

ARTYKUŁY

Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym
PL ISSN 1643-8191, t. 64 (4)/2022, s. 133–155



<http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2022.038>

STANISŁAW ROSZAK*
DANUTA KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA**

Pułapka szkolnej oczywistości Kultura jedzenia w polskiej edukacji historycznej po 1945 r. w świetle analizy podręczników do nauczania historii***

The trap of clichés
Dining etiquette in Polish historical education
after 1945 in the light of the analysis of history textbooks

Streszczenie: W artykule przedstawiono problem odzwierciedlenia przemian politycznych i ideologicznych w Polsce po 1945 r. na kartach podręczników szkolnych do nauczania historii. Ukazano w szczególności zmiany w podejściu do tematyki kultury jedzenia w kolejnych okresach, kiedy wprowadzano reformy systemu edukacyjnego – w okresie

* Instytut Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Bojarskiego 1, 87-100 Toruń, sroszak@umk.pl, ORCID: 0000-0002-6029-3672.

** Wydział Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Uniwersytetu Poznańskiego 7, 61-614 Poznań, konsliw@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-6943-9167.

*** Artykuł jest rozszerzoną wersją referatu przygotowanego w języku francuskim w ramach projektu: „Vigne, vin et éducation du XVIIIe siècle à nos jours” kierowanego przez Marguerite Figeac, Céline Piot, Marie-Anne Châteaurenaud.

komunizmu w latach 1945–1989 oraz po 1989 r. Opierając się na ustaleniach historiografii, a także uwzględniając tendencje wypracowane przez dydaktykę ogólną i dydaktykę historii, zwrócono uwagę na dobór treści kształcenia w szkolnych podręcznikach historii, dokonujący się pod wpływem różnorodnych czynników.

Słowa kluczowe: kultura jedzenia, edukacja historyczna, programy nauczania, szkolne podręczniki historii

Abstract: The paper presents the problem of reflecting political and ideological changes in Poland after 1945 on the pages of history textbooks. It focuses in particular on the changes in the approach to the topic of dining etiquette in the periods when reforms of the educational system were taking place: during the communist regime in the years 1945–1989 and after 1989. Based on historiographic findings, as well as taking into consideration the tendencies developed by general and history didactics, it draws attention to the selection of educational content in history textbooks, influenced by various factors.

Keywords: dining etiquette, historical education, curriculum, history textbooks

Uwagi wstępne

W 1992 r. znakomity znawca staropolskiej kultury materialnej Andrzej Pośpiech opublikował książkę *Pułapka oczywistości*, wskazując na paradoks przekazu źródłowego, jakim są inwentarze ruchomości szlacheckich¹. W świetle tego typu źródła szlachta nie nosiła obuwia, nie używała naczyń itp., ponieważ albo nie zapisywano ich w inwentarzach, albo spisujący nie doceniali ich wartości. Paradoks taki pojawia się także w przypadku narracji podręcznikowej. Jako źródło wiedzy o przeszłości człowieka i otaczającym go świecie traci ona często z pola widzenia głównych bohaterów i świat ich codzienności.

Wpływ na treści, jakie są przekazywane przez podręczniki do nauczania historii, mają zasadniczo trzy czynniki. Po pierwsze, w sposób pośredni na kryteria doboru wpływają tendencje, jakie dominują w danym okresie

¹ A. Pośpiech, *Pułapka oczywistości. Pośmiertne spisy ruchomości szlachty wielkopolskiej z XVII wieku*, Warszawa 1992, s. 24–25.

w historiografii. W przypadku polskich podręczników w latach komunizmu odzwierciedlały one tematykę społeczną i gospodarczą, a więc tematykę uznawaną za ważną dla zrozumienia rozwoju formacji społeczno-kulturowych – od niewolnictwa, przez feudalizm, kapitalizm, aż do komunizmu, postrzeganego jako najdoskonalsza forma rozwoju ludzkości. Drugim czynnikiem pośrednio oddziałującym na cele kształcenia i treści nauczania są wskazania wypracowane przez dydaktykę ogólną i przedmiotową, co w przypadku historii w okresie komunistycznym i postkomunistycznym skutkowało dominacją materializmu dydaktycznego, a także przewagą historii politycznej i wydarzeniowej. Wreszcie trzecim czynnikiem, tym razem bezpośrednim i ze skutkiem prawnym, są akty normatywne, takie jak programy nauczania i podstawy programowe² publikowane przez ministerstwo zarządzające oświatą³. Odzwierciedlają one przemiany polityczne, jakie dokonywały się w Polsce, oraz realizują politykę państwa w zakresie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Programy nauczania i podstawy programowe w polskim systemie edukacyjnym obejmowały i obejmują m.in. cele kształcenia i treści nauczania. Cele kształcenia realizowane w dłuższym czasie mają charakter perspektywiczny i są wyznaczone dla każdego etapu edukacyjnego (poziomu kształcenia). Treści nauczania ujęte w programach czy podstawie programowej określają wymagania szczegółowe, które mają być spełniane na lekcjach i muszą być uwzględnione w tematach podręcznikowych. Rozporządzenia ministerialne zmieniały się zarówno w zakresie kryteriów oceny podręczników, jak i składu komisji, wskazując zwykle potrzebę zaangażowania specjalistów z danej epoki historycznej, dydaktyków historii oraz recenzentów językowych. Obecnie komisja ta powołuje trzech recen-

² W latach 1945–1998 obowiązujące treści kształcenia były publikowane w formie programów nauczania dla poszczególnych przedmiotów i typów szkół. Od 1999 r. w ramach reformy systemu oświaty wprowadzono podstawę programową jako rodzaj dokumentu nadrzędnego, zawierającego ogólne wytyczne w zakresie kształcenia i wychowania, podobnie z podziałem na przedmioty (bloki przedmiotowe) i etapy edukacyjne. Do podstawy programowej mogły być opracowywane alternatywne programy nauczania, które musiały ją w pełni realizować, ale mogły ją także w mniejszym lub większym stopniu rozwijać/uzupełniać.

³ Po 1945 r. było to Ministerstwo Oświaty wraz z kolejnymi zmianami, obecnie Ministerstwo Edukacji i Nauki.

zentów (dwóch historyków i jednego językoznawcę) i dopiero po ich pozytywnych opiniach podręcznik może zostać wpisany na listę publikacji rekomendowanych do użytku szkolnego.

W artykule będziemy koncentrować się głównie na tym, w jaki sposób podręczniki szkolne do nauczania historii odzwierciedlały przemiany polityczne i ideologiczne w Polsce. Postaramy się ukazać podejście do tematyki kultury jedzenia w kolejnych okresach, kiedy wprowadzano reformy systemu edukacyjnego – w okresie komunizmu w latach 1945–1989 oraz po 1989 r.

