

Stanisław Roszak
(Toruń)

Historia – Polityka – Edukacja

*

Z jaką historią spotyka się uczeń polskiej szkoły? Kto i co decyduje o doborze treści kształcenia? Dlaczego pewne tematy omawiane są wyczerpująco, inne natomiast zostały potraktowane marginalnie? Jaki wpływ na problematykę omawianą w szkole mają decydenci polityczni?

Taki zestaw pytań pojawia się często przy okazji sporów o kształt polskiej edukacji. Warto więc poświęcić trochę miejsca na wyjaśnienie podstawowych pojęć, jakimi posługuje się od lat dydaktyka historii. Za ich pomocą konstruuje się bowiem kryteria decydujące o wyborze tego, czego uczył się będzie uczeń na poszczególnych etapach kształcenia. O tym, że nie może i nie powinien uczyć się wszystkiego, zdecydowało odejście od tradycyjnego modelu kształcenia encyklopedycznego (materializmu dydaktycznego).

Treści historyczne, z jakimi spotyka się uczeń w środowisku szkolnym, są wynikiem procesu transpozycji dydaktycznej. Pojęcie to wprowadzone w 1980 r. na potrzeby dydaktyki matematyki oznacza przekształcenie przedmiotu wiedzy na przedmiot szkolny. Nie wchodząc w szczegóły warto jedynie wskazać na cechy charakterystyczne tego procesu – desynkretyzację, depersonalizację, dekontekstualizację, programowanie i upowszechnianie¹.

Wpływ na kryteria doboru treści mają przemiany dokonujące się w teorii pedagogicznej. Odmienne tradycje pedagogiczne eksponowały różne cele

¹ Por. H. Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris 1993, s. 24.

edukacyjne, a w konsekwencji wpływały na treści, jakie trafiały do programów szkolnych. W tradycyjnym modelu edukacji rozumianym jako transmisja wzorców i wartości kulturowych od nauczyciela do ucznia na plan pierwszy wysuwał się przekaz gotowych wiadomości, stanowiących na kolejnych etapach odzwierciedlenie, w odpowiednich proporcjach, wiedzy akademickiej. Z kolei w tzw. podejściu postmodernistycznym tematy mają charakter wybiórczy, z uwagi na zmianę paradygmatu edukacyjnego. Uczeń otrzymuje nie wiedzę o świecie, ale zestaw umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w świecie. Dlatego też w wielu współczesnych programach kształcenia (Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Francja) dominującą rolę odgrywa koncepcja egzemplaryzmu – stawiająca na doskonalenie umiejętności w oparciu o przykłady z epok i obszarów geograficznych, kosztem systematycznego wykładu dziejów kraju, Europy, świata. Świadectwem takiej postawy może być praktyka stosowana w szkołach angielskich, gdzie aż do momentu wprowadzenia „National curriculum” (1989) nauczyciel decydował o wyborze problematyki².

Czynnikami determinującym w znacznej mierze treści przekazywane w szkole są także przemiany modelu metodologiczno-historiograficznego. W dobie panowania tradycyjnej, klasycznej historiografii podręczniki wypełniały wydarzenia wielkiej polityki oraz główni bohaterowie sceny politycznej od starożytności po czasy współczesne. W okresie historiografii modernistycznej pojawiały się analizy ilościowe zjawisk i procesów, a w obudowie dydaktycznej wykresy, tabele i diagramy. Wreszcie obecnie, w dobie ponowoczesnej, wskazać by można na tematy dotąd nieobecne, jak kultura codzienności, moda i smak, świat mikrohistorii czy emocje towarzyszące podejmowaniu decyzji politycznych.

I wreszcie czynnik trzeci, którego wpływ na dobór treści kształcenia można by określić jako najbardziej koniunkturalny – to aktualna sytuacja polityczna. Władza, choć nie angażuje się z reguły w rozważania nad teorią doboru treści, to w istocie doskonale orientuje się w podstawowym przekazie tej teorii, a mianowicie, że wszystkiego, co ważne i potrzebne nie da się nauczyć w krótkim okresie edukacji³. A zatem władzy przypada podjęcie decyzji, co będzie ważne i potrzebne w procesie kształcenia.

