



AGNIESZKA FIC, JOANNA WOJDON*

Obraz historii Polski w narracjach dolnośląskich maturzystów

High school students' narratives on the history of Poland

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki badań, przeprowadzonych w 2015 roku na stosunkowo niewielkiej (220 osób) próbie maturzystów z Polski południowo-zachodniej. Uczniowie mieli za zadanie przedstawić historię Polski gościowi z zagranicy. Odpowiedzi zostały napisane w szkole w ciągu jednej godziny lekcyjnej. Przeanalizowano typy uczniowskich narracji (od prostego wyliczenia faktów po bardziej spójne opowieści z pewnymi dominującymi motywami, takimi jak zwyczajstwa albo wątki martyrologiczne), dominujące obszary zainteresowań (np. historia polityczna, militarna, społeczna, historia kultury) czy preferowane zjawiska (postaci, wydarzenia, procesy). Poczynione ustalenia zostały skonfrontowane z wyniki wcześniejszych badań nad świadomością historyczną polskiej młodzieży, prowadzonych przez Janusza Rulkę, Łukasza Michalskiego i Krzysztofa Malickiego. Zaobserwowano znaczną trwałość zainteresowań i postaw.

* Uniwersytet Wrocławski, Pl. Uniwersytecki 1, 50-137 Wrocław, joanna.wojdon@uni.wroc.pl.

Abstract: The article presents the results of the small-scale (220 responses) research conducted in 2015 on the final-year secondary school students from south-west Poland. The students were asked to write a story they would tell to a foreign visitor who would come to Poland and want to know the history of Poland. The stories were written at school during one lesson period (45 minutes). The analysis concentrates on the types of narratives (from just enumeration of facts, to more coherent narratives with certain dominating motives, such as the martyrdom of Poland or her victories), areas covered (political, military, social, cultural history), and phenomena (persons, events, processes) selected. The findings are confronted with the results of earlier research on historical consciousness of the Polish youth conducted by Janusz Rulka, Łukasz Michalski and Krzysztof Malicki. Considerable continuity of interests and attitudes of the young people has been observed.

Słowa kluczowe: świadomość historyczna młodzieży, obraz historii Polski, maturzyści, edukacja historyczna

Keywords: young people's historical consciousness, image of the history of Poland, secondary school graduates, history education,

Stan badań

Polskie badania nad świadomością historyczną młodzieży mają już ponad czterdziestoletnią tradycję. Systematyczne ankiety wśród uczniów szkół średnich zaczął przeprowadzać w latach siedemdziesiątych XX wieku Janusz Rulka. Powtarzane co kilka lat, obejmowały po 1000 uczniów z Polski północnej (okolic Bydgoszczy). Ostatnia seria przeprowadzona została na grupie 500 osób już po upadku reżymu komunistycznego, w 1990 roku¹. Ich kontynuacji podjął się na początku XXI wieku zespół badaczy z Instytutu Pamięci Narodowej pod kierunkiem Łukasza Michalskiego, aczkolwiek sukcesem, dogłębną analizą i publikacją zakończył się jak dotąd jedynie sondaż przeprowadzony w 2007 roku na prawie 2100 uczniach aglomeracji warszawskiej². Wszystkie te badania oparte były o ten sam, nieznacznie tylko modyfikowany, kwestionariusz, w którym pytano o źródła wiedzy historycznej uczniów, proszono o wyrażanie opinii o określonych posta-

¹ J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

² Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*, Warszawa 2015.

ciach i wydarzeniach historycznych, o wymienienie najwybitniejszych wydarzeń, miejsc i postaci z historii Polski i historii lokalnej, o wydarzenia budzące dumę i przynoszące Polakom wstyd. Były one przeprowadzane na gruncie dydaktyki historii. Na wiedzę i postawy uczniów patrzono zatem przede wszystkim pod kątem skuteczności nauczania historii w szkole. Porównywano świadomość wyłaniającą się z badań do efektów zakładanych przez twórców szkolnej edukacji historycznej³. Wyniki tego zestawienia nigdy nie są satysfakcjonujące. Przez interpretacje uczonych wyraźnie przebija niezadowolenie z poziomu wiedzy uczniów, niskiego i stale – ich zdaniem – obniżającego się. Formułowane wnioski zmierzają ku temu, co należy zmienić w szkolnej edukacji historycznej – w sferze treści i formy – aby pożądane efekty osiągnąć albo inaczej – żeby skłonić uczniów do podążania ścieżkami wytyczonymi przez twórców edukacji historycznej.

Niezależnie od tego, i w oparciu o nieco inny kwestionariusz, szerokie badanie wśród młodzieży w wieku 17–19 lat (ponad 5300 respondentów z całej Polski) zostało przeprowadzone w 2009 roku na gruncie socjologii przez Krzysztofa Malickiego z Uniwersytetu Rzeszowskiego⁴. Tytuł książki, przedstawiającej jego wyniki, „Pamięć przeszłości pokolenia transformacji”⁵, dobrze oddaje punkt widzenia autora. Porusza się on w sferze pojęć socjologicznych, a do szkolnej edukacji historycznej przywiązuje zdecydowanie mniejszą wagę niż dydaktycy. Co więcej, raczej w szkole niż w uczniach szuka źródeł niezadowalającej wiedzy czy poziomu zainteresowania historią wśród młodzieży⁶.

Dużą zaletą wszystkich tych badań była szeroka i starannie dobrana próba oraz bardzo dokładna analiza statystyczna otrzymanych wyników. Wszystkie zostały przeprowadzone metodą kwestionariuszy z serią krótkich pytań, zamkniętych i otwartych. Nawet w otwartych pytaniach oczekiwano tylko krótkich, bardzo konkretnych wypowiedzi – najczęściej wymienienia

³ Podobnie widzi je Karl-Ernst Jeismann, udostępniony ostatnio w polskiemu czytelnikowi przez Roberta Trabę i Holgera Thunemanna, *Myślenie historyczne. Cz. II: Świadomość i kultura historyczna*, Poznań 2015.

⁴ Wiem, że badania te są kontynuowane, tzn. powtarzane na nowych rocznikach uczniów.

⁵ K. Malicki, *Pamięć przeszłości pokolenia transformacji*, Warszawa 2012.

⁶ Ibidem, s. 177–190.

różnych naj- (najwybitniejszych, budzących największą dumę albo wstyd, najbardziej godnych upamiętnienia) postaci, miejsc czy wydarzeń, podania źródeł swojej wiedzy albo sugestii dotyczących zmian w edukacji. Uczniowie byli prowadzeni za rękę.

Nie będziemy tu szczegółowo streszczać wyników tych badań, przeważnie dość zgodnych. Posłużą one jako punkty odniesienia w wybranych miejscach analizy wyników naszych badań. Przywołałyśmy je, aby pokazać istniejący stan badań oraz specyfikę zastosowanej przez nas metody.

Opis metody

Naszym zamiarem było dać badanym całkowitą swobodę w konstruowaniu narracji o przeszłości. Polecenie, które otrzymali maturzyści, brzmiało: „Odwiedza Cię gość z zagranicy. Jest po raz pierwszy w Polsce i nie wie nic o tym kraju, ale chciałby poznać jego historię. Opowiedz mu o historii Polski”. Uczniowie w założeniu mieli całą lekcję (45 minut) na udzielenie odpowiedzi. W praktyce u części nauczycieli pisali tylko około 30 minut. Polecenie było zbliżone do jednego z zadań ankiety Janusza Rulki i Łukasza Michalskiego, którzy również przywołali scenę relacjonowania historii przybyszowi z zagranicy, oczekiwali jednak prostego wyliczenia wydarzeń lub miejsc (zabytków) najważniejszych w historii Polski, a więc przywołania z pamięci oraz zhierarchizowania, ale nie tworzenia bardziej skomplikowanych struktur.

Nasze badanie miało być pilotażem większego ogólnopolskiego projektu (który jednak jak dotąd nie uzyskał finansowania), przeprowadzonym w celu stworzenia zarysu typologii uczniowskich narracji historycznych oraz wyodrębnienia kluczowych elementów przeszłości i ich interpretacji, by na tej podstawie opracować modele dalszej analizy. Jako że zostało przeprowadzone bez żadnych zewnętrznych nakładów finansowych, w ramach pracy magisterskiej na kierunku public history, ograniczyłyśmy się do niewielkiej populacji badanych: przeanalizowałyśmy 220 prac z sześciu szkół średnich na Dolnym Śląsku: dwóch z dużego miasta – Wrocławia (ok. 600 tys. mieszkańców), dwóch z Lubina (75 tys. mieszkańców), jednej z Legnicy (100 tys.) i jednej z podwrocławskiej wsi (a właściwie przedmie-

ścia) Długołęka (3 tys. mieszkańców). Ich wybór nie był podyktowany żadną naukową metodą, lecz raczej życzliwością współpracujących nauczycieli, którzy zgodzili się przeprowadzić ankiety na swoich lekcjach.

Wszystkie klasy były klasami maturalnymi. Zważywszy, że obowiązkowy kurs historii w polskich szkołach kończy się w I klasie szkoły średniej, byli to uczniowie, którzy w toku swojej edukacji mieli okazję przynajmniej dwukrotnie zapoznać się całościowo z dziejami Polski: raz w szkole podstawowej, gdzie historia jest nauczana w klasach IV–VI (10–12 lat), i drugi raz w gimnazjum (od starożytności do 1918 r.) oraz I klasie liceum (XX wiek). Przez kolejne dwa lata uczniowie mogą specjalizować się w przedmiotach humanistycznych i wówczas otrzymują kolejny, jeszcze bardziej obszerny i szczegółowy kurs historii, przygotowujący ich do egzaminu maturalnego w wymiarze czterech lekcji tygodniowo. Ci natomiast, którzy wybierają ścieżkę matematyczną lub przyrodniczą, uczęszczają na zajęcia z historii i społeczeństwa, podczas których nauczyciele mają znacznie większą swobodę w doborze treści i form kształcenia, nie pracują pod presją egzaminów zewnętrznych, ale też dysponują mniejszą liczbą godzin lekcyjnych (dwie w tygodniu)⁷. Wśród uczestników badania przeważały osoby z klas o profilu humanistycznym.

W dyskusji w gronie dydaktyków historii, którzy zgłosili chęć uczestnictwa we wspomnianym wyżej ogólnopolskim projekcie, pojawiały się wątpliwości, czy opieranie analiz na wypracowaniach uczniów ma głębszy sens. Najbardziej sceptyczni byli koledzy, pracujący równocześnie jako nauczyciele w szkołach. Życzliwie przestrzegali, że może się okazać, że uczniowie oddadzą puste kartki albo z ich prac nie będzie zupełnie nic wynikać. Od lat wiadomo, że wypracowanie jest najslabszym elementem matury z historii. W analizach wyników tego egzaminu Centralna Komisja Egzaminacyjna wielokrotnie podkreślała, że uczniowie nie potrafią samodziel-

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 204 oraz z 2014 r. poz. 251 i 1993).

nie konstruować wypowiedzi pisemnej, stawiać tezy czy argumentować⁸. Uważaliśmy jednak, że należy dać im szansę, bo swobodna wypowiedź da bardziej „naturalny” obraz historii Polski funkcjonujący w świadomości historycznej uczniów i pozwoli zobaczyć nie tylko rejestr faktów czy postaci, ale również bardziej skomplikowane elementy konstruowania wizji przeszłości w umysłach nastolatków, i uwzględni nie tylko wiedzę, lecz także emocje i opinie.

Analiza wypracowań została przeprowadzona zgodnie z postulatami sformułowanymi przez Arthura Chapmana: aby skupiać się na tym, co w świadomości uczniów jest, a nie – czego tam brakuje⁹. Sądzymy, że taka perspektywa odpowiada punktowi widzenia public history, która stara się „sprzedawać” opowieści o przeszłości, uwzględniając oczekiwania, możliwości, wiedzę i postawy odbiorców. Jest historią dla ludzi, przez ludzi, z ludźmi i o ludziach¹⁰. W przeciwieństwie do szkolnej edukacji historycznej, która dysponuje szerokim instrumentarium przymusu – takim jak oceny, testy, egzaminy – public history stara się pozyskać swoich „klientów” wychodząc naprzeciw ich potrzebom lub je tworząc w oparciu o wiedzę o nich samych¹¹. Sądzymy zresztą, że szkolna historia mogłaby wiele zyskać, przejmując przynajmniej częściowo takie podejście do odbiorców.

⁸ <https://www.cke.edu.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki/> (dostęp: 7.09.2017).

⁹ Jocelyn Létourneau and Arthur Chapman, Is a little knowledge a dangerous thing? Students, national narratives and history education, IOE London Blog, Nov. 26, 2015, <https://ioelondonblog.wordpress.com/2015/11/26/is-a-little-knowledge-a-dangerous-thing-young-people-national-narratives-and-historyeducation/> (dostęp: 21.06.2016)

¹⁰ B. Franco, *Public History and Memory: A Museum Perspective*, „The Public Historian” 1997, nr 2, s. 65.

¹¹ F. Sayer, *Public history. A practical guide*, London 2015.

Wyniki

Forma

Obawy sceptyków, co do przydatności wypracowań okazały się tylko częściowo uzasadnione. Rzeczywiście część ankietowanych (18 osób) nie podjęła pracy i oddała puste kartki. Po części wynikać to mogło z tego, iż uczniowie wiedzieli, że efekty ich pracy nie będą oceniane. Uczenie się wyłącznie pod presją zewnętrznej motywacji, tylko dla ocen, jest zmorą polskiej szkoły, zwłaszcza średniej. Okazuje się, że wprowadzenie ocen na przykład przy diagnozach potencjału edukacyjnego znacznie podwyższa uzyskiwane wyniki, zaś bez takiej presji wielu uczniów odmawia podjęcia jakiegokolwiek wysiłku. Niektórzy uzasadniali brak odpowiedzi tym, że historia Polski jest zbyt obszerna i skomplikowana, by przedstawić ją w tak krótkim czasie.

Dość duża grupa – bo 22 uczniów (10%) – ograniczyła się do prostego wyliczenia kilku lub kilkunastu faktów z historii Polski, najczęściej w ujęciu chronologicznym, nierzadko z podaniem konkretnych dat. W ten sposób uzyskaliśmy dane zbliżone do tych, o których mowa we wcześniejszych badaniach Michalskiego. Pozwalają one wyodrębnić cieszące się największą popularnością wydarzenia z przeszłości.

Z pewnym zaskoczeniem spostrzegłyśmy, że częściej szczegółowe listy suchych faktów prezentowali uczniowie ze szkół, które lepiej wypadły w rankingach wyników nauczania. Bywały to listy dość długie i świadczyły o przyswojeniu znacznej liczby informacji. Być może uczniowie chcieli w ten sposób pochwalić się, jak wiele wiedzą. A być może z braku czasu postanowili przedstawić tego rodzaju „szkielet” swojej potencjalnej narracji, uważając, że jej podstawę powinna stanowić faktografia. Przeprowadzona w 2015 roku wybiórcza analiza zeszytów z kilku wrocławskich liceów pokazała¹², że w taki właśnie sposób – jako rejestr najważniejszych wydarzeń – prowadzone są notatki w uczniowskich zeszytach.

¹² Na potrzeby innego projektu J. Wojdon przeprowadziła w 2015 r. analizę dziewięciu zeszytów od 5 nauczycieli z trzech wrocławskich liceów. (J. Wojdon, *How to Make School History More Controversial? Controversies in History Education in Poland*,

Wbrew obawom całkiem sporo prac zawiera jednak jakąś narrację (w tym cztery napisane zostały wierszem). Zazwyczaj mieści się ona na połowie strony formatu A4. Rzadko przekracza całą stronę, choć uczniowie nie mieli ograniczeń, co do objętości pracy. Nawet jeśli ich warstwa faktograficzna była uboższa niż „kalendariów”, to wyrażały własne opinie ankietowanych. Prace te były bardziej emocjonalne i przybliżyły mentalność uczniów.

Faktografia

Spośród wszystkich wydarzeń historycznych wymienionych przez ankietowanych uczniów najczęściej pojawiały się dwa: rozbiory Polski w XVIII wieku (wskazało na nie ponad 75% uczniów) oraz chrzest Polski w roku 966 (prawie 73%). Ogólnie o licznych wojnach, bitwach i zmianach granic w okresie monarchii pisało prawie 70% uczniów. Bardzo często pojawiała się także kwestia II wojny światowej (u 55% respondentów), a co drugi uczeń pisał o odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku. W wypracowaniach wspomniano także inne wydarzenia, ale żadne z nich nie przekroczyło progu 50% wskazań.

Ujmując te wydarzenia chronologicznie, warto odnotować, że w 2015 roku (kiedy przeprowadzone zostały badania) Polska przygotowywała się do obchodów 1050. rocznicy przyjęcia chrztu przez Mieszka I. Związane z tym były uroczystości państwowe i kościelne. O rocznicy mówiono też w mediach. Organizowane były wystawy i konferencje naukowe. Wspominano millennium chrztu Polski, obchodzone w 1966 roku i poprzedzający je list polskich biskupów do biskupów niemieckich, uznawany za początek powojennego polsko-niemieckiego pojednania, a także bardzo ostrą reakcję reżymu komunistycznego. Nagromadzenie tych przekazów mogło mieć wpływ na wybór dokonywany przez uczniów.

Z drugiej strony, chrzest Mieszka I (Mieszko jest najczęściej pojawiającą się postacią w wypowiedziach uczniowskich, na kolejnych miejscach

w: *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, red. H. Elmersjö, A. Clark, M. Vinterek, Londyn 2017, s. 157–179).

znajdują się inni władcy Polski, a pierwsze osoby spoza grona monarchów to *ex aequo* Lech Wałęsa i Józef Piłsudski na miejscu 13. z 9 wskazaniami¹³) jest jednym z pierwszych potwierdzonych przez wiarygodne źródła wydarzeń z historii Polski i zwykle pierwszą ważną datą do zapamiętania w szkolnym kursie historii. Zaczynając opowieść o polskich dziejach „od początku”, trudno nie wspomnieć o chrzcie.

Chrzest, ale i inne wydarzenia z początków polskiej państwowości (do koronacji pierwszego króla, Bolesława Chrobrego, w 1025 r.), były przez uczniów przedstawiane najbardziej szczegółowo ze wszystkich wydarzeń. Nie tylko pojawia się tam najwięcej dat, ale również postaci (Mieszko <101 wskazań>, jego żona czeska księżniczka Dobrawa <13>, Bolesław <87>, św. Wojciech <7>, cesarz Otto III <10>), miejsc (Gniezno, Poznań, Praga, Pomorze zamieszkałe przez Prusów, Magdeburg), ale też procesów i interpretacji, np. odnośnie przyjęcia chrztu za pośrednictwem Czech, a nie bezpośrednio z Niemiec, czy zaistnienia Polski na arenie międzynarodowej. Tak szczegółowe ujęcie może świadczyć o tym, że te właśnie sprawy – od których rozpoczyna się również szkolny kurs historii Polski – najlepiej zadomowiły się w świadomości historycznej młodzieży. Zatem to istotne, od czego zaczyna się szkolną naukę. Może nie trzeba tego robić „*ab urbe condita*”, jeśli uznamy, że bardziej zależy nam na wpisaniu w pamięć innych treści. Badania Rulki i Michalskiego pokazują, że od lat jest to jeden z lepiej ocenianych okresów w historii Polski¹⁴. Może też być bardziej prozaiczna przyczyna uszczegółowienia opowieści o pierwszych Piastach: zaczynając pisać uczniowie nie zdawali sobie sprawy z tego, że nie będą w stanie równie szczegółowo przedstawić całych dziejów Polski. Gdy zaczęli pisać, przekonali się, że tak się nie da, więc kolejne etapy prezentowali już znacznie krócej albo wręcz zabrakło im czasu na rozwinięcie reszty.

Wśród wojen średniowiecza i czasów nowożytnych na pierwszy plan wysuwają się zdecydowanie zmagania polsko-krzyżackie, a zwłaszcza bitwa

¹³ K. Malicki pokazuje inną hierarchę postaci, ale pytał on o wzorce osobowe lub powód do dumy. Również tam Mieszko I jest najbardziej popularnym lub drugim najbardziej popularnym z władców (1,2%), K. Malicki, op. cit. s. 82.

¹⁴ Ł. Michalski, op. cit., s. 159.

pod Grunwaldem z 1410 roku. Jest to zjawisko niezmiennie od lat¹⁵. Bitwa pod Grunwaldem była traktowana jako symbol dawnej polskiej przewagi nad Niemcami, jeszcze gdy Polska była pod zaborami. W 1910 roku jej 500. rocznicę z wielkim rozmachem obchodzono w Krakowie z udziałem Polaków z różnych ziem polskich i z diaspory. Propaganda komunistyczna wykorzystywała ją jako przykład zwycięstwa Słowian nad Germanami, podkreślała wsparcie udzielone siłom polsko-litewskim przez oddziały rosyjskie. Na polu bitwy wzniesiono w 1960 roku symboliczny pomnik – dziś w rocznicę starcia odbywają się tam rekonstrukcje historyczne połączone z wielkim piknikiem. Wielką popularnością cieszy się film „Krzyżacy” – ekranizacja powieści polskiego noblisty Henryka Sienkiewicza, gdzie bitwa ta jest centralnym punktem akcji, a także sama książka¹⁶.

Jeśli chodzi o rozbiory i utratę niepodległości, trzeba uczniom przyznać, że było to wydarzenie raczej rzadko spotykane w dziejach: aby istniejące od kilkuset lat państwo, a w okresie bezpośrednio poprzedzającym rozbiory mocarstwo europejskie, zniknęło z mapy świata. Nic dziwnego, że chcieliby o tym opowiedzieć obcokrajowcowi jako o czymś wyjątkowym w historii swego kraju. Nie można też zapomnieć, że o utracie niepodległości i walkach o jej odzyskanie traktuje większość klasycznej literatury polskiej – trzon licealnych lektur, omawianych na lekcjach języka polskiego. Wydarzenia historyczne wpisują się zatem w dyskurs literacki i szerzej – kulturalny.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku można interpretować jako dalekie następstwo jej utraty (Polska odzyskała niepodległość, ponieważ wcześniej straciła). Nic zatem dziwnego, że pojawia się w narracjach uczniów – i to często z datą dzienną lub stwierdzeniem, że Polska stała się znów niepodległym państwem po 123 latach niewoli. Co roku 11 listopada jest upamiętniane w formie obchodów święta narodowego,

¹⁵ W badaniach Rulki bitwa pod Grunwaldem była wymieniana na pierwszym miejscu spośród bitew przynoszących Polsce chlubę, J. Rulka, op. cit., s. 98. Natomiast Ł. Michalski pokazuje ją jako drugie wydarzenie, z którego Polacy powinni być dumni (14% wskazań uczniów, I miejsce wśród chłopców), po odzyskaniu niepodległości (16,6%), Ł. Michalski, op. cit., s. 308.

¹⁶ W badaniach Rulki była to najpopularniejsza powieść historyczna wśród uczniów, J. Rulka, op. cit., s. 40.

a liczba 123 lat jest przy tej okazji wielokrotnie powtarzana. W szkołach organizowane są uroczyste apele, odbywa się parada wojskowa w Warszawie, a w miastach organizowane są inne uroczystości. Jak interpretować fakt, że niepodległość pojawia się rzadziej niż rozbiory?¹⁷ Być może dlatego, że była niejako pochodną rozbiorów, a być może dlatego, że w PRL nie nadawano jej odzyskaniu zbyt wielkiej wagi, starając się umniejszyć i oczernić Polskę przedwojenną, kapitalistyczną – o rozbiorach zaś uczono i to bardzo obszernie¹⁸. Wreszcie, w polskiej literaturze pięknej temat odzyskania niepodległości jest obecny raczej marginalnie.

II wojna światowa jest obecna nie tylko w edukacji historycznej, ale w debacie publicznej, mediach, literaturze, filmach, muzyce – w tym rockowej. To traumatyczne doświadczenie dotknęło każdą polską rodzinę – co prawda, dla dzisiejszej młodzieży dotyczyła pokolenia dziadków lub nawet pradziadków, ale – co potwierdzają badania Malickiego – przekaz rodzinny jest tu nadal silny i istotny¹⁹. Polska jest przedstawiana w narracjach uczniowskich jako ofiara dwóch państw – Niemiec i ZSRR. Ci, którzy piszą o wojnie, wspominają o bohaterstwie Polaków (20% wszystkich – 40% tych, którzy piszą o wojnie) i o prześladowaniach, których doznawali. Jeśli zaś chodzi o wydarzenia, to uczniowie piszą, przede wszystkim, o ataku Niemiec i ZSRR na Polskę we wrześniu 1939 roku (niemal wszyscy) oraz o powstaniu warszawskim w 1944 roku (13%). Praktycznie nie występuje Holocaust (6%) ani powstanie w getcie warszawskim z 1943 roku (2,3%)²⁰. Być może wynika to stąd, że uczniowie nie uważają ich do końca za element historii Polski, tylko historii narodu żydowskiego, a być może jest to jeszcze

¹⁷ W badaniu K. Malickiego ponad 1/3 uczniów wymienia odzyskanie niepodległości wśród najważniejszych wydarzeń jako powodu do dumy. Na drugim miejscu jest bitwa pod Grunwaldem (16,7%). Rozbiory Polski są natomiast najważniejszym powodem do wstydu (17,9% wskazań) (s. 92), K. Malicki, op. cit., s. 91.

¹⁸ Zob. np. J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej*, Toruń 2001 (zmieniona angielska wersja tej książki: eadem, *Textbooks as propaganda. Poland under Communist rule*, Nowy Jork 2017).

¹⁹ K. Malicki, op. cit., s. 61, 70, 195.

²⁰ Żydzi byli jednak wymieniani wśród głównych ofiar II wojny światowej przez ponad 1/3 respondentów Malickiego, natomiast Polacy – przez ponad połowę, K. Malicki, op. cit., s. 161–162.

jeden skutek edukacji PRL, w której ofiary żydowskie były marginalizowane, a eksponowano wyłącznie Polaków i Rosjan²¹. Tylko w jednej pracy dało się zauważyć nuty antysemickie.

Interesujące jest zjawisko przenoszenia obrazu II wojny światowej na I wojnę światową, która w dziejach Polski zapisała się raczej pozytywnie – inaczej niż w dziejach Europy Zachodniej. W nauczaniu historii kojarzona jest raczej z drogą Polski do niepodległości niż ze zniszczeniami i ofiarami. Tymczasem w narracjach uczniów wymieniana bywa jednym tchem z drugą i często – w tym wypadku niesłusznie – w kontekście cierpień narodu polskiego oraz walk Polaków na wielu frontach.

Wartości i emocje

Wiele wypracowań zaczynało się w ten sam sposób. W około jednej trzeciej pierwsze zdanie brzmiało: „Historia Polski jest bardzo bogata i ciekawa”. Można to interpretować w sposób dwojaki. Po pierwsze, wielu uczniów podjęło (przynajmniej na początku) próbę stworzenia spójnej narracji i potrzebowało zdania wprowadzającego. Tę funkcję doskonale spełniło powyższe zdanie. Po drugie, można je odczytywać jak najbardziej dosłownie – dla co najmniej trzeciej części respondentów historia Polski jest ciekawa. To bardzo istotna konstatacja, zarówno z punktu widzenia historyka, dydaktyka, jak i z punktu widzenia państwa, patrząc na uczniów jako obywateli tegoż kraju.

Zresztą, oprócz powyższego, wprowadzającego zdania (niekiedy bardzo podobne pojawiało się także na końcu wypracowania), niemal co trzeci ankietowany uczeń pisał o dumie z Polski i jej historii²². Podobna liczba wskazywała na heroizm i odwagę Polaków. Najczęściej byli to uczniowie z liceum o najniższym poziomie na listach rankingowych, a ich wypracowania zwykle skupiały się na wydarzeniach XX, ewentualnie XIX i XX wieku,

²¹ Por. K. Malicki, op. cit., s. 175–176.

²² K. Malicki prosił o zaznaczenie, w jakim stopniu respondenci zgadzają się ze stwierdzeniem „Historia Polski może być dla każdego Polaka powodem do dumy”. Trzy czwarte zgadza się lub zdecydowanie zgadza się, K. Malicki, op. cit., s. 168–169.

choć zdarzali się i tacy, którzy z dumą pisali o Polsce jako wielkim państwie od morza do morza (a więc w XVI–XVII wieku).

Uczniowie dość powszechnie utożsamiają się z Polakami z przeszłości i stosują formę „my”, pisząc o wydarzeniach historycznych. „Pokonaliśmy Krzyżaków pod Grunwaldem”, „zostaliśmy napadnięci” itd. Obserwacje lekcji szkolnych wskazują, że jest to dość powszechny sposób opowiadania o przeszłości przez polskich nauczycieli, a nawet przez autorów podręczników szkolnych²³. Trzeba sprawiedliwie przyznać, że taką narrację stosują zarówno ci, którzy opisują wydarzenia budzące dumę, jak i ci, którzy narzekają na cechy Polaków i na polską historię.

Negatywne oceny przeszłości pojawiają się rzadziej niż pozytywne. Autorzy prac krytycznych zachowują większy dystans do przeszłości. Wskazują na wady narodowe Polaków, te same od wieków: brak zgody, awanturniczy charakter, nieumiejętność wspólnego działania, szlacheckie warcholstwo (16 wskazań). Uczniowie powtarzają za dziewiętnastowiecznymi historykami popularne również w PRL stwierdzenia, że to wady narodowe doprowadziły do utraty przez Polskę niepodległości²⁴.

Z prac wyraźnie wynika, że uczniom zależy, by Polska była silnym państwem a Polacy – silnym narodem, a przynajmniej do tego, żeby być w ten sposób postrzeganym przez innych. Widać, że obraz Polski i pozycja państwa polskiego na arenie międzynarodowej to ważne elementy narracji. Można zaobserwować wręcz pewne kompleksy i poczucie bycia niedocenianym. W 84 pracach mowa jest o Polsce jako ofierze, wielokrotnie atakowanej przez inne państwa, a przy tym często pozostawionej samej sobie i osamotnionej.

W pracach generalnie stosunkowo rzadko znalazły ujście negatywne emocje wobec innych państw i narodów. Od czasu do czasu pojawiają się nutki antyniemieckie i antyrosyjskie (po 27 prac względem każdego z tych państw), takie jak np. duma z polskich zwycięstw: nad Niemcami

²³ Np. B. Techmańska, *Ważn@historia, e-podręcznik dla klasy I szkół ponadgimnazjalnych*, w rozdziale „Trudności gospodarcze II RP u progu niepodległości” pisze „Nie otrzymaliśmy także odszkodowań wojennych. [...] Nie mieliśmy żadnego portu pełnomorskiego.” (https://www.epodreczniki.pl/reader/c/205183/v/latest/t/student-canon/m/j000000135Bv46#j000000135Bv46_0000000M, dostęp: 1.08.2017).

²⁴ Ł. Michalski oburza się tym faktem, Ł. Michalski, op. cit., s. 160–161.

pod Grunwaldem w XV, a nad Rosją w XVII wieku. Uczniowie chwalą się zdobyciem przez Polaków Moskwy – czego nie udało się żadnym innym wojskom. W innych pracach przebija się poczucie krzywdy z powodu rozbiorów, II wojny światowej i rządów komunistycznych. Można odnieść wrażenie, że w II wojnie światowej wciąż bardziej eksponowana jest okupacja niemiecka niż radziecka²⁵. W opisach okupacji pojawiają się wyłącznie odniesienia do realiów nazizmu. Takie ujęcie może wynikać z przekazów rodzinnych, literatury, ale też tradycji nauczania w PRL, gdzie okupację radziecką zbywano milczeniem. Może to też być efektem obserwowanej również przy innych okazjach dominacji warszawskiego punktu widzenia w prezentowaniu dziejów Polski. Widać ją nie tylko w pracach uczniów (15 prac da się bez trudu zakwalifikować do tego nurtu), ale również w programach nauczania i podręcznikach. Na przykład, pisząc o zaborach najwięcej uwagi poświęca się zaborowi rosyjskiemu, a o walkach Polaków o wolność – powstaniu listopadowemu z 1830 i powstaniu warszawskiemu z 1944 roku. Główne działania obu tych powstań rozgrywały się w Warszawie, a w szkolnych opisach pojawia się dość szczegółowo topografia miasta. Powstania śląskie i powstania wielkopolskie w narracjach uczniów praktycznie się nie pojawiały, a i w materiałach szkolnych wzmiankowane są znacznie bardziej lakonicznie, mimo że przyniosły znacznie lepsze efekty niż przegrane zrywy warszawskie.

Do odczuć negatywnych można też zaliczyć pewną traumę wynikającą z tego, że Polska okresowo przestawała istnieć. Z jednej strony widać poczucie ulgi i dumy, że potem zawsze zmartwychwstawała, ale z drugiej – do głosu dochodzi obawa, że takie coś może się powtórzyć, i wynikające z niej poczucie zagrożenia.

O Polsce pod rządami komunistów uczniowie piszą stosunkowo rzadko (29%) i niewiele, ale jeśli piszą, to zawsze krytycznie. Pojawiały się wręcz stwierdzenia, że „Polska została oddana jako łup wojenny ZSRR”, „Polska popadła w niewolę”. Potwierdzają to spostrzeżenia Michalskiego, że okres

²⁵ Podobną prawidłowość zaobserwował K. Malicki: 68% respondentów wskazało na Niemców jako naród, który wyrządził Polakom najwięcej krzywd podczas II wojny światowej, a tylko 16% Rosjan, zaś 15% stwierdziło, że oba te narody w jednakowym stopniu, K. Malicki, op. cit., s. 162–163.

PRL zbiera u młodego pokolenia jak najgorsze noty²⁶. Jako wyraz tej negatywnej oceny można uznać również narracje dotyczące Polski po upadku reżymu komunistycznego, gdzie uczniowie wspominając wejście Polski do NATO i do Unii Europejskiej traktują to jako powrót do normalności, do świata Zachodu, do demokracji (32%). Eurosceptycy są bardzo nieliczni (7 prac, czyli ok. 3%).

Informacje o źródłach wiedzy

Uczniowie raczej nie piszą o źródłach swojej wiedzy. W przedstawianych przekazach trudno doszukać się jakichś wyraźnych inspiracji. Widać, że część informacji z zupełnie niedawnej przeszłości pochodzi z mediów – zwłaszcza, że niektórzy chcą się chwalić np. ostatnimi osiągnięciami polskich sportowców. Popularność problematyki chrztu może świadczyć o wpływie Kościoła. W niektórych narracjach można domyślać się powielania słów nauczyciela – gdy w kilku pracach z tej samej klasy powtarzają się takie same sformułowania, niewystępujące nigdzie indziej (np. o PRL, o zależności od Rosji). Uczniowie jednej z klasy wyjątkowo często i szczegółowo pisali o Auschwitz – może byli świeżo po wizycie w tym miejscu pamięci?²⁷ W kilku przypadkach widać uderzające podobieństwo sąsiadujących opowiadań – wynikające zapewne ze ściągania, powszechnej bolączki polskiej szkoły. Z czego wynika to ściąganie, skoro prace nie podlegały ocenie, o czym uczniowie byli poinformowani? Z nawyku, ze wstydu (że nic nie wiedzą), z chęci pokazania się z jak najlepszej strony (ściągają od lepszego ucznia)? A może z tego, że w jakimś stopniu podzielają podobne poglądy na przeszłość? Czy ściągali coś, z czym by się zupełnie nie zgadzali?

²⁶ Ł. Michalski, op. cit., s. 15. W badaniach Rulki, prowadzonych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych obraz ten był znacznie bardziej pozytywny (w 1976 r. Polska Ludowa jawiła się jako najbardziej pomyślny okres w dziejach Polski), ale nie wiadomo, na ile wynikało to z faktu, że uczniowie bali się wtedy wyrażać swoje prawdziwe poglądy.

²⁷ Auschwitz pojawia się jako najważniejsze miejsce historyczne dla Polaków w badaniu K. Malickiego – 35,6% wskazań, K. Malicki, op. cit., s. 97, 145. Żadne inne miejsce nie ma więcej niż 10% wskazań.

Cztery prace sugerują, by gość zza granicy poszukał informacji w Internecie, w tym dwie przytaczają dokładny adres strony internetowej z animacją o historii Polski na youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=JrcR-WaziZLU>). Widocznie uczniowie mieli telefony komórkowe. Najwyraźniej jednak wiedzą, gdzie można szukać danych informacji w Internecie²⁸.

Warto odnotować, że autorzy ośmiu narracji, którzy chcieli zacząć dzieje Polski od samego początku, przywoływali nie historyczną postać Mieszka i jego chrzest, lecz legendę o Lechu, Czechu i Rusie jako założycielach państwa ruskiego, czeskiego i polskiego. Traktowali ją na równi z narracjami historycznymi – a w każdym razie nie czynili żadnego wyraźnego rozróżnienia.

Refleksje nad pamięcią historyczną

W niektórych pracach pojawiały się refleksje na temat pamięci historycznej – stwierdzenia o konieczności, a wręcz obowiązku pamiętania o wydarzeniach z przeszłości jako elementach kształtowania tożsamości albo jako obowiązku moralnego względem tych, którzy brali w nich udział²⁹.

Uczniowie wyraźnie zdają sobie sprawę z roli odgrywanej przez publiczne upamiętnianie dla kształtowania pamięci zbiorowej i tożsamości grupowej. Jeden z uczniów krytycznie oceniając Polaków wskazał, że niepotrzebnie świętują (upamiętniają) klęski, a nie sukcesy z przeszłości³⁰.

²⁸ Według ustaleń Michalskiego podstawowymi źródłami wiedzy historycznej młodzieży były w 2007 r. szkoła (81%), telewizja (70%), rodzina (ponad 60%), filmy (51%), prasa (50%), wycieczki (50%) i dopiero potem internet (40%), Ł. Michalski, op. cit., s. 95. Respondenci Malickiego wytoczyli z kolei szereg zarzutów pod adresem szkolnej edukacji historycznej. Stosowny rozdział zatytułował on: „Nudna, statyczna, nieaktualna”.

²⁹ Nie można tego porównywać z innymi badaniami, ponieważ padało w nich wprost pytanie: „Rocznice jakich wydarzeń z historii Polski należałoby Twoim zdaniem obchodzić najbardziej uroczyście”. Większość uczniów wskazywała na wydarzenia pozytywne: odzyskanie niepodległości, uchwalenie konstytucji 3 maja 1791 r., chrzest Polski, bitwa pod Grunwaldem, upadek komunizmu.

³⁰ Dwóch innych uczniów również zauważyło, że Polacy upamiętniają głównie swoje porażki.

Wnioski

Narracje pokazują osobisty stosunek uczniów do przeszłości. Świadczą o tym, w jaki sposób uzyskane z różnych źródeł informacje zostały przez uczniów zinternalizowane i przekształcone. Widać w nich wiedzę, ale również postawy badanych.

Dominacja tradycyjnej historii politycznej, bitew, wodzów w pewnym sensie zapewne odzwierciedla program edukacji szkolnej. Polska jako kraj jest tworem politycznym i specyficzne dla niej wydarzenia miały charakter polityczny (gdy na przykład życie codzienne czy sprawy kultury miały charakter bardziej uniwersalny). Być może jest to też odzwierciedlenie popularnego rozumienia historii i przekazu międzypokoleniowego: skoro wszyscy wcześniej byli uczeni głównie historii politycznej, to z tym właśnie historia się powszechnie kojarzy. A być może te właśnie sprawy są dla szkolnej młodzieży (i dla popularnego odbiorcy historii) najbardziej interesujące. To o historii politycznej, a zwłaszcza wojskowej, traktują ciesząc się wielką popularnością gry komputerowe. O nią pada najwięcej pytań na amerykańskim portalu askhistorians – mimo że administratorzy chcieliby historii społecznej, etnicznej, mniejszościowej³¹.

Popularność historii polityczno-militarnej, a także wielu szczegółowych wątków, tropów, ujęć, wydarzeń i postaci wykazuje wielką trwałość. Nie zmieniły się w Polsce przez ostatnie ponad 40 lat, a zapewne i dłużej. Dla ostatnich 40lat mamy bowiem wyniki badań nad świadomością historyczną młodzieży, ale prowadzone w latach osiemdziesiątych badania wartości, celów i poglądów pokolenia ówczesnych rodziców i dzieci (a więc osób urodzonych od lat dwudziestych do siedemdziesiątych XX wieku) również wykazywały dużą trwałość i brak zasadniczych konfliktów międzypokoleniowych – mimo burzliwych przemian politycznych, społecznych, edukacyjnych, zachodzących kilkakrotnie na ziemiach polskich³².

³¹ Sesja „Ask Historians”: Outreach and It’s Challenges in an Online Space podczas zjazdu American Historical Association, Atlanta, 7.01.2016.

³² *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, red. Stefan Nowak, Warszawa 1989. Por. K. Malicki, op. cit., s. 195–196.