Bohater podręczników nie je i nie pije, czyli edukacja historyczna w latach 1945–1989

Przez pierwsze lata po drugiej wojnie światowej obowiązywały przedwojenne podręczniki do nauczania historii. Zmiana nastąpiła w 1948 r., kiedy wprowadzono nowy system szkolny (11 lat nauki), a wraz z nim nowe programy i podręczniki⁴. Historia jako przedmiot szkolny stała się ważnym narzędziem walki ideologicznej. Obraz dziejów w wersji szkolnej miał odzwierciedlać „walkę wyzwolenczą mas ludowych przeciwko klasom posiadającym”. W szkołach zaczęły obowiązywać podręczniki autorów radzieckich tłumaczone na język polski z języka rosyjskiego⁵.

Zmiany wprowadzono dość szybko, powołując Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, który miał monopol na wydawanie podręczników. Zgodnie z ideologią marksistowsko-leninowską w podręcznikach eksponowano rolę klasy pracującej (robotników i chłopów), natomiast krytycznie odnoszono się do warstw panujących, czyli szlachty, arystokracji, duchowieństwa. Rozpoczęła się budowa mitu o odwiecznej przyjaźni narodów słowiańskich zmuszanych do walki o swoją niezależność przeciwko inwazji niemieckiej. Taki uproszczony, ideologiczny schemat prowadził do utrwalania błędów faktograficznych, ale także do konstruowania prostej wizji

⁴ J. Ronikier, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002, s. 30.

⁵ J. Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944–1989)*, Kraków 2013, s. 358–360.

dziejów wokół osi narracji: klasy posiadające–klasy wyzyskiwane⁶. Kolejne reformy szkolne w latach 60. i 70. wprowadziły zmiany strukturalne w szkole (m.in. od 1963 r. funkcjonowała ośmioletnia szkoła podstawowa, po której uczeń mógł kontynuować naukę w dwu- lub trzyletniej szkole zawodowej, czteroletnim liceum ogólnokształcącym lub pięcioletnim technikum, natomiast od 1978/1979 r. wdrażano powszechną 10-letnią szkołę średnią), jednak programy nauczania historii pozostały pod wpływem koncepcji materializmu historycznego (eksponowanie walki klas, znaczenia środków produkcji i klasowego charakteru rozwoju dziejów) oraz koncepcji materializmu dydaktycznego (zwiększanie faktografii)⁷. Lekcja historii służyła do osiągnięcia celów wychowawczych – do budowania przekonania o wyższości wartości socjalistycznych nad wartościami świata Zachodu, wartościami liberalnymi.

Atmosferę zmian i napięcia w środowiskach historyków i dydaktyków po wojnie oddaje opowieść jednego z uczestników konferencji metodologów historii w Otwocku w 1951 r. – prof. Antoniego Mączaka. Konferencja ta miała wykazać wyższość metodologii marksistowskiej nad metodologią burżuazyjną oraz postępowy charakter działalności klas pracujących i wsteczny klas posiadaczy. Dzisiaj opowiadana jako anegdota z czasów komunizmu oddaje znakomicie atmosferę purnonsensu lat 50.:

Właśnie omawiana jest kwestia folwarków [pańszczyźnianych]. Jeden z dyskutantów – nazwijmy go profesorem A, powołując się na wcześniejszą wypowiedź historyka radzieckiego, stwierdza, że z ekonomicznego punktu widzenia folwarki miały wiele cech pozytywnych. W tym momencie czuje on lekki ucisk na nogę. Czyżby dyskretny sygnał od sąsiada, że wygłoszona opinia nie była „po linii” [tzn. nie była zgodna z polityką partii komunistycznej]. Nasz dyskutant łagodzi wypowiedź. Jednak nacisk się

⁶ Szerzej na temat ideologizacji nauczania historii w latach 1945–1989 piszą m.in. J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, Toruń 2001; Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Toruń 2006; B. Wagner, *Strategie wychowawcze w PRL*, Warszawa 2009.

⁷ Por. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, Warszawa 1963; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV (tymczasowy)*, Warszawa 1966; *Program dziesięcioletniej szkoły średniej. Historia*, Warszawa 1976.

powtarza. Zdenerwowany profesor A patrzy na gościa ze Związku Radzieckiego. Ten zdaje się czekać na dalszą wypowiedź. Znajomy sygnał pod stołem nie ustaje. Trzeba odciąć się [od pozytywnej opinii o folwarkach] radykalnie. Dyskutant mówi więc, że folwarki były zjawiskiem całkowicie wstecznym. Widzi zdziwienie na wielu twarzach i nadal czuje nacisk pod stołem. Zdesperowany przesuwając nogę, a spod stołu wychodzą mały kot⁸.

Jak widać, na treści prezentowane w publikacjach naukowych, a co za tym idzie – również w podręcznikach szkolnych, wpływ miały nie tylko czynniki obiektywne – urząd cenzury, wytyczne Ministerstwa Oświaty (lub jego następców), lecz także autocenzura, jaka wznosiła się wraz z naciskami politycznymi i ideologicznymi władzy.

Kolejne reformy utrwały dominację jednej wizji historii – dzieje Polski zmierzały od zawsze do osiągnięcia najwyższej fazy rozwoju ludzkości – ustroju sprawiedliwości społecznej komunizmu. Wizja ta w dalszych latach i nowych podręcznikach stawała się bardziej stonowana w stosunku do czarno-białej, propagandowej relacji, jaką prezentowały podręczniki autorów radzieckich⁹. Stopniowo były one zresztą wypierane przez polskie podręczniki. Warto wspomnieć, że kolejne programy nauczania zmieniały proporcje między historią Polski i historią powszechną¹⁰. W 1950 r. proporcje te wynosiły 1 : 3, w 1956 r. 1 : 2, a po reformach zakończonych w 1974 r. historia narodowa zrównała się z historią powszechną (1 : 1). Warto zauważyć, że ponownie dopiero reforma programowa z 2008 r. zachowała właśnie takie zrównoważone proporcje między treściami z historii Polski i historii powszechnej, eksponując potrzebę korelacji tych treści¹¹.

Jak wspomnieliśmy, jednym z głównych postulatów, powtarzanych w coraz to nowszych programach nauczania z okresu Polski Ludowej, było

⁸ S. Zając, *Delikatne naciski*, „Wiadomości Historyczne” 2009, nr 6, s. 48.

⁹ J. Brynkus, op. cit., s. 359.

¹⁰ A. Młynarczyk, *Zarys ewolucji obrazu Europy i świata w polskich podręcznikach dla szkół średnich z lat 1947–1989*, w: *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek, Toruń 2008, s. 333–341.

¹¹ G. Okła, *Między kontynuacją a zmianą. Spojrzenie na dzieje ojczyste i powszechne z perspektywy planowanej reformy w szkole ponadgimnazjalnej*, w: ibidem, s. 89–95.

rozszerzenie tematyki społeczno-gospodarczej w celu wyjaśnienia napięć społecznych między klasami pracującymi (chłopi, robotnicy) a warstwami „próżniaczymi” (szlachta, duchowieństwo)¹².

Paradoksem polskich podręczników było jednak pomijanie tematów o życiu codziennym klas pracujących, jak gdyby bohaterowie wyzyskiwani przez panów jedynie ciężko pracowali i walczyli o swoje prawa. Podręczniki z lat 50., które były tłumaczeniami podręczników radzieckich historii powszechnej, albo pomijały te kwestie, albo lokowały je w szerszym kontekście ucisku mas ludowych przez klasę posiadaczy, wprowadzając prostą marksistowsko-leninowską interpretację rozwoju dziejów.

