrażowe, nieme, czarno-białe. Porozmawiajcie o tematyce tych filmów.

- Podsumuj, że dzięki obrazowi utrwalonemu na zdjęciu lub w filmie, mamy kontakt z przeszłością. Dawne filmy dokumentowały zwykle czynności, scenki rodzajowe, a zdjęcia były robione głównie na specjalne okazje, np. zdjęcie rodziny podczas święta lub zdjęcia pracownicze. Obrazy pomagają utrwalić historię. Warto jednak pamiętać, że przeszłość odkrywamy również poprzez opowieść, czyli wszystko, co było i jest pamiętane. A że pamięć funkcjonuje na zasadzie skojarzeń – będą to tysiące naszych i cudzych skojarzeń oraz utrwalonych informacji.
- Kiedy już uczniowie zapoznają się z dawną fotografią i filmem, wyjaśnij, że podobne w idei są fotografia etnograficzna oraz film etnograficzny. Opowiadają o ludziach i ich życiu, bez upiększania, bez zmyślenia. Film etnograficzny oddaje głos swoim bohaterom. Jest to rejestracja życia takim, jakie ono jest. Pokaż przykłady wizualne. Jednym z pierwszych filmów etnograficznych jest *Nanuk z północy (Nanook of the North)* Roberta J. Flaherty'ego, z 1922 roku, który pokazuje życie Inuitów (zwanych potocznie Eskimosami) mieszkających na dalekiej północy Kanady. Możesz pokazać fragment tego filmu na zajęciach. Zapytaj uczniów, czego ciekawego można się dowiedzieć z takich dawnych filmów i zdjęć, które przedstawiają życie codzienne ludzi.
- Na koniec tej części przygotuj uczniów do wyjścia w teren. Wyjaśnij, że będziecie robić fotografię lub film etnograficzny, aby lepiej poznać swoją okolicę i ludzi tutaj żyjących. Zastanówcie się wspólnie, co i kto może być przedmiotem waszych obserwacji. Czy skupicie się na teraźniejszości, udokumentujecie miejsca, ludzi, sceny z życia? Czy spróbujecie poznać przeszłość, porozmawiać z ludźmi na interesujący was temat? Pomyślcie, jak skonstruujecie materiał. Czy wasze fotografie lub film będą się ze sobą łączyć, powstanie spójna narracja, czy może swoisty kolaż z różnych kontekstów? Czy będzie to obserwacja jakiegoś specjalnego wydarzenia czy może życia codziennego, dziejącego się właśnie tu i teraz? Jest to czas na zdecydowanie, co będzie dla grupy najciekawsze i pozwoli najlepiej poznać waszą okolicę. Możecie w tym miejscu zrobić dłuższą przerwę, aby lepiej przygotować się do wyjścia.

CZĘŚĆ II. PRACA W TERENIE

- W drugiej części zajęć następuje wyjście w teren, aby zebrać stosowny materiał filmowy lub fotograficzny. Podziel klasę na grupy 3-5-osobowe. Zanim grupy wyjdą w teren, ustal ze wszystkimi, ile ma trwać ich praca, na jakim obszarze mogą się poruszać, a także gdzie jest punkt zbiórki. Przypomnij, że należy zapytać o pozwolenie osobę, którą chcą sfotografować lub nagrać. Uczniowie powinni się przedstawić, powiedzieć, do jakiej szkoły chodzą, co to za zadanie i że zdjęcia/filmy będą użyte tylko na potrzeby zajęć szkolnych. Wyjście w teren jest nie tylko zadaniem rozwijającym spostrzegawczość i dociekliwość, ale polegającym również na przełamywa-

niu własnych barier. Uczniowie mogą być nieśmiali, mogą wstydzić się podchodzić do ludzi. Zachęcaj ich – w granicach bezpieczeństwa – aby starali się obserwować wszystko i zarejestrować z tej wyprawy tyle, ile potrafią, bo każdy materiał będzie wartościowy.

CZĘŚĆ III. PODSUMOWANIE WYJŚCIA W TEREN I EDYCJA MATERIAŁÓW

- W trzeciej części zajęć następuje podsumowanie pracy w terenie. Jest to czas na rozładowanie emocji i zdanie relacji z wykonanego zadania. Zapytaj uczniów, jak oceniali takie zadanie, czy im się podobało. Czy było to trudne czy łatwe zadanie i dlaczego. Dopytaj o to szczególnie i poświęć temu zagadnieniu czas. Zapytaj, co udało im się zaobserwować i co uwiecznili na zdjęciach/filmach. Na bieżąco oglądajcie materiały zarejestrowane przez uczniów, niech na świeżo opowiedzą, co ciekawego udało im się zaobserwować. Czy byli to ludzie, miejsca, rzeczy, konkretna sytuacja, zdarzenie, czyjaś opowieść itd.? Czy uwiecznili osobę w zbliżeniu, jak na portrecie, czy może świadomie lub nieświadomie zrobili zdjęcie osoby w kontekście, czyli z tłem, okolicą, w jakiej ją spotkali. To też pokaże, jak uczniowie patrzyli na to, co fotografują. Zapytaj, czego możemy się dowiedzieć z tych zdjęć – dlaczego uwiecznili te, a nie inne rzeczy. Zapytaj również, co i dlaczego nie zostało sfotografowane – warto się nad tym również zastanowić. Możecie wypisać wspólnie na tablicy, co uczniowie uwiecznili w materiale.

[opcjonalnie]

- Alternatywnym pomysłem na tematykę filmu jest nakręcenie materiału opowiadającego o młodziźnie. Uczniowie mogą opowiedzieć swoją historię i użyć młodzieżowej narracji. Tematyka poruszana w filmie może dotyczyć np. tego, jak mieszka się młodziźnie w ich miejscowości, co lubią robić, jakie miejsca są tutaj dla nich ważne, jakie mają marzenia i aspiracje. Jest wiele tematów, które mogą poruszyć, aby opowiedzieć swoją historię. Film może być ciekawym sposobem na pokazanie lokalnej historii oczami młodych ludzi. W projekcie można zaangażować więcej osób.
- Spróbujcie zastanowić się wspólnie, jak najlepiej będzie wykorzystać zebrane materiały, aby pokazać lokalne historie i ludzi. Niech to będzie pamiątka dla was, a może i dla innych osób zaangażowanych w realizację. Ze zdjęć możecie zrobić np. album, gazetkę ścienną czy też mapę przestrzeni. Oczywiście wszystko to w formie większej lub mniejszej wystawy szkolnej. Filmy również warto przedstawić na wystawie w formie pokazu, jednak prawdopodobnie będą one wymagały więcej edycji. Wystawę dopełnijcie waszymi komentarzami oraz spisnymi historiami, jeśli je spisaliście podczas rozmów ze spotkanymi osobami.

Uwagi:

W realizacji tego zadania dobrze jest wybrać jeden wariant – fotografię lub film – który realizują wszystkie grupy. Materiały będą wtedy łatwiejsze do omawiania. Wykorzystanie jednego medium nie wyklucza jednak użycia drugiego. Możecie wyjść w teren drugi raz, jeśli chcecie spróbować obu tych sposobów zbierania materiałów. Oba te media mają inną specyfikę narracji, co jest bardzo ciekawe do wypróbowania.

Ważne jest, aby wyjście w teren i robienie fotografii czy filmów było świadomą obserwacją ludzi i świata wokół. To, co stworzą uczniowie, będzie swoistą wizualną opowieścią o przeszłości i teraźniejszości danego miejsca, waszego miejsca. W podsumowaniu porozmawiaj z grupą o tym, co uwiecznili na zdjęciach/filmie. Czy był to film/zdjęcie robione z zewnątrz, czy może obserwacja uczestnicząca (można zajrzeć do zadania *Obserwacja uczestnicząca* w dziale *Ludzie*). Czy próbowali nakręcić film z określoną fabułą czy kolaż obrazów? Jak się czuli, uwieczniając rzeczywistość? Czy dowiedzieli się czegoś nowego, ciekawego? I wreszcie, co mogą powiedzieć o świecie, który ich otacza. Na przykładzie tak zarejestrowanej lokalności można poruszyć wiele tematów. Warto też podzielić się waszą pracą z lokalną społecznością. To, co stworzycie, jest swego rodzaju spisaniem historii i może zaciekawiać wiele osób.

Literatura/inspiracje:

Wszystkie wymienione filmy i zdjęcia można znaleźć w internecie, poprzez wyszukiwarkę oraz na YouTube.

Scenariusz 4: Portrety

Zdjęcia ludzi należą do niezwyklej kategorii fotografii. Szczególnie w początkach istnienia tej techniki nierzadko stawiano znak równości między fotografowaną osobą a jej przedstawieniem na zdjęciu. Antropolog Roch Sulima, pisząc o fotografii chłopskiej, podkreślał, że „fotografia zastępowała osoby same, stała się substytucją przedstawianej postaci, była równoważna ludzkiemu bytowi” (Sulima 1987). Zdjęcia z czyimś wizerunkiem określano mianem duszy, cząstki, cienia, oczu czy serca, co nabierało szczególnego znaczenia np. w sytuacji rozłąki. Sulima zwraca uwagę, że „przesyłane za ocean lub do frontowych okopów fotografie chłopskie nie tylko odtwarzały więź rodzinną, ale zastępowały konkretne osoby” (Sulima 1987). To właśnie to subtelne, a zarazem niezwykle wyraziste połączenie osoby z jej reprezentacją na zdjęciu staje się inspirującym punktem wyjścia do pracy z fotografią ludzi. Poniższe ćwiczenie zachęca do przyjrzenia się starym zdjęciom przedstawiającym mieszkańców okolicy. Portrety, zdjęcia rodzinne i grupowe, pamiątkowe zdjęcia szkolne, fotografie ślubne staną się punktem wyjścia do rozmowy o losach mieszkańców miejscowości.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z biografiami dawnych mieszkańców ich miejscowości.

Cele szczegółowe:

- uczniowie nauczą się korzystać z fotografii jako narzędzia do poznawania biografii osób;
- uczniowie zbudują więź ze swoim miejscem zamieszkania.

Czas: 2 godziny lekcyjne.

Materiały:

- zdjęcia dawnych mieszkańców miejscowości (w formie wydruków w formacie A4), wydrukowane informacje o osobach ze zdjęć;
- kartki formatu A3, flamastry, kleje, dziurkacz, ok. 0,5 metra wstążki.

Przebieg:

- Podziel uczniów na pary. Każdej parze rozdaj zdjęcie, materiały dotyczące osoby na zdjęciu, a także kartki, kleje i mazaki. Poproś uczniów o zapoznanie się z materiałami.
- Poproś każdą parę o przygotowanie ozdobnej karty do albumu, zawierającej informacje o danej osobie oraz jej fotografię, a także o przygotowanie krótkiej prezentacji na temat danej osoby.
- Po zakończonej pracy ułóż karty jedna na drugiej, wykonaj dziurki na jednym z boków i tak zrobiony album przewiąż wstążką.

- Wspólnie obejrzyjcie album – przy każdej stronie poproś autorów o krótkie zaprezentowanie biografii danej osoby. Podsumuj ćwiczenie, podkreślając rolę mieszkańców w tworzeniu tożsamości miejscowości.

[opcjonalnie]

- Przygotujcie okładkę i ostatnią, pustą stronę albumu. Gotowy album połóżcie w szkole – w przystępnym miejscu na korytarzu lub w bibliotece, aby każdy mógł go obejrzeć, a na ostatniej stronie napisać swoje wrażenia.

Uwagi:

Zadanie wymaga przygotowania starych fotografii oraz informacji o występujących na nich osobach – w obydwu elementy pracy można włączyć uczniów i wspólnie z nimi udać się na poszukiwania np. do biblioteki. Warto zachęcić młodzież do poszukania starych zdjęć i informacji we własnych domach. Wybierając zdjęcia, decyduj się nie tylko na zdjęcia powszechnie znanych osób czy lokalnych bohaterów. Nauczycielka ze szkoły, miejscowy fotograf, dziadkowie i babcie uczniów, członek Solidarności, pani piekacza najlepsze jagodzianki, ludowy artysta – każda osoba stanowi o unikalności miejscowości i sprawia, że album zapełnia się interesującymi historiami.

Literatura /inspiracje:

SULIMA ROCH

1987, *Fotografia chłopów polskich*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, nr 1–4, s. 113–120.

Scenariusz 5: Wczoraj i dziś

Poniższe ćwiczenie stanowi propozycję poznania historii miejscowości podczas spaceru z wykorzystaniem starych zdjęć. Stara fotografia otwiera możliwości przybliżenia historii okolicy, stwarza przestrzeń do dyskusji o zmianach, jakie zaszły w miejscowości i stanowi doskonałą bazę do realizacji twórczych działań. Jednak historia wyłaniająca się z fotografii wymaga klucza do analizy i interpretacji. Realizując ćwiczenie, warto zwrócić uwagę na szeroko pojęty kontekst, w jakim zostały wykonane poszczególne zdjęcia oraz mieć w pamięci, że w początkach swojego rozwoju fotografia była dostępna w określonych okolicznościach, a z jej możliwości korzystały wybrane osoby czy grupy społeczne. Zdefiniowane były często także i same tematy zdjęć oraz okazje do fotografowania. Taki stan rzeczy determinuje obraz historii wyłaniający się ze starych zdjęć, zwraca uwagę na niepełność przekazu. Tę specyfikę fotografii warto przekazać uczniom w ramach ogólnej wiedzy na temat pracy z fotografią, jak również wykorzystać jako punkt wyjścia do rozmowy na temat tego, jaką historię miejscowości ukazują zdjęcia oraz czego – jakich miejsc, osób czy sytuacji – nie odnajdziemy na starych fotografiach okolicy.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z elementami historii ich miejscowości.

