

Adrianna Nizińska*

DZIEDZICTWO KULTUROWE I ODNOWA ŻYCIA SPOŁECZNEGO. WSPÓŁPRACA UNIwersYTETÓW I SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH JAKO STUDIUM PRZYPADKU

CULTURAL HERITAGE AND RE-MAKING COMMUNITY: UNIVERSITY AND LOCAL COMMUNITY COLLABORATION AS A CASE STUDY

ABSTRACT: The communal character of the European Union is based not only on the labor market and economy but primarily on shared cultural heritage and common values such as pluralism, social solidarity, justice, equality, and dignity. Strengthening and promoting these values is not only culturally enriching but can also play a significant role in preventing and addressing the growing social problems in Europe related to demographic changes, the need for new types of skills development, and troubling xenophobic and racist attitudes. If, from the perspective of Europe as a community of values, educational work with cultural heritage can bring so many benefits, how can it be effectively built? Can engagement with the past and its critical interpretation strengthen communities torn by contemporary crises? What are the conditions for good cooperation based on cultural heritage? What kind of “neighbor” is the university for the community, and what is its own cultural heritage? How do universities understand cultural heritage, and what place do they assign it in the educational process? This text is an attempt to partially answer these questions, placing the empirical material collected within the framework of the international EU_CUL project in the broader context of questions about the role of contemporary universities in social learning projects, and particularly in the processes of possible community renewal based on educational work with cultural heritage.

KEYWORDS: universities, cultural heritage, third mission, re-making community.

ABSTRAKT: Wspólnotowy charakter Unii Europejskiej opiera się nie tylko na rynku pracy i ekonomii, ale przede wszystkim na wspólnym dziedzictwie kulturowym i podzielanych wartościach, takich jak pluralizm, solidarność społeczna, sprawiedliwość, równość i godność. Wzmacnianie i promowanie tych wartości ma walor nie tylko kulturotwórczy, ale może odegrać istotną rolę w zapobieganiu i rozwiązywaniu narastających w Europie problemów społecznych związanych ze zmianami demograficznymi, potrzebami rozwoju nowych typów kompetencji, a także niepokojącymi postawami ksenofobicznymi i rasistowskimi. Jeśli zatem z perspektywy Europy jako pewnej wspólnoty wartości edukacyjna praca z dziedzictwem kulturowym może przynieść tak wiele korzyści, jak można ją skutecznie budować? Czy zaangażowanie w przeszłość i jej krytyczne odczytywanie może wzmacniać społeczności targane współczesnymi kryzysami? Jakie są warunki dobrej współpracy opartej na dziedzictwie kulturowym? Jakim „sąsiadem” dla społeczności jest uniwersytet i jakie jest jego własne dziedzictwo kulturowe? Jak uniwersytety rozumieją dziedzictwo kulturowe i jakie miejsce przypisują mu w procesie edukacji? Niniejszy tekst jest próbą częściowej odpowiedzi na powyższe pytania, osadzając materiał empiryczny zgromadzony w ramach międzynarodowego projektu EU_CUL w szerszym kontekście pytań o rolę współczesnych uniwersytetów w projektach społecznego uczenia się, a w szczególności w procesach możliwej odnowy wspólnot na podstawie pracy edukacyjnej z dziedzictwem kulturowym.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytety, dziedzictwo kulturowe, trzecia misja, odnowa społeczności.

* **Adrianna Nizińska** – Uniwersytet Dolnośląski DSW; e-mail: adrianna.nizinska@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8253-4094>.

Wprowadzenie

Współpraca między uniwersytetem a społecznością lokalną (w tym samorządami lokalnymi) jest ważnym tematem zarówno codziennej praktyki, jak i prowadzonych badań naukowych. Kooperacja i łączenie tych podmiotów społecznych (uniwersytetu i lokalnej społeczności) mogą wynikać ze wspólnych interesów ekonomicznych, rozwojowych czy podzielenia wspólnych wartości. Do tych wartości należą na przykład odpowiedzialność za zachowanie spójności społecznej, budowanie społeczeństwa demokratycznego, wzmacnianie oddolnych ruchów obywatelskich czy upowszechnianie praktyk solidarnościowych (przez uszanowanie i rozpoznanie różnic) z grupami peryferyjnymi, słabo reprezentowanymi (*underrepresented*) czy mniejszościowymi.

W literaturze istnieje wiele modeli funkcjonowania uniwersytetów, które identyfikują szereg czynników kształtujących ich relacje z lokalnymi społecznościami. Czy kolejna próba podejmowania w tym obszarze analiz badawczych jest potrzebna? Wydaje się, że temat jest nadal żywy i wymaga dalszych analiz, co najmniej z kilku powodów. Po pierwsze, mimo nieustającego akcentowania konieczności budowania silnych więzi z otoczeniem społeczno-gospodarczym w dokumentach strategicznych polskiego oraz europejskiego szkolnictwa wyższego¹ (tzw. trzecia misja uniwersytetu czy wymogi polityk *lifelong learning*), uniwersytety koncentrują się na tych obszarach, które wzmacniają ich prestiż i pozycję w rankingach (zdobywanie grantów, publikacje, masowe kształcenie). Działanie i praca ze wspólnotami lokalnymi, aktywności wymagające czasu i zaangażowania, nie przekładają się łatwo na wymierny sukces akademicki w sparametryzowanej rzeczywistości współczesnej akademii, zarówno na poziomie jednostkowym, jak i instytucjonalnym. Nadal jest zatem wiele do zrobienia (i do zbadania). Po drugie, wszystkie wyzwania i problemy społeczne, na które (przynajmniej częściową) odpowiedzią miały być zaangażowane uniwersytety: starzejące się społeczeństwa, przemiany w sferze pracy i społecznych interakcji w związku z rozwojem technologicznym, migracje, globalne kryzysy i niepokoje, nie tylko nie zniknęły, ale znacząco się zaostrzyły, domagając się pilnych działań, nie tylko w wymiarze dostarczania wiedzy eksperckiej, ale też podejmowania i wspierania inicjatyw w lokalnych przestrzeniach społecznych uniwersytetów. Można zaryzykować stwierdzenie, że dziś uniwersytety i społeczności lokalne potrzebują siebie nawzajem w sposób szczególny. Po trzecie, w zglobalizowanym i wystandaryzowanym świecie tak jednostki, jak i zbiorowości poszukują równowagi między globalnością a lokalnością, odkrywając i odczy-