Ilustracją takiej klasowej interpretacji może być podręcznik radzieckiego historyka Jewgienija Kosminskiego, który tłumaczony na język polski wszedł do szkół w 1951 r. Warto zauważyć, że autor aktywnie uczestniczył w dyskusjach na temat nowej metodologii historii opartej na zasadach materializmu dialektycznego, m.in. jako członek radzieckiej delegacji na Konferencję Metodologiczną Historyków Polskich w Otwocku w 1951/1952 r., która miała zapoczątkować przełom metodologiczny¹³. W podręczniku ukazywał on stosunki panujące w średniowieczu zgodnie z głoszoną potrzebą metodologii marksistowskiej – jako zniewolenie chłopca przez pana feudalnego, dając następującą charakterystykę klasy feudalnej: „Gwałtowny, brutalny, często pijany pan feudalny mógł zawsze zbić, skrzywdzić, poniżyć chłopca. Potrzebował wciąż pieniędzy, które wydawał na wojny, na uczyty i na kosztowne przedmioty zbytku”¹⁴.

W tej prostej, spolaryzowanej wizji dziejów pan feudalny jawi się nie tylko jako okrutnik, lecz także – co istotne z punktu widzenia naszych rozważań – jako pijak.

¹² Por. np. *Program nauczania historii w roku szkolnym 1947/48*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1947, nr 4, poz. 90; *Program nauczania klas I–IV szkoły ogólnokształcącej*, Warszawa 1956; *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy). Historia kl. V–VIII*, Warszawa 1963; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII–XI). Historia*, Warszawa 1964.

¹³ *Powszechnie Zjazdy Historyków Polskich w Polsce Ludowej. Dokumenty i materiały, wstęp, wybór i oprac.* T. P. Rutkowski, Toruń 2014, s. 78.

¹⁴ J. Kosminski, *Historia wieków średnich*, wyd. 6, Warszawa 1956, s. 116.

Podobny motyw występuje przy charakterystyce stosunków społecznych w mieście. Tu Kosminski wskazuje na napięcia między mieszczanami a rycerstwem i stanem duchownym. Księża i zakonnicy zostali ukazani jako fałszywi moralisci, głoszący nauki, jakich sami nie przestrzegają: „Stałym przedmiotem kpín byli księża i mnisi, którzy wygłaszali kazania o świętobliwym życiu, sami zaś myśleli jedynie o jedzeniu, winie i dochodach”¹⁵.

Tu z kolei po raz pierwszy pojawia się motyw wina jako napoju panów i przedmiotu zbytku.

Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Jan Dąbrowski w charakterystyce obyczajowości rycerskiej także podkreśla wystawność uczty. W podręczniku zatwierdzonym do użytku szkolnego w 1947 r. ukazał odrębność tego stanu od innych zarówno w sposobie ubierania się, zabawy, jak i odżywiania. Odnajdujemy tu zdecydowanie więcej szczegółów z życia codziennego niż w schematycznym ujęciu Kosminskiego, jednak i Dąbrowski nie stroni od dydaktycznych uproszczeń. Uczta na pokaz miała świadczyć o pozycji społecznej rycerza – stąd w podręczniku podkreślenie bogatej zastawy, liczby i obfitości potraw, a w szczególności znaczenia „przypraw wschodnich i win miejscowych lub sprowadzanych z południa”¹⁶.

Spójrzmy na przykłady narracji podręcznikowej w kolejnych latach, kiedy tematyka społeczno-gospodarcza ogranicza się do analizy procesów i zjawisk historycznych, a pomija życie codzienne lub sprowadza je do schematu: klasy posiadające uczują, a klasy wyzyskiwane głodują.

Schemat taki konsekwentnie realizuje popularny podręcznik historii Polski Heleny Michnik i Ludwika Mosler wydany w Warszawie w 1955 r., wielokrotnie wznawiany w następnych latach. W kolejnych epokach uczeń poznawał pogłębianie się różnic między panami a poddanymi. Na początku średniowiecza, w okresie monarchii Piastów, różnice te nie były jeszcze tak duże:

Na co dzień członkowie klasy panującej nosili odzież skromną, która niewiele różniła się od odzieży chłopskiej. Podstawę wyżywienia stanowiło zboże, z którego sporządzano różnego rodzaju potrawy mączne,

¹⁵ Ibidem, s. 122.

¹⁶ J. Dąbrowski, *Historia średniowieczna i nowożytna*, Kraków 1947, s. 30.

chleb i prażmo (ziarno prażone). Spożywano także jarzyny, owoce. Mięso w większej ilości było pożywieniem dworu książęcego i możnych feudałów. Dostarczała je ludność chłopska w postaci danin w bydło, gospodarka hodowlana w dobrach książęcych i panów feudalnych oraz łowiectwo. Pito powszechnie piwo i miód sycony¹⁷.

W okresie tzw. złotego wieku, za panowania ostatnich Jagiellonów i przyjmowania mody włoskiej, sytuacja się poprawiła. Autorzy zauważyli, że z dobrobytu gospodarczego kraju mogą korzystać także warstwy ubogie. To wyjątkowy przykład, kiedy mimo ideologicznego nacisku i dominującego schematu warstwy wyzyskujące–warstwy wyzyskiwane autorzy podręczników dostrzegają, że chłopci jedzą i piją, czasami nawet pod dostatkiem:

Zmieniło się i urozmaiciło pożywienie, nawet warstw uboższych, wzrosło zwłaszcza spożycie jarzyn, których uprawiano więcej, m.in. poczęto uprawiać sprowadzaną z Włoch kapustę. Wśród warstw wyższych zwiększyło się spożycie sprowadzanego z zagranicy wina (węgrzyn). Na wsi pożywienie podawano na glinianych misach, w domach mieszczańskich na co dzień przeważała zastawa cynowa, natomiast na ucztach możnych pojawiała się zastawa z kryształu, porcelany i szlachetnych metali, nierzadko można było zobaczyć złote serwisy¹⁸.

Od XVII w. sytuacja stawała się coraz trudniejsza. Obraz XVII i XVIII w. to obraz wojen z sąsiadami i upadku Rzeczypospolitej. Wśród przyczyn tego upadku wymieniano egoizm klas wyższych – szlachty i magnaterii, które trwoniły pieniądze na zbytki i wystawny styl życia, nie dbając o swoich poddanych oraz o bezpieczeństwo kraju.

W rozdziałach analizowanego podręcznika, opisujących ten okres, dominuje już czarna wizja szlachty i magnaterii. Jako epokę upadku obyczajów, kultury i nauki przedstawiano czasy panowania obcej dynastii, saskich władców z rodu Wettynów (1697–1763), a zepsucie obyczajów tego czasu

¹⁷ H. Michnik, L. Mosler, *Historia Polski do roku 1795*, wyd. 8, Warszawa 1963, s. 49.