Cele szczegółowe:

- uczniowie dowiedzą się, jak dawniej wyglądała ich miejscowość oraz życie w niej;
- uczniowie dostrzegą zmiany, które zaszły w okolicy;
- uczniowie nauczą się korzystać z fotografii jako narzędzia do poznawania przeszłości;
- uczniowie zbudują więź ze swoim miejscem zamieszkania.

Czas: 4 godziny lekcyjne.

Materiały:

- dawne zdjęcia miejscowości (w formie ksera/wydruku – zimą najlepiej każde zdjęcie włożyć do plastikowej koszulki);
- wydrukowane informacje dotyczące miejsc/osób/sytuacji na zdjęciach;
- mapy miejscowości;
- aparaty fotograficzne lub telefony komórkowe z funkcją robienia zdjęć;
- komputer, rzutnik.

Przebieg:

- Podziel uczniów na 2-4-osobowe grupy. Każdej grupie rozdaj kilka starych fotografii miejscowości. Zadbaj, aby poszczególne grupy dostały różne fotografie. Poproś uczniów o przyjrzenie się zdjęciom i próbę odgadnięcia, jakie miejsca, osoby czy sytuacje przedstawiają.
- Rozdaj uczniom wydruki zawierające informacje dotyczące poszczególnych zdjęć i mapę miejscowości. Poproś uczniów o dokładne zapoznanie się z materiałami i dopasowanie ich do wcześniej rozdanych zdjęć, a także o określenie, gdzie zostały wykonane poszczególne fotografie. Pracę zakończ rozmową na temat pierwszych wrażeń uczniów dotyczących ich miejscowości na starej fotografii.
- Poproś uczniów o zabranie wcześniej rozdanych materiałów, upewnij się, że każda grupa wyposażona jest w aparat fotograficzny. Wyjaśnij, że będziecie teraz pracować w terenie, a zadaniem poszczególnych grup jest dotarcie do miejsc z fotografii, porównanie starego zdjęcia z tym, jak dane miejsce wygląda obecnie, oraz zrobienie zdjęcia, na którym stara fotografia jest wkomponowana we współczesny krajobraz. Wyjdź z uczniami na spacer po miejscowości i rozpocznij zadanie.
- Po powrocie do szkoły poproś poszczególne grupy o zgranie zrobionych zdjęć na komputer oraz przygotowanie się do zaprezentowania swoich prac – opowiedzenia o danym miejscu oraz podzielenia się swoimi wrażeniami dotyczącymi pracy.
- Poproś każdą grupę o prezentację zdjęć na forum klasy. Wspólnie porozmawiajcie o tym, jaką historię przedstawiają zdjęcia, czego na nich brakuje, a także jakie zmiany zaszły w miejscowości.

[opcjonalnie]

- Bazując na zdjęciach zrobionych przez uczniów, przygotujcie szkolną wystawę. Wydrukujcie zdjęcia i opatrzone je podpisem zawierającym informacje o temacie zdjęcia oraz wrażenia uczniów z pracy. Zorganizujcie szkolny wernisaż i zaproście na niego uczniów, nauczycieli, rodziców, mieszkańców miejscowości. Zaproście gości do wspólnego poznawania miejscowości – zapewnijcie długopisy i samoprzylepne kartki i zachęćcie zwiedzających do opisanie swoich wrażeń/wspomnień związanych z miejscami ze zdjęć oraz do przyklejania ich obok danego zdjęcia.

Uwagi:

Zadanie wymaga przygotowania zarówno starych fotografii miejscowości, jak i informacji o danych zdjęciach – w obydwu elementy pracy można włączyć uczniów i wspólnie z nimi udać się na poszukiwania np. do biblioteki. Warto zachęcić młodzież do poszukania starych zdjęć we własnych domach. To właśnie w rodzinnych zbiorach kryją się często najcenniejsze zdjęcia, a najbliżsi mogą opowiedzieć o nich wiele historii. Jeśli nie uda się zebrać zbyt wielu starych fotografii, nie szkodzi – do przeprowadzenia ćwiczenia w zupełności wystarczą jedno, dwa zdjęcia na grupę. Zdjęcia nie muszą

przedstawiać całej miejscowości, może być to np. wybrana ulica, szkoła czy rynek. Oglądając stare fotografie i porównując je z dzisiejszymi miejscami, zachęć uczniów do patrzenia nie tylko na zmieniające się elementy architektury czy krajobrazu, lecz również na przejawy życia codziennego np. ubiór, przedmioty, sposób spędzania czasu wolnego, życie towarzyskie, pracę, naukę, zabawę.

Podczas pracy w terenie zachęć młodzież do kreatywnego robienia zdjęć – zdjęcie może przedstawiać uczniów stojących na tle szkoły i trzymających starą fotografię miejsca nauczania, dawne zdjęcia zburzonego budynku można ustawić na pozostałych fundamentach, a stare zdjęcie targu można ręką trzymać przed aparatem, aby w tle złapać współczesnego ducha rynku – warto pobawić się fotografią!

Scenariusz 6: Kolaż różnorodności

Kolaż to technika polegająca na tworzeniu kompozycji z różnorodnych elementów – każdy element jest inny, wnosi do kolażu unikalną wartość i znaczenie, a sam kolaż swój ostateczny obraz i charakter uzyskuje po połączeniu wszystkich elementów. O różnorodności możemy rozmawiać z młodzieżą przez analogię właśnie do kolażu. Różnorodność to współistnienie w przestrzeni miejscowości przedstawicieli różnych kultur, grup religijnych, etnicznych i narodowych, zarówno historycznie, jak i współcześnie. Różne pochodzenie, ubiór, język czy różne dania spożywane podczas Wigilii, synagoga, cmentarz ewangelicki, różne zwyczaje czy lokalny kebab – wszystko to należy do przejawów różnorodności, a zarazem stanowi o unikalnej tożsamości każdej miejscowości. Poniższe ćwiczenie stanowi propozycję zwrócenia uwagi uczniów na rozmaite ślady różnorodności kulturowo-religijnej w ich okolicy, a także uczy młodzież spojrzenia na różnorodność jako wartość pozytywną.

Cel ogólny:

- zapoznanie uczniów z przejawami różnorodności w ich miejscowości.

Cele szczegółowe:

- uczniowie poznają różne grupy zamieszkujące miasto dawniej i współcześnie;
- uczniowie zbudują postawy otwartości i szacunku wobec drugiego człowieka;
- uczniowie zbudują więź ze swoim miejscem zamieszkania.

Czas: 3 godziny lekcyjne.

Materiały:

- dawne i współczesne zdjęcia/pocztówki/rysunki związane z miejscowością, jej mieszkańcami oraz poszczególnymi grupami które zamieszkiwały/zamieszkują okolicę (w formie pozwalającej na użycie materiałów do kolażu, np. ksera/wydruku);
- wydrukowane informacje dotyczące przygotowanych zdjęć/pocztówek/rysunków uwzględniające opisy różnych grup mieszkańców;
- kolorowe czasopisma, papiery kolorowe, sztywne kartki formatu A3 lub A2, flamastry, kleje, nożyczki.

Przebieg:

- Wyjaśnij uczniom znaczenie terminu różnorodność i zapytaj, jakie znają przejawy różnorodności w ich miejscowości. Przedstaw uczniom prezentację dotyczącą różnorodnych grup zamieszkujących miejscowość dawniej i współcześnie.
- Opowiedz uczniom o technice kolażu i przedstaw przykładowe prace.
- Rozdaj uczniom materiały wizualne i poproś o przygotowanie kolażu na temat różnorodności w historii i współczesności ich miejscowości.

- Poproś uczniów o zaprezentowanie i omówienie prac.
- Podsumuj zajęcia, zwracając uwagę na wartości i pozytywne aspekty różnorodnościowego charakteru miejscowości.

Uwagi:

Prowadząc zajęcia, zwracaj uwagę na język uczniów i reaguj na pojawiające się stereotypy, czyli uogólnione poglądy, przekonania czy sądy, przekazujące wiedzę uproszczoną, np. „wszyscy Szkoci są skąpi”, często nieopartą żadnym doświadczeniem, np.: „Dziś do klasy przyszła nowa uczennica, która ma blond włosy. Na pewno jest głupia, bo wszystkie blondynki są głupie”. Stereotypy działają w grupie, to grupa je wytwarza i podtrzymuje. Są również trwałe – oznacza to, że chociaż możemy mieć informacje, które stereotypowi zaprzeczają, to nie wpłyną one na jego zmianę, np. nadal popularny jest stereotyp Polak-katolik, chociaż z doświadczenia wiemy, że wśród nas mogą być osoby innego wyznania, np. prawosławni, muzułmanie, adwentyści. Często pojedyncze stereotypy łączą się w całe systemy, czego przykładem jest antysemityzm – postawa wyrażająca uprzedzenie, niechęć i wrogość wobec osób pochodzenia żydowskiego lub rasizm – pogląd dzielący ludzi na rasy i głoszący wyższość jednej rasy nad innymi. Warto zwrócić uwagę, że takie formy stereotypów są wyjątkowo niebezpieczne, gdyż prowadzą do działań cechujących się nienawiścią, do łamania praw człowieka, piętnowania, a nawet przemocy.

teksty
inspiracyjne

Maria Małanicz-Przybylska

Skąd jesteśmy – kim jesteśmy?

Śmiało można stwierdzić, że słowa „tradycja” i „dziedzictwo” stały się współcześnie modne. Są używane przez polityków, dziennikarzy, reklamodawców, przedsiębiorców, ale też przez nas wszystkich – zwykłych ludzi. Oba terminy kojarzą się z tym, co dawne, co odziedziczone po przodkach, co wartościowe i w związku z tym warte podtrzymywania, opieki, uwagi. Tradycja kojarzona bywa przede wszystkim z różnymi zwyczajami i obyczajami dotyczącymi świętowania (mówimy o tradycji wigilijnej, wielkanocnej, ale też o tradycji noworocznej, rodzinnej itd.). W Polsce pojęcie tradycja szczególnie często odnosi się też do różnie pojętej ludowości, do artystycznie przetwarzanej kultury wiejskiej (do zespołów ludowych i regionalnych, rzemiosła artystycznego, a także do gwary czy stroju uznawanego za ludowy) – wtedy słyszymy o tradycji kaszubskiej, góral-

skiej, muzycznej, tanecznej itd. Z drugiej jednak strony tradycyjnymi nazywamy również zjawiska całkiem nowe, o niedługiej historii, czego dowodem mogą być doniesienia medialne, informujące, że oto „w pierwszy weekend Nowego Roku tradycyjnie już odbędzie się 24. Finał Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy”. Tradycyjnymi nazywane są sklepowe wyprzedaże, festiwale, maratony, nawet Coca-Cola tradycyjnie powinna pojawić się na wigilijnym stole, o czym przekonuje reklama telewizyjna. Zdawać by się więc mogło, że wszystko, co wykazuje jakąś powtarzalność, może pretendować do miana tradycji. W codziennym potocznym języku do takiej tradycyjności też się odwołujemy – np. gdy mówimy, że tradycyjnie spędzamy wakacje na Mazurach lub że naszą rodzinną tradycją jest wspólne świętowanie urodzin babci.

Drugie słowo – dziedzictwo – w języku codziennym aż tak często nie występuje. Należy raczej do słownika polityków i artystów, pojawia się w programach ministerialnych i konwencjach międzynarodowych. Dumnie mówi się wówczas o dziedzictwie historycznym, chrześcijańskim, greckim (antycznym), czy też o dziedzictwie materialnym (rozumianym jako zabytki architektoniczne). Dziedzictwo już przez sam swój źródłosłów odsyła nas do przeszłości. To coś, co odziedziczyliśmy po przodkach. Częściej pojmowane jest jako jakiś zastany bagaż czy „skarb”, pozostawiony przez minione pokolenia, niż jako codzienne działania lub praktyki (o dziedzictwie Bożego Narodzenia raczej nikt nie powie). Tradycja zatem może być odnoszona bardziej do działania, dziedzictwo zaś do trwania.

Można powiedzieć, że terminy dziedzictwo i tradycja zbliżają się jednak do siebie. Coraz częściej mają podobne znaczenie, do czego przyczyniają się między innymi badacze nauk społecznych, ale także prawnicy i politycy zajmujący się instytucjonalną ochroną tego, co dawne. Dobrym dowodem na potwierdzenie tych słów może być przykład Konwencji UNESCO o ochronie dziedzictwa niematerialnego z 2003 roku. Autorzy Konwencji deklarują, że dziedzictwo niematerialne to „praktyki, wyobrażenia, przekazy, wiedza i umiejętności – jak również związane z nimi instrumenty, przedmioty, artefakty i przestrzeń kulturowa – które wspólnoty i grupy [...] uznają za część własnego dziedzictwa kulturowego. To niematerialne dziedzictwo kulturowe, przekazywane z pokolenia na pokolenie, jest stale odtwarzane przez wspólnoty i grupy w relacji z ich otoczeniem, oddziaływaniem przyrody i ich historią oraz zapewnia im poczucie tożsamości i ciągłości, przyczy-

niając się w ten sposób do wzrostu poszanowania dla różnorodności kulturowej oraz ludzkiej kreatywności”. Jeśli przyrównamy słowa Konwencji do różnych definicji tradycji, okaże się, że różnice między nimi są niewielkie. Ta najbardziej powszechna, pochodząca ze Słownika Języka Polskiego PWN, informuje, że tradycja to „ogół obyczajów, norm, poglądów, zachowań itp. właściwych jakiejś grupie społecznej, przekazywanych z pokolenia na pokolenie”. Definicja zawarta zaś na stronie internetowej encyklopedii (Wikipedii), która niewątpliwie jest jednym z najpowszechniejszych dziś źródeł pozyskiwania podstawowych informacji, podaje, że tradycja to „przekazywane z pokolenia na pokolenie treści kultury (takie jak: obyczaje, poglądy, wierzenia, sposoby myślenia i zachowania, normy społeczne), uznane przez zbiorowość za społecznie doniosłe dla jej współczesności i przyszłości”.