² M. Honeybone, *Teaching history: the thoughts of a history teacher in England between 1960 and 2008*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne V. Polska – Europa – Świat w szkolnych podręcznikach historii*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, SOP, Toruń 2008, s. 368–370.

³ Na temat koncepcji doboru treści kształcenia por. szerzej J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 69–71.

Na zjawisko to zwrócił uwagę niemiecki wybitny dydaktyk historii Joachim Rohlfes. W swym *Zarysie dydaktyki historii* na początku lat 70. pesymistycznie oceniał wpływ czynników pedagogicznych i historycznych na budowanie kryteriów doboru treści kształcenia. Uznawał bowiem, korzystając nie tylko z doświadczeń niemieckich, że prawdziwym źródłem konstruowania celów edukacyjnych, a co za tym idzie również wyboru tematów jest właściciel szkoły. Właściciele (Państwo, Kościół, Społeczeństwo) w większym stopniu, zdaniem Rohlfesa, dbają o wyposażenie uczniów w gotowy, stereotypowy obraz świata odzwierciedlający jego, tj. Właściciela, punkt widzenia, niż w narzędzia do samodzielnego funkcjonowania w tym świecie.

Oslabieniem czynnika politycznego był moim zdaniem wyraźny kryzys edukacji historycznej, jaki nastąpił w Europie w latach 80. Spójna wizja historii, przenosząca optykę władzy w mury szkolne została odrzucona nie tylko pod wpływem zmiany paradygmatu edukacyjnego i koncepcji postmodernistycznych, ale w głównej mierze za sprawą wyczerpania się formuły nauczania encyklopedycznego. Materializm dydaktyczny zakładający przekazanie jak największej wiedzy w gotowej i uporządkowanej postaci ustąpił miejsca teoriom utylitaryzmu i egzemplaryzmu. Dawne podręczniki szkolne o charakterze syntetycznym, dające „jedynie słuszną” wersję wydarzeń, zaczęły napotykać konkurencję w postaci tzw. podręczników materiałowych. Były to w istocie zestawy tekstów źródłowych, różnych wypowiedzi historyków, tekstów kultury, na podstawie których uczeń przy pomocy nauczyciela powinien zbudować swój własny obraz przeszłości.

Na przełomie stuleci w obszarze analizy stosunków międzynarodowych pojawił się termin „polityka historyczna”. Marek Cichocki i Dariusz Gawin ukazali wówczas braki w promowaniu polskiego punktu widzenia na kluczowe wydarzenia XX stulecia. Zaproponowali zwiększenie aktywności państwa w sferze historii, zgodnie z ideą, że państwo, które nie prowadzi własnej, samodzielnej polityki historycznej, staje się obiektem działań politycznych prowadzonych przez inne kraje. Jako przykład efektów zaniechań Gawin w wywiadzie dla „Wiadomości Historycznych” podawał m.in. obchody 20. rocznicy wydarzeń sierpniowych – „wszyscy z żalem mówili, że mur berliński zajął w świadomości europejskiej bardziej poczesne miejsce niż Solidarność i jej walka w latach 1980–1989”⁴.

⁴ Rozmowa z Dariuszem Gawinem, „Wiadomości Historyczne”, 5:2006, s. 46.

Sceptyczny wobec oczekiwań twórców terminu „polityka historyczna” był Robert Traba, który podkreślał niebezpieczeństwa płynące ze źle prowadzonej polityki:

Nikt nie wie, co to jest i na czym miałyby polegać. W wypowiedziach orędowników polityki historycznej odnalazłem natomiast kilka elementów, które ją określają, choć nie definiują. Po pierwsze, chodzi o afirmację historii narodowej. Po drugie, polityka historyczna budowana jest w opozycji do tradycji patriotyzmu krytycznego. I po trzecie ma ją kreować państwo, czyli rząd. Każdy z tych punktów budzi obawy⁵.