¹⁸ *Ibidem*, s. 238.

puentowano przysłowiem: „za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj (poluzuj) pasa”, co miało dyskredytować warstwy wyższe, dbające wyłącznie o własne żołądki i korzyści. Historycy dawno zweryfikowali tę czarną legendę, jednak przysłowie, przenieszone bezkrytycznie do podręczników współczesnych, do dzisiaj kształtuje negatywny obraz epoki saskiej.

Co warto podkreślić, w podręcznikach historii okresu Polski Ludowej obraz nędzy chłopskiej przeciwstawiano obrazowi zbytku szlachty:

Zubożenie mas chłopskich wyraziło się również w pogorszeniu ich żywienia. Wobec spadku hodowli, małej mleczności krów, mleka spożywano niewiele. Głównym pożywieniem był owies w postaci kaszy oraz kapusta i rzepa. W latach nieurodzaju i corocznie na przednówku zjawiskiem powszechnym było głodowanie ludności wiejskiej¹⁹.

Takie wyobrażenie utrwalone w latach 50. przetrwało do schyłku Polski Ludowej. Marceli Kosman w podręczniku dla szkoły podstawowej w 1984 r. pisał o pogarszającej się sytuacji chłopów, wskazując m.in. na ograniczenie swobód osobistych oraz na ich skromną dietę w XVI w.:

Podstawowym składnikiem pożywienia był chleb, kasza i nieco mięsa. Ziemniaków, jak pamiętamy, jeszcze nie znano. Podstawowe napoje to woda, mleko oraz piwo, inne zresztą w smaku niż obecnie. Herbata i kawa później weszły w życie, zresztą najpierw i to na długo korzystali z nich tylko ziemianie²⁰.

Przeciwieństwem skromnego pożywienia poddanych był natomiast opis stołu pańskiego:

Wzrost zbytku szlachty wyraził się również w kuchni magnackiej oraz możnej szlachty. Stała się ona urozmaicona. Pojawiły się nowe potrawy, nowe sposoby ich przyrządzania. Dużą wagę przywiązywano do liczby potraw i ich przyrządzania, zwłaszcza gdy wyprawiano uczyty, podejmowano

¹⁹ Ibidem, s. 324.

²⁰ M. Kosman, *Historia. Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 1984, s. 56.

znacznych i licznych gości. [...] Gdy wśród chłopów i mieszczan w XVII w. rozpowszechniła się wraz z rozwojem gorzelnictwa gorzałka, to znacznie-sza szlachta piła głównie wina sprowadzane z zagranicy, zwłaszcza najdroższe gatunki, szczególnie cenione było wino węgierskie (węgryzn)²¹.

W XVIII w. następuje wyraźne zróżnicowanie potraw na stole chłop-skim i szlacheckim, ale także napojów. O ile w średniowieczu powszechnie pito miód i piwo, o tyle w XVII w. na stole chłopów i mieszczan pojawia się gorzałka, a na stołach szlacheckich wino, głównie węgierskie. Wódka i wino nabierają symbolicznego znaczenia. Wódka to alkohol dla warstw niższych, znak ich uzależnienia od szlachty. Wino staje się z kolei symbolem zbytku, rozpusty. Charakterystyczna jest tu gradacja przymiotników – szlachcic „bogaty” pije wino „zagraniczne” i przy tym „najdroższe” gatunki – dzięki czemu nauczyciel mógł osiągnąć cel wychowawczy, ukazując w czarnych barwach styl życia szlachty. W jednym i drugim przypadku autorzy rysują także negatywny obraz alkoholu, bez podejmowania próby wyjaśnienia, jaką rolę odgrywał on w życiu codziennym, w życiu towarzyskim. Nie starano się umiejscowić go w obyczajowości epoki, którą przedstawiano uczniom.

W XIX w., w okresie zaborów, sytuacja gospodarcza na wsi pogarszała się, a co za tym idzie – autorzy podręczników charakteryzowali stosunki społeczne jako dalszy wzrost napięcia w walce klas. Świadkiem takich napięć, które pociągały za sobą bunty chłopskie, były ziemie zaboru austriackiego – Galicja.

Henryk Sędziwy w podręczniku dla klasy siódmej w 1960 r. pisał:

Niedostateczne było spożycie mięsa, zbóż, mleka, cukru, natomiast najczęściej spożywano ziemniaków i kapusty. [...] Przy braku przemysłu, niskim poziomie rolnictwa i bardzo małej wydajności pracy nędza w Galicji była przysłowiowa. Rozpowszechniło się powiedzenie, że przeciętny Galicjanin je za pół człowieka, a pracuje za ćwierć człowieka. W wyniku nędzy umierało rocznie w Galicji 50 tys. osób z powodu wycieńczenia²².

²¹ H. Michnik, L. Mosler, op. cit., s. 327–328.

²² H. Sędziwy, *Historia dla klasy VII*, Warszawa 1960, s. 27.

W latach 70. w podręczniku dla szkoły średniej ten tragiczny obraz nędzy w Galicji jest nadal analizowany z punktu widzenia walki klasowej między szlachtą a poddanymi:

W dobie powszechnego rozwoju nowoczesnego przemysłu Galicja pozostawała na marginesie i to zaniedbanie miało poważnie zaważyć na jej sytuacji gospodarczej także w 2 połowie XIX wieku. [...] W rezultacie chłop galicyjski żył w ustawicznej obawie przed ostateczną katastrofą, którą mógł spowodować nieurodzaj lub powódź. Własna produkcja była tak niska, że często nie wystarczała na przednówek. W tych warunkach zrozumięciem było wyjątkowo silne napięcie antagonizmów klasowych²³.

Chociaż w podręcznikach do nauczania historii problematyka wyżywienia pojawia się rzadko, to jednak dość łatwo można uchwycić tendencję do prezentacji alkoholu w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich to wymiar społeczny, w którym alkohol prowadzi do uzależnienia warstw niższych od panów, z kolei samych panów wiedzie do bankructwa. Klasycznym przykładem takiego podejścia może być utrwalony w literaturze popularnej obraz karczmy na wsi, w której żydowski arendarz służący szlachcicowi sprzedaje wódkę chłopom, rozpijając ich i doprowadzając do nędzy. Szlachcic nie mógł sam zajmować się handlem, bo groziło to utratą szlachectwa, oddawał więc karczmy warendę, na wschodzie kraju najczęściej Żydom²⁴. Czerpał zyski zarówno z czynszu, jak i ze sprzedaży wódki i piwa, które były produkowane w jego majątku. W świadomości społecznej winą za wyzysk obarczano głównie arendarzy – Żydów, co oddaje m.in. przysłowie: „Gdzie chłop traci, tam Żyd się bogaci”²⁵.

We wspomnianym już podręczniku Heleny Michnik i Ludwika Mosler karczma od XVII w. stanowi ważny element eksploatacji chłopów przez dwór pański i przykład dworskiego monopolu gospodarczego:

²³ A. Galos, J. Gierowski, J. Leszczyński, *Historia dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1971, s. 121.

²⁴ K. Bockenheimer, *Przy polskim stole*, Wrocław 1999, s. 130.

²⁵ M. Marczevska, *Stereotypy etniczne we współczesnym polskim dyskursie publicznym*, „Res Historica” 2018, t. 46.