Bez względu na podejmowane próby definiowania tych pojęć przez różnych naukowców i instytucje, sądzę, że współcześnie znaczenia słów tradycja i dziedzictwo w dużej mierze się pokrywają. To, co w nich wspólne, stałe i powtarzalne, to przekonanie, że tradycje i dziedzictwo odsyłają nas do różnie pojmowanej przeszłości, że muszą być wartościowane pozytywnie i uznawane przez członków wspólnoty za ważne, dlatego warte są podtrzymywania. Takie treści znajdziemy w tekstach Kazimierza Dobrowolskiego (1966), Ryszarda Tomickiego (1973), Edwarda Shilsa (1984) czy Anthony’ego Giddensa (2004). Wielu autorów twierdzi też, że tradycje muszą dotyczyć nie tylko przeszłości, ale też współczesności, muszą mieć dla nas znaczenie tu i teraz. Inaczej straciłyby swoją aktualność i wartość. Doskonale podsumował te kwestie pewien góral z Bukowiny Tatrzańskiej, z którym

rozmawiałam podczas własnych badań etnograficznych – „tradycja to spuścizna naszych ojców. No to jest moja ojcowizna. W tym wyrosli my, jak... wszystkie pokolenia w tym wyrastały i my tak samo w tym wyrosli. To jest nasze życie”. Tradycje i dziedzictwo są ważne, o ile mają znaczenie dla nas – współcześnie żyjących ludzi. Mogą być jednak postrzegane bardzo różnie i odnosić się do historii, przeszłości, działań oraz praktyk pojmowanych o wiele szerszej, niż mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać.

Przez długie lata badacze wierzyli, że istnieją pradawne, odwieczne, autentyczne tradycje, które trwają niezmiennie, a ludzie wciąż odtwarzają je tak samo. Stosujący takie rozumienie tradycji naukowcy z XIX wieku zajmowali się głównie badaniem nieeuropejskich „ludów obcych” (tych, które chcieli nazywać „prymitywnymi”) a także kultur mieszkańców europejskich wsi. Z czasem zaczęli zauważać, więcej, bić na alarm, że jednak tradycje się zmieniają, że zarówno „obcy”, jak i ludzie z terenów wiejskich się modernizują, przejmują wzory miejskie i europejskie, i że trzeba coś z tym zrobić. Już pod koniec XIX wieku w Europie zapanowała, jak pisze Stanisław Węglarz (1994), istna „ludoznawcza zmianofobia”, „histeria zmiany”, a zaraz za nią ruszyła wielka machina „ocalająca”, próbująca zatrzymać bieg zdarzeń lub choćby opisać to, co wydawało się jeszcze autentyczne, pradawne. Na takich zasadach działał między innymi polski ruch ludoznawczy i folklorystyczny w XIX i na początku XX wieku. Kolejne zagrożenie dla tradycji i różnorodności niektórzy dostrzegali w procesach globalizacyjnych i w rozwoju technologii, które otworzyły świat szeroko, tym samym pozwalając ludziom na czerpanie wzorów, pomysłów i idei skąd tylko się dało.

Jak dowodzą antropolodzy (np. Ulf Hannerz 2006, Clifford Geertz 2010), te obawy okazały się przesadzone i dziś nikt już ich nie powtarza – globalizacja raczej doprowadziła do jeszcze większego różnicowania się światów oraz do zupełnie nieoczywistego wykorzystywania różnych przybyłych z daleka praktyk i rzeczy niż do uniformizacji. Z pewnością jednak przyniosła ogromne zmiany na wielu różnych poziomach, także tym dotyczącym tradycji.

Myśliciele współcześni, tacy jak Anthony Giddens (2005) czy Edward Shils (1984), nie mają już jednak wątpliwości, że to nie globalizacja zaczęła zmieniać tradycje. Bo niezmiennie tradycje nigdy nie istniały, nie istnieją i istnieć nie będą. Zawsze podlegały zmianom i modyfikacjom, choć nie zawsze zdawano sobie z tego sprawę. Gdyby trwały w bezruchu, szybko straciłyby bowiem znaczenie dla współczesnych ludzi, pozostałyby niezrozumiałe i niepasujące do otaczającej nas rzeczywistości. Badacze zauważyli też, że samo pojęcie tradycji jest tak naprawdę całkiem nowoczesne – nie istniało od zawsze. Dawniej, kiedy ludzie faktycznie żyli według uświęconych z dawien dawna norm i zasad, przyjmowanych bezwarunkowo, takie słowo jak tradycja nie było potrzebne. Po prostu „wszyscy tak robili” i nie zastanawiali się, dlaczego. Nie zastanawiali się też nad tym, czy mogliby żyć inaczej. Dopiero wtedy, gdy owe normy zaczęły się rozluźniać, gdy przed ludźmi z różnych miejsc i środowisk pojawiły się nieznane wcześniej możliwości dokonywania wyborów – a więc gdy tradycje zaczęły tracić znaczenie jako jedyny obowiązujący sposób życia i myślenia – właśnie wtedy w języku pojawiło się słowo tradycja (piszą o tym m.in. Anthony Giddens 2004 i Waldemar Kuligowski 2007).

Gdy wszyscy już zgodzili się, że tradycje mogą, a nawet powinny być zmienne w czasie, brytyjski historyk Eric Hobsbawm w 1983 roku wydał swoją słynną książkę *Tradycje wynalezione* (2008), w której dowodził, że większość z tych tradycji, które uznajemy za pradawne, autentyczne, odwieczne, jest tak naprawdę całkowicie wymyślona – skonstruowana celowo, najczęściej przez ludzi dążących do zdobycia lub utrzymania władzy. Najbarwniejszym przykładem takiej właśnie wynalezionej tradycji stała się kwestia szkockiej narodowości i narodowej tożsamości Szkotów. Hugh Trevor-Roper (2008), analizując dokumenty historyczne i teksty źródłowe, udowodnił, że wiele elementów, uznawanych dziś za szkockie symbole narodowe, takich jak na przykład kilt (krótka męska spódnica w kratę), czy dudy (instrument muzyczny), wcale nie należy do szkockiej autentycznej tradycji. Historyk dowodzi wręcz, że to wszystko, co uznajemy dziś za wyznaczniki szkockiej narodowości, jest owocem usilnej pracy, a także licznych fałszerstw, których dopuszczali się twórcy tej koncepcji i tradycji. W Polsce jaskrawym przykładem wymyślania, wynajdywania nowych tradycji były z pewnością liczne obrzędy lansowane przez przedstawicieli władzy ludowej. PRL-owskie obrzędy dożynkowe na Stadionie Narodowym w Warszawie, marsze z okazji święta pracy – to wszystko Hobsbawm bez wątpienia nazwałby tradycjami wynalezionymi. Choć pisał on przede wszystkim o tradycjach dotyczących życia obywatelskiego i budowania poczucia jedności narodowej, jego teoria tradycji wynalezionych wywołała ogromne zamieszanie a nawet oburzenie w świecie naukowym. Szybko jednak znalazła także swoich zwolenników, którzy z zapalem demaskowali różne „odwieczne” tradycje, tropiąc ich wynalazców. Anthony Giddens (2005)

poszedł jeszcze dalej niż Hobsbawm, utrzymując, że wszystkie tradycje zostały kiedyś przez kogoś wymyślone. Nie zawsze tylko jesteśmy w stanie dotrzeć do ich źródła. Koncepcja tradycji wynalezionych wywołała więc burzliwe dyskusje, bo godziła w przekonania i światopogląd wielu ludzi na całym świecie. Szkoci oczywiście nie uwierzyli, że nie są Szkotami, tylko wynalazkiem dawnych elit. Dziś kwestia autentyczności lub konstruowania tradycji nie dzieli naukowców już tak bardzo. Zauważono bowiem i zrozumiano, że tradycje, nawet jeśli wynalezione, mogą pełnić ważne funkcje spajające wspólnotę, budujące wspólne poczucie tożsamości. W tym sensie wszystkie są ważne i autentyczne.

Ten skrótowy rys historyczny naukowego podejścia do tradycji zaprowadził nas do dwóch głównych tez dotyczących tradycji, które stały się właściwie obowiązujące we współczesnej humanistyce i naukach społecznych. Otóż po pierwsze tradycje muszą się modyfikować i nigdy nie istniały tradycje niezienne. Po drugie zaś tradycje mogą być (świadomie lub nie) konstruowane, wymyślane przez konkretnych ludzi (niektórzy twierdzą wręcz, że wszystkie takie są).

Tradycja i dziedzictwo nie mogą być współcześnie pojmowane jako zbiór „tradycyjnych” elementów, takich jak strój ludowy, gwara czy postacie wielkiej historii. Dla badaczy nauk społecznych, a zwłaszcza dla antropologów, o wiele ciekawsze, a nawet ważniejsze stają się te tradycje, to dziedzictwo i te historie, których być może nie odnajdziemy w książkach i telewizji, ale które tak naprawdę w dużo istotniejszy sposób decydują o naszej tożsamości. Można je nazwać tradycjami i dziedzictwem wynikającymi z naszej lokalności,

z tego, skąd jesteśmy i, w związku z tym, kim jesteśmy. Tradycje i dziedzictwo bowiem to nie tylko te oficjalne przekazy i informacje prezentowane w mediach, w ustawach, występy zespołów regionalnych i festiwale kultury ludowej. Coraz częściej myśli się dziś o tradycjach jako o sposobach życia i działania konkretnych ludzi w konkretnych miejscach, jako o zakorzenionych w lokalności sposobach patrzenia na świat, radzenia sobie z rzeczywistością. Owe lokalne praktyki często odnoszą się nie tylko do tego, co oferują nam podręczniki historii, o czym mówi się głośno – niejednokrotnie dotyczą zupełnie wyjątkowych miejscowych zwyczajów, działań czy historii lokalnej. Mogą także wiązać się z nieobecnymi już fizycznie ludźmi, miejscami i zdarzeniami, które jednak kształtowały dane miejsce i trwają w ludzkiej pamięci. Z pewnością w wielu miejscach w Polsce dziedzictwo nieobecnych już Żydów tak właśnie działa. Tradycja i dziedzictwo mogą dotyczyć także naszych sąsiadów, którzy, choć bywają postrzegani jako inni (bo na przykład są Ukraińcami, stanowią mniejszość narodową lub religijną), także wpływają na nasze życie codzienne i na postrzeganie świata wokół nas. Tradycja to ciągły proces zmian, w który angażują się wspólnoty w danym miejscu na świecie.

Do takich wniosków doprowadziły różnorodne badania etnograficzne prowadzone w XX i XXI wieku. Na przykład Claudio Aporta (Aporta, Higgs 2005), antropolog z uniwersytetu w Ottawie, prowadził badania wśród kanadyjskich Inuitów (czyli mieszkańców subarktycznych terenów tego kraju, potocznie nazywanych Eskimosami), sprawdzając, na ile ich sposoby działania i życia w nieprzyjaznych klimatycznie warunkach nadal można uznać za tradycyjne. Innuici od dawien dawna

wypracowywali cały system znaków, wiedzy i spostrzeżeń pomagających im przetrwać w mroźnym, śnieżnym i zmiennym pogodowo świecie – dotyczyły one możliwości orientacji w terenie, sprawnego poruszania się w czasie śniegów itd. Okazuje się, że współcześnie cały system tradycyjnej wiedzy coraz częściej zastępowany jest przez systemy nawigacji satelitarnej (GPS), zaś najpowszechniejszym środkiem transportu stają się skutery śnieżne. Czy zatem Innuici porzucają swoją tradycję na rzecz nowości technologicznych? Aporta twierdzi, że nie. Jego wnioski są następujące: po pierwsze do trwałej tradycji mieszkańców tych terenów rzeczywiście należy nieustanne ścieranie się, walka z przyrodą i pogodą. Od wieków Innuici wykorzystywali wszelkie dostępne im narzędzia, by ułatwić sobie życie a może nawet przetrwać w tym nieprzyjaznym środowisku. Skoro więc dziś dostępne są GPS-y i skutery, zupełnie naturalnym i racjonalnym rozwiązaniem, a nawet, jak twierdzi autor, wpisującym się w tradycyjne sposoby życia, jest korzystanie z nich. Po drugie, używanie tych nowości technologicznych nie zastępuje tradycyjnej wiedzy i umiejętności dotyczących orientacji w terenie – GPS czy skuter zawsze mogą się popsuć, a wtedy przetrwanie zależy od tego, co mamy w głowie.

