



Uniwersytet
Wrocławski



UCZELNIA
BADAWCZA
INICJATYWA DOSKONAŁOŚCI

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI
INSTYTUT HISTORYCZNY
ZAKŁAD DYDAKTYKI HISTORII I WOS

UNIwersytet Wrocławski
Instytut Historyczny
Zakład Dydaktyki Historii i WOS

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

ROCZNIK IV (2023)

REDAKCJA / Editorial Board
Małgorzata Skotnicka-Palka (redaktor naczelny), Barbara Techmańska
REDAKTOR TOMU / Volume Editor: Karol Sanojca

KOMITET NAUKOWY / Scientific Committee
dr hab. Marek Białokur (Uniwersytet Opolski)
dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)
dr hab. Maciej Fic (Uniwersytet Śląski)
prof. Idesbald Goddeeris (Katholieke Universiteit Leuven)
prof. Blažena Gracová (Uniwersytet w Ostrawie)
dr hab. Wojciech Kucharski (Centrum Historii Zajeżdźnia)
dr Anna Połapska-Adamek (Muzeum Ingenium, Ottawa)
dr Małgorzata Rymśza-Pawłowska (American University, Washington)
dr hab. Karol Sanojca (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. Jarosław Syrynyk (Uniwersytet Wrocławski)
dr Marcin Wiatr (Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut – Instytut
Badań nad Podręcznikiem im. Georga Eckerta w Brunśzwiku)
prof. dr hab. Joanna Wojdon (Uniwersytet Wrocławski, przewodnicząca)

ADRES REDAKCJI / Editorial Office
ul. Szewska 49, 50-139 Wrocław, Polska / Poland

Prace publikowane w czasopiśmie są recenzowane /
EKS is a peer reviewed journal

Czasopismo jest wydawane przez Uniwersytet Wrocławski.
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych. Instytut Historyczny

Czasopismo opublikowane na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-ND 4.0).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.pl>

Tłumaczenie na język angielski i korekta językowa /
English translation and proofreading: Marek Misiak

Opracowanie redakcyjne / Editorial development: Redakcja

Korekta / Proofreading: Marek Misiak

Skład / Typesetting: Aleksandra Kumasza, eBooki.com.pl

Czasopismo w wersji elektronicznej

ISSN 2956-4654

DOI: [10.34616/eks.2023.4.11.253](https://doi.org/10.34616/eks.2023.4.11.253)

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	7
ARTYKUŁY I STUDIA MATERIAŁOWE	
Marek Białokur, Dlaczego Gabriel Narutowicz został prezydentem i „podzielił Polaków” w grudniu 1922 roku?	11
Maria Stinia, Problemy zachowania równowagi pomiędzy nabywaniem przez uczniów wiadomości i umiejętności a realizacją współczesnych standardów wymagań w nauczaniu historii.....	37
Dominik Pick, Transnarodowość w edukacji historycznej a kształtowanie tożsamości obywateli. O równowadze między wiedzą a kompetencjami	47
Alois Ecker „Planungsmatrix”: Cyfrowe narzędzie do projektowania lekcji historii	75
Monika Bronowicka, Pytania uczniów w procesie nauczania historii	93
Karol Sanojca, Problemy treści kształcenia historycznego w opiniach studentów specjalności nauczycielskiej	99
Barbara Techmańska, Treści historyczne w przestrzeni publicznej na przykładzie historycznych escape roomów	119
Jacek Piotrowski, Kontrowersje wokół powołania nowego przedmiotu nauczania pod nazwą „historia i teraźniejszość”	133
Józef Brynkus, „Poemat dla dorosłych” – źródło przydatne w edukacyjnym odczytywaniu dziejów Polski Ludowej	145
Piotr Rachwał, Natalia Turkiewicz, Nauki pomocnicze historii w nauczaniu szkolnym w świetle analizy historycznych źródeł rejestracji ciągłej..	159
Mariusz Ausz, Anna Trębska-Kerntopf, Żydowski smak dawnego Lublina...	175
Patrycja Czerwińska, Katarzyna Jeż, Steffen Sammler, Marcin Wiatr, Nowy format międzynarodowej współpracy w zakresie rewizji podręczników: Europejskie Forum na Rzecz Pojednania i Współpracy w dziedzinie Edukacji Historycznej i Nauk Społecznych (EFREC).....	207
ARTYKUŁY RECENZYJNE I RECENZJE	
Marek Białokur, Recenzja książki: Patryk Tomaszewski, <i>Studenci przedwojennej Polski</i> , Księży Młyn Dom Wydawniczy, Łódź 2022, ss. 280.....	225
Marek Białokur, Recenzja książki: Sławomir Jarmuż, <i>Czy mądrości można się nauczyć?</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023, ss. 232	235
Cezary Lewkowicz, Recenzja książki: Frank Dikötter, <i>Rewolucja kulturalna: Historia narodu 1962–1976</i> , Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2018, ss. 447	247
AUTORZY	255

OD REDAKCJI

Treści kształcenia historycznego nie od dziś znajdują się w centrum zagadnień związanych z szkolną edukacją historyczną, a kryteria doboru treści nauczania należą do najważniejszych wyznaczników kształtujących system edukacyjny. Niezmiennym priorytetem w edukacji historycznej, zarówno w przeszłości, jak i współcześnie, jest budowanie polskiego patriotyzmu i świadomości narodowej. Przez ostatnie trzydzieści lat funkcjonowania polskiego systemu oświatowego w warunkach pluralizmu i demokracji wzbogacił się on o wiele nowych propozycji, doświadczeń i koncepcji. Obecnie jednak wizje historyków i dydaktyków i te decydentów politycznych zdają się rozchodzić coraz wyraźniej. Szanse na konsensus nie wydają się duże. O historycznych podziałach w społeczeństwie polskim traktuje pierwszy z zamieszczonych w niniejszym roczniku „Edukacji – Kultury – Społeczeństwa” tekst autorstwa Marka Białokura poświęcony wyborom pierwszego prezydenta niepodległej Polski (*Dlaczego Gabriel Narutowicz został prezydentem i „podzielił Polaków” w grudniu 1922 roku?*). Dwie kolejne analizy poświęcono rozważaniom, jakim przedmiotem będzie, lub raczej powinna być, historia – za lat kilka czy kilkanaście w kontekście wzajemnych relacji pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i kompetencjami. Maria Stinia (*Problemy zachowania równowagi pomiędzy nabywaniem przez uczniów wiadomości i umiejętności a realizacją współczesnych standardów wymagań w nauczaniu historii*) krytycznie odniosła się do współcześnie obowiązujących efektów kształcenia, wśród których dominuje odtwarzanie wiedzy, a nie wykazanie się umiejętnościami, co jest sprzeczne z celami ogólnymi kształcenia historycznego. Natomiast Dominik Pick (*Transnarodowość w edukacji historycznej. O równowadze między wiedzą a kompetencjami*) porównał polski i niemiecki model edukacji historycznej pod kątem kształtowania pożądanego przez państwo tożsamości obywateli – i opowiedział się za zastosowaniem transnarodowego podejścia do edukacji.

Inna grupa tekstów poświęcona została różnym aspektom przyszłych potrzeb społecznych w nauczania historii. Dla nauczycieli pragnących uzyskać sukces pedagogiczny jedną z ważniejszych kwestii stanowi umiejętność planowego i celowego zorganizowania zajęć lekcyjnych, w tym dokonanie odpowiedniego doboru treści. Nowoczesny pomysł planowania lekcji proponuje Alois Ecker, profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego (*Planungsmatrix. Cyfrowe narzędzie do projektowania*

lekcji historii). Z materiałem tym koresponduje kolejny artykuł, tym razem nauczyciela-praktyka, Moniki Bronowickiej, zwracającej uwagę na konieczność wzrostu aktywizacji uczniów i postulującej zwiększenie roli uczniowskich pytań kierowanych do nauczyciela (*Pytania uczniów w procesie nauczania historii*). W jaki sposób kształt treści historycznych postrzegają studenci, a także jak oceniają własne umiejętności ich doboru, przeanalizował Karol Sanojca na podstawie ankiety przeprowadzonej w kilku polskich uniwersytetach kształcących przyszłych nauczycieli historii (*Problemy treści kształcenia historycznego w opiniach studentów specjalności nauczycielskiej*). O tym, że historia otacza nas wszędzie, chyba nie trzeba już nikogo przekonywać. Ale są miejsca dość nieoczywiste – o jednym z nich, czyli wykorzystaniu escape roomów w edukacji historycznej, traktuje tekst Barbary Techmańskiej (*Treści historyczne w przestrzeni publicznej na przykładzie historycznych escape roomów*). Jacek Piotrowski (*Kontrowersje wokół powołania nowego przedmiotu nauczania pod nazwą: historia i terażniejszość*) podsumował ożywioną dyskusję, która toczyła się wokół wprowadzonego do szkół w 2022 roku nowego przedmiotu historia i terażniejszość, i zwrócił uwagę na to, że w wyniku tych zmian wiedza o społeczeństwie w znacznej mierze straciła swój interdyscyplinarny charakter i została zdominowana przez historię najnowszą.

Dwa teksty poświęcone zostały głównie środkom dydaktycznym. Józef Brynkus (*„Poemat dla dorosłych” – źródło przydatne w edukacyjnym odczytywaniu dziejów Polski Ludowej*) przedstawił pogłębioną analizę głośnego „Poematu dla dorosłych” Adama Ważyka, które to dzieło spróbował umieścić na szerszej panoramie dziejów Polski Ludowej. Natomiast Natalia Turkiewicz i Piotr Rachwał (*Nauki pomocnicze historii w nauczaniu szkolnym w świetle analizy historycznych źródeł rejestracji ciągłej*) pokazali, w jaki sposób metrykalne i genealogiczne materiały źródłowe mogą wzbogacić proces edukacyjny i zachęcić uczniów do pogłębiania zainteresowań historycznych. Z kolei Mariusz Ausz i Anna Trębska-Kerntopf (*Żydowski smak dawnego Lublina*) pod intrygującym tytułem zaprezentowali fragment multimedialnego podręcznika, który, przy wykorzystaniu środków audiowizualnych, ma stanowić pomoc w nauce polskiego języka specjalistycznego (historycznego) dla cudzoziemców.

Ostatni z zamieszczonych artykułów, autorstwa Patrycji Czerwińskiej, Katarzyny Jeż, Steffena Sammlera i Marcina Wiatra, czwórki pracowników Instytutu Georga Eckerta w Brunszwiku, zawiera prezentację bardzo ciekawego międzynarodowego portalu EFREC, na którym gromadzone są informacje o międzynarodowych

inicjatywach podręcznikowych, a także wykorzystywanych materiałach dydaktycznych (*Dlaczego potrzebne nam jest Europejskie Forum na Rzecz Pojednania i Współpracy w Dziedzinie Edukacji Historycznej i Nauk Społecznych (EFREC)?*).

W ostatniej części tomu zamieszczono dwie recenzje Marka Białokura i jedną Cezarego Lewkowicza, w których autorzy zachęcają do przeczytania nowych, choć bardzo różnych, pozycji książkowych. Pierwsza z recenzji poświęcona została pracy Patryka Tomaszewskiego, który dokonał syntetycznej oceny społeczności studenckiej w międzywojennej Polsce. W drugiej omówiono dzieło psychologa Sławomira Jarmuża, który spróbował odpowiedzieć na pytania, czym jest mądrość i czy można się jej nauczyć. W recenzji trzeciej znaleźć można zachętę do zapoznania się z jedną z książek Franka Diköttera, traktującą o historii Chin w okresie rewolucji kulturalnej.

Teksty wchodzące w skład czwartego rocznika „Edukacji – Kultury – Społeczeństwa” są w większości pokłosiem jubileuszowej, dziesiątej konferencji „Koncepcje treści kształcenia historycznego i ich zmienność – od Komisji Edukacji Narodowej do współczesności”, która odbyła się we Wrocławiu 28 i 29 września 2022 roku. Zachęcając P.T. Czytelników do zapoznania się z prezentowanymi tu artykułami, z radością informujemy, że czasopismo zostało umieszczone na ministerialnej liście i przyznano mu 20 punktów. Nie jest to dużo, ale pierwszy krok został zrobiony. Ponadto czasopismo jest indeksowane w bazach DOAJ (Directory of Open Access Journals), ERIH Plus i Sherpa Romeo. I oczywiście nieustająco zapraszamy do współpracy.

Karol Sanojca

MAREK BIAŁOKUR
Uniwersytet Opolski
ORCID [0000-0002-8475-033X](https://orcid.org/0000-0002-8475-033X)

DLACZEGO GABRIEL NARUTOWICZ ZOSTAŁ PREZYDENTEM I „PODZIELIŁ POLAKÓW” W GRUDNIU 1922 ROKU?

WHY GABRIEL NARUTOWICZ BECAME PRESIDENT AND “DIVIDED THE POLES” IN DECEMBER 1922?

ABSTRAKT: W historii Drugiej Rzeczypospolitej wydarzenia, które rozegrały się w grudniu 1922 roku, należą bez wątpienia do tych, przez pryzmat których oceniany jest stan ówczesnej klasy politycznej, ale także międzywojennej polskiej demokracji. Jest tak pomimo stosunkowo niskiego poziomu wiedzy na temat uwarunkowań, które doprowadziły do najbardziej dramatycznego wydarzenia, jakim było zabójstwo Gabriela Narutowicza 16 grudnia 1922 roku. W tym kontekście ważna wydaje się być próba przedstawienia okoliczności zapomnianego kryzysu politycznego z połowy 1922 roku – sporu, który rozgorzał na linii parlament–Naczelnik Państwa Józef Piłsudski i spowodował długotrwałe rządowe przesilenie. Kryzys ten, jak się okazało, miał istotny wpływ na wynik wyborów do Sejmu i Senatu w listopadzie 1922 roku, a to z kolei miało bezpośredni związek z wyborem, którego 9 grudnia 1922 roku dokonało Zgromadzenie Narodowe, a który niespodziewanie padł na bohatera artykułu – Gabriela Narutowicza.

SŁOWA KLUCZOWE: Druga Rzeczpospolita, Gabriel Narutowicz, wybory parlamentarne i prezydenckie 1922 roku

ABSTRACT: In the history of the Second Polish Republic, the events that took place in December 1922 undoubtedly belong to those through which both the political class of the time and the state of the interwar Polish democracy are assessed, despite the relatively low level of knowledge about the factors that led to the most dramatic event of that year – the assassination of Gabriel Narutowicz on December 16, 1922. In this context, an attempt to present the circumstances of the forgotten political crisis of mid-1922 seems relevant – the dispute that flared up between the parliament and the Chief of State Józef Piłsudski and caused a long-term governmental crisis. This crisis, as it turned out, had a significant impact on the results of the elections to the Sejm and the Senate in November 1922, while those elections, in turn, were directly related to the election made on December 9, 1922 by

the National Assembly, whose unexpected winner turned out to be the protagonist of the article – Gabriel Narutowicz.

Keywords: the Second Polish Republic, Gabriel Narutowicz, parliamentary and presidential elections of 1922

Niedoceniany przez polską historiografię rok 1922 przyniósł kilka ważnych wydarzeń w dziejach odrodzonej po przeszło stuletnim okresie porozbiorowym Rzeczypospolitej. „Gorący grudzień 1922 roku”, w którym bohater artykułu został pierwszym w historii Polski prezydentem, poprzedzony został zasługującym na podkreślenie, a niestety nieco zapomnianym kryzysem politycznym z połowy tegoż roku: sporem, który rozgorzał na linii parlament–Naczelnik Państwa Józef Piłsudski, powodującym długotrwałe rządowe przesilenie i wpływającym na wybory do Sejmu i Senatu I kadencji z listopada tegoż roku oraz mającą z nimi bezpośredni związek elekcją głowy państwa, której dokonano 9 grudnia 1922 r., a której zwycięzcą niepodziewanie okazał się Gabriel Narutowicz¹.

Historycy wielokrotnie zwracali uwagę, że przeciętny Polak kojarzy Gabriela Narutowicza praktycznie tylko jako pierwszego prezydenta Drugiej Rzeczypospolitej, który tuż po objęciu urzędu został zamordowany w gmachu warszawskiej Zachęty 16 grudnia 1922 r.² W jednej z najnowszych publikacji jej autor, Maciej J. Nowak, napisał wręcz, że „Narutowicz nie może być postrzegany tylko i wyłącznie jako ofiara tragicznego zdarzenia. Dał on bowiem swym życiem przykład praktycznej, pięknej, patriotycznej i co najważniejsze, niesztampowej postawy życiowej”³. Dlatego też jest poważnym zaniedbaniem historyków, że wciąż tak niewielka jest grupa osób, które wiedzą, że Narutowicz był powszechnie

¹ Na temat kryzysu politycznego w Polsce w 1922 r. więcej zob. J. Faryś, *Funkcjonowanie demokracji parlamentarnej w Drugiej Rzeczypospolitej. Konflikty wokół przesilenia rządowego w 1922 roku*, Szczecin 2019. Zob. także: A. Kulig, *Relacje Sejmu Ustawodawczego z rządem i Naczelnikiem Państwa: system rządów w latach 1919–1921*, „Przegląd Sejmowy” 2018, nr 6, s. 99–139.

² B. Orłowski, *Wielka kariera polskiego inżyniera*, „Mówią Wieki” 2012, nr 12, s. 21; idem, *Szwajcarska kariera polskiego inżyniera*, „Mówią Wieki” 2017, nr 9, s. 77; Z. Rutka, *Gabriel Narutowicz – inżynier, profesor*, „Biuletyn Informacyjny Politechniki Lubelskiej” 2006, nr 2 (16), s. 36–38.

³ M.J. Nowak, *Narutowicz Niewiadomski. Biografie równoległe*, Warszawa 2019, s. 199. Warto dodać, że napisał to ćwierć wieku po tym, jak w pierwszej napisanej i wydanej w Polsce po przemianach 1989 r. biografii Narutowicza jej autorzy napisali jeszcze ostrożniej, że „[i]nne strony jego życiorysu przychodzą na pamięć później – wybitny inżynier, światowej sławy uczony i profesor, bojownik o sprawę polską podczas I wojny światowej...” (J. Pajewski, W. Łazuga, *Gabriel Narutowicz. Pierwszy prezydent Rzeczypospolitej*, Warszawa 1993, s. 6) – i kilka lat po ukazaniu się ostatniej, w której także zaznaczono, że powszechnie kojarzony jest niemal wyłącznie z wydarzeniami z grudnia 1922 r. (M. Białokur, *Gabriel Narutowicz. Biografia*, Opole 2016, s. 9).

szanowanym inżynierem o europejskiej renomie, a przed objęciem najwyższego urzędu w państwie stał na czele dwóch rządowych resortów – Ministerstwa Robót Publicznych i Spraw Zagranicznych. Autor artykułu od kilku lat stara się odkrywać i przybliżać czytelnikom te mniej znane wątki jego biografii⁴. W 2022 r., gdy przypada stulecie wydarzenia, które zadecydowały o miejscu Narutowicza na kartach wielkiej historii – niestety bez prezydentury w biografii byłby znany opinii publicznej tylko jako jeden z przeszło setki polskich ministrów okresu międzywojennego – wracamy do „pamiętnego grudnia”, kładąc szczególny nacisk na okoliczności, w których rozpoczął się *wielki polityczny tydzień* „szlachetnego idealisty”, jak określił Gabriela Narutowicza sam Józef Piłsudski tuż po jego śmierci⁵.

Gdy w drugiej połowie listopada 1922 r. znany był już skład Sejmu i Senatu RP, stało się jasnym, że wybór pierwszego prezydenta, którego miało dokonać Zgromadzenie Narodowe, nie będzie czystą formalnością – a tak przecież wydawało się jeszcze kilka miesięcy wcześniej. Naprzeciw siebie miały stanąć dwa potężne obozy polityczne, centroprawicowy i centrolewicowy, każdy o zbliżonej sile głosów, a obok nich nowy poważny gracz na scenie politycznej – mniejszości narodowe. Sprawę skomplikowała porażka list wyborczych otwarcie popieranych przez Naczelnika Państwa, będącego jednocześnie najpoważniejszym kandydatem na urząd prezydenta. W konsekwencji Piłsudski, nieoczekiwanie dla grona swoich zwolenników, 4 grudnia ogłosił decyzję o niekandydowaniu w wyborach prezydenckich. Uczynił to podczas specjalnego spotkania, na które do gmachu Rady Ministrów zaprosił posłów i senatorów⁶. Było to dokładnie dwa dni po ukazaniu się obwieszczenia

⁴ M. Białokur, *Nie tylko inżynier. Gabriel Narutowicz i jego działalność na rzecz sprawy polskiej w okresie I wojny światowej*, „Annales Collegi Nobilium Opoliensis” 2021, nr 10, s. 107–136; idem, *Inżynier doznaje tej przyjemności, jak ma Bóg. Nie tylko polityczna biografia Gabriela Narutowicza*, [w:] *Industria. Konteksty nieoczywiste*, t. II. Materiały pokonferencyjne, Katowice 2021, s. 143–166; idem, *Rysa na niepodległości. Śmierć prezydenta Gabriela Narutowicza na kartach opracowań historycznych*, [w:] *(Nie)zależne państwo, społeczeństwo (Nie)zależna kultura i edukacja*, red. B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka, Kraków 2019, s. 63–82; idem, *Biografistyka w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie losów Gabriela Narutowicza w szkolnej narracji podręcznikowej na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *In servitute svcienatarum. Biografistyka. Galicja. Druga Rzeczpospolita*, red. A. Maziarz, Opole 2017, s. 221–332; idem, *Bezpośrednie następstwa kryzysu społeczno-politycznego wywołanego zabójstwem prezydenta Gabriela Narutowicza w grudniu 1922 roku*, [w:] *Europa XX–XXI wieku. Społeczno-polityczne konsekwencje kryzysów*, red. M. Gruszczyk, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, Katowice 2017, s. 41–58.

⁵ Zob.: M. Białokur, *Czy Gabriel Narutowicz był szlachetnym, ale niepraktycznym idealistą?*, [w:] *Polska leży na Zachodzie. Studia z dziejów Polski i Europy dedykowane Pani Profesor Teresie Kulak*, red. W. Wrzesiński, M. Masnyk, K. Kawalec, Toruń 2011, s. 281–300.

⁶ Rezygnację z funkcji Naczelnika Państwa Piłsudski złożył już kilka dni wcześniej, tj. 28 listopada, na posiedzeniu Sejmu. Wówczas też, podczas swojego wystąpienia, jak uważa jego biograf

Marszałka Sejmu, w którym na mocy artykułu 28 ustawy z 27 lipca 1922 r. o Regulaminie Zgromadzenia Narodowego zapowiedział jego zwołanie celem wyboru Prezydenta Rzeczypospolitej na godzinę 12:00 w sobotę 9 grudnia 1922 r.⁷ Stanowisko Piłsudskiego, co raz jeszcze należy podkreślić, było dużym zaskoczeniem nie tylko dla zwolenników Marszałka, ale i dla większości polskiego społeczeństwa⁸.

W wyniku tej decyzji ugrupowania lewicowe oraz część działaczy i sympatyków ruchu ludowego stracili nieoczekiwanie swojego pewnego kandydata. Dla części polityków była to jednak szansa na porozumienie międzypartyjne i w jego wyniku uzyskanie poparcia w wyborach⁹. Reakcje były bardzo różne¹⁰, ale bez wątplenia do nielicznych należał głos wileńskiego publicysty „Słowa”, Stanisława Mackiewicza, który w artykule opublikowanym w środę 6 grudnia napisał, że oświadczenie Piłsudskiego było logiczną konsekwencją dokonanej przez niego analizy sytuacji politycznej w kraju¹¹. „Józef Piłsudski już raz oświadczył, – jak

Włodzimierz Suleja, zasygnalizował, iż nie będzie ubiegał się o najwyższą godność w państwie. Zob. W. Suleja, *Józef Piłsudski*, Wrocław 2005 (dodruk), s. 297.

⁷ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Biuro Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Akta Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta RP 1922–1923, sygn. 13, k. 33. Zob. także: „Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, nr 275 z 2.12.1922, s. 1.

⁸ B. Urbankowski, *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań 2014, s. 409. O odrzuceniu przez Piłsudskiego możliwości kandydowania na urząd prezydenta liderzy PSL „Wyzwolenie” mieli dowiedzieć się już 1 grudnia podczas specjalnego spotkania z Piłsudskim w Belwederze. Zob. na ten temat: F. Bernas, *Gabriel Narutowicz*, Warszawa 1979, s. 71.

⁹ S. Wojciechowski, *Moje wspomnienia*, t. II (nieopublikowany), [w:] *Stanisław Wojciechowski. Prezydent RP. Wspomnienia. Orędzie. Artykuły*, wstęp, wybór fragmentów wspomnień, przemówień, orędzi, relacji i artykułów M. Groń-Drozdowska, M.M. Drozdowski, Warszawa 1995, s. 277.

¹⁰ „Nagle zwolnienie się prezydenckiego fotela zelektryzowało stronnictwa [napisał współczesny historyk Drugiej Rzeczypospolitej]. Do tej pory, uważając reelekcję za pewną, nie prowadziły one poważnych rokowań. W nadchodzących zdarzeniach ogromną rolę zaczął więc odgrywać pośpiech. W tej atmosferze łatwo było o nieporozumienie” (T. Nałęcz, *Rządy Sejmu 1921–1926*, Warszawa 1991, s. 25).

¹¹ W tym miejscu warto zwrócić uwagę na komentarz Mariana Romeyki, który na kartach swoich wspomnień napisał, że „[u]chwalenie konstytucji marcowej było nowym ciosem dla Piłsudskiego i pozostawiło mu głęboki uraz. Od tej chwili zaczął się pogłębiać istniejący od dwóch lat konflikt naczelnika państwa z sejmem, konflikt, który trwał aż do wyborów prezydenta Narutowicza. Najwyższe jego nasilenie nastąpiło latem 1921 r., a to na podłożu desygnowania premierów: Artura Śliwińskiego – z ramienia Piłsudskiego, następnie zaś Wojciecha Korfańtego – z ramienia sejmu. Od tej chwili obie strony wypowiadają sobie otwartą walkę, bez możliwości kompromisu. Od tej chwili Piłsudski nie mógł mieć żadnych złudzeń co do szansy wyboru na pierwszego prezydenta. Zresztą, narzucone przez nową konstytucję uprawnienia prezydenta nie odpowiadały ani zamiarom, ani ambicjom, ani też temperamentowi Piłsudskiego” (M. Romeyko, *Przed i po maju*, Warszawa 1983, s. 171). Por. W. Paruch, *Po jednej stronie konfliktu suprapolitycznego. Kształtowanie się obozu piłsudczykowskiego w Drugiej Rzeczypospolitej po zamachu majowym*, „Niepodległość”, t. LX, Warszawa 2011, s. 38–39.

podkreślał Cat – iż nie chce współpracy z rządem prawicowym (gabinet Korfanteo). Dzisiaj, wobec pewnej większości endecko-piastowskiej, Józef Piłsudski, nie chce być człowiekiem, który potrzebny jest „Piastowcom” dla gry partyjnej, ale jako indywidualność polityczna skazany na bezczynność. Takie też, a nie inne są zapewne racje, które powodowały obecnym Naczelnikiem Państwa podczas wygłaszania swego poglądu w poniedziałek 4 grudnia¹². Zdecydowana większość pozostałych komentatorów i obserwatorów sceny politycznej powtarzała wówczas, że bieg zdarzeń rzadko kiedy podlega woli ludzkiej. Nieliczni, choć im również trudno było pogodzić się z sytuacją, przystąpili do szukania rozwiązania. Do tej grupy należał Stanisław Thugutt, lider PSL „Wyzwolenie”¹³, który już wcześniej mógł mieć pewne przypuszczenia, że Marszałek tak zdecyduje¹⁴.

Na decyzję Piłsudskiego warto spojrzeć także z perspektywy gracza, który podejmuje skalkulowane ryzyko. Takim ryzykiem mógł być *gambit Marszałka*, który, widząc rozwój wypadków na scenie politycznej, postanowił przeprowadzić całą rozgrywkę na swoich warunkach¹⁵. Nawet jeśli poświęcił fasadowy urząd prezydenta dla zyskania w przyszłości lepszej pozycji – ktoś powie, że poświęcił pionka, choć zapewne nawet w najczarniejszych wizjach nie mógł przewidzieć, że w tej roli wystąpi Gabriel Narutowicz – to cel ostatecznie osiągnął. I nie ma tu znaczenia, że nastąpiło to dopiero w 1926 r., gdyż w grze liczy się tylko ostateczny efekt – zwycięstwo. Sytuacja ta w pełni potwierdziła prawdziwość powtarzanych

¹² W dalszej części tekstu Mackiewicz zastanawia się, czy pisane w przyszłości biografie Piłsudskiego będą w swej zasadniczej części obejmować okres od 6 sierpnia 1914 r. do 4 grudnia 1922 r. On sam odpowiedzi na nie znał, ale podkreślił, że tym, co Piłsudski zrobił jako żołnierz i polityk, ogromnie przysłużył się ojczyźnie. Tekst kończy podkreślenie, iż spośród pojawiających się na giełdzie kandydatów do urzędu głowy państwa należy zdecydowanie wykluczyć wszystkich „Piastowców”, tj. Wincentego Witosa i Stanisława Wojciechowskiego, gdyż środowisko to pokazało, choćby poprzez zachowanie w Sejmie Ustawodawczym, że nie można w nim szukać poważnego kandydata na najwyższy urząd w państwie (cytaty za: Cat [Stanisław Mackiewicz], *Prezydent Rzeczypospolitej*, „Słowo” z 6 XII 1922, [w:] S. Cat-Mackiewicz, *Teksty*, wybrał, opracował oraz wstępem opatrzył J. Jaruzelski, Warszawa 1990, s. 23–25).

¹³ S. Thugutt, *Przyczynek do historii pierwszego Zgromadzenia Narodowego*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Wydawnictwo Komitetu Uczczenia Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Gabriela Narutowicza, Warszawa 1925, s. 213.

¹⁴ W. Suleja, op.cit., s. 297.

¹⁵ Inne spojrzenie na zachowanie Piłsudskiego w grudniu 1922 r. proponuje Krzysztof Kawalec. Otóż ocenił on, że błędy, które popełnił wówczas Piłsudski, stwarzały szansę dla jego przeciwników, a wśród nich przede wszystkim liderom obozu narodowego (K. Kawalec, *Anatomia błędu. Narodowa Demokracja w obliczu wyborów prezydenckich w grudniu 1922 roku*, [w:] *Prezydent Gabriel Narutowicz i polityczny gorący grudzień 1922 roku*, zbiór studiów pod red. M. Białokura, Opole 2013, s. 59). Zob. także: Ratyński M., *Jan Dębski (1889–1976). Polityk kompromisu*, Warszawa 2019, s. 121.

przez Piłsudskiego maksym: „Być zwyciężonym i nie ulec – to zwycięstwo, zwyciężyć i spocząć na laurach – to klęska”¹⁶ oraz „Kto nie umie z godnością znieść klęski, ten nie jest godzien zwycięstwa”¹⁷.

Decyzja Piłsudskiego miała fundamentalny wpływ na karierę niektórych aktorów drugiego, a nawet trzeciego planu polskiej sceny politycznej. Jedną z takich osób był Gabriel Narutowicz, wówczas minister spraw zagranicznych w rządzie Juliana Nowaka. Nieoczekiwanie stał się jednym z głównych uczestników personalnej rozgrywki na szczytach władzy; jako kandydata w wyborach prezydenckich „wymyślił” lider „Wyzwolenia” S. Thugutt¹⁸. W opracowaniach historycznych dominuje pogląd, według którego kandydatura Narutowicza wywołała niemal powszechne zaskoczenie¹⁹. Niespodzianką musiała też być zapewne dla samego Narutowicza, którego Thugutt postawił niemal przed faktem dokonanym komunikując mu, że partia zgłasza jego kandydaturę, jako urzędującego ministra spraw zagranicznych²⁰.

Przedstawiając w swoich wspomnieniach okoliczności, w jakich pojawiła się kandydatura Narutowicza, Thugutt napisał: „Od pierwszego niemal wejrzenia zrobił na mnie wrażenie człowieka o bardzo głębokiej i bardzo subtelnej kulturze umysłu i charakteru. Każde zagadnienie ujmował chłodno i ściśle, z odrzuceniem doktryn i zachcianek, z uwzględnieniem istniejących warunków rzeczowych. Widać w nim było od razu dużą rutynę w traktowaniu spraw i zagadnień państwowych. [...] W dyskusji miał rzadki talent wyszukiwania najmniejszego bodajby punktu stycznego z przeciwnikiem, odrzucając to wszystko, co mogłoby być wysoce drażniącym, ale co nie było istotą rzeczy. Można by to nazwać, mówiąc językiem potocznym,

¹⁶ J. Piłsudski, *Maksymy, idee, uwagi, myśli*, zebrał i wydał R. Świątek, Warszawa 2005, s. 86.

¹⁷ Cyt. za: B. Urbankowski, op.cit., s. 11. W dalszej części pracy porównał on postępowanie Piłsudskiego do strategii gracza, który obstawia dwie możliwości – i orła, i reszkę, gra na kilku szachownicach oraz nie ma wątpliwości, że życie jest ciągłą grą i ciągłą walką (ibidem, s. 142–143, 169, 700–703).

¹⁸ J. Faryś, *Gabinet Juliana Ignacego Nowaka 31 lipca – 14 grudnia 1922*, [w:] *Od Moraczewskiego do Składkowskiego. Gabinety Polski Odrodzonej 1918–1939*, red. J. Faryś, A. Wątor, H. Walczak, Szczecin 2010, s. 117–128.

¹⁹ Zgłoszenie przez Thugutta kandydatury Narutowicza i jego wybór na głowę państwa był jednocześnie jednym z tych momentów kariery politycznej lidera PSL „Wyzwolenie”, w którym odegrał pierwszoplanową rolę w polskiej polityce. Dla Thugutta był to bez wątpienia moment triumfu nad obozem narodowym, w którego szeregach był osobą powszechnie nienawidzoną (R. Wapiński, *Świadomość polityczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 1989, s. 137, 460). Zob. także: A. Wójcik, *Myśl polityczna Stanisława Thugutta (1873–1941)*, Lublin 1992, s. 20, 138.

²⁰ Kandydatura Narutowicza była nie mniejszym zaskoczeniem dla posłów PPS czy PSL „Piast”. W większości znali go dość słabo, a gdy już się o nim wypowiadali, to najczęściej, jako o „zbyt wielkim panie”. Zob. A. Pragier, *Czas przeszły dokonany*, Londyn 1966, s. 234.

kompromisowością, ale kto się nadmiernie łudził pozorną uступliwością wykwiniego przeciwnika, spostrzegł rychło, jak nieodległa jest granica, poza którą nie chciał on już i nie mógł ustąpić²¹. Zdaniem Thugutta Narutowicz ze swoim ujmującym sposobem bycia, taktem, łatwością obcowania z ludźmi i wrażliwością był gwarantem łagodzenia narastających sporów politycznych²². Przywódca PSL „Wyzwolenie” zdawał sobie jednak sprawę z istotnej słabości Narutowicza. Była nią ograniczona znajomość stosunków politycznych w kraju, czego potwierdzeniem było choćby niepowodzenie ambitnych planów uzyskania dobrego wyniku w wyborach parlamentarnych jego ugrupowania, czyli Unii Narodowo-Państwowej. Thugutt wspomniał, że liczył na wybitną inteligencję Narutowicza, która pozwoli mu na pogłębienie znajomości spraw wewnętrznych, a kluczowe w jego prezydenturze okaże się godne reprezentowanie Polski na arenie międzynarodowej²³.

Dla zgłoszenia kandydatury Narutowicza znaczenie mógł mieć również fakt, iż zarówno minister spraw zagranicznych jak i lider PSL „Wyzwolenie” byli

²¹ S. Thugutt, *Przyczynek do historii...*, s. 214. W innym publicznym wystąpieniu, które światło dzienne ujrzało już po śmierci Narutowicza, potwierdził przytoczone powyżej argumenty i jednocześnie zwrócił uwagę, że był to „[c]złowiek wielkiego taktu i ujmujących form towarzyskich, niezwyklej powagi i poczucia odpowiedzialności, człowiek o rzadkich u nas stosunkach światowych i nie mniej rzadkiej u nas znajomości form i treści życia zachodnio-europejskiego. Wydał mi się najwłaściwszym kandydatem na najwyższe w Państwie stanowisko, które najzupełniej niesłusznie traktuje się u nas, jako stanowisko obrazka wiszącego na ścianie lub automatu do przyjmowania posłów zagranicznych. Nie znał, istotnie, nasz kandydat stosunków krajowych. Ale, po pierwsze, sądziliśmy, że na stanowisko najwyższego reprezentanta Polski potrzebne są przede wszystkim znajomości stosunków międzynarodowych i takt w pośrednictwie między walczącymi ze sobą stronnictwami, po wtóre zaś nie wątpiłem, że wybitna inteligencja naszego kandydata pozwoli mu wżyć się w nasze sprawy wewnętrzne, ściślej mówiąc, pogłębić swoją znajomość tych spraw w czasie jak najkrótszym. Istotną więc przyczyną naszego uporu było najgłębsze moje przeświadczenie, że jest to nie tylko najlepszy z kandydatów, ale jeden z najlepszych ludzi w Polsce” (cyt. za: T. Hołówko, *Prezydent Gabriel Narutowicz (życie i dzieło)*, Wydawnictwo Komitetu Uczczenia Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Gabriela Narutowicza, Warszawa 1924, s. 142).

²² Swojej decyzji Thugutt musiał bronić wielokrotnie, o czym świadczy jej kolejne uzasadnienie: „Ten litewski szlachcic, z wybitnymi śladami pewnej rozlewności kresowej, z niesłychaną łatwością obcowania z ludźmi, z wykwinną serdecznością. [...] Miał przy tym wszystkim oczy, widzące horyzont bardzo szeroki i głowę chłodną i ścisłą. Po kilkunastu dalszych rozmowach i widzeniach stwierdziłem też, że jest to człowiek traktujący każdą, nawet drobną sprawę z wielką powagą, z całkowitym poczuciem odpowiedzialności za swoje słowa i czyny. To był tak rzadki u nas człowiek serio! Myślę, że podkładem istotnym tej powagi były wielkie, każdą jego decyzję przenikające i jakże znów u nas rzadkie niestety, poczucie obowiązku. Oto dlaczego taki człowiek wielkiego taktu i ujmujących form towarzyskich, niezwyklej powagi i poczucia odpowiedzialności, człowiek o rzadkich u nas stosunkach światowych i nie mniej rzadkiej u nas znajomości form i treści życia zachodnioeuropejskiego wydał mi się najwłaściwszym kandydatem na najwyższe w państwie stanowisko” (cyt. za: M. Andrzejewski, *Gabriel Narutowicz*, Warszawa 2012, s. 19–20).

²³ S. Thugutt, *Przyczynek do historii...*, s. 215.

masonami²⁴. Kwestia ta od wielu lat budzi emocje, gdyż historycy w zdecydowanej większości nie dali wiary zaprzeczeniom rodziny²⁵, a ściśle bratanka prezydenta Kazimierza Narutowicza, że jego stryj nie był masonem²⁶. Zdaniem Leona Chajna Narutowicz był członkiem jednej z pierwszych łóż, która powstała w Drugiej Rzeczypospolitej, noszącej nazwę „Prawda”²⁷. Także w biografii Narutowicza autorstwa Waldemara Łazugi i Janusza Pajewskiego wprost pada pytanie: „[...] czy Thugutt wysuwając kandydaturę nie kierował się tym, że obaj – i Narutowicz, i Thugutt – stali pod znakiem młotka i kielni, byli adeptami »sztuki królewskiej«, czyli należeli do łóż masońskich”²⁸. W tym miejscu warto przypomnieć, że także w kontekście obsady stanowisk w gabinecie Artura Śliwińskiego, w którym Narutowicz został szefem dyplomacji, historycy zwracają uwagę na wpływ, jaki miała przynależność poszczególnych osób do masonerii²⁹. Na tle takich opinii do wyjątków należy ta wyrażona przez Kazimierza Stembrowicza, autora biograficznego szkicu z 1992 r. poświęconego Narutowiczowi, w którym daje on wiarę zapewnieniom rodziny i uznaje informacje o jego przynależności do wolnomularstwa za nieprawdziwe³⁰. Nie przeceniając w tym miejscu roli, jaką masoneria odegrała w polskim życiu politycznym, należy się jednak zgodzić, że dla wielu aktywnych wówczas w polskiej polityce osób, a więc także Gabriela Narutowicza, znajomości wyniesione z działalności w łóżach nie były bez znaczenia.

²⁴ Thugutt, przewidując emocje, które może budzić ta kwestia, napisał w połowie lat 20.: „Co do rzekomego czy istotnego masonstwa Narutowicza, będzie można tak długo wzruszać ramionami, jak długo każdy rozsądny i znający stosunki polskie człowiek będzie musiał przyznać, że żadnych wpływów masońskich na rozwój naszych spraw państwowych nikomu dotychczas nie udało się stwierdzić” (ibidem). Na ile pomógł, a na ile zaszkodził Narutowiczowi tymi słowami, nie trudno ocenić.

²⁵ W gronie członków masonerii Narutowicza wymienił m.in. Przemysław Waingertner (*Mason ofiarny*, „Wprost” z 20.10.2002, s. 92). Więcej zob. idem, *Wolnomularstwo Drugiej Rzeczypospolitej w oczach współczesnych*, Łódź 1999.

²⁶ Kazimierz Narutowicz był synem brata Gabriela Stanisława Narutowicza, który napisał w tej sprawie do Leona Chajna – autora monografii polskiego wolnomularstwa z okresu międzywojennego (list datowany na 13 lutego 1976 roku). Stanowczo zaprzeczył w nim jakoby jego stryj był kiedykolwiek masonem (L. Chajn, *Polskie wolnomularstwo 1920–1938*, Warszawa 1984 [pierwsze wydanie książki ukazało się w 1975 r.], s. 152).

²⁷ L. Chajn, op.cit., s. 147, 152. Zob. także: L. Hass, *Ambicje, rachuby, rzeczywistość. Wolnomularstwo w Europie Środkowo-Wschodniej 1905–1928*, Warszawa 1984, s. 232–234, 318–319.

²⁸ J. Pajewski, W. Łazuga, *Gabriel Narutowicz. Pierwszy prezydent Rzeczypospolitej*, Warszawa 1993, s. 134–135. Zob. także: W. Korpalska, *Władysław Eugeniusz Sikorski. Biografia polityczna*, Wrocław 1981, s. 122.

²⁹ K. Czekał, *Artur Śliwiński (1877–1953). Polityk, publicysta, historyk*, Warszawa 2011, s. 205–206.

³⁰ K. Stembrowicz, *Nota biograficzna*, [w:] *Gabriel Narutowicz we wspomnieniach współczesnych polityków*, Warszawa 1992, s. 11.

Warto w tym miejscu przywołać opinię Ludwika Hassa, która pozwala zrozumieć możliwości, jakie stwarzała wówczas przynależność do masonerii: „Wolnomularscy politycy należący do partii masowej niekiedy wywierali na kształtowanie się jej linii politycznej wpływ nieproporcjonalnie wielki do swojej liczebności. Działo się to częściowo, dlatego, że będąc w jej kierownictwie grupą najbardziej zwartą, mogli narzucać swoje rozwiązania pozostałym jego uczestnikom, przede wszystkim zaś dzięki temu, że ich właśnie, częściej niż innych, delegowano na rozmowy i rokowania międzypartyjne. Mieli właśnie z racji swoich koneksji łóżowych lepsze rozeznanie i kontakty z partnerami z innych stronnictw, co ułatwiało znalezienie wspólnego języka. [...] Zaistniała na początku lat 20. dziwna sytuacja. Politycy-masoni nie mieli głosu decydującego w żadnej partii masowej, zaś stronnictwa inteligenckie, w których głos taki mieli, nie stanowiły żadnej siły, nie potrafiły w wyborach parlamentarnych uzyskać chociażby jednego mandatu. Jednocześnie zaś była masoneria realnym czynnikiem w życiu politycznym, miała silne oparcie w najwyższych ogniwach aparatu państwowego”³¹.

Propozycja kandydowania na urząd prezydenta miała pierwotnie przerazić Narutowicza³². Zdaniem jego pierwszego biografa postanowił ją jednak niezwłocznie skonsultować z Piłsudskim, w którym, jak pamiętamy, widział jedyne go możliwego kandydata do objęcia urzędu głowy państwa. Gdy jednak Marszałek stanowczo podtrzymał swoją decyzję z 4 grudnia, Narutowicz spróbował go wysondować w sprawie ewentualnej swojej kandydatury. I tu spotkała go przykra niespodzianka, gdyż nie spodziewał się, że Marszałek będzie mu stanowczo odradzał kandydowanie³³. Piłsudski mu także powiedzieć, że jego kandydatem jest Stanisław Wojciechowski³⁴, o którym to z kolei Narutowicz był przekonany, że nie ma szans na elekcję. Nie miał jednak najprawdopodobniej odwagi powiedzieć tego

³¹ L. Hass, *Liberalowie, ezoterycy, piłsudczycy. Z dziejów polityki w Polsce w l. 1924–1928*, „Dzieje Najnowsze” 1973, nr 4, s. 54–55.

³² S. Thugutt, *Przyczynki do historii...*, s. 216. Na temat reakcji Narutowicza zob. także: Z. Kaczmarek, *Trzej prezydenci II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 53–54.

³³ J. Kodisowa, *Ze wspomnień osobistych*, [w:] *Gabriel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej...*, s. 47. Zob. także: W. Suleja, op.cit., s. 300. Zupełnie inaczej oceniano tą sytuację na prawicy, o czym świadczyć mogą choćby fragmenty osobistych zapisków Zygmunta Wojciechowskiego, w których czytamy, że „Piłsudski, znając jego (Narutowicza) poczciwość i uległość, upatrzył go na prezydenta” (Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie [dalej: A PAN], Zygmunt Wasilewski. Życiorys 1865–1939, sygn. 127, k. 81).

³⁴ M. Andrzejewski, op.cit., s. 20. W tym miejscu należy podkreślić, że Piłsudskiego i Wojciechowskiego łączyła przyjaźń, która zrodziła się podczas ich wspólnej pracy w wileńskiej drukarni „Robotnika” w 1894 r. Przerwać miała ją dopiero słynna rozmowa z 12 maja 1926 r.

wprost Piłsudskiemu. Zadeklarował w tej sytuacji, iż odmówi Thuguttowi i postara się pomóc w szukaniu wsparcia dla kandydata Marszałka. Jak pokazał dalszy rozwój wypadków, słowa jednak nie dotrzymał³⁵.

Na dzień przed wyborami lider PSL „Wyzwolenie” dwukrotnie rozmawiał z Narutowiczem o jego kandydaturze. Podczas pierwszego spotkania miał usłyszeć stanowczą odmowę, która była zapewne efektem rozmowy Narutowicza z Piłsudskim³⁶, oraz prośbę o poparcie przez klub kandydatury Wojciechowskiego, czyli osoby popieranej przez Naczelnika Państwa. W tym miejscu historyk natrafia na poważny problem. Otóż relacje i wspomnienia lewicowych polityków zaczynają się poważnie różnić, wskazując, że popularność i autorytet Marszałka nie były w szeregach ich ugrupowań tak wielkie, jak to się niemal powszechnie uważa. Taką ocenę *nota bene* potwierdził jeden z bliskich współpracowników Piłsudskiego. I tak według T. Hołówki np. klub parlamentarny „Wyzwolenia” jednoznacznie opowiedział się przeciwko kandydaturze Wojciechowskiego, choć doskonale wiedział, że miał on poparcie Marszałka³⁷.

Spotkanie z Narutowiczem, do którego doszło 8 grudnia, miało, jak twierdził lider „Wyzwolenia”, okazać się decydujące dla podjętej przez ministra decyzji o kandydowaniu. To wówczas Thugutt miał mu powtórzyć, że Wojciechowski nie uzyska poparcia jego partii, a przez to założenia Piłsudskiego o jednym kandydacie lewicy nie zostaną zrealizowane. Thugutt próbował ponadto przekonać Narutowicza wizją zwycięstwa kandydata prawicy. Według niego, co nie najlepiej świadczy o jego ówczesnym rozeznaniu w sytuacji na prawicy, miał nim zostać marszałek senatu Wojciech Trąmpczyński. Argumenty te miały zmiekczyć opór Narutowicza. Postawił on jednak dwa warunki, od spełnienia których uzależniał zgodę na kandydowanie. Pierwszy dotyczył uzyskania przez Thugutta zgody Piłsudskiego na jego kandydaturę, a drugi poparcia jego osoby przez wszystkie ugrupowania lewicowe oraz ludowców z PSL „Piast”.

³⁵ Zachowanie Narutowicza, jak się wydaje, dość trafnie ocenili autorzy jego biogramu, który zamieszczono w tomie poświęconej prezydentom i premierom Drugiej Rzeczypospolitej. Czytamy w nim, że „[b]ardziej szczegółowa analiza gry podjętej przez Narutowicza po przedłożeniu mu propozycji „Wyzwolenia” świadczy zresztą, że dyskretnie i dość chytrze zabiegał o prezydenturę” (D. Nałęcz, T. Nałęcz, *Gabriel Narutowicz prezydent Rzeczypospolitej 14 XII – 16 XII 1922*, [w:] *Prezydenci i premierzy Drugiej Rzeczypospolitej*, red. A Chojnowski, P. Wróbel, Wrocław 1992, s. 41).

³⁶ Potwierdza to m.in. w swoim wspomnieniu jego krewniaczka Zofia Kodisówna. Zob. eadem, *Wspomnienie*, [w:] *Gabriel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej*..., s. 228.

³⁷ T. Hołwko, op.cit., s. 143.

Takie postawienie sprawy można interpretować na dwa sposoby. Można założyć, iż w ten sposób chciał zniechęcić Thugutta do wywierania dalszych nacisków, gdyż zdawał doskonale zdawał sobie sprawę, że są to warunki zaporowe³⁸. Za takim scenariuszem przemawiał przebieg jego rozmowy z Piłsudskim oraz ambicje polityczne lidera PSL „Piast” Wincentego Witosa³⁹, który, podobnie jak większość członków jego klubu, nie zamierzał podczas wyborów głowy państwa oddawać inicjatywy innym partiom politycznym⁴⁰. Prawdopodobny jest jednak i taki scenariusz, w którym Narutowicz mógł zakładać, że faktycznie zostanie wspólnym kandydatem lewicy i części centrum. Znamienne, że w tych kalkulacjach politycznych nie dyskutowano szerzej nad poparciem ze strony stanowiących 20% głosujących polityków mniejszości narodowych. Paradoks całej sytuacji polegał na tym, że ten najmniej prawdopodobny scenariusz wydarzeń, który jako pierwszy wyobraził sobie Thugutt, a następnie zaraził nim Narutowicza, zrealizował się 9 grudnia w piątym głosowaniu Zgromadzenia Narodowego⁴¹. Zaskoczeniem nie

³⁸ Taką wersję przedstawił współpracownik Narutowicza w MSZ, dr Stanisław Kętrzyński. Odnosząc się do wydarzeń z 9 grudnia 1922 r., napisał, że tego właśnie dnia rano Narutowicz powiedział mu, iż w świetle rozmów, które przeprowadził dzień wcześniej, uważa, że jego kandydatura nie zostanie wysunięta. Uwolnienie się od ewentualnego stawiania w wyborcze szranki oraz związane z tym uniknięcie ogromnej odpowiedzialności w przypadku zwycięstwa, co potwierdza, że jednak wyobrażał sobie pełnienie urzędu prezydenta, miało wprawić go w radosny nastrój. Myśl ta tak mocno zaprzątała mu głowę, że, jak wspominał Kętrzyński, kilkakrotnie powtarzał, iż ma nadzieję w inny sposób służyć Ojczyźnie. Ponadto na wiadomość z Sejmu, iż jednak został zgłoszony, udać miał się do Sejmu, by osobiście wycofać swoją kandydaturę. Zob.: S. Kętrzyński, *Moje wspomnienia z Ministerstwa Spraw Zagranicznych*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej...*, s. 197.

³⁹ Kandydatura Witosa była przez działaczy „Piasta” traktowana poważnie, o czym mogą świadczyć ich wypowiedzi w rodzaju: „Dlaczego mamy szukać innych kandydatów na prezydenta, kiedy mamy własnego Lincolna w osobie Witosa” (cyt. za: A. Zakrzewski, *Wincenty Witos. Chłopski polityk i mąż stanu*, Warszawa 1977, s. 143). Szerzej zob. Ratyński M., *O chłopskiego prezydenta. Kandydatura Wincentego Witosa w czasie pierwszej elekcji prezydenckiej*, „Teki Historyczne” 2016, z. 51, s. 209–214.

⁴⁰ Narutowicz spotkał się z Piłsudskim w Belwederze po tym, jak Naczelnik ogłosił, że wycofuje swoją kandydaturę z wyborów prezydenckich. Przebieg rozmowy, w trakcie której kolejny raz miał odradzać mu kandydowanie, znamy z relacji samego Marszałka. Zadanie, które czeka prezydenta – miał wówczas powiedzieć: „[...] będzie polegało przede wszystkim na pracy nad wewnętrznymi stosunkami w Polsce. Do tego on, Gabrjel Narutowicz, jest najzupełniej nieprzygotowany ze względu na słabą znajomość stosunków polskich, zbyt małe zżycie się z nimi, oraz ze względu na zbyt łatwe ocenianie stosunków polskich na modłę europejską i stąd prawdopodobieństwo błędów, szkodliwych dla kraju, a niewątpliwie bardzo bolesnych dla niego” (J. Piłsudski, *Pisma zbiorowe*, t. VI, Warszawa 1937, s. 53).

⁴¹ W tym miejscu należy odnotować, że Thugutt już po wyborze Narutowicza przyznał, że on sam miał niewielką wiarę w przeforsowanie jego kandydatury, gdyż sądził, że „przyciśnięci do muru „Piastowcy” głosować będą raczej za Zamoyskim niż za Narutowiczem (S. Thugutt, *Przyczynek do historii...*, s. 217).

była tylko rola przysłowiowego „języczka u wagi” odegrana przez PSL „Piast” oraz mniejszości narodowe, które postanowiły wykorzystać okazję do pokazania swojej siły⁴².

Dzień poprzedzający wybory prezydenckie dokładnie zapamiętał Stefan Ossowski, którego lider „Wyzwolenia” poprosił, aby raz jeszcze spróbował wpłynąć na Narutowicza i uzyskał jego bezwarunkową zgodę na kandydowanie. „Po dłuższej ze mną dyskusji [Narutowicz jak zanotował we wspomnieniach – dop. M.B.] ponownie odmówił. Odniosłem tę odpowiedź jego zwolennikom po południu. Późnym wieczorem, gdy się po ponownej próbie okazało, że wszelka nadzieja na wspólną kandydaturę centrum i lewicy upadła, zażądano ode mnie, abym jeszcze raz z nim mówił. Po krótkiej wymianie zdań udał się do Belwederu, a powróciwszy, po raz trzeci i ostatni odmówił. Był niezmiernie umęczony i bardzo wzruszony. Odczuwając ten jego stan, jako jeden ze sprawców tej udręki, zacząłem go bardzo przepraszać. Na to uściśkał mnie serdecznie i poweselał znacznie, wyrażając wielką radość, że przecież zdobył się pomimo nacisku, na ostateczną odmowę”⁴³.

W dniu wyborów, tj. 9 grudnia 1922 r., napięcie było wyczuwalne od samego rana. Niewielu (jeśli ktokolwiek) przewidywało jednak, jakie konsekwencje spowodowuje dokonany wieczorem wybór. Narutowicz, który nieoczekiwanie znalazł się w centrum tych wydarzeń, otrzymał od Piłsudskiego kolejny raz sygnał, aby się wycofał⁴⁴. Także brak wspólnego kandydata lewicy, co potwierdziło niepowodzenie spotkania zorganizowanego w dniu wyborów w sejmie o 9:00 rano, był

⁴² Cytowany lider „Wyzwolenia” podkreślał, że nie miał wątpliwości odnośnie konieczności pozyskania głosów mniejszości narodowych, gdyż ich poparcie wzmacniało pozycję prezydenta oraz Polski. Nie tylko litera, ale i duch konstytucji nie upoważniały do najmniejszych wątpliwości co do całkowitego równouprawnienia wszystkich członków Zgromadzenia Narodowego, bez względu na narodowość, co z kolei nakazywało szukanie ich poparcia. „Z głębokim tedy przekonaniem o słuszności swojego stanowiska zwróciłem się z propozycją poparcia naszego kandydata do wszystkich czterech klubów mniejszości. Niemcy i oba kluby słowiańskie uczyniły to bez wahań i bez żadnych zastrzeżeń. Rozmowy z tymi klubami trwały po parę minut i ograniczyły się niemal do zapytania i odpowiedzi. Dłuższą nieco i trudniejszą była rozmowa z kołem żydowskim, które obiecało wprawdzie swoje głosy, ale proponowało zarazem wypowiedzenie się nasze na temat stosunku do sprawy żydowskiej. Sądziłem, że jest to zbyt ciężkie, wystarcza bowiem stwierdzenie, że w sprawie żydowskiej, jak zresztą i we wszystkich innych sprawach mniejszości, stoimy na gruncie Konstytucji i demokratyzmu, czego rękojmią jest dotychczasowe nasze postępowania. Na tym stałem. Kluby mniejszości zastrzegły sobie tylko, że w pierwszym głosowaniu oddadzą swoje głosy na prof. Jana Baudoin de Courtenay, socjaliści zaś wysuną demonstracyjnie Ignacego Daszyńskiego (ibidem, s. 217–218).

⁴³ S. Ossowski, *Wspomnienie*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej...*, s. 193.

⁴⁴ K. Stembrowicz, op.cit., s. 12.

odrzucając warunek, który dzień wcześniej postawił lider „Wyzwolenia”. Upór tego ostatniego w lansowaniu kandydatury ministra spraw zagranicznych wydaje się być w zaistniałej sytuacji trudny do zrozumienia. Kiedy jednak potraktujemy go, jako elementu rywalizacji z ludowcami z „Piasta”, sprawa wydaje się być znacznie jaśniejsza. Optując za Narutowiczem, Thugutt musiał w jakimś stopniu narażać się Piłsudskiemu, którego był admiratorem, gdyż ten, jak pamiętamy, popierał kandydaturę Wojciechowskiego. Tym samym postawa Thugutta osłabiała kandydata Marszałka, który nie miał bezwzględnego poparcia w żadnym z klubów lewicy czy centrum.

Lider „Wyzwolenia”, nie mogąc pozwolić sobie na opuszczenie choć na chwilę gmachu parlamentu, pertraktował z Narutowiczem w dniu wyborów przez swojego emisariusza. Z jego relacji wynikało, że Narutowicz był już całą sytuacją mocno zmęczony, a nawet poirytowany. Kluczowe znaczenie dla jego stanu miała zapewne nieprzejednana postawa Piłsudskiego, który wyraźnie dawał mu do zrozumienia, że nie widzi go na stanowisku prezydenta. Z rozmów prowadzonych przez zaufanego Thugutta wynikać miało, że Narutowicz w głębi duszy widział jednak cień szansy na pomyślny wynik elekcji. Na jakiej podstawie opierał to spostrzeżenie? Otóż na pytanie emisariusza Thugutta, co zrobi w sytuacji, gdyby został wybrany, miał odpowiedzieć: „Ha, to trudno, ale dajcie spokój, zostawcie mnie w spokoju”⁴⁵. Takiej odpowiedzi lider „Wyzwolenia” zapewne się spodziewał, ale i tak nie zamierzał wycofywać jego kandydatury⁴⁶. Inna sprawa, że na jej powodzenie, o czym już wspomniano, nie liczył, co po latach otwarcie przyznawał⁴⁷. Trudno jednak wykluczyć, że w ten sposób na kartach wspomnień szukał dla siebie usprawiedliwienia, gdy znane już były konsekwencje całej sytuacji.

Posiedzenie Zgromadzenia Narodowego mającego dokonać wyboru Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej rozpoczęło się o godzinie 12:10. Otworzył je przewodniczący obradom marszałek sejmu Maciej Rataj. Do prezydium Zgromadzenia powołani zostali posłowie: Antoni Harasz, Jan Ledwoch, Serwacy Niedbałski i Stefan Sołtyk, oraz senatorowie: Bolesław Bielawski, Maciej Glogier, Stefan Kopciński i Józef Kruk⁴⁸. Sekretarzami urzędującymi zostali Sołtyk i Kopciński.

⁴⁵ T. Hołówko, *op.cit.*, s. 144.

⁴⁶ Biograf Narutowicza, Marek Andrzejewski, ocenił, że namowom Thugutta „uległ niemal w ostatnim momencie” (M. Andrzejewski, *op.cit.*, s. 20).

⁴⁷ D. Pacyńska, *Śmierć prezydenta*, Warszawa 1965, s. 33–34.

⁴⁸ AAN, Biuro Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Akta Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta RP 1922–1923, sygn. 13, k. 38.

W myśl art. 12 Regulaminu Zgromadzenia Narodowego zgłoszono pięciu kandydatów. W kolejności alfabetycznej lista wyglądała następująco: pierwszym kandydatem był Jan Baudouin de Courtenay, zgłoszony przez Blok Mniejszości Narodowych – językoznawca znany z obrony pokrzywdzonych. Jego kandydatura, pomimo tego, że on sam był postrzegany jako osoba apolityczna, wzbudziła wiele emocji i uznana została za „demonstrację” mniejszości narodowych⁴⁹. Drugim kandydatem był Ignacy Daszyński, którego zgłosiła Polska Partia Socjalistyczna. W Sejmie klub poselski Związku Polskich Posłów Socjalistycznych liczył zaledwie 41 osób, co nie rokowało najlepiej tej kandydaturze i miało znaleźć swoje potwierdzenie już w pierwszym z pięciu głosowań. Kandydatem numer trzy był Narutowicz, wysunięty przez PSL „Wyzwolenie”, a *de facto* jego lidera – Thugutta, gdyż w klubie parlamentarnym nie brakowało przeciwników zgłaszania osoby, która nie miała żadnych związków z partią. Kandydatem PSL „Piast” został Stanisław Wojciechowski, w młodości socjalista, jeden z pionierów spółdzielczości w Polsce, od stycznia 1919 r. do czerwca 1920 r. minister spraw wewnętrznych⁵⁰. Wojciechowski był też współpracownikiem Piłsudskiego, który oficjalnie udzielił mu poparcia⁵¹. Kandydatura Wojciechowskiego była kością niezgody i jednocześnie przedmiotem rozgrywki między ludowcami z „Piasta” i „Wyzwolenia”. Swoją partię rozgrywał Witos, który w rozmowie z Thuguttem miał jeszcze dzień przed wyborami mówić, że on i jego partia nie popierają Wojciechowskiego⁵². W tym samym czasie, jak twierdził Wojciechowski, Witos miał go wręcz prosić, aby nie rezygnował z kandydowania, czego 8 grudnia był bliski. Ta gra wzmocniała podejrzenia, że lider „Piasta” w ostatniej chwili stanie w wyborcze szranki. Piątym kandydatem i jednocześnie reprezentantem prawej strony sceny politycznej był Maurycy Zamoyski. Przed wojną był członkiem władz krajowych Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego, a następnie wiceprezesem Komitetu Narodowego Polskiego w Paryżu. Michał Bobrzyński, wówczas już nestor polskich historyków

⁴⁹ Do opinii tych po latach przychylił się również historycy. Zob. W. Najdus, *Ignacy Daszyński 1866–1936*, Warszawa 1988, s. 445; J. Pajewski, W. Łazuga, op.cit., s. 136.

⁵⁰ Stanisław Wojciechowski (1869–1953), od 1895 r. członek PPS. W niepodległej Polsce sympatyk PSL „Piast”. Od 20 grudnia 1922 r. do 14 maja 1926 r. Prezydent RP. W latach 1926–1939 profesor w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Więcej informacji biograficznych zob. A. Ajnenkiel, A. Drzycimski, J. Paradowska, *Prezydenci Polski*, Warszawa 1991, s. 39–50; P. Wróbel, *Stanisław Wojciechowski, prezydent Rzeczypospolitej 20 XII 1922–14 V 1926*, [w:] *Prezydenci i premierzy Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 49–63.

⁵¹ W. Jędrzejewicz, *Józef Piłsudski 1867–1935. Życiorys*, Warszawa 2002, s. 126.

⁵² S. Thugutt, *Przyczynek do historii...*, s. 218.

i polityków, napisał, że stanowisko posła w stolicy Francji zajmował godnie, nie mieszał się w spory wewnętrzne w Polsce, a prezydentury nie pragnął⁵³. I zapewne, gdyby nie namowy Romana Dmowskiego, który przekonywał, że uzyska blisko 70% głosów w Zgromadzeniu Narodowym, pozostałby przy swoim postanowieniu i nie kandydował⁵⁴. Krzysztof Kawalec sugeruje, nie wykluczając osobistej roli Dmowskiego, że decyzja o wysunięciu kandydatury ordynata zapadła jednak w ścisłym kierownictwie ZLN-CHZJN, a motywem mogło być potraktowanie jej jako swego rodzaju próby sił w relacjach z „Piastem”, który sprawiał problemy i wymagał pewnego „utemperowania”⁵⁵.

Listę członków Zgromadzenia, którzy składali kartki z nazwiskiem popieranego kandydata, odczytywał podczas wyborów poseł-sekretarz Sołtyk⁵⁶. Po zakończeniu głosowania ogłoszono przerwę potrzebną dla obliczenia wyników. Po 30 minutach Zgromadzenie zostało wznowione, a sekretarz odczytał wyniki. Podał, że w głosowaniu udział wzięło 545 posłów i senatorów, którzy oddali 541 ważnych głosów. Cztery kartki były nieważne. Konieczna do wyboru prezydenta absolutna większość wynosiła 271 głosów. Wyniki uzyskane przez poszczególnych kandydatów były zgodne z przewidywaniami. Najwięcej głosów – 222 – uzyskał Zamoy-ski. Zaskoczeniem nie był również drugi wynik Wojciechowskiego, który zdobył 105 głosów. Mniejszości narodowe zademonstrowały swoją siłę w parlamencie, gdyż tak należy ocenić trzeci wynik ich kandydata z poparciem 103 głosów. Czwarte miejsce zajął Narutowicz z 62 głosami, a na ostatnim miejscu uplasował się Daszyński⁵⁷. Należy jednak pamiętać, że wyboru prezydenta dokonywało Zgromadzenie Narodowe, a nie ogół obywateli. Gdyby wybory były powszechne, Narutowicz w starciu z Daszyńskim byłby na straconej pozycji.

Brak rozstrzygnięcia w pierwszej turze spowodował, iż koniecznym stało przeprowadzenie drugiego głosowania. Tym razem jednak, gdyby ponownie żaden z kandydatów nie uzyskał bezwzględnej większości głosów, w kolejnej turze

⁵³ M. Bobrzyński, *Wskrzeszenie Państwa Polskiego. Szkic historyczny*, t. II: 1918–1923, Kraków 1925, s. 270.

⁵⁴ J. Pajewski, W. Łazuga, op.cit., s. 130.

⁵⁵ K. Kawalec, op.cit., s. 61.

⁵⁶ Wyczytywanie nazwisk członków Zgromadzenia ujawniło, że na posiedzeniu nieobecni byli posłowie: Stefan Królikowski, Stanisław Łańcucki, Marek Łuckiewicz, Artur Pankratz, Leon Pluciński i Kazimierz Średniawa, oraz senatorowie: Maks J. Bienestock i Zygmunt Nowicki.

⁵⁷ AAN, Biuro Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Akta Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta RP 1922–1923: Protokół Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 9 grudnia 1922 r., sygn. 13, k. 39.

z rywalizacji odpaść miał kandydat z najmniejszym poparciem. Spowodowało to, iż głosowanie weszło w zupełnie nową fazę, gdzie chęć zademonstrowania swojej pozycji politycznej, jak było to w przypadku kandydata mniejszości narodowych i socjalistów, ustąpiła realnej walce o najwyższy urząd w państwie⁵⁸. W efekcie od drugiego głosowania rozkład poparcia zaczął się zmieniać w istotny sposób. Na czele stawki nadal był Zamoyski, którego w głosowaniu poparło 228 posłów i senatorów. Drugie miejsce utrzymał Wojciechowski, na którego padły 152 głosy. Wzrost o 47 głosów był wynikiem przejścia poparcia Daszyńskiego, na którego tym razem zagłosowała tylko jedna osoba. Na trzecim miejscu znalazł się Narutowicz, którego poparła większość deputowanych z Bloku Mniejszości Narodowych, co oznaczało wzrost w stosunku do pierwszej tury o 89 głosów (do 151). Kandydat mniejszości z 10 głosami, a więc poparciem mniejszym niż 10% w stosunku do pierwszej tury, mimo wszystko przeszedł do kolejnego etapu, uzyskując wynik lepszy od Daszyńskiego, który nie przeszedł do trzeciego głosowania. Absolutna większość w tym głosowaniu wyniosła 272 głosy, gdyż na 545 oddanych kartek trzy były nieważne⁵⁹.

W trzecim głosowaniu udział wzięło 545 posłów i senatorów⁶⁰. Obowiązywała ta sama zasada, co w drugiej turze, tzn. jeśli żaden kandydat nie uzyskał absolutnej większości, osoba z najmniejszą liczbę głosów nie przechodziła do kolejnego głosowania. Po trzydziestominutowej przerwie podano wyniki. Ponownie najwięcej głosów otrzymał Zamoyski i był to identyczny wynik, jak w drugim głosowaniu (228). Pokazało to dobitnie, że jego poparcie było bardzo stabilne, ale jednocześnie do uzyskania absolutnej większości, przy frekwencji na poziomie ponad 540 głosujących, brakowało mu około czterdziestu głosów. Na drugim biegunie znalazł się kandydat mniejszości, zdobywając ich zaledwie pięć. Nie było to jednak wynikiem utraty przez niego poparcia w gronie członków Zgromadzenia reprezentujących mniejszości narodowe, tylko świadomym przeniesieniem głosów na innych kandydatów, tj. Narutowicza i Wojciechowskiego. I o ile nie było zaskoczeniem, że pięć głosów, które między drugim a trzecim głosowaniem utracił kandydat mniejszości, przejął Narutowicz, o tyle fakt, że po raz pierwszy wyprzedził on

⁵⁸ Przy wywoływaniu członków w drugim głosowaniu ustalono nieobecność tych samych posłów i senatorów, co w pierwszej turze.

⁵⁹ AAN, Biuro Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Akta Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta RP 1922–1923: Protokół Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 9 grudnia 1922 r., sygn. 13, k. 40.

⁶⁰ Do wymienionej wcześniej ósemki nieobecnych posłów dołączył, opuszczając głosowanie, poseł Samuel Podhorski.

Wojciechowskiego w stosunku 158 do 150 – już tak. Wydaje się, iż musiało to przynajmniej niektórym z członków Zgromadzenia Narodowego dać do myślenia.

Napięcie, które towarzyszyło czwartej turze głosowania, choć zdaniem wielu obserwatorów miało być dopiero preludium do tego przed ostatnim, piątym głosowaniem, okazało się decydujące dla ostatecznych wyników. Na sytuację, do której wówczas doszło, warto spojrzeć w kilku płaszczyznach. Pierwszą była rywalizacja dwóch ambitnych liderów największych partii ludowych – Witosą, dla którego kandydatura Wojciechowskiego była de facto polityczną manifestacją i miała pokazać znaczenie jego partii, oraz (trochę nieoczekiwane) Thugutta. Przypomnijmy, że lider „Wyzwolenia” do 4 grudnia miał tylko jednego kandydata na fotel prezydenta – Piłsudskiego. Nieoczekiwany zwrot akcji, który nastąpił z chwilą ogłoszenia decyzji o jego niekandydowaniu, jak zostało już wcześniej opisane, z jednej strony postawił go w bardzo trudnej sytuacji, z drugiej dał szansę na zaznaczenie obecności na scenie politycznej. O tym, że był wytrawnym politykiem, choć dysponującym ograniczoną liczbą przedstawicieli w parlamencie oraz znanych i popularnych polityków, świadczył fakt wystawienia do wyborów zupełnie niekojarzonego z jego partią kandydata, jakim był Narutowicz. Oznacza to, że Thugutt wizerunkowo tracił niewiele nawet gdyby Narutowicz odpadł już w drugiej lub trzeciej turze. Inaczej wyglądała sytuacja Witosy (i tu dochodzimy do drugiej płaszczyzny), który, jako „obrotowy” układający się z prawicą, czego owocem były wybory marszałków, był jednocześnie zakładnikiem chłopskiego elektoratu, który miałby poważny problem z zaakceptowaniem głosowania ich przedstawicieli w Zgromadzeniu Narodowym na wielkiego obszarnika, jakim był Zamoyski⁶¹. Była to więc, jak słusznie zauważył Krzysztof Kawalec, kolejna odsłona problemu, z którym ZLN zmagał się od

⁶¹ Przedstawiciele innych ugrupowań, w tym lewicowego „Wyzwolenia”, nie mieli wątpliwości, że pomysł z wysunięciem kandydatury Maurycego Zamoyskiego, w którego uczciwość nie wątpili, a zasługi dla Polski pamiętali, był jednak niezręczny i musiał doprowadzić do podziału w łonie „Piasta”. Zob. m.in. S. Thugutt, *Przyczynek do historii...*, s. 218. Podobne stanowisko zajął, nota bene niezwiązany z lewicą, Jan Skotnicki, autor wielokrotnie wykorzystywanych przez historyków wspomnień i jednocześnie bezpośredni uczestnik wielu ważnych wydarzeń społeczno-politycznych, który uznał, że „Narodowa Demokracja, jako obóz liczny w owych latach, wysunęła w sejmie przy wyborach na prezydenta kandydaturę Zamoyskiego, wprowadzie człowieka czystego i dla sprawy niezwykle ofiarnego, ale na nieszczęście hrabiego i ordynata. Kandydatura ta wywołała naturalnie w pewnych ugrupowaniach gwałtowny sprzeciw, a u wszystkich zdumienie. Zamoyski był bowiem największym obszarnikiem Kongresówki, a więc wybór jego był w opinii chłopów wszystkich obozów równoznaczny z przekreśleniem reformy rolnej, tego najbardziej wówczas sztandarowego hasła chłopskiego. Dla pepeesowców kandydat był »obciążonym dziedzicznie arystokratą«” (J. Skotnicki, *Przy sztalugach i przy biurku. Wspomnienia*, Warszawa 1957, s. 205–206).

chwili powstania: „Nie sposób było pogodzić ziemian, broniących majątków z chłopskim głodem ziemi, który musiały uwzględniać wszystkie partie chłopskie”⁶². Nie bez znaczenia był także wymierzony przeciwko prawicy nieformalny sojusz wszystkich ugrupowań centrolewicowych, który miał zablokować jej kandydata.