Tylko dwór miał prawo wytwarzać piwo lub wódkę, a panowie wyznaczyli ilość, którą każdy chłop musiał zakupić w karczmie dworskiej. Chłopi zmuszani byli również kupować w karczmie dworskiej sól i inne towary²⁶.

Podręcznikowy obraz nędzy chłopca zwłaszcza w XIX w., a także zwiększanie się konsumpcji alkoholu w tym okresie znajdują potwierdzenie w badaniach historycznych. Postęp technologiczny oraz wykorzystanie nowego surowca do produkcji wódki – ziemniaków, rzeczywiście pogłębiły problem pijaństwa na wsi, pociągając za sobą krytykę spożywania mocnych trunków²⁷.

Drugi wymiar dyskursu o spożyciu alkoholu to wymiar moralny. Podręczniki czasów komunizmu realizowały założenia wychowawcze, dzięki którym uczniowie mieli zrozumieć przyczyny ucisku mas pracujących. Ogólną ramę ideologiczną walki klas wypełniano szczegółami, a wśród nich m.in. pojawiała się charakterystyka pana feudalnego, szlachcica, arystokraty, który wykorzystywał posiadane środki produkcji do podporządkowania sobie poddanych. Jednym z takich środków był właśnie alkohol. Co ważne, nie był to taki sam alkohol, ponieważ rycerz, szlachcic, arystokrata, przedstawiciel warstw uprzywilejowanych nie pił tego, co jego poddani. Oprócz stroju i siedziby wyróżniało go także upodobanie do wina – najlepiej sprowadzanego z Węgier i konsumowanego w dużych ilościach. Chłop spożywał z kolei piwo i miód pitny, a od XVI w. coraz częściej sięgał po wódkę.

W okresie stanu wojennego (1981–1983) pojawił się dodatkowy czynnik utrudniający szkolną dyskusję na temat kulturowej roli pożywienia, zwłaszcza alkoholu i jego miejsca w życiu społecznym, a mianowicie Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Ustawa z 26 października 1982 r. (obowiązująca do dzisiaj z wieloma poprawkami) regulowała kwestie prawne związane z przeciwdziałaniem alkoholizmowi²⁸. Artykuł 5 tego dokumentu odnosił się wprost do celów wychowaw-

²⁶ H. Michnik, L. Mosler, op. cit., s. 262.

²⁷ D. Dias-Lewandowska, „*Pijak [...] kubek w kubek, jak świnia*”. *Przemiany krytycznego dyskursu wobec pijaństwa i alkoholu na ziemiach polskich*, „Przegląd Historyczny” 2019, t. 110, s. 657–669.

²⁸ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19820350230> (dostęp: 24.02.2021).

czych, jakie powinna stawiać sobie polska szkoła. Minister oświaty i wychowania został zobowiązany do wprowadzenia do programu nauczania treści na temat trzeźwości i abstynencji oraz szkodliwości alkoholu w życiu społecznym i rodzinnym.

W poszukiwaniu kulturowego wymiaru historii szkolnej, czyli przemiany po 1989 r.

Upadek komunizmu wywołał zmiany strukturalne i programowe w polskim systemie oświaty i zapoczątkował okres ciągłych reform. Kolejne reformy edukacyjne z lat 1999, 2008 oraz 2017 przyniosły nowe koncepcje zmian, a w ślad za nimi także nowe podręczniki. Chociaż udało się wyeliminować prostą wizję rozwoju dziejów opartą na materializmie dialektycznym, to następne reformy poniosły klęskę, jeśli idzie o walkę z tzw. materializmem dydaktycznym (encyklopedyzm). W tym miejscu trudno dokonać analizy przyczyn tej porażki, choć z pewnością wynika ona częściowo z przywiązania reformatorów i nauczycieli do historii politycznej i trudności z przyjęciem problemowego modelu nauczania, czerpiącego z tematyki kulturowej, z tematyki życia codziennego, kosztem wielkiej historii politycznej i wojskowej.

Warto zauważyć, że próbą odejścia od koncentrycznego układu treści nauczania, od powtarzania na kolejnych etapach edukacji podobnych tematów politycznych i wojskowych była przede wszystkim reforma z 2008 r. Jak wskazywał jeden z jej autorów:

Intencją autorów nowej *Podstawy programowej* była zasadnicza zmiana sposobów nauczania historii w polskiej szkole. Dążenie to wynikało z przeświadczenia, że nauczanie tego przedmiotu, mimo rozlicznych deklaracji dezaprobaty dla encyklopedyzmu, obciążone jest wciąż złą tradycją dydaktyczną, która preferuje przede wszystkim uczenie wiadomości, czyli wiedzy encyklopedycznej, odsuwając na plan dalszy kształcenie umiejętności. W tym tradycyjnym sposobie pojmowania lekcji historii króluje niepodzielnie „historia wydarzeniowa”, a najchętniej stosowaną przez nauczycieli metodą lekcyjną bywa wykład. Z kolei sam przedmiot jest coraz częściej postrzegany przez uczniów i ich rodziców jako bardzo

trudny i mało przydatny w zmieniającym się świecie. W efekcie takiego stanu rzeczy lekcje historii często są utożsamiane z przepastną wiedzą faktograficzną, docenianą w pełni tylko przez wąskie grono pasjonatów²⁹.

Intencja odejścia od historii wydarzeniowej, od encyklopedyzmu w nauczaniu zakładała wprowadzenie większego wyboru tematów z historii społecznej i kulturowej, aby uświadomić uczniom związki przeszłości ze współczesnością, nie tylko w wymiarze wielkich rocznic narodowych, lecz także w wymiarze lokalnym i codziennym. Niestety kolejna reforma przyniosła powrót tradycyjnego, faktograficznego modelu edukacji. W podstawie programowej z 2017 r. dominowały treści z historii politycznej i wojskowej (ok. 70%), a bohaterami podręczników stali się prawie wyłącznie politycy, przywódcy, generałowie, wybitni artyści i uczeni³⁰.

W całym okresie po 1989 r. widać jednak wyraźną tendencję do otwierania się edukacji historycznej na nowe tematy. Spróbujemy uchwycić te zmiany, ukazując nowe wątki zarówno w podręcznikach, jak i innych materiałach edukacyjnych. Przemiany technologiczne spowodowały bowiem, że podręcznik stanowi podstawową pomoc dydaktyczną, ale w otoczeniu wielu innych źródeł wiedzy. W coraz większym stopniu nauczyciele wykorzystują zasoby internetowe, w tym specjalistyczne portale edukacyjne.

Po reformie z 1999 r. w podręcznikach dla szkół średnich pojawiły się tematy z zakresu kultury żywienia wpisane w szerszy kontekst przemian cywilizacyjnych. Dla epoki wczesnego średniowiecza omówiono różnice między cywilizacją ludów Północy i ludów Południa, odwołując się do odmiennych tradycji kulinarnych. Rozdział podręcznika dla klasy pierwszej szkoły średniej zatytułowany *Spotkanie ludów Północy ze starożytnymi rolnikami* ukazuje kontrast między zagospodarowanym południem Europy a zalesioną Północą. Spotkanie cywilizacji ma tu charakter wymiany kulturowej, transferu tradycji i umiejętności gospodarowania. Mieszkańcy

²⁹ J. Bracisiewicz, *Historia w podstawie programowej kształcenia ogólnego*, s. 1–2, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/658/historia_poradnik_jerzy_bracisiewicz_1.pdf (dostęp: 24.02.2021).