Na marginesie sporu zwolenników i przeciwników prowadzenia przez państwo polityki historycznej warto przypomnieć, że działania takie istniały od dawna. Politykę historyczną *avant la lettre* prowadzoną przez władców, dynastie, Kościoły obserwujemy przecież w próbach legitymizacji każdej władzy. W tradycji pisemnej było to przywoływanie wygodnych dla rządzących wydażeń i cenzurowanie dzieł z „nieprawomyślną” wersją wydarzeń. Przytoczmy choćby zmagania z cenzurą wydawcy „Chronica Polonorum” Miechowity, czy kłopoty z edycją „Roczników” Jana Długosza⁶. Wersję oficjalną prezentowały dzieła nadwornych historiografów. W tradycji przekazu ustnego wielką rolę do odegrania mieli natomiast najstarsi przedstawiciele rodu, a w przypadku plemion starcy plemienni – depozytariusze mądrości i pamięci.

Aktywność w zakresie polityki historycznej jest szczególnie widoczna w okresach przełomów i napięć społecznych. Jako przykład mniej znany, a instruktywny, można podać działania rządu litewskiego w celu „odbudowy tożsamości narodowej”. Szkolna narracja historyczna zdominowana przez wzorce radzieckie od końca lat 80. nabierała coraz bardziej litewskiego wyrazu. Uwidocznili się to w proporcjach historii narodowej i powszechnej⁷. Programy i podręczniki szkolne zaczęły eksponować dzieje i tradycję małej ojczyzny, a na tej bazie dopiero historię Litwy i powszechną. W 2007 r. z inicjatywy prezydenta Valdasas Adamkusa zorganizowano debatę na temat war-

⁵ R. Traba, *Historia – przestrzeń dialogu*, Warszawa 2006, s. 10.

⁶ Por. H. Barycz, *Szlakami dziejopisarstwa staropolskiego*, Wrocław 1981, zwłaszcza rozdział: *Dwie syntezy dziejów narodowych przed sądem historii*, s. 71–128, także: P. Buchwald-Pelcowa, *Cenzura w dawnej Polsce. Między prasą drukarską a stosem*, Warszawa 1997, *passim*.

⁷ B. Setkus, *Nauczanie historii w litewskich szkołach: między tradycją a nowoczesnością*, „Wiadomości Historyczne”, 3:2008, s. 33–37.

tości obywatelskich i patriotycznych obecnych w litewskiej szkole. Programy i podręczniki poddano wówczas krytycznej ocenie z punktu widzenia interesów państwa. W konsekwencji pojawił się projekt programu nauczania historii o układzie koncentrycznym – wzmacniający pozycję historii lokalnej i narodowej i podkreślający na kształtowanie postaw patriotycznych.

Zmiany polityczne w sposób bezpośredni wpływały na układ treści szkolnych podręczników. Jak wykazała Anita Młynarczyk, analizując podręczniki i programy nauczania historii w szkole średniej, po 1945 następował stopniowy wzrost znaczenia historii narodowej w stosunku do historii powszechnej. Zmieniało się także rozumienie pojęć „dzieje Europy” i „historia powszechna”. W czasach stalinowskich, pod wpływem radzieckich wzorców edukacyjnych perspektywa europocentryczna ustąpiła miejsca perspektywie azjatyckiej. Stopniowo proporcje między historią powszechną a historią Polski zmieniały się jednak na korzyść tej ostatniej:

W latach 1947–1950, zgodnie ze wskazówkami zawartymi w programach nauczania, rozbudowywano treści z zakresu historii powszechnej (proporcje między tymi dziedzinami historii wynosiły w 1950 roku w zaokrągleniu 3:1). Natomiast po przeobrażeniach październikowych 1956 roku, systematycznie je ograniczano (w 1957 roku stosunek między historią powszechną i historią Polski wynosił w przybliżeniu 2:1, w 1974 roku i w 1986 roku – 1:1)⁸.