¹ Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym (2018); Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 (z perspektywą do 2030) SOR (2017); Deklaracja Bolońska (1999); London Communiqué (2007); *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the European Higher Education Area* (EHEA) (BFUG Working Group on Social Dimension, 2023).

tując wyparte lub zaginione historie, nieobecne, zamazywane dyskursy czy opowieści „z marginesu”, budujące lokalną tożsamość i nadające nowe znaczenie i dynamikę mikrostrukturom społecznym. Szeroko rozumiana kultura i jej wytwory mają koić egzystencjalne lęki, ale poza naiwnym eskapizmem czy prostym ludyzmem mogą też odbudowywać utracone czy zagrożone więzi i wzmacniać społeczności, dostarczając podwalin pod nowe, tak dziś potrzebne projekty społeczne. Szczególnie ważny jest tu emancypacyjny, wyzwalaający wymiar, odzyskiwanie głosu przez mniejszości i grupy marginalizowane. W tym kontekście obecność uniwersytetów i mediowanie nowych dyskursów w złożonym, niepewnym, ale też i spluralizowanym świecie, gdzie tak łatwo o polaryzację, wydaje się zadaniem nie do przecenienia.

Powyższe argumenty sprawiają, iż zasadne i potrzebne wydaje się dalsze eksplorowanie problematyki zaangażowania uniwersytetów w życie społeczności lokalnych. Co więcej, zaprezentowana w artykule propozycja wprowadza element rzadziej eksplorowany w badaniach (dominuje tematyka relacji uniwersytetów z pracodawcami, rynkiem pracy i wzmacnianiem zatrudnialności absolwentów), proponuje bowiem kategorię lokalnego dziedzictwa kulturowego jako spoiwa partnerstwa dla społeczności i uniwersytetu.

Przedłożona propozycja konceptualna wpisuje się nie tylko w potrzebę badawczą, ale też polityczno-społeczną. Wydaje się również, że projekty te mają charakter komplementarny. Z perspektywy Rady Europy wspólnotowy charakter Unii Europejskiej opiera się nie tylko na rynku pracy i ekonomii, ale przede wszystkim na wspólnym dziedzictwie kulturowym i podzielanych wartościach, takich jak pluralizm, solidarność społeczna, sprawiedliwość, równość i godność. Wzmacnianie i promowanie tych wartości ma walor nie tylko kulturotwórczy, ale może odegrać istotną rolę w zapobieganiu i rozwiązywaniu narastających w Europie problemów społecznych związanych ze zmianami demograficznymi, potrzebami rozwoju nowych typów kompetencji, a także niepokojącymi postawami ksenofobicznymi i rasistowskimi (COE, 2018).

Jeśli zatem z perspektywy Europy jako pewnej wspólnoty wartości edukacyjna praca z dziedzictwem kulturowym może przynieść tak wiele korzyści: jak można ją skutecznie budować? Czy zaangażowanie w przeszłość i jej krytyczne odczytywanie może wzmacniać społeczności targane współczesnymi kryzysami? Jak wygląda współpraca oparta na dziedzictwie kulturowym? Jakim „sąsiadem” dla społeczności jest uniwersytet i jakie jest jego własne dziedzictwo kulturowe? Jak uniwersytety rozumieją dziedzictwo kulturowe i jakie miejsce przypisują mu w procesie edukacji?

Niniejszy tekst jest próbą cząstkowej odpowiedzi na powyższe pytania, osadzając materiał empiryczny zgromadzony w ramach międzynarodowego projektu EUCUL w szerszym kontekście pytań o rolę współczesnych uniwersytetów w szeroko rozumianych

projektach społecznego uczenia się, a w szczególności w procesach możliwej odnowy wspólnot na podstawie pracy edukacyjnej z dziedzictwem kulturowym.

Uniwersytet obywatelski (*civic university*) a odnowa społeczności

Według Billa Readingsa (1996) uniwersytety zachodnie już od prawie 30 lat nękane są problemem utraty sensu swego istnienia, swoistej utraty tożsamości, wywołanej dojmującą biurokracją technokratyczną. Głosów krytycznych znajdziemy wiele, warto jednak zaznaczyć, że mimo licznych kryzysów, być może ogłoszona przez Readingsa ‘ruina uniwersytetu’ jest odwracalna. Nadal istnieje ogromny potencjał w szkolnictwie wyższym do stania się społecznym centrum działającym między społecznościami lokalnymi i globalnymi, ale instytucje te muszą najpierw przekształcić się, stawiając czoła wyzwaniom związanym z instrumentalnie zorientowanymi reformami, które koncentrują się na wydajności, wąsko rozumianej zatrudnialności i prywatyzacji (szerzej zob. Nizińska i Kurantowicz, 2019).

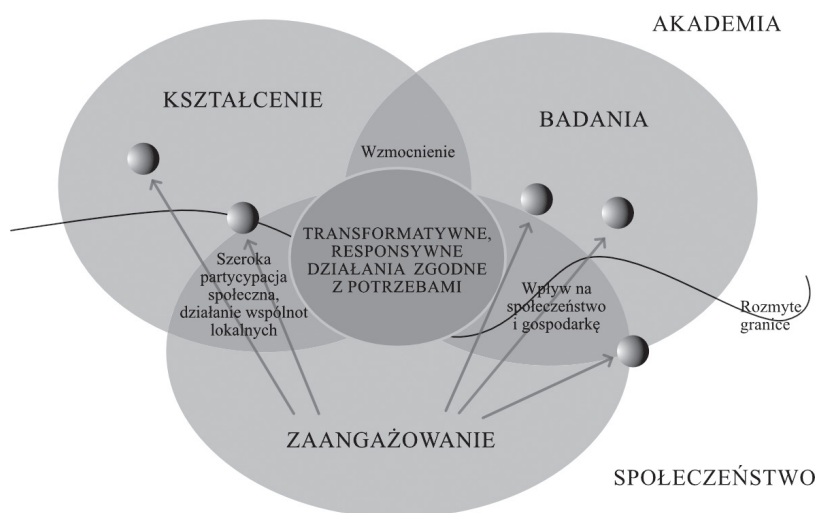
Jeśli uznamy za Jurgenem Habermasem, że uniwersytety mają do odegrania istotną rolę w dyskursie chroniącym świat życia (*lifeworld*) przed systemem i kolonizacją przez rozum instrumentalny, to „edukacja oznacza rozwijanie w jednostce zdolności do krytycznego rozumowania, niezbędnego w demokracji. W centrum społeczeństwa obywatelskiego leży edukacja. Ten projekt definiuje misję uniwersytetów” (Fleming, 2012: 133). To przekonanie teorii krytycznej o uczeniu się i edukacji akademickiej (skupionej na wolności, demokracji i polityce) jest wciąż argumentem w obronie przekonania, że tak zwana trzecia misja uniwersytetu jest pożądana i realna, a nie tylko możliwa.