³⁰ W. Suleja, *Historia. Szkoła podstawowa. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/nowa-podstawa-programowa.-szkola-podstawowa.-historia.-prezentacja.pdf> (dostęp: 24.02.2021).

rymskiej Italii i Hiszpanii wnosili umiejętność uprawy winorośli i drzew oliwnych, urozmaiconą dietę, produkty roślinne (jarzyny, oliwa, wino). Germanie z kolei przynosili tradycję spożycia mięsa i serów. Dzięki temu spotkaniu cywilizacji Północ przejęła niektóre śródziemnomorskie uprawy, takie jak winorośl, na co wpływ miała chrześcijańska tradycja liturgii ofiary (Eucharystii), w której do przeistoczenia niezbędne są chleb i wino³¹. Spoiwem dwóch tradycji było chrześcijaństwo, które dzięki liturgii umożliwiło upowszechnienie się wina.

Wątek wymiany kulturowej, adaptacji wzorców kulturowych, jak i znaczenia rozwoju komunikacji dla wzajemnego dialogu kultur pojawił się w 2004 r. w podręczniku Wydawnictwa Nowa Era. Autorzy w rozdziale *Życie codzienne na przestrzeni dziejów* dostrzegli także rolę takich spotkań kulinarnych: „Decydujące dla historii kuchni europejskiej okazały się kontakty z innymi kontynentami, dzięki którym zaczęto na dużą skalę uprawiać ziemniaki, pomidory i buraki cukrowe, pić kawę i herbatę, kakao, spożywać owoce cytrusowe”³².

Najpełniej problematykę tę przedstawiono w ramach podręcznika do nauczania przedmiotu wiedza o kulturze w 2005 r. Lekcja „Sztuka jedzenia, czyli nie tylko o zachowaniu się przy stole” miała na celu analizę zjawiska mody kulinarnej w epoce globalizacji. Jako źródła do takiej analizy posłużyły dwa przepisy kulinarne – przyrządzenie szczupaka z XVII-wiecznej polskiej książki kucharskiej oraz zaczerpnięty z Internetu przepis na przygotowanie hamburgera. Wstępem do dyskusji o wpływie tradycji kulinarnej na tożsamość narodu był wywiad z francuskim historykiem Jakiem Le Goffem o cywilizacyjnej roli jedzenia i picia³³.

Warto zauważyć także przykłady (niestety dość nieliczne) najnowszych podręczników historii wprowadzających problematykę żywieniową w różnych elementach swojej struktury. Ze względu na opisane wyżej ogólne tendencje w aktualnie obowiązującej podstawie programowej wątków

³¹ E. Wipszycka et al., *Historia dla każdego. Podręcznik*, Warszawa 2002, s. 148.

³² D. Granoszewska-Babiańska et al., *Historia. Dzieje kultury. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa 2004, s. 286.

³³ J. Dumanowski, S. Roszak, *Wiedza o kulturze dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Toruń 2005, s. 80–81.

z tą problematyką nie znajdziemy zbyt wiele, zwłaszcza w głównych tekstach autorskich, ale za to w tzw. obudowie dydaktycznej pojawiają się one już częściej. Jest tak w podręczniku historii dla liceum i technikum autorstwa Andrzeja Chwalby i Łukasza Kępskiego, w którym umieszczono obszerny fragment tekstu źródłowego opisujący sytuację na wsi polskiej w latach 30. XX w. oczami rolnika z powiatu skierniewickiego. Przedstawia on m.in. ubogi jadłospis tej grupy społecznej jako ilustrację przebiegu wielkiego kryzysu gospodarczego w Polsce:

Zasadniczym jedzeniem u mnie to są kartofle i chleb. Cukru nie używam wcale, można powiedzieć tylko dwa razy do roku, na Wielkanoc ćwierć kilograma i na Boże Narodzenie ćwierć kilograma. Na śniadanie kartofle z barszczem, na obiad chleb czarny często suchy, czasem dostanę od kogo z łaski mleka. I na kolację znowu kartofle na rzadko, czasem kluski żytnie, [...] kapusta albo groch itd. Słoniny jak kupię ćwierć kilograma, to tak kombinuję, żeby mi starczyło przynajmniej na dziesięć dni, chociaż wiem, że żołądka nie oszuka [...] ³⁴.

I choć nie jest to szersze wprowadzenie do kultury żywienia na wsi w okresie międzywojennym, to jednak sygnalizuje uczniowi, jakie jedzenie znajdowało się na stole rolnika w latach 30., i może stanowić punkt wyjścia do dalszych rozmów na ten temat.

Problematyka żywieniowa, rola kuchni w historii zaczęła pojawiać się również na łamach najstarszego i najpopularniejszego periodyku poświęconego dydaktyce historii, a mianowicie w „Wiadomościach Historycznych”. Dwumiesięcznik przeznaczony dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie wprowadził na swe łamy propozycje metodyczne, w jaki sposób prowadzić lekcje o kulturze kulinarnej, a jednocześnie publikował materiały metodyczne i źródłowe dla nauczycieli i uczniów. Pierwsza propozycja lekcji o roli jedzenia w dziejach pojawiła się w 1996 r. za sprawą konspektu, jaki opublikował nauczyciel historii w technikum gastronomicznym Stani-

³⁴ A. Chwalba, Ł. Kępski, *Historia. Ślady czasu 1815–1939. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańsk 2022, s. 485.

sław Zajac³⁵. W 2014 r. duża część jednego z numerów „Wiadomości Historycznych” została poświęcona problematyce dietetyki, medycyny i kuchni. Autorzy przedstawili propozycje wykorzystania na lekcji nowych źródeł, nieobecnych w polskiej szkole, jak przepisy kulinarne z czasów Mikołaja Kopernika, ryciny prezentujące dietetykę humoralną (cztery humory-płynny znajdujące się w człowieku), a także wywiad z szefem kuchni na zamku krzyżackim w Malborku, który rekonstruuje menu z czasów krzyżackich³⁶. Najpełniejszą propozycją lekcji o historii wina, opartą na dziejach rodziny warszawskich winiarzy i ich kamienicy, był artykuł Gabriela Kurczewskiego *Kamienica Fukierów – winiarskie serce Warszawy*³⁷. W tej kamienicy od XIX w. mieściła się popularna winiarnia, a jej losy ściśle spletały się z dziejami Polski. Rodzina Fukierów trudniła się handlem i od XVIII stulecia sprowadzała wina z Węgier, z czasem wzbogacając asortyment o wina francuskie, miody pitne i wódki. W XIX w. winiarnia, ze wspianymi piwnicami, pełniła jednocześnie funkcję muzeum, gdzie prezentowano najstarsze gatunki win węgierskich. W czasie wojny wina zostały zrabowane przez wojska niemieckie. W piwnicach działała tajna drukarnia, a w czasie powstania warszawskiego szpital polowy. W okresie komunizmu rodzina Fukierów próbowała otworzyć ponownie winiarnię i muzeum, co udało się w 1980 r. Muzeum nie przetrwało jednak transformacji ustrojowej 1989 r. Od kilku lat w kamienicy zbierają się członkowie Klubu Historii i Tradycji Wina, próbując odtworzyć tradycje rodziny Fukierów. Propozycja prezentowana na łamach „Wiadomości Historycznych” jest bliska koncepcji dydaktycznej nauczania poprzez tzw. miejsca pamięci, rozumiane jako ko-
twice tożsamości, które budują świadomość historyczną uczniów. Kamie-

³⁵ S. Zajac, „*Homo consumens*”, czyli historia od kuchni. Propozycja lekcji nie tylko w technikach gastronomicznych, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 2, s. 103–107.