Na polskim gruncie podobne spostrzeżenia czynili nasi rodzimi badacze. Waldemar Kuligowski (2007) – antropolog z Poznania, zastanawiał się, czy do tradycji i dziedzictwa Koniakowa (miejscowości w Beskidzie Śląskim) można zaliczyć wyrabiane metodą szydełkową (heklowane) koronkowe stringi (czyli skąpe damskie majtki). Sama czynność heklowania z pewnością może być uznana za lokalne dziedzictwo – od dawien dawna kobiety z okolicy zajmowały się tym rękodziełem. Ale stringi?

To, zdawałoby się, wynalazek stricte nowoczesny, kojarzony z kulturą popularną, a także ze sferą seksualną. Kuligowski uważa jednak, że i te stringi należy zaliczyć do lokalnej tradycji. Same ich twórczynie twierdzą, że już przed wojną na szydełku wykonywano w Koniakowie elementy bielizny – takie było zapotrzebowanie. Ponadto już od dawna szydełkowały na potrzeby i na zamówienie klientek z miast. Skoro więc teraz jest zapotrzebowanie na stringi, dlaczego miałyby ich nie robić? Nadal wykonują je ręcznie, tradycyjnie. Co zdaje się jeszcze ważniejsze, właśnie owe stringi z koronki stały się znakiem rozpoznawczym Koniakowa. Dzięki nim Koniaków stał się słynny w całej Polsce, a mieszkańcy są z tego powodu dumni. Koronczarstwo należy do ich dziedzictwa, jest elementem lokalnej tożsamości. A co na tym szydełku się robi – to już sprawa drugorzędna.

Na wielu różnych poziomach i płaszczyznach podobne obserwacje poczynili młodzi etnografowie i animatorzy kultury w Ostałowie i Broniowie – wsiach mazowieckich w powiecie szydłowieckim, działający pod przewodnictwem Tomasza Rakowskiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Ich działania i badania terenowe można potraktować jako próbę dostrzeżenia takiego dziedzictwa polskiej wsi, które w pewnym sensie jest niedostrzegane, a jednak właśnie ono stanowi o tożsamości mieszkających tam ludzi. Barwnym przykładem z tych badań są m.in. męskie praktyki techniczno-konstrukcyjne, polegające na domowym, amatorskim przerabianiu różnych sprzętów na zupełnie inne, tak by stały się przydatne. Samochody spawane na ramie ze starych grzejników, „gokarty” do wozenia piasku na budowę, kosiarki z pralek, traktory-samoróbki itd. – to tylko niektóre przykła-

dy inwencji i zdolności manualnych lokalnych konstruktorów, a także podstawa ich dumy wynikającej ze zręczności i zaradności. Można przyjąć, że właśnie kreatywność i zaradność – odziedziczone po rodzicach i dziadkach – stają się ich tradycją, dziedzictwem.

Współcześni badacze tradycji i dziedzictwa podkreślają, że kluczowe dla rozumienia tych pojęć musi być ich zakorzenienie nie tylko w przeszłości, ale właśnie w teraźniejszości – w tym, co tu i teraz. Z drugiej strony tradycje i dziedzictwa muszą odnosić się do pewnej wspólnoty, ludzi tworzących większe lub mniejsze, lokalne grupy. Brytyjski socjolog Anthony Giddens (2004) przekonuje, że „tradycyjnie” pojmowane tradycje, a więc jako obrzędy i zwyczaje, normy i zasady, dla nas – współcześnie żyjących ludzi – mają coraz mniejsze znaczenie. Nie nadają życiu sensu ani kierunku, nie pomagają zrozumieć i porządkować otaczającej nas rzeczywistości, jak bywało to dawniej. Dziś tradycje, dowodzi Giddens, muszą być raczej rozumiane jako sposoby działania, życia, myślenia, postrzegania świata, jako style życia. A te mogą przyjmować bardzo różne kształty. Jeśli jednak praktykujący je ludzie wierzą, że są one kontynuacją jakichś dawnych praktyk, jeśli wierzą w ich trwanie i jeśli uznają je za ważne – wtedy właśnie stają się tradycjami, dziedzictwem.

Dziś sposoby życia (owe tradycje) nie są nam już dane odgórnie – to gdzie się rodzimy, w jakim miejscu i rodzinie, nie do końca determinuje drogi naszego życia. Stajemy przed wieloma możliwościami wyboru, których często nie mieli nasi dziadkowie, a nawet rodzice (nie mówiąc już o wcześniejszych pokoleniach). Młodzi ludzie mogą wyjeżdżać z rodzinnych miejscowości do większych miast, a nawet do

innych krajów, mogą się kształcić, nie powie-
lać dróg życiowych rodziców. Mogą zakładać
rodziny lub nie, mogą wyznawać poglądy re-
ligijne i polityczne, które wpajali im rodzice,
lub kształtować swój światopogląd zupełnie
inaczej. Bez względu jednak na to, jak potoczą
się ich losy – właśnie lokalność, wpływające
z niej dziedzictwo i tradycje, zawsze stanowią
część ich tożsamości.

Jeden z największych teoretyków trady-
cji – Edward Shils (1984) – przekonywał, że
wszystko, z czym mamy do czynienia, jest za-
korzenione w przeszłości. Nic nie bierze się
z niczego, wszystko jest kontynuacją i mody-
fikacją czegoś, co było wcześniej. To właśnie
owo trwanie, ale i zmiany decydują o naszym
życiu, o tym, kim jesteśmy i dokąd zmierza-
my. Shils twierdził też, że są wśród nas ludzie
mniej i bardziej wrażliwi na przeszłość. Tę
wrażliwość warto pielęgnować, bo właśnie ona
może prowadzić do głębszego zrozumienia
tego, kim jesteśmy, skąd jesteśmy. Każde miej-
sce na świecie w jakiś sposób jest wyjątkowe,
choć mieszkając w nim na co dzień, często nie
zdajemy sobie sprawy z owej wyjątkowości.
Nazwałabym ją właśnie lokalnością, która na
wiele różnych sposobów łączy się i wynika
z tego, co było dawniej, co odziedziczyliśmy
po przodkach – po pierwszych osadnikach,
po prapradziadkach, ale też po prostu po ro-
dzicach. Nie ma znaczenia, czy nasze tradycje
są pradawne, czy mają zaledwie pięćdziesiąt
lat, a może jeszcze mniej, czy ktoś je kiedyś
wymyślił i ile przeszły zmian. Najistotniejsze
jest to, że należą do nas, do naszego świata, że
uważamy je za cenne i chcemy, by trwały. One
bowiem stanowią o tym, kim jesteśmy i skąd
jesteśmy, bez względu na to, dokąd pójdziemy
później.

Bibliografia

APORTA CLAUDIO, HIGGS ERIC

2005, *Satellite Culture: Global Positioning Sys-
tems, Inuit Wayfinding, and the Need for a New
Account of Technology*, „Current Anthropolo-
gy”, t. 46, nr 5, s. 729–754.

DOBROWOLSKI KAZIMIERZ

1966, *Studia nad życiem społecznym i kulturą*,
Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Naro-
dowy im. Ossolińskich.

GEERTZ CLIFFORD

2010, *Po fakcie: dwa kraje, cztery dekady, jeden
antropolog*, tłum. Tomasz Tesznar, Kraków,
WUJ.

GIDDENS ANTHONY

2004, *Tradycja*, tłum. Andrzej Pawelec, „Prze-
gląd polityczny” nr 64, s.110–114.
2005, *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym*,
tłum. Wojtek Zrałek-Kossakowski, „Krytyka
Polityczna”, nr 9/10, s. 348–389.

HANNERZ ULF

2006, *Powiązania transnarodowe. Kultura, lu-
dzie, miejsca*, tłum. Katarzyna Franek, Kraków,
WUJ.

HOBBSAWM ERIC

2008, *Wprowadzenie. Wynajdywanie tradycji*,
w: *Tradycja wynaleziona*, red. Eric Hobsbawm,
Terence Ranger, tłum. Mieczysław Godyń, Fi-
lip Godyń, Kraków, WUJ, s. 9–23.

KULIGOWSKI WALDEMAR

2007, *Antropologia współczesności. Wiele świa-
tów, jedno miejsce*, Kraków, Universitas.

SHILS EDWARD

1984, *Tradycja*, tłum. Jerzy Szacki, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, red. Joanna Kurczewska, Jerzy Szacki, Warszawa, Czytelnik, s. 30–89.

RAKOWSKI TOMASZ (RED).

2015, *Etnografia/animacja/sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego*, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

TOMICKI RYSZARD

1973, *Tradycja i jej znaczenie w kulturze chłopskiej*, „Etnografia Polska”, t. XVII, z. 2, Warszawa, s. 41–58.

TREVOR-ROPER HUGH

2008, *Górska tradycja Szkołci*, [w:] *Tradycja wynaleziona*, red. Eric Hobsbawm, Terece Ranger, tłum. Mieczysław Godyń, Filip Godyń, Kraków, WUJ, s. 25–52.

Maria Małanicz-Przybylska

– antropolożka, absolwentka Etnologii i Antropologii Kulturowej oraz Muzykologii na Uniwersytecie Warszawskim. Zajmuje się antropologią muzyki i współczesnymi obliczami tradycji. Jest też twórczynią i realizatorką kilku filmów etnograficznych. Prowadziła badania na Białorusi, Ukrainie, w Serbii, a także w Polsce: na Mazowszu, Kurpiach i Podhalu. Publikowała w takich czasopismach, jak „Konteksty” i „LUD”. Jest redaktorką naukową książki *Co słyhać na Podhalu. Tradycja we współczesności* (2015, Warszawa, WUW).

Ewa Klekot

Lud na wsi: dlaczego poza twórcami ludowymi nikt na wsi nie lubi sztuki ludowej?

„Z folklorem zrobiono wszystko, co się zrobić dało, i to, co było zupełnie niemożliwe, wykorzystywano go we wszelkich możliwych sytuacjach i do celów rozmaitych” napisał nieżyjący już wybitny folklorysta i kulturoznawca Piotr Kowalski [1992, s. 23]. Ludowość miała wiele wcieleni: od inteligenckiej mody na rustykalność po plebejski koloryt kultury masowej w postaci cepeliad, a także eksportowe pamiątkarstwo,

które miało stanowić wizytówkę Polski reklamującej się jako „kraj folkloru”. Folklor miał stanowić jednak nie tylko wizytówkę kraju, ale też reprezentację polskiej wsi. Lato na wsi miało być kolorowe, w ludowych strojach, atrakcyjne dla przybysza z miasta – jak na dożynkowych plakatach. Czy jednak aby na pewno takie właśnie było dla mieszkańca tej wsi?

Niemal trzydzieści lat temu polski etnolog Ludwik Stomma sporządził statystykę zawartości siedmiu tomów *Dzieł* Oskara Kolberga poświęconych Mazowszu, analizując je na podstawie kategorii tematycznych. Wniosek był następujący: „wesołym zajęciom, związanym przede wszystkim z czasem wolnym (czyli obrzędowi dorocznym, rodzinnym, pieśniami i tańcom, legendom, grom i zabawom) poświęcone jest 84% kolbergowego obrazu wsi”. „Nie podliczamy tego bynajmniej – pisał dalej Stomma – w celu znęcania się nad bezcennym klasykiem. Warto jednak uświadomić sobie, z jakich to przesłanek wyrastała pokaźna większość późniejszych literackich (nie wspominając już o filmowych) wizji wsi; wizji, które dość skutecznie ukształtowały nie tylko inteligentką opinię publiczną, ale nawet podświadomość części etnografów...” [Stomma 1986, s. 236]. Chodzi o sugestywność i siłę oddziaływania kolbergowskiej wizji wsi, która zresztą wpisywała się z jednej strony w o wiele starsze od niej toposy istniejące w polskiej kulturze i literaturze, a z drugiej w mechanizmy selekcyjne, zastosowane przy konstruowaniu tej reprezentacji. Mechanizmy działające w ludoznawstwie Piotr Kowalski określił jako „manipulację obrazami”, dzięki której do potocznej wyobraźni trafiły „niezwykle trwałe obrazy rzeczy ludowych” [Kowalski 2004, s. 153].

Książka Stommy była i nadal jest ważnym głosem w krytycznej dyskusji nad „ludowością”, „kulturą ludową” oraz ich związkiem z wsią i chłopskością, która cały czas toczy się w polskiej humanistyce, to słabnąc, to przybierając na sile. Sugestywność i siłę oddziaływania wizji wsi autorstwa Kolberga, która zresztą wpisywała się w o wiele starsze od niej toposy „wsi spokojnej, wsi wesołej”, istniejące

w polskiej kulturze i literaturze, można porównać z mitotwórczą siłą „Pana Tadeusza”. Różnica polega jednak na tym, że Mickiewicz stworzył swój klasowy mit jako epos literacki; Kolberg zaś w założeniu dokumentował rzeczywistość, wytwarzając przy tym przedmiot badań naukowych dyscypliny zwanej ludoznawstwem. Tymczasem na polskiej wsi trudno o „ludowość”, a mieszkańcy często uważają ją za „obciach”. Sztukę ludową można znaleźć w domach twórców ludowych, którzy nie sprzedają swoich prac sąsiadom, lecz wysyłają do miasta. Właściciele „agroturystyk” zechcą odsyłać zainteresowanego ludowością mieszczucha do skansenu, muzeum lub izby regionalnej, a nie do sąsiadów. Czyżby sztuka ludowa na wsi wyginęła? Czy raczej lud stracił swą „ludowość”? A może po prostu na wsi „ludowego ludu” nigdy nie było? „Nie lud bowiem nazywał swą twórczość „ludową”, lecz ludzie z miasta „odkrywający” jej znaczenie” [Jackowski 2007, s. 12] – napisał z perspektywy przeszło pięćdziesięcioletnich doświadczeń ze sztuką ludową Aleksander Jackowski, jeden z jej najlepszych powojennych znawców. Bez przeprowadzenia krytycznej analizy pojęć „lud” i „ludowy” nie należy tych określeń używać w dyskursie naukowym, a i w potocznym trzeba na nie uważać; podobnie zresztą jest z terminem „diedzictwo”. Powód jest prosty: są to pojęcia polityczne, a nie analityczne, czy opisowe.