Interesującą próbę zarysowania modelu takiego uniwersytetu podjął między innymi John Goddard wraz z współpracownikami (red., 2016). Ich koncepcja uniwersytetu obywatelskiego (*civic university*) powstała jako odpowiedź na zmieniającą się rolę uczelni wyższych we współczesnym społeczeństwie. W postulowanym przez nich modelu, uniwersytet wykracza poza tradycyjne misje akademickie, czyli badanie i kształcenie, sytuując w centrum zaangażowanie społeczne uniwersytetu rozumiane jako jego podstawowe zadanie. Model uniwersytetu obywatelskiego integruje różne perspektywy analityczne po to, aby zbadać, w jaki sposób uniwersytety funkcjonują jako instytucje publiczne i obywatelskie. Czy rzeczywiście uniwersytet jest czynnikiem transformacji społecznej, czy wytwarzana przez uniwersytet wiedza ma moc bezpośredniego wpływu na społeczeństwo, lokalną wspólnotę czy zachowania i postawy jednostkowe oraz czy uniwersytet jest instytucją pomostową między społecznościami globalnymi i lokalnymi? Według Goddarda i innych (red., 2016) można wyróżnić siedem kluczowych wymiarów funkcjonowania uniwersytetu obywatelskiego, dążącego do maksymalizacji

wkładu w społeczeństwo obywatelskie i szeroko rozumiane dobro społeczne. Wymiary te to: 1) poczucie celu: uniwersytet obywatelski ma jasną misję, która podkreśla jego rolę w służeniu dobru publicznemu i rozwiązywaniu wyzwań społecznych; 2) aktywne zaangażowanie: uniwersytet aktywnie współpracuje z lokalnymi społecznościami, przedsiębiorstwami i innymi interesariuszami w celu wspierania współpracy i wzajemnych korzyści; 3) holistyczne podejście: uniwersytet integruje zaangażowanie obywatelskie ze wszystkimi aspektami swojej działalności, w tym kształceniem, badaniami i administracją; 4) poczucie miejsca: uznaje i ceni swój kontekst geograficzny i kulturowy, dostosowując swoje działania do konkretnych potrzeb i cech lokalnego obszaru; 5) gotowość do inwestowania: uniwersytet obywatelski jest skłonny inwestować zasoby – finansowe, ludzkie i intelektualne – w inicjatywy wspierające rozwój społeczności; 6) przejrzystość i odpowiedzialność: działa w sposób przejrzysty i ponosi odpowiedzialność przed swoimi interesariuszami, zapewniając, że jego działania są zgodne z misją obywatelską; 7) innowacyjne metody: uniwersytet stosuje innowacyjne podejścia do rozwiązywania problemów społecznych, wykorzystując swoją wiedzę akademicką i potencjał badawczy (Goddard i in. red., 2016).

Goddard i inni (red. 2016) pozycjonują uniwersytet obywatelski jako alternatywę zarówno dla uniwersytetu przedsiębiorczości (Clark, 1998), jak i zglobalizowanego modelu uniwersytetu badawczego (Marginson i Considine, 2000). W przeciwieństwie do tych paradygmatów, które stawiają na pierwszym miejscu konkurencyjność gospodarczą i prestiż międzynarodowy, uniwersytet obywatelski charakteryzuje się zaangażowaniem w działania na rzecz miejsca i dobra publicznego. Ramy te konceptualizują zaangażowanie obywatelskie jako zinstytucjonalizowaną funkcję, a nie działanie pomocnicze, integrując je z nauczaniem, badaniami i zarządzaniem. To twierdzenie jest kluczową cechą modelu uniwersytetu obywatelskiego. Jak wskazuje schemat 1, działanie o charakterze transformatywnym, oparte na odpowiedzi na potrzeby społeczne (*transformative, responsive, demand led action*), jest kategorią centralną, osadzoną w badaniach i wypływającą z nich, kształcenia i zaangażowania w życie społeczne.

Podobnie do istoty i misji zaangażowania publicznego współczesnego uniwersytetu podchodzą andragodzy, zainteresowani uniwersytetami jako przestrzenią społecznego uczenia się dorosłych. John Field, Bernhard Schmidt-Hertha i Andrea Waxenegger (red., 2016: 2-5) proponują holistyczny model uniwersytetu całożyciowego (ULLL – *University Lifelong Learning*), zbudowany wokół kategorii zaangażowania w szeroko rozumianą sferę publiczną (*public engagement*). Dotyczy on sześciu obszarów. W pierwszym obszarze sytuje się współpraca z biznesem i przemysłem oraz organizacjami pozarządowymi z sektora publicznego, szczególnie w zakresie innowacji i wdrażania wyników badań. Wyzwaniem dla uniwersytetów jest budowanie platform współpracy z tymi sektorami, co pozwala na efektywne wykorzystanie wyników badań naukowych