Nowa reforma programowa dla szkół ponadgimnazjalnych z 2008 r. przewiduje następujący podział jednostek tematycznych: historia świata (ponad 10%), historia Europy (ponad 40%), historia Polski (ponad 40%), przy czym wyodrębniono i podkreślono znaczenie wyjaśniania relacji między dziejami powszechnymi i ojczystymi. Świadectwem podejścia dydaktycznego odzwierciedlającego nowe potrzeby polityczne w Unii Europejskiej jest natomiast europejski wymiar nauczania. Grażyna Okła wyjaśnia, na czym polega ten nowy eurocentryzm w edukacji:

W przyjętej tu koncepcji europejski wymiar nauczania historii zdecydowanie różni się od tradycyjnie pojmowanego eurocentryzmu, z Euro-

⁸ A. Młynarczyk, *Zarys ewolucji obrazu Europy i świata w polskich podręcznikach dla szkół średnich z lat 1947–1989*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne V*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2008, s. 333.

pą jako ideą i centrum współczesnej cywilizacji. Współczesny eurocentryzm kształtowany przez zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne w postaci wpływów ze strony zjawisk globalnych, a także instytucjonalnych ze strony Europy odchodzi od interpretowania świata z jednej perspektywy – europejskiej. Nie zmienia to faktu, iż przeorientowany eurocentryzm oczekuje poszerzenia wymiaru europejskiego w nauczaniu historii, a w szczególności w odniesieniu do najnowszych dziejów Europy⁹.

Innym przykładem bezpośredniego związku historii, polityki i edukacji są działania podejmowane przez władze rosyjskie. Podczas moskiewskich obchodów 60. rocznicy zakończenia II wojny światowej w Europie prezydent Rosji Władimir Putin zgodził się na tradycyjną neostalinowską interpretację wydarzeń, co wkrótce potem komentował cały świat. Wydaje się jednak błędem ograniczanie komentarzy i ocen do bieżących celów, jakie za pomocą historii pragnie osiągnąć władza, czy też do ścierania się różnych sił politycznych, czego dowodem miałyby być zmieniające się oceny przeszłości.

W szerszy kontekst obecności tendencji neostalinowskich we współczesnych podręcznikach rosyjskich wprowadza nas Aleksander Makarkin¹⁰. Autor na marginesie książki Aleksandra Filipowa wyjaśnia przyczyny trwałości niektórych rosyjskich mitów fundamentalnych – takich jak mit rozwoju państwa i trwałości państwa. W takiej mitycznej optyce rządu Józefa Stalina stają się kontynuacją najlepszych tradycji działań propaństwowych. Makarkin stawia więc pytanie, czy we współczesnych podręcznikach historii Stalin – to rzeczywiście drugi Piotr Wielki?

Dalej podejmuje już polemikę z tezami zawartymi w *Historii Rosji* Filipowa:

Przykładem takiego traktowania historii Rosji może być część opracowania przeznaczonego dla nauczycieli, pod red. Aleksandra Filipowa. W książce tej, *Historia Rosji 1945–2008*, autor omówił kierunki polityki Stalina. Jego spostrzeżenia okazały się przy tym kontrowersyjne i doprowadziły do ożywionej dyskusji na temat obiektywizmu podręczników rosyjskich. Dla

⁹ G. Okła, *Między kontynuacją a zmianą. Spojrzenie na dzieje ojczyste i powszechne z perspektywy planowanej reformy w szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne V*, s. 93.

¹⁰ A. Makarkin, *Neostalinizm w podręcznikach*, „Wiadomości Historyczne”, 1:2010, s. 17 (dalej cytaty z tego artykułu w tłumaczeniu M. Boguni).

zilustrowania przyczyn takiego odbioru podręcznika, przytoczyć należy jeden z jego fragmentów.

W tym miejscu Makarkin przytacza opinie Filipowa nt. przemian społeczno-ekonomicznych początku XVIII wieku. W podręczniku dla nauczycieli Filipow posługuje się prostą analogią między działaniami dwóch wielkich reformatorów państwa – Piotra I i Józefa Stalina:

Realizacja przyspieszenia modernizacji kraju wymagała przyjęcia odpowiedniego systemu władzy i uformowania aparatu kierującego, który byłby w stanie skutecznie realizować przyjęty kierunek. Wyjaśnia to w dużej mierze charakter dokonanego przez Stalina przewrotu, który nastąpił w skali „rewolucji od góry”. Rewolucja, o której mowa, w istocie powtórzyła polityczne doświadczenia Piotrowskich przeobrażeń. Celami Piotra I (na równi ze stworzeniem krajowego przemysłu, armii i floty oraz osiągnięciem statusu imperium) było przyciągnięcie do służby państwowej wszystkich warstw społecznych, w tym arystokracji rodowej, która dzięki owej służbie miałaby możliwość spełnienia obowiązku obywatelskiego”. I dalej analogicznie do tego, jak kanclerz Bismarck „krwią i żelazem” połączył niemieckie ziemi w jedno państwo, tak samo twardo i bezlitośnie Stalin usprawniał Związek Radziecki.

Dalej autor wskazuje na niebezpieczeństwa, jakie płyną z tak uproszczonej i zmanipulowanej wizji dziejów Rosji w XVIII i XX wieku:

W ten oto sposób... Stalin został zrównany nie z Hitlerem, a z wielkimi postaciami historycznymi. Przedstawiono go niemal jako Piotra I – najbardziej popularnego rosyjskiego imperatora, cieszącego się uznaniem ze strony przedstawicieli różnych środowisk. Zaznaczyć jednak należy, że Piotr I nigdy nie doprowadziłby do wyniszczenia całych grup społecznych, które byłyby niezadowolone z jego rządów, pod warunkiem że nie dopuszczały się one buntów i spisków. Również przywoływany Otto von Bismarck, mimo oparcia swojej polityki o „żelazo i krew”, uniknął przelewu krwi przedstawicieli elity i „prostych ludzi” jednoczonych w Drugiej Rzeszy.

W konkluzji Makarkin wyjaśnia dylemat, przed jakim stanęły współczesne władze Rosji. Z jednej strony Stalin wypadł z oficjalnego panteonu

historycznych bohaterów, z drugiej strony decydenci próbują zbilansować wersję XX-wiecznej historii Rosji. Oceny tej przeszłości nie mogą ograniczać się bowiem wyłącznie do przestępczego charakteru reżimu.

Jednym z kluczowych elementów wykorzystywania historii w debacie politycznej są kontrowersje pomnikowe. Nie dotyczą one bowiem jedynie sytuacji współczesnej, kiedy należy podjąć decyzję – kto ma stanąć na cokole, czy też komu poświęcić tablicę pamiątkową, ulicę, czy nazwę szkoły. Problem pojawia się często w przypadku pomników już istniejących, a zbudowanych, odsłoniętych i poświęconych w minionych epokach. Każda epoka kreuje własnych bohaterów. Najlepiej widać to w czasach rewolucji, która burząc posągi Ancien Régime'u stawiała na cokołach własnych bohaterów zasłużonych dla nowego porządku. Co jednak zrobić w przypadku, kiedy pomnik pozostał nienaruszony przez rewolucyjny powiew, czy też zachowany, dzięki pokojowemu przejściu władzy. Tu najczęściej do akcji wkraczają politycy – próbując przekonać do własnej wersji pamięci o dawnej epoce. Problem polega jednak na tym, że wobec braku możliwości ukształtowania jednej obowiązującej pamięci społecznej, pomnik staje się immanentną składową konfliktu. I to konfliktu przebiegającego wzdłuż różnych podziałów – władza–społeczeństwo, między grupami społecznymi, między organami władzy itp. To co dla jednych było przedmiotem kultu, dla innych stawało się obiektem drwin i potępienia. Janusz Tazbir, przypominając pomniki stawiane w zaborze rosyjskim, podkreślał odmienne reakcje społeczeństwa. Obok oficjalnych napisów zadekretowanych przez władzę na pomnikach przylepiano satyryczne wierszyki, oblewano je farbą, pisząc w ten sposób własny komentarz do pamięci narzuconej przez zaborcę¹¹. W okresie politycznych przełomów stare pomniki wymieniano na nowe. Co ciekawe niekiedy w tym samym miejscu, gdzie jeszcze niedawno fetowano dawną władzę, gromadziły się tłumy, by uczestniczyć w nowych świętach¹². Otwiera się nowa perspektywa badawcza – topografii świętowania.