Pojęcie „lud” w kontekście polskich nauk społecznych – jeśli zaliczymy do nich ludoznawstwo/ etnografię – wymaga szczególnej uwagi ze względu na jego wielopoziomowe uwikłania w nowoczesne ideologie polityczne: podobnie, jak w wypadku niemieckiego Volk i Volkskunde jest to uwikłanie w ideologię narodową i wynalezionej tradycje nowoczesnej

snego narodu polskiego, a dodatkowo zostało podrasowane narodową wersją realnego socjalizmu i retoryką sojuszu robotniczo-chłopskiego w czasach PRL. W polskiej etnologii pojawiły się głosy analizujące krytycznie „lud ludoznawców” (Zbigniew Libera, Stanisław Węglarz) oraz mechanizmy konstruowania przedmiotu badań ludoznawczych w XIX wieku w obrębie dyskursu szlachecko-inteligenckiego. „Lud ludoznawców” jest Obcym tego dyskursu na podobnych zasadach, jak w dyskursie XIX-wiecznej antropologii Obcym jest podporządkowany kolonizatorom mieszkaniom zamorskich posiadłości europejskich imperiów. Jednak pojęcie „ludu” i „ludowości” wymaga jeszcze wielu badań krytycznych – przede wszystkim, jeśli chodzi o jego absolutnie kluczową, instrumentalną rolę w konstrukcji polskiej ideologii narodowej w XIX wieku, kiedy priorytetem było zneutralizowanie fundamentalnego konfliktu społecznego między szlachtą i chłopami. „Lud” trzeba zatem poddać refleksji jako utopię szlachecko-inteligenckiej ideologii narodowej i krytycznie prześledzić ideologiczny charakter tego terminu w dyskursie ludoznawstwa i innych dyscyplin. Ideologia ludoznawcza legitymizuje program, który ma – z perspektywy jego twórców – przyczynić się do włączenia zamienionych w lud chłopów w projekt narodowy oraz ich dowartościowania: upodmiotowienie i emancypacja chłopów dokonuje się poprzez wskazanie na duchowy i twórczy potencjał ludu, którego wyrazem jest folklor – i tylko on. Chłop pozbawiony folklorystycznej archaiczności i malowniczości staje się znów przerażająco obcy – jak szczekający po wiejskich rowach chłopcy w *Ferdynandzie*.

Koncepcja, zgodnie z którą artystyczna tradycja ludu jest anonimowa i wspólnotowa, a sztuka

ludowa jest jednoznaczna z prawdziwą sztuką narodową [Cocchiara 1971, s. 184–195], została przyswojona polskiej szlachecko-inteligenckiej publiczności przez romantyków. Przekonani o słuszności tych koncepcji „XIX-wieczni ludoznawcy, zafascynowani kulturą ludu, poruszali się wśród chłopów niczym późniejsi turyści. Wyposażeni w przedpodróżną wiedzę, w techniki sporządzania opisów, ulegając presji literackiej narracji, a także motywowani potrzebami odkrywania prawd ważniejszych niż tylko wynikające z przygodnych obserwacji, mówiąc, że odkrywają, tworzyli w istocie etykiety ludowych typów” [Kowalski 2004, s. 105]. Społeczna obcość okazywała się – podobnie jak w wypadku antropologicznego „dzikiego” – niezwykle płodnym źródłem bardzo nośnych obrazów, które choć tworzone w imię rodzącej się nauki ludoznawczej, okazały się również bardzo przydatne w polityce. Przez pierwsze stulecie istnienia dyscypliny ludoznawcami byli niemal wyłącznie rozmaitości inteligencji: obywatele ziemscy, ich żony i córki, księża, nauczyciele, lekarze, urzędnicy, literaci oraz przedstawiciele innych, głównie wolnych, zawodów. Wszyscy oni byli nosicielami potocznego światopoglądu warstw wykształconych, dla których – jak pisał Bolesław Prus – życie ludu wiejskiego było „nieznaną Ameryką” [Węglarz 1994, s. 89]. W związku z tym uwagę ojców-założycieli polskiego ludoznawstwa przyciągała przede wszystkim egzotyka i odmienność mieszkańców wsi, które uważali za przejawy pierwotności. W obrębie szlachecko-inteligenckiego dyskursu ludoznawstwa mieszkańcy wsi byli „ludem bez historii”, zawieszonym w odwiecznym „etnograficznym czasie teraźniejszym”, nie podlegającym zmianom historycznym i napięciom społecznym właściwym nowoczesności. Ludoznawca i historyk, choć bywa, że piszą o tych

samych ludziach, zupełnie inaczej tworzą swój przedmiot badań. Gdyby zawartość dzieła Kolberga porównać ze źródłami historycznymi dotyczącymi tych samych obszarów i pochodzących z czasu, gdy zbierał on swój materiał, wyłoniłby się całkiem inny obraz. Ludowość to bardzo specyficzny sposób reprezentacji wsi i jej mieszkańców.

Zestawianie sztuki ludowej ze sztuką prymitywną, jak nazywano obiekty wytwarzane poza akademickim kanonem sztuki i estetyki, to konsekwencja takiego właśnie rozumienia ludu i wytwarzanych na wsi obiektów. W ten sposób inteligent z jednej strony odbierał przedstawicielowi ludu nowoczesną podmiotowość, którą sam posiadał, a z drugiej konstruował go jako obcego w nowoczesnym świecie: lud wiejski to Inny miejskiej nowoczesności. Opisy ludoznawców, sporządzane zgodnie ze wszystkimi regułami realizmu literackiego, należy zatem czytać „jako wyraz skonwencjonalizowanego «miejskiego gadania» na temat chłopca, a nie po to, ażeby się dowiedzieć, jakim ten chłop był naprawdę” [Libera 1995, s. 138]. Poza tym szlachecki rodowód polskiej inteligencji sprzyjał transmisji starych stereotypów i mitów społecznych, jak choćby ten o odmiennym rasowo pochodzeniu chłopów i panów, który podtrzymywał jeszcze w latach trzydziestych wybitny polski antropolog Jan Czekanowski [Libera 1995, s. 141, 145].

Ideologia ludoznawcza to koncept, który pojawia się w polskiej humanistyce i naukach społecznych w toku refleksji nad mechanizmami konstruowania przedmiotu badań ludoznawczych w XIX wieku w obrębie dyskursu szlachecko-inteligenckiego. Ludowość, wytworzona jako reprezentacja wsi przez

zafascynowanych odmiennością chłopca inteligentów, a dodatkowo jeszcze mityzowana przez naukę, która miała ją opisywać, stawała się często wygodnym materiałem do wygrzywania rozmaitych aktualnych potrzeb politycznych [Kowalski 1992, s. 23–26]. Przede wszystkim chodzi o instrumentalną rolę ludowości w konstrukcji polskiej ideologii narodowej w XIX wieku, kiedy przemiana „gminu”, „chłopów”, „pospólstwa” w „polski lud” miała dokonać „cudu”, który wieszczył Krasinowski w *Psalmie miłości*. Ideologia ludoznawcza kształtowała się równocześnie z nowoczesną świadomością narodową i miała niemały udział w tworzeniu tradycji, które stanowiły i stanowią podbudowę nowoczesnego państwa narodowego. Lud rozumiany przez ludoznawców jako egzotyczny i pozbawiony historii był również niezwykle ważny z perspektywy kwestii jedności narodu, kluczowej dla trwałości państwa. Dziewiętnastowieczny i wczesnodziesiątowieczny dyskurs narodowy musiał w wypadku Polski rozwiązać narastający od kilku wieków problem konfliktu między szlachtą a chłopami, stanowiący jedną z konsekwencji feudalnych stosunków panujących na wsi. Nie była to kwestia prosta, bo z jednej strony sarmatyzm konstruował różnicę społeczną między panem i chamem jako różnicę etniczną (szlachta miała wszak wywodzić się z innego etnicznie żywiołu niż prości chłopcy), a z drugiej poczucie chłopskiej krzywdy było silniejsze od ewentualnej etnicznej lojalności i polscy chłopcy gotowi byli „piłą rżnąć” polskich panów. Poza tym na terenach stanowiących kresy wschodnie Rzeczypospolitej Obojga Narodów, również w czasach ludoznawców i etnografów, lud wiejski był innego pochodzenia etnicznego niż klasa panów, z której się ci ludoznawcy wywodzili [Węglarz 1994, s. 89]. W *Plotce o „Weselu”* Tadeusz Boy-Że-

leński opisuje, jak pewna niezwykle szacowna dziedziczka ze wschodniej Galicji z zacięciem wypytywała matkę żonatego z chłopką i osiadłego w Bronowicach Włodzimierza Tetmajera o to, po jakimu młodzi ze sobą rozmawiają i czy „pan Włodzimierz umie po rusku”. „Zacna dziedziczka z kresów – pisze Boy – była święcie przekonana, że chłopci na całym obszarze ziem polskich mówią po rusku” [Boy-Żeleński 1969, s. 252].

Perspektywa ideologii ludoznawczej pozwalała ująć trudne kwestie społeczne w sposób, który oznaczał sprowadzenie różnic do poziomu estetyki, dostarczając inteligencjo-szlacheckiej ideologii narodowej niezbędnej podbudowy w postaci „wsi spokojnej” i żyjącej poza czasem, wsi „bliskiego naturze” ludu, oddalonego od historii i jej konfliktów, przede wszystkim zaś podstawowego konfliktu między panem i chłopem. Nie bez powodu wzorcową postacią sfolkloryzowanego chłopca stał się góral ze Skalnego Podhala: wybór ten nie wynikał bynajmniej tylko z częstotliwości kontaktów inteligencji z podhalańskimi chłopami, lecz był przede wszystkim pochodną charakteru tego kontaktu. Jak ujął to ładnie Antoni Kroh, góral podhalański był dla inteligenta „chłopem rekreacyjnym – towarzyszem miłych chwil, opiekunem i kompanem, a nie groźnym problemem społecznym i wyrzutem sumienia, jak chłopci dolscy” [Kroh 1999, s. 133]. Ludoznawcy natomiast chętnie tłumaczyli tę pozytywną odmienną górala historią Podhalań jako chłopów wolnych od pańszczyzny – chłopstwa niewola i pańszczyzna miały bowiem sprawiać, że „lud jest melancholijny, leniwy, nie śpiewa, brak mu postaw obywatelskich, a nędza wyrabia melancholię i lenistwo” [Libera 1995, s. 147] – i ich otoczeniem przyrodniczym, które po miejsku postrzegane

jako malownicze i wzniosłe, udzielało swych cech mieszkańcom. Co więcej, niedostępność górskich wsi i to, że były odcięte od świata, stanowiły argument za interpretacją kultury ich mieszkańców jako archaicznej oraz jej pozytywnym wartościowaniem jako najstarszych form kultury polskiej, zachowanej w najczystszej formie, nieskażonej przez obce wpływy. W ten sposób podhalańscy górale stawali się „najbardziej polskim z polskich plemion”, jak pisał krakowski historyk z przełomu wieków, Karol Potkański [Kroh 1970, s. 84]. Poza tym w Zakopanem, które leżało na terenie zaboru austriackiego, polskość mogła znajdować swobodną ekspresję kulturową, co było nie do pomysłenia pod zaborem rosyjskim. W związku z tym Podhale nie tylko przywracało przybyłym z Warszawy zdrowie swoim „czystym, górskim powietrzem”, lecz także pozwalało im swobodnie oddychać patriotyczną atmosferą. Stereotyp „wolnego syna gór” wynikał także z tego, że – jak słusznie zauważa Antoni Kroh – Tatry rzeczywiście były oazą swobody dla kogoś, kto szedł w góry dla odpoczynku i rozrywki, wolny od wielu społecznych konwenansów miasta. „Skoro więc turysta, spędzający w górach kilka dni zaledwie, upajał się swobodą, to jakże musiał czuć się wolnym góral, żyjący na hali przez całe lato” [Kroh 1999, s. 134]. W tym portrecie nie ma miejsca na góralską biedę, głód, prymitywne warunki życia (przed którymi zresztą ostrzegano letników) czy pańszczyznę, którą jeszcze w latach czterdziestych XIX wieku musieli odrabiać chłopci z Szaflar, Białego Dunajca czy Poronina. Góral, którego świat poddany ludoznawczej folklorystyce stał się „góralską kulturą ludową”, sam jako „chłop rekreacyjny” – dzielny i wygadany tatrzański przewodnik, snujący przy ognisku opowieści o zbójnikach, albo juhas częstujący zdrożonych turystów żętycą – zdomino-

wał przekaz zarówno literacko-ludoznawczy, jak i czysto literacki. W poemacie Seweryna Goszczyńskiego *Sobótka* góralski zbójnik „ma wiele cech bohatera romantycznego. Wyrasta z rodzimej gleby. Jest nadludzki, niesłychanie szlachetny. Można powiedzieć – ponadpozytywny, ma szereg przymiotów, spotykanych tylko w bajkach” [Kroh 1970, s. 81]. Niebagatelną rolę w konstrukcji i utrwalaniu stereotypu górala miały literackie portrety postaci, takich jak Kostka Napierski czy Janosik, dzięki którym w literaturze zadomowił się góral jako bohater chłopski, lecz o cechach pana – niezhańbiony pańszczyzną, dumny i niezależny, sprawiedliwy i walczący o sprawę narodową [Korulska 1994, s. 128].