Schemat 1. Uniwersytet obywatelski (oprac. na podstawie Goddard i in., 2016), tłum. A. Nizińska

w praktyce oraz wspieranie lokalnego rozwoju gospodarczego. Drugi obszar obejmuje wzmacnianie lokalnych wspólnot jako podmiotów zmiany społecznej przez prowadzenie działań badawczych i edukacyjnych dla społeczności oraz profesjonalne przygotowanie edukatorów lokalnych. Profesjonalizm w tym kontekście oznacza kształtowanie kompetencji krytycznych edukatorów oraz ich uwrażliwianie na różne cele i potrzeby grup społecznych, w tym marginalizowanych. Jednocześnie uniwersytet rozwija kompetencje lokalnych edukatorów do pracy w trudnych, często skonfliktowanych społecznościach, opierając się także na lokalnym dziedzictwie kulturowym. Trzeci obszar dotyczy odpowiadania na wyzwania związane z późną dorosłością i starzejącym się społeczeństwem. Uniwersytety mają duże możliwości motywowania osób starszych do angażowania się w sprawy publiczne, społeczne czy też decyzje o ewentualnym pozostaniu na rynku pracy. Przygotowanie pracodawców i realizacja postulatu „międzygeneracyjnego uczenia się” jako zadania angażującego uniwersytet w sprawy społeczne i publiczne jest zatem ważnym możliwym obszarem działalności uniwersytetu. W czwartym obszarze Autorzy zwracają uwagę na zróżnicowane grupy studentów, które mają różne potrzeby, motywacje i przygotowanie do studiów, co wymaga wspierania nietradycyjnych ścieżek uczenia się w szkolnictwie wyższym. Piąty obszar obejmuje rozwój organizacyjny i profesjonalizację uniwersytetu jako organizacji uczącej się przez całe życie i wspierającej zróżnicowanych uczących się w każdym wieku. Obszar ten dotyczy wszystkich struktur, stanowisk, kadr i pracowników, którzy są ukierunkowani na „nowych uczących się studentów”, nieobecnych do tej pory w szkolnictwie wyższym. Konieczne jest tu ściśle powiązanie wyników badań andragogicznych z procesem uczenia się pracowników

uniwersytetu. Szósty obszar to partnerstwo, szczególnie na poziomie lokalnym, w najbliższym otoczeniu społecznym, jako strategiczny i długofalowy cel uniwersytetu.

Na podobne elementy nowego modelu uniwersytetu dla XXI wieku wskazuje także koncepcja *Academic Commitments and Leadership* (ACL) autorstwa Amalyi Oliver-Lumperman i Gili S. Drori (2022), gdzie najważniejszym zadaniem dla uniwersytetu jest zaangażowanie w sprawy określone jako dobro publiczne. Zatem nawet pobieżny przegląd propozycji alternatyw dla biznesowego, korporacyjnego modelu uczelni wyższych pokazuje wielość koncepcji, odwołujących się do tradycyjnych wartości humanistycznych, dobra wspólnego, demokracji i zaangażowania w lokalne społeczności jako teleologicznych kotwic współczesnych uniwersytetów. W postawę zaangażowanych, empatycznych i różnicowanych kulturowo uczelni doskonale wpisuje się krytyczna praca edukacyjna z dziedzictwem kulturowym, mogąca prowadzić do odnowy wspólnot.

Społeczności lokalne – terytorium i przywiązanie a odnowa wspólnot

Zgodnie z ujęciami socjologicznymi istnieją trzy elementy lokalnej społeczności, które budują jej charakter: terytorium (przestrzenny), interesy (społeczny), więzi (psychiczny). Jak wskazuje Marta Klekotko (2018) pozbawienie terminu „społeczność” przymiotnika „lokalna” otwiera szersze możliwości wykorzystania terminu „społeczność” i budowania obszarów zainteresowań akademickich w nurcie *communities studies*. W pełni zgadzając się z Autorką, warto podkreślić, że z perspektywy tego artykułu ważna jest właśnie społeczność lokalna osadzona w konkretnej przestrzeni wraz z drugim podmiotem, który jest w kręgu zainteresowań tego artykułu, czyli szkołą wyższą, uniwersytetem. W budowaniu „więzi” zarówno subiektywnej, to jest poczucia wspólnoty („przywiązania”, „poczucia przynależności”), jak i obiektywnej (wspólne interesy powiązane z terytorium) istotną rolę odgrywa lokalne dziedzictwo kulturowe i działania związane z jego odkrywaniem, ożywianiem, upowszechnianiem czy edukacją.

Dziedzictwo kulturowe stanowi jeden z kluczowych elementów kształtujących tożsamość zarówno jednostek, jak i całych społeczności. Jest nośnikiem wartości, tradycji oraz historii, które nie tylko definiują przeszłość, ale także mają istotne znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości. Co szczególnie istotne, dziedzictwo kulturowe jest kategorią plastyczną, mimo że osadzone w przeszłości podlega dynamicznej reinterpretacji, jest nieustannie odczytywane na nowo, na potrzeby *tu i teraz* danej społeczności. Jak podkreśla Krzysztof Kowalski: „Dziedzictwo jest taką lekturą przeszłości, która uwzględnia potrzeby i oczekiwania wyrażone w teraźniejszości” (Kowalski, 2013: 126). W odróżnieniu od historii czy folkloru, nie jest tylko zapisem, ale ma czytelny wymiar teleologiczny, jest zawsze *po coś*, jego kultywowanie i odtwarzanie jest wyborem danej społeczności, osadzonym w wyznawanych wartościach (Kowalski, 2013: 176).

Rola dziedzictwa kulturowego w budowaniu spójności społecznej oraz wzmacnianiu więzi wspólnotowych nabiera szczególnego znaczenia w perspektywie gwałtownych zmian społecznych, gospodarczych i politycznych. Współczesne społeczeństwa coraz częściej zwracają się ku swoim korzeniom, poszukując w dziedzictwie kulturowym fundamentu dla odbudowy lokalnego obywatelstwa oraz aktywizacji społecznej. Proces ten nie jest jednak jednorodny i wymaga zaangażowania różnych podmiotów, w tym instytucji szkolnictwa wyższego, które odgrywają istotną rolę w jego kształtowaniu. Uniwersytety i inne instytucje akademickie coraz częściej podejmują działania na rzecz współpracy ze społecznościami lokalnymi, wykorzystując dziedzictwo kulturowe jako narzędzie edukacyjne i społeczne. Inicjatywy te mają na celu nie tylko ochronę i promocję lokalnych tradycji, ale również ich reinterpretację w kontekście współczesnych wyzwań, takich jak globalizacja, urbanizacja czy migracje. Wpisują się tym samym w proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ze szczególnym uwzględnieniem europejskiego wymiaru kształcenia (*European dimension of teaching*) na rzecz budowania spójnej i inkluzywnej tożsamości europejskiej.

Wzrost zainteresowania dziedzictwem kulturowym jako czynnikiem rozwoju społecznego wynika także z jego edukacyjnego, andragogicznego potencjału w zakresie kształtowania świadomości obywatelskiej, budowania kapitału społecznego oraz wzmacniania tożsamości zbiorowej. Jednak skuteczna realizacja tego rodzaju działań wymaga odpowiednich strategii, partnerstw oraz zrozumienia różnic w postrzeganiu i wykorzystywaniu dziedzictwa kulturowego przez różne grupy społeczne. Próbując zatem badawczo uchwycić ten fenomen, należy dokonać analizy złożonej problematyki społecznego i organizacyjnego uczenia się aktorów społecznych, tak jednostek, jak i zbiorowości, moderowanego odczytywaniem i reinterpretowaniem dziedzictwa kulturowego.

Z perspektywy andragogicznej mechanizmem gwarantującym odnowę wspólnot lokalnych przez korzystanie z dziedzictwa kulturowego jest uczenie się w wymiarze jednostkowym i społecznym. Dziedzictwo kulturowe odgrywa istotną rolę w procesie edukacji i uczenia się, zarówno formalnego, jak i nieformalnego. Edukacja dorosłych w kontekście dziedzictwa kulturowego może przyczyniać się do wzmacniania kapitału społecznego i aktywizacji obywatelskiej, a także stanowić narzędzie krytycznej refleksji nad przeszłością. Współczesne koncepcje *heritage learning* podkreślają, że proces poznawania dziedzictwa nie jest biernym przyswajaniem wiedzy, lecz aktywnym uczestnictwem w jego tworzeniu i reinterpretacji. Przykładem może być koncepcja *heritage as learning* (Kurantowicz, 2024), w której dziedzictwo staje się przestrzenią społecznego uczenia się, a jego znaczenie jest przedmiotem negocjacji między różnymi grupami. Takie podejście pozwala uwzględnić także tak zwane trudne dziedzictwo, czyli

elementy historii i kultury, które mogą budzić kontrowersje i konflikty. Edukacja w tym kontekście polega na rozwijaniu kompetencji umożliwiających krytyczne myślenie, dialog i refleksję nad skomplikowaną przeszłością.

Próba przyjrzenia się zjawisku pracy z dziedzictwem kulturowym w codziennej działalności uniwersytetu osadzona jest bezpośrednio w danych empirycznych zgromadzonych w ramach międzynarodowego projektu badawczego EU_CUL *Exploring European Cultural Heritage for fostering academic teaching and social responsibility in Higher Education (Strategic Partnerships for Higher Education, Erasmus+ 2018-2021)*, którego celem było między innymi zbadanie podzielanego/kontestowanego rozumienia dziedzictwa kulturowego przez uczelnie wyższe i praktyków dziedzictwa kulturowego (*heritage practitioners*), osadzonych w różnych kontekstach europejskich społeczności lokalnych. W projekcie wzięło udział pięć uniwersytetów z Holandii, Szwecji, Polski, Hiszpanii oraz Cypru. Badania przeprowadzono wśród dwóch grup: nauczycieli akademickich oraz liderów lokalnych instytucji kultury i organizacji pozarządowych działających w obszarze dziedzictwa kulturowego. Wykorzystano metodę wywiadu otwartego, co pozwoliło na uchwycenie zróżnicowanych perspektyw i doświadczeń związanych z wykorzystaniem dziedzictwa kulturowego w procesach społecznych. Szczególną uwagę poświęcono także analizie wyzwań i barier, które mogą utrudniać współpracę między uniwersytetami a społecznościami lokalnymi w zakresie ochrony i reinterpretacji dziedzictwa kulturowego. Na potrzeby niniejszego tekstu, ze względu na obszerność zgromadzonego w trakcie projektu materiału, wykorzystano wywiady z badaczami i nauczycielami akademickimi z Uniwersytetu w Goteborgu (Szwecja) i Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW (Polska). Polska i Szwecja zostały wybrane jako tereny badań, w których dominują dwie różne trajektorie korzystania z dziedzictwa przez uniwersytety: sformalizowane i udokumentowane (Szwecja) oraz rozproszone i nieformalne (Polska). Analiza skupia się na wybranym wątku projektu EU_CUL – postrzegania dziedzictwa kulturowego i jego potencjału odnowy społeczności z perspektywy uniwersytetów, reprezentowanych przez badaczy i nauczycieli akademickich. Celem nie było porównanie perspektyw różnych krajów, lecz zilustrowanie wielości zróżnicowanych interpretacji i praktyk edukacyjnych w odmiennych lokalnych kontekstach, stąd też kontrastowy dobór próby².

² Strategia ta wpisana była też w dobór członków konsorcjum EU_CUL, celem było uchwycenie zróżnicowania tradycji uniwersyteckiej i pracy z dziedzictwem w kulturowo odmiennych regionach Europy oraz wielowymiarowości samego dziedzictwa; północ (Szwecja), południe (Hiszpania i Cypr), zachód (Holandia) i wschód (Polska).

Uniwersytety wobec dziedzictwa kulturowego w edukacji w perspektywie uczestników projektu EU_CUL

Badania prowadzone w ramach projektu EU_CUL (2018-2021) pokazują, że skuteczna współpraca między uniwersytetami a społecznościami lokalnymi wymaga nie tylko interdyscyplinarnego podejścia, ale także otwartości na alternatywne sposoby rozumienia i praktykowania dziedzictwa (Kurantowicz i Reut red., 2020). W kontekście odnowy społeczności szczególne znaczenie mają inicjatywy partycypacyjne, w których to sami członkowie społeczności decydują o tym, jak ich dziedzictwo ma być definiowane i wykorzystywane. W badaniach podejmowaliśmy także problematykę „trudnego dziedzictwa kulturowego” oraz jego andragogicznego potencjału dla uczących się społeczności. Współczesne podejście do dziedzictwa nie ogranicza się bowiem jedynie do celebracji jego pozytywnych aspektów, ale uwzględnia także konieczność konfrontacji z przeszłością, która nie zawsze jest łatwa do zaakceptowania. W tym kontekście niezwykle istotne jest znalezienie odpowiednich narzędzi edukacyjnych i metod angażowania społeczności, które umożliwią otwartą dyskusję na temat historycznych kontrowersji oraz budowanie bardziej inkluzywnej narracji na temat przeszłości. W projekcie badawczym EU_CUL próbowaliśmy uzyskać odpowiedź między innymi na pytania o rozumienie dziedzictwa kulturowego oraz poznać cele i przyszłość współpracy między uczelniami i społecznościami lokalnymi z perspektywy uczestników badania.

Tradycyjne rozumienie dziedzictwa koncentrowało się na jego materialnych aspektach – zabytkach, dziełach sztuki czy historycznych artefaktach. Jednak współczesna refleksja nad tym pojęciem przesuwając akcent z materialnych „rzeczy” na praktyki społeczne i edukacyjne, które nadają im znaczenie. Jak wskazuje Laura Jane Smith (2006), dziedzictwo nie jest obiektywną, trwałą kategorią, lecz raczej społecznie konstruowanym i negocjowanym zasobem, którego wartość i znaczenie podlegają ciągłej reinterpretacji. To podejście znajduje również odzwierciedlenie w Europejskiej Strategii Dziedzictwa Kulturowego (COE, 2018), która promuje dziedzictwo jako narzędzie aktywizacji obywatelskiej i integracji społecznej. Otwarty, krytyczny, nieustannie renegotjowany jest także ogląd uczestników badania, co znajduje odzwierciedlenie w wyłaniających się z danych kategoriach.

Uczestnicy badania rozumieją dziedzictwo kulturowe jako szeroki zbiór wartości, sposobów myślenia oraz praktyk, które kształtują społeczeństwo i umożliwiają jego członkom pełny udział w życiu społecznym i kulturze. Ważnym elementem dziedzictwa są historie, narracje, opowieści, rytuały (wypowiedziane i niewypowiedziane, jawne i ukryte, trudne do opowiedzenia i słuchania) oraz budynki, przedmioty i ich znane oraz zakryte sensy, symbole i znaczenia. Przedstawiciele uniwersytetów problematyzują

swoje wypowiedzi o dziedzictwie kulturowym w kontekście czasu i podważają potoczne przypisanie dziedzictwa do przeszłości.

[...] ja dziedzictwo rozumiem jako sposoby, które wykorzystujemy w przeszłości na potrzeby budowania teraźniejszości. Jest to rozumienie i korzystanie selektywne, upolityczone, tożsamościowe wykorzystywanie przeszłości na potrzeby teraźniejszości. To jest dla mnie dziedzictwo. Historia to nie jest przeszłość, to są te dwie rzeczy połączone. Jest to procesualne, dynamiczne jakby zamknięte. (H³)

Wtedy to się staje dziedzictwem, kiedy my z tego korzystamy, interpretujemy to miejsce na potrzeby teraźniejszości. Kaczyński, żeby powiedział, że lokalne władze Wrocławia są proniemieckie, tak, i lokalne władze Wrocławia, żeby pokazać swoją otwartość na europejski charakter tego miejsca i na to, że są pogodzone z tym, że to miasto było niemieckie i teraz jest polskie. To jest polityczne, tak. Hala staje się tym obiektem, który nabiera życia poprzez tą interpretację, poprzez te procesy, które są polityczne, teraźniejsze, społeczne, które mają wpływ na to, jak my tworzymy miejsce, jak my widzimy siebie i to jest dziedzictwo dla mnie. Dziedzictwo kulturowe jest polityczne. (H)

Choć bardzo lubię pracę z dziedzictwem i uważam to za ważne, to jest to trudny temat, aby naprawdę coś stworzyć, ponieważ jest tak różnorodny, może to być cokolwiek, od wykopalisk archeologicznych po moje wywiady z ludźmi w wieku 70-80 lat, którzy byli zamknięci w zakładach psychiatrycznych, jest wszystko pomiędzy. [...] nawet wśród nas w CCHS (interdyscyplinarna grupa badawcza), ludzi, którzy pracują z dziedzictwem i są zainteresowani, trudno jest stworzyć coś wspólnego... dziedzictwo może wiele znaczyć, oznacza wszystko... co jest jednością, co jest wspólnym wątkiem? to jest trudne... i może to ujednolicenie nie jest konieczne, nie wiem? (L)

W narracjach odnajdujemy również szczególne rozumienie dziedzictwa jako wiedzy „utraconej”, możliwej (jeszcze) do odzyskania przez badania i edukację:

[Dziedzictwo kulturowe to – edit.] co pogubiliśmy po drodze, a co jeszcze zostało do opisania, do dotknięcia, bo myślę sobie, że dziedzictwo kulturowe dla każdego pokolenia to jest ogromnie duża wiedza utracona. [...] To, co pogubiliśmy po drodze i czasem nawet nie wiemy, że powinniśmy tego szukać. Tylko elementy są widzialne jeszcze dziś, albo dotykalne, i tylko fragmenty jesteśmy w stanie może zrekonstruować, opisać, ale znacznie większa część jest utracona i nie ma do niej dostępu, bo odeszli ci, którzy by nas tam jeszcze doprowadzili, a w naszej wyobraźni to po prostu już nie istnieje. (R)

Tracenie i odzyskiwanie dziedzictwa to punkt wyjścia do bardziej złożonej dyskusji o tym, czyje to jest dziedzictwo, kto ma do niego prawo, czyja przyszłość się decyduje, więc to jest bardziej produktywnie w tym sensie, ponieważ jest to chaotyczne, dotyczy różnych sektorów. [...] Praktycznym sposobem dla mnie jest myślenie o dziedzictwie jako sposobie mówienia o różnych wartościach. (B)

Nie praktykowaliśmy dziedzictwa jako pewnego rodzaju koncepcji UNESCO, jako zinstytucjonalizowanego rozumienia dziedzictwa, ale raczej jako sposobu rozszerzania praktyk społecznych, [...] bardziej rozważając przeszłość i przyszłość, ale także pod względem praw, czyje jest to dziedzictwo? (B)

³ Litery w nawiasach odnoszą się do kodów z pseudonimami przypisanymi poszczególnym uczestnikom badania w ramach procedury zapewnienia poufności zgodnie z planem etycznym opracowanym dla projektu przez wszystkich partnerów.

To pozwala zająć się ważnymi tematami politycznymi w społeczeństwie związanymi z dziedzictwem kulturowym, takimi jak rasizm, nierówność, przemoc honorowa, integracja itd. Dziedzictwo to polityka; być częścią i otwierać debatę w celu rozwiązania problemów społecznych. (L)

Dziedzictwo kulturowe według uczestników badania to proces wykorzystania przeszłości do budowania teraźniejszości. Redefiniowanie i interpretowanie obiektów, narracji, wytworów tak zwanych historycznych przez ludzi współcześnie to korzystanie z dziedzictwa dla teraźniejszości i przyszłości. Jednocześnie – jak podkreślają uczestnicy badania, są to działania polityczne, społeczne, selektywne i niewątpliwie związane z budowaniem tożsamości, wartościami i tym, jak obecnie działamy w świecie społecznym.

Edukacja i dziedzictwo to jeden z ważniejszych wątków. Ta współzależność jest opisywana jako konieczna misja akademickiego kształcenia, wręcz przymus rozmowy, dyskusowania, argumentowania.

Jakby nie mamy żadnego poczucia odpowiedzialności wobec tego co było, więc dlatego ja to uważam za tak strasznie ważne, żeby mieć historyczną świadomość, pokazywać skomplikowanie tej historii. (H)

To, co nazywamy takim globalnym obywatelstwem czy transgranicznym obywatelstwem nie możemy poprzez zrozumienie procesów lokalnych, które dzieją się w danych miejscach, głębokie zrozumienie, naświetlić, budować tożsamość obywatelską, krytyczną tożsamość obywatelską tych ludzi, bez względu na to gdzie oni później będą [...]. (H)

[...] dziedzictwo jako sposób nie wymazywania, ale dyskusji o tym... Jakby dziedzictwo może być różne, ale to jest ta walka o dziedzictwo. Dziedzictwo nie jest jednolite, jest to ten proces komunikowania, dyskusowania, tworzenia tego, co to nasze dziedzictwo jakby jest. I to dziedzictwo jest różne dla różnych grup i bardzo niebezpieczne jest robienie jednego dziedzictwa, uważam. Najważniejsze jest jakby utrzymanie tej dyskusji demokratycznej wokół tego, co to dziedzictwo jest i niewymazywanie. Skomplikowanie niż ujednolicanie tej narracji, tego, co to jest, więc takie jest moje jakby podejście. (H)

[...] że to uczenie się tej umiejętności polega na takiej w ogóle samorozumieniu, refleksyjności, nie, że uczę ciebie teraz rozwiązywania konfliktów, tylko uczę ciebie rozumienia drugiego człowieka, rozumienia siebie i tak dalej. (M)

[...] ta wiedza jest ważna nie tylko jako suma informacji, tylko jako pewien [...] doświadczenie życiowe, że my rozmawiamy nie tam, jak tam atomy krążą czy planety, my mówimy, co to jest to, że człowiek z człowiekiem we wspólnym świecie musi przebywać. (M)

Uczestnicy badania jednoznacznie definiują równorzędność relacji między uniwersytetem a społecznością (lokalną), między badaczami a uczestnikami życia społecznego, między wiedzą akademicką i wiedzą z doświadczeń lokalnych interesariuszy.

Ja myślę tak, uniwersytet nie robi niczego bez wychodzenia do świata społecznego. I jeszcze jest jeden element w tym świecie społecznym. To nie jest tylko ich intuicyjne zapotrzebowanie czy poszukiwanie siebie samych, to naprawdę jest lepiej wyedukowana grupa, co oznacza, że wśród nich będą też tacy, którzy przeszli już pierwsze treningi prowadzenia badań naukowych, bo skończyli studia licencjackie czy magisterskie, i nawet jeśli wtedy nie mieli tej świadomości, jak przydatne

jest, dla ich takiego rozwoju właśnie, proces gromadzenia danych, analizy, to myślę, że oni znowu intuicyjnie, albo kogoś wspierają, że na zewnątrz uniwersytetu, poza murami, istnieją całe siatki tętniących życiem małych mikrobów, które same sobie wyznaczają cele i je spełniają. I teraz są na tyle otwarci, bo to jest jeszcze też ważne, uniwersytety się pozamykały swoją patetyczną wiedzą, a te społeczności są pootwierane i one mówią, chcesz? Dołącz, możesz do nas przyjść, tak, możesz być z nami, ale jak cię nie będzie, my i tak zrobimy swoje. (R)

Dla mnie to nie jest trudne, ponieważ znam ludzi, znam praktyków, użytkowników, klinicystów, więc nie jest trudno pracować poza środowiskiem akademickim, a ludzie są zainteresowani [...] i zadziwiające jest, jak wiele ludzie są gotowi zrobić dobrowolnie. [...] ale myślę, że czasami trudno jest stworzyć współpracę wewnątrz środowiska akademickiego, ludzie są tak zestresowani, gonimy za publikacjami, tymi rzeczami, które moglibyśmy umieścić w naszych CV i znaleźć finansowanie na coś, [...] dla uniwersytetu ważniejsze jest uzyskanie finansowania na coś, co nie jest tak naprawdę ważne dla ludzi, niż wykonywanie pracy, która ma znaczenie bez finansowania badań. (L)

Akademickie kształcenie i badania, które włączają dziedzictwo kulturowe do swoich działań, istotnie przyczyniają się do wzmacniania „negocjacyjnego” a nie „autorytatywnego” charakteru dziedzictwa kulturowego zarówno w wymiarze uniwersyteckim, jak i społecznościowym.

Tym pokazujemy złożoność dziedzictwa, że ono nie należy do jednej grupy, że jest zawsze hybrydalne, że zawsze jest na przecięciu różnych interesów i różnych tożsamości. To budujemy taką przyszłość, czy taki ogląd teraźniejszości, że nie zamykamy się w naszych takich bąbelkach, enklawach sztucznych, bo kto jest rasowym Polakiem, kto jest rasowym Czechem. I Czech, co to jest? No to jest bardzo dużo różnych rzeczy może znaczyć mniej więcej. Dla mnie dlatego to jest takie zadanie, taka wielka rola dziedzictwa jako sposobu na nauczanie, czy jego miejsca w programach na uczelniach akademickich, żeby włączać tę problematykę w różne kierunki, przez używanie dziedzictwa do budowania historycznej tożsamości, takiego poczucia, że mamy odpowiedzialność wobec tego, co było. Wobec dziedzictwa tego, co było, ale tego, co jest dzisiaj i tego, jak widzimy swoje miejsce na świecie. (H)

Instytucje są również częścią społeczeństwa, uczestniczą w nim w bardzo bezpośredni sposób poprzez studentów. To problematyczne, to bardziej kwestia tego, jak wziąć odpowiedzialność za władzę, którą posiadasz, za wpływ, ale także za przyszłych badaczy, czyli brać odpowiedzialność, nie rezygnując z bycia uniwersytetem (na rzecz) stawiania się aktywistą, to nieporozumienie. To o wiele bardziej złożona kwestia. [...] nie sądzę, żeby rozwiązaniem dla uniwersytetu było niebycie uniwersytetem, również pod względem dziedzictwa, mam na myśli, że uniwersytet to była ogromna inwestycja, społeczna, kulturowa, jest z tym wiele problemów, ale także wiele wartości, więc trzeba to zrównoważyć. (B)

[Interwencja pedagogiczna – edit.] *Że inspiruje do takiego myślenia samodzielnego ludzi, że oni sobie stawiają pytania, jakiego wyboru dokonać. Przecież wybory polegają na tym i trudne są dlatego, że nigdy nie wiemy, co jest ich końcem i jaki będzie skutek. Próbuje przewidywać te skutki, staramy się przewidywać, no i to jest też trudność pedagogiki...*

[pedagodzy uważają] *że dzisiaj pedagogika i kontakt ze społecznościami, kontakt uniwersytet i świat społeczny, to jest kontakt na poziomie etycznym, że etyczność równa się pedagogika. To nie ja wymyśliłam, ja tylko sobie biorę to i idę za tym. (H)*

Zakończenie

Zaprezentowane opracowanie stanowi próbę spojrzenia na problematykę wykorzystania dziedzictwa kulturowego w procesach odbudowy i wzmacniania wspólnot lokalnych oraz rolę uniwersytetu w takich przedsięwzięciach. Celem artykułu było dostarczenie argumentów zarówno na rzecz inkluzywnego i wyzwającego potencjału dziedzictwa kulturowego, jak i jego krytycznego i ekskluzywnego charakteru, który może prowadzić do zamykania społeczności na różnorodność i innowacyjność. Dlaczego zatem w ogóle warto zajmować się dziedzictwem kulturowym w edukacji akademickiej? Podsumowując ten wycinek badań projektu EU_CUL, praca z dziedzictwem kulturowym niesie ze sobą wiele korzyści i walorów nawiązujących do misji uniwersytetu obywatelskiego czy wizji ULL. Według uczestników badania nie ma wątpliwości co do tego, że zajmowanie się dziedzictwem kulturowym wyostreza świadomość historyczną, społeczną i krytyczną uczących się. Dziedzictwo kulturowe uwrażliwia także na współczesne procesy wykluczenia i marginalizacji oraz ich skutki dla życia społecznego. Kolejnym walorem jest umożliwienie studentom nawiązania więzi z miejscem studiów (miastem, społecznością, lokalną i akademicką). Dziedzictwo jako medium edukacyjne pozwala także kształcić (uczyć/nauczać) zgodnie z wartościami, sensami, znaczeniem, a nie tylko „według potrzeb rynku pracy”. Konkludując, można powiedzieć, że zdaniem osób badanych (polskich i szwedzkich nauczycieli akademickich/badaczy) warto promować dziedzictwo kulturowe jako metodę/sposób krytycznego uczenia się/nauczania przez uniwersytety, organizacje społeczne, instytucje i akcje obywatelskie. Warto też wzmacniać pedagogiczne interwencje i badania dziedzictwa kulturowego, bo takie praktyki kształtują kompetencje obywatelskie.

Bibliografia

- BFUG Working Group on Social Dimension (2023) *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the European Higher Education Area* [online]. Dostępny na: https://ehea.info/Upload/BFUG_ES_GA_86_6_4_1_WG_SD_Principles_Guidelines_Indicators.pdf [27.05.2025].
- Clark, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. UK: IAU Press/ Pergamon/Elsevier.
- COE (2018) *Council of Europe, European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century: Facing Challenges by Following Recommendations*. Dostępny na: <https://rm.coe.int/european-heritage-strategy-for-the-21st-century-strategy-21-full-text/16808ae270> [27.05.2025].
- Deklaracja Bolońska (1999) Dostępny na: https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/9/1999_Bologna_Declaration_Polish_553049.pdf [27.05.2025].
- Field, J., Schmidt-Hertha, B., i Waxenegger, A. (red.) (2016) *Universities and Engagement: International Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning*. New York: Routledge.

- Fleming, T. (2012) Skazani na uczenie się. Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo. W: M. Murphy i T. Fleming (red.) *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 131-136.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., i Vallance, P. (red.) (2016) *The Civic University* [online]. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. Dostępny na: <https://doi.org/10.4337/9781784717728>.
- Klekotko, M. (2018) Między lokalnością a wspólnotowością, czyli o wspólnototwórczych właściwościach scen miejskich. *Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica* [online], 64, 5-19. Dostępny na: <http://dx.doi.org/10.18778/0208-600X.64.0>.
- Kowalski, K. (2013) *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*. Kraków: Wydawnictwo Międzynarodowego Centrum Kultury.
- Kurantowicz, E. (2024) Heritage as learning. Why should community learning and education focus on cultural heritage? *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 25, 375-386. Dostępny na: <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.738>.
- Kurantowicz, E. i Reut, M. (red.) (2020) *Cultural heritage between sectors: Mapping the cooperation of universities and social partners*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- London Communiqué (2007) Dostępny na: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf [27.05.2025].
- Marginson, S. i Considine, M. (2000) *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge & Melbourne: Cambridge University Press.
- Nizińska, A. i Kurantowicz, E. (2019) Sustainability and universities. Re-orienting higher education, reorienting teaching. *Forum Oświatowe* [online], 31(2), 27-40. Dostępny na: <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.2>.
- Oliver-Lumerman, A. i Drori, G.S. (2022) *From Ivory Tower to Academic Commitment and Leadership: The Changing Public Mission of Universities*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Readings, B. (1996) *The University in Ruins*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Smith, L.J. (2006) *Uses of heritage*. New York: Routledge.
- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 (z perspektywą do 2030) SOR (2017). Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> [27.05.2025].
- Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym (2018). Dostępny na: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [27.05.2025].