Wszystkie przedstawione powyżej uwarunkowania, w połączeniu z taktycznym przetrzuceniem kilku głosów prawicy na Narutowicza w czwarty głosowaniu (Zamoyski uzyskał 224 głosy), co miało wyeliminować z ostatniej tury Wojciechowskiego, spowodowało, iż niemożliwe stało się możliwym⁶³. Sprawę załatwiono – jak zwykle w demokracji – w kulisach. Po pierwsze, prawica błędnie założyła, że PSL „Piast” nie poprze ministra spraw zagranicznych w decydującym głosowaniu. Po drugie, liczyła na akceptację popularnego, ale praktycznie tylko w jej szeregach, hasła „polskiej większości”⁶⁴. Po trzecie, nie wyciągnęła wniosków z pierwszych głosowań, gdy nawet niezbyt wytrawny obserwator politycznych zapasów na forum Zgromadzenia Narodowego musiał zobaczyć, że zdolności prawicy do zawiązania koalicji, która miałaby wybrać jej kandydata na prezydenta, były w tym dniu zerowe. W efekcie uzyskane przez Narutowicza w czwartej turze głosy w liczbie 171 dały mu awans do decydującego starcia z Zamoyskim. Wojciechowski, na którego w przedostatnim głosowaniu padło 146 głosów, takim rozwojem wypadków musiał być mocno zaskoczony. Było już jednak za późno, aby cokolwiek zmienić – dlatego też oddanie przez część posłów z klubu Witosa głosów nieważnych było już tylko kolejną próbą grania roli „obrotowego”. Tą strategię znano już wcześniej i tym razem szybko ją rozszyfrowano, ale na przeciwdziałanie jej zabrakło prawicy determinacji, którą z kolei wykazano w następnych dniach na łamach prasy narodowej, ostro krytykując zachowanie Witosa⁶⁵.

⁶² K. Kawalec, op.cit., s. 58.

⁶³ K. Stembrowicz, op.cit., s. 12. Biograf Eligiusza Niewiadomskiego, zabójcy prezydenta Narutowicza, napisał, że „[p]rzebieg prezydenckiego głosowania z 9 grudnia 1922 r. był jedynym z najbardziej zdumiewających, zaskakujących – i brzemiennych w skutkach wydarzeń w całej historii II Rzeczypospolitej” (P. Pleskot, *Niewiadomski. Zabić prezydenta*, Warszawa 2012, s. 269).

⁶⁴ Krzysztof Kawalec, opierając się na publikacjach z piśmiennictwa, sugeruje, że także wśród przeciwników prawicy nie brakowało osób zgadzających się z opinią, wedle której w sprawach polskich, powinno kierować się zasadą narodowej solidarności. Nie oznaczało to jednak, co zdecydowanie podkreślił, przyjęcia wykładni owej solidarności w ujęciu obozu narodowego. Zob. K. Kawalec, op.cit., s. 63.

⁶⁵ Ludowcy, broniąc swojej decyzji, wydali specjalne oświadczenie, w którym wyjaśniali jej motywy. Czytamy w nim, że poparli Narutowicza, gdyż jako Polak z krwi i kości, a nie – jak mu zarzucano – Żyd, jest znanym w całej Europie naukowcem, szczerym demokratą, a co za tym idzie – gwarantem ludowego charakteru państwa, podczas gdy Maurycy Zamoyski – poza tym, że jest hrabią i największym w Polsce obszarnikiem, gdyż posiada około pół miliona morgów ziemi – nie

Formalnościom stało się zadość około godziny 19:00, gdy podliczone zostały głosy oddane w piątym głosowaniu. Oficjalne odczytanie protokołu o wyborze Gabriela Narutowicza na prezydenta nastąpiło około godz. 19:30. Gabriel Narutowicz pokonał w nim Maurycego Zamoyskiego, uzyskując 289 głosów wobec 227, które uzyskał kandydat prawicy. 29 głosów było nieważnych, głównie z NPR oraz „Piasta”. W poprzednich czterech głosowaniach takich głosów nie było więcej niż cztery. Przewodniczący Zgromadzenia Narodowego Maciej Rataj oświadczył, że zgodnie z art. 22 ustawy z dnia 27 lipca 1922 r. o Regulaminie Zgromadzenia wezwie prezydenta elekta do złożenia przysięgi. Niezwłocznie wystosował też, wykonując 21 art. wspomnianej ustawy, pismo do Naczelnika Państwa, w którym informował go o dokonanych wyborach⁶⁶.

Głosowania	I	II	III	IV	V
Jan Baudouin de Courtenay (kandydat mniejszości narodowych)	103 (19%)	10 (1,9%)	5 (0,9%)	–	–
Ignacy Daszyński (Polska Partia Socjalistyczna)	49 (9%)	1 (0,18%)	–	–	–
Gabriel Narutowicz (PSL „Wyzwolenie”)	62 (11,5%)	151 (27,8%)	158 (29%)	171 (31,5%)	289 (53%)
Stanisław Wojciechowski (PSL „Piast”)	105 (19%)	152 (27,9%)	150 (27,6%)	146 (26,8%)	–
Maurycy Zamoyski (CHZJN)	222 (40,75%)	228 (41,85%)	228 (41,85%)	224 (41,1%)	227 (41,7%)
Głosy nieważne	4	3	4	4	29

Porównanie głosowania we wszystkich pięciu turach wskazuje, że elektorat Maurycego Zamoyskiego, choć najliczniejszy w pierwszych czterech turach, był praktycznie stały. Gdy porównamy jego poparcie z pierwszej i ostatniej tury, okazuje się, że zwiększył on poparcie tylko o 1%, podczas gdy Narutowicz w tym samym porównaniu osiągnął wzrost na poziomie 466%⁶⁷.

ma żadnych innych zalet, a jego elekcja oznaczałaby koniec Polski ludowej i powrót do Polski magnackiej. Zob. *Polskie Stronnictwo Ludowe. Do Braci włościan*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej...*, s. 314–315.

⁶⁶ AAN, Biuro Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Akta Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta RP 1922–1923: Zawiadomienie Prezesa Rady Ministrów o wyborze Prezydenta, sygn. 13, k. 65.

⁶⁷ Tego wielce wymownego porównania użył m.in. M. Andrzejewski, op.cit., s. 20.

Gabriela Narutowicza o wyborze na urząd prezydenta jako pierwszy, około godziny 19:30, telefonicznie poinformował osobisty sekretarz Antoni Tarnowski⁶⁸. Z relacji, którą pozostawił, wynika, że w odpowiedzi usłyszał słowa pełne skarg i żalu: „Co wyście mi narobili? Co wyście mi narobili?” – miał rzucić do słuchawki Narutowicz. Już chwilę potem zaprosił grupę najbliższych współpracowników na krótkie spotkanie. Czas na podjęcie decyzji był krótki, gdyż równocześnie z wiadomością o wyborze Tarnowski poinformował go, że niezwłocznie po zamknięciu obrad Zgromadzenia Narodowego przyjadą do niego marszałkowie Sejmu i Senatu w towarzystwie premiera, by zakomunikować mu oficjalnie wybór na urząd, ale też zapytać, czy przyjmie powierzone mu stanowisko⁶⁹. Krótką informację o przebiegu spotkania przekazał jego uczestnik Stanisław Kętrzyński. Wynika z niej, że Narutowicz ze łzami w oczach pytał zebranych, czy mam spełnić obowiązek sumienia obywatelskiego i przyjąć godność. Akcentował przy tym, że jego wyboru dokonało Zgromadzenie Narodowe na podstawie obowiązującej konstytucji. Jego zachowanie mogło dla części zebranych stanowić dowód jego niezbyt silnego charakteru, co w obliczu wyboru na najważniejszy urząd w państwie nie wróżyło najlepiej. Trudno jednocześnie zakładać, aby jego zachowanie było wyreżyserowaną na potrzeby stosunkowo wąskiego grona osób kreacją aktorską, która miała pokazać wewnętrzne rozdarcie, czyli znaną za sprawą pierwszego prezydenta Trzeciej Rzeczypospolitej postawę w stylu „nie chcę, ale muszę”. Ostatecznie jeszcze w trakcie spotkania, choć po dłuższym wahaniu, oznajmił zebranym, że wybór przyjmuje⁷⁰. I ta właśnie decyzja, podjęta jeszcze zanim dotarły do niego pierwsze informacje o protestach przeciwko jego kandydaturze, oraz fakt, iż została podtrzymana w kolejnych, znacznie trudniejszych dniach, pokazała prawdziwe oblicze i charakter człowieka, który został pierwszym prezydentem w historii Polski. Na jego decyzję wpłynęło zapewne kilka czynników. Była wśród z całą pewnością obawa przed tym, aby nie został uznany go za osobę bojaźliwą lub oskarżony, że nie dorósł do tak zaszczytnego stanowiska. Nie można również zapomnieć, że wybór musiał odebrać jako spełnienie i dowartościowanie. Pamiętajmy, iż niespełna trzy lata po wejściu do krajowej

⁶⁸ Antoni Tarnowski był od początku niepodległości Polski pracownikiem MSZ. Zajmował się głównie zadaniami, które prowadził Departament dla Spraw Litwy i Białorusi. Na temat jego pracy zob.: J. Sibora, *Dyplomacja polska w I wojnie światowej*, Warszawa 2013, s. 510, 558.

⁶⁹ S. Vaitekūnas, *Stanislovas Narutavičius. Signataras Ir jo laikai*, Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, Vilnius 2012, s. 449–450.

⁷⁰ S. Kętrzyński, *Moje wspomnienia z Ministerstwa Spraw Zagranicznych*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej...*, s. 197.

polityki zdążył być ministrem robót publicznych oraz spraw zagranicznych, a teraz miał objąć najważniejszy urząd w państwie.

Chwilę po zakończeniu spotkania witał na Wierzbowej marszałków Sejmu i Senatu – Rataja i Trąpczyńskiego – oraz premiera Nowaka. Na ich zapytanie, czy przyjmuje wybór, oświadczył, że decyzja Zgromadzenia Narodowego jest dla niego niespodzianką, szczególnie, że prosił polityków PSL „Wyzwolenie” o wycofanie jego kandydatury w obliczu niskiego poparcia, które był przekonany uzyskać. W sytuacji jednak, gdy po kilku turach głosowania ostatecznie to on został wybrany, nie pozostaje mu nic innego, jak wybór przyjąć⁷¹. W tych okolicznościach ustalono, że zaprzysiężenie odbędzie się 11 grudnia (poniedziałek) w południe w gmachu Sejmu.

Nie podlega dyskusji, że opinia publiczna była wyborem Narutowicza mocno zaskoczona. Dotyczyło to zarówno uczestników życia politycznego, jak i jego stałych oraz przypadkowych obserwatorów. Reakcje, jakie wywołała wiadomość o wyborze Narutowicza, dobrze oddaje fragment wspomnień malarza i urzędnika państwowego Jana Skotnickiego. „Było to w grudniu 1922 roku. Bawiłem służbowo we Lwowie. Wieczorem w restauracji George’a podszedł do mnie wiceminister spraw wewnętrznych Julina Dunikowski i powiedział podnieconym głosem: »Przed chwilą dostałem depeszę z Warszawy. Prezydentem został Narutowicz.« Wiadomość była istotnie sensacyjna. Nikt z publiczności nic nie wiedział. Zaprosiłem Dunikowskiego do mego stolika, myśląc, że się dowiem bliższych szczegółów o wyborach. Niewiele wiedział, prócz tego, że Narutowicz wyszedł przy piątym głosowaniu, jako kontrkandydat Maurycego Zamoyskiego, który dostał 227 głosów, przeciw 289 Narutowicza. Decydowali piastowcy”⁷². Podobnie rolę ludowców z „Piasta” ocenił Zygmunt Wasilewski: „O wyniku wyborów zdecydować miało stanowisko stronnictwa ludowego. Stojący na jego czele Wincenty Witos znany mi dobrze z czasów lwowskich, nosił jeszcze uniform chłopą galicyjskiego /buty z cholewami, koszula bez krawata/, ale tradycji jego politycznych się wyzbywał, szybko dojrzewając do roli polskiego męża stanu. Niestety jednak nie przewidział skutków, gdy ulegając presji Piłsudskiego, przystał na kompromis na mocy, którego odstąpił szereg mandatów ludziom z organizacji tajnej Piłsudskiego”⁷³.

⁷¹ Z. Kodisówna, op.cit., s. 228.

⁷² J. Skotnicki, op.cit., s. 205.

⁷³ A PAN, Zygmunt Wasilewski..., k. 81.

Pierwszy biograf Gabriela Narutowicza – Tadeusz Hołówko – przyczyny wyboru Narutowicza upatrywał w kłótni prawicy z Witosem, który do samego końca miał wierzyć, iż to on ostatecznie zajmie najważniejsze stanowisko w państwie. Swoje kalkulacje lider „Piasta” miał opierać na założeniu, że obóz prawicowy, pragnąc dokonać wyboru kandydata polskiej większości, będzie zmuszony poprzeć ostatecznie jego kandydaturę, gdy tylko zorientuje się, że on sam i jego ludzie nie poprą nikogo innego. Wyliczenia „stratega” z Wierchosławic prawica unieważniła z chwilą wystawienia kandydatury Maurycego Zamoyskiego, na co on, jak wiemy, zareagował zgłoszeniem Wojciechowskiego. Biorąc pod uwagę jego wcześniejsze plany, było to *de facto* realizacją planu awaryjnego⁷⁴.

Niedziela 10 grudnia 1922 r. na ulicach Warszawy w niczym nie przypominała dnia wolnego od pracy. Zapewne niejedna z osób uczestniczących w masowych protestach przeciwko Narutowiczowi⁷⁵, jak i z tych mniej licznych, które demonstrowały w jego obronie, przypominała sobie atmosferę pierwszych tygodni niepodległości, gdy obóz narodowy wyprowadzał na ulice stolicy tysiące ludzi protestujących przeciwko polityce Tymczasowego Naczelnika Józefa Piłsudskiego i powołanego przez niego lewicowego rządu z Jędrzejem Moraczewskim w roli premiera⁷⁶. Kolejne dni, w których Gabriel Narutowicz, jak trafnie to ujął Józef Piłsudski, okazał się „szlachetnym idealistą”, podejmując między innymi próbę połączenia „wody z ogniem”, tj. powołania w realiach ostrego sporu politycznego rządu, który uzyskałby szerokie poparcie w parlamencie, przyniosły eskalację napięcia. Jego najbardziej znanym i jednocześnie smutnym wyrazem były uliczne protesty oraz zamieszki z 11 grudnia, które miały uniemożliwić złożenie przysięgi prezydenckiej w gmachu parlamentu. Ich kulminacją była tragiczna sobota 16 grudnia, gdy Gabriel Narutowicz zginął od kul politycznego fanatyka Eligiusza Niewiadomskiego. Wszystko to działo się w stolicy odrodzonej zaledwie cztery lata wcześniej Polski – państwa, którego obywatele szczycili się tym, że w przeciwieństwie

⁷⁴ T. Hołówko, op.cit., s. 144–145.

⁷⁵ Okoliczności wywołania nagonki na Narutowicza w prasie narodowej, które miały wpływ na eskalację wydarzeń, w tym protesty uliczne, opisał M. Mazur, *Media endeckie wobec wyboru i śmierci pierwszego prezydenta RP Gabriela Narutowicza*, „Dzieje Najnowsze” 2010, z. 2, s. 51–69.

⁷⁶ S. Dzierzbicki, *Pamiętniki z lat wojny 1915–1918*, Warszawa 1983, s. 323–324; Zob. także: K. Badziak, *W oczekiwaniu na przełom. Na drodze od odrodzenia do złamania państwa polskiego listopad 1918 – czerwiec 1920*, Łódź 2004, s. 41–47; J. Gołota, *Jędrzej Moraczewski (1870–1944). Pierwszy premier II Rzeczypospolitej*, Ostrołęka 2002, s. 165.

do „wschodnich barbarzyńskich sąsiadów” – nie są „królobójcami”⁷⁷. Rzeczywistość okazała się inna, i choć daleko nam do zbrodni, których dokonywali Rosjanie – o czym „przypomnieli” na masową skalę w 2022 r., brutalnie najeżdżając niepodległą Ukrainę – to w stulecie prezydentury w Polsce, której pierwszy akord przerwała polityczna zbrodnia, musimy przypomnieć, że nikt nie jest wolny od czynów haniebnych, i tylko od naszego sprzeciwiania się złu każdego dnia zależy, jaką pozycję i znaczenie będą w naszym życiu odgrywać ludzie „szlachetni”, nawet jeśli są „idealistami” w najlepszym tego słowa znaczeniu.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Biuro Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, Akta Zgromadzenia Narodowego dla wyboru Prezydenta RP 1922–1923, sygn. 13.

Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie [dalej: A PAN], Zygmunt Wasilewski. Życiorys 1865–1939, sygn. 127.

Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, nr 275 z 2.12.1922.

Opracowania

Ajnenkiel A., Drzycimski A., Paradowska J., *Prezydenci Polski*, Warszawa 1991.

Andrzejewski M., *Gabriel Narutowicz*, Warszawa 2012.

Badziak K., *W oczekiwaniu na przełom. Na drodze od odrodzenia do złamania państwa polskiego listopad 1918 – czerwiec 1920*, Łódź 2004.

Bernaś F., *Gabriel Narutowicz*, Warszawa 1979.

Białokur M., *Czy Gabriel Narutowicz był szlachetnym, ale niepraktycznym idealistą?*, [w:] *Polska leży na Zachodzie. Studia z dziejów Polski i Europy dedykowane Pani Profesor Teresie Kulak*, red. W. Wrzesiński, M. Masnyk, K. Kawalec, Toruń 2011, s. 281–300.

Białokur M., *Bezpośrednie następstwa kryzysu społeczno-politycznego wywołanego zabójstwem prezydenta Gabriela Narutowicza w grudniu 1922 roku*, [w:] *Europa XX–XXI wieku. Społeczno-polityczne konsekwencje kryzysów*, red. M. Gruszczyk, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, Katowice 2017, s. 41–58.

Białokur M., *Biografistyka w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie losów Gabriela Narutowicza w szkolnej narracji podręcznikowej na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *In servitute svciennatarum. Biografistyka. Galicja. Druga Rzeczpospolita*, red. A. Maziarz, Opole 2017, s. 221–332.

⁷⁷ To nawiązanie do wydanej po raz pierwszy w 1905 roku eseju historycznego *Królobójcy* Wacława Gąsiorowskiego.

- Białokur M., *Gabriel Narutowicz. Biografia*, Opole 2016.
- Białokur M., *Inżynier doznaje tej przyjemności, jak ma Bóg. Nie tylko polityczna biografia Gabriela Narutowicza*, [w:] *Industria. Konteksty nieoczywiste*, t. II. Materiały po-konferencyjne, Wydawca Muzeum Śląskie, Katowice 2021, s. 143–166.
- Białokur M., *Nie tylko inżynier. Gabriel Narutowicz i jego działalność na rzecz sprawy polskiej w okresie I wojny światowej*, „*Annales Collegi Nobilium Opolienses*” 2021, nr 10, s. 107–136.
- Białokur M., *Rysa na niepodległości. Śmierć prezydenta Gabriela Narutowicza na kartach opracowań historycznych*, [w:] *(Nie)zależne państwo, społeczeństwo (Nie)zależna kultura i edukacja*, red. B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka, Kraków 2019, s. 63–82.
- Bobrzyński M., *Wskrzeszenie Państwa Polskiego. Szkic historyczny*, t. II: 1918–1923, Kraków 1925.
- Cat [Stanisław Mackiewicz], *Prezydent Rzeczypospolitej*, „Słowo” z 6 XII 1922, [w:] S. Cat-Mackiewicz, *Teksty*, wybrał, opracował oraz wstępem opatrzył J. Jaruzelski, Warszawa 1990.
- Chajn L., *Polskie wolnomularstwo 1920–1938*, Warszawa 1984.
- Czekaj K., *Artur Śliwiński (1877–1953). Polityk, publicysta, historyk*, Warszawa 2011.
- Dzierzbicki S., *Pamiętniki z lat wojny 1915–1918*, Warszawa 1983.
- Faryś J., *Funkcjonowanie demokracji parlamentarnej w Drugiej Rzeczypospolitej. Konflikty wokół przesilenia rządowego w 1922 roku*, Szczecin 2019.
- Faryś J., *Gabinet Juliana Ignacego Nowaka 31 lipca – 14 grudnia 1922*, [w:] *Od Moraczewskiego do Składkowskiego. Gabinety Polski Odrodzonej 1918–1939*, red. J. Faryś, A. Wątor, H. Walczak, Szczecin 2010, s. 117–128.
- Gabriel Narutowicz we wspomnieniach współczesnych polityków*, Warszawa 1992.
- Gołota J., *Jędrzej Moraczewski (1870–1944). Pierwszy premier II Rzeczypospolitej*, Ostrołęka 2002.
- Hass L., *Ambicje, rachuby, rzeczywistość. Wolnomularstwo w Europie Środkowo-Wschodniej 1905–1928*, Warszawa 1984.
- Hass L., *Liberalowie, ezoterycy, pilsudczycy. Z dziejów polityki w Polsce w l. 1924–1928*, „*Dzieje Najnowsze*” 1973, nr 4.
- Hołówko T., *Prezydent Gabriel Narutowicz (życie i dzieło)*, Warszawa 1924.
- Jędrzejewicz W., *Józef Piłsudski 1867–1935. Życiorys*, Warszawa 2002.
- Kaczmarek Z., *Trzej prezydenci II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.
- Kawalec K., *Anatomia błędu. Narodowa Demokracja w obliczu wyborów prezydenckich w grudniu 1922 roku*, [w:] *Prezydent Gabriel Narutowicz i polityczny gorący grudeń 1922 roku*, zbiór studiów pod red. M. Białokura, Opole 2013.
- Korpalska W., *Władysław Eugeniusz Sikorski. Biografia polityczna*, Wrocław 1981.
- Kulig A., *Relacje Sejmu Ustawodawczego z rządem i Naczelnikiem Państwa: system rządów w latach 1919–1921*, „*Przegląd Sejmowy*” 2018, nr 6, s. 99–139.

- Mazur M., *Media endeckie wobec wyboru i śmierci pierwszego prezydenta RP Gabriela Narutowicza*, „Dzieje Najnowsze” 2010, z. 2, s. 51–69.
- Najdus W., *Ignacy Daszyński 1866–1936*, Warszawa 1988.
- Nałęcz D., Nałęcz T., *Gabriel Narutowicz prezydent Rzeczypospolitej 14 XII – 16 XII 1922*, [w:] *Prezydenci i premierzy Drugiej Rzeczypospolitej*, red. A Chojnowski, P. Wróbel, Wrocław 1992.
- Nałęcz T., *Rządy Sejmu 1921–1926*, Warszawa 1991.
- Nowak M.J., *Narutowicz Niewiadomski. Biografie równoległe*, Warszawa 2019.
- Orłowski B., *Szwajcarska kariera polskiego inżyniera*, „Mówią Wieki” 2017, nr 9.
- Orłowski B., *Wielka kariera polskiego inżyniera*, „Mówią Wieki” 2012, nr 12.
- Pacyńska D., *Śmierć prezydenta*, Warszawa 1965.
- Pajewski J., Łazuga W., *Gabriel Narutowicz. Pierwszy prezydent Rzeczypospolitej*, Warszawa 1993.
- Paruch W., *Po jednej stronie konfliktu suprapolitycznego. Kształtowanie się obozu piłsudczykowski w Drugiej Rzeczypospolitej po zamachu majowym*, „Niepodległość”, t. LX, Warszawa 2011.
- Piłsudski J., *Maksymy, idee, uwagi, myśli*, zebrał i wydał R. Świątek, Warszawa 2005.
- Piłsudski J., *Pisma zbiorowe*, t. VI, Warszawa 1937.
- Pleskot P., *Niewiadomski. Zabić prezydenta*, Warszawa 2012.
- Pragier A., *Czas przeszły dokonany*, Londyn 1966.
- Ratyński M., *Jan Dębski (1889–1976). Polityk kompromisu*, Warszawa 2019.
- Ratyński M., *O chłopskiego prezydenta. Kandydatura Wincentego Witosa w czasie pierwszej elekcji prezydenckiej*, „Teki Historyczne” 2016, z. 51, s. 209–214.
- Romeyko M., *Przed i po maju*, Warszawa 1983.
- Rutka Z., *Gabriel Narutowicz – inżynier, profesor*, „Biuletyn Informacyjny Politechniki Lubelskiej” 2006, nr 2 (16), s. 36–38.
- Sibora J., *Dyplomacja polska w I wojnie światowej*, Warszawa 2013.
- Skotnicki J., *Przy sztalugach i przy biurku. Wspomnienia*, Warszawa 1957.
- Suleja W., *Józef Piłsudski*, Wrocław 2005.
- Thugutt S., *Przyczynek do historii pierwszego Zgromadzenia Narodowego*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Wydawnictwo Komitetu Uczczenia Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Gabriela Narutowicza, Warszawa 1925.
- Urbankowski B., *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań 2014.
- Vaitekūnas S., *Stanislovas Narutavičius. Signataras Ir jo laikai*, Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, Vilnius 2012.
- Waingertner P., *Mason ofiarny*, „Wprost” z 20.10.2002.
- Waingertner P., *Wolnomularstwo Drugiej Rzeczypospolitej w oczach współczesnych*, Łódź 1999.
- Wapiński R., *Świadomość polityczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 1989.

Wojciechowski S., *Moje wspomnienia*, t. II (nieopublikowany), [w:] *Stanisław Wojciechowski. Prezydent RP. Wspomnienia. Orędzie. Artykuły*, Wstęp, wybór fragmentów wspomnień, przemówień, orędzi, relacji i artykułów M. Groń-Drozdowska, M.M. Drozdowski, Warszawa 1995.

Wójcik A., *Myśl polityczna Stanisława Thugutta (1873–1941)*, Lublin 1992.

Zakrzewski A., *Wincenty Witos. Chłopski polityk i mąż stanu*, Warszawa 1977.

MARIA STINIA
Uniwersytet Jagielloński
ORCID [0000-0003-2921-3758](https://orcid.org/0000-0003-2921-3758)

PROBLEMY ZACHOWANIA RÓWNOWAGI POMIĘDZY NABYWANIEM PRZEZ UCZNIÓW WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI A REALIZACJĄ WSPÓŁCZESNYCH STANDARDÓW WYMAGAŃ W NAUCZANIU HISTORII

PROBLEMS OF BALANCING STUDENTS' ACQUISITION OF KNOWLEDGE AND SKILLS WITH THE IMPLEMENTATION OF CONTEMPORARY STANDARDS OF REQUIREMENTS IN HISTORY TEACHING

ABSTRAKT: Kwestia zachowania równowagi pomiędzy przekazywaniem wiedzy opartej na badaniach naukowych a uczeniem myślenia historycznego i warsztatu historycznego oraz osiąganiem zamierzonych efektów kształcenia jest istotnym problemem dydaktycznym. W zmieniających się trendach w ostatnich dziesięcioleciach można było wyróżnić kolejne etapy, w których koncentrowano się na dominacji wiedzy, następnie na supremacji celów kształcenia, aż po panowanie standardów wymagań. Jednak wypracowane i przedstawione na rok 2023 wymagania egzaminacyjne charakteryzują się dominacją odtwarzania wiedzy, a nie posiadania umiejętności, co jest sprzeczne z celami ogólnymi kształcenia historycznego z zakresu analizy i interpretacji – a zwłaszcza z przesłanką, że uczeń winien potrafić analizować wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok, zauważać zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego, a także dostrzegać mnogość perspektyw badawczych oraz różnorodnych interpretacji historii i ich przyczyny.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja historyczna, standardy wymagań, wiedza historyczna, umiejętności

ABSTRACT: The issue of balancing the transmission of research-based knowledge with the teaching the students historical thinking and historical methods, as well as achieving intended learning outcomes, is an important teaching problem. Across the changing trends of the past decades, one could distinguish successive phases with a focus on the dominance of knowledge, followed by the supremacy of learning objectives, up to the reign of the requirements standards. However, the examination requirements developed and presented for 2023 are characterized by the dominance of the reproduction of knowledge rather than the

possession of skills, which contradicts the general objectives of history education in the field of analysis and interpretation and, in particular, the premise that a student should be able to analyze historical events, phenomena and processes in the context of eras, notice the interrelationships between different areas of social life, as well as recognize the multiplicity of research perspectives and various interpretations of history and their causes.

KEYWORDS: history education, standards of requirements, historical knowledge, skills

Historia jest stałym elementem powszechnej edukacji i stanowi podstawę nauk społecznych. Nieustannie jednak zakres jej treści i opanowywanych przez uczniów umiejętności są przedmiotem debat i kontrowersji, zwłaszcza w zakresie planowania wyników zajęć edukacyjnych. Problem dotyczy kwestii zachowania równowagi pomiędzy przekazywaniem wiedzy opartej na badaniach naukowych a uczeniem myślenia historycznego i warsztatu historycznego, a także osiągania zamierzonych efektów kształcenia. W procesie rozwoju dydaktyki wyróżnić można było kolejne etapy, gdy koncentrowano się na wiedzy, później na celach kształcenia, aż współcześnie po panowanie standardów wymagań, czyli planowania wynikowego¹.

Głównym problemem badawczym w niniejszym artykule jest analiza zasad i wymagań współczesnej dydaktyki historii dotyczących podstawowej problematyki, jaką są kwestie zrównoważenia nabywania przez uczniów wiadomości i umiejętności na lekcjach historii w szkole średniej a istniejącym przepisami szkolnymi opracowanymi w formie tzw. standardów nauczania historii. Praca została oparta o analizę współczesnych trendów w dydaktyce² oraz obowiązujących przepisów ministerialnych funkcjonujących od roku 2018³.

¹ Cz. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red K. Krużewski, Warszawa 2004, s. 51.

² L. Black, *History teaching today. Approaches and Methods*, Kosovo 2011; *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, red. S. Popp, M. Sauer, E. Alavi [et al.], „Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“, t. 5, 2013, s. 207–221; *Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers*, red. M. Hensel-Grobe, H. Ochs, Göttingen 2022; *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*, von Tilmann Janik (Seminar Stuttgart) und Cajus Wypior (Seminar Heilbronn), s. 1–2, <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022]; D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018; eadem, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 22.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.

W latach 90. w Europie poddano weryfikacji fundamentalny pogląd na charakter i cel edukacji historycznej, według którego historię szkolną postrzegano jako „zasób wiedzy”, który należy przyswoić, a następnie w dużej mierze „zapomnieć”. Historia jako przedmiot edukacji szkolnej została redefiniowana jako forma wiedzy wywodzącej się z procesu wykorzystywania i interpretacji dowodów oraz zasad dydaktyki⁴. Z nich z kolei wypływał postulat nauczania historii jako procesu „poszukiwania wyjaśnień”, w przeciwieństwie do herbertowskiego „przekazywania wiedzy” (w myśl którego, nieco trywializując problem, proces nauczania zachodzi wówczas, gdy jedna osoba mówi, a pozostałe słuchają). Można uczyć faktów, skupiając się na przekazywaniu wiedzy i podpowiadając uczniom, co mają wiedzieć, poprzez udzielanie im odpowiedzi, ale prowadzi to do wielokrotnych powtórzeń jednostronnej wersji przeszłości⁵.

Zamiast prosić uczniów o zaakceptowanie przyjętych interpretacji należy zachęcać ich do formułowania opinii poprzez badanie wielu dowodów i perspektyw. Innymi słowy, uczniowie powinni ćwiczyć krytyczne podejście do informacji, krytyczne myślenie i bycie „konstruktywnie sceptycznym”. Współczesne społeczeństwa europejskie są wieloetniczne – niektóre zawsze takie były, a inne stały się takie w rezultacie globalizacji, lub w wyniku istotnych wydarzeń w ich historii. Stawianie czoła tej rzeczywistości i dostosowywanie się do niej stało się niemalże powszechną sytuacją w edukacji w Europie, tak więc obok standardowej historii współistnieją różne wspomnienia i interpretacje, z którymi muszą sobie radzić wszystkie grupy i które muszą nauczyć się nawzajem szanować. Istotne jest, aby robić to w zorganizowany i systematyczny sposób⁶.

Głównym celem omawianego podejścia jest rozwijanie u uczniów umiejętności:

- rozwijania rozumienia reprezentacji i interpretacji przeszłości,
- zbierania i analizowania materiałów z różnych źródeł oraz krytycznego korzystania z nich,
- umieszczania ich w kontekście historycznym (pamiętając o kluczowych elementach i charakterystyce badanych epok, społeczeństw lub sytuacji),
- oceniania różnych wersji i interpretacji przeszłości oraz doceniania różnych punktów widzenia,

⁴ Zob. szerzej *Zur Professionalisierung...*, s. 207–221; *Geschichtsdidaktik Update...*, s. 1–2 <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022].

⁵ L. Black, op.cit., s. 7.

⁶ Ibidem, s. 7–8.

- odróżniania faktów od opinii i wykrywania błędów, fałszerstw i stereotypów w odniesieniu zarówno do przedstawień wizualnych, jak i języka,
- analizowania dostępnych dowodów i badania szerokiego zakresu perspektyw,
- zwrócenia uwagi, że procesy często podlegają ponownej ocenie w świetle nowych dowodów lub reinterpretacji.

Nauczyciel zaczyna działać jako facylitator i osoba wspierająca, zwłaszcza gdy punkt ciężkości przesuwają się od nauczania do uczenia się. Koncentruje się bardziej na metodologii, a mniej na treści. Jeśli chcemy nauczyć umiejętności potrzebnych do docenienia złożoności różnych interpretacji przeszłości, musimy korzystać z materiałów źródłowych i uczyć uczniów myślenia. Dzięki temu pomagamy uczniom rozwijać krytyczne myślenie i w konsekwencji tolerancyjny stosunek do różnych interpretacji⁷.

W nauczaniu historii w Polsce nabywanie kompetencji jest widoczne od lat 90., a szczególnie stały się widoczne od początku reformy Mirosława Handkego z roku 1998 i 1999⁸. Można je rozumieć jako zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Przyjęłam założenie, że są to złożone umiejętności polegające na prawidłowym postrzeganiu, ocenianiu i działaniu, które są możliwe do osiągnięcia, jeżeli uczniowie przyswoją i rozumieją najważniejsze fakty (treści). Ważkość nabywania kompetencji polega przede wszystkim na umożliwianiu samodzielnego myślenia i działania oraz rozwiązywania problemów z uwzględnieniem kontekstów. Nie powinny one być jedynie modelem teoretycznym, lecz również doświadczeniem praktycznym. Powinny więc ewaluować i opierać się na analizie ich stanu „na wejściu” i „na wyjściu” na kolejnych etapach nauczania. Rozwój kompetencji historycznych oparty jest na treściach, których dobór powinien odzwierciedlać podstawowe, ale równocześnie uniwersalne problemy historyczno-polityczno-kulturowe. Następnie powinno to prowadzić do wytworzenia umiejętności abstrahowania, aby można było zastosować je w przyszłości.

Ważnym więc problemem jest pytanie o kompetencje niezbędne na poszczególnych etapach nauczania. Na etapie szkoły ponadpodstawowej kończącej się maturą powinny one dotyczyć kilku obszarów:

- rozwoju i krytycznego podejścia do świadomości historycznej,

⁷ Ibidem, s. 8–9.

⁸ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 1998, nr 117, poz. 759; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96, z późn. zm.

- uznania konstruktywnego charakteru historii jako narzędzia do zrozumienia rzeczywistości,
- zrozumienia siebie i innych wobec dynamicznych zmian demograficznych (napływ cudzoziemców, widoczny zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich),
- umiejętności pozwalających na udział w dyskursie społecznym i w życiu społecznym,
- refleksji nad tożsamością oraz umiejętności stawiania pytań jako narzędzia do odpowiedzi na wymienione problemy.

Do tego wszystkiego potrzebne są treści historyczne, Sposób formułowania treści kształcenia historycznego zawartych w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych ma wspierać osiąganie kompetencji historycznych, a opracowanie ich w formie wynikowej pozwala określić stan równowagi pomiędzy treściami i umiejętnościami. W aktualnie obowiązującym dokumencie występuje dziewiętnaście czasowników określających wynikowo efekty nauczania, które mają budować proces myślenia historycznego. Są to określenia: wskazuje, definiuje, rozpoznaje, przedstawia, wymienia, omawia, porównuje, charakteryzuje, wyjaśnia, lokalizuje, sytuje, opisuje, zestawia, określa, porównuje, ocenia, ma wiedzę, analizuje, ukazuje⁹.

Tab.1. Częstotliwość występowania czasowników opisujących wynikowo treści kształcenia w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum”

Czasownik	Częstotliwość występowania
Charakteryzuje	71
Wyjaśnia	61
Opisuje	30
Przedstawia	28
Rozpoznaje	18
Omawia	15
Ocenia	14

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.

Czasownik	Częstotliwość występowania
Lokalizuje	1
Analizuje	5
Zestawia	8
Porównuje	7
Wymienia	3
Ukazuje	1
Wskazuje	1
Definiuje	1
Ma wiedzę	1
Sytuuje na mapie	1
Określa	1

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.

Analizując semantycznie tę kwestię, możemy zauważyć, że część tych określeń jest zbliżona znaczeniowo: opisuje, przedstawia, ukazuje, omawia, ma wiedzę, wymienia, definiuje rozpoznaje, określa. Biorąc pod uwagę częstość ich występowania, okazuje się, że stanowią one 37% wszystkich zamierzonych efektów, a koncentrują się przede wszystkim na wiedzy lub na umiejętnościach niższego poziomu. Nagromadzenie tych określeń jest typowe dla modelu biernej recepcji wiedzy, zapamiętywania oraz reprodukcji¹⁰. Podobnie jest w przypadku określeń wyjaśnia i charakteryzuje, które stanowią blisko 50% zaplanowanych wyników. W zakresie umiejętności wyższego rzędu pozostają określenia: ocenia (5,2%), analizuje (1,8%) i porównuje 6%. Z powyższego zestawienia wynika, że omawianych założeniach dominuje przekazywanie i nabywanie wiedzy faktograficznej i pozytywistyczny pogląd na nauczanie historii, co zaprzecza idei nauczania historii zorientowanego na kompetencje. To nadal zasób gotowych prawd do zapamiętania. Biorąc pod uwagę perspektywę ucznia, uczenie historii w szkole tym sposobem pozostaje celem samym w sobie i wpływa na brak motywacji.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 203.

Dalsze uszczegółowianie podstaw programowych nie pozwala na możliwości interpretacyjne i samodzielność myślenia. Utrudnia wytworzenie zdolności, umiejętności i chęci rozwijania własnej świadomości historycznej w oparciu o nowo zdobytą wiedzę. Aby nastąpił proces zrozumienia, ogromne znaczenie ma ponowne przemyślenie spostrzeżeń i – jeśli to konieczne – ich restrukturyzacja. Historia „sama w sobie” nie istnieje – jest konstruktem świadomościowym danego czasu i społeczeństwa. Spełnia funkcje społeczne i polityczne, które są ważne dla każdego społeczeństwa: przekazywanie tożsamości, znaczenia i wspólnoty. „Orientowanie” się w historii nie oznacza posiadania wiedzy, ale wykorzystanie jej w rozwijaniu kompetencji radzenia sobie z przeszłością, które z kolei zapewniają orientację w teraźniejszości i umożliwiają mierzenie się z przyszłością. Konieczne jest zwrócenie uwagi na większe zrównoważenie w planowaniu wynikowym celów, które są określone w podstawie programowej.

Osobną kwestią pozostają standardy wymagań, które nie zostały określone dla osób kończących szkołę średnią i niezdających egzaminu maturalnego. Na potrzeby niniejszego tekstu dokonałam analizy wymagań dla poziomu podstawowego wymagań egzaminacyjnych. – było to możliwe, ponieważ opublikowano wymagania w tym zakresie oraz w zakresie rozszerzonym jako szczegółowe wymagania egzaminacyjne¹¹. W dokumencie operuje się czternastoma czasownikami opisującymi umiejętności uczniów: wyjaśnia, porównuje, charakteryzuje, rozpoznaje, opisuje, omawia, lokalizuje, przedstawia, ocenia, określa, wskazuje, analizuje, sytuje w czasie, wymienia.

Tab. 2. Zestaw czasowników operacyjnych w maturalnych wymaganiach egzaminacyjnych

Czasownik operacyjny	Częstotliwość występowania
Charakteryzuje	76
Wyjaśnia	60
Opisuje	29
Przedstawia	28
Rozpoznaje	18

¹¹ Rozporządzenie Ministra Oświaty i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024, Dz.U. 2022, poz. 1698, s. 99–116, 135–157.

Czasownik operacyjny	Częstotliwość występowania
Ocenia	15
Omawia	14
Porównuje	9
Wymienia	4
Analizuje	4
Sytuuje w czasie	1
Wskazuje	1
Określa	1

Źródło: Rozporządzenie Ministra Oświaty i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024, Dz.U. 2022, poz. 1698, s. 99–116, 135–157.

Standardy wymagań są pochodną podstawy programowej, nietrudno więc zauważyć, że od uczniów wymaga się przede wszystkim odtwarzania wiedzy – zaledwie 10,7% użytych czasowników można odnieść do umiejętności złożonych (ocenia, porównuje, analizuje). Wniosek nasuwa się dość oczywisty, że realizacja założeń podstawy programowej i wymagane przez nią osiągnięcia uczniów są sprzeczne z celami ogólnymi kształcenia historycznego z zakresu analizy i interpretacji, a zwłaszcza z przesłanką, że uczeń: **analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego, oraz dostrzega mnogość perspektyw badawczych oraz różnorakie interpretacje historii i ich przyczyny**. Niestety, sposób formułowania treści kształcenia historycznego zawartych w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych zdecydowanie nie wspiera osiąganie kompetencji historycznych, a opracowanie ich w formie wynikowej nie tylko nie zachowało równowagi pomiędzy treściami i umiejętnościami, ale zdecydowanie wychyliło się w stronę odtwarzania wiedzy. Jest to moim zdaniem z dużą szkodą dla uczniów, zwłaszcza w klasach sprofilowanych matematycznie czy przyrodniczo w szkołach średnich, ponieważ ich motywacja do aktywności na lekcjach historii jest słaba. Potrzebują oni bodźców do nauki, gdyż zrozumienie większości procesów historycznych stanowi dla nich duże wyzwanie, a postrzeganie złożoności sytuacji także jest trudnym zadaniem. Uczniowie ci często kwestionują więc aktualność tematu dotyczącego przeszłości i sensowność jego nauczania. Młodzi

ludzie powinni czerpać przyjemność z tego, co robią, i rozumieć, dlaczego uczą się danego przedmiotu i jego treści. Istotne jest, aby potrafili rozpoznać zasadność zdobywania umiejętności, których się uczą, i docenili głębsze implikacje treści nauczanego przedmiotu. Stopień trudności podejmowanych przez nich tematów historycznych powinien być współmierny do ich umiejętności i dojrzałości¹². Przede wszystkim uczniowie muszą zostać zaangażowani w proces dociekania, który ich zainteresuje i zaabsorbuje¹³. Dlatego też konieczna jest dyskusja oraz ewentualna zmiana w sformułowaniu standardów kształcenia i jego paradygmatów dla uczniów w kierunku zwiększenia ich kompetencji historycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Dz.U. 2018, poz. 467.
- Rozporządzenie Ministra Oświaty i Nauki z dnia 1.08.2022 w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024. Dz.U. 2022, poz. 1698.
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 1998, nr 117, poz. 759.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96, z późn. zm.
- Black L., *History teaching today. Approaches and Methods*, Kosovo 2011.
- Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers*, red. M. Hensel-Grobe, H. Ochs, Göttingen 2022.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 21–40.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*, von Tilmann Janik (Seminar Stuttgart) und Cajus Wypior (Seminar Heilbronn), s. 1–2, <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022].
- Niemierko Cz., *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2004, s. 17–53.

¹² M. Stinia, *Przesłanki do osiągnięcia podmiotowości ucznia w nauczaniu-uczeniu się historii*, [w:] *Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*, red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 23–27.

¹³ *Geschichtsdidaktik Update...*, s. 1–2, <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/entwicklung/> [dostęp 20.12.2022].

Stinia M., *Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse*, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” 2021, t. II, s. 9–20.

Stinia M., *Przesłanki do osiągnięcia podmiotowości ucznia w nauczaniu-uczeniu się historii*, [w:] *Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*, red. M. Kujawska, Poznań 2002, s. 23–27.

Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, red. S. Popp [et al.], Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, t. 5, Göttingen 2013, s. 207–221.

DOMINIK PICK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

ORCID [0000-0002-4552-2449](https://orcid.org/0000-0002-4552-2449)

TRANSNARODOWOŚĆ W EDUKACJI HISTORYCZNEJ A KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI OBYWATELI. O RÓWNOWADZE MIĘDZY WIEDZĄ A KOMPETENCJAMI

TRANSNATIONALISM IN HISTORY EDUCATION AND THE FORMATION OF CITIZENS' IDENTITIES. ON THE BALANCE BETWEEN KNOWLEDGE AND COMPETENCES

ABSTRAKT: Celem artykułu jest refleksja nad skutecznością szkolnej edukacji historycznej – zarówno z perspektywy współczesnej dydaktyki, jak i celów państw narodowych. Wychodząc z założenia, że edukacja historyczna jest i pozostanie domeną państw narodowych, w artykule dokonano porównania polskiego i niemieckiego modelu edukacji historycznej pod kątem realizacji jednego z głównych jej celów, jakim dla państwa narodowego jest kształtowanie pożądanej przez nie tożsamości obywateli. Zdaniem autora, oba analizowane modele mają słabe strony uniemożliwiające pełne osiągnięcie tego celu. Korekta słabości obu tych systemów edukacyjnych, przy jednoczesnej akceptacji narodowych różnic i odmiennych podejść dydaktycznych, wydaje się możliwa poprzez zastosowanie transnarodowego podejścia do edukacji. W tym celu zdefiniowane zostało pojęcie transnarodowego podejścia do edukacji, ujmowane nie jako nowa teoria dydaktyczna, ale jako celowy i refleksyjny dobór nauczanych treści z uwzględnieniem historii krajów sąsiednich. Podejście transnarodowe nie stoi tym samym w sprzeczności z narodowymi modelami edukacji, ale służyć może ich poprawie i dopasowaniu do wyzwań współczesnego świata.

SŁOWA KLUCZOWE: transnarodowość, edukacja narodowa, edukacja historyczna w Niemczech, edukacja historyczna w Polsce, tożsamość, podręcznik, polsko-niemiecki projekt podręcznikowy, „Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the effectiveness of school history education from the perspective of both the contemporary didactics and the goals of nation-states. Based on the assumption that history education is and will remain a matter of nation-states, the article compares Polish and German models of history education in terms of the realization of the main goal of education, which for nation-states is the desired

identity formation in citizens. According to the author, both analyzed models exhibit weaknesses that prevent them from fully achieving this goal. Correction of the weaknesses of both these educational systems, while accepting national differences and different didactic approaches, seems possible through the use of a transnational approach to education. For this purpose, the concept of a transnational approach to education is defined. It is seen not as a new didactic theory, but as a deliberate and well-thought-out selection of the content taught, taking into account the history of neighbouring countries. The transnational approach thus does not contradict national models of education, but can serve to improve them and adapt them to the challenges of the modern world.

KEYWORDS: transnationalism, national education, history education in Germany, history education in Poland, identity, textbook, Polish–German textbook project, „Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”

W 1717 r. Fryderyk Wilhelm I, wprowadzając obowiązek szkolny w Prusach, czynił to z przekonania o przydatności edukacji dla rozwoju państwa. W tym zakresie niewiele w zasadzie zmieniło się do dnia dzisiejszego. Jaki sens miałyby z perspektywy państw narodowych utrzymywania systemów szkolnych, jeśli nie uważano by, że są one dla państwa korzystne? Przekonanie to bywa formułowane zarówno wprost, jak i w sposób ukryty. Obecnie dzieje się to jednak niemal zawsze w ramach narodowych.

Cele edukacji historycznej formułowane przez dydaktyków są nie tylko różnorodne, ale także podlegają zmianom w czasie. Nie ma jednego sposobu ich ustalenia, a prace na ten temat z reguły zaczynają się od pokazania różnych podejść i sposobów dzielenia celów edukacyjnych¹. Z perspektywy państwa sprawa jest znacznie prostsza. Nie ma tu miejsca na skomplikowane dyskusje. Praktycznym celem państwa jest kształtowanie tożsamości obywateli w duchu oczekiwanym przez dane państwo. Państwa autorytarne oraz anokratyczne mają przy tym tendencję do jednoznacznego formułowania celów edukacji, zgodnie z zasadą, że w historii narodowej „nie ma dwuznaczności – albo jest się bohaterem, albo zdrajcą”². W państwach demokratycznych zauważalna jest wielość przekazów. Nie oznacza to jednak, że nie prowadzą one polityki w zakresie edukacji

¹ Zob. np. J. Maternicki, *Cele nauczania historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.

² A. Stępnik, D. Szewczuk, *O pożytkach z nauczania – uczenia się historii*, „Scientific Bulletin of Chełm” 2018, nr 1, s. 78.

historycznej³. Wielość przekazów nie świadczy o braku skuteczności czy braku podstawowych wartości leżących u podstaw owych przekazów. Sens edukacji historycznej co do zasady pozostaje bowiem podobny niezależnie od państwa, choć cele szczegółowe, do którego dąży w tym zakresie dane państwo, mogą być różne.

Także wśród dydaktyków nie ma większych sporów co do tego, że edukacja historyczna stanowi jeden z najważniejszych czynników kształtujących ludzką tożsamość. Wynika to z powszechnego przekonania, że przeszłość pozwala nam zrozumieć nas samych i otaczającą nas rzeczywistość. Brytyjska dydaktyczka Christine Counsell wiedzę o własnej przeszłości postrzega jako warunek człowieczeństwa: „Bez wiedzy o zbiorowej przeszłości nie możemy myśleć ani działać społecznie czy politycznie. Dlatego znajomość historii ma charakter emancypacyjny. Tylko wtedy, gdy młodzi ludzie potrafią odpowiednio uogólniać, czerpać z wystarczającej liczby precedensów, by nadać swoim argumentom moc wyjaśniającą, i mają wystarczająco dużo wspólnych punktów odniesienia, by podważać podstawy uogólnień i argumentów innych, mogą mieć nadzieję na włączenie się w dyskurs oparty na wiedzy, a zwłaszcza w poważny dyskurs polityczny”⁴. W podobnym duchu pisał niemiecki dydaktyk Jörn Rüsen: „Praktyczne znaczenie myślenia historycznego w edukacji dla ludzkiej tożsamości nie podlega dyskusji [...]. Nie da się odpowiedzieć na pytanie o to, kim się jest, bez opowiedzenia historii własnego życia [...]. Tworzenie tożsamości jest tym samym jedną z ważniejszych, jeśli nie najważniejszych funkcją myślenia historycznego”⁵. W polskiej dydaktyce możemy odwołać się do Jerzego Maternickiego, według którego lekcja historii powinna, obok rozwijania osobowości czy intelektu, wspierać „krytycyzm i samodzielność myślenia, wzmacniać więzi narodowe i obywatelskie, budzić tolerancję”⁶. Istnieje więc konsensus, że ucząc historii, pomagamy młodym ludziom kształtować ich tożsamość. Budujemy więzi społeczne, które pozwalają im czuć się częścią większej całości, a tym samym uczymy ich funkcjonowania w społeczeństwie. Jednak już sam fakt, że pewne zagadnienie jest powszechnie deklarowane jako niepodlegające dyskusji, powinno u historyka budzić potrzebę jego falsyfikacji.

³ Przykładem są np. Niemcy; por. J. Rydel, *Polityka historyczna w Republice Federalnej Niemiec. Zaszłości. Idee. Praktyka*, Kraków 2011.

⁴ C. Counsell, *History*, [w:] *What Should Schools Teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*, red. A. Sehgal Cothbert, A. Standish, UCL Press, 2021, s. 154.

⁵ J. Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln–Weimar–Wien, 2013, s. 266–267.

⁶ J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży: problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 42.

W artykule postaram się wykazać, że istnieje sprzeczność między celami edukacyjnymi formułowanymi przez państwa narodowe a narzucanymi przez nie sposobami kształcenia na lekcji historii. Nie chodzi przy tym o aktywną rolę nauczyciela, ale o ramy nauczania istniejące niezależnie od dominującego w danym kraju systemu edukacyjnego. U podstaw artykułu leży przekonanie, że w praktyce szkolnej istnieją zarówno formalne, jak i kulturowe ramy nauczania. Ramy formalne wynikają z takich czynników, jak np. liczba godzin lekcyjnych, dostępność podręczników czy kształt programów nauczania. Zaangażowany nauczyciel może wyjść poza owe ramy np. stosując inne, własne materiały. Ramy kulturowe są w dużej mierze nieuświadomione i stanowią wyraz kultury, w której nauczyciele oraz twórcy programów nauczania wyrosli. Narzucają one pewne wyobrażenia o nauczaniu historii, których zakwestionowanie wydaje się niemożliwe (np. przekonanie o znaczeniu bitwy pod Grunwaldem dla edukacji historycznej). Owe ramy kulturowe stają się widoczne dopiero w zestawieniu różnych tradycji edukacyjnych. Z tego powodu posłużę się przykładem Polski i Niemiec – krajów, w których edukację historyczną różni znaczenie, jakie nadaje się zdobywaniu wiedzy i kompetencji na szkolnej lekcji historii. Dla uproszczenia przyjęto, że w Polsce istnieje model ukierunkowany przede wszystkim na zdobywanie wiedzy, natomiast model niemiecki ukierunkowany jest przede wszystkim na zdobywanie kompetencji. Jako możliwe rozwiązanie tej sprzeczności wskażę transnarodowe podejście do edukacji historycznej, które jednak w swojej istocie nie zakłada podważenia monopolu edukacji narodowej, a jedynie dopasowanie sposobu i treści nauczania do życia w zglobalizowanym świecie⁷.

Polskość jako cel edukacji historycznej. Paradygmat wiedzy

Już spojrzenie na arkusze maturalne wyraźnie pokazuje, że polski uczeń powinien przede wszystkim znać na pamięć wydarzenia z przeszłości. Kształcenie historyczne ma realizować cele narodowe i wyjaśniać młodzieży, czym jest polskość. Przyznaje jej się kluczowe miejsce w budowaniu tożsamości narodowej uczniów. W podstawie programowej dla szkoły podstawowej jest to sformułowane w następujący sposób: „Historia jest skarbnicą zbiorowej pamięci. [...] Spoglądamy na nią poprzez wydarzenia i ludzi, którzy w nich uczestniczyli. A czynimy to, by zrozumieć

⁷ Definicję terminu transnarodowość zob. poniżej w części „Transnarodowość w edukacji historycznej”.

dzień dzisiejszy, by współtworzyć wspólną wartość. [...] Podczas przedmiotu historia w naturalny sposób kształtowane są takie wartości jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe i państwowe, patriotyzm, pamięć historyczna, prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, krytycyzm, tolerancja, tożsamość, kultura”⁸. Państwo formułuje cele, narzucając przy tym kanon wydarzeń historycznych, które uczeń powinien poznać. Zakłada to istnienie wspólnej dla całego społeczeństwa wiedzy, która, przekazywana w niezmiennej formie kolejnym pokoleniom, buduje tożsamość narodową.

Ten sposób patrzenia na edukację historyczną znajduje dość szerokie poparcie w społeczeństwie. Prezentując niedawno, czym jest wieloperspektywiczność w nauczaniu historii⁹, która zakłada, że uczeń nie otrzymuje gotowej interpretacji przeszłości, ale sam ją wypracowuje poprzez analizę źródeł, wywołałem u części słuchaczy – profesorów i studentów historii kierunku nauczycielskiego – obawę, że takie podejście jest niebezpieczne, bowiem ktoś musi młodym ludziom wytłumaczyć na czym polega „polskość”. A przecież wieloperspektywiczność i samodzielność myślenia nie jest dla polskiej dydaktyki myślą nową. Już od dawna postuluje się konieczność przesunięcia akcentów z wiedzy przyswajalnej na wiedzę zdobywaną w sposób samodzielny, partycypacyjny i pobudzający do myślenia¹⁰. O ile jednak postulaty te trafiają do poszczególnych nauczycieli, o tyle systemowo nie mają obecnie możliwości na stałe zagościć w szkołach.

„Polskość” definiują bowiem władze polityczne poprzez podstawę programową, która składa się z dwóch części: kompetencji, które uczeń powinien nabyć, oraz wykazu tematów, na podstawie których uczeń owe kompetencje powinien rozwijać. Już sama objętość obu części wskazuje na nierówną wagę przykładaną do każdej z nich. Patrząc głębiej na plany dydaktyczne oferowane przez wydawnictwa, widzimy, że kompetencje wprawdzie się pojawiają, ale są one dość rudymenitarne. Tworzy się je z reguły dodając czasowniki operacyjne do treści z podstawy programowej, często w sposób przypadkowy. Przykładowo, jak rozumieć,

⁸ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia> [dostęp 22.03.2023].

⁹ Szerzej zob. D. Pick, Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii, [w:] *Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska*, red. E. Czapiewski [et al.], Wrocław 2022, s. 227–244.

¹⁰ Np. V. Julkowska, *Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencje kulturowe w obszarze dydaktyki historii*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015, s. 159; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie*, red. J. Maternicki [et al.], Rzeszów 2003, s. 28.

że uczeń, poznając okres renesansu, powinien umieć „ocenić najważniejsze postaci kultury humanistycznej i renesansowej”¹¹. O ile np. można by przeprowadzić ocenę dokonań Kopernika, o tyle trudno wskazać, na podstawie jakich kryteriów uczeń miałby ocenić go jako postać.

Plany dydaktyczne mają często charakter zamknięty, który narzuca konkretną interpretację. Według planu wydawnictwa Operon uczeń potrafił uzasadnić, „że akt konfederacji warszawskiej był przejawem tolerancji religijnej w Polsce (sic!)”. Nie dopuszcza się tu odmiennych interpretacji, choć można by się zastanawiać, czy właśnie rosnąca nietolerancja religijna w Rzeczypospolitej spowodowała, że konfederacja w ogóle była potrzebna. Owa iluzja znaczenia kompetencji rozwiewa się jeszcze szybciej, gdy tylko spojrzymy na plan wynikowy tego wydawnictwa, z którego wyraźnie wynika, że celem lekcji jest, by uczeń wyjaśniał określone pojęcia i przedstawiał posiadaną wiedzę. Także w praktyce szkolnej konieczność przygotowania uczniów do egzaminów powoduje, że kształtowanie kompetencji nie jest proste. Jest to problem systemowy całej edukacji, aczkolwiek część nauczycieli przykładą dużą wagę do kształcenia kompetencji. Trudność ta wynika z konieczności „przerobienia” całego programu. Zdajemy sobie z tego sprawę od dawna, ale kolejne generacje ekspertów konsekwentnie układają zbyt rozbudowane programy. Polski model edukacji historycznej stara się kształcić tożsamość młodych ludzi poprzez wiedzę faktograficzną. Nie jest to żadne odkrycie, ale punkt wyjścia dalszej analizy. Fakt ten prowokuje bowiem pytanie, na ile szkoła wymagająca wiedzy faktograficznej faktycznie wspiera politykę państwa i kształci tożsamość narodową uczniów.

Kompetencje w szkole niemieckiej

W Niemczech nie ma jednego ministerstwa edukacji. Kwestie kształcenia leżą w kompetencjach 16 krajów związkowych, z których każdy prowadzi własną politykę edukacyjną. Nie obowiązuje jedna podstawa programowa, a różnice dotyczą nawet liczby godzin poszczególnych przedmiotów. Podstawy programowe w poszczególnych landach starają się omijać treści historyczne, skupiając się na kompetencjach. Jednak także w Niemczech nauczanie historii podporządkowane jest

¹¹ *Roczny plan dydaktyczny z historii w zakresie podstawowym dla klasy II szkoły ponadpodstawowej, uwzględniający kształcone umiejętności i treści podstawy programowej*, Wydawnictwo Operon. <https://multiteka.operon.pl/materiały/filtruj/4p10250,1p10099,3p9360,2p2> [dostęp 23.03.2023].

celem politycznym. Jego naczelnym zadaniem jest edukacja do demokracji, stąd w programach nauczania znajdziemy raczej takie terminy jak „integracja” czy „tolerancja” niż problematyczny ze względów historycznych termin „patriotyzm”. Konkretnie cele nie są na pierwszy rzut oka zapisane. Istnieje jednak pewien niewypowiedziany ogólnoniemiecki konsensus określający, czego i jak należy nauczać. Zacytujmy wypowiedź jednego z niemieckich nauczycieli, która jest charakterystyczna dla niemieckich debat: „Lekcje historii powinny być zorientowane na problemy i kompetencje, powinny mieć związek z teraźniejszością i światem życia uczniów, powinny zachęcać do formułowania sądów rzeczowych i wartościujących poprzez wielorakie perspektywy”¹². W domyśle znajdują się tu wartości wynikające z aktualnej interpretacji niemieckiej ustawy zasadniczej, która ma zupełnie inne znacznie społeczne niż konstytucja w Polsce. Fakt, że niemal wszyscy niemieccy nauczyciele (poza częścią nauczycieli berlińskich) mają status dobrze opłacanych urzędników państwowych, nie pozostaje na pewno bez wpływu na przekonanie o znaczeniu roli nauczycieli w realizowaniu polityki państw w zakresie edukacji. Przyszli nauczyciele mają wystarczająco czasu, by owe przekonania przyswoić sobie w trakcie studiów i okresu stażowego, trwających łącznie minimum 6,5 roku. W praktyce jednak okres przygotowania nauczyciela do zawodu rzadko zabiera mniej niż 10 lat, powszechne jest bowiem przedłużanie studiów. Powoduje to, że „młody” nauczyciel zaczynający pracę w niemieckiej szkole jest z reguły w wieku około trzydziestu lat. Za sobą ma liczne seminaria dydaktyczne oraz praktyki szkolne – doświadczenie, które jednak w zderzeniu z rzeczywistością szkolną okazują się niewystarczające.

W niemieckiej edukacji historycznej możemy zauważyć pewne cechy wspólne, wynikające z ogólnonarodowych debat. Wszystkie podstawy programowe bazują na modelu kompetencji. Jednym z najbardziej rozpowszechnionych jest model wypracowany pod kierunkiem szwajcarskiego dydaktyka Petera Gautschiego¹³, który za cel edukacji historycznej stawia wspieranie myślenia historycznego¹⁴. Droga do tego wiedzy przez rozwój kompetencji, które pozwalają poruszać się

¹² *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule. Ein Interview mit Anke John, Frank Schweppenstette und Anna Lienau*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022, s. 20.

¹³ P. Gautschi, J. Hodel, H. Utz, *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf [dostęp 28.03.2023].

¹⁴ O myśleniu historycznym w języku polskim por. V. Julkowska, *Myślenie historyczne...*

w przeszłych wydarzeniach, rozumieć je i umieszczać w odpowiednim kontekście. Cały proces dydaktyczny odbywa się poprzez pracę ze źródłami historycznymi. Dlatego też podręczniki niemieckie w ok. 80% składają się ze źródeł. Zasadniczą kompetencją jest kompetencja narracyjna, czyli umiejętność opowiadania historii. Kształci się ją poprzez rozwój innych podstawowych kompetencji, które w praktyce szkolnej sprowadzają się do stawiania uczniom zadań na trzech poziomach – od najłatwiejszego do najbardziej trudnego.

Poziom 1: Analiza źródła czy przekazu historycznego pod kątem jego zawartości merytorycznej. Przykładowo: uczeń czyta wspomnienia Karla, mieszkańca NRD, o upadku muru berlińskiego oraz wizycie Michaiła Gorbaczowa w Berlinie. Zadaniem ucznia jest oddanie treści źródła własnymi słowami (czasownik operacyjny: opisz).

Poziom 2: Umieszczenie źródła w szerszym kontekście. Uczeń powinien zastosować posiadaną wiedzę pozaźródłową do wyjaśnienia poszczególnych informacji ze źródła lub wytłumaczenia związków między nimi poprzez odwołanie się do innych wydarzeń i procesów historycznych. Np. wyjaśnia, w jaki sposób polityka Gorbaczowa wpłynęła na upadek muru berlińskiego i dlaczego Karl o tym wspomina (czasownik operacyjny: wyjaśnij, porównaj).

Poziom 3: Ocena z historycznego punktu widzenia oraz ocena z perspektywy obowiązujących norm i wartości. Pierwszą część oceny dotyczy perspektywy historycznej, np. na ile wizyta Gorbaczowa była istotna dla mieszkańców NRD. Natomiast druga część może np. polegać na zadaniu pytania, na ile z dzisiejszego punktu widzenia można uznać Gorbaczowa za postać sprzyjającego rozwojowi demokracji i wolności w Europie (czasownik operacyjny: oceń, zajmij stanowisko).

Na podstawie powyższych rozważań możemy postawić tezę, że polski model nauczania historii, choć zakłada także kształcenie kompetencji, ukierunkowany jest bardziej na promowanie zaaprobowanej przez państwo narracji historycznej. Model ten zakłada, że o sukcesie edukacyjnym świadczy przede wszystkim posiadana wiedza. Model niemiecki podkreśla silniej znaczenie kompetencji rozumienia historii; zakłada, że dla młodego człowieka ważniejsze niż posiadanie konkretnej wiedzy jest umiejętność samodzielnej interpretacji informacji, czyli umiejętność włączania nowych treści historycznych budujących własną tożsamość. W dalszej części artykułu przyjrzymy się obu tym modelom pod kątem osiągnięcia celu, którym jest budowanie tożsamości przyszłych pokoleń.

Kształtowanie tożsamości narodowej poprzez „kanon wiedzy historycznej”

Czy nauka historii faktycznie prowadzi do kształtowania się tożsamości (narodowej) w sposób, w jaki oczekują tego państwa narodowe? Wątpliwości pojawiają się już wtedy, gdy staramy się zdefiniować kulturę narodową. Możemy ją ująć w duchu weberowskiego typu idealnego, który z analitycznego punktu widzenia jest łatwiejszy niż próba uchwycenia procesów historycznych. Takie ujęcie preferuje polityka oparta na powielaniu kanonu wiedzy historycznej. Pomija ona przy tym procesualny charakter kultury i zakłada, że to, co narodowe, pozostaje niezmiennie. Stoi to w sprzeczności z naszym codziennym i historycznym doświadczeniem. Polskość definiowana z perspektywy II Rzeczypospolitej i dzisiaj to odmienne kategorie, które tylko częściowo odwołują się do podobnych doświadczeń.

Traktowanie narodu w sposób statyczny to zamykanie się na rzeczywistość – tym bardziej, że mury szkolne opuszczają ludzie mający różne poglądy polityczne i spojrzenia na historię, mimo że uczęszczali na te same zajęcia i uczyli się tego samego. Kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości odgrywają bowiem inne, pozaszkolne źródła wiedzy historycznej. Nie sposób narzucić poprzez politykę historyczną jednej interpretacji historii. Jest tak nawet w systemach opresyjnych. W innym przypadku np. wiedza o zbrodni katyńskiej nie przetrwałaby okresu komunizmu.

Skąd więc uporczywa walka w celu wprowadzenie jednej obowiązującej wykładni historii, która ma wyjaśnić czym „naprawdę” jest polskość (brytyjskość, francuskość itp.)? Z perspektywy polskich elit politycznych sprawa wydaje się prosta. Po latach niemożności otwartego mówienia o historii w okresie komunistycznym w końcu samodzielnie kształtujemy edukację historyczną i możemy mówić o wszystkich tych aspektach historii, który dotychczas były przemilczane. Tego typu proces zauważalny jest w krajach z trudnymi doświadczeniami historycznymi, jak wskazują badania dotyczące konfliktu w Rwandzie: „Historia kraju jest często głównym tematem po gwałtownych sporach wynikających z konfliktów odwołujących się do tożsamości [etnicznych czy narodowych] [...]. Gdy kraje dążą do naprawy społecznej, wiele osób uważa, że nowa i bardziej prawdziwa historia musi być przekazana następnemu pokoleniu poprzez zrewidowane programy nauczania historii w szkołach”¹⁵. Może zaskakiwać, że tego typu wyjaśnienie jest nadal istotne dla Polski. Od ponad

¹⁵ S. Warshauer Freedman [et al.], *Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience*, „Comparative Education Review” 2008, nr 52, z. 4, s. 663.

trzydziestu lat możliwe jest mówienie o wszystkich białych plamach. Mimo to w debatach publicznych ciągle pojawia się potrzeba nauczania o „prawdziwej” historii Polski. Jak twierdził były minister edukacji: „Nauka historii tylko wtedy jest nauką, kiedy jest prawdziwa. Historia musi być pokazywana taka, jaką ona jest”¹⁶. To (z perspektywy zawodowego historyka) naiwne podejście wynika z przekładania przez polityków własnych doświadczeń szkolnych z okresu końca PRL na obecną, jakże odmienną, sytuację. Nie chodzi o uwzględnienie w procesie edukacyjnym dzisiejszej perspektywy uczniów, ale o nauczanie tego, co trzydzieści czy czterdzieści lat temu było istotne dla starszego pokolenia.

Nie zauważa się przy tym, że praktyka szkolna i tak formułowana polityka historyczna stoją ze sobą częściowo w sprzeczności. Zwróćmy bowiem uwagę, że o ile często różne cele edukacji historycznej są realizowane w ramach jednej lekcji, to jednocześnie definiowane są one jako niezależne kategorie, które możemy analitycznie od siebie odróżnić. Z reguły pomija się jednak związki pomiędzy poszczególnymi celami. A przecież ich nabywanie ani nie odbywa się niezależnie od siebie, ani nie stanowi prostej akumulacji umiejętności. Owe cele wchodzą ze sobą w interakcje, w tym w konflikt. Jako przykład weźmy np. związek między budowaniem więzi narodowych a kształtowaniem tolerancji. Rosnąca tolerancja może przyczyniać się do umacniania więzi narodowych, uwrażliwia jednak także różnice między grupami społecznymi. Trudno więc oczekiwać, że nie będzie stała w sprzeczności z jednowymiarowo zdefiniowanym terminem „polskości” czy „brytyjskości” jako czegoś stałego i niezmiennego. Innym przykładem takiej pary kompetencji stojących ze sobą w sprzeczności jest wzmacnianie więzi narodowej, a jednocześnie krytycznego myślenia. Jak pogodzić niezmienną „polskość” wyrażaną przez „prawdziwą historię” z koniecznością krytycznego i samodzielności myślenia?

Badania z 2015 r. pokazują, że w pamięci uczniów niewiele pozostaje z samych faktów i dat¹⁷. Kanon wiedzy nie istnieje w taki sposób, jak wyobrażają to sobie władze edukacyjne. Wśród młodych ludzi opuszczających szkołę znajomość historii Polski XX w. jest fragmentaryczna, a uczniowie nie łączą wydarzeń w związki

¹⁶ Wypowiedź ministra P. Czarnka w 2022 r. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8412213,czarnek-rzez-wolynska-nauka-historii-szkola.html> [dostęp 28.03.2023].

¹⁷ Projekt badawczy „Badanie postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski” polegający na badaniu ankietowym 3744 uczniów w 169 szkołach, realizowany przez Uniwersytet Rzeszowski oraz WYG PSDB Sp. z o.o w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”.

przyczynowo-skutkowe. Wypełniając formularz składający się z 34 pytań, najwięcej uczniów odpowiedziało poprawnie na 14 z nich (42% poprawnych odpowiedzi)¹⁸. W większości szkół oznaczałoby to ocenę nie wyższą niż dopuszczającą. Nauczanie dat i wydarzeń bez kształcenia kompetencji ich rozumienia niewiele więc daje, także z punktu widzenia polityki historycznej. Charakterystyczny jest też brak umiejętności oddzielenia wydarzeń ważnych od mniej istotnych; co więcej, jak pisze Krzysztof Malicki: „Analiza wielu pytań wskazuje na brak umiejętności rozpoznawania najbardziej elementarnych kontekstów ważnych wydarzeń z przeszłości”¹⁹. Przykładowo duża część badanych uważała, że po wprowadzeniu stanu wojennego „Solidarność” przejęła władzę w kraju. Natomiast w przypadku zbrodni w Jedwabnem aż 45% badanych uznało, że Niemcy wymordowali tam ludność Polską za ukrywanie Żydów²⁰.

Nauczanie kanonu wiedzy, który sam z siebie ma ukształtować patriotyczną postawę młodego człowieka, nie jest więc skuteczne i nie realizuje polityki państwa. Należy zgodzić się z opinią, że w: „czasach, gdy uczniowie mają dostęp do alternatywnych sposobów poznawania przeszłości [...], przedstawianie nieproblematicznie pozytywnego obrazu narodowej historii jest przedsięwzięciem wątpliwym i prawdopodobnie skazanym na niepowodzenie”²¹. Historia (paradoksalnie) uczy nas, że koncentracja wysiłków edukacyjnych na przekazywaniu historii heroicznej nie przynosi automatycznie efektów zgodnych z założeniami. Dobrym przykładem jest III Republika Francuska, której scentralizowany system edukacji nastawiony był na przekazywanie perspektywy heroicznej i podkreślanie dumy narodowej, co jednak w 1940 r. całkowicie zawiodło²².

Ten model nauczania do niedawna obowiązywał w wielu państwach europejskich. Przykładowo w Wielkiej Brytanii przez długi czas „za obowiązek badaczy historii uważano ustalenie przekazu historycznego, a za zadanie nauczyciela szkolnego przekazanie tego zapisu uczniom w uproszczonej formie jako »faktu«”²³. Dopiero pierwsza narodowa podstawa programowa z 1991 r. wprowadziła bardziej otwarty model nauczania, skupiając się na umiejętnościach i ograniczając kanon,

¹⁸ K. Malicki, *Szkolna edukacja historyczna a postawy młodych Polaków wobec przeszłości*, [w:] *Historia. Pamięć. Świadomość*, red. A. Klarman, Wrocław–Warszawa 2021, s. 290.

¹⁹ Ibidem, s. 292.

²⁰ Ibidem, s. 291.

²¹ T. Haydn, *History in Schools and the Problem of “The Nation”*, „Education Sciences” 2012, nr 2 (4), s. 281.

²² Ibidem, s. 281.

²³ Ibidem, s. 277.

którego poznanie miałoby doprowadzić do kształcenia „brytyjskości”. Reforma, choć pozytywnie przyjęta przez dydaktyków, napotkała na sprzeciw. Poniższy cytat odnosi się do debat prowadzonych w Wielkiej Brytanii w latach 80. XX wieku, choć równie dobrze mógłby odnosić się do współczesnej Polski: „Prasa konsekwentnie kultywowała zasadniczo patriotyczną wizję [historii] [...], czasem wyraźną antyeuropejskość, często odwołując się do wyobrażeń historycznych. Nie ma lepszej ilustracji tego niż niedawna antyniemiecka fobia rozbudzona przez tabloidy, często z bezpośrednim wykorzystaniem odniesień i analogii do II wojny światowej. Nie wiemy, jak dzieci reagują na te obrazy, ale można przypuszczać, że bezpośrednio lub pośrednio umacniają one [...] »banalny« nacjonalizm, czyli wizję narodowości, która jest często nostalgiczna i czasami ksenofobiczna oraz utrzymywana dzięki popularnym wyobrażeniom, na przykład [...] bohaterów”²⁴. Także dzisiaj wizja ta ma w Wielkiej Brytanii wielu zwolenników, którzy za zagrożenie postrzegają fakt, że tylko 30% uczniów wybiera kurs historii na poziomie wyższym²⁵. Wprawdzie dydaktycy ostrzegają przed negatywnymi skutkami powrotu do starych rozwiązań, jednak ich głos jest słabo słyszalny. „Próba przywrócenia tradycyjnego kanonu »niezbędnej wiedzy historycznej«, jak ma to miejsce w Holandii i innych krajach, niesie ze sobą ryzyko powrotu do formy historii szkolnej, która jest przestarzała i ma ograniczone zainteresowanie i znaczenie dla młodych ludzi dorastających w XXI wieku”²⁶. Podobne zagrożenie dostrzegamy w Polsce. Generalną niechęć młodzieży do przyswajania wiedzy encyklopedycznej jest w XXI w. jeszcze bardziej zrozumiała w sytuacji, gdy wiedzę faktograficzną można w każdej chwili przywołać w Internecie. Nie jest więc przypadkiem, że według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2022 r. maturę z historii wybrało zaledwie 7,1% wszystkich uczniów. Wynik 30%, który tak martwi brytyjskich polityków, można by w Polsce uznać za sukces.

Szwajcaria jest innym przykładem państwa, w którym po wprowadzeniu reformy skierowanej na nauczanie kompetencji coraz silniejsze stają się głosy powrotu do tradycyjnego nauczania „kanonu wiedzy historycznej”. Szwajcarska Partia Ludowa zaatakowała jeden z podręczników, w którym przedstawiano problematyczne i mniej chwalebne zagadnienia związane z rolą Szwajcarii w okresie

²⁴ R. Phillips, *Contesting the past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools*, „British Journal of Educational Studies” 1998, nr 46, z. 1, s. 45–46.

²⁵ T. Haydn, op.cit., s. 280.

²⁶ Ibidem, s. 281.

II wojny światowej. Analizując ten przypadek, Peter Gautschi doszedł do wniosku, że faktycznym celem partii politycznych domagających się klasycznego modelu edukacji historycznej nie jest budowanie tożsamości narodowej, ale przede wszystkim wzmacnianie własnej pozycji politycznej. Pojawiający się przy takich sytuacjach zarzut, że w przeciwnym wypadku młodzi ludzie nie będą wiedzieli nic o przeszłości własnego kraju, nie ma większego sensu, bowiem także w polskim modelu nastawionym na wiedzę faktograficzną młodzi ludzie niewiele wiedzą o przeszłości²⁷. W podobnym kierunku idą próby ograniczenia dostępności w polskich szkołach tomu dla klasy 8 podręcznika „Europa. Nasza historia”, gdzie jednym z zarzutów było poruszanie tematu zbrodni w Jedwabnem. Istnienie kanonicznej wizji historii stoi bowiem w sprzeczności z trudnymi tematami historycznymi – mało chwalebny czynami własnego narodu. W przypadku „Europy. Naszej historii” MEiN dopuściło do użytku szkolnego tomu dla klas 5–7; natomiast w przypadku tomu do klasy 8 nie podjęto próby zakazania podręcznika, ale jedynie nie zakończono procesu jego dopuszczenia, jednocześnie podejmując decyzję, że tom ten może być nazywany podręcznikiem i wykorzystywany jako materiał edukacyjny.

Obawy polityków są o tyle zaskakujące, że, jak pisze Peter Gautschi, przekonanie, że polityka państwa skutecznie może kształcić tożsamość młodych ludzi, świadczy „o wysokim stopniu zaufania do nauczania historii. Mówi się, że nauczanie historii [...] przyczynia się do kształtowania tożsamości, postaw i opinii, a także, że nauczanie historii zapewnia integrację. Dotychczas przeprowadzono niewiele badań empirycznych nad tym, czy rzeczywiście tak jest, ale przekonanie o wielkim znaczeniu nauczania historii pozostaje niezachwiane w dużej części społeczeństwa”²⁸. Możemy dodać, że niewielka liczba badań na ten temat wiąże się z częstotliwością reform edukacyjnych. Trudno zbadać, jaki wpływ na przyszłych obywateli ma konkretny system nauczania, w krótkiej perspektywie czasowej.

Problemy z kształceniem tożsamości poprzez rozwój kompetencji

Alternatywą dla obecnie obowiązującego systemu edukacji historycznej w Polsce jest model oparty na kształceniu kompetencji. Przypomnijmy, że celem

²⁷ Por. przywołane wcześniej badania: K. Malicki, *Szkolna edukacja...*

²⁸ P. Gautschi, *History Teaching in the Focus of the Swiss People's Party – The Way Policies Take Influence on Schools*, [w:] *Public History and School. International Perspectives*, red. M. Demantowski, Oldenburg 2018, s. 149.

edukacji jest w nim kształcenie myślenia historycznego, którego głównym wyznacznikiem jest rozwój kompetencji narracyjnej, czyli krytycznego i sensownego sposobu przedstawienia przeszłych wydarzeń. Mimo że jest to model wyraźnie partycypacyjny, nie jest on pozbawiony wad. Zakłada on, że uczenie się polega na przyswajaniu doświadczenia z przeszłości i jednoczesnym kształtowaniu kompetencji, które pozwalają owo doświadczenia przyswajać. Rodzi się tu szereg pytań, na które nie mamy jeszcze empirycznych odpowiedzi: Na ile kompetencja wypracowana na jednym rodzaju źródła daje się zastosować w życiu codziennym? Czy kompetencje nauczane w szkole, w warunkach laboratoryjnych, gdzie uczeń otrzymujemy cały, gotowy pakiet do analizy, faktycznie mają przełożenie na umiejętność analizy treści historycznych w dorosłym życiu? Czy nie jest naiwnością oczekiwać, że uczniowie, obcując z historią, stale rozwijają sposób myślenia historycznego, skoro nawet u zawodowych historyków widoczna jest tendencja, by z wiekiem stosować stare, sprawdzone wzorce wyjaśnień?

W tym modelu poszczególne kroki analizy źródeł na pierwszy rzut oka wydają się przejrzyste. Uczeń potrafi zapoznać się ze źródłem i dokonać jego analizy, interpretacji oraz oceny. W praktyce jednak uczniowie mają problem z oddzieleniem poszczególnych faz tego procesu. Sam autor tej koncepcji przyznaje, że nie jest to „[...] uporządkowany proces. Przebiega on paralelnie i nie da się oddzielić od siebie poszczególnych faz”²⁹. W praktyce model ten sprawdza się raczej w klasach starszych. O poziomie jego skomplikowania świadczy, że wymaga on od nauczycieli wieloletnich studiów, by naprawdę zrozumieć, jak działa on w praktyce. Stanowi to poważny mankament całego systemu, bowiem obecnie coraz więcej nauczycieli w Niemczech nie posiada fachowego wykształcenia, co wynika zarówno z malejącej liczby nauczycieli, jaki i tworzenia nowych przedmiotów pokrewnych (np. polityka, nauki społeczne, nauki gospodarcze). W niektórych krajach związkowych przedmioty te łączone są w nowe grupy przedmiotów nauczane przez osoby, które studiowały tylko jeden z nich. W jednej szkole historyk może być zmuszony do nauczania polityki, a w innej politolog do nauczania historii³⁰.

Kolejnym problemem jest zastępowalność treści historycznych z perspektywy nauczania kompetencji. Chodzi tu o przekonanie, że dla rozwoju kompetencji nie ma znaczenia, które treści historyczne weźmiemy na warsztat. Kompetencje mogą być bowiem tak samo skutecznie rozwijane na bardzo różnych tematach.

²⁹ P. Gautschi [et al.], *Kompetenzmodell...* s. 7.

³⁰ *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 20.

Myślenie historyczne budować można zarówno analizując teksty antyczne, jak i dwudziestowieczne. Nie ma przy tym w praktyce zagrożenia relatywizacją historii, jak wskazują doświadczenia brytyjskie: tematy, „które mogą być nauczane w każdym szkolnym programie nauczania historii, są potencjalnie nieskończone [...]”. Oznacza to, że teoretycznie dwóch uczniów może osiągnąć bardzo wysoki poziom zrozumienia i praktyki historycznej, czuć się częścią jednej społeczności akademickiej i być w stanie komunikować się poprzez odniesienia do historii, ale mimo to posiadać bardzo rozbieżną wiedzę, zdobytą w odmienny sposób³¹. Identycznego zdania jest wielu niemieckich nauczycieli. Powszechnie uważa się, że nauczane treści są w procesie edukacyjnym dowolnie zastępowalne³². Prowadzi to jednak często do błędnego uproszczenia, że treści są mniej ważne niż kompetencje służące do ich analizy. Przeciwno temu mylnemu przekonaniu występują niemieccy dydaktycy, głosy te jednak nie trafiają raczej do władz edukacyjnych. Thomas Sandkühler twierdzi np., że „kompetencji nie da się nabyć bez treści historycznych”³³. Co więcej uważa on, że należy intensywnie dyskutować na temat nauczanych treści. Istotny jest bowiem „wybór treści i uzasadnienie ich wyboru, a także ustrukturyzowanie i uporządkowanie nauczanych zagadnień, co oczywiście nie jest tylko kwestią metod”³⁴. Pomijanie dyskusji nad nauczanymi treściami na rzecz metod nauczania powoduje, że owa wiedza okazuje się w ostatecznym rozrachunku zbyt wąska do kształcenia kompetencji, bądź też jest dobrana w sposób przypadkowy. Taka sytuacja dotyczy zagadnień historii lokalnej. Wydawałoby się, że w sytuacji decentralizacji nauczania historii edukacja regionalna powinna posiadać większe znaczenie – tym bardziej, że obejmuje ona tematy bliższe młodzieży. W praktyce jednak, jak twierdzi Frank Schweppenstete, nauczyciel z Kolonii, w szkole „historia regionalna jest najbardziej zaniedbanym i najrzadziej wybieranym elementem”³⁵. Jej umiejscowienie w procesie edukacji historycznej jest przypadkowe, podobnie jak w przypadku tematów transnarodowych czy globalnych³⁶. Głównym powodem jest fakt, że nawet jeśli brakuje konkretnego

³¹ C. Counsell, op.cit., s. 162–163.

³² O powszechności świadczy np. fakt, że tego typu wypowiedzi pojawiają się także w mniej formalnych kontekstach; por. V. Gaul, *Nordeuropa im Geschichtsunterricht. Ein Kommentar*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 191.

³³ T. Sandkühler, *Schüler müssen Fakten lernen*, „Die Zeit“ z 1 IX 2016.

³⁴ http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13731#_ftnref10 [dostęp 1.04.2023].

³⁵ *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 30.

³⁶ Ibidem, s. 31

kanonu treści, których należy nauczać, to w praktyce jest on tworzony niejako automatycznie. Nauczyciele mogą bowiem nauczać tylko tych tematów, które sami znają i uważają za ważne. Jak wskazuje przypadek Wielkiej Brytanii „zarówno interesy państwa w nauczaniu historii w szkole, jak i wpływ tradycji kulturowych mają tendencję do przeciwdziałania masowemu zróżnicowaniu nauczanych treści. Narracje narodowe są obecne do pewnego stopnia w większości narodowych programów nauczania”³⁷.

Skupienie się na kształtowaniu umiejętności nie musi stać w sprzeczności z nauczaniem konkretnych treści historycznych – tym bardziej, że także w niemieckich szkołach *de facto* istnieje kanon wiedzy historycznej, choć wielu niemieckich nauczycieli pewnie by się z tym nie zgodziło. Nie jest to kanon narzucony przez władze edukacyjne, ale znajdujący się właśnie w „tradycji kulturowej”. Nauczanie historii w Niemczech koncentruje się w praktyce na historii najnowszej, ograniczającej się z reguły do XX wieku, częściowo sięgając do długiego wieku XIX zaczynającego się od rewolucji francuskiej. Historia dawniejsza nie odgrywa poważniejszej roli. Niemiecka dydaktyczka i nauczycielka Anke John trafnie streściła ten problem: „Bardziej niż gdzie indziej historia współczesna związana jest w Niemczech z celami edukacji politycznej [obywatelskiej]. Wiedza historyczna jest mierzona i sprawdzana wiedzą o Auschwitz-Birkenau, datą wzniesienia muru berlińskiego czy zagadnieniem, czym jest dyktatura. To, co uczniowie wiedzą o wieku, w którym rządził rzymski cesarz August, czy znają drogi, konsekwencje i skutki transatlantyckiego handlu niewolnikami lub decyzje Kongresu Wiedeńskiego, nie wydaje się odgrywać tak wielkiej roli”³⁸. Ta dominacja historii najnowszej nie jest poddawana dyskusji. Uznaje się ją za dogmat. Wiąże się to także z przekonaniem, że historia musi mieć przełożenie na współczesność – a historia najnowsza jest ponoć uczniom najbliższa. Są to właśnie wspomniane na wstępie ramy kulturowe w nauczaniu historii.

W praktyce należy jednak zauważyć, że istotne są także inne czynniki. Od czasów średniowiecznych nie istniało jedno niemieckie państwo, z którym można by się utożsamić na lekcji historii. Niezależnie od kraju związkowego wszędzie naucza się kilku zasadniczych tematów, które stanowią faktyczny kanon: Republika Weimarska, okres narodowego socjalizmu, zimnowojenny podział świata na

³⁷ C. Counsell, *op.cit.*, s. 162–163.

³⁸ *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 27.

przykładzie RFN i NRD³⁹. Pozostałe tematy dobierane są w sposób dość przypadkowy. Przykładowo, w Berlinie w ogóle nie naucza się o okresie Cesarstwa Niemieckiego w XIX i na początku XX w. Problem ten wydaje się być powoli dostrzegany. W ostatnich latach widać wyraźnie działania Związku Niemieckich Nauczycieli w kierunku promowania nowego terminu „standardów naukowych”, które w praktyce określają „obowiązkowe treści”, które powinny być nauczane w szkołach. Pierwsze landy, jak np. Badenia, już tego typu rozporządzenia wprowadziły. Jest to wyraźny krok w kierunku stworzenia, a raczej stworzenia na nowo kanonu treści historycznych nauczanych w szkołach. Otwartym pytaniem pozostaje, czy jest to krok w kierunku powrotu do modelu opartego na wiedzy.

Poważnym mankamentem tak dobieranych treści nauczania jest fakt, że w Niemczech naucza się prawie wyłącznie historii własnego kraju, z pewnymi drobnymi odstępstwami na rzecz historii państw zachodnich: „Na regularnych lekcjach historii nacisk kładzie się niemal wyłącznie na przedstawienie ogólnej, wyznaczającej standardy, oraz w przeważającej mierze narodowej historii”⁴⁰. W praktyce można więc w szkole niemieckiej nauczać na dowolnych przykładach, pod warunkiem że dotyczą one XX wieku oraz Europy Zachodniej i Niemiec. Jest to istotny problem, bowiem ze społecznego punktu widzenia nie jest obojętne, na podstawie jakich treści nauczamy. Problem „westernizacji” czy skupienia się na treściach dotyczących historii Europy Zachodniej i uogólnienie zdobytej w ten sposób wiedzy na historię całego kontynentu jest w tym przypadku bardzo widoczny. Powoduje on, że cały wschód Europy, w tym Polska, są dla społeczeństwa niemieckiego nieznane i niewidoczne. Powszechne jest przekonanie, że wszystko, co istotne, dzieje się na zachodzie Europy i może nieco w Rosji. Niezwykle precyzyjnie określił to Peter Bender pisząc: „Polacy i Niemcy są zafiksowani na punkcie Zachodu. Polacy w tym dążeniu trafiają na Niemców, którzy jednak odwracają się do nich plecami i chętnie zwracają się do Francuzów. By pokazać to na banalnym przykładzie: jeśli Niemiec wymawia nazwę miasta Bordeaux jak Bor-de-auks, zostanie wyśmiany; jeśli poprawnie wymawia [...] nazwę miasta Łódź, nie zostanie zrozumiany”⁴¹. Trafności temu cytatorowi dodaje fakt, że nazwa Łódź napisana została z pominięciem niektórych polskich znaków.

³⁹ M. Drüding, *Auf den Spuren eines Kanons für das Fach Geschichte. Erkundungen zur Inhaltsauswahl in aktuellen Richtlinien und Lehrplänen*, „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik” 2021, nr 20, s. 62.

⁴⁰ Ibidem, s. 31.

⁴¹ P. Bender, *Normalisierung wäre schon viel*, „APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte” 2005, nr 5–6, s. 7.

Problem westernizacji w relacjach polsko-niemieckich zauważalny jest od dawna i nie dotyczy tylko edukacji. Już w 1990 r. polskie MSZ trzeźwo oceniało, że Polska nie będzie zajmować kluczowej roli w niemieckiej polityce zagranicznej⁴². Brak wiedzy o Polsce był także wyraźnie widoczny w sporze o budowę gazociągu północnego, gdzie polskie obawy traktowane były jako historycznie przesadzane. Dopiero wybuch wojny w Ukrainie spowodował pewien wstrząs w niemieckim społeczeństwie i uświadomił niemieckim nauczycielom, jak niewiele wiedzą o wschodzie kontynentu, oraz że nauczane treści jednak mają znaczenie. Słusznie pisze Martin Winkler: „Apologetyczne i relatywizujące stanowiska wobec aneksji Krymu w 2014 roku i ataku [Rosji na Ukrainę] w lutym 2022 roku często wynikają ze zwykłego braku wiedzy i prawdopodobnie także braku zainteresowania Ukrainą, państwami bałtyckimi i innymi regionami Europy Wschodniej i Środkowo-Wschodniej”⁴³.

Transnarodowość w edukacji historycznej

Nie jest moim celem ocena, który z przedstawionych modeli edukacyjnych jest lepszy – tym bardziej, że efekty nauczania historii wydają się bardzo podobne niezależnie od kraju. Brakuje niestety naukowych możliwości sprawdzenia długofalowych efektów nauczania historii, co jest jedną ze słabości wszystkich koncepcji dydaktycznych⁴⁴. Starałem się przedstawić zasadnicze problemy wynikające z obu modeli. Oceniając skuteczność modelu edukacyjnego, pod uwagę trzeba bowiem wziąć także różne sytuacje wyjściowe, tradycje edukacyjne i obywatelskie, a także rolę nauczycieli. Bardzo lakoniczna podstawa programowa w połączeniu z brakiem wspólnego podręcznika oraz silnie rozwiniętą kulturą debatowania w Wielkiej Brytanii spowodowała, że brytyjscy nauczyciele sami zaczęli intensywnie dyskutować o intelektualnych, praktycznych i etycznych kwestiach związanych z wyborem nauczanych tematów⁴⁵. W Niemczech takiej debaty nie może-

⁴² *Polska wobec zjednoczenia Niemiec. Dokumenty dyplomatyczne*, red. W. Borodziej, Warszawa 2006, s. 432.

⁴³ M. Winkler, *Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht, Verpasste Chancen?*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 196.

⁴⁴ Pewną wskazówką mogą być badania PISA. Siedem badań PISA od 2000 r. w zakresie kompetencji czytania wskazuje, że Niemcy trzykrotnie mieli lepszy wynik niż Polska, a Polska czterokrotnie lepszy niż Niemcy. Oba kraje znajdują się konsekwentnie w pierwszej trzydziestce najskuteczniejszych edukacji świata.

⁴⁵ C. Counsell, *op.cit.*, s. 163–164.

my zauważyć. Dominuje przekonanie, że niemiecki system edukacji jest nowoczesny i nie wymaga dyskusji. Zaskakuje to o tyle, że niemieckie nauczanie historii na lekcji szkolnej opiera się silnie na zasadzie kontrowersyjności oraz wieloperspektywiczności, które mają skłonić ucznia do pogłębionej refleksji nad poznawanym tematem. Niemieccy nauczyciele zdają się nie dostrzegać potrzeby przeniesienia tych zasad na poziom refleksji nad nauczaniem historii. Być może utrudnia to właśnie wspomniany już status urzędnika państwowego. Spycha to debatę o nauczaniu na uczelnie, gdzie choć nie toczy się ona w zupełnym oderwaniu od rzeczywistości szkolnej, to jednak odgrywa obecnie rolę marginalną, gdyż nie dociera ona do większości aktywnych nauczycieli. W Polsce debaty na temat edukacji historycznej są częste, dotyczą one jednak bardziej sporów o podłoże politycznym niż faktycznych problemów szkolnych.

Moim zdaniem nie istnieje jednak zasadnicza sprzeczność między modelem ukierunkowanym na wiedzę a ukierunkowanym na kompetencje. Jak słusznie zauważyła Counsell, „wyzwaniem dla nauczycieli historii jest zapewnienie, by zarówno wiedza merytoryczna [czyli treści], jak i dyscyplinarna [czyli kompetencje] funkcjonowały, wspierając się wzajemnie, i umożliwiały odpowiedzialne dyskusje na temat możliwych do wyboru treści. Nauczanie wyłącznie wiedzy merytorycznej to oszukiwanie ucznia poprzez sugerowanie, że wiedza o przeszłości dociera do niego w postaci gotowych opowieści, których nigdy nie można zmienić, inaczej sformułować, zakwestionować albo obronić. Skupianie się wyłącznie na wiedzy dyscyplinarnej, bez budowania warstwowo szerokiej, merytorycznej wiedzy, zamyka dostęp do takich właśnie dyskusji. Jeśli jednak wyzwanie związane z wyborem treści nigdy nie zniknie, to jest to być może dobra rzecz, ponieważ w momencie, gdy nauczyciele historii przestają intensywnie myśleć o tym, jakich treści uczyć, tracą łączność z samym intelektualnym i moralnym impulsem, który napędza tę dyscyplinę”⁴⁶. Dyskusje nad wyborem treści nie powinny być jednak osadzone wyłącznie w narodowej tradycji i ukierunkowane na powielanie dotychczasowych tematów. Bardzo obiecującym rozwiązaniem wydaje się podejście transnarodowe⁴⁷.

Transnarodowość w badaniach historycznych jest podejściem zyskującym rosnącą popularność od lat 90. XX wieku. Wynika to z faktu, że w globalizującym się świecie badania historyczne skupiające się na historii narodowej nie potrafią udzielić odpowiedzi na wiele pytań, które wymagają uwzględnienia interakcji

⁴⁶ Ibidem s. 170.

⁴⁷ Zob. definicję transnarodowości w edukacji historycznej na s. 4.

miedzy społeczeństwami, wzajemnego przenikania i inspirowania się różnych grup i narodów⁴⁸. W edukacji szkolnej podejście transnarodowe dopiero zaczyna stawać się popularne. Jedną z pierwszych prób było stworzenie wspólnego podręcznika dla klas maturalnych w szkołach niemieckich i francuskich („Histoire/Geschichte”), a następnie znacznie bardziej zaawansowany metodologicznie projekt podręcznika dla szkół polskich i niemieckich („Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”). Należy także wspomnieć o próbach tworzenia transnarodowych materiałów na Bałkanach, gdzie impulsem była chęć wypracowania dialogu między społeczeństwami podzielonymi przez wojnę. W swojej istocie transnarodowe jest także stowarzyszenie EuroClio. Nie widać jednak, by koncepcje transnarodowe znajdowały odzwierciedlenie w narodowych programach nauczania. Powodem jest zapewne brak jasnej koncepcji terminu „transnarodowość w edukacji”⁴⁹. Konieczne jest zatem zdefiniowanie tego terminu, tak by mógł on znaleźć zastosowanie w dalszych debatach.

Transnarodowe podejście w edukacji historycznej możemy zdefiniować jako dobór treści kształcenia, który pozwala uwrażliwić uczniów na inne narodowe punkty widzenia. Odbywa się to poprzez pokazanie tych samych wydarzeń i procesów historycznych z odmiennych perspektyw i zaprezentowanie odmiennych ocen z perspektywy narodowej. Podejście transnarodowe unika przy tym wartościowania, tak by zaprezentowane narracje nie antagonizowały poprzez promowanie tylko jednej perspektywy narodowej, ale by w obiektywny sposób opisywały różne podejścia (zasada wieloperspektywiczności). Przykładowo, niemiecka kolonizacja na średniowiecznym Śląsku ukazana zostaje zarówno z perspektywy lokalnych mieszkańców, jak i osób napływowych. Taki dobór treści umożliwia skuteczniejsze kształtowanie pożądaných kompetencji ucznia, w tym przede wszystkim kluczowej kompetencji myślenia historycznego. Uczeń, poznając różne perspektywy, może łatwiej zrozumieć, że historia nie jest tylko nauką o wydarzeniach historycznych, ale także o ocenach przeszłych wydarzeń, które różnią się zależnie

⁴⁸ Por. np. początek dyskusji nad historią transnarodową w Europie: J. Osterhammel, *Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alternative?*, „Geschichte und Gesellschaft” 2001, nr 27, z. 3, s. 464–479; M. Werner, B. Zimmermann, *Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen*, „Geschichte und Gesellschaft” 2002, nr 28, s. 607–636; M. Middell, *Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion*, „Historische Sozialforschung” 2006, nr 31, t. 2 (116) s. 110–117.

⁴⁹ Jedną z pierwszych prób jest M. Wiatr, D. Pick, *Transnationale Ansätze. Eine bilaterale Sicht auf das deutsch-polnische Geschichtesbuchprojekt »Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia«*, „Bildung und Erziehung” 2022, nr 2, s. 164–186.

od wielu czynników np. pochodzenia, języka, religii itp. (zasada kontrowersyjności). Umożliwia to lepsze zrozumienie, że odmienne punkty widzenia na to samo zagadnienie odzwierciedlają warunki życia i doświadczenia konkretnych ludzi. Ponadto takie podejście dostarcza bardziej zróżnicowanych argumentów umożliwiających uczniom samodzielne wypracowanie oceny poznawanych zagadnień, a więc wspiera kształcenie krytycznego myślenia. Transnarodowość nie zaprzecza przy tym istnieniu narodu, ale zachęca do wyjścia poza doświadczenie jednego narodu i wykreowanie szerszego poglądu na historię.

Transnarodowe nauczanie historii nie stoi więc w sprzeczności z istnieniem narodowych systemów edukacji oraz różnic w sposobach nauczania. Zakłada ono inny sposób doboru nauczanego materiału poprzez budowanie zrozumienia dla innych kultur, grup czy narodów. Celem pozostaje przy tym nadal osiągnięcie narodowych celów edukacji historycznej. Zrozumienie dla innych narodów nie oznacza bowiem przyjmowania treści historycznych innych grup za własne. Jest ono jednak konieczne, by refleksyjnie podejść do własnej tożsamości i tym samym rozwijać ją oraz wykształcić empatię dla innych, odmiennych narracji historycznych. Nie jest przy tym ważne, czy uczeń uznaje owe inne narracje za bardziej, czy za mniej wiarygodne. Celem jest uświadomienie, że owe narracje w ogóle istnieją, a dobór nauczanych materiałów historycznych w poszczególnych krajach różni się. Własna tożsamość jest w końcu w dużej mierze budowana poprzez porównywanie się z innymi. Nie trzeba przy tym sięgać daleko – wystarczy skupić się na najbliższych sąsiadach, z którymi ma się najwięcej wspólnej historii. Takie podejście wychodzi naprzeciw oczekiwaniom uczniów, których interesują przede wszystkim kwestie międzynarodowe: „środowisko, praca, ubóstwo, globalizacja, rola państwa, płęć, przestępczość, ubóstwo, media, kultura, migracje itd.”⁵⁰ Owe tematy nauczane transnarodowo nie przeczą treściom narodowym. Chodzi tylko o inne rozłożenie akcentów. Rola edukacji historycznej nie powinna ograniczać się tylko do przedstawienia własnego państwa, ale do historycznego porównania ról różnych państw.

Jak w praktyce działa transnarodowość w nauczaniu historii, wskazuje projekt podręcznika dla szkół polskich i niemieckich „Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”⁵¹. Zaczniemy od zwrócenia uwagi, że mimo rozwoju

⁵⁰ T. Haydn, op.cit., s. 281.

⁵¹ W duchu *histoire croisée* należy w tym miejscu poddać refleksji pozycję autora w omawianym projekcie. Od 2016 do 2020 r. autor pracował jako konsultant naukowy, redaktor oraz tłumacz nad tomami 2–4 podręcznika, obecnie zajmuje się implementacją podręcznika, a także sam naucza z jego wykorzystaniem.

technologicznego wykorzystanie podręcznika na lekcji szkolnej w przewidywalnej przyszłości nie jest zagrożone. Wynika to z faktu, że nowe technologie są paradoksalnie mało elastyczne i ich implementacja na lekcji wymaga znacznego wysiłku od nauczyciela. Brakuje też standardów ich wykorzystania. Zapewne w perspektywie czasu podręczniki przeniosą się do świata wirtualnego i wykorzystywane będą za pomocą osobistych urządzeń końcowych. Wymaga to jednak innej koncepcji podręcznika online. Przede wszystkim będzie on musiał być konstruowany w przejrzysty sposób i oferować ograniczony materiał, który nauczyciel może poznać. Możliwości wyboru materiału przez nauczyciela są ważne, ale nadmiar informacji uniemożliwia ich właściwe wykorzystanie. Dobrym przykładem jest Zintegrowana Platforma Edukacyjna, zawierająca szereg interesujących treści – ich wykorzystanie na lekcji utrudnia jednak nadmiar propozycji. Przykładowo, nauczyciel chcący poprowadzić lekcję nt. oświecenia otrzymuje 126 propozycji tematycznych pod hasłem „historia”, 246 „język polski”, 106 „historia 2022”, 67 „WOS” i 55 „WOS 2022”⁵². Wybór nie jest w tym przypadku zaletą, ale utrudnia korzystanie z platformy. Materiały online wymagają, podobnie jak podręczniki, standaryzacji, która umożliwi nauczycielowi szybkie i sprawne ich wykorzystywanie.

Biorąc za punkt wyjścia przekonanie, że nauczanie historii pozostaje narodowe, twórcy podręcznika już na wstępie stanęli przed dylematem uwzględnienia odmiennych tradycji edukacyjnych i programów nauczania. W przypadku polsko-niemieckim⁵³ jednym z takich problemów była już sama konstrukcja podręcznika (wspomniany stosunek źródeł do tekstu autorskiego). Wypracowanego rozwiązania nie można jednak rozpatrywać jako kompromisu (podręcznik ma ok. 60% źródeł i 40% tekstu), bowiem ostateczny układ wyniknął z refleksji nad słabymi stronami obu systemów edukacyjnych: zbyt małego wykorzystania źródeł w polskich podręcznikach i dominacji narracji liniowej oraz braku szerszego kontekstu potrzebnego do analizy źródeł w podręcznikach niemieckich. Źródła nie są przy tym dodatkowymi materiałami, ale częścią narracji podręcznika, którą nauczyciel może samodzielnie modyfikować. Ta cecha odróżnia ten podręcznik zarówno od innych podręczników polskich, jak i niemieckich. Problemem, którego nie udało się przewidzieć, jest zbyt częste wyjaśnianie zawartości źródła w tekście podręcznika. Jest to normalny zabieg w polskiej tradycji, korzystny dla mniej zdolnych uczniów.

⁵² Zpe.gov.pl [dostęp 7.03.2022].

⁵³ Nie jest przypadkiem, że materiały wielonarodowe np. na Bałkanach nawet nie próbują tych odmiennych tradycji pogodzić, ale starają się wypracować własne podejście.

Inny przykład dotyczy wyboru nauczanych treści. Podczas tworzenia rozdziału nt. ruchu oporu w okresie II wojny światowej okazało się, że o ile od strony naukowej nie ma większych kontrowersji między stroną polską i niemiecką, o tyle trudno było napisać tekst zadowalający obie strony pod względem dydaktycznym. Problem leżał w różnej definicji terminu „ruch oporu”, który z perspektywy polskiej (opór wobec Niemców), jest czymś innym niż z perspektywy niemieckiej (opór wobec nazistów reprezentujących własne państwo). Udało się to rozwiązać przez transnarodowe podejście do zagadnienia ruchu oporu w postaci akapitu wstępnego wyjaśniającego wieloznaczność terminu. Umożliwiło to na kolejnych stronach zaprezentowanie przykładów z różnych części Europy, które mogą zostać porównywane i dyskutowane na lekcji. Dzięki temu rozdział nie tylko spełnia wymagania narodowych programów nauczania, ale ma też wartość dodaną, pokazującą spojrzenia innych narodów na te same zagadnienie. Owa zasada wieloperspektywiczności, czyli przedstawiania i analizowania sprzecznych ze sobą źródeł, trafiła dzięki temu do polskiego podręcznika. Umożliwia ona znacznie żywsze dyskusje na lekcji i większe zainteresowanie młodzieży, bowiem różne perspektywy wywołują kontrowersje, które pobudzają ciekawość. Dzięki temu uczeń może wypracować własny punkt widzenia. Jest to więc spełnienie w praktyce postulatu by uczeń samodzielnie dochodził do wiedzy, a nie otrzymywał ją podaną na tacy. Nie ma tu problemu relatywizacji treści historycznych, bowiem choć uczniowie mogą różnić się w swoich punktach widzenia, to jednak ich wypracowanie następuje pod kierunkiem nauczyciela.

Ponieważ te zasady są kluczowe w edukacji niemieckiej, wartość dodaną niemiecki uczeń pozyskuje w inny sposób. W tym przypadku chodzi o poszerzenie kontekstu poznawanych wydarzeń przez poznanie perspektywy innego narodu. Pozwala to przezwyciężyć problem westernizacji i zmienić spojrzenie niemieckich uczniów i nauczycieli na historię wschodniej części kontynentu. W ten sposób po obu stronach korygowane są słabości własnego systemu edukacyjnego. Dzieje się tak w zupełnie innym zakresie i zupełnie inny sposób. Od transnarodowego podejścia do nauczania nie oczekujemy więc identycznych wyników, ale udoskonalenie własnego systemu nauczania. W zależności od systemu edukacyjnego, jego zalety będą więc odmienne. W tym przypadku udało się to osiągnąć bez powiększania objętości podręcznika w stosunku do innych narodowych podręczników do nauczania historii, co jest warunkiem koniecznym, by transnarodowość działała w praktyce.

Dzięki transnarodowości studiując różne systemy edukacji, możemy bardziej refleksyjnie podchodzić do własnego modelu nauczania. Aktualne doświadczenia pokazują poważny problem związany z podręcznikową narracją o krajach na wschodzie i południu Europy. Przykładowo, praca nad rozdziałem o historii Ukrainy w XVII w. pozwoliła stronie polskiej uświadomić sobie, jak bardzo postkolonialnym językiem posługują się polskie podręczniki. Z drugiej strony opracowując rozdział o Związku Radzieckim w okresie międzywojennym strona niemiecka uświadomiła sobie, dlaczego nauczane treści nie są dowolnie wymienialne. W tym przypadku próba skupienia się na przemianach gospodarczych została uzupełniona przez zagadnienia związane z systemem gułagów.

Tworzenie materiałów transnarodowych nie polega więc na osiągnięciu kompromisu, ale na autorefleksji nad własną narodową narracją historyczną pod wpływem innej tradycji dydaktycznej. Wymaga to dekonstrukcji zastanej narracji i stworzenie nowej opowieści. Kluczowe jest tu uwzględnienie nie tylko innej wiedzy, ale także narodowych wrażliwości i przekonań. Zasadniczym celem podejścia transnarodowego jest nie zmiana paradygmatów w nauczaniu historii, ale rozszerzenie nauczanej tematyki bez zwiększania liczby godzin czy nauczanych treści. W praktyce może się to dziać tylko pod warunkiem właściwego zbilansowania przykładów wykorzystywanych do nauczania historii. Np. ucząc o partyzantach w okresie II wojny światowej, można to czynić na przykładzie Jugosławii, zaś absolutyzm równie dobrze można omówić na źródła dotyczących Danii, a nie tylko Francji. Oznacza to oczywiście, że część dotychczas nauczanych treści będzie musiała zostać zastąpiona przez inne. Nie jest to jednak problem, jeśli zawierają one podobny potencjał dydaktyczny do zrozumienia nauczanego zagadnienia. Domaganie się, by uczeń poznawał więcej nie jest realistyczne. Realistyczne jest, by poznawał historię inaczej.

Jest tu widoczna istotna paralela w stosunku do koncepcji transnarodowości w badaniach historycznych, która także nie jest nowym paradygmatem w metodologii, ale uwrażliwia na inne tematy i próbuje opowiedzieć je w odmienny sposób. Z punktu widzenia dydaktyki historii jest to jeszcze ważniejsze, bowiem różnorodność opowieści na lekcji historii jest w zasadzie gwarantem żywej dyskusji i zainteresowania młodzieży. Ważne jest przy tym, że kompetencje państw narodowych pozostają przy tym nienaruszone. Materiał transnarodowy może bowiem, jak dowodzi przykład podręcznika „Europa. Nasza historia”, spełniać narodowe wymagania edukacyjne.

Pozytywne zakończenie

Niezależnie od możliwości zastosowania transnarodowego podejścia w edukacji historycznej, będzie ona zawsze podatna na działania polityków. W tej sytuacji szczególna rola przypada nauczycielowi. Peter Gautschi jako pozytywny podaje przykład szwajcarskiego nauczyciela, który protestował przeciwko homofobicznym plakatom Szwajcarskiej Partii Ludowej. Także w Polsce działanie społeczeństwa obywatelskiego jest wyraźnym regulatorem działań politycznych. Możemy np. wskazać na inicjatywę, która doprowadziła do powstania portalu „Historia bez kitu” po wprowadzeniu nowego przedmiotu pod nazwą historia i terazniejszość. W polskiej szkole na poziomie licealnym obecnie pojawiają się nowe szanse. Wynika to z kształtu obecnej matury, którą z historii można zdawać tylko na poziomie rozszerzonym. Przywołane dane CKE wskazują, że historia nie cieszy się zainteresowaniem na maturze. Można ten fakt oceniać jednak także jako szansę, bowiem nauczyciel nie musi nauczać historii pod maturę. Oznacza to w praktyce znacznie większą swobodę w doborze tematów i materiałów. Moim zdaniem w obecnej sytuacji rola nauczyciela zwiększa się. Powinien on tym samym otrzymać większe wsparcie ze strony dydaktyków i badaczy historii – właśnie dlatego, że (jak pisał Gautschi) nauczyciel potrzebuje kontaktu z wiedzą, której naucza. Potrzebuje także kontaktu z dyskusjami dydaktycznymi o nowych podejściach w edukacji. Stąd należałoby dydaktykę i historię uniwersytecką widzieć także jako naukę pomocniczą edukacji szkolnej.

Transnarodowość w edukacji nie jest zagrożeniem dla edukacji narodowej. Raz jeszcze należy podkreślić, że transnarodowość w swojej istocie wypływa z przekonania o istnieniu narodu jako ważnej kategorii dla edukacji. Co więcej, transnarodowe podejście do edukacji pozwala, jak starałem się wykazać powyżej, znacznie lepiej osiągnąć narodowe cele edukacji, w tym w szczególności kształtowanie tożsamości obywateli korzystnej dla danego państwa. Jest to szczególnie istotne w zglobalizowanym świecie, gdzie wielość poglądów i perspektyw jest codziennością. Umiejętność radzenia sobie z tym i poruszania się w gąszczu sprzecznych informacji stanowi dziś istotną umiejętność każdego młodego człowieka opuszczającego mury szkoły. Tym samym transnarodowość jest nie tylko nowatorskim podejściem do nauczania historii, ale także koniecznością dostosowania się do sytuacji XXI w.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Bender P., *Normalisierung wäre schon viel*, „APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte“ 2005, nr 5–6.
- Counsell C., *History*, [w:] *What Should Schools Teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*, red. A. Sehgal Cothbert, A. Standish, UCL Press, 2021.
- Drüding M., *Auf den Spuren eines Kanons für das Fach Geschichte. Erkundungen zur Inhaltsauswahl in aktuellen Richtlinien und Lehrplänen*, „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“ 2021, nr 20.
- Gaul V., *Nordeuropa im Geschichtsunterricht. Ein Kommentar*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022.
- Gautschi P., *History Teaching in the Focus of the Swiss People's Party – The Way Policies Take Influence on Schools*, [w:] *Public History and School. International Perspectives*, red. M. Demantowsky, Oldenburg 2018.
- Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule. Ein Interview mit Anke John, Frank Schweppenstette und Anna Lienau*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022.
- Haydn T., *History in Schools and the Problem of “The Nation”*, „Education Sciences“ 2012, nr 2 (4).
- Julkowska V., *Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencje kulturowe w obszarze dydaktyki historii*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia, Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Malicki K., *Szkolna edukacja historyczna a postawy młodych Polaków wobec przeszłości*, [w:] *Historia. Pamięć. Świadomość*, red. A. Klarman, Wrocław–Warszawa 2021.
- Maternicki J., *Cele nauczania historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży: problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.
- Maternicki J., *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie*, red. J. Maternicki [et al.], Rzeszów 2003.
- Middell M., *Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion*, „Historische Sozialforschung“ 2006, nr 31, t. 2 (116).
- Osterhammel J., *Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alternative?*, „Geschichte und Gesellschaft“ 2001, nr 27, z. 3.
- Pick D., *Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii*, [w:] *Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska*, red. E. Czapiewski [et al.], Wrocław 2022.

- Pick D., Wiatr M., *Transnationale Ansätze. Eine bilaterale Sicht auf das deutsch-polnische Geschichtsbuchprojekt »Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia«*, „Bildung und Erziehung” 2022, nr 2.
- Phillips R., *Contesting the past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools*, „British Journal of Educational Studies” 1998, t. 46, nr 1.
- Polska wobec zjednoczenia Niemiec. Dokumenty dyplomatyczne*, red. W. Borodziej, Warszawa 2006.
- Rüsen J. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln–Weimar–Wien, 2013.
- Rydel J., *Polityka historyczna w Republice Federalnej Niemiec. Zaszłości. Idee. Praktyka*, Kraków 2011.
- Sandkühler T., *Schüler müssen Fakten lernen*, „Die Zeit“ z 1 IX 2016.
- Stępnik A., Szewczuk D., *O pożytkach z nauczania – uczenia się historii*, „Scientific Bulletin of Chełm” 2018, nr 1.
- Warshauer Freedman S. [et al.], *Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience*, „Comparative Education Review” 2008, t. 52, nr 4.
- Werner M., Zimmermann B., *Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen*, „Geschichte und Gesellschaft” 2002, nr 28.
- Winkler M., *Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht. Verpasste Chancen?*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022.

Materiały internetowe

- Gautschi P., Hodel J., Utz H., *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf [dostęp 28.03.2023].
- Lernen aus der Geschichte*, http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13731#_ftnref10 [dostęp 1.04.2023].
- Podstawa programowa do szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia> [dostęp 22.03.2023].
- Roczny plan dydaktyczny z historii w zakresie podstawowym dla klasy II szkoły ponadpodstawowej, uwzględniający kształcone umiejętności i treści podstawy programowej*, Operon. <https://multiteka.operon.pl/materialy/filtruj/4p10250,1p10099,3p9360,2p2> [dostęp 23.03.2023].
- Wypowiedź ministra P. Czarńka w 2022 r. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8412213,czarnek-rzez-wolynska-nauka-historii-szkola.html> [dostęp 28.03.2023].
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://Zpe.gov.pl> [dostęp 7.03.2022].

ALOIS ECKER
Uniwersytet Wiedeński
ORCID [0000-0003-4283-2449](https://orcid.org/0000-0003-4283-2449)

„PLANUNGSMATRIX”: CYFROWE NARZĘDZIE DO PROJEKTOWANIA LEKCJI HISTORII

“PLANUNGSMATRIX”: A DIGITAL TOOL FOR DESIGNING HISTORY LESSONS

ABSTRAKT: Artykuł prezentuje „Planungsmatrix” – matrycę strukturyzującą planowanie zajęć z historii, z położeniem nacisku na połączenie w procesie edukacyjnym pojęć pierwszego rzędu (związanych z treściami dotyczącymi przeszłości) i drugiego rzędu (tzw. procesualnych, dotyczących sposobów poznawania i interpretowania informacji dotyczących przeszłości), a także z uwzględnieniem składu i charakteru docelowej grupy uczniów/studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja historyczna, planowanie procesu dydaktycznego, pojęcia historyczne, różnorodność w nauczaniu historii

ABSTRACT: The article presents the “Planungsmatrix” – a matrix structuring the planning of history classes, with emphasis on combining first-order concepts (content related to the past) and second-order concepts (the so-called processual ones, concerning the ways of learning and interpreting information about the past) in the educational process, and also taking into account the composition and nature of the target group of pupils/students.

KEYWORDS: history education, planning of the teaching-learning process, historical concepts, diversity of history education

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł przedstawia „Planungsmatrix” – innowacyjne cyfrowe narzędzie do projektowania szkolnych lekcji lub kursów uniwersyteckich

w zakresie historii. Ta „matryca planowania” już jest stosowana na uniwersytetach i uniwersytetach pedagogicznych oraz w szkołach średnich w Austrii, a ostatnio cieszy się coraz większym zainteresowaniem w innych krajach europejskich. Była także używana jako narzędzie wspierające proces projektowania studiów przypadku w modułach kształcenia nauczycieli historii, opracowanych w ramach Partnerstwa Strategicznego Erasmus+ TEEM, Civic and History Teachers' Education in Europe. Modules for the Development of Democratic Competences and Social Responsibility of Teacher Trainees, realizowanego we współpracy uniwersytetów w Grazu, Wrocławiu, Augsburgu, Budapeszcie, Lucernie i Valladolid.

„Planungsmatrix” ułatwia planowanie i realizację lekcji/zajęć z historii. Może być używana jako szablon do projektowania jednostek nauczania z przedmiotu „historia”, ale można ją również dostosować do innych przedmiotów, takich jak „nauki społeczne”, „edukacja obywatelska” czy „kulturoznawstwo”. Oparta jest na koncepcjach dydaktyki historii zorientowanych na proces kształcenia, z naciskiem na procesy uczenia się, w tym w szczególności na łączenie pojęć merytorycznych (tzw. pojęć pierwszego rzędu) z pojęciami proceduralnymi (tzw. pojęciami drugiego rzędu).

Funkcją matrycy jest wizualizacja złożonej kompozycji procesu nauczania–uczenia się historii i jego kluczowych elementów, takich jak organizacja, cele, treść, struktura komunikacyjna, przekaz i interpretacja, sprzężenie zwrotne i refleksja. Matryca ułatwia także pracę nad przygotowaniem lekcji ćwiczeniowych przez studentów w ramach zajęć z dydaktyki historii, uzyskiwanie informacji zwrotnej i modyfikowanie pierwotnego scenariusza, wraz z zapisaniem planowanego projektu zajęć do dalszej pracy koncepcyjnej lub do wykorzystania w celach badawczych.

1. Kurs historii jako system społeczny

1.1. Komunikatywne podejście do uczenia się historycznego

W teorii systemów społecznych¹ zarówno nauczyciel, jak i uczniowie uważani są za „podmioty społeczne”, które są częścią jednego systemu społecznego – systemu „uczenia się historii”. Luhmann powiedziałby, że na system ten składają

¹ N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M. 1984; Eng.: *Social Systems*, tłum. J. Bednarz Jr., Stanford 1995, s. 191–240.

się komunikaty dotyczące historii, tj. komunikaty dotyczące rozumienia i analizy narracji historycznych, kontekstualizacji i interpretacji źródeł historycznych, porównywania i negocjowania różnych perspektyw, a tym samym dyskusji na temat możliwych wariantów interpretacji danego źródła historycznego.

II. 1. Systemowy model nauczania historii



Źródło: Opracowanie własne.

1.2. Kołowy model uczenia się historycznego

Zgodnie z ustaleniami Paula Watzlawicka i współpracowników² procesy komunikacyjne – a tym samym rozumienie informacji przekazywanej przez „innych”, czyli partnerów komunikacji – nie rozwijają się w liniowym procesie zdobywania informacji i/lub gromadzenia wiedzy. Za swego rodzaju nieporozumienie należy uznać fakt, że nauczyciele i dydaktycy na całym świecie przez lata polegali – lub wciąż polegają – na taksonomii Benjamina Blooma³. W przeciwieństwie do tej liniowej i hierarchicznej koncepcji i postępu uczenia się, systemowe podejście do komunikacji zakłada, że zrozumienie w ogóle, a uczenie się w szczególności, rozwija się w procesie cyklicznym.

Cykliczność rozumienia i uczenia się odzwierciedla dynamiczne procesy komunikowania się w rozmowach w życiu codziennym, niezależnie od tego, czy dotyczy to rozmów w rodzinie, w pracy, w rozmowach rówieśniczych, czy w szkole i na uniwersytecie. Zgodnie z podejściem systemowym, uczenie się i rozumienie

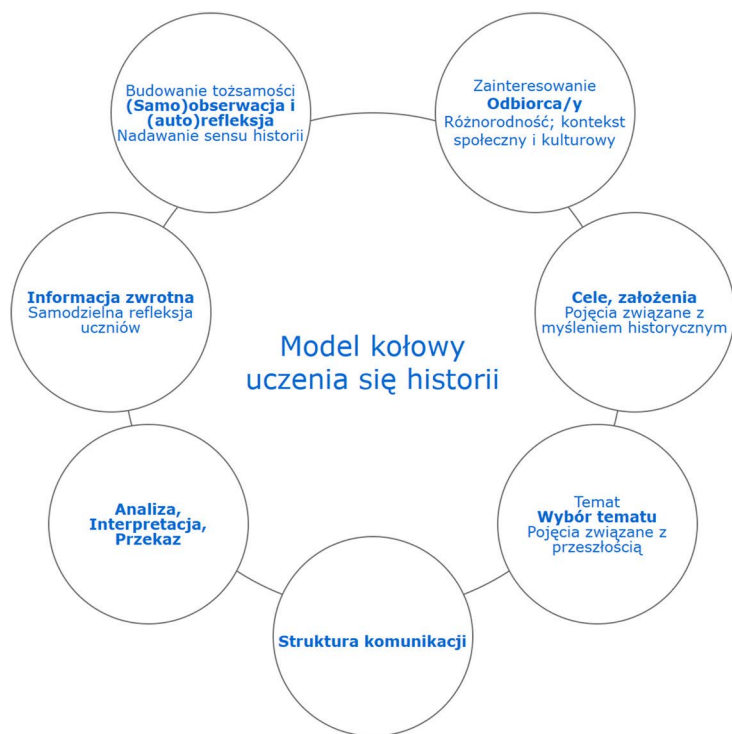
² P. Watzlawick, J. Beavin, D. Don Jackson, *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York–London 2014, s. 11.

³ *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*, Handbook I. Cognitive Domain, red. B.S. Bloom, New York 1956. Zob. też: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, red. L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, New York–San Francisco–Boston–London [et al.] 2001.

rozwija się jako wspólne konstruowanie znaczenia w procesie komunikacji i interakcji ze wszystkimi zaangażowanymi partnerami komunikacji⁴.

Komunikacja na tematy specjalistyczne, takie jak historia, cechuje się pewną specyfiką, którą można zilustrować następującym „modelem kołowym uczenia się historii”. Model ten wyróżnia siedem charakterystycznych elementów obserwacji, opisu, analizy i refleksji na temat tych złożonych procesów komunikacyjnych w toku nauczania historii.

II. 2. Model kołowy uczenia się historii



Źródło: Opracowanie własne.

Komunikacja na lekcjach historii rozwija się jako dynamiczny proces interakcji między tymi siedmioma czynnikami. Wszystkie siedem czynników uważa się za dynamiczne i współzależne pola w procesie uczenia się historii⁵. Czynniki

⁴ A. Ecker, *Communications on History. Building identity and 'making sense of history' in the history course*, "Creative Education" 2022, nr 13. z. 7, s. 2680–2710.

⁵ A. Ecker, *Bausteine einer Theorie der prozessorientierten Geschichtsdidaktik*, [w:] NÖ Landesarchiv u. Institut für Landeskunde von Niederösterreich (Hrsg.), *Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages*, Krems/Stein 24. bis 28. September 2012, St. Pölten 2015, s. 496–511.

te są istotne dla wszystkich osób zaangażowanych w proces komunikacji. Można je rozpatrywać z perspektywy nauczyciela, który planuje lub steruje procesem uczenia się, ale są równie istotne dla ucznia, który wnosi swój wkład w proces edukacyjny, zadaje pytania, przedstawia wyniki pracy grupowej lub w jakikolwiek inny sposób uczestniczy w procesie komunikacji podczas zajęć z historii.

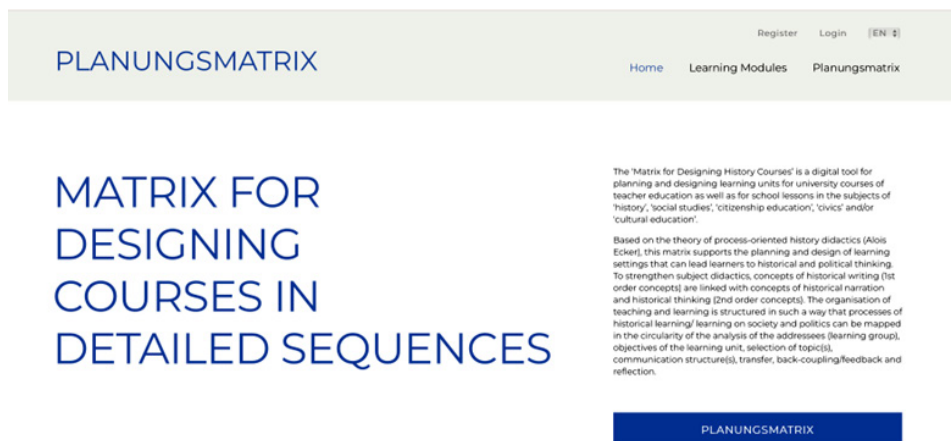
Na potrzeby planowania i projektowania kursu historii przyjmujemy perspektywę nauczyciela, który planuje kurs historii. Zadaje przy tym pytania takie jak:

1. Kim są moi odbiorcy? Jakie są ich zainteresowania w zakresie nauczanych treści (pracy, debaty na ten temat)? Jakie informacje o adresatach są istotne dla pomyślniej pracy nad tematem?
2. Jakie są moje cele tych zajęć? Po co je projektuję? Jakie aspekty myślenia historycznego można najlepiej rozwinąć na przykładzie omawianego tematu historycznego?
3. Jakie zagadnienia można wybrać, aby osiągnąć zakładane cele? Jakie merytoryczne koncepcje historyczne można zilustrować? Jakie tematy pojawią się w trakcie dyskusji?
4. Jaka struktura komunikacji byłaby odpowiednia do opracowania procesu uczenia się do pracy nad tym tematem i do osiągnięcia wybranego celu (np. prezentacja, praca zespołowa, praca projektowa, studium przypadku)?
5. Jakie formy analizy, interpretacji i przekazu można wybrać do dalszego rozwijania omawianej koncepcji myślenia historycznego?
6. Jakie rodzaje sprzężenia zwrotnego są niezbędne do utrzymania spójnego procesu komunikacji (na poziomie poznawczym, emocjonalnym i afektywnym)?
7. Jakie rodzaje refleksji będą pomocne we wspieraniu budowania tożsamości na poziomie osobistym i kulturowym oraz przy nadawaniu sensu historii w procesie uczenia się?

2. Matryca projektowania kursu historii

Oparta na modelu kołowym uczenia się historii „Planungsmatrix” dostępna jest w formie cyfrowej. Można ją zatem wypełnić, zapisać, skopiować, przekazać osobie prowadzącej zajęcia i/lub kolegom, którzy współpracują w grupie roboczej. Matrycę można również zapisywać i archiwizować w celach badawczych. Dostęp do wersji online narzędzia jest możliwy za pośrednictwem platformy „CITRA – Centrum

Międzykulturowych i Transnarodowych Badań Dydaktyki Historii, Nauk Społecznych i Edukacji Obywatelskiej” (<https://geschichtsdidaktik.eu>) lub za pośrednictwem strony internetowej TEEM (<https://teem.geschichtsdidaktik.eu> i <https://matrix.geschichtsdidaktik.eu>)⁶.



W kolejnych polach matrycy jej redaktor podaje ogólne informacje dotyczące tematu, któremu mają być poświęcone projektowane zajęcia, ram czasowych oraz – jeśli trzeba – ram programu nauczania dla konkretnej grupy docelowej.

GENERAL INFORMATION

Name of this Planungsmatrix

Topic

Course Nr. / Module Nr. ?

Author(s) / Teacher(s)

Stage / Level ?

Temporal Framework ☐ 45 / 50 min ☐ 90 / 100 min ☐ Block (from - to) ☐ Other

Następnie wskazuje zagadnienia merytoryczne (tzw. pojęcia pierwszego rzędu), które mają być poruszane podczas zajęć, np. pojęcie „władzy”, „demokracji”, „faszyzmu”, „systemu feudalnego”, „industrializacji”, „dystrybucji zasobów”,

⁶ Wszystkie zaprezentowane w tekście zrzuty ekranu pochodzą ze strony <https://geschichtsdidaktik.eu> [dostęp 4.07.2023].

„rozwarstwienia społecznego”, „konfliktu”, „tożsamości”, „płci”, „kultury” i inne. Odrębnie planuje pracę nad pojęciami proceduralnymi (tzw. pojęciami drugiego rzędu), wokół których mają się koncentrować dane zajęcia. „Pojęcia drugiego rzędu” obejmują teoretyczne lub metodologiczne podejścia do myślenia historycznego, takie jak np. „dowody”, „empatia historyczna”, „perspektywa”⁷, „przyczyny i skutki”⁸, „znaczenie”, „ciągłość i zmiana” itd. Wykorzystuje się przy tym koncepcje myślenia historycznego wyszczególnione przez Petera Seixasa⁹. Zaleca się koncentrację na jednym lub maksymalnie dwóch pojęciach, aby zajęcia były wyraźnie ukierunkowane.

EMPHASIS ON SUBSTANTIVE CONCEPT(S)

Use this field to indicate the substantive concept(s) which should be elaborated / strengthened during this course:

For example:

- concept of power, domain, democracy, dictatorship, revolution, fascism...
- feudal-system, industrialisation, distribution of resources...
- social stratification, diversity, gender, conflict...
- culture, renaissance, age of enlightenment, modernity...

Selected Concept (incl. reasons for decision of this concept)

EMPHASIS ON HISTORICAL THINKING CONCEPT(S)

Use this field to indicate concepts(s) of historical thinking [the second-order concept(s)] which should be elaborated / strengthened during this course:

For example:

- Concepts of historical sense-making: traditional, exemplary, critical, genetic (J. Rüsen); identity, historical consciousness
- Historical thinking concepts: evidence, significance, perspective, cause and effect, continuity and change, ethical aspect (Seixas)
- Competences of historical learning: narrative c., interpretative c., methodological c., (H.-J. Pandel, P. Gautschi, C. van Boxtel...)
- other

Selected Concept (incl. reasons for decision of this concept)

Duży nacisk kładzie się również na pozyskanie z wyprzedzeniem informacji o składzie grupy docelowej – m.in. o jej wielkości, rozkładzie płci i pochodzeniu

⁷ P.J. Lee, R. Ashby, *Empathy, perspective taking, and rational understanding*, [w:] *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, red. O.L. Davis Jr., E.A. Yeager, S.J. Foster, Lanham 2001, s. 21–50.

⁸ P. Lee, D. Shemilt, *Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history*, „Teaching History” 2009, nr 137, s. 42–49.

⁹ P. Seixas, *A Model of Historical Thinking*. *Educational Philosophy and Theory* 49/6, Taylor Francis 2015; Online. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.

społecznym lub kulturowym – lecz tylko w takim zakresie, w jakim takie informacje mogą być istotne dla pracy nad konkretnym planowanym tematem. Dodatkowe informacje dotyczą spodziewanej wyjściowej wiedzy przedmiotowej i metodologicznej grupy docelowej.

LEARNING ENVIRONMENT AND TARGET GROUP

Please describe **empirically comprehensible aspects** about the target group (as far as available) which will help you to plan the concrete university course by referring to the substantive concepts and historical thinking concepts identified and described above.

Male Participants	Female Participants	Divers Participants
0	0	0

Composition of the target group ?

Expected subject knowledge following the status in the curriculum

Methodological Knowledge

Równocześnie matryca zachęca nauczycieli, by sformułowali swoje wstępne wyobrażenia i przekonania dotyczące członków grupy docelowej oraz oczekiwania wobec ich wiedzy i umiejętności metodologicznych. Na koniec wreszcie zaprasza do opisanie kryteriów, które przyjmą jako wskaźniki sukcesu planowanego procesu nauczania–uczenia się.

Główna część matrycy poświęcona jest organizacji i szczegółowemu planowaniu lekcji/zajęć, z podziałem na krótsze sekwencje, które wypełniane są w rzędach od lewej kolumny do prawej i powinny zawierać podstawowe informacje o:

1. strukturze organizacyjnej kursu, tj. ogniwach zajęć (np. otwarcie, wprowadzenie do tematu, opracowanie pytań na dany temat, prezentacja wyników pracy grupowej itp.),
2. szczegółowych celach danego ogniw, w tym ich powiązaniach z koncepcją myślenia historycznego uprzednio wybraną dla danej lekcji,

3. aspektach merytorycznych tematu, które mają być rozwinięte w danym ogniwie, z uwzględnieniem istotnych dla tego ogniwia pojęć pierwszego rzędu,
4. strukturze komunikacji dobranej do wspierania procesu uczenia się (np. hierarchiczna, zorientowana na zespół, zorientowana na proces),
5. sposobach analizy i interpretacji narracji historycznych i/lub źródeł historycznych oraz formy przekazu,
6. formach sprzężenia zwrotnego, ze szczególnym naciskiem na informację zwrotną od samych uczących się,
7. formach refleksji i autorefleksji przydatnych w procesie nauczania-uczenia się w wymiarze indywidualnym i grupowym, w tym formach autorefleksji nauczyciela.

TEACHER'S BELIEFS, EXPECTATIONS, CRITERIA FOR SUCCESSFUL WORK

Please describe relevant aspects of your beliefs about the target group, your expectations and criteria for successful work during this course.

Expected quality of the learning process when looking at the composition of the target group

Expected subject specific knowledge following your experiences with TE courses of this type

Expected methodological knowledge following your experiences with TE courses of this type

Please describe 3 (min) to 5 (max) criteria for the success when working on this topic with this group

W przeciwieństwie do wielu innych narzędzi do planowania lekcji, Planungsmatrix kładzie szczególny nacisk na komunikacyjne aspekty organizacji i sterowania procesem uczenia się. Elementy te mają pomóc w poszerzaniu świadomości nauczyciela w zakresie autorefleksji, budowania tożsamości uczących się

i rozumienia przez nich historii poprzez komunikowanie o różnicach w narracjach historycznych, porównywanie, analizowanie i negocjowanie (rozbieżnych) narracji historycznych, a tym samym przyczynianie się do krytycznej refleksji nad konstrukcją takich narracji. Matryca usprawnia wizualizację planowanego procesu uczenia się. Pozostające białe plamy (puste miejsca) powinny pomóc nauczycielowi/studentowi w krytycznej refleksji dotyczącej planowanych zajęć i w ich planowaniu.

II. 3. Zasadnicza część matrycy – planowanie zajęć z historii w szczegółowej sekwencji

MATRIX FOR DESIGNING THE COURSE IN DETAILED SEQUENCES

1	2	3	4	5	6	7
Organisational Structure Time, Function in learning process, settings	Aims, Rationales Historical Thinking Concept	Topics Sub-Themes Substantive Concept	Structure of Communication / Learning Organisation Methods, Media	Analysis, Interpretation, Transfer Competence-building, Orientation	Back-Coupling Forms of Feedback, Reference to Learning Group	Reflection In Group and Self-Reflection
e.g. introduction						
e.g. group work						
e.g. webquest						
e.g. presentations of group work and web quest						
e.g. interpretations and final discussion						

ADD SEQUENCE

MATRIX ATTACHMENTS

Webquest.docx

Źródło: <https://matrix.geschichtsdidaktik.eu> [dostęp 4.07.2023].

W każdym obszarze roboczym macierzy możliwe jest zaimplementowanie bezpośrednich adresów URL, zdigitalizowanych źródeł historycznych, zdjęć lub filmów, dzięki czemu macierz może służyć jako roboczy „skrypt” dla nauczyciela podczas prowadzenia zajęć w klasie. Większe źródła do pracy w klasie można również dołączyć na dole matrycy (załączniki matrycowe).

Wersja online umożliwia ponadto przekazywanie pisemnej informacji zwrotnej do każdego obszaru roboczego matrycy przez prowadzącego zajęcia/recenzenta. Pozwala to m.in. osobie prowadzącej zajęcia z dydaktyki historii wprowadzić szczegółowe wyjaśnienia i utrzymać komunikację ze studentem/studentami również przy nauczaniu na odległość lub nauczaniu mieszanym. Studenci/nauczyciele-stażyscy

mogą również za pomocą przycisku „Udostępnij” zaprosić inne osoby do współpracy nad redagowaniem matrycy lub do jej zrecenzowania.

The screenshot shows a web interface titled "MATRIX SHARED WITH USERS". It is divided into two main sections: "EDITORS" and "REVIEWERS".

EDITORS:

Name:	Joanna Wojdon	USER INFO
Email Address:	joanna.wojdon@uwr.edu.pl	REMOVE

REVIEWERS:

Name:	Bettina Paireder	USER INFO
Email Address:	bettina.paireder@uni-graz.at	REMOVE

At the bottom of the interface, there are five buttons: "SAVE" (highlighted in blue), "SHARE", "SET STATUS", "PDF", and "DELETE".

Pytania do analizy gotowej matrycy odnoszą się do całościowej konstrukcji procesu uczenia się, wzajemnych relacji między pojęciami merytorycznymi i proceduralnymi oraz struktur komunikacji w toku zajęć. Wyniki takiej analizy mogą być wykorzystywane przede wszystkim jako informacja zwrotna dla studentów dydaktyki, ale także jako pomoc dla nauczyciela w usprawnieniu planowania jego codziennych zajęć. Analiza może również generować nowe pytania badawcze, które staną się przedmiotem badań empirycznych nad procesami komunikacyjnymi w toku nauczania–uczenia się historii.

Pytania do analizy mogą także dotyczyć kwestii budowania tożsamości – np. refleksji nad różnicami oraz powiązaniem między narracjami historycznymi w indywidualnym środowisku życia uczniów a oficjalnymi/dominującymi narracjami historycznymi (np. historii społecznej, dzieciństwa, kultury młodzieżowej, struktur rodzinnych, pracy, kultury czasu wolnego, historii płci itp.), napięć między narracjami indywidualnymi a narodowymi¹⁰ lub aspektów rozumienia historii (struktury komunikacji w odniesieniu do form przekazu, sprzężenia zwrotnego i refleksji podczas pracy nad trudnymi tematami historycznymi, takimi jak rasa, ludobójstwo, narracje powojenne, migracja).

Wnioski

Proces nauczania–uczenia się na lekcjach historii jest w tym artykule traktowany jako samodzielny system społeczny. Podmiot społeczny w rozumieniu

¹⁰ *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, red. M. Carretero, St. Berger, M. Grever, London 2017, s. 511nn.

teorii systemów społecznych rozumiany jest jako osoba interaktywna i komunikatywna, która analizuje, inwestuje, adoptuje, negocjuje, zastanawia się i decyduje o narracjach historycznych w procesie ich współkonstruowania z innymi osobami. W tym ujęciu świadomość historyczna jest konceptualizowana jako forma konstrukcji społecznej: rozwija się w odbywającej się „tu i teraz” komunikacji z innymi.

„Matryca projektowania zajęć z historii” pomaga poszerzyć świadomość nauczycieli i uczestników zajęć w zakresie świadomego wykorzystywania i kształtowania pojęć pierwszego i drugiego rzędu w toku planowania i kierowania procesem nauczania–uczenia się historii. Ponadto kładzie nacisk na empiryczną obserwację i analizę uczenia się historii w szkole¹¹, a tym samym stawia „podmiot społeczny” uczenia się w centrum badań.

Wykorzystanie matrycy przyczyni się do stworzenia kultury nauczania i uczenia się historii, która kładzie większy nacisk na planowanie zajęć oparte na teorii dydaktycznej i obserwację procesu uczenia się. Może ponadto przyczynić się do zmiany paradygmatu z normatywnej dyskusji o edukacji historycznej na racjonalne planowanie, empiryczną obserwację i analizę procesów komunikowania nauki historycznej podczas lekcji/zajęć z historii.

Tłumaczenie Joanna Wojdon

BIBLIOGRAFIA

- A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, red. L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, New York–San Francisco–Boston–London [et al.] 2001.
- Ecker A., *Bausteine einer Theorie der prozessorientierten Geschichtsdidaktik*, [w:] NÖ Landesarchiv u. Institut für Landeskunde von Niederösterreich (Hrsg.), *Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages*, Krems/Stein 24. bis 28. September 2012, St. Pölten 2015.
- Ecker A., *Communications on History. Building identity and 'making sense of history' in the history course*, „Creative Education” 2022, nr 13, z 7.
- Ecker A., *Process-oriented subject didactics. The integrating project of subject didactics (pedagogy) at the University of Vienna, Austria*, „International Journal of Curriculum Development and Practice” 2018, nr 19, z. 1.

¹¹ B. Paireder, *History and Civic Lessons in Austria and Japan. An Intercultural, Comparative Approach of Classroom Observation in the Framework of Process-oriented History Didactics*, „The Journal of Social Science Education in Asia” 2021, nr 10, s. 13–29.

- Historical Association, *Disciplinary Concepts*, Retrieved October 20th, 2020, from <https://www.history.org.uk/secondary/categories/pp-disciplinary-concepts> [dostęp 4.07.2023].
- Lee P.J., Ashby R., *Empathy, perspective taking, and rational understanding*, [w:] *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, red. O.L. Davis Jr., E.A. Yeager, S.J. Foster, Lanham 2001.
- Lee P., Chapman A., *Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History. A Perspective from London*, [w:] *Researching History Education*, red. M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kersting, Frankfurt am Main 2019.
- Lee P., Shemilt D., *Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history*, "Teaching History" 2009, nr 137.
- Luhmann N., *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M. 1984; Eng.: *Social Systems*, tłum. J. Bednarz Jr., Stanford 1995.
- Meaning and Representation in History*, red. J. Rüsen, New York–Oxford 2006.
- Paireder B., *History and Civic Lessons in Austria and Japan. An Intercultural, Comparative Approach of Classroom Observation in the Framework of Process-oriented History Didactics*, "The Journal of Social Science Education in Asia" 2021, nr 10.
- Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, red. M. Carretero, St. Berger, M. Grever, London 2017.
- Rüsen J., *History. Narration, Interpretation, Orientation*, New York 2005.
- Seixas P., *A Model of Historical Thinking*, "Educational Philosophy and Theory" 2015, nr 49, z. 6. Online. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.
- Seixas P., Morton T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.
- Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*, Handbook I. Cognitive Domain, red. B.S. Bloom, New York 1956.
- Watzlawick P., Beavin J., Don Jackson D., *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York–London 2014.
- Wineburg S.S., *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia 2001.
- Wineburg S.S., *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, Chicago, London 2018.

ANEKS

Przykładowa matryca, opracowana przez studentów historii, specjalność nauczycielska, na Uniwersytecie Wrocławskim pod kierunkiem Joanny Wojdon w latach 2021–2023.

		TEMAT			
		ODZYSKANIE NIEPODLEGŁOŚCI PRZEZ POLSKĘ			
	Dane organizacyjne	Czas			Uczestnicy
		45/50 min	90/100min	Blok (od-do)	
		x	x	inny	M
					K
Wiedza	Zagadnienia dotyczące wiedzy historycznej, związane z omawianym tematem				
	Wybrane zagadnienie (1 uzasadnienie jego wyboru) Przebieg procesu odzyskiwania niepodległości na poszczególnych ziemiach polskich: kiedy i w wyniku jakich działań				
Elementy myślenia historycznego	W tym polu należy podać elementy myślenia historycznego (umiejętności warsztatowych), które powinna kształtować/doskonalić ta lekcja				
	Wybrany element myślenia historycznego (wraz z uzasadnieniem wyboru) Doniosłość historyczna				

Informacje o grupie docelowej i przekonaniach nauczyciela

Warunki nauki	Proszę opisać grupę docelową (w miarę możliwości) i te jej aspekty, które pomogą zaplanować konkretne zajęcia w odniesieniu do pojęć pierwszego i drugiego rzędu przedstawionych powyżej)	
	Skład grupy docelowej ze względu na • płeć • uwarunkowania społeczne • uwarunkowania kulturowe • inne aspekty różnorodności	Uczniowie przeciętnej szkoły podstawowej lub średniej
	Spodziewana wiedza historyczna wg programu nauczania	Uwarunkowania i przebieg odzyskania niepodległości przez Polskę w 1918 r.
	Wiedza metodologiczna	Odczytywanie mapy, pisanie krótkiej rozprawki
Przekonania i oczekiwania nauczyciela, kryteria sukcesu	Proszę opisać aspekty Pani/Pana przekonań dotyczących grupy docelowej, swoich oczekiwań oraz kryteriów sukcesu w ramach nauczanego przedmiotu	
	Oczekiwana jakość procesu nauczania uwzględniająca skład grupy docelowej (płeć, uwarunkowania społeczne i kulturowe, różnorodność).	Należy uwzględnić możliwe specyficzne trudności w nauczaniu (pisanie tekstu, praca z mapą, poszukiwanie informacji). Drogą do ich niwelowania jest umijętny dobór składu grup (par), staranna informacja zwrotna i indywidualizacja procesu tworzenia tekstu
	Oczekiwana wiedza merytoryczna w oparciu o wcześniejsze doświadczenia w nauczaniu	Podstawowe dane dotyczące odzyskania niepodległości – czasu, miejsca, zaangażowanych osób
	Oczekiwana wiedza metodologiczna w oparciu o wcześniejsze doświadczenia w nauczaniu	Refleksja nad informacjami, przyjmowanymi często za pewnik i w dużym uproszczeniu
	3-5 kryteriów sukcesu, związanych z realizacją tematu	Zdefiniowanie pojęcia niepodległość. Wyszukanie zadanej informacji. Dostrzeżenie różnicy między „odzyskaniem” a „nadejściem” niepodległości – kwestia sprawstwa. Dobranie argumentów do tezy. Autorefleksja

Matryca szczegółowych sekwencji działań									
2									
□	Struktury organizacyjne Czas, miejsce w toku lekcji	□	Cele Elementy myślenia historycznego	□	Tematy, zagadnienia Treści historyczne	m	n	□	p
Wstęp		Czytanie mapy	Państwo polskie – utrata i odzyskanie niepodległości		Organizacja procesu nauczania. Metody/środki dydaktyczne	Mapa Europy przed rozbiorami, przed I wojną światową i międzywojennej – porównanie zasięgu terytorialnego Polski	Gdzie znajduje się Polska na każdej z map? Jak zmieniły się jej granice?	Informacja zwrotna	Refleksja
Wprowadzenie do tematu/ rekapitulacja wstoma		Definicja pojęcia	Niepodległe państwo		Rozmowa nauczająca w oparciu o mapę i wcześniejszą wiedzę ucznia	Co się działo z Polską, gdy jej na mapie nie było? Co to znaczy, że straciła niepodległość?	Cechy niepodległego państwa, np. terytorium, stolica, władze	Pojęcie można zdefiniować także przez jego negację (tu: niepodległość przez utratę niepodległości)	Jakie elementy pomagają zrozumieć mapę?
Ustalenie głównego celu		Doniosłość historyczna	11 listopada 1918 r. – symboliczna data odzyskania niepodległości		Czy słusznie świętujemy 11 listopada jako datę odzyskania niepodległości przez Polskę?	Jakie kryteria powinno spełniać takie święto?	Ustalenie kryteriów, np. sytuacja międzynarodowa, zasięg kontrolowanego obszaru, trwałość instytucji.	Czym kierowali się się udzielając pierwszej odpowiedzi na pytanie?	

Rozwinięcie/ pogłębienie tematu	Odzyskiwa- nie niepod- ległości było procesem. Ciągłość i zmiana. Perspektywa historyczna	Proces kształtowania się II Rzeczypo- spolitej: tworzenia ośrodków władzy i konsolidowania terytorium	Każda para uczniów otrzymuje nazwę miasta: Warszawa, Kraków, Gdańsk, Lublin, Cieszyń, Wilno, Smoleńsk, Kamieniec Podolski, Poznań, Lwów, Nowo- gródek, Stanisławów, Łódź, Połock, Sanok, Katowice, Paryż, a także materiał, dotyczący histo- rii lokalnej tego miejsca, uwzględniający zmiany jego przynależności państwowej w okresie rozbiorów i końca I woj- ny światowej	Szukają możliwe dokładnej daty, kiedy dana miejscowość na powrót znalazła się w granicach pań- stwa polskiego. Lub stwierdzają, że to się nie stało	Zaczynając od 11 listopada – daty święta niepodle- głości – ustalamy, w których miastach można mówić o nie- podległym państwie polskim najwcześniej (nawet przed 11 XI), w których – najpóź- niej, a w których – wcale. Np. w formie osi czasu	Ewentualna mo- dyfikacja definicji niepodległości/ niepodległego państwa i/lub kryteriów święta niepodległości.
Podsumowa- nie/ rekapitulacja pierwotna	Doniosłość historyczna. Sprawstwo. Tworzenie wypowiedzi pisemnej	„Ojcowie niepodle- głości”	Zajmij stanowisko i je uzasadnij: Czy 11 listo- pada do Polski przyszła niepodległość?	Czym się różni to pytanie od wcześniejsz- szego? (tego z głównego celu lekcji)	Dobre wypracowa- nie powinno mieć tezę, 2-3 argumenty i podsumowanie	Co było najtrud- niejsze w procesie pisania?

MONIKA BRONOWICKA

Liceum Ogólnokształcące nr IX im. Juliusza Słowackiego we Wrocławiu

PYTANIA UCZNIÓW W PROCESIE NAUCZANIA HISTORII

STUDENTS' QUESTIONS IN TEACHING HISTORY

ABSTRAKT: W procesie nauczania niezwykle ważne jest zadawanie przez ucznia pytań nauczycielowi. Popularne na lekcjach metody aktywizujące ucznia cały czas kładą na to zbyt mały nacisk. Praktyka szkolna pokazuje, że uczniowie niechętnie zadają pytania – a jednocześnie metody otwierające ich na tę formę pracy dają dobre efekty. Pytania pomagają kształtować umysły i zdolności poznawcze – i dają uczniom narzędzie niezbędne w tym procesie.

SŁOWA KLUCZOWE: pytania, nauczanie, historia, edukacja, lekcja

ABSTRACT: In the teaching process, it is paramount for the student to ask the teacher various questions. The methods of activating the student, popular in the classroom, still put too little emphasis on it. School practice shows that students are reluctant to ask questions. At the same time, the methods of opening them to this form of work give good results. The questions help to develop the minds and cognitive abilities, and give students a tool necessary in this process.

KEYWORDS: questions, teaching, history, education, lesson

„Słyszę i zapominam. Widzę i pamiętam. Robię i rozumiem”. Ten słynny cytat z Konfucjusza pojawia się często jako argument za stosowaniem metod aktywizujących w procesie nauczania każdego przedmiotu. Metody aktywizujące według „Przewodnika po metodach aktywnych” to „wskazówki, sposoby działania, które pomogą uczniom: pogłębić zainteresowanie wspólną sprawą, przyswoić bez trudu nową wiedzę, rozwinąć własne pomysły i idee, komunikować się, dyskutować

i spierać się na różne tematy, podjąć działania na rzecz własnej szkoły”¹. Metody te są regularnie wykorzystywane przez wszystkich nauczycieli na wszystkich szczeblach kształcenia. Już reforma jędrzejewiczowska wdrażana w polskich szkołach od 1932 r. dostrzegała ich znaczenie w procesie nauczania i kładła w programach nacisk na aktywność, jednocześnie zaznaczając, że jest to wynik doświadczeń nauczycielskich z lat ją poprzedzających². Metody aktywizacyjne rozwijają się w szybkim tempie i podążają za zainteresowaniami uczniów, o czym świadczy chociażby włączenie do lekcji escape roomów i różnego rodzaju gier oraz korzystanie z narzędzi związanych z mediami społecznościowymi.

Pytania są niezwykle istotną częścią prawie każdej lekcji, ale najczęściej stawia je nauczyciel. Umiejętność zadawanie pytań jest traktowana, jako kluczowa umiejętność każdego nauczyciela³, a w metodyce pojawia się nawet metoda myślenia pytaniami albo nauka przez zadawanie pytań⁴, i – wbrew nazwie – jest to metoda pracy z pytaniami zadawanymi przez nauczyciela uczniom.

W kontekście wagi aktywizacji uczniów podczas lekcji oraz roli pytań niezwykle istotne są też pytania zadawane przez uczniów podczas lekcji. Uczeń najczęściej pyta, gdy czegoś nie rozumie albo gdy temat go wyjątkowo zacieka i oczekuje jego poszerzenia. Obie te sytuacje są pożądane. Pierwszy typ pytań to dla nauczyciela ważna informacja zwrotna, która daje możliwość udoskonalenia przekazu oraz zindywidualizowania go, drugi zaś pobudza zainteresowanie uczniów przedmiotem. Problemem może być jednak sytuacja, gdy uczeń ma potrzebę zadać pytanie, a tego nie robi, bo odczuwa różnego rodzaju opory – zwłaszcza że pytania zadawane przez uczniów nie są integralną częścią lekcji i padają sporadycznie. Dlatego warto to zmieniać, kładąc duży nacisk na zadawanie pytań przez uczniów.

Poszukiwanie metod uatrakcyjnienia lekcji zdalnych podczas edukacji w roku szkolnym 2019/2020 przyniosło ciekawy na to sposób związany właśnie z pytaniami. Uczniowie klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego podczas lekcji powtórzeniowej otrzymali następujące zadanie: mieli przygotować pytania dotyczące średniowiecza i napisać je na czacie podczas lekcji na MS Teams. Dzięki wykorzystaniu narzędzia

¹ E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.

² J. Sadowska, *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933* <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf>, s. 248, [dostęp 10.09.2022].

³ <https://szkoladlaimnowatora.ceo.org.pl/zadawanie-pytan/> [dostęp 10.09.2022].

⁴ M. Budzik, *Pytania wspomagające proces uczenia się – kilka słów o niedyrektywnej komunikacji w szkole*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=20215> [dostęp 10.09.2022].

czatu uczniowie widzieli na bieżąco pytania przygotowywane przez kolegów. Potem klasa wspólnie z nauczycielem miała na nie odpowiadać. Pytania w dużej mierze dotyczyły religijności średniowiecza. Przykładowo pojawiły się takie pytania jak: Czy występowały jakiegokolwiek objawy niezgody lub buntu ze strony ateistów? Czy zdarzały się bunty przeciwko Kościołowi? Czy życie bez udziału kościoła było możliwe? Czy można było żyć bez przynależności do Kościoła? Czy dało się opuścić klasztor lub religię chrześcijańską w tych czasach? Czy ktoś próbował powstrzymać rozprzestrzenianie się władzy Kościoła? Jak utrzymywali się zakonnicy? Czy w średniowieczu jakiś ateista był kimś znanym? Jedyne pytanie niezwiązane wprost z religią brzmiało następująco: Dlaczego większość ludzi przestała potrafić czytać w średniowieczu – potrafili to zazwyczaj tylko kapłani bądź mnisi – gdy w starożytnym Rzymie potrafili czytać prawie wszyscy?⁵ Podczas odpowiadania na pytania wywiązała się niezwykle ciekawa dyskusja, której punktem wyjścia było wyobrażenie uczniów o epoce średniowiecza, które wprost przekładało standardy i sposób myślenia XXI wieku na postrzeganie zupełnie innych czasów. Próba rekonstrukcji myślenia ludzi dawnych epok oraz historia idei i historia religii okazała się być dla uczniów bardzo ciekawa. Zaktywizowali się także ci rzadko biorący udział w lekcji. Dla nauczyciela odpowiedzi na pytania były wyzwaniem intelektualnym, pozwalającym skierować lekcję na zupełnie inne tory, co zainteresowało większość klasy, o czym świadczyła ich aktywność, głosy w dyskusji, komentarze i pytania. Celem tej lekcji było wskazanie uczniom, że zadawanie pytań jest czymś dobrym i pożądanym, czymś, co może uatrakcyjnić lekcję, oraz że pytań nie należy się wstydzić. Cel ten został osiągnięty, a uczniowie tej klasy nadal chętnie zadają pytania. Wskazały też one na zainteresowania uczniów i dzięki temu można było je włączyć do przebiegu innych lekcji, czyniąc je atrakcyjniejszymi.

Ciekawe jest też to, że inna klasa zadała zupełnie inne pytania. Propozycja zadawania pytań nauczycielowi podczas zajęć w wersji stacjonarnej padła na pierwszej lekcji w nowym roku szkolnym w klasie drugiej i była pomysłem na przypomnienie sobie zagadnień z roku poprzedniego. Uczniowie zapisywali pytania na karteczkach anonimowo. Pytania zadała połowa klasy, a połowa oddała puste kartki, co świadczy o tym, że pytanie nie jest dla ucznia czymś oczywistym i prostym. Natomiast wszystkie pytania zadane były pytaniami związanymi z pogłębianiem tematów związanych ze średniowieczem: Jaki był najwyższy budynek

⁵ Lekcja historii przeprowadzona w klasie I w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Juliusza Słowackiego we Wrocławiu w roku szkolnym 2019/2020 przez Monikę Bronowicką.

w średniowieczu? Czy Islandia została odkryta w średniowieczu? Czy Otto III był najlepszym cesarzem w historii? Jaka jest najciekawsza historia związana z polskim średniowiecznym miastem? Czy Mieszko I był Wikingiem?⁶ Tego typu pytania wskazują na zainteresowania uczniów, a nawet jeśli tych zainteresowań nie ma, to ta forma pracy wymusza myślenie problemowe i poszukiwanie ciekawych obszarów w historii.

Następnym krokiem było oddanie klasie przygotowania pytań na sprawdzian. Każdy uczeń miał za zadanie przygotować jedno pytanie i opracować odpowiedź. Pytanie i odpowiedzi były na bieżąco udostępniane całej klasie, dzięki możliwościom MS Teams. Z tych pytań i tylko z tych pytań nauczyciel przygotował sprawdzian, co istotne – wcześniej zaznaczając, że nie użyje pytań skrajnych, bardzo łatwych i bardzo trudnych. Dobór pytań i ostateczny kształt sprawdzianu był dla uczniów niespodzianką. Dział „Od potęgi do kryzysu Rzeczypospolitej” w klasie drugiej został opracowany przez uczniów dość kompleksowo. Dominowały pytania klasyczne, na które odpowiedź znajdowała się w podręczniku, takie jak: Wyjaśnij czym była Wielka Smuta. Scharakteryzuj architekturę barokową oraz podaj trzy przykłady a przynajmniej jeden z terenów Polski. Opisz jak w XVII wieku zmieniła się sytuacja wyznaniowa w Rzeczypospolitej i dlaczego. Wymień przyczyny powstań kozackich. Była też bardzo duża grupa pytań, która wymagała od ucznia samodzielnej analizy czy zajęcia stanowiska, takich jak: Dlaczego Jan Kazimierz Waza jako jedyny król w historii Polski abdykował? Dlaczego obrona Jasnej Góry była przełomem w wojnie ze Szwecją? Wyjaśnij, jakie znaczenie dla Rzeczypospolitej miały ziemie zdobyte podczas wojen z Moskwą. Oceń, co mogłyby zmienić reformy Jana Kazimierza (z przykładami)⁷. Ułożenie tak trudnych pytań przy świadomości, że sprawdzian ma napisać cała klasa, a uczniom zależy na dobrych ocenach i na tym, by nie był zbyt trudny i nie wymagał poświęcenia ponadprzeciętnej ilości czasu na przygotowanie się do niego, sugeruje, że uczniowie nie obawiają się ich i że nie są dla nich za trudne. Wskazywały na to także opracowane odpowiedzi. Oznacza to, że ważny cel w nauczaniu historii, którym jest „analizowanie wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych w kontekście epok i dostrzegania zależności między różnymi dziedzinami życia społecznego oraz ugruntowanie potrzeby poznawania

⁶ Lekcja historii przeprowadzona w klasie II w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Juliusza Słowackiego we Wrocławiu w roku szkolnym 2022/2023 przez Monikę Bronowicką.

⁷ Lekcja historii przeprowadzona w klasie II w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Juliusza Słowackiego we Wrocławiu w roku szkolnym 2020/2021 przez Monikę Bronowicką.

przeszłości dla rozumienia współczesnych mechanizmów społecznych i kulturowych”⁸, został osiągnięty. Pokazuje to, że wspieranie ucznia w zadawaniu pytań jest ważne, a nauczanie przez zadawanie pytań przynosi efekty w postaci kształtowania samodzielnego myślenia i rozbudzania zainteresowania przedmiotem.

Ciekawa jest też następująca forma pracy z pytaniami: uczeń albo uczniowie w parach zapisują nurtujące ich pytania dotyczące wybranego tematu lekcji lub epoki, a następnie przekazują kartkę kolejnej osobie lub parze i ta próbuje na nie odpowiedzieć; potem kartka wędruje dalej i kolejne osoby odnoszą się już zarówno do pytania, jak i do odpowiedzi poprzedników. Taka forma wymaga oczywiście potem zweryfikowania przez nauczyciela odpowiedzi uczniów. Pokazuje jednak świetnie wyobrażenia uczniów dotyczące danego tematu i pozwala je skorygować w razie potrzeby. Podczas takiej lekcji na temat „Życie codzienne w PRL” uczniowie zdali następujące pytanie: Jak wyglądała nauka w szkole w okresie PRL? Odpowiedzi, które pojawiły się na kartce były następujące: ośmioklasowa podstawówka, liceum (4 lata) technikum (5), zawodówka (3), mundurki, pojedyncze ławki, bicie linijką, ocena za pismo, ocenzurowana historia, obowiązkowy język rosyjski. Nauczyciele byli bardzo rygorystyczni, szerzyli propagandę prokomunistyczną i prorosyjską. Nauczyciele byli inwigilowani i szerzyli ograniczoną komunistyczną propagandę. Obowiązkowym językiem nauczania był rosyjski. Na korytarzach panował większy rygor, trzeba było nosić mundurki o określonym stylu.” Na pytanie „Czy w okresie PRL były ogólnodostępne usługi lekarskie?” uczniowie nie podjęli próby odpowiedzi. Pisali, że nie wiedzą. Ale już na pytanie „Co robili ludzie w czasie wolnym w okresie PRL uczniowie odpowiadali chętnie: grali w karty, uczęszczali do objazdowych kin, teatrów, bibliotek, oraz różnych klubów przy pracy, pili, dzieci wychodziły na dwór na trzepak”. Kolejne ciekawe wyobrażenie uczniów o czasach minionych pojawiło się w pytaniu: „Czy ludzie po II wojnie światowej dostali pomoc psychologiczną? Jak ona wyglądała? Czy była częsta?”. Wszyscy uczniowie odpowiedzieli zgodne tak, dwie odpowiedzi były dodatkowo rozwinięte: „ostali ja od organizacji wspierających, ale leczenie chorób psychicznych sprawiało kłopot oraz dostali, ale działała słabo i była źle zorganizowana”⁹. Ta forma pracy z pytaniami uczniów daje im moc sprawczą

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki (poz. 622) z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

⁹ Lekcja przeprowadzona w klasie II w Dwujęzycznym Liceum Ogólnokształcącym EKOLA we Wrocławiu w roku szkolnym 2021/2022 przez Monikę Bronowicką.

i pozwala dostosować treści pojawiające się na lekcji do ich zainteresowań i wyobrażeń. Jest to także znakomita informacja zwrotna, która pozwala zweryfikować wyobrażenia i wiedzę uczniów o epoce i sprostować utrwalone stereotypy.

Pytania stawiane przez uczniów podczas lekcji są niezwykle istotne w całym procesie kształcenia. Pytanie zadane przez ucznia, który nie rozumie treści lekcji, w zasadzie musi być przez niego zadane, żeby mógł robić postępy. Nie zawsze jednak uczeń ma odwagę zapytać i nie zawsze uzyskuje na swoje pytanie odpowiedź. Dlatego tak ważne jest uczynienie zadawania pytań normą podczas lekcji. Pytania uczniów zainteresowanych, chcących się dowiedzieć więcej, pomagają ten cel osiągnąć, bo pokazują jako coś normalnego sam fakt stawiania pytania w procesie lekcji. Pytania pomagają kształcić zdolności poznawcze i dają uczniom narzędzie niezbędne w tym procesie. Jednocześnie ta forma pracy upodmiotowia ucznia i daje mu realny wpływ nie tylko na formę nauczania, ale także na treści. Aktywizuje ucznia i znakomicie mieści się w katalogu tak ważnych metod aktywizujących, w formule lekcji odwróconych.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki (poz. 622) z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

Opracowania

Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.

Budzik M., *Pytania wspomagające proces uczenia się – kilka słów o niedyrektywnej komunikacji w szkole*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=20215>, [dostęp 10.09.2022].

Sadowska J., *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933* <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf>, s. 248 [dostęp 10.09.2022].

Materiały internetowe

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/zadawanie-pytan/> [dostęp 10.09.2022].

KAROL SANOJCA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0001-8630-0589](https://orcid.org/0000-0001-8630-0589)

PROBLEMY TREŚCI KSZTAŁCENIA HISTORYCZNEGO W OPINIACH STUDENTÓW SPECJALNOŚCI NAUCZYCIELSKIEJ

PROBLEMS OF THE CONTENT OF HISTORY EDUCATION IN THE OPINIONS OF STUDENTS OF THE TEACHING SPECIALTY

ABSTRAKT: Odpowiedni dobór treści kształcenia historycznego w dużym stopniu warunkuje sukces pedagogiczny. Studenci specjalności nauczycielskiej nabywają umiejętności w tym zakresie podczas całego kursu uniwersyteckiego, a pogłębiają je podczas zajęć praktycznych. Celem ankiety przeprowadzonej wśród studentów ośmiu polskich uniwersytetów kształcących przyszłych nauczycieli historii było sprawdzenie, jak postrzegają oni problem doboru treści historycznych, ich selekcji i wartościowania. Wyniki wykazały dość duże zróżnicowanie odpowiedzi uzyskanych od respondentów w zależności od poziomu studiów (licencjat, magisterium), a także ze względu na płeć. Widoczne są też efekty przygotowania specjalizacyjnego.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja historyczna, studenci, treści kształcenia, dydaktyka historii

ABSTRACT: The appropriate selection of the content of history education largely determines the pedagogical success. Students of the teaching specialty acquire skills in this area during the entire period of university training, and deepen them during practical classes. The purpose of a survey performed among students at eight Polish universities training future history teachers was to find out how they perceive the problem of historical content selection and evaluation. The results showed quite a wide variation in the answers obtained from the respondents, depending on the stage of training (bachelor's or master's), as well as by gender. The effects of specialization training are also evident.

KEYWORDS: history education, students, educational content, history didactics

Kształcenie przyszłych nauczycieli historii wymaga wyposażenia ich w szeroki zakres wiedzy o przeszłości i zapoznania z warsztatem historyka, przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz nabycia umiejętności wchodzących w zakres dydaktyki szczegółowej, czyli dydaktyki historii. Kształcenie kierunkowe z historii realizowane jest na uczelniach bez względu na podziały specjalizacyjne. Do tej grupy zajęć należą wykłady i ćwiczenia z poszczególnych epok. Natomiast studenci specjalności nauczycielskiej realizują dodatkowo zestaw przedmiotów wynikających ze standardów kształcenia nauczycieli oraz specyfiki poszczególnych przedmiotów szkolnych (historia, wiedza o społeczeństwie, historia i teraźniejszość). Wiedza i umiejętności nabywane podczas kształcenia uniwersyteckiego stanowią bazę do budowania własnego warsztatu zawodowego nauczycieli. Już na etapie uniwersyteckim studenci formułują pierwsze przemyślenia dotyczące rozumienia poszczególnych problemów dydaktycznych¹. Jednym z nich jest kwestia doboru treści kształcenia². Nabycie przez przyszłych nauczycieli tych umiejętności jest ważne chociażby z powodu częstych zmian podstawy programowej, a więc treści obowiązkowych do uwzględnienia w nauczaniu. Wśród dylematów, z którymi zmagają się studenci, jest zagadnienie hierarchizacji faktów historycznych w nauczaniu oraz umiejętność ich selekcji. Nawiązywał do tego już ponad trzydzieści lat temu Czesław Nowarski, wykazując, że tzw. kult faktu historycznego należy do istotnych mankamentów w zawodowym warsztacie młodych nauczycieli (co w dużej mierze było efektem przenoszenia na grunt szkolny modelu kształcenia uniwersyteckiego)³. Wielokrotnie też (i od dawna) dydaktycy wyrażali się krytycznie na temat dominacji historii politycznej i eksponowania faktografii w nauczaniu⁴. Postulat ten ciągle nie doczekał się realizacji w praktyce szkolnej.

¹ Szerzej zob. *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.

² M. Pawlak, K. Sanojca, *Stare dylematy w nowej rzeczywistości – młody nauczyciel wobec problemu selekcji materiału historycznego*, [w:] *Edukacja historyczna w reformowanej szkole. Założenia metodyczne*, red. A. Zielecki, Kraków 2000, s. 97–107. Kwestia selekcji treści historycznych dotyczy także zawartości podręcznika szkolnego.

³ Cz. Nowarski, *Problem błędów dydaktycznych w pracy nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1991, nr 1, s. 41–47.

⁴ J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, *passim*.

Problemom właściwego doboru treści kształcenia poświęcono niewiele tekstów⁵, których autorzy koncentrowali się nie tyle na działaniach samego nauczyciela, co bardziej na zawartości podręczników⁶. Skąpo prezentują się także teksty referujące, co sami zainteresowani, a więc studenci, sądzą o wybranych problemach dydaktycznych. Wyniki kilku takich badań zaprezentowano podczas konferencji w Krakowie w 2006 roku⁷. Niniejszy tekst stanowi niejako kontynuację tego typu dociekań. Za warunek zbadania uznano sprawdzenie, jak studenci historii postrzegają zestaw treści historycznych przekazywanych w szkole. Istotna była też refleksja na temat relacji pomiędzy wiedzą, wartościami i potrzebami społecznymi, które zakładane są w celach edukacyjnych i realizowane w praktyce szkolnej, oraz na ile dopełniają się one wzajemnie, a na ile pozostają w konflikcie. W tym celu przygotowana została pięciopunktowa ankieta, którą wiosną 2022 roku wypełniło 323 studentów realizujących specjalizację nauczycielską na ośmiu uniwersytetach Polski południowej (z Zielonej Góry, Wrocławia, Opola, Katowic, Krakowa, Lublina i Rzeszowa)⁸. Wśród respondentów na poziomie licencjackim studiowały 253 osoby, na poziomie magisterskim 65, a pięć osób dokształcało się na studiach podyplomowych. Kwestionariusz wypełniło 95 kobiet i 228 mężczyzn.

W ankiecie pytano o miejsce, jakie w szkolnej edukacji historycznej winny według respondentów zajmować różne działy historii. Celem było sprawdzenie, na ile nadal aktualna jest wizja historii postrzeganej poprzez dzieje polityczne. Badano też, jak przyszli nauczyciele oceniają stopień szczegółowości treści historycznych zawartych w podręcznikach szkolnych. Wśród zestawu środków

⁵ Zagadnienie to było motywyw przewodnim konferencji „Koncepcje treści kształcenia historycznego i ich zmienność – od Komisji Edukacji Narodowej do współczesności”, Wrocław 28–29 września 2022 r.

⁶ K. Sanojca, *Selekcja i wartościowanie treści historycznych w czterech wybranych podręcznikach licealnych*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, Polska Akademia Umiejętności”, t. II, 2004, s. 95–109; G. Chomicki, *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, „Klio” 2013, nr 3 (26), s. 141–172.

⁷ E. Barnaś-Baran, *Poziom przygotowania pedagogicznego do zawodu nauczyciela w opinii studentów historii*, [w:] *Dydaktyka historii...*, s. 123–134; M. Kosznicki, *Cele i treści kształcenia dydaktyczno-historycznego w opinii studentów*, [w:] *ibidem*, s. 135–148; M. Fic, *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *ibidem*, s. 149–161.

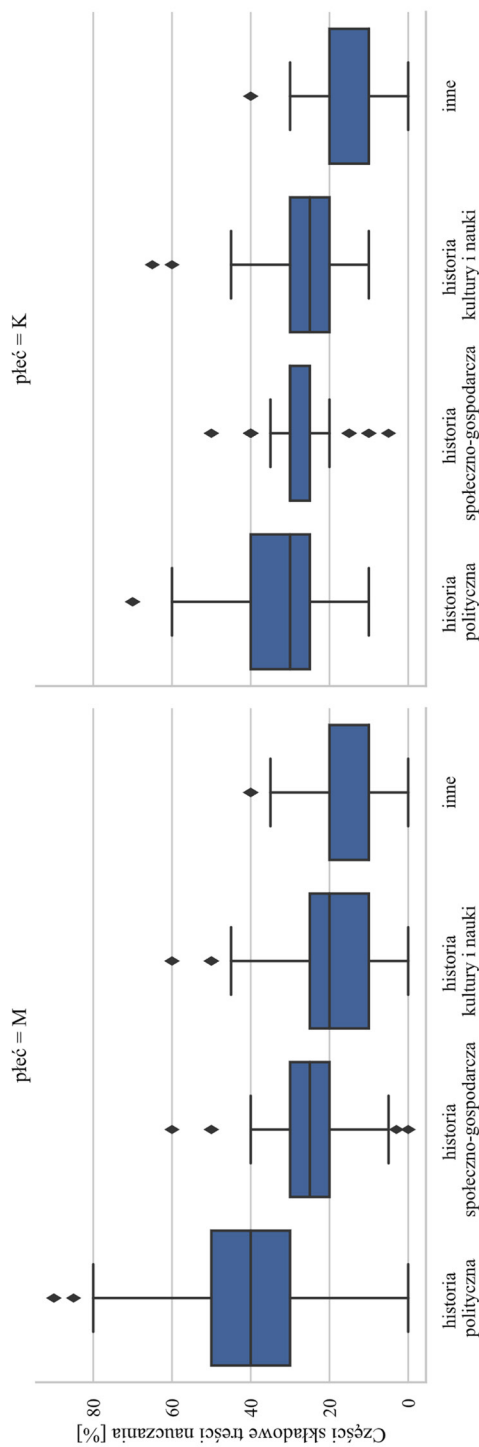
⁸ Serdeczne podziękowania składam osobom, które pomogły w przeprowadzeniu badań (w kolejności alfabetycznej): Mariusz Ausz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Marek Białokur (Uniwersytet Opolski), Elżbieta Biesiadecka (Uniwersytet Rzeszowski), Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Grzegorz Chomicki (Uniwersytet Jagielloński), Maciej Fic (Uniwersytet Śląski), Małgorzata Skotnicka-Palka (Uniwersytet Wrocławski), Maria Stinia (Uniwersytet Jagielloński), Małgorzata Szymczak (Uniwersytet Zielonogórski), Dorota Wiśniewska (Uniwersytet Wrocławski).

dydaktycznych wykorzystywanych w edukacji podręcznik jest nadal jednym z podstawowych. Odpowiedź na to pytanie skierowane do osób posiadających dwie perspektywy – jako uczniów (oceniających podręczniki z których korzystali w szkole) oraz studentów (z określoną już wiedzą dydaktyczną) – miało zweryfikować dość powszechny pogląd o dużej szczegółowości szkolnych książek do historii. Zestaw wiadomości prezentowanych w podręcznikach podlega na lekcjach mniejszym bądź większym ograniczeniom, ważne więc, aby były one ustalane w sposób racjonalny. Umiejętności w zakresie selekcji materiału pedagodzy nabywają w dużej mierze w okresie studiów, stąd kolejne pytanie ankiety o ich samoocenę w tej sferze. Niejako przy okazji możliwe było sprawdzenie, czy umiejętności te poprawiają się w czasie w miarę postępów edukacji uniwersyteckiej, gdyż zajęcia specjalizacyjne trwają kilka lat i są realizowane zarówno na etapie licencjackim, jak i magisterskim. Pierwsze cztery pytania miały charakter deklaracyjny, natomiast ostatnie wymagało od respondentów wyboru jednej z pięciu zaproponowanych konstrukcji układu treści nauczania – według nich najbardziej korzystnej dla ucznia i nauczyciela. Zaproponowano pięć pomysłów uporządkowania treści dotyczących okresu II wojny światowej. Celowo wybrany został materiał, który wymagał rozstrzygnięcia relacji pomiędzy dziejami powszechnymi i narodowymi oraz ustalenia rozłożenia akcentów dotyczących działań militarnych, życia w okupacyjnych realiach czy problemu sytuacji ludności żydowskiej w tym okresie. Dodatkowo studenci mieli uzasadnić swój wybór.

I. W pierwszym pytaniu studenci mieli określić (w układzie procentowym), jaką według nich część treści nauczania winny stanowić poszczególne działy historii: historia polityczna, społeczno-gospodarcza, kultury i nauki oraz inne dziedziny historyczne⁹.

⁹ W kilku ankietach suma wartości procentowych nie wynosiła dokładnie 100 – wynikało to z błędów rachunkowych popełnionych przez studentów.

Wykres 1. Postulowany przez respondentów (mężczyźni i kobiety) nakład czasu przeznaczony na nauczanie poszczególnych działów historii (w procentach)



Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety zostały przedstawione w formie dwóch wykresów pudełkowych obrazujących uzyskane wyniki, z podziałem na mężczyzn i kobiety (wykr. 1). Pozwala to na określenie w sposób kompleksowy rozkładu empirycznego oraz rozproszenia badanej cechy, w tym wypadku czasu, który zdaniem badanych należy poświęcić na treści z poszczególnych dziedzin historii. Na osi pionowej podano w procentach czas przeznaczany na naukę historii politycznej, społeczno-gospodarczej, kultury i nauki oraz innych dziedzin. Na osi poziomej wydzielono te właśnie komponenty wiedzy historycznej. Nad nią umieszczono prostokąty (pudełka), których dolną linię wyznacza pierwszy kwartył (25% odpowiedzi znajdowało się poniżej tej wartości) uzyskanych wyników. Górna linia oznacza trzeci kwartył (75%), a długość pudełka odpowiada rozstępowi ćwiartkowemu. Wewnątrz prostokąta pozioma linia wyznacza medianę. Odcinki poprowadzone od góry i od dołu pudełek (wąsy) oznaczają największą i najmniejszą wartość spośród podanych przez respondentów. W postaci małych czarnych rombów zaznaczono tzw. outliery (wartości odstające).

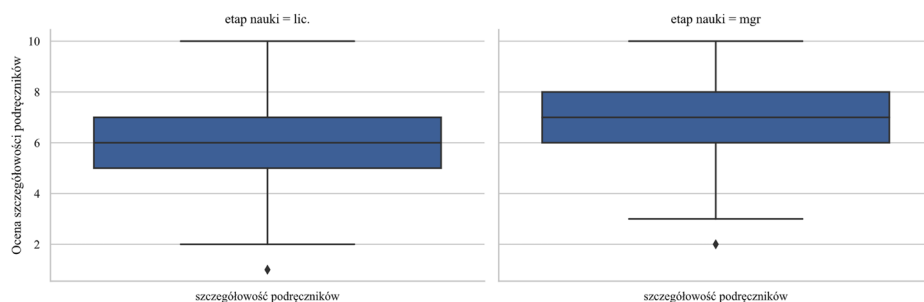
Praktycznie wszyscy respondenci uznawali za zasadne przeznaczenie określonego czasu na wszystkie wymienione dziedziny historii. Przewaga historii politycznej jest widoczna (zwłaszcza wśród mężczyzn), ale wyniki te budzą nadzieję na przełamanie w przyszłości jej dominacji jako wyznacznika historii jako przedmiotu szkolnego. Rozbieżności pomiędzy najwyższym i najniższym przydziałem czasu na zagadnienia polityczne są największe. Istotne statystycznie różnice występują pomiędzy płciami – większe znaczenie dziejom politycznym przypisują mężczyźni (średnio 40%), a nieco mniejsze kobiety (33%)¹⁰. Duża zgodność wśród studentów i studentek występuje w ocenie miejsca historii społeczno-gospodarczej – lokowana jest ona w granicach 20–30% czasu nauki, choć równocześnie najwięcej tu wartości odstających. Miejsce historii kultury i nauki w szkolnej edukacji nie budzi wątpliwości, choć większą jej rolę widzą kobiety niż mężczyźni (odpowiednio 24% i 20%). Ponadto w tym pytaniu rozbieżności w propozycjach męskich respondentów są znacznie większe – od 0% do 50%. Natomiast nie znaleziono statystycznie istotnych różnic między studentami na różnych poziomach studiów (licencjat i magisterium).

II. Niejako emanacją problemu selekcji materiału są podręczniki szkolne, których autorzy także mierzą się z koniecznością selekcji treści historycznych. Dość powszechnie współczesne podręczniki do historii oceniane są jako obszerne,

¹⁰ Przy założeniu poziomu istotności statystycznej $p < 0.005$ oraz przy użyciu testu U Manna–Whitneya.

a czasem nawet jako przeładowane¹¹. Dlatego w pytaniu drugim, za pomocą skali od 1 do 10, respondenci mieli określić/ocenić szczegółowość treści prezentowanych w znanych im podręcznikach szkolnych. Cechą charakterystyczną w odpowiedziach na to pytanie był brak ocen skrajnych. Statystyczny obraz wyników przedstawionych także za pomocą wykresu pudełkowego wskazuje, że generalnie stan szczegółowości podręcznikowych treści oceniany jest na powyżej średniego. Najwięcej wyborów w skali dziesięciopunktowej zyskały oceny 6–8. Nie zaobserwowano różnic między płciami. Studenci poziomu licencjackiego przyznawali nieco niższą punktację (mediana 6,05) i równocześnie rozstrzał wyników był większy, natomiast studenci studiów magisterskich oceniali szczegółowość książek o blisko punkt wyżej (mediana 6,82). Wyniki potwierdzają dość powszechną opinię o obfitości materiału faktograficznego w książkach szkolnych (wykr. 2). Ryzykowne byłoby jednak – na podstawie tak sformułowanego pytania – wnioskowanie o przeładowaniu podręczników i szukanie przyczyn wyższych ocen studentów etapu magisterskiego wyłącznie w ich rosnącej świadomości historycznej i dydaktycznej. Na podstawie tej ankiety warto byłoby w przyszłości zastanowić się nad sposobami badania powodów tych różnic. Podobnie rzecz się ma w pytaniu o własne umiejętności, które magistranci oceniali wyżej.

Wykres 2. Stopień szczegółowości podręczników szkolnych do historii w ocenie respondentów



Źródło: Opracowanie własne.

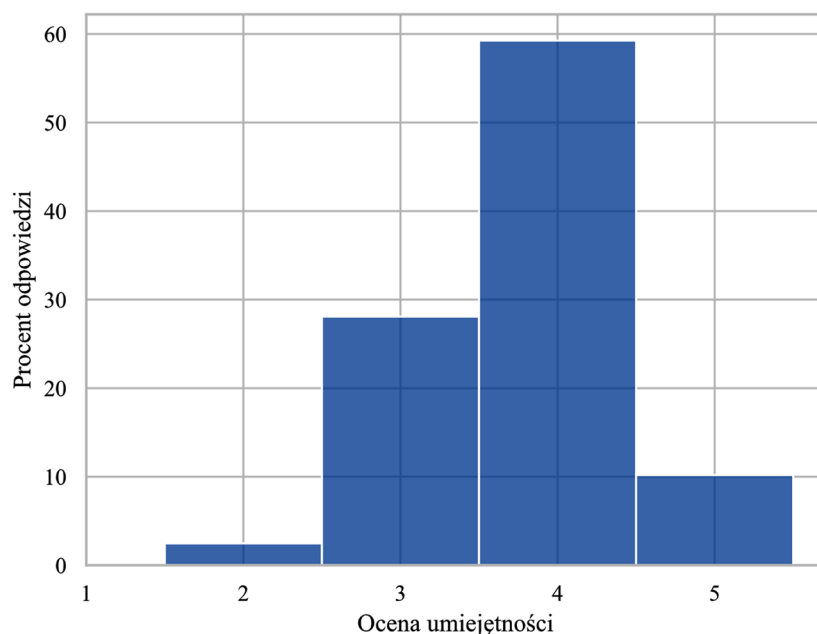
III. W trakcie edukacji szkolnej (bez względu na poziom nauczania) nauczyciel musi nieustannie dobierać odpowiedni zestaw treści, a często też dokonywać selekcji prezentowanych faktów historycznych¹². Interesujące wydało się więc

¹¹ K. Sanojca, *Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019) – próba bilansu*, „Opinie Edukacyjne PAU”, t. XV, 2017, s. 67.

¹² Kwestiom doboru treści historycznych w edukacji niestety nie poświęca się w literaturze dużo miejsca (zawsze łatwiej stwierdzić, że czegoś brakuje, niż że jest zbędne).

zbadanie, jak sami studenci oceniają własne umiejętności w tym zakresie – w skali od 1 do 5 (1 – niewielkie; 5 – bardzo duże). Ocena tych wyników jest dość trudna. Widoczna różnica występująca pomiędzy studentami etapu licencjackiego (średnia 3,7) oraz magisterskiego (średnia 4,0) wynikać może z naturalnego przyrostu tej umiejętności wraz z kolejnymi latami edukacji. W związku z tym, że pytanie to miało charakter subiektywny i deklaracyjny, należałoby jeszcze uwzględnić efekt Dunninga–Krugera, w myśl którego osoby niewykwalifikowane w jakiejś dziedzinie mają tendencję do przeceniania swoich umiejętności w tym zakresie, podczas gdy u osób wysoko wykwalifikowanych widoczna jest tendencja do занижania oceny swoich umiejętności. Rozstrzygnąć jedynie trzeba, na jakim etapie zdobywania kwalifikacji zawodowych jest student kończący studia historyczne, a więc na ile można uznać go za osobę „wykwalifikowaną”. Przedstawione na histogramie odpowiedzi świadczą o przekonaniu przyszłych pedagogów, że ich umiejętności w zakresie selekcji materiału historycznego są dość wysokie (wykr. 3)¹³.

Wykres 3. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii (zestawienie zbiorcze w układzie procentowym)

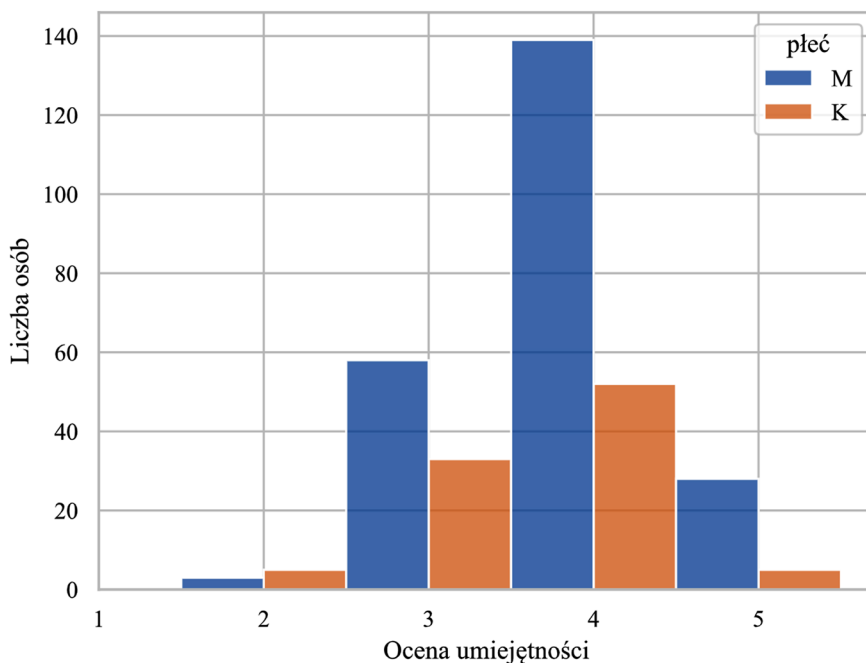


Źródło: Opracowanie własne.

¹³ Badania rzeczywistych umiejętności studentów w tym zakresie nieco osłabiają ten optymistyczny obraz. Zob. M. Pawlak, K. Sanojca, *Stare dylematy...*, s. 97–107.

Najczęściej wybierano odpowiedź 4 (blisko 60%). Była też spora grupa osób, która deklarowała te umiejętności jako bardzo duże (10%). Charakterystyczne też, że praktycznie nie wybierano dwóch najniższych kategorii/ocen. Płyne stąd dość optymistyczny wniosek co do efektów edukacyjnych ich w przyszłej pracy.

Wykres 4. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii (z podziałem na płeć)

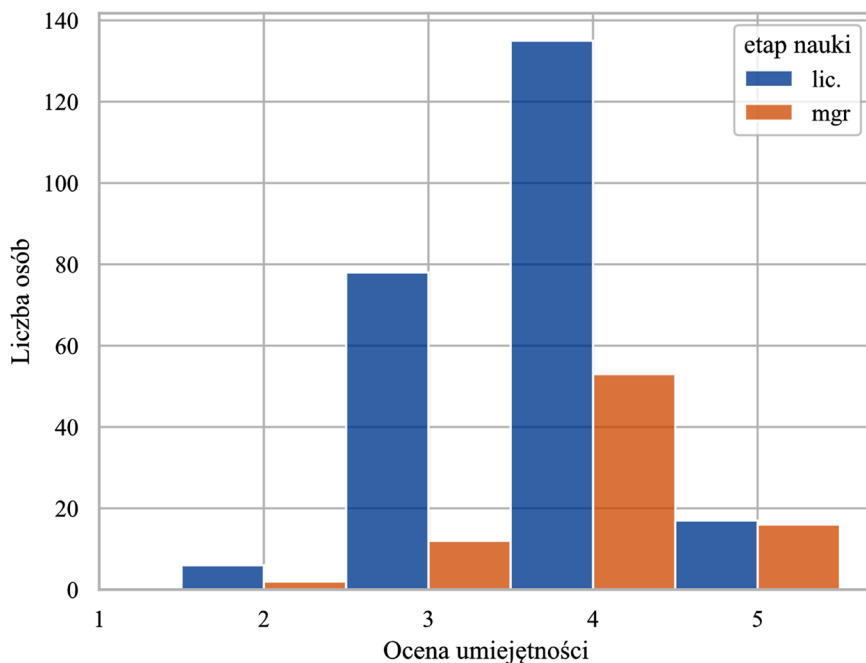


Źródło: Opracowanie własne.

Analizując wyniki w liczbach bezwzględnych i z podziałem na płeć (wyk. 4) należy stwierdzić, że 58 studentów oceniło własne umiejętności jako średnie (3), 139 jako duże (4), 28 jako bardzo duże (5), a tylko 3 osoby uznały je za niskie. Natomiast studentki także najczęściej oceniały swoje umiejętności jako duże (4) – 52 osoby, lub jako średnie (3) – 33 osoby, natomiast zaledwie po kilka osób wybierało oceny skrajne (niskie – 5 osób, bardzo duże – także 5 osób). Różnica pomiędzy płaciami jest wyraźnie widoczna w proporcjach pomiędzy wyborami 3 i 4. Generalnie kobiety oceniają swoje umiejętności niżej. Wyniki te potwierdzają dość

powszechnie uznany w badaniach wniosek o niższej samoocenie kobiet i niepewności co do własnych umiejętności¹⁴. Rzecz zasługuje na dalsze badania.

Wykres 5. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii (z podziałem na etap kształcenia)

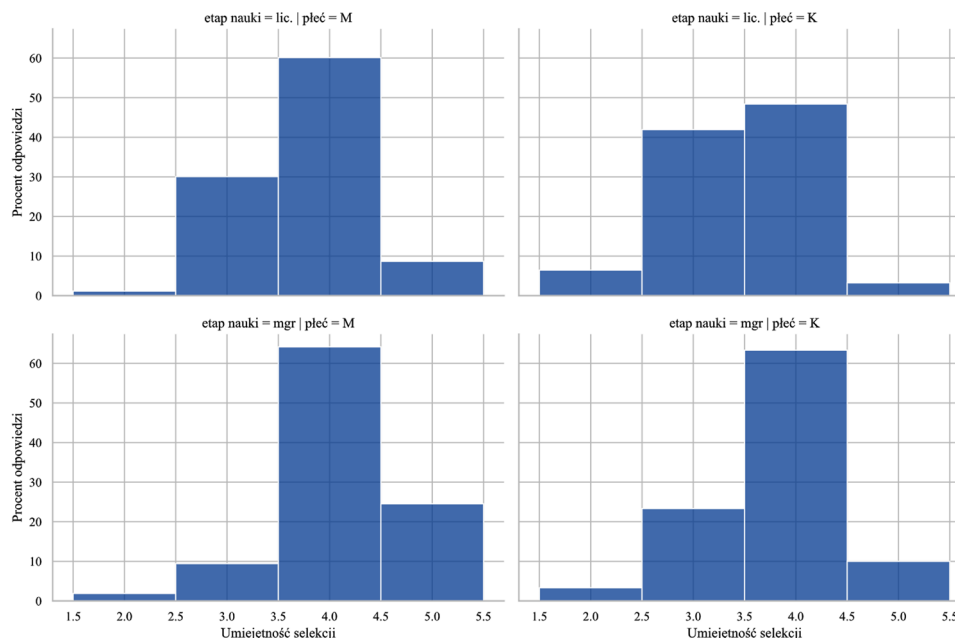


Źródło: Opracowanie własne.

Gdy analizujemy wyniki bezwzględne pod kątem etapu nauki (wykr. 5), widać także dominację wyborów „4”, ale istotna w tym zestawieniu jest wyraźnie wyższa częstotliwość przyznawania sobie wyższej punktacji na etapie magisterskim. Gdyby wyniki przedstawić procentowo, byłyby one bardziej spłaszczone dla etapu magisterskiego i z wyższym poziomem wyborów wartości „5”.

¹⁴ K. Lachowicz-Tabaczek, *Empiryczna weryfikacja tezy o „nierówności” samooceny kobiet i mężczyzn*, „Czasopismo Psychologiczne” 7, 2001, nr 1, s. 33–41; M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Kraków 2015, passim.

Wykres 6. Umiejętność selekcji faktów historycznych w ocenie własnej studentów historii, z podziałem na płeć i etap kształcenia (w procentach)



Źródło: Opracowanie własne.

Ciekawe obserwacje można poczynić, analizując to samo zagadnienie w rozbiu wyników ze względu na płeć i poziom nauki (wykr. 5). Jeszcze wyraźniej widać tu wyższą samoocenę męskich respondentów, którzy znacznie częściej uznawali swoje umiejętności selekcji materiału za „bardzo duże”. Warte podkreślenia jest także zauważalny (dla obu płci) wyraźny wzrost najwyższych wyborów na etapie magisterskim w stosunku do licencjatu.

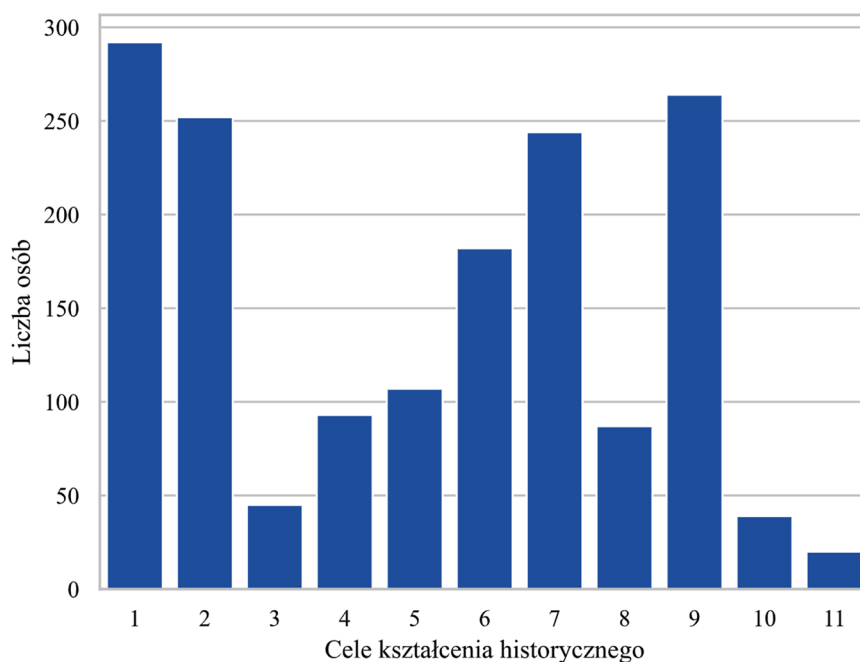
IV. Czwarte polecenie polegało na wybraniu przez respondentów pięciu najważniejszych zadań stojących przed nauczycielem prezentującym treści kształcenia historycznego. Spośród dziesięciu możliwości (było też miejsce na dopisanie własnego „zadania”) należało wybrać pięć najważniejszych¹⁵. Wśród możliwości do wyboru zaproponowano stwierdzenia, że treści kształcenia historycznego powinny:

- 1) ukazywać związki łączące przeszłość z teraźniejszością,
- 2) być dopasowane do wieku i możliwości intelektualnych uczniów,

¹⁵ Także w tym pytaniu zdarzały się odpowiedzi, w których zaznaczono więcej lub mniej możliwości niż wymagane pięć.

- 3) realizować cele i potrzeby społeczne,
- 4) ukazywać rozwój kultury i nauki,
- 5) umożliwiać kształtowanie u uczniów pożądanego systemu wartości,
- 6) przygotowywać do aktywnego udziału w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym,
- 7) być zgodne z aktualnym stanem wiedzy historycznej,
- 8) dostarczać jak największego zasobu wiadomości z różnych dziedzin historii,
- 9) służyć pogłębianiu i rozszerzaniu zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów,
- 10) oddziaływać na emocje.

Wykres 7. Zadania edukacyjno-wychowawcze stojące przed nauczycielem w opinii studentów historii



Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiedzi na to pytanie były pewnym zaskoczeniem (wykr. 7). Po pierwsze, widać wyraźną dominację kilku proponowanych wariantów. Cztery najczęściej wybierane „nauczycielskie zadania” stanowiły ponad 60% wszystkich wyborów. Za najważniejsze studenci uznali ukazywanie związków łączących przeszłość

z terażniejszością (17,1% wszystkich wskazań; w liczbach bezwzględnych punkt ten zaznaczyły aż 293 osoby), pogłębianie i rozszerzanie zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów (15,4%; 264 osoby), dopasowanie ich do wieku i możliwości intelektualnych uczniów (14,7%; 252 osoby) oraz podawanie treści zgodnych z aktualnym stanem wiedzy historycznej (14,3%; 244 osoby). Po drugie, zaskakująco niewielka okazała się w oczach studentów potrzeba uwzględnienia w nauczaniu oddziaływania na emocje uczniów (2,3%) oraz traktowania historii jako przedmiotu, w ramach którego można realizować cele i potrzeby społeczne (2,6%). A po trzecie, brakowało własnych propozycji. Wybory ograniczały się wyłącznie do zaprezentowanej dziesiątki. Nieliczne własne odpowiedzi w zasadzie powtarzały propozycje wymienione wcześniej.

V. Celem ostatniego zadania było sprawdzenie – nie tylko w sposób deklaratywny, ale na konkretnym przykładzie – jak wyglądają preferencje studentów co do konstrukcji określonych treści programowych oraz w jaki sposób uzasadniają oni swoje wybory. Jako diagnostyczny wytypowano układ materiału nauczania dla klasy VIII dotyczący czasów II wojny światowej, zaczerpnięty z podstawy programowej oraz czterech wybranych podręczników (oczywiście dla respondentów źródła pochodzenia wykorzystanych treści pozostawały anonimowe). Zasadę doboru stanowiło zróżnicowanie punktów ciężkości proponowanego układu materiału. W pierwszej propozycji zestaw tytułów „rozdziałów” był najbardziej syntetyczny (tylko pięć punktów) i ograniczony właściwie tylko do historii powszechnej. W drugiej opcji znalazły się cztery hasła z podstawy programowej, która eksponuje dzieje Polaków i ziem polskich podczas wojny. Trzecią propozycję charakteryzował wyraźny podział na część dotyczącą dziejów powszechnych oraz dotyczącą Polski, dość mocno rozbudowaną (łącznie 11 zdań). Czwarty pomysł (także 11 haseł) łączył dzieje powszechne z wydarzeniami na ziemiach polskich, a cechą ostatniego, najbardziej rozbudowanego (12 haseł), był znów wyraźny podział materiału na część poświęconą wydarzeniom w Europie, a następnie przedstawienie wydarzeń na ziemiach polskich. Różnica między trzecim i piątym zestawem polegała na tym, że w tym pierwszym akcentowana była „Polska” i „państwo”, a w drugim „Polacy”, „społeczeństwo” i „władze”.

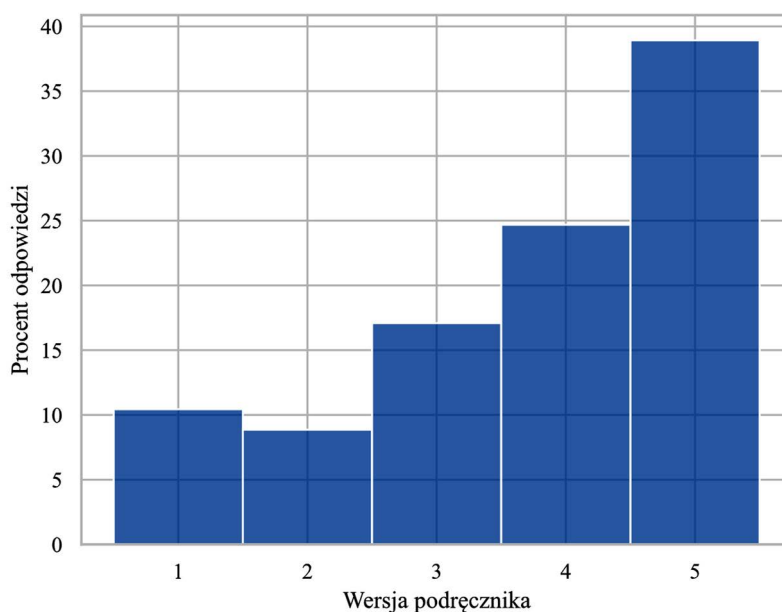
Tab. 1. Pięć propozycji uporządkowania materiału historycznego dotyczącego II wojny światowej w podstawie programowej i wybranych podręcznikach historii dla klasy VIII

1.	Asmut Brückmann, Krzysztof Gutowski, Friedrich Huneke, Aleksandra Kmak-Pamirska, Herbert Kohl, Jelko Peters, Birgit Scholz, Helge Schröder, Grażyna Szelańska, Piotr Szlanta, <i>Europa. Nasza historia. Klasa 8. Od wybuchu II wojny światowej do czasów współczesnych</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	1939–1941 – kolejna wojna ogarnia świat Życie codzienne w ogarniętej wojną Europie Holocaust – zagłada Żydów Ruch oporu w Europie 1939–1945 Koalicja antyhitlerowska i zakończenie wojny
2.	Podstawa programowa z historii dla szkół podstawowych (działy XXXI–XXXV)	Wojna obronna Polski we wrześniu 1939 r. Agresja Niemiec (1 września) i Związku Sowieckiego (17 września). II wojna światowa i jej etapy Polska pod okupacją niemiecką i sowiecką Sprawa polska w czasie II wojny światowej
3.	Wojciech Kalwat, Piotr Szlanta, Andrzej Zawistowski, <i>Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8</i> , Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	Wojna obronna Polski Działania wojenne w latach 1939–1941 Polityka Niemiec w okupowanej Europie Wielka koalicja i przełom na frontach Kłęsa państw osi i zakończenia II wojny Polska w latach II wojny światowej Polska pod okupacją niemiecką Polska pod okupacją sowiecką Władze polskie na uchodźstwie Polskie Państwo Podziemne Ziemie polskie w latach 1943–1944
4.	Tomasz Małkowski, <i>Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej</i> , Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Wybuch II wojny światowej Wojna obronna Polski Podboje Stalina i Hitlera W okupowanej Europie Wielka koalicja Zwycięstwo aliantów Decyzje wielkich mocarstw Polska pod okupacją Rząd londyński i Polskie Państwo Podziemne Powstanie warszawskie Sprawa polska w czasie II wojny światowej

5. Robert Śniegocki, Agnieszka Zielińska, <i>Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy ósmej szkoły podstawowej</i>, Wyd. Nowa Era	Napaść na Polskę Podbój Europy przez Hitlera i Stalina (1939–1941) Wojna III Rzeszy z ZSRS Polityka okupacyjna III Rzeszy Wojna poza Europą Droga do zwycięstwa Polacy podczas II wojny światowej Dwie okupacje Władze polskie na uchodźstwie Polskie Państwo Podziemne Społeczeństwo polskie pod okupacją Akcja „Burza” i powstanie warszawskie Sprawa polska pod koniec wojny
--	---

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 8. Atrakcyjność dla studentów propozycji układu materiału historycznego dotyczącego II wojny światowej w podstawie programowej i wybranych podręcznikach historii dla klasy VIII



Legenda: 1. – podręcznik „Europa. Nasza historia” WSiP
 2. – podstawa programowa dla szkoły podstawowej
 3. – podręcznik WSiP
 4. – podręcznik GWO
 5. – podręcznik „Nowa Era”

Źródło: Opracowanie własne.

W uzyskanych wynikach brak istotnych różnic procentowych w wyborach dokonywanych przez kobiety i mężczyzn; nie są także widoczne rozbieżności pomiędzy respondentami studiującymi na licencjacie i na magisterskich studiach uzupełniających. Najmniej osób uznało za najbardziej dla nich odpowiednią propozycję układu treści dotyczących II wojny światowej zawartą w podstawie programowej. Natomiast najczęściej wybierana była propozycja najbardziej rozbudowana i w dużym stopniu poświęcona dziejom narodowym (wykr. 8) – i właśnie jako uzasadnienie tego wyboru podawano najczęściej potrzebę skupienia uwagi na dziejach własnego narodu. W kilku wypowiedziach podkreślano konieczność wyeksponowania zagadnienia Holocaustu; w kilku wypadkach opisywano również sposób wyboru poprzez odrzucenie najmniej atrakcyjnych dla respondentów propozycji. Z reguły jednak samodzielne wypowiedzi uczestników badania miały dość lakoniczny charakter.

Wyniki ankiety pozwalają na sformułowanie kilku wniosków. Nie widać znaczących różnic pomiędzy poszczególnymi ośrodkami naukowymi (choć niekiedy zbyt małe próbki badawcze uniemożliwiają dokonywanie takich porównań). Może to oznaczać, że edukacja historyczna studentów na różnych uczelniach prowadzona jest w dość podobny sposób. Z reguły nie widać też różnic w wyborach pomiędzy studentami i studentkami. Cieszy widoczne docenianie wagi różnych dziedzin historii – przewagę ciągle ma historia polityczna, ale trudno mówić o wyraźnej dominacji. Zapewne szkolna rzeczywistość (choćby ze względu na zawartość treści podręczników) nie będzie już tak optymistyczna. Samoocenę umiejętności u respondentów można uznać za dość wysoką, a ponadto widać wzrost samoświadomości przyrostu tych kompetencji na magisterskim etapie kształcenia uniwersyteckiego.

Wyraźne różnice pojawiły się natomiast w ocenie najważniejszych zadań stojących przed nauczycielem w zakresie celowości doboru odpowiednich treści kształcenia. Za najważniejsze uznawali elementy o charakterze poznawczym i kształcącym, natomiast w niewielkim stopniu zwracano uwagę na potrzebę kształtowania pożądanego systemu wartości i oddziaływania na emocje uczniów. Wybory określonej konstrukcji układu treści pozwalają na stwierdzenie, że częściej wybierane były koncepcje najbardziej szczegółowe i rozbudowane, z wyraźnie zarysowaną przewagą narracji historii narodowej. Być może jest to efekt niewielkiego jeszcze doświadczenia zawodowego i wyraz potrzeby posiadania wyraźnego drogowskazu. Propozycje ujmujące treści w sposób bardziej syntetyczny adresowane są więc raczej do nauczycieli z większym doświadczeniem i sprecyzowaną już wizją sposobu kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Barnaś-Baran E., *Poziom przygotowania pedagogicznego do zawodu nauczyciela w opinii studentów historii*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Chomicki G., *Podręczniki do historii wobec reform szkolnictwa. Problemy doboru treści*, „Klio” 2013, nr 3 (26).
- Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Fic M., *Potrzeba teoretycznego i praktycznego kształcenia nauczycieli historii w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Kosznicki M., *Cele i treści kształcenia dydaktyczno-historycznego w opinii studentów*, [w:] *Dydaktyka historii jako dyscyplina akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. L. Kudła, C. Nowarski, Kraków 2008.
- Lachowicz-Tabaczek K., *Empiryczna weryfikacja tezy o „nierówności” samooceny kobiet i mężczyzn*, „Czasopismo Psychologiczne” 7, 2001, nr 1.
- Nowarski Cz., *Problem błędów dydaktycznych w pracy nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne” 1991, nr 1.
- Pawlak M., Sanojca K., *Stare dylematy w nowej rzeczywistości – młody nauczyciel wobec problemu selekcji materiału historycznego*, [w:] *Edukacja historyczna w reformowanej szkole. Założenia metodyczne*, red. A. Zielecki, Kraków 2000.
- Sanojca K., *Gimnazjalne podręczniki do historii (1999–2019) – próba bilansu*, „Opinie Edukacyjne PAU”, t. XV, 2017.
- Sanojca K., *Selekcja i wartościowanie treści historycznych w czterech wybranych podręcznikach licealnych*, „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, Polska Akademia Umiejętności”, t. 2, 2004.
- Szpitalak M., Polczyk R., *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Kraków 2015.

ANEKS

Ankieta

Treści kształcenia historycznego na poziomie szkoły podstawowej

(ankieta jest anonimowa)

Płeć: M K

Uczelnia.....

Stopień kształcenia – licencjat magisterium

1. Określ, jaką według Ciebie część treści nauczania winny stanowić poszczególne działy historii (w procentach): historia polityczna, społeczno-gospodarcza, kultura i nauki, inne dziedziny historyczne (pamiętaj, że suma powinna wynieść 100%)

historia polityczna	historia społeczno-gospodarcza	historia kultury i nauki	inne dziedziny historyczne
%	%	%	%

2. W skali od 1–10 określ, jak oceniasz zawartość znanych Ci podręczników szkolnych pod względem szczegółowości prezentowanych tam treści historycznych (zakreśl odpowiednią część)

mało	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	dużo
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------

3. Jak oceniasz własne umiejętności dokonywania selekcji faktów historycznych. Oceń w skali od 1 do 5 (1 – niewielkie; 5 – bardzo duże) –
4. Wybierz PIĘĆ najważniejszych według Ciebie zakończeń poniższego zdania:

Treści kształcenia historycznego powinny:

- ☐ ukazywać związki łączące przeszłość z teraźniejszością
- ☐ być dopasowane do wieku i możliwości intelektualnych uczniów
- ☐ realizować cele i potrzeby społeczne
- ☐ ukazywać rozwój kultury i nauki
- ☐ umożliwiać kształtowanie u uczniów pożądanego systemu wartości
- ☐ przygotowywać do aktywnego udziału w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym
- ☐ być zgodne z aktualnym stanem wiedzy historycznej
- ☐ dostarczać jak największego zasobu wiadomości z różnych dziedzin historii
- ☐ służyć pogłębianiu i rozszerzaniu zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów

☐ oddziaływać na emocje

☐ [inne].....

5. Poniżej przedstawiono pięć propozycji konstrukcji układu treści nauczania z zakresu II wojny światowej (klasa VIII). Wybierz tę, którą wybrał(a)byś będąc nauczycielem w szkole podstawowej. Uzasadnij swój wybór.

Wybieram propozycję nr

Uzasadnienie:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Propozycja nr 1

Druga wojna światowa 1939–1945

1939–1941 – kolejna wojna ogarnia świat

Życie codzienne w ogarniętej wojną Europie

Holocaust – zagłada Żydów

Ruch oporu w Europie 1939–1945

Koalicja antyhitlerowska i zakończenie wojny

Propozycja nr 2

Druga wojna światowa

Wojna obronna Polski we wrześniu 1939 r.

Agresja Niemiec (1 września) i Związku Sowieckiego (17 września).

II wojna światowa i jej etapy

Polska pod okupacją niemiecką i sowiecką

Sprawa polska w czasie II wojny światowej.

Propozycja nr 3

Druga wojna światowa

Wojna obronna Polski

Działania wojenne w latach 1939–1941

Polityka Niemiec w okupowanej Europie

Wielka koalicja i przełom na frontach

Kłęsa państw osi i zakończenia II wojny

Polska w latach II wojny światowej

Polska pod okupacją niemiecką

Polska pod okupacją sowiecką
Władze polskie na uchodźstwie
Polskie Państwo Podziemne
Ziemie polskie w latach 1943–1944
Powstanie warszawskie

Propozycja nr 4

Druga wojna światowa

Wybuch II wojny światowej
Wojna obronna Polski
Podboje Stalina i Hitlera
W okupowanej Europie
Wielka koalicja
Zwycięstwo aliantów
Decyzje wielkich mocarstw
Polska pod okupacją
Rząd londyński i Polskie Państwo Podziemne
Powstanie warszawskie
Sprawa polska w czasie II wojny światowej

Propozycja nr 5

Druga wojna światowa

Napaść na Polskę
Podbój Europy przez Hitlera i Stalina (1939–1941)
Wojna III Rzeszy z ZSRS
Polityka okupacyjna III Rzeszy
Wojna poza Europą
Droga do zwycięstwa

Polacy podczas II wojny światowej

Dwie okupacje
Władze polskie na uchodźstwie
Polskie Państwo Podziemne
Społeczeństwo polskie pod okupacją
Akcja „Burza” i powstanie warszawskie
Sprawa polska pod koniec wojny

BARBARA TECHMAŃSKA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0002-0319-1776](https://orcid.org/0000-0002-0319-1776)

TREŚCI HISTORYCZNE W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ NA PRZYKŁADZIE HISTORYCZNYCH ESCAPE ROOMÓW

HISTORICAL CONTENT IN PUBLIC SPACE ON THE EXAMPLE OF HISTORICAL ESCAPE ROOMS

ABSTRAKT: Jedną z nowoczesnych form rozrywki występującą w przestrzeni publicznej, która może być implementowana na grunt edukacji historycznej, są escape roomy (polski termin to „pokoje zagadek”). Escape room to gra z określonym scenariuszem i fabułą, podczas której należy rozwiązać serię zagadek, łamigłówek i zadań analitycznych, względnie sprostać wyzwaniom wymagającym sprawności manualnej. Pokoi *stricte* historycznych nie ma zbyt wiele, ale także te o charakterze przygodowym regularnie wykorzystują historyczną scenografię oraz tło, natomiast fabuła często jest fantastyczna. Pokoje zagadek są tworzone zarówno przez instytucje zajmujące się edukacją, jak i osoby prywatne (i mają wówczas charakter komercyjny). Ocena tego, jakie treści historyczne przekazują escape roomy, nie jest łatwa, gdyż organizatorzy dbają o to, aby informacje o charakterze zagadek nie były upowszechniane. Natomiast na pewno w trakcie gry uczestnicy nabywają umiejętności społecznych. Dodatkowo pokoje zagadek są formą rozrywki, która działa na emocje i pozwala nierzadko „przeżyć wydarzenie”, wczuć się w postać historyczną i zrozumieć specyfikę przedstawianych zdarzeń. Z escape roomami historycznymi wiążą się także zagrożenia: fantastyczna fabuła może zostać odebrana przez niezorientowanego odbiorcę jako rzeczywista, historia tam zaprezentowana może przedstawiać wydarzenie tylko z jednej perspektywy, a ponadto temat pokoi zagadek może wzbudzać kontrowersje.

SŁOWA KLUCZOWE: rozrywka, edukacja, przestrzeń publiczna, treści historyczne, historyczne pokoje zagadek, umiejętności społeczne

ABSTRACT: One of the modern forms of entertainment, which can be implemented on the ground of history education, are escape rooms (the Polish term can be literally translated as “rooms of riddles” or “puzzle room”). An escape room is a game with a specific scenario and storyline, within which one must solve a series of riddles, puzzles, analytical tasks or meet manual challenges. Strictly historical rooms are scarce, but also those of an adventure type

can utilize historical scenery and background, while the plot is often purely fictional and can employ elements of fantasy. Puzzle rooms are created by both educational institutions and private individuals (and are commercial venues). Assessing what historical content the escape rooms convey is not easy, as organizers ensure the nature of the puzzles remains a secret and a surprise. On the other hand, in the course of the game, participants certainly acquire social skills. In addition, the escape rooms are a form of entertainment that works on the emotions and often allows to “live the event through”, step into the shoes of a historical figure and understand the specifics of the presented events. There are also dangers associated with historical escape rooms: a fictional plot may be perceived by an uninformed viewer as real, and the story presented in the escape room may depict an event from only one perspective; moreover, the theme of the escape room itself may arouse controversy.

KEYWORDS: entertainment, education, public space, historical content, historical escape rooms, social skills

Humor, rozrywka, zabawa i rywalizacja są od dawna wykorzystywane w procesie nauczania. W ostatnich latach pojawiły się jednak innowacyjne formy rozrywki, które mogą być implementowane w edukacji, także historycznej. Większość z tych form ma związek z obecnością historii w przestrzeni publicznej i łatwiej je realizować w środowisku otaczającym szkołę, ale kreatywność nauczycieli pokazała, że można także próbować tworzyć scenariusze dostosowane do budynku szkoły (lub jej otoczenia) czy nawet jednej sali lekcyjnej, lub skorzystać z wirtualnej przestrzeni¹. Zwłaszcza okres pandemii pokazał, że przeniesienie działań edukacyjnych do Internetu jest jak najbardziej możliwe. Na pewno jedną z form nowoczesnej rozrywki, która sprawdziła się również w wersji online, są escape roomy². Dosłownie nazwę tę można przetłumaczyć jako pokój ucieczek/ucieczki, w polskiej terminologii przyjęło się jednak określenie pokój zagadek³. Gdybyśmy

¹ Tekst dotyczy wyłącznie escape roomów znajdujących się w przestrzeni realnej, a nie wirtualnej.

² Escape roomy przywędrowały do Polski ze Stanów Zjednoczonych i Europy Zachodniej, toteż przede wszystkim mamy o nich literaturę anglojęzyczną; tej w języku polskim jest stosunkowo niewiele. Najbardziej popularną publikacją anglojęzyczną jest: S. Nicholson, *Peeking Behind the Locked Door. A Survey of Escape Room Facilities*, White Paper 2015 <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> [dostęp 10.12.2022], a z polskich wart polecenia jest artykuł: M. Kubal, R. Pawlusiński, *Escape rooms – nowe zjawisko w przestrzeni turystycznej Krakowa*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica” 2016, nr 221, z. 10, s. 244–258.

³ Obie nazwy mają uzasadnienie, jeśli weźmiemy pod uwagę istotę escape roomów. Głównym celem jest opuszczenie pomieszczenia przez grupę graczy (swego rodzaju ucieczka z niego). Aby jednak ten cel zrealizować, należy rozwiązać wszystkie przygotowane przez organizatora zagadki i znaleźć klucz (czasami symboliczny), którym otworzy się drzwi.

mieli krótko wyjaśnić czym jest escape room, to najlepiej powiedzieć, że jest to „określony scenariusz i fabuła, której przejście wiąże się z rozwiązywaniem całej serii zagadek, łamigłówek, zadań analitycznych czy wyzwań manualnych”⁴.

Oceniając rolę różnorodnych form rozrywki w edukacji historycznej, zwracamy uwagę na to czy przekazują wiedzę historyczną, konkretne treści, i czy ewentualnie kształtują umiejętności (i jakie). Trudno nie odnieść wrażenia, że udział osób (przede wszystkim uczniów i studentów) w większości tych form przynosi większe efekty w postaci kształtowania u nich umiejętności (zwłaszcza społecznych), a w mniejszym wymiarze nabywania wiedzy z konkretnego zakresu tematycznego – raczej posiadane już przez nich informacje są porządkowane, systematyzowane i wykorzystywane w nietypowych sytuacjach, natomiast w niewielkim zakresie przyswajają oni nowe treści (choć oczywiście nie jest to wykluczone). Nie bez znaczenia jest też fakt, że wszyscy uczą się chętniej, kiedy są czymś zainteresowani i w coś zaangażowani. Nauczanie przez działanie i przeżywanie sprawdza się nie tylko w dramie.

Pokoje zagadek mają różnorodną tematykę (przygodową, kryminalną, fantastyczną, nawiązującą do horrorów). Pokoi *stricte* historycznych nie ma wiele⁵, ale także te o charakterze przygodowym często wykorzystują historyczną scenografię oraz tło historyczne, natomiast fabuła często jest fantastyczna. Najbardziej popularne odnoszą się do tematów: mitologii greckiej, wierzeń słowiańskich, krakowskiej legendy o smoku wawelskim, kultury rycerskiej, legendy o królu Arturze, historii wikingów, II wojny światowej, powstania warszawskiego, zimnej wojny czy budowy Nowej Huty⁶.

Escape roomy typowo historyczne tworzone są m.in. przez instytucje, które zajmują się edukacją, popularyzacją, gromadzeniem i upowszechnianiem informacji o przeszłości. Pokój historyczny o nazwie *Duchy Bastei* posiada Muzeum Archeologiczno-Historyczne w Stargardzie. Informacja odnośnie fabuły podana na stronie internetowej muzeum jest dość lakoniczna „Bastję nawiedza tajemniczy, złośliwy duch. Sprawdź, kim on jest i czego chce. Czeka Cię godzina pełna zagadek, tajemnic i emocji, ale czy uda Ci się wyjść? A może zostaniesz tu już na

⁴ <https://educarium.pl/inspiracje/zabawy-rozwijajace-zmysly/edukacja-w-escape-roomie> [dostęp 12.06.2023].

⁵ Według serwisu Lock.me jest ich około 20. Lock.me to platforma do rezerwowania i oceniać escape roomów. W Polsce działa od 2015. Poza serwisem internetowym współtworzą serię gier escape roomowych, <https://lock.me/pl/get-to-know-us> [dostęp 12.07.2023].

⁶ Opracowano na podstawie serwisu, zob. <https://lock.me/pl/poland> [dostęp 21.07.2023].

zawsze...?”⁷ Więcej informacji przynoszą opinie uczestników oraz uwagi twórców gry. Wynika z nich, że do zabawy wykorzystywane są eksponaty zgromadzone w muzeum, toteż nie można ich przedstawiać czy przenosić – wszystko musi pozostać na swoim miejscu, ale na potrzeby gry dołożone zostały inne elementy, m.in. skrzynie, w których znajdują się wskazówki. W trakcie gry wykorzystuje się też ekrany dotykowe, na co dzień będące fragmentem ekspozycji. Funkcjonowanie pokoju w muzeum traktowane jest jako swego rodzaju atrakcja: „Świetny klimat zabytkowej lokalizacji (ciarki chodzą po plecach – czy ten duch to aby na pewno jedynie fikcja zwiedzanej?”), cicha satysfakcja z wejścia do Muzeum „po godzinach”, ciekawe rozwiązania, pomysłowa aranżacja tak, zdawałoby się, nieprzyjaznej escape’owi przestrzeni – wielki plus!”⁸

W escape roomie *Wsypa*, istniejącym od września 2018 r. w Muzeum Armii Krajowej w Krakowie, uczestnicy gry wcielają się w członków wileńskiego oddziału AK, którzy dowiadując się na podstawie więziennego grypsu o tytułowej wyspie; będą musieli odnaleźć materiały konspiracyjne przed pojawieniem się funkcjonariuszy NKWD. Muzeum informuje, że stworzony przez nich pokój zagadek jest elementem edukacji muzealnej – traktowany jest wręcz jako „lekcja” w muzeum⁹. W materiale reklamowym na portalu historycznym histmag.com możemy przeczytać: „Escape Room »Wsypa« to kolejne, innowacyjne narzędzie wykorzystane w ramach muzealnej edukacji. Osadzone w realiach historycznych, z odpowiednio ukierunkowaną zagadką i zadaniami oraz obiektami, związanymi z rzeczywistymi wydarzeniami