Lud ludoznawców był też wykorzystywany do konstruowania „rodzimości” przeciwstawianej „kosmopolityzmowi” organizującego się ruchu robotniczego i ugrupowań socjalistycznych, a „indywidualizmowi i anarchii” tych ostatnich przeciwstawiano „spokojną twórczość kultury ludowej”. „Wypowiadamy walkę doktrynerom apostołów kosmopolitycznego socjalizmu – pisał w 1886 roku w warszawskim tygodniku *Głos* Jan Ludwik Popławski – którzy nie pamiętają o tym że lud nasz posiada własne pojmowanie szczęścia, nie dające się ułożyć w oderwane lub wzięte z obcego gruntu formułki, słowem kulturę własną, której czynniki składowe mogą być uważane jako niższe formy odpowiednich kategorii kultury naszej” [za: Wojciechowski 1953, s. 43]. W ten sposób lud mógł wnieść swe „niższe formy kultury”, czyli folklor, do „kultury naszej”, czyli tworzonej przez inteligentów wspólnej „kultury narodowej”. Sprowadzenie różnic społecznych do poziomu estetyki i „zajęć czasu wolnego”, czyli przyjęcie folkloru i sztuki ludowej za prawdziwą i właści-

wą reprezentację wsi, umożliwiło sprawne zarządzanie tymi różnicami. Niezbędne było jednak przekonanie samych mieszkańców wsi do takiej reprezentacji ich własnego świata: sami chłopi musieli uwierzyć, że najbardziej wartościowymi elementami chłopskiej rzeczywistości są folklor i sztuka ludowa. Sukces tej reprezentacji wsi wśród jej chłopskich mieszkańców wynika z intensywnego forsowania jej zarówno przez włościańskie szkolnictwo, jak i przez większość odłamów ruchu ludowego, od przełomu wieków, przez czasy II Rzeczypospolitej [szerszej na ten temat por. Drozd-Piasecka 1983], po PRL i współczesność. Zalecano na przykład dbałość o ludowy wystrój wnętrz szkół rolniczych, „co praktycznie sprowadzało się do ich wyposażania w „stylowe zakopiańskie meble”, zdobienia ścian wycinankami oraz przebierania słuchaczek w ludowe wełniaki” [Drozd-Piasecka 1983, s. 57] – w ten sposób chłop uczył się od pełnego skądinąd dobrych chęci inteligenta, co na wsi jest „kulturą”, a co nią nie jest, oraz w jaki sposób może wykorzystać tę „kulturę ludową” do własnej emancypacji. Folkloryzacja kultury wsi oraz samofolkloryzacja jej mieszkańców [por. Klekot 2014] to zjawiska, które na przestrzeni XX wieku są stale obecną i niezmiernie ważną składową polskiej polityki narodowej, społecznej, kulturalnej i gospodarczej, niezależnie od układu władzy, a nawet systemu rządów.

Ideologia ludoznawcza utwierdza reprezentacje, które w wymiarze społecznym podtrzymują podział na panów i chamów, sprawiając, że współcześni Polacy wstydząc się chamskiego rodowodu poszukują korzeni w szlacheckim dworku i są wydziedziczeni społecznie, bo w charakterze własnej genezy mają do wyboru albo historię *pisaną* z perspektywy *piśmiennego* pana, albo lud ludoznawców,

czyli też perspektywę pana, który lud *opisuje* zgodnie z przyjętymi założeniami selekcji materiału. Na przełomie lat 70. i 80. w polskiej etnografii / ludoznawstwie / etnologii / antropologii kultury doszły do głosu nowe perspektywy teoretyczne, które pociągnęły za sobą głęboką refleksję nad przedmiotem dyscypliny. Doszło wówczas do zrewidowania pojęcia „ludowości”, którą zaczęto rozumieć jako **STAN UMYŚŁU**, a nie przymioty konkretnej grupy społecznej zwanej „ludem”, czy „ludem wiejskim”. Powstały wówczas takie terminy, jak „myślenie typu ludowego” i „kultura typu ludowego” (Czesław Robotycki, Ludwik Stomma, później Joanna Tokarska-Bakir), których twórcy odwoływali się do rozumienia „ludowości” przez Bystronia (1926). „Ludowość” w tym kontekście mogła oznaczać wszystko, co nie jest nowoczesnym myśleniem racjonalno-empirycznym.

Dlaczego na wsi nikt – poza artystami ludowymi – nie lubi sztuki ludowej? Z podobnego powodu: została ona zaangażowana w konstruowanie tożsamości narodowej, czyli dyskurs miejsko-inteligencki, a do tego – jako sztuka – uwikłana w mechanizm tworzenia różnicy społecznej w oparciu o sąd smaku. Nie liczono się ani z gustami wsi (w końcu ludoznawca, który skończył uniwersytet, wie lepiej od nieuczzonego chłopca ze wsi, co jest ludowe), ani z jej potrzebami gospodarczymi (tylko „Wici” krytykowały Cepelię za to, że zrezygnowała z rozwijania wiejskiej wytwórczości o „niewystarczająco artystycznym” charakterze). Wniosek? Lud ludoznawców niewiele miał wspólnego z rzeczywistością społeczno-gospodarczo-kulturową wsi. Dzisiaj ma z nią paradoksalnie pewnie nieco więcej wspólnego ze względu na folkloryzację ludu ludoznawców w połączeniu z kilkupokoleniową przemocą

symboliczną nowoczesnego państwa narodowego. Sfolkloryzowana ludowość to język, jakim mieszkańcy wsi nauczyli się pod wpływem dominującego dyskursu Nowoczesności mówić o sobie jako o ludzie. Był on w PRLu popierany instytucjonalnie, więc mieszkańcy wsi na folkloryzacji zyskiwali; obecnie jest popierany przez mechanizmy rynku turystycznego i rynku dóbr kultury. Sfolkloryzowana ludowość pozwala zapanować nad żywiołem odmienności i zróżnicowania: zarówno jako narzędzie polityki wieloetnicznych państw totalitarnych (ZSRR), jak i jako towar na półkach globalnego supermarketu kultury [por. Mathews 2005].

Bibliografia

BOY-ŻELEŃSKI TADEUSZ

1969, *Plotka o „Weselu” Wyspiańskiego*, w: Stanisław Wyspiański, *Wesele*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, s. 247–271.

BYSTRONÓ JAN STANISŁAW

1926, *Wstęp do ludoznawstwa polskiego*, Lwów, Wydawnictwo K.S. Jakubowskiego.

COCCHIARA GIUSEPPE

1971, *Dzieje folklorystyki w Europie*, tłum. Wojciech Jekiel, Warszawa, PIW.

DROZD-PIASECKA MIROŚŁAWA

1983, *Społeczne funkcje sztuki ludowej. Sztuka ludowa w życiu społeczeństwa II Rzeczypospolitej*, „Etnografia Polska”, t. XXVII, z. 1, s. 51–109.

JACKOWSKI ALEKSANDER

2007, *Polska sztuka ludowa*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

KLEKOT EWA

2014, *Samofolkloryzacja. Współczesna sztuka ludowa z perspektywy krytyki postkolonialnej*, „Kultura Współczesna”, nr 1, s. 86–99.

KORULSKA EWA

1994, *O chłopie – bez tytułu*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty”, t. 48, nr 3–4, s. 127–132.

KOWALSKI PIOTR

1992, *Folkloryzm nauk o kulturze ludowej*, „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty”, t. 46, z. 1, s. 23–26.

2004, *Popkultura i humaniści*, Kraków, WUJ.

KROH ANTONI

1970, *Zbójnik podhalański w kulturze polskiej*, „Polska Sztuka Ludowa”, t. 25, z. 2–3, s. 79–99.

1999, *Sklep potrzeb kulturalnych*, Warszawa, Prószyński i Ska.

LIBERA ZBIGNIEW

1995, *Lud ludoznawców: Kilka rysów do opisanja fizjognomii i postaci ludu naszego, czyli etnograficzna wycieczka po XIX wieku*, w: *Etnologia polska między ludoznawstwem a antropologią*, red. Aleksander Posern-Zieliński, Poznań, Komitet Nauk Etnologicznych PAN, s. 137–152.

MATHEWS GORDON

2005 *Supermarket kultury: globalna kultura, jednostkowa tożsamość*, tłum. Ewa Klekot, Warszawa: PIW.

STOMMA LUDWIK

1986, *Antropologia kultury wsi polskiej XIX w.*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.

WĘGLARZ STANISŁAW

1994, *Chłopi jako „obcy”. Prolegomena*, w: *Pożegnanie paradygmatu? Etnologia wobec współczesności*, red. Wojciech Burszta, Jerzy Damrosz, Warszawa, Instytut Kultury, s. 78–101.

WOJCIECHOWSKI ALEKSANDER

1953, *Elementy sztuki ludowej w polskim przemyśle artystycznym XIX i XX wieku*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Ewa Klekot

– adiunkt w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej, magister archeologii i etnografii, doktor nauk o sztuce. Interesuje się interdyscyplinarnym podejściem do badania znaczeń materialnej rzeczywistości, zwłaszcza tych jej elementów, które prowokują ludzi do podejmowania konkretnych działań, współtworzących praktyki kulturowe, takich jak: chęć posiadania i kolekcjonowanie przedmiotów, oddawanie im czci, emocjonalne reagowanie na kontakt z nimi itd. Prowadzone przez nią zajęcia dotyczą zagadnień antropologii sztuki oraz kulturowych uwarunkowań postrzegania obrazu.

Tomasz Rakowski

Działania edukacyjne w przestrzeniach wsi. Odkrywanie podmiotowości środków wiejskich

NEGATYWNE OBRAZY, INTELIGENCKIE STEREOTYPY

Wsie w przekazach dziennikarskich i w wielu publicznych wypowiedziach często są uznawane za miejsca peryferyjne, miejsca „gorsze” i pozbawione dostępu do kultury. Wieś jako miejsce działania edukacyjnego i animacyjnego pełna jest zatem już na wstępie ukrytych napięć i tłących się konfliktów społecznych. Choć konflikty te funkcjonują od dawna, to wiele pro-

blemów wciąż często pozostaje niewidocznych. Jest to związane z pewnym syndromem wstydu społecznego, tkwiącego głęboko w Polakach, przy czym ma on swoje korzenie w latach PRL-u i jest w dużym stopniu doświadczeniem transformującej się wtedy „tkanki społecznej”. Jest to więc zjawisko związane z „wielką budową” i masową migracją ludzi ze wsi do miast – po wojnie ośrodki przemysłowe nieustannie chłoneły ludzi pochodzących z przeludnionych wsi, którzy poszukiwali pracy.

Wiejskie korzenie ludzi z bloków i kamienic zostały odkryte po raz kolejny kilka lat temu dzięki znanym już publikacjom, takim jak *Prześniona rewolucja* filozofa kultury Andrzeja Ledera (2013). Wcześniej, jeszcze w latach 80., pisał o tym socjolog Jacek Wasilewski (1986). Warto zauważyć, że w tym ujęciu społeczeństwo polskie, wywodzące się z wiejskich migrantów, jest obciążone pewnym defektem czy jeszcze mocniej – niedojrzałością. Resentyment, pamięć podporządkowania, elementy zawiści, chciwości i skłonności do gromadzenia dóbr, niechęć do dbania o dobro wspólne – wszystkie te defekty i ubytki wciąż są przypisywane nie tylko mieszkańcom wsi, ale także rodzącej się w miastach klasie średniej. Jest to pewien silny stygmat, który był wytwarzany przez środowiska inteligenckie, akademickie, dziennikarskie, zwłaszcza w okresie transformacji w latach 90. i później. Tego typu rozpoznania w wyostrej formie przede wszystkim są wciąż obecne w wielu publicznych wypowiedziach humanistów, np. Janusza Majcherka (2012) w artykule *Hamulcowi modernizacji* czy nawet u bardzo doświadczonej w badaniach wsi socjolożki Marii Halamskiej (2015) w tekście zatytułowanym *Chłop to nie obywatel*. Co charakterystyczne, w ogólnym przekazie praktyki kulturalne ludzi wsi – i sposoby spędzania czasu wolnego – przedstawia się standardowo za pomocą obrazów bylejakości i monotonnej codzienności, wolno płynącego czasu i braku dostępu do jakiegokolwiek wartościowej, twórczej działalności. Bardzo wyrazistym przykładem takiego myślenia jest tutaj słynny film dokumentalny Ireny i Jerzego Morawskich *Czekając na sobotę* (2010), w którym młodzież wiejska zajmuje się nudnymi, bezcelowymi czynnościami, nie ma pracy ani zainteresowań – w jednym z ujęć młodzi patrzą nieustannie w ekrany te-

lefonów, w jeszcze innym demolują i niszczą stary, rozpadający się, ledwie jeżdżący samochód Polonez, w kolejnym okupują beczynnie odrapany przystanek PKS-u, a wszystko to jest skonstrastowane z jedynymi rozrywkami – sobotnim udziałem w erotycznym show w wiejskich klubach i dyskotekach. Także badania dotyczące aktywności kulturalnych są często poświęcone temu, co wydaje się dziwaczne, wręcz zabawne, co tworzy rodzaj „śmietnika symbolicznego” – w analizach socjologów znajdziemy np. obrazy festynów, jaskrawych stoisk, nieczynnych świetlic i pogierkowskich domów kultury.

INNE SPOJRZENIE: ODDOLNE PRAKTYKI KULTURALNE, SAMOORGANIZACJA

O aktywności kulturalnej ludzi wsi i o rozwoju wiejskich organizacji społeczno-kulturalnych można jednak pisać zupełnie inaczej. Czynią tak np. autorzy opracowania *Praktyki kulturalne klasy ludowej* (Gdula, Lewicki, Sadura 2014), którzy pokazują z jednej strony odtwarzane społecznie podziały i konflikty „klasowe”, czyli napięcia wokół różnic środowiskowo-kulturowych, z drugiej sposoby spędzania czasu wolnego na wsi. Okazuje się, że pod wieloma względami „praktyki kulturalne klasy ludowej” to działania na swój sposób bardzo wartościowe – spontaniczne, związane z cielesnością, z fizycznością, z potrzebą odpoczynku, wysokiego wartościowania „bycia razem” i familiarności. Co niezwykle istotne, tutaj są już wymieniane elementy nieinstytucjonalnej, spontanicznej samoorganizacji: tworzenia się klubów, spotkań, kół gospodyń wiejskich, chórów kościelnych itd. Jest to więc praca, która wskazuje specyficzny, odrębny styl tworzenia kultury, pojawiający się w środowiskach wiejskich.

Co ciekawe, autorzy niedawno opublikowanego raportu o aktywności Kół Gospodyń Wiejskich (zob. Mencwel, Milczewska, Wiśniewski 2014) piszą np. o ich gwałtownie wzrastającej liczebności we współczesnych wsiach – są one przejawem coraz większej aktywności kobiet-lidererek, wytyczających często drogę rozwoju całej miejscowości (to też tworzenie znanych przedsięwzięć – organizowanie konkursu ogródków przydomowych, odkrywanie lokalnych kulinariorów, prowadzenie zespołu śpiewaczego, współpraca z ośrodkiem opieki społecznej, nawet szycie nowoczesnych ubrań etnicznych). W raporcie mówi się wręcz o „renesansie” KGW, „po stagnacji, czy wręcz upadku lat 90. – piszą autorzy – na polskiej wsi nastąpiła fala reaktywacji kół, która trwa do dzisiaj”, przy czym wskazują jednocześnie ważny i znany dobrze w środowisku wiejskim fakt – koła gospodyń nie mają ani ramy instytucjonalnej, ani wyznaczonej, konkretnej roli (działały kiedyś przy kółkach rolniczych, a teraz jako niezależne stowarzyszenie, np. przy GOK-u, przy sołectwach). Jednocześnie okazuje się, że właściwie nawet nazywanie tego zjawiska „renesansem” kół gospodyń jest nie do końca trafne, już przy pierwszym uważnym spojrzeniu okazuje się bowiem, że prawie połowa to organizacje założone przez energiczne osoby z dużych miast, realizujące raczej miejskie wzory „wiejskości”. Nie zmienia to jednak faktu, że koła gospodyń przez 25 lat transformacji, choć nieformalnie, to jednak działały, tworzyły życie wsi, tylko często pozostawały w cieniu – nie były po prostu w ogóle rejestrowane. A więc organizacje te istniały, tylko nie były wychwytywane przez statystyki – była to zatem aktywność częściowo ukryta – o czym wiedzą dobrze chociażby pracownicy Fundacji Rozwoju Wsi. Według ich relacji działalność lokalnych kół wiejskich wcale nie zagaśła w latach 90. i później.

W działaniach edukacyjno-kulturalnych na wsi proponuję zatem kierować się właśnie ku takim sferom – często niedostrzeganym, niezauważanym, oddolnym. Tworzenie praktyk kulturowych wspólnoty – obecność kół gospodyń wiejskich, ochotniczych straży pożarnych, ale też nieformalnych spotkań, „posiad” sąsiedzkich, sobotnich zabaw, organizacji wiejskich świąt ma bowiem na wsi też swoją ciągłość kulturowo-historyczną (zob. Szpak 2013), pewną tradycję budowy własnej obywatelskości. Jest to wręcz pewna historyczna ciągłość działania o charakterze typowej wiejskiej, nieformalnej samoorganizacji, której przekrojowego opisu szukać by można chociażby w klasycznym studium o współdziałaniu we wsi Potakówka etnografki Marii Biernackiej (1962). Autorka opisuje tam, choć w nieco anachronicznym, a chwilami wręcz propagandowym stylu, wiejskie tradycje współdziałania w ramach chłopskich spółdzielni, nieformalnych instytucji samopomocowych, ludowych zespołów sportowych, organizacji młodzieżowych (ZMW „Wici” i inne), ochotniczej straży pożarnej, kółek rolniczych czy kół gospodyń wiejskich – a więc wszelkich wymiarów samorzutnego, spontanicznego tworzenia się struktur pomocy i samoorganizacji.

Stąd niezwykle istotne jest właśnie, aby, zdając sobie sprawę z dziedzictwa wiejskich aktywności, zwrócić się ku temu, co wypełnia życie ludzi na zupełnie współczesnej wsi. Badania, które prowadziłem wraz z zespołem, pokazały między innymi, jak ważnymi miejscami są ochotnicza straż pożarna, miejscowa szkoła, świetlica wiejska – właśnie jako instytucje ogniskujące specyficznie nieformalną, oddolną aktywność organizacyjną. Często te budynki były stawiane w latach 60. rękami ludzi w ramach „czynu społecznego”. W badaniach

wielokrotnie okazywało się jednak, że to pojęcie ma zupełnie inny sens niż ten bardziej powszechny, kojarzony z absurdalną propagandową akcją państwa ludowego. O „czynach społecznych” opowiada się z dumą i entuzjazmem, to bardziej doświadczenie oporu i samostanowienia niż socjalistycznej podległości (zob. Plińska 2008; Pisarzewski 2008). Ochotnicza straż pożarna we wsiach Broniów czy Ostałówek koło Szydłowca (gmina Chlewiska) to właściwie nieformalna instytucja współdziałania. Weronika Plińska (2008) w swoim znakomitym studium pokazuje, jak ważne funkcje pełnią w niej wszyscy mężczyźni – w latach 2000. trwale bezrobotni lub migrujący wahadłowo za dorywczą pracą – pokazuje, że stanowi ona dla nich źródło tożsamości i stabilizacji, również społeczno-egzystencjalnej. Pojawia się tam między innymi znakomity opis zdarzenia „etnograficznego”: kiedy wybucha pożar na łąkach, na których pała się zeschnięte krzaki, zjeżdżają się tam ponad dwadzieścia jednostek straży z okolicznych remiz. Strażacy zakładają najlepsze bojowe stroje przeciwogniowe, wymyte samochody ustawiają się w krąg, ekipy pozdrawiają się z megafonów, a sam pożar gasi kilku miejscowych strażaków, w większości za pomocą łopat, piasku i wiechci z gałęzi. Wokół straży toczy się pełne zaangażowania działanie, produktywny, sensowny czas dla młodych, dla starszych.

Aby zrozumieć ten etos organizacji wiejskich (jako żywiołowego procesu i pewnej innej wartościowej logiki organizacji), warto też jednak wskazać sposób działania wiejskich klubów sportowych, świetlic wiejskich czy po prostu szkół. Weronika Najda (Najda, Rakowski 2016) w swoim opracowaniu pokazuje, że to działanie wiąże się z bardzo bogatą sferą różnorodnych aktywności: od organizowa-

nia się piłkarzy i działaczy klubu do organizowania się kibiców i rodzin piłkarzy z wsi w gminie Chlewiska. Klub „Hubal” to nie tylko miejsce, w którym można trenować, lecz także przestrzeń, którą można cały czas wymyślać, przekształcać. Działacze ze wsi Zaława zajęli się budowaniem nowych pomieszczeń, montowaniem urządzeń, konstruowaniem sauny: całe zaangażowanie w organizowanie klubu jest tu równie ważne, co osiągnięcie efektów sportowych – jest on w dużej mierze stworzony przez społeczników i aktywistów, którzy napisali statut, zdobywali stroje, wyremontowali przestrzeń, zdobyli środki, żeby zatrudnić trenera. Podobnie jest w przypadku świetlicy wiejskiej w tej samej wsi, gdzie siedzibę ma KGW – okazuje się, że jest ona co prawda częścią instytucji państwowej (GOK-u), ale tak naprawdę została zbudowana metodą społecznikowską, sołtys z przyjacielem znaleźli na złomowisku grzejniki, pocięto je i zrobiono ogrzewanie. Świetlica znajduje się w budynku byłego sklepu, wejście zrobiono z drugiej strony. Również szkoła, zbudowana z okazji rocznicy tysiąclecia państwa (jedna ze słynnych „tysiąclatek”) okazuje się dobrem wspólnym – jest przebudowywana, nieustannie ulepszana przez społeczność. Mieszkańcy m.in. przebudowali parking i ogrodzenie, a z okazji 50-lecia szkoły ustawiono wielki grill zrobiony z bębnow od pralek przez syna szkolnej sprzątaczkę.

Działania, które można by zatem uznać za instytucjonalne, „państwowe”, mają tutaj niezwykle silny komponent oddolny: instytucje i ich zaplecze są tworzone przez ludzi, w ich czasie wolnym i to częściowo z materiałów, które uznalibyśmy za odpady. Instytucje państwowe są w ten sposób wypełniane oddolnie – to odzwierciedla pewien typ myślenia,

z którym stoi w sprzeczności wszelka, zakładana często przez publicystów i badaczy, „roszczeniowość” wsi. Oczywiście mogą się tam ujawniać konflikty, kłótnie, rozgrywki, ale myślenie, że to instytucja państwowa ma coś dać, ma o coś dbać, że coś powinno być inaczej, jest raczej obce tym lokalnym sposobom ujmowania świata. W ten sposób docho- dzimy do momentu, w którym okazuje się, że środowiska wiejskie tworzą własne, nieznanie dobrze aktywności społeczne i sposoby oddol- nego działania. W badanych wsiach okazuje się, że narracje naukowe i publicystyczne, wy- pełnione wizją kultury wsi jako „balastu”, jako czegoś, co przekreśla powstawanie „właściwej” klasy średniej i „właściwego” społeczeństwa obywatelskiego, przy bliższym, etnograficz- nym przyjrzeniu się są zupełnie nietrafne. Widać tu bowiem bardzo ciekawe i dynamicz- ne formy (choć odmienne od typowych, wiel- komiejskich) samorządowego, spontanicznego działania społecznego.

INNE SPOJRZENIE: ODKRYWANIE NAJNOWSZEJ HISTORII WSI

Podążając w tym kierunku, zauważymy też, że zmienia się cała perspektywa wiejskiej histo- rii społecznej. Jeśli spojrzymy wstecz, to okaże się, że np. w latach siedemdziesiątych mamy do czynienia ze wznoszeniem publicznych budynków, ale też, symetrycznie, z powszech- nym stawianiem na wsi domów i budynków gospodarczych – wynika to ze swoistego roz- kwitu wsi, dostępu do materiałów budowlanych, ale też do maszyn, kredytów i dobrych kontraktów rolniczych (Gomuła 2004, zob. też Szpak 2013, s. 42–43). Domy jednorodzinne budowano wtedy metodą „gospodarską”, „or- ganizowano” materiały (łapówki, nielegalne pozyskiwanie z zakładów), a mieszkańcy wsi

– ludzie pracujący na budowach w miastach i zakładach, po szkołach budowlanych – zaczy- nają też sami, na własną rękę, murować i bu- dować, czerpiąc z nowych technik; korzystają przy tym nie tylko z dojeżdż do materiałów, ale też z bardzo chętnie zdobywanych umiejętno- ści. W opowieściach murarzy i zbrojeniow- ców z okolic Broniowa wciąż pojawiają się wątki spontanicznych konkurencji, zawodów fizycznych, robót „dla popisu”. W sytuacji niedoborów materiałów i narzędzi rozwijają niebywałe zdolności i wyobraźnię techniczną: w Broniowie i okolicznych wsiach pojawiają się samodzielnie konstruowane traktory, ma- szyny rolnicze, piły mechaniczne, kosiarki, trójkołowce – a wszystko to funkcjonuje do dzisiaj (Skąpski 2013). Powstające wtedy na wsi domy miały powtarzalny geometryczny kształt, były to tzw. „kostki”, obecnie koja- rzone z brzydota PRL-u. Kształty te to efekt realizacji wymogów urzędników, dających ze- zwolenia na najprostsze, powtarzalne formy modernistyczne (budowanie domów jednorod- zinnych było legalne i teoretycznie wspierane przez państwo po wojnie od 1957 roku). Bu- dynki te były wznoszone przez samych miesz- kańców, co powodowało, że chętnie budowano przede wszystkim domy proste w konstrukcji i nadające się do rozbudowania (często po la- tach dobudowywano piętro, taras albo osobne pomieszczenie, dołączano zasypane podpiw- niczenie).

Ludzie ze wsi trafiali do pracy jako murarze, zbrojarze, tynkarze, dzięki czemu w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych sami budowali i eksperymentowali z budową, naj- częściej na własnych i sąsiedzkich posesjach. Jednym z takich niezwykłych majstrów jest pan Wiesław Zielonka z Broniowa – po skoń- czeniu szóstej klasy szkoły podstawowej trafił

do ochotniczego hufca pracy, gdzie nauczył się murarki. Później swe umiejętności przekazał młodszym kolegom z OSP – obecnie to właściwie cały klan murarzy, którzy zyskali uznanie jako fachowcy w Europie czy Skandynawii, gdzie jeżdżą do pracy. Przebudowują też oni nieustannie i poprawiają strażnicę broniowskiej OSP. Zielonka, a potem inni zaczęli jednak od eksperymentowania i budowania na własną rękę, nie tylko od stawiania budynków, ale od samego wyrabiania materiałów budowlanych, np. pustaków żużlowych. Zielonka zrobił własnej konstrukcji stół wibracyjny, na którym mocował formę do pustaków. Z czasem z własnoręcznie robionych pustaków stawiano w okolicy niemal wszystkie domy, przy czym najokazalsze wyszły właśnie spod jego ręki. Okazało się także, że właściwie w każdym domu samoróbką jest piec kuchenny, węzownica i cały system centralnego ogrzewania – i że tajniki zaworów i odpowietrzaczy zna tylko np. ojciec-konstruktor (młodzi członkowie rodziny często mieli problem z niuansami obsługi takich instalacji). Widać więc, że modernizacja lat PRL-u (a dla wsi zwłaszcza lata siedemdziesiąte), nie jest pamiętana jedynie jako bezwładna, zewnętrzna siła, przeciwnie – odsłania się tutaj pewna alternatywna historia, pewien nowy sens wydarzeń i doświadczeń ludzi ze środowisk wiejskich. Koniec lat sześćdziesiątych i lata siedemdziesiąte to zatem czas, kiedy mieszkańcy wsi migrują do miast, zdobywają umiejętności, w końcu kiedy ich dochody wzrastają – jest wtedy dostęp do tanich kredytów, nawozów, „oprysków”, wreszcie można kupić duże maszyny, budują się domy i budynki; ludzie współdziałają, budują w czynie społecznym, stawiają opór władzom – zdarza się, że blokują kandydatury partyjnych urzędników na wójtów i przewodniczących (Rakowski,

Rożek 2013). Pojawia się wówczas pewien rodzaj silnej podmiotowości wsi – patrząc w ten sposób można twierdzić, że modernizacja PRL-u wpływała na środowiska wiejskie w zupełnie inny sposób. Jest to moment w historii wsi (mowa o wsi w centralnej Polsce, innej od wsi wielkopolskiej, rozwarstwionej społecznie, czy np. mazurskiej, z bardzo kruchymi, po-osadniczymi więziami społecznymi), kiedy poczucie działania, bogacenia się czy możliwości rozwijania się na własny sposób jest wyjątkowo silne. Choć ślady tego można by znaleźć w dokumentacji, np. budowy szkoły w Cukrówce, świetlicy w Broniowie, to najciekawiej będzie dotrzeć do takich treści, które pozwolą uchwycić ów oddolny, samorzutny sens tych działań – znaczenia współdziałania, czynu społecznego jako swoistego „faktu społecznego”, wspólnego budowania czy też w końcu w ogóle historii budowania na wsi z nowych materiałów, nowymi technikami. Okazuje się, że to zupełnie inna historia, historia ludzi wsi – rozwoju własnych umiejętności, techniki, wyobraźni technicznej, metody eksperymentowania z urządzeniami, konstrukcja wynalazków na powszechną skalę. Wiedza ta pokazuje zatem, jak dużo działo się na wsi w latach PRL-u, i jak to wtedy, w latach siedemdziesiątych najpełniej, pojawiły się zręby podmiotowości społecznej, wspólnej, a zarazem ulokowanej w pojedynczych biografiiach.

DZIAŁANIA EDUKACYJNE, PROJEKTY ANIMACJI: W STRONĘ PODMIOTOWOŚCI

Po odsłonięciu i rozpoznaniu tych wszystkich lokalnych sfer aktywności można zatem zacząć nieco inaczej myśleć o działaniu edukacyjnym i animacyjnym na wsi. Dzięki tej perspektywie mogą powstawać takie projekty, w których wiejskie społeczności lokalne,

często wykluczane z publicznej dyskusji o kulturze, znajdowałyby przestrzenie własnej artykulacji, własnego działania w kulturze, sztukę ekspresji własnej sytuacji. Byłaby to wtedy też kolejna próba rozmontowania jednostronnego, stereotypowego wizerunku wsi, obrazu niepełności, braku kompetencji obywatelskich, nieprzygotowania społecznego. Byłaby to też – jednocześnie – droga do odkrywania możliwości twórczych tych społeczności w każdym zakresie, choć z całą świadomością trudnej, mniej uprzywilejowanej, chociażby pod względem pracy i edukacji, sytuacji mieszkańców tych miejscowości. W tych społecznościach warto zatem sięgać ku działaniom twórczym, budowanym w trudnej sytuacji społecznych, „rynkowych” presji i wykluczeń (konieczność wyjazdu ze wsi, poszukiwanie szkoły i pracy poza wsią, migracje sezonowe i wahadłowe, ukryte bezrobocie).

Podejście to przeciwstawia się jednocześnie wizji kultury jako z góry zdefiniowanych zasobów, jako czegoś „gotowego”, co można by opisać, wnieść czy implementować, albo co można potraktować jako rodzaj „paliwa” służącego do wzmacniania wzrostu gospodarczego, tak jak się tego oczekuje np. przy projektach kształcenia wielkomięskiej „klasy kreatywnej”, o której pisał amerykański ekonomista Richard Florida (2010). Takie projekty animacyjno-artystyczne, które by mogły odpowiadać innym założeniom, i na które mogę się powołać, zostały zrealizowane ostatnio w Załawie i Cukrówce w ramach projektu „Oddolne tworzenie kultury”³. Były to między innymi: projekt zbudowania, konsultowania i noszenia po wsi „ławeczki” inicjującej rozmowy i spotkania towarzyskie, stworzenie „Sklepowego Klubu Dyskusyjnego” w sklepie spożywczym w Cukrówce, akcja wytwarzania

pocztówek i portretów rodzin doświadczających wahadłowych migracji zarobkowych, projekt pisania wiersza kolektywnego z mieszkańcami Załawy i jego wspólnego odśpiewania czy projekt stworzenia wlepek i rapowanego „hymnu” klubu sportowego „Hubal”. Kolejne projekty były poświęcone chałupniczemu pracom ręcznym, budownictwu, praktykom konstruktorskim i murarskim, lokalnym praktykom rękodzielnictwa i wyrabianiu ozdób z bibuły i krepiny, z przynoszonych przez bezrobotnych i starszych ludzi ruloników zwijanych z gazet, tzw. „papierowej wikliny”. Przeprowadzone zostały badania wśród kobiet, senierek z Cukrówki i Załawy, tworzących własne formy spotkań i narracji wspomnieniowych, a także wśród kobiet zajmujących się twórczością słowną, tworzących remiksy ballad, modlitw i tekstów przechwyconych z internetu oraz lokalnych gazetek, a także blog zbierający lokalne treści typu fanfiction. Kolejne analizy dotyczyły historii rodowej i rodzinnej Salamagów z Cukrówki, sposobów współdziałania w obrębie rodziny, rywalizacji oraz tworzenia się wewnętrznych frakcji i podziałów, organizacji zjazdów rodzinnych, spotkań, badania wspólnej historii. Wszystkie te działania łączyło właśnie to, że miały na celu uchwycenie i opisanie doświadczeń kulturowych powstających tu i teraz, na oczach etnografów, animatorów, badaczy, pracowników instytucji kultury.

W trakcie takich badań wiedza jest wytwarzana poza intencjami i dążeniami samego działającego animatora, edukatora czy etnografa. Sytuacja projektu animacyjnego zaczyna wtedy na nowo kształtować sposób widzenia tego, co się wydarza, co jest ważne dla ludzi – pozwala na zaistnienie nowego zrozumienia kultury społeczności wiejskich, wśród których

³ zob. www.kultura-oddolna.pl, moduł „działanie w kulturze”.

działamy. Umożliwia to, jak sądzę, właśnie pewien wyjątkowy i bardzo wartościowy wgląd w autonomiczne i niejawne mechanizmy oddolnego tworzenia kultury. To, co oddolne, rozpędza się bowiem, nabiera kształtu właśnie w trakcie działania, w sytuacji, w której zarówno pracownicy-animatorzy, jak i mieszkańcy wsi zostają postawieni w dużym stopniu w nowej, nieoczekiwanej i dzięki temu też bardzo twórczej sytuacji.

Bibliografia

BIERNACKA MARIA

1962, *Potakówka. Wieś powiatu jasielskiego 1890–1960. Z badań nad współdziałaniem*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

CZEKAJĄC NA SOBOTĘ

2010 film dokumentalny, 71', realizacja: Jerzy i Irena Morawscy.

FLORIDA RICHARD

2010, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, tłum. Tomasz Krzyżanowski, Michał Penkała, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

GDULA MACIEJ, LEWICKI MIKOŁAJ, SADURA PRZEMYSŁAW

2014, *Praktyki kulturowe klasy ludowej*, Instytut Studiów Zaawansowanych, Warszawa.

GOMUŁA MARIUSZ

2004, *„Zastał Polskę drewnianą a zostawił murowaną...”, czyli wpływ dekady gierkowskiej na życie społeczne wsi polskiej*, praca laboratoryjna, Warszawa, archiwum IEiAK UW.

HALAMSKA MARIA

2015, *Chłop to nie obywatel*. Z Marią Halamską rozmawia Łukasz Pawłowski, „Kultura Liberalna”, 2 (314).

LEDER ANDRZEJ

2013, *Prześlńiona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

MAJCHEREK JANUSZ

2012, *Hamulcowi modernizacji*, „Gazeta Wyborcza”, 08.08.2012.

MENCWEL JAN, MILCZEWSKA KATARZYNA, WIŚNIEWSKI JAN

2014, *Koła Gospodyń Wiejskich – nie tylko od kuchni*, raport, Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”.

NAJDA WERONIKA, RAKOWSKI TOMASZ

2016, *„Królowie boiska”. Samoorganizacja wiejskiego klubu sportowego*, w: *Oddolne tworzenie kultury. Perspektywa antropologiczna*, red. Piotr Cichocki i in., Warszawa, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW.

PISARZEWSKI TOMASZ

2008, *Wspólnota wiejska – przemiany*, w: *Lokalnie: animacja kultury / community arts*, red. Iwona Kurz, Warszawa, IKP UW.

PLIŃSKA WERONIKA

2008, *Ochotnicza straż pożarna – klub kultury*, w: *Lokalnie: animacja kultury / community arts*, red. Iwona Kurz, Warszawa, IKP UW.

RAKOWSKI TOMASZ (RED.)

2013 *Etnografia/animacja/sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego*, Warszawa, NCK.

RAKOWSKI TOMASZ, ROŻEK POLA (REŻ.)

2013, Wywiad z Elżbietą Szewczyk, film ofiarowany Profesorowi Rochowi Sulimie, Warszawa, Instytut Kultury Polskiej UW.

SKĄPSKI ŁUKASZ

2013, *O urzędzeniach z Broniowa i Ostałówka*, w: *Etnografia/animacja/sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego*, red. Tomasz Rakowski, Warszawa, NCK.

SZPAK EWELINA

2013, *Mentalność ludności wiejskiej w PRL. Studium zmian*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

WASILEWSKI JACEK

1986, *Spółczesność polskie, społeczeństwo chłopskie*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, s. 40–56.

Tomasz Rakowski

– adiunkt w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej UW, doktor nauk humanistycznych. Współpracuje z Instytutem Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Etnolog, kulturoznawca, prowadzi badania w Polsce i w Mongolii. Lekarz, specjalista medycyny ratunkowej. Autor książki *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy. Etnografia człowieka zdegradowanego* (2009, Gdańsk, słowo-obraz-terytoria), która otrzymała m.in. Nagrodę Znaku i Hestii im. ks. Józefa Tischnera oraz Nagrodę im. Jerzego Giedroycia. Zrealizował wraz zespołem projekty badawczo-animacyjne „Prolog. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego” Mazowieckiego Instytutu Kultury (2011), „Etnografia, animacja, sztuka” Narodowego Centrum Kultury (2012–2013) oraz „Oddolne tworzenie kultury: etnograficzne badania w działaniu” Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UW (2014–2015).

Praca nauczyciela wymaga ciągłych poszukiwań, szczególnie w szybko zmieniającym się świecie. Planowanie każdej lekcji, jednostki materiału czy rocznego rozkładu treści to zadanie wymagające inspiracji. Dlatego dobrze, że pojawiają się publikacje, w których takich inspiracji można szukać. Jeszcze lepiej, gdy dotyczą one zagadnień, które nie stanowią głównego nurtu edukacji szkolnej. Choć o znaczeniu edukacji lokalnej mówi się od dawna, to jednak nauczyciele historii lub wiedzy o społeczeństwie, chcący rzeczywiście wcielić ją w życie, zbyt często zdani są na samodzielne poszukiwania rozwiązań odpowiadających im i ich uczniom. Książka *Nasze miejsce. Inspirator do pracy z lokalnością* może pomóc wypełnić tę lukę.

Jakub Lorenc

historyk, nauczyciel, badacz
Pracownia Historii Instytutu Badań Edukacyjnych
Monnet International School

Organizator:



Partner:



Finansowanie:



Patroni medialni:

