

MARCIN KULA

*Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie*

PRZEMYŚLENIA POD ROZWAGĘ,  
NIEKONIECZNIE DO ZASTOSOWANIA  
O DZISIEJSZEJ EDUKACJI HISTORYCZNEJ W POLSCE\*

„Wiedza jest im potrzebna, żeby zdać egzamin, nie zaś po to, żeby zastanawiać się nad światem. Wiedza — i tu dotykamy sedna sprawy — jest narzędziem dyscyplinowania, a nie źródłem mocy i sprawstwa”.

„Treści programu nauczania mają zostać przyswojone i odtworzone. Tymczasem uczenie się powinno polegać na zdobywaniu narzędzi pozwalających badać i rozumieć świat, także go tworzyć”.

„Musimy więc myśleć o szkole jako o miejscu, gdzie ludzie się spotykają, żeby wspólnie się dowiadywać, zastanawiać, dyskutować. Ideał takiej wspólnoty nie zmienił się od czasów antycznych”.

Piotr Laskowski, archeolog, filozof, nauczyciel licealny i akademicki<sup>1</sup>

„Dobłą ilustracją tego procesu są spory o nauczanie historii. W 2012 roku odbył się strajk głodowy nauczycieli protestujących przeciw zmianom w metodologii wykładania tego przedmiotu. Polska prawica rozpętała histerię, że rządzący chcą zepchnąć nauczanie historii na margines, pozbawić młodych Polaków samoświadomości historycznej. Tymczasem chodzi-

---

Adres do korespondencji: j.m.kula@uw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-2539-6895

\* Opracowanie w pierwotnej wersji przygotowane jako ekspertyza dla Szkoły Edukacji PAFW i Uniwersytetu Warszawskiego. Dziękuję Szkole za zgodę na wykorzystanie tekstu ekspertyzy w niniejszej publikacji.

<sup>1</sup> *Szkoła konformizmu — rozmowa z dr hab. Piotrem Laskowskim*, „Przegląd”, 2 września 2013 (wyd. internetowe).

ło o zmianę w metodzie nauczania (np. o wprowadzenie bloku «Ojczysty panteon i ojczyste spory», mający bardziej syntetycznie i problemowo podawać wiedzę — w zamyśle bardziej atrakcyjnie i zrozumiale). Protest był spowodowany dopuszczeniem przez MEN do nauczania historii nauczycieli języka polskiego i WOS-u, a to uderzało w licznych absolwentów historii. Krzyczano o «wynaradawianiu młodego pokolenia Polaków», a chodziło w istocie o miejsca na rynku pracy. Jak to często bywa, za wielkimi słowami o ojczyźnie kryły się przyziemna rzeczywistość i rachuba polityczna. Skończyło się kompromisem. Efekt? Nadal wychodzą ze szkół historyczni analfabeci, co stanowi nieustanny powód do prześmiewczych sondaży ulicznych wśród młodych ludzi. Mamy absolwentów z tak uproszczoną i prymitywną wiedzą historii własnego kraju, że zamiast świadomych patriotów hodujemy coraz więcej nacjonalistów.

Nauczanie linearne według osi chronologicznej, jak z XIX-wiecznych reguł szkolnych, nadmiar faktów i dat bez znaczenia dla rozumienia procesów historycznych i przemian społecznych, zupełna prawie nieobecność wydarzeń najnowszych — to normy tego systemu. Kluczowe wydarzenie w naszych dziejach najnowszych, jakim było powstanie «Solidarności» (i jej uniwersalne przesłanie), jest omawiane marginalnie i bałamutnie. Nie istnieje żaden pomost między historią a współczesnością. W ten sposób przeszłość jest oddzielona od współczesności, a tym samym od odpowiedzialności za «tu i teraz». Pozbawieni refleksji obywatelskiej, niezdolni do opowiedzenia historycznej drogi do czasów teraźniejszych (zasługujący na pamięć żołnierze wyklęci, tak promowani przez PiS, z tą drogą nie mają przecież nic wspólnego i mówię to jako historyk, a nie polityk) młodzi Polacy będą coraz rzadziej chodzić na wybory, a idea wspólnoty zawarta w państwie i jego regułach będzie dla nich coraz bardziej obca i niezrozumiała. I mimo patriotycznego nadęcia PiS-u, i mimo prób Platformy Obywatelskiej stan ten trwa nadal”.

Bartłomiej Sienkiewicz, historyk i polityk<sup>2</sup>.

Na pierwszym miejscu pytajmy nie o to, jak uczyć historii — ale o to jakiej historii uczyć, czego uczyć i po co. W tej chwili uczymy tego przedmiotu trochę z rozpędu. Zawsze go uczono, więc i my tak robimy. Wprawdzie „zawsze” uczono też na przykład greki i łaciny, a w jakimś momencie odstąpiono, ale to nie musi być argumentem przeciw historii. Wyczuwamy, że w ramach wiedzy ogólnej trzeba mieć pewne minimum wiadomości o bardzo różnych rzeczach. W końcu skoro uczymy w szkole o chemii, o fizyce, o pierwotniaku (?) pantofelku i bakterii salmonelli... to zapewne po-

---

<sup>2</sup> Bartłomiej Sienkiewicz, *Państwo teoretyczne*, Arbitror, Warszawa [2018], s. 30–32. Na s. 39 autor zwrócił notabene uwagę — także moją — na przytoczone wyżej słowa Piotra Laskowskiego.

winniśmy też uczyć o faraonie Salamanazarze. Jasne, że uczniowie o pantofelku, bakterii i faraonie zapomną — ale jakieś ogólne wrażenie o świecie pozostaje w ich głowach. Nie nauczyłem się w szkole niemieckiego, ale widzę korzyści z tego, że choć trochę uczyłem się tego języka. Bardzo żałuję, że nie uczyłem się chińskiego — by mieć jakieś wyobrażenie o nim. Jasne też, że wiedza ludzka ewoluuje, a to, czego uczymy o tych wszystkich rzeczach, nawet ewentualnie zapamiętane, marnie posłuży rozpoznawaniu świata w dorosłym życiu. Wiedza o prądzie elektrycznym, przekazana w szkole, nic mi nie pomaga w zrozumieniu, jakim cudem działa komputer, na którym piszę te słowa — no, ale może zmniejsza moją spontaniczną wiarę w cudowność tego zjawiska. Jasne też w końcu, że jest złudzeniem, iż uczymy „wszystkiego”, a nawet „wszystkiego” po trochu. Każdy naukowiec mógłby łatwo wymienić obszary ze swojej dziedziny, których szkolne nauczanie nawet „nie polizę”. Nie uczymy ekonomii, socjologii, nie prowadzimy zajęć z jakoś tam rozumianej propedeutyki prawa, a z biologii bardziej przejmujemy się wspomnianym pierwotniakiem pantofelkiem niż budową naszego ciała i funkcjami zwłaszcza tych organów, o których ludzie często nie chcą mówić, choć używają ich. Nie uczymy o zdrowiu i chorobach.

W zakresie wiedzy historycznej przyjął się jakiś kanon, który uważamy za całościowy — ale do którego praktycznie nie wchodzi historia Azji, Afryki, Ameryki oraz Australii i Oceanii. Historia Arktyki i Antarktydy już szczęśliwie nie jest problemem, o który byłoby warto walczyć. Jasne jest też — przynajmniej dla mnie — że uczenie historii dla rozbudzania poczucia przynależności narodowej, dumy z własnego narodu, wręcz uczucia patriotyzmu, jest niemądre jako motyw działań dydaktycznych w rozważanym zakresie. Pomińmy już kwestię, czy duma jest najsensowniejszym uczuciem narodowym; może poczucie przynależności i współodpowiedzialności by wystarczyło? Pomińmy też, iż powtarzanie „możemy być dumni z własnej historii” nie ma sensu. Każdy naród, nawet naród niemiecki, który wywołał dwie straszne wojny, łatwo znajdzie w swoich dziejach wspaniałe wątki. Nacisk na okazywanie dumy często prowadzi do jej niebezpiecznego przerostu i w gruncie rzeczy właśnie zdradza kompleksy, a przynajmniej niepewność w kwestii narodowego bytu. Nie przypadkowo silnie uczulone na historię są kraje powstające bądź odradzające się (zresztą nowe kraje na ogół starają się przedstawić jako odradzające się — choćby z dawnym bytem państwowym i narodowym, który przypominają, nie łączyła ich żadna ciągłość). Ważniejsze, że z tego całego nauczania historii jako skłaniające do dumy symbole pozostaje kilka wydarzeń (Grunwald, Wiedeń, powstania narodowe, Powstanie Warszawskie i obalenie komu-

nizmu — jeśli termin „obalenie” jest tu adekwatny oraz jeśli nauczyciel zdąży doprowadzić lekcje do dziejów powojennych). One są rzeczywiście bardzo zakorzenione w myśleniu. Nie udało się ich zmienić za PRL, ale konspiratorzy i partyzanci przeciwstawiający się komunistom po wojnie („żołnierze wyklęci”) też nie przeważyli Powstania Warszawskiego — o co chyba w jakimś momencie się starano. Dodajmy jeszcze, że niektóre z tych, może także z jeszcze paru innych symboli tu przeoczonych, są dyskusyjne. Powstanie Warszawskie jest i pozostanie trudnym zagadnieniem zapewne zawsze, komunizm i jego obalenie nie przedstawiały się tak, że najpierw wszyscy byli na okrągło przeciw, a potem strajk w Stoczni (w ramach poprawności politycznej pomińmy już pod czym przewodem odbywającą się) śmiertelnie uderzył ów system. „Żołnierze wyklęci” (trzymajmy się już tego terminu!) byli zjawiskiem bardzo wieloznacznym — nawet jeśli łatwo zrozumieć uczucia i sytuację wielu z nich. Warto pamiętać, że w wypadku Polski czy to XIX wiek, czy okres PRL, to nie tylko walka o wolność (ilu notabene walczyło i czy przez cały czas?), ale okresy wielkich przekształceń struktury społecznej, co nie było mniej ważne od walk, a jest znacznie mniej pamiętane. Dodam jeszcze, że nigdzie nie stwierdzono, ażeby ludzie znający historię swego kraju bardziej „kochali Ojczyznę” (w cudzysłowie, gdyż sam tego terminu wołę używać w odniesieniu do uczucia żywionego przez ludzi wobec ludzi). Ojczyzn bohaterstwo bronili żołnierze, którzy często nie wiedzieli nic o historii. Bywały zacięcie broniące kraje znane z małej wagi myślenia w nich o przeszłości, a nie spotkałem jeszcze nikogo, kto by staranniej płacił podatki dlatego, że Sobieski zwyciężył pod Wiedniem.

Na zakończenie tej skrótowej oceny stanu obecnego dodam, że wiedza o historii u absolwentów zaczynających studia w cztery miesiące po maturze jest przeciętnie żadna. Wiem o czym mówię; akurat w tej sprawie jestem kompetentny. Może tyle, że — jak ja jednak coś z korzyścią zapamiętałem o prądzie elektrycznym — tak oni wiedzą, iż Mieszko miał grody, a rycerze jeździli na koniach. Inna sprawa, że nawet tego nie mogę być pewny. Swego czasu, tłumacząc studentom dawne sposoby mierzenia długości i powierzchni, wspomniałem, że w Nepalu używana była (a może wciąż jest?) jednostka miary zwana „milą słoniową”. Jest to odcinek między dwoma przystankami słonia dla odpoczynku, gdy słoń zatrzymuje się z własnej woli. Na egzaminie wielu studentów pisało mi potem o słoniach w Neapolu (dokładniej: o „mili słoniowej” w Neapolu). Trudno mi powiedzieć, czy mylili dane z historii, geografii i przyrody, czy zadziałał jakiś „gotowiec” przekazywany za pomocą nowoczesnych środków komunikacji, o których szkoła pewno mało uczy, ale który przynajmniej część

studentów dobrze opanowała. A może studenci zrobili ten błąd pod wrażeniem zasłyszanych sygnałów o zbliżającym się ociepleniu klimatu?

\*

Po co, jak i czego sam uczyłbym w ramach przedmiotu „historia” na poziomie szkolnym? Może dobrze dla uczniów i świata, że tego nie robię — ale czasem warto pomarzyć. Z takich fantazji i nieprzytomnych (przynaję!) pomysłów, ostrożnie stosowanych, nieraz płynęły już korzyści dla ludzkości (!). Powiem więc, do czego przywiązywałbym wagę.

Zachowałbym nauczanie pewnej „encyklopedii historii”. Zarys jakiejś wiedzy ogólnej jest potrzebny, żebyśmy choć cokolwiek wiedzieli, byśmy rozumieli pewne symbole, byśmy mogli przyczepić poznawane zagadnienia do jakiejś siatki, byśmy nie byli zdumieni obrazem czegokolwiek z przeszłości. Także po to, żebyśmy wiedzieli, iż „za tymi drzwiami” nie ma przepaści, lecz sprawy, których my wprawdzie nie znamy, bądź ledwo znamy, ale poznawalne. Również dlatego, że rozliczne elementy historii tworzą pewien alfabet komunikacji między ludźmi — przez odwoływanie się do niej.

Postulując zachowanie takiej „encyklopedii”, mam też na uwadze przyzwyczajenie ludzi do pewnego kanonu. Ponieważ system szkolny obejmuje nasze dzieci (w moim wypadku wnuki), jesteśmy bardzo uczuleni na przyjmowane w nim rozwiązania. Nie można go reformować za często i, zwłaszcza, wbrew ludziom. W zakresie historii każde pokolenie żywi jakąś jej wizję. Często za „prawdziwą historię” uważa tę, której się samo uczyło — choć może się zdarzyć sytuacja taka, jak mojego pokolenia, w którym wszelka niewiedza jest łatwo tłumaczona odrzucaniem w swoim czasie historii jako komunistycznej fałszywki. Zatem zmiany warto wprowadzać, ale nie rewolucyjnie, lecz stopniowo i tłumacząc ich sens. Swego czasu komisji, zajmującej się reformą programu nauczania historii we Francji, przewodniczył profesor Jacques Le Goff — czyli historyk, który sam istotnie przyczynił się do zmiany zawodowej formuły nauki historycznej. Le Goff nie chciał wprowadzać zmian zbyt radykalnie, gdyż wiedział, że będzie to kontrproduktywne. Nawiasem mówiąc, warto zauważyć, że przewodniczącym takiej komisji był uczonej o wielkim autorytecie. Podczas reformy szkolnictwa przeprowadzanej przez minister Zalewską ukrywano przed nami nawet nazwiska autorów minimów programowych.

Akceptując „encyklopedię” jako część nauczania, proponuję jednak zastanowić się nad tym, jak duża ona powinna być oraz co powinno się w niej znaleźć. Dziś to ona dominuje, a społeczeństwo widzi historyków jako

osoby gromadzące w pamięci daty i fakty (no i jako pracowników IPN, ale o tym nie w tym miejscu). Reklamy często są dobrym okienkiem do spojrzenia na świat. W 2018 roku w telewizji pojawiła się reklama jakiegoś paramedykamentu na pamięć. Bohaterką obrazka była (jest) nauczycielka historii, która mówiła (mówi), że w swojej roli musi pamiętać tyle wydarzeń, dat, królów... O potrzebie myślenia i dochodzenia do jakichś wniosków oraz prowadzenia do nich uczniów ta pani nawet się nie zająka. Tymczasem, zamiast faktograficznego ścibolenia, przed uczniami trzeba otwierać szerokie perspektywy problemowe.

Moim zdaniem rzeczona „encyklopedia historii” powinna być radykalnie „odchudzona”. Poza wszystkim mnóstwo rzeczy można dziś łatwo sprawdzić samemu. Trzeba „encyklopedię” skoncentrować bardziej na szeroko rozumianych zjawiskach społecznych oraz na kulturze niż na historii państw, królów i wojen. Trzeba w dużym stopniu uwzględnić historię najnowszą. Ważna uwaga: nie mówię tak dlatego, że każdy historyk uważa epokę i sprawy, którymi się zajmuje, za najważniejsze. Akurat ja — na dobre i na złe — zajmowałem się różnymi sprawami i okresami. Wypowiadam się za obszerniejszym uwzględnieniem dziejów najnowszych dlatego, że dziś ich zagadnienia są bardziej obecne w naszym życiu niż inne. Jeśli więc nauka historii ma czemuś służyć, to nie może być tak, że nauczyciele notorycznie nie dochodzą dalej niż druga wojna światowa. Chyba zaś zgodzimy się, że nauka historii powinna czemuś służyć, nieprawdaż?

W podstawowym kursie wzbogaciłbym także wątek historii powszechnej, w tym historii innych cywilizacji. Coś z nich trzeba rozumieć w dzisiejszym świecie, a nadto ich poznanie pozwala na lepsze rozumienie własnych zjawisk — co jest pozornie paradoksalne, ale tylko pozornie. Nawet jeśli przywiązuje się wagę do wydarzenia w ramach historii danego narodu, to dla lepszego zrozumienia warto je widzieć na tle porównywalnych zjawisk na świecie. Oczywiście można badać anatomie zjawiska na dowolnym kazusie, ale o innych jego przejawach warto pamiętać. Trzeba też pozbyć się domniemania, jakoby Polska była (jest) wyjątkowa. Oczywiście, każdy kraj, jak każdy człowiek, jest wyjątkowy, a klonów w tym zakresie szczęśliwie nie ma. Nie jest jednak bardziej wyjątkowym krajem niż jakikolwiek inny.

„Encyklopedia”, o której mowa, musi być komunikowana współczesnymi formami przekazywania treści. Gra komputerowa — oparta na dzisiejszym stanie autentycznej wiedzy — jest dla młodzieży ciekawsza niż podręcznik. Film czy program telewizyjny, także muzeum, mogą być znakomitymi nośnikami informacji o danej sprawie. Pomoce naukowe powinny być przygotowane na przykład w formie programów elektronicznych, w których można przedstawić — dla dziejów najnowszych — aktorów

wydarzeń wykładających swoje racje, czy w formie filmów pokazujących wydarzenia. Uczniowie i studenci winni widzieć możliwość takiego wykorzystania najnowszych nośników do zbierania informacji historycznych oraz ich przekazywania, ponieważ — jeśli podejmą pracę jako historycy — będą korzystać nie tylko z tekstów drukowanych i nie tylko na piśmie będą formułować swoje wypowiedzi.

\*

Oprócz przekazania wiadomości encyklopedycznych nauczanie historii powinno jednak realizować głębsze cele intelektualne. Nie powinno się oczekiwać od ucznia zaledwie przyjęcia uproszczonego zbioru faktów — i to na wiarę — lecz należy pokazywać całe skomplikowanie historii, trudność opisu, także trudność analizy i ocen. Musimy kształcić potrzebę i umiejętność analizy. Skomplikowałbym, a nie upraszczałbym omawiane zjawiska. Nie kwestionując roli dążeń niepodległościowych Polaków, ale omawiając odzyskanie niepodległości, powiedziałbym, że bez wymarzonej przez Mickiewicza „wojny ludów” niewiele by z nich przyszło. Katyń rozpatrywałbym jako dramat historii Polski, ale także jako dramat w historii Rosji, przedstawiałbym go w kontekście komunizmu oraz różnych przejawów ludobójstwa (nie wchodzę tu w dyskusję, czy ten dramat można objąć definicją Rafała Lemkina — choć i to można by poruszyć w rozmowie z uczniami).

Trzeba pokazywać dyskusyjność bardzo wielu spraw, szukać z uczniami argumentów „za” i „przeciw” — nie tylko w kwestii oceny, ale przemawiających „za” bądź „przeciw” postawionej ogólniejszej tezie. Trzeba pokazywać, że niejedno zjawisko/wydarzenie było, jest i najpewniej pozostanie dyskusyjne — jak na przykład Powstanie Warszawskie („W nowoczesnej wspólnocie historia powinna być rzetelnie przedstawiana, żebyśmy wiedzieli, że często są sytuacje, które można oceniać dwojako. Na przykład Powstanie Warszawskie: jednocześnie potworna klęska i potworne bohaterstwo”<sup>3</sup>). Takie działanie dydaktyczne jest z pewnością lepsze dla rozwoju intelektu niż wbijanie uczniów w dumę z własnej historii. Uczenie o dyskusyjności wielu spraw w dziejach i pokazywanie zjawisk paralelnych do dzisiejszych, ich charakteru, przyczyn i konsekwencji, może także sprzyjać nabraniu przez ucznia pewnego dystansu do tych dzisiejszych, uznaniu za normalne, że one też podlegają dyskusji.

---

<sup>3</sup> Hanna Świda-Ziemia, *Uchwycić życie. Wspomnienia, dzienniki i listy. 1930–1989*, wybór i oprac. Dominik Czapigo, Ośrodek KARTA, Warszawa 2018 (z tekstu: *Wzory i antywzory. Z Hanną Świdą-Ziembą rozmawiała Miłada Jędrzyk*, „Gazeta Wyborcza”, 7 czerwca 2010).

Powinniśmy równolegle przekazywać uczniom wiedzę i narzędzia potrzebne dla rozumienia biegu dziejów — przy założeniu, że współczesność jest częścią dziejów. Powinniśmy pokazywać i definiować zjawiska. Z dydaktycznego punktu widzenia zjawisko monarchii jest ważniejsze niż rządy konkretnego króla. Można to zjawisko pokazać, wychodząc od władzy wybranego pomazańca, bądź można zrobić pewien „przegląd monarchów” i dojść do uogólnionych wniosków — ale trzeba zmierzać do uogólnień. Podobnie trzeba postępować z dowolnymi, wybranymi zjawiskami, także z wielkimi problemami dziejów (niewolnictwo, pańszczyzna, feudalizm, kapitalizm, totalitaryzm, demokracja, faszyzm, komunizm, populizm, autorytaryzm, liberalizm, nacjonalizm, szowinizm, wojna, wojsko, uchodźcy, jeńcy, więźniowie, religia, modernizacja, rozwój i zacofanie gospodarcze w różnych jego przejawach...). Te zjawiska powinny być pokazywane w toku swojej ewolucji oraz w możliwie zróżnicowanych przejawach, kontekstach, czasach (pomińmy w tej chwili fakt, że okoliczności towarzyszące i zmienność mogą nasunąć pytanie, czy rzeczywiście wciąż mówimy o tym samym zjawisku).

Wskazanie zarówno trwałości, jak i zmienności zjawisk w czasie czy, co na jedno wychodzi, zjawisk jako zmiennych jest naszą powinnością, a jej świadomość służy intelektowi uczniów. Niewolnictwo występowało (niestety) w różnych epokach — odmienne w różnych czasach, ale pozostające niewolnictwem. Kolonializm nie ograniczał się do jego najbardziej znanego przejawu, związanego z władztwem francuskim i angielskim w XIX wieku. Trzeba pokazać stałe cechy zjawiska, a także ewolucję — poczynając od brytyjskiego zapanowania nad Irlandią, a kończąc nawet nie na dekolonizacji, skądinąd bardzo ważnej i ciekawej, ale na dzisiejszych resztkach i długotrwałych konsekwencjach — nie zapominając przy tym o bliskich zjawiskach dominacji rosyjskiej w Azji oraz dominacji Stanów Zjednoczonych w różnych krajach Ameryki dziś zwanej Łacińską. Uczeń słyszący terminy „prawica” i „lewica” powinien zdawać sobie sprawę z historycznego skomplikowania tych terminów, już nie mówiąc o ich pochodzeniu. Pewien chłopak z późnej podstawówki zapytał mnie kiedyś, co znaczą owe terminy — i sam złapałem się na trudności ich wytłumaczenia w sytuacji, gdy znana mu polityka PiS jest pravicowo-lewicowa. Moim zdaniem bez historii bardzo trudno je wytłumaczyć.

Wiele sytuacji, dylematów, dyskusji trwa. Istnieją zjawiska „długiego trwania”. Oczywiście łatwo popełnić nadużycia w takich porównaniach czy tezach o ciągłości spraw. Komunizm i faszyzm w niejednej sprawie się różniły, komunizm w Polsce Gierka różnił się od komunizmu w Albanii Hoxy, nie każde ograniczenie demokracji jest od razu faszyzmem lub



komunizmem. Sam użyłem kiedyś określenia „ustrój faszyzujący” w odniesieniu do pewnych ustrojów. Niemniej jednak są zjawiska, które warto porównywać, są takie, które przy całej różnorodności wchodzą do jednego zasobu pojęciowego, do pewnej klasy zjawisk, a niejedne warto porównywać właśnie po to, by wychwycić zarówno podobieństwa, jak różnice. To właśnie może być tematem pożytecznych dydaktycznie rozmów. Nie każde wymordowanie grupy etnicznej jest Holokaustem, który miał swoją nieszczęsną specyfikę. Trzeba o niej uczyć — ale trzeba też uświadamiać uczniom, że historia zna (niestety!) szersze zjawisko ludobójstwa.

Należy pokazywać ewolucję pojęcia „naród”, trudność definicji tego zjawiska, jego różnorodność, stosunek różnych nurtów intelektualnych do niego (głoszony i realny, co wcale niekoniecznie było tożsame, zwłaszcza w wypadku komunizmu). Przykłady do analizy z uczniami można wziąć wręcz z najnowszej historii Polski, choćby z konfliktu „Solidarności” i PZPR. Można się zastanowić nad tym, co sprawia, że przemianę symbolizowaną datą 1989 roku konotuje się w Polsce nie jako zawalenie się zarówno w Polsce, jak w Rosji, jak w całej Europie Wschodniej komunizmu jako systemu lokalnego i czapkowego, ale nade wszystko jako narodowe wyzwolenie Polski od Rosji — a dziś z kolei obóz rządzący lansuje hasło „wstawania z kolan” w stosunkach z Europą. Należy postawić pytanie, co było w dziejach uważane i co jest obecnie uważane za Europę. Warto zwrócić uwagę właśnie na dyskusyjność tej czy innej definicji. Także na drogę różnych państw w dziejach „do Europy” lub ich „powroty do Europy” — oraz opory wobec tych tendencji. W wypadku Kościołów i religii warto zwrócić uwagę zarówno na elementy trwałości tych zjawisk, jak i na, dajmy na to, wielką schizmę, a następnie na schizmę protestancką. Można przedyskutować związane z Kościołem i życiem religijnym wątki modernizacji, konserwatyizmu, także wysuwanie religii jako tożsamościowego składnika życia społecznego. Trzeba pokazać historyczną zmienność zakresu przenikania religii do różnych dziedzin życia społecznego, czy na przykład elementy parareligijne w — dajmy na to — komunizmie. W wypadku monarchii powinno być pokazane zarówno to, że królowie nosili korony na głowach (Karol Wielki chyba nosił, nieprawdaż?), jak to, że Karol różnił się od Elżbiety II. W wypadku demokracji powinny być wskazane punkty podobne w demokracji ateńskiej oraz naszej — ale też różnice, a także specyfika systemów demokratycznych jedynie z nazwy.

Zmienność należy pokazywać jednak także na przykładzie zjawisk najbardziej elementarnych, czyli przejawów naszego codziennego życia — otwierając tym samym perspektywę możliwej, a nawet nieuniknionej ich zmienności w przyszłości. Charakterystyka zjawisk jako pewnych katego-

rii oraz pokazanie ich przekształceń powinny pomóc rozumieć dzisiejsze ich przejawy — a ułatwienie rozumienia świata, w tym współczesnego świata, powinno być istotnym celem nauczania historii. Łatwo oczywiście powiedzieć, że taki cel jest realizowany. W kursie chronologiczno-faktograficznym mówimy przecież na przykład o rewolucji przemysłowej — a więc w głowie ucznia łódka, dyliżans, pociąg i samochód złożą się w całościowe i ewoluujące zjawisko jako środki przemieszczania się. Proponuję jednak inny punkt wyjścia — zaczęcie od problemu, jakim było i jest przemieszczanie się. Dobrze byłoby też pokazać przejawy wybranych zjawisk, wraz z ich ewolucją, w różnych cywilizacjach. W końcu gdzieś ruszano w drogę na koniach, a gdzieś na słońiach lub wielbłądach.

W swojej pracy ze studentami starałem i staram się rozważać różne elementy naszego życia, pokazując je jako zjawiska historyczne i zmienne: ewolucję zjawiska rodziny, społeczne uwarunkowania przychodzenia człowieka na świat, społeczne uwarunkowanie wyglądu naszego ciała, socjalizację dziecka, a niekiedy także ponowną socjalizację człowieka dorosłego... Także kwestię równości/nierówności ludzi w funkcjonujących koncepcjach społecznych oraz w ich realizacji, kwestie uznawania i nieuznawania człowieczeństwa jednostek i grup... Zajmowaliśmy się ze studentami zjawiskami codziennymi — naszym jedzeniem (też głodem i falami głodu), mówieniem, pozasłownymi sposobami przekazywania treści, sposobami porozumiewania się w wymiarze masowym, propagandą, ubieraniem się, rozumieniem i przestrzeganiem higieny, szeroko rozumianą kulturą materialną... Interesowały nas społeczne uwarunkowania sposobów myślenia, postaw twórczych, role poszczególnych odkryć i wynalazków, społeczny wymiar śmierci i pogrzebu (choć te ostatnie zjawiska szczęśliwie nie są codzienne)...

Oczywiście, o wielu z tych rzeczy można wyczytać w podręcznikach i monografiach — ale starałem się przełożyć ogólne opisy na sytuacje codziennego życia, w miarę możliwości naszych dziadków, rodziców i nasze. Chętnie stawiałbym przed uczniami w gruncie rzeczy dowolną, bliską im rzecz i starał się ją zinterpretować jako produkt historii oraz przedmiot uwarunkowany społecznie zarówno w jego powstaniu, jak wykorzystywaniu (od kawałka mydła poczynając, na komputerze czy samolocie kończąc). Archeolodzy są wyćwiczeni w takich rozumowaniach: muszą wyciągnąć wiele informacji z często małych śladów. Z uczniami można jednak odejść od skorup ku przedmiotom bardziej fascynującym, pozostawiając to samo w gruncie rzeczy pytanie. Zwróciłbym uwagę, że nawet wielkie sprawy były uwarunkowane i miały zarazem wpływ na relatywnie mniejsze. Wspomniałbym na przykład, że pierwszymi udokumentowanymi śladami

Katynia w warunkach blokady informacji były znalezione dokumenty kolejowe (transport więźniów), badanie dokumentów Deutsche Reichsbahn przyniosło dużo wiedzy o Holokauście, a rzekomo niebyłe ruchy wojsk radzieckich w Polsce w 1956 roku znalazły odzwierciedlenie w dokumentach stwierdzających potrzebę ponownego położenia zdartego asfaltu na pewnych drogach.

Staralem się rozmawiać ze studentami i doradzam rozmowę z uczniami o grupowaniu się ludzi w społeczności różnego charakteru — w tym w narody (jedne powstałe dawno, a inne niedawno), także w mniejszości narodowe. Chętnie podejmowałem zagadnienia podziałów na swoich i obcych, dystansów między ludźmi i grupami, zjawisk państwa i państwa narodowego (niesłusznie absolutyzowanego jako naturalne i bezdyskusyjne). Mówiłem słuchaczom o rozwoju i jego nierównomierności, o migracjach, transferze elementów kultur, o rozrywkach i sporcie, o pracy i produkcji, o naszym sytuowaniu się w przestrzeni i przyrodzie oraz wobec przyrody, o sposobach pozyskiwania energii...

Zmienność i różnorodność przejawów zjawisk musimy widzieć dla rozumienia zarówno pojęć, jakich w życiu używamy, jak dla sensownego widzenia ich desygnatów. Staralem się zwracać uwagę zarówno na elementy długiego trwania w rozpatrywanych zjawiskach, jak na ich zmienność. Także na sposób ich realizacji w innych kulturach. W sumie usiłowałem uprawiać socjologię historyczną — tak, jak ją rozumiałem.

\*

Nie wątpię, że czytelnik tych słów zada dwa pytania: jak chcę to wszystko zmieścić w programie szkolnym oraz czy czuję się kompetentny do rozważania wszystkich wymienionych i dalszych, nie wymienionych spraw. Otóż nie chcę ich rozważać wszystkich. Nauczanie zawsze jest kwestią wyboru — ale większe intelektualne korzyści odnosi się z przemyślenia wybranych tematów niż z czytania encyklopedii. Oczywiście nie jestem kompetentny do wszystkiego (proszę docenić skromność!) — ale jestem kompetentny do zwrócenia uwagi słuchaczom na zmienność zjawisk, różnorodność ich form oraz społeczne uwarunkowania ich występowania. Nie wątpię, że moi studenci lepiej ode mnie znali i znają nazwiska wielkich sportowców. Ja jednak mogę im zwrócić uwagę na genezę zjawiska sportu, na uwarunkowania pojawienia się sportu masowego, na to jakie potrzeby społeczne zaspokajają obecnie wielkie widowiska zawodów mistrzowskich. Mogę zwrócić uwagę na sport jako część zjawiska narodowego nawet w sytuacjach, gdy zawodników się kupuje z innych krajów,

wręcz z innych grup etnicznych — i na rodzące się pytanie o akceptację człowieka jako swojego, gdy dobrze kopie piłkę, a odrzuca się, gdy mu „szczęście” przestaje sprzyjać. Mogę przypomnieć wagę niektórych wydarzeń sportowych w życiu narodów.

Nie wątpię, że poszczególni spośród studentów i studentek mogą znać lepiej ode mnie jakieś kraje i tamtejsze narody, ale to ja powinienem zwrócić ich uwagę na różnorodność zjawiska narodowego, na to, że mianem „naród” określamy równie dobrze narody takie jak — powiedzmy — polski, portorykański i amerykański. Powinienem im przypomnieć, że istnieją narody wieloetniczne i powstałe w procesie historycznie niedawnych migracji. Powinienem rozmawiać o tym, że przodkowie nas wszystkich skądś przyszli (podobno z Afryki, choć trudno w to uwierzyć) i o związanej z tym wszystkim trudności definicji zjawiska narodowego. Powinienem zwrócić uwagę słuchaczy na nieraz występującą w dziejach trudność zdefiniowania granic własnej społeczności, także na niesłuszne, a często szkodliwe stereotypowe widzenie narodów, na zrzucanie tego co złe na mniejszości dla budowania wizji wspaniałości własnej grupy, na kwestionowanie prawa mniejszości do udziału w wyborze prezydenta, na łatwość wybuchu nienawiści właśnie wśród sąsiadów. Chętnie przypominałbym studentom, czy uczniom, obserwację już odnotowaną w literaturze, że nie można mieć jednocześnie dwóch kapeluszy na głowie, ale można mieć dwie tożsamości.

Nie uważam się za specjalistę od mniejszości narodowych w Polsce międzywojennej ani od kwestii muzułmanów dziś we Francji, ale to ja powinienem zwrócić uwagę uczniów na elementy strukturalnego podobieństwa — przy wszystkich różnicach — sprawy żydowskiej wówczas i dzisiejszego problemu we Francji. Chętnie porozmawiałbym z uczniami o podobieństwach i różnicach tego zagadnienia, co — w moim przekonaniu — mogłoby zwiększyć ich wiedzę o historii, a jednocześnie czyniło ją użyteczną dla rozumienia ważnej sprawy aktualnej.

Inny przykład: chętnie mówiłbym o masowych protestach społecznych jako pewnym, bardzo różnorodnym zjawisku. Porównałbym — dla znalezienia podobieństw i różnic, przy szukaniu ich przyczyn — rewolucję francuską, rosyjską i „solidarnościową”. Z kolei, pokazując rozwój sposobów komunikacji masowej, zwróciłbym uwagę, jak ich ewolucja wpłynęła na potencjał mobilizacyjny grup ludzi — ale też dosłownie na całość naszego życia. Przypominałbym, jak Mickiewicz pisał listy do ukochanej Maryli, i zapytałbym, kiedy moi słuchacze pisali ostatni list na papierze, powiedzmy w podobnej sprawie (podejrzewam, że nigdy, a już na pewno nie w stylu poety). Podobnie jak do protestu „żółtych kamizelek” we Francji nie potrzeba już dziś ani związków zawodowych, ani partii politycznych, rząd

francuski zaś może jedynie wysyłać policję (dopóki policjanci nie porozumieją się w mediach społecznościowych), tak dziś dwoje młodych ludzi może się poznać bez przemierzania przestrzeni.

\*

Uczenie się historii powinno przynosić korzyści intelektualne także w zakresie kształcenia możliwości rozumowania i analizy, również dochodzenia przez ucznia do jakiegoś obrazu rzeczywistości. Może taki powinien być w ogóle najważniejszy pozytywny skutek nauczania historii. Historia jest często pokazywana jako produkt skończony (nauka ustaliła...). Wprawdzie toczą się gwałtowne polemiki wokół różnych spraw — ale przecież historycy ustalili, że było tak lub inaczej (a jak jeszcze nie ustalili, to popracują i ustalą!). Tymczasem wizja dziejów nigdy nie jest produktem skończonym. Wraz z uczniami należy spróbować dojść do jakiegoś obrazu. Niech sami spróbują coś zarysować w oparciu o źródła historyczne. Warto pokazać, że sprawy można dyskutować, niektóre zaś wręcz pozostaną dyskusyjne zawsze — ale dyskusja powinna opierać się na pewnym zapleczu informacji i być prowadzona z uczciwym zamiarem.

Na budynku szkoły zawodowej przy ul. Felińskiego w Warszawie istnieje mural poświęcony Powstaniu Warszawskiemu. Zatytułowany jest „Walczący Żoliborz”, a obok figuruje napis: „63 dni chwały”. Jakież to jednostronne! A może należałoby powiedzieć „dni chwały i tragedii”? A może nawet „Dni chwały i bezowocnej, by nie powiedzieć bezsensownej, tragedii?”. Może byłoby warto postawić przed uczniami pytanie: „Tragedii sensownej czy bezsensownej?”, także „Owocnej czy bezowocnej?”. Sam bym postawił też pytanie ahistoryczne: jaki byłby dalszy bieg dziejów Polski bez Powstania Warszawskiego? Również pytanie o konsekwencje podjętej walki — bezpośrednio i odłożone. Kolejne pytanie zadałbym o to, czy w ogóle można było powstania uniknąć. Zaproponowałbym, by któryś z uczniów wczuł się w rolę Bora Komorowskiego, z ówczesnym zasobem informacji Generała. Niech uczeń powie, czy wydałby decyzję o przystąpieniu do walki?

To samo ćwiczenie intelektualne można przeprowadzić w sprawie stosunków między polskimi chrześcijanami a polskimi Żydami podczas okupacji. Która rodzina wzięłaby do siebie nieznanego, powiedzmy, Wietnamczyka, gdyby dziś (odpukać!) zaczęły się ich prześladowania w Polsce? A kto wystąpiłby w obronie osoby „innej” w wypadku agresji w tramwaju? Jasne, że dramat Holocaustu sytuował się w innych wymiarach — ale może warto zacząć rozważania od elementariów?

Pokazywałbym historię jako skomplikowaną. Niedawno przypadkowo zasłyszałem fragment rozmowy z jakimś historykiem w radiu TOK FM. Historyk, którego nazwiska nie uchwyciłem, mówił, że Stalinowi udało się to, co nie udało się carom: w 1945 roku postawił swój but w Berlinie i Wiedniu. Na to dziennikarz wtrącił się, akcentując: „niestety mu się udało”. Czy dziennikarz chciał powiedzieć, że cieszylibyśmy się, gdyby Armia Radziecka nie zdobyła Berlina? Czy on nie rozumie, jak ważne były siły radzieckie dla aliantów zachodnich? Pokazywałbym częste skomplikowanie losów ludzkich, o czym warto pamiętać w kontekście dekomunizacji, dezubekizacji i wszelkich innych czystek, także oskarżeń dysydentów o komunistyczną przeszłość. Wspomniałbym w rozmowie z uczniami, że gen. Dąbrowski, o którym śpiewamy, stojąc na baczność, podpisał akt Konfederacji Targowickiej, a Traugutt swego czasu służył w armii carskiej. Zaliczone do narodowej tradycji postacie historyczne są najczęściej idealizowane — podczas gdy nieraz miały swoje uchybienia, system wartości typowy dla ich czasów niekoniecznie musiał być zgodny z dzisiejszym, cenimy je jedynie za część ich aktywności. Wśród spraw innej natury, skądinąd może ciekawych dla uczniów, wspomniałbym, że Einstein był ledwo tolerowany na szkolnych lekcjach fizyki, a Krzysztof Kamil Baczyński miał raptem trójkę z polskiego. Na marginesie wspomnę — jeśli wolno w kontekście takich postaci — że mnie nauczycielka historii nie wrożyła przyszłości w tym zawodzie (bo nie pamiętałem dat).

\*

Warto pokazać uczniom, jak funkcjonuje historia w naszym codziennym życiu. Trzeba przedstawić, jak narody, czy społeczności innego typu, spierają się o historię — oraz takie sytuacje, w których z niezrozumiałych dla nas przyczyn takie spory nie wybuchają. Trzeba pokazywać, jak w życiu narodowym pewne wydarzenia pełnią rolę symboli, dyskutować, jakie okoliczności przesądziły o ich wyborze, jak niektóre mogą być idealizowane, wręcz pamiętane nieprawdziwie. Zwróciłbym uczniom uwagę, że polski symbol symboli, jakim jest Grunwald, przedstawia się bez wspomnienia, że była to bitwa między chrześcijanami — i to przybyłymi dla chrystianizacji jeszcze miejscami pogańskiego ludu. Także na to, że pokazywanie walki z Krzyżakami jako elementu tradycyjnej walki z żywiołem germańskim jest pozbawione sensu. Pokazywałbym, że tradycja jest sprawą wyboru i zadałbym pytanie, co zaliczają do polskiej tradycji — czy tylko działania chwalebne, a jeśli chwalebne, to według systemu wartości jakiej epoki? Zapytałbym, czy należy pamiętać tylko o Westerplatte, czy także

o Jedwabnem?<sup>4</sup> . Sam jako nauczyciel namawiałbym uczniów, że należy pamiętać o jednym i drugim. Zapytałbym ich, czy należy kultywować pamięć jedynie pomocy okazanej ludziom (to ważne!) i współobywatelom (to też ważne!) Żydom podczas okupacji, czy może warto też pamiętać o zjawiskach negatywnych? Czy należy usprawiedliwiać częsty negatywny stosunek do Żydów po wojnie, zrzucając na tę grupę jako taką działania komunistów? Sam stoję na stanowisku, że o negatywach też należy w każdym razie uczyć. (Świda-Ziemia: „Antywzory, jak Jedwabne, też są potrzebne. Bo pomagają nam zrozumieć, co zapowiada, że może pojawić się zło. Jedwabne i rysowanie na murach gwiazd Dawida na szubienicy w tym sensie się łączą”<sup>5</sup>). Podzielam stanowisko Dariusza Stoli, który do wystawy o wydarzeniach marca 1968 roku w Muzeum „Polin” dołączył współczesne teksty w podobnie charakterystycznym stylu — co ściągnęło mu kłopoty na głowę. Nawet nie tylko podziela, ale poczuwam się do współodpowiedzialności. Profesor Stola był moim uczniem i, nieskromnie powiem, może w jakimś stopniu przyczyniłem się widzenia przezeń zjawisk historycznych jako szerszych niż dane miejsce i czas.

Dyskutowałbym pytanie, dlaczego w Polsce istnieje tak silny, włączany do tradycji kultu kłęski, a w małym stopniu włącza się sukcesy. Prawda, w wypadku kłęsk mówi się o zwycięstwie moralnym i „kamieniach na szaniec”. Prawda, że szeroko czczono rocznicę sukcesu odzyskania niepodległości, czyli sukcesu. Przecież jednak sukces bezkrawej, skutecznej transformacji (1989) nie znalazł zasłużonego miejsca w kultywowanej pamięci, w znaczącym stopniu utonął w bratobójczych sporach (na szczęście nie walkach!).

Uczniowie powinni zyskać świadomość, że obraz historii jest uwikłany we współczesność, będąc narzędziem legitymizacji, pozbawienia legitymacji, wręcz walki. Powinni zdawać sobie sprawę, jak historia jest wykorzystywana przez narody, różne grupy społeczne i kierunki polityczne. Jak formacje polityczne wybierają sobie tradycję, ustalają własną genezę, a nawet dorabiają ją sobie, przeciwnikom nieraz przypisując genezę niegodziwą („Oni [stali] tam, gdzie stało ZOMO”). Nawet państwo jako instytucja może chcieć ustalić sobie jakąś bardzo szlachetną genezę i tradycję. W PRL wszyscy, jak wiadomo walczyli z komunizmem. O ponad 3 mln członków PZPR za Gierka chętnie się zapomina. Podejrzewam, że Australijczycy nie lubią mówić o wczesnych białych osadnikach, przysyła-

---

<sup>4</sup> Nawiązuję w tym miejscu do tytułu artykułu Pawła Machcewicza *I Westerplatte, i Jedwabne* („Rzeczpospolita” 9 sierpnia 2001).

<sup>5</sup> Hanna Świda-Ziemia, *Uchwycić życie. Wspomnienia...* (z tekstu: *Wzory i antywzory. Z Hanną Świdą-Ziemią rozmawiała Miłada Jędrzyk*, „Gazeta Wyborcza” 7 czerwca 2010).

nych tam jako przestępcy, także w kwestii mówienia o stosunku białych do Aborygenów trudno im było się przełamać — choć w końcu to uczynili. Z kolei różne miasta syberyjskie budują pomniki ludzi zasłużonych dla poznania tych regionów, ale, o o ile wiem, nie lubią przy tym zaznaczać, dlaczego dany człowiek znalazł się w tych okolicach (często był zesłańcem albo łagiernikiem). Państwo może wejść w spór z opinią światową w kwestii swej genezy. Obchody pięćsetlecia „odkrycia Ameryki” wywołały takie polemiki ze strony społeczności indiańskich, że nazwę ich zamieniono na eufemistyczne „pięćsetlecie spotkania światów”. Warto pokazywać sporność nawet tak, zdawałoby się, oczywistej tradycji.

Stosunek do wizji historycznej jest fragmentem rzeczywistości, który też warto poznać. W końcu spory o nią są elementem naszego życia — nie tylko akademickiego. Budujemy i obalamy pomniki, odznaczamy i degradujemy pośmiertnie, zmieniamy nazwy ulic... Tworzymy mity — czasem celowo, czasem podświadomie, czasem dlatego, że chcemy widzieć pewien pożądany obraz. Pokazywałbym uczniom, jak obraz historii nieuniknienie ewoluuje w kolejnych epokach i pokoleniach, tłumaczyłbym, jakimi czynnikami jest warunkowany taki proces. Przecież nawet obraz Powstania Warszawskiego ewoluował — i to nie tylko dlatego, że komuniści nie lubili tego wspomnienia. Zmieniał się on zarówno w społeczeństwie, jak w oczach „władzy” (jeśli już trzymać się tej skądinąd też wartej analizy dychotomii).

Uczenie krytycznego podejścia do historii nie jest żadną „pedagogiką wstydu” (co za bzdura!), ale wychowaniem w poczuciu potrzeby krytycznego myślenia w miejsce cielecego zachwyty. Także wychowaniem w zrozumieniu, że ustalenie nawet elementarnych faktów bywa trudne, a ich interpretacja jeszcze trudniejsza i często z konieczności niejednoznaczna. Poznanie tego fragmentu rzeczywistości może uodpornić uczniów wobec pozytywistycznej wizji historii (popracujemy i dojdziemy do prawdy). Warto pokazywać naszemu audytorium, że w historii jest znacznie łatwiej ustalić, co jest fałszem, niż co jest prawdą. Powinniśmy dążyć do eliminowania fałszu z historiografii, ale prawdy w obrazie dziejów są różne. Niech uczniowie zobaczą, że historia najprawdopodobniej nigdy nie będzie nauką podobną do nauk eksperymentalnych — choć ich przedstawiciele podobno też miewają wątpliwości poznawcze nawet przy analizie wyników eksperymentów. Wbrew pozytywistycznej historiografii uczniowie powinni mieć świadomość, że uzyskany obraz zależy od stawianych pytań, od ram rozumowania, od wręcz filozoficznych przesłanek myślenia. To, co mówię, nie jest żadnym wpasowywaniem się w okres/nurt „postprawdy”. Szybko zgodzę się z Władysławem Bartoszewskim, że prawda nie leży w połowie — ale tam, gdzie leży. Chcę jedynie powiedzieć, że



uczniów warto uczyć zarówno na nieakceptowalny fałsz w zakresie wiedzy o społeczeństwie dawnym i obecnym, jak na powinność unikania myślenia uproszczonego, obiegowego i stereotypowego. Na to, że bywają sprawy, które wręcz warto dyskutować dla zobaczenia ewentualnych, choćby już dziś nieobecnych alternatyw. Uczeń powinien wiedzieć, że poszukiwanie w historii to co innego niż budowanie mitów i wykorzystywanie historii w polityce, także rejestrowanie pamięci uczestników (choć i ona bywa cennym źródłem).

\*

Dobrymi drogami kształcenia intelektualnego przez odwołanie się do historii jest wybranie dowolnej aktualnej sprawy mającej odniesienia historyczne i rozważenie jej z uczniami — jak choćby stosunek Polski do UE, czy niedawna nowelizacja ustawy o IPN. Czasami ma sens odszukanie wraz z uczniami genezy wybranej sprawy/sytuacji. Waga genezy i nawarstwiania się upływającej rzeczywistości może być różna, a w ogóle rzadko w pełni tłumaczy stan dzisiejszy, ale czasami bez znajomości jednego i drugiego trudno wytłumaczyć ten stan. Raz, że to może być ciągle ta sama sytuacja i prześledzenie jej od genezy do dziś pozwala ją lepiej zrozumieć. Może też być sytuacja, w której geneza jest ciągle „wypominana” na przykład instytucji — i o tyle warto ją poznać dla rozumienia skierowanego przeciw niej dyskursu. Użyteczne bywa postawienie samych uczniów w sytuacji wyboru przez zadanie pytania, co by zrobili w konkretnej sprawie, gdyby mieli moc decyzyjną. Może to dotyczyć równie dobrze wyżej wspomnianego pytania w kwestii decyzji o wybuchu Powstania Warszawskiego, jak i obecnie realizowanej (albo nie realizowanej) decyzji o zmianie nazw ulic z czasu PRL lub obalania pomników. Albo niedawnego sporu wokół budowy pomnika katastrofy smoleńskiej, jego usytuowania, treści przemówień. Wywołanie nawet podważalnej, ale własnym wysiłkiem wytworzonej i uzasadnionej opinii ucznia jest wychowawczo ważniejsze niż odtworzenie przezeń poprawnej opinii z podręcznika. Rzeczą nauczyciela jest zaś aprobata tej opinii lub dyskusja z nią.

Z myślą o roli historii w rozumieniu współczesności zastanawiałbym się też z uczniami nad wpływem wzorów historycznych na ludzi dziś działających, nad nieraz wręcz świadomym odwoływaniem się do nich przez współczesne pokolenia. W końcu nie da się zrozumieć ewolucji sytuacji w Polsce w latach 1980–1981 bez wzięcia pod uwagę wspomnienia radzieckich interwencji w Pradze i Budapeszcie w latach 1956 i 1968. Warto pokazać, jak przeszłość obciąża myślenie w Polsce o Rosji i Niemczech. Dzisiaj-

sze stosunki Polski z Ukrainą trudno zrozumieć bez rzucenia okiem wstecz — choć szkoda, że tak jest. Nie sposób z elementami sensu rozmawiać o „sprawie żydowskiej” w Polsce bez wzięcia pod uwagę historii. Prawda, że przy jej uwzględnieniu bywa jeszcze trudniej (ale sensowniej!). Przy okazji: spory o Auschwitz mogą być ciekawym — wyjątkowo bowiem dramatycznym — przykładem uwikłania konkretnego miejsca na Ziemi w historii oraz zakorzenienia symboliki historycznej w konkretnych miejscach.

Ciekawe może być porównanie analogicznych spraw w ich dawniejszym oraz współczesnym przebiegu. Całość jakiegokolwiek zjawiska nie ogranicza się do jego obecnych przejawów; analiza powinna objąć też jego dawniejsze występowanie. Zjawisk tzw. kultury wysokiej często nie można zrozumieć, gdy sprowadza się je do czasów współczesnych.

Dobrą drogą kształcenia intelektualnego jest wzięcie na warsztat historii najbliższej okolicy — bądź przez postawienie pytania o ewolucję tej okolicy w ciągu ostatnich lat, bądź przez przeprowadzenie wraz z uczniami badania lokalnego przebiegu jakiejś sprawy o zasięgu miejscowym lub ogólnokrajowym. W skali lokalnej coś takiego jest możliwe, a sprawy własnej miejscowości są dla dzieci mniejszą abstrakcją niż krajowe czy światowe. Wyniki takiego działania zarówno w konkursie „Historia bliska” Ośrodka KARTA, jak w konkursie „Historia i kultura Żydów polskich” Fundacji Shalom były i są bardzo obiecujące. Na przykładzie własnego terenu jest stosunkowo łatwo pokazać zarówno zmienność zjawisk, jak drogi uczciwego dochodzenia do pewnego obrazu historycznego. Niechby uczniowie zrobili wywiady z miejscowymi świadkami historii oraz sięgnęli do lokalnej dokumentacji. Własne, aktywne poznanie przeszłości pobliskiego terenu umacnia też zapewne poczucie tożsamości lokalnej.

\*

Za jedną z funkcji nauczania historii uważa się budowanie tożsamości uczniów oraz pewnego systemu znaków komunikacyjnych w ramach narodu, cywilizacji czy ludzkości. Nie wszystkie kraje i narody w równym stopniu odczuwają potrzebę skorzystania z historii w celu definiowania własnej tożsamości, ale wiele z niej korzysta. Nie jest to równoznaczne z krytykowanym już wyżej wbijaniem uczniom do głowy dumy z własnej historii. Mówię o przekazaniu zespołu elementów pamięci historycznej, który jest inny na przykład w Polsce niż, powiedzmy, u Eskimosów i pewnego zespołu wydarzeń historycznych, będących symbolami znaczącymi nad Wisłą, a niekoniecznie wśród tychże Eskimosów. Trudno zaprzeczyć, że bitwa pod Grunwaldem jest znaczącym symbolem wśród Polaków, a naj-

prawdopodobniej nie jest nim na Grenlandii — a jakiś inny epizod odwrotnie. Możemy mieć różny stosunek do powstań narodowych czy Powstania Warszawskiego, ale samo zainteresowanie nimi jest znakiem tożsamościowym dla nas, ale chyba nie dla większości innych narodów na świecie. Podczas budowania tożsamości przez odwołanie się do historii warto jednak przemyśleć, jakie epizody dziejowe wchodzą do wspomnianego zespołu znaków i na jakie powołujemy się, gdy porozumiewamy się między sobą. Przecież nie są symbolami wszyscy władcy Polski i wszystkie bitwy stoczone przez Polaków.

Istotne bywa pytanie, czy kraj lub miasto włączają tradycję swoich mniejszości narodowych do własnej tradycji. W naszym dzisiejszym nauczaniu dużo i pozytywnie mówi się o związku Polski z Litwą — ale prawie nic o Litwie. O historii Żydów w Polsce mówi się prawie wyłącznie w kontekście stosunków chrześcijańsko-żydowskich, jak gdyby ta grupa nie miała też swojej specyficznej historii. Z trudem przyjmuje się mówienie o powstaniu w getcie warszawskim jako o „Pierwszym Powstaniu Warszawskim”. W wypadku zmiany terytorium kraju — jak w wypadku Polski — może byłoby warto zastanowić się, czy włączamy do własnej tradycji (i do programu nauczania) ziemie dziś już leżące poza Polską oraz czy mówimy o historii rozgrywającej się na ziemiach polskich, które jeszcze niedawno do niej nie należały. Nie wiem, czy ludzi tam mieszkających to interesuje, ale sam uczyłbym w szkole o tym, nawet dla realizacji celów tożsamościowych. Dyskutując z uczniami kwestię granic tradycji, zwróciłbym uwagę, że ta kwestia stoi też, nawet jeśli ze swoją specyfiką, w różnych krajach trzech Ameryk wobec tradycji ludności tubylczej, w Australii wobec Aborygenów, w Nowej Zelandii wobec Maorysów itd.

Nie proponuję stworzenia zamkniętej listy takich odwołań do przeszłości jako charakteryzujących polską czy jakąkolwiek inną tożsamość. Raczej traktowałbym ją jako zmienną i otwartą. Pokazywałbym dyskusyjność wielu owych odwołań tożsamościowych, wspominaną wyżej idealizację niejednego bohatera narodowego i uproszczenia potocznie przyjmowanych opinii o narodzie (narodach). Starałbym się również pokazać, jakie zespoły znaków są ważne nie tylko dla danej grupy, ale także w jej postrzeganiu przez grupy inne — by uczeń/uczennica mogli rozmawiać z ich członkami, co w dzisiejszym świecie jest i będzie nieuniknione.

\*

Nauka historii musi być do czegoś użyteczna — i to nie tylko dla tych, którzy myślą o dalszym aktywnym zajmowaniu się nią. Musi być użyteczna

albo w sensie intelektualnym (dla lepszego rozumienia świata, dawnego i dzisiejszego), albo w sensie praktycznym (dla wykonywania różnych zawodów związanych z humanistyką). Może w końcu zaciekawiać i bawić — co też nie jest złe. Uczenie „encyklopedii faktów” służy jedynie temu, że dobrze jest posiadać pewne minimum wiedzy możliwie z każdej dziedziny. Uczenie historii dla zaznaczania tożsamości grupy jest dla mnie akceptowalne jak każda edukacja w zakresie kultury narodowej — pod warunkiem, że nie będzie ekskluzywistyczne w odniesieniu do dziedzictwa i dorobku innych. Uczenia dla wbijania kogokolwiek w dumę narodową nie akceptuję. Sam chciałbym, aby nauka historii przynosiła przede wszystkim zwiększenie możliwości intelektualnych ucznia, w sumie jego mądrość. Tylko tyle i aż tyle.

W kontekście potrzeby obrony „polskiego punktu widzenia” w sprawach stosunków chrześcijańsko-żydowskich w Polsce Prezes IPN Jarosław Szarek powiedział niedawno, że „Potrzeba czasu, aby wykształcić nowe pokolenie historyków”<sup>6</sup>. Tak, potrzeba. Cieszę się, że może przyczyniłem się — wraz z bliskimi mi kolegami — do wykształcenia takiego nowego pokolenia historyków. Nie mam jednak wątpliwości, że kształciłem ich w innym kierunku niż tego pożąda doktor Szarek i środowiska dziś decydujące o nauczaniu historii oraz propagowaniu wiedzy historycznej. Cieszę się, że na wykształcenie kolejnego pokolenia znów „trzeba czasu”. Oby jak najdłuższego.

THOUGHTS FOR CONSIDERATION, NOT NECESSARILY FOR  
APPLICATION: ON TODAY'S HISTORY EDUCATION IN POLAND

Marcin Kula

(Aleksander Zelwerowicz National Academy of Dramatic Art in Warsaw)

A b s t r a c t

For the teaching of history in schools to be effective, it must be useful for something—either in an intellectual sense (for a better understanding of the world) or in a practical sense (for various professions related to the humanities). The only purpose of teaching an “encyclopedia of facts” is that it is good to have a minimum of knowledge in every field. Teaching history to mark group identity is acceptable, as is any education in the field of national culture, provided it is not exclusive with regard to the heritage and achievements of others. As a history teacher, the author does not accept the teaching of history for the purpose of inculcating a sense of na-

<sup>6</sup> W wywiadzie dla „Do Rzeczy”, nr 17–18, w kwietniu 2019. Cyt za: Ludwik Stomma, *Historyczne ogłupianie*, „Polityka” 29 maja – 4 czerwca 2019.

tional pride. He would like the study of history to increase the intellectual abilities of students, and in effect, their wisdom.

*key words:* history, teaching history, school curriculum, historical events, historical phenomenon, functioning of history in life, historical policy

*słowa kluczowe:* historia, nauczanie historii, program szkolny, zdarzenie historyczne, zjawisko historyczne, funkcjonowanie historii w życiu, polityka historyczna.