Historyk, a zwłaszcza dydaktyk historii przy analizie tego zjawiska może posłużyć się interesującą koncepcją wypracowaną w latach 80. Fran-

¹¹ J. Tazbir, *Walka na pomniki i o pomniki*, „Kultura i Społeczeństwo”, R. 41, 1997, z. 1, s. 7–9.

¹² W Aleksandrowie Kujawskim w 1990 r. zdemontowano Pomnik Wdzięczności dla Żołnierza Armii Czerwonej, pod którym mieszkańcy gromadzili się z okazji rocznic uchwalenia Manifestu PKWN (oficjalnie odsłonięty 22.07.1951 r.). W roku następnym w tym samym miejscu stanął Pomnik Konstytucji 3 Maja, gdzie zaczęto świętować rocznicę uchwalenia Konstytucji 1791 r.

cuski historyk i socjolog Pierre Nora, kierując dużą grupą badawczą, zaproponował spojrzenie na przeszłość z perspektywy współczesnej, odwracając linię czasu¹³. We wstępie do trzytomowej edycji francuskich *Miejsca pamięci*, tak bowiem nazwano całą serię wydawniczą, Nora podkreślał znaczenie mechanizmów selekcji wydarzeń i zjawisk, a następnie sposobów ich utrwalania i propagowania. Stwierdził, że na pytanie o stan świadomości historycznej danej grupy najlepiej odpowiadają tzw. miejsca pamięci, a zatem wspomnienia, które dana zbiorowość uznaje za niezbędny składnik własnej identyfikacji i tożsamości. Zespół francuski poddał analizie miejsca symboliczne – pomniki, muzea, pieśni, księgi, cmentarze, krajobrazy, rocznice, emblematy, bohaterów historycznych. W całej tej różnorodności „miejsca pamięci” posiadają cechę wspólną – są symbolem utrwalonym w pamięci zbiorowej i elementem spajającym daną społeczność.

W dydaktyce historii we Francji koncepcja ta znalazła szybko odzwierciedlenie. Profesor w paryskim liceum Henryka IV – Daniel Oster zaproponował, aby miejsca pamięci traktować jako jedno z narzędzi dydaktycznych (*les outils*), co lepiej oddaje termin – środek dydaktyczny lub medium dydaktyczne¹⁴. Miejsca pamięci pojawiły się obok zabytków archeologicznych, tekstów źródłowych, zestawień statystycznych, map, obrazów, fotografii, filmów i świadectw słownych.

W edukacji historycznej jednym z najważniejszych celów jest dostrzeżenie przemian w czasie oraz zrozumienie różnorodności ocen tych samych zjawisk. Niewątpliwą zaletą koncepcji Pierre’a Nora jest potencjał edukacyjny. W takim ujęciu uczniowie mogą postrzegać pomniki nie tylko w kontekście politycznych sporów o jedynie słuszną i prawdziwą ocenę wydarzeń historycznych, ale jako miejsca pamięci dla konkretnych grup społecznych, ze świadomością, że miejsca otoczone kultem przez jedno pokolenie mogą popadać w niepamięć następnym generacji.

¹³ *Les lieux de mémoire*, red. P. Nora, t 1–3, Paris 1984–1992.

¹⁴ D. Oster, *L’histoire. Repères pratiques*, Natan–Paris 1996, s. 92–93.