³⁶ J. Dumanowski, *Uczciwa przyjemność i dobre zdrowie. Kopernik, Kallimach i pierwsza książka kucharska*, „Wiadomości Historyczne” 2014, nr 5, s. 18–21; M. Sikorska, *Medyk i astronom w kuchni, czyli o recepturach z czasów Kopernika*, „Wiadomości Historyczne” 2014, nr 5, s. 22–24; D. Dias-Lewandowska, *Gastronomia i astronomia – dietetyka humoralna i drabina bytów żywieniowych*, „Wiadomości Historyczne” 2014, nr 5, s. 25–28.

³⁷ G. Kurczewski, *Kamienica Fukierów – winiarskie serce starej Warszawy*, „Wiadomości Historyczne” 2017, nr 1, s. 11–16.

nica i winiarnia Fukierów na rynku w Warszawie, przechodząc różne koleje losów, zmieniając właścicieli i funkcje, ale pozostając ciągle w krajobrazie Warszawy, stanowi doskonały przykład historii przekształconej, historii miejsca statycznego, ale podlegającego dynamice zmian historycznych.

Szczególną rolę w promocji edukacji otwartej, opartej na tradycji kulturowej, na obyczajach, życiu codziennym, odgrywa Pasaż wiedzy, internetowy portal edukacyjny prowadzony przez Muzeum Pałacu Króla Jana III Sobieskiego w Wilanowie. Dostarcza on obecnie nie tylko materiały źródłowe do wykorzystania na lekcji, scenariusze lekcji, karty pracy z uczniem, lecz także gotowe lekcje on-line³⁸. Warto podkreślić, że dzięki niemu uczeń może zarówno rozszerzyć wiedzę, jak i rozwiązać zagadki, jakie znajdują się w podręcznikach. Jedną z nich, powtarzaną i w czasach komunizmu, i obecnie, jest pytanie o słynne obiady czwartkowe organizowane przez ostatniego króla Stanisława Augusta Poniatowskiego dla artystów, literatów i uczonych. We wszystkich podręcznikach symbolizują one miłość króla do literatury i sztuki, szacunek dla jej twórców, jednak w żadnym podręczniku nie wspomina się, co na nich serwowano. Uczeń dowiaduje się, że obiady były rodzajem spotkań salonowych na wzór francuski, jednak na pytanie, co wówczas podawano na stół, nie znajdzie odpowiedzi. Podobny problem pojawiał się na lekcjach o ostatnim przedstawicielu rodu Piastów Kazimierzu Wielkim. Słynna uczta dla króla i jego gości zorganizowana przez bogatego mieszczanina Mikołaja Wierzyńka (uczta u Wierzyńka) jest obecna w wielu podręcznikach, jednak w żadnym z nich nie ma informacji, czym tak naprawdę zachwycali się goście. W nowoczesnym od strony dydaktycznej podręczniku dla klasy czwartej przeczytamy, że służba wносиła na stół naczynia, nie pełne jedzenia i picia, ale napełnione złotymi monetami³⁹. Pasaż wiedzy z Wilanowa pozwala rozwikłać zagadkę obiadów czwartkowych. Dzięki biogramowi kucharza króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, Francuza Paula Tremo, uczeń dowiaduje się, że spotkania artystów i literatów były okazją nie tylko do prezentacji dzieł sztuki, do słuchania muzyki i poezji, lecz także do poznawania najnowszej mody w sztuce kuli-

³⁸ Por. <https://www.wilanow-palac.pl/pasaz> (dostęp: 24.02.2021).

³⁹ J. Centkowski, A. Syta, *Historia. Z naszych dziejów. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, wyd. 4, Warszawa 1984, s. 45.

narnej. Tremo wprowadził do Polski kuchnię lekką i wykwintną, zastępując tradycyjną, ciężką i pełną przypraw kuchnię z poprzedniej epoki. Przepisy kulinarne Tremo pozwalają zajrzeć na stół obiadów czwartkowych, na których nie tylko dyskutowano o literaturze i sztuce, lecz także jedzono, np. duszoną baraninę, szczupaka czy kapłona po polsku⁴⁰.

Po 1989 r. do podstawy programowej wpisano jako treści obowiązkowe legendy o początkach państwa polskiego. Z jednej strony działanie to miało służyć ukazaniu różnorodnych form narracji historycznej, wśród których mity, legendy są także źródłami historycznymi, z drugiej strony miało wzmocnić przekaz wychowawczy, w legendach bowiem mocno eksponowane są motywy dobra i zła. Legendy te wprowadziły do narracji podręcznikowej klasy czwartej (a zatem do klasy, w której zaczyna się edukacja historyczna w polskiej szkole) motyw wina z wieloma odniesieniami kulturowymi.

Jedną z takich legend jest podanie o założycielu pierwszej polskiej dynastii Piastów – Piaście Kołodzieju. W podręcznikach różnych wydawnictw (przypomnijmy, że po 1989 r. podręczniki są w Polsce wydawane przez kilka prywatnych wydawnictw edukacyjnych) odnajdziemy różne jej wersje, choć każda z nich zawiera wspólne elementy⁴¹. W Gnieźnie (w innych podręcznikach w Kruszwicy), w pierwszej stolicy państwa, panował okrutny władca Popiel. Z okazji siódmych urodzin syna, kiedy chłopcom rytualnie obcinano włosy i oddawano ich z rąk matki pod opiekę ojca, władca urządził przyjęcie. Na ucztę przybyło dwóch nieznanym, których Popiel nie wpuścił do zamku. Nieznajomi udali się więc do sąsiedniej wsi, gdzie ubogi Piast przygotował podobną uroczystość z okazji siódmych urodzin swego syna Siemowita. Był on dobrym i gościnnym człowiekiem, z radością przyjął więc wędrowców pod dach swej chaty. Zgodnie z legendą wędrowcy pomnożyli jedzenie i picie i przepowiedzieli wspaniałą przyszłość młodemu Siemowitowi i Piastowi. Wkrótce okrutny władca Popiel zginął,

⁴⁰ J. Dumanowski, *Kuchmistrz króla Stasia*, https://www.wilanow-palac.pl/kuchmistrz_krola_stasia.html (dostęp: 24.02.2021).

⁴¹ B. Szeweluk-Wyrwa, W. Surdyk-Fertsch, *Historia i społeczeństwo. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Poznań 1999, s. 42–46; M. Błaut, H. Chamczyk, I. Miklikowska, *Moja historia. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2002, s. 72–74.

zjedzony przez myszy, a mieszkańcy wybrali na króla ubogiego, ale sprawiedliwego Piasta.

Opowieść ta obok bardzo wyraźnych akcentów wychowawczych – dobro zwycięża, a zło zostaje ukarane – przekazuje ważne przesłanie na temat uczty. Otóż władcą zostaje ten, kto nie odmawia pożywienia, troszczy się o gości. Piast staje się postacią symboliczną – zapewnia jedzenie i picie swojemu ludowi, co nawiązuje do symboliki chrześcijańskiej – przyjęcia pod dach zmęczonych wędrowców, apostołów, wysłanników Boga – oraz do cudownego rozmnożenia pokarmu i napoju.

Co jednak ciekawe, symbolika chrześcijańska eksponująca znaczenie sakramentu Eucharystii – przemiany chleba i wina – w przypadku uczty u Piasta została zmieniona, a wino zastąpione przez inny napój – piwo. Widać tu wpływ pierwotnej wersji podanej w kronice Galla Anonima z XII w., według której Piast posiadał tylko jednego prosiaka i jedną beczkę piwa. W średniowiecznej legendzie spisanej przez Galla Anonima książę Popiel i jego wasale także piją piwo podobnie jak ich poddani⁴². W późniejszym czasie wersja ta uległa zmianie. W przekazach z XIX w., według tradycji ludowej, chłopci, a chłopem jest przecież Piast, piją piwo (niekiedy miód pitny) w przeciwieństwie do szlachty i arystokracji, która spożywa wino⁴³.

Wino pojawia się jako symboliczny napój w innej legendzie o okrutnym Popielu⁴⁴. Uczniowie dowiadują się z niej, w jaki sposób książę podstępnie zwabił na ucztę do zamku swoich krewnych (stryjów), aby ich zgładzić i objąć samodzielne rządy w państwie. W tej opowieści można doszukać się śladów tradycyjnego obrazu pana feudalnego znanego z podręczników powojennych. Okrutny i przebiegły Popiel częstuje gości winem, wznosi toasty, ale tylko on i jego żona wiedzą, że wino jest zatrute. Goście umierają w męczarniach, a ich ciała zostają wrzucone do jeziora. Wkrótce z ciał wylęgają się myszy, które opanowują zamek i zjadają okrutnego Popiela i jego

⁴² Anonim tzw. Gall, *Kronika polska*, tłum. R. Grodecki, oprac. M. Plezia, Wrocław 1982, s. 13.

⁴³ V. Wróblewska, *Piast*, w: *Słownik bajki ludowej*, red. V. Wróblewska, <https://bajka.umk.pl/slownik/lista-hasel/haslo/?id=301> (dostęp: 24.02.2021).

⁴⁴ Eadem, *Popiel*, w: *ibidem*, <https://bajka.umk.pl/slownik/lista-hasel/haslo/?id=303> (dostęp: 24.02.2021).

rodzinę. W taki sposób legenda o Popielu osiąga cel wychowawczy – naucza, że za złe czyny grozi kara.

Uwagi końcowe, czyli jak wino opanowuje kraj wódki

W okresie komunizmu wino, podobnie jak problematyka wyżywienia, mody, obyczajów, było wpisane w jeden prosty schemat interpretacji dziejów. Jako alkohol luksusowy, drogi, sprowadzany z zagranicy było przypisywane klasom posiadającym i traktowane jako dowód na ich wystawny styl życia, prowadzący do upadku. Po drugiej stronie, zgodnie z tym schematem, stały masy pracujące (chłopi i robotnicy), które znały jedynie smak miodu pitnego, piwa, a od XVII w. gorzałki. Takie dwudzielne ujęcie było wzmacniane przez realnie niską pozycję wina w okresie Polski Ludowej, a wysoką popularność społeczną wódki. Wino – często niskiej jakości – sprowadzane z Węgier, Niemiec, niekiedy z Włoch czy Francji rzadko pojawiało się na polskich stołach. Masowa konsumpcja wina w tej epoce dotyczyła słodkiego wina owocowego, produkowanego w Polsce głównie z jabłek. Wino z winogron było towarem niedostępnym, a jeśli było sprzedawane w sklepach, to jedynie w wersji taniej o niskiej jakości.

Sytuacja zmieniła się po 1989 r. Wpływ na tę zmianę miało kilka czynników, wśród których można wymienić otwarcie granic, podróże, import dobrych gatunków z całej Europy. Znaczenie miało także odrodzenie się w Polsce tradycji winiarskich w regionach, w których jeszcze przed wojną uprawiano winorośl. Lokalne polskie winnice zaczęły produkować wina, które sprzedano w całym kraju, jako produkt markowy, konkurujący z winami z Europy.

W polskiej historiografii pojawił się nowy nurt badawczy, oparty na tradycji badań kultury materialnej, który nie tylko przywrócił zainteresowanie kulturą wyżywienia, lecz także wyeksponował znaczenie smaku w dziejach. Powstały znakomite wydawnictwa źródłowe i monografie pisane pod kierunkiem Jarosława Dumanowskiego poświęcone dawnym przepisom kulinarnym⁴⁵ oraz prace dotyczące kulturowego fenomenu

⁴⁵ Dla przykładu można tu wymienić wydawane we współpracy z Muzeum Pałacu Jana III w Wilanowie zbiory przepisów kulinarnych z XVII i XVIII w. oraz monografie poświęcone historii kultury kulinarnej.

wina⁴⁶. Warto w tym miejscu przypomnieć o ewolucji badań nad kulturą materialną, w jej ramach także nad wyżywieniem, które Michel Figeac nazwał ostatnio drogą od świata materialnego do świata uczuć, wrażeń, smaków, od obiektów i konsumpcji do praktyk kulturowych⁴⁷.

Pierwsze oznaki nowego podejścia do historii kultury pojawiły się także w edukacji historycznej. Reformy po 1989 r. wprowadziły nowe wątki na temat życia codziennego i obyczajowości. Ostatnia reforma z 2017 r. przywróciła jednak dominującą pozycję historii politycznej, wzmacniając rolę celów poznawczych. Bohater polskich podręczników nadal więc walczy i organizuje spiski. Można jednak mieć nadzieję, że tendencja do antropologizowania historii podręcznikowej, do ukazywania życia codziennego zwykłych ludzi okaże się trwała i zobaczymy, jak bohater polskich podręczników, schodząc z pola bitwy lub barykady, zasiada przy stole.

⁴⁶ D. Dias-Lewandowska, *Historia kulturowa wina francuskiego w Polsce od połowy XVII do początku XIX w.*, Warszawa 2014.

⁴⁷ M. Figeac, *L'histoire matérielle, d'une histoire des objets à une histoire de la consommation et des pratiques culturelles*, w: *Education et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours*, éd. M. Figeac-Monthus, Paris 2018, s. 9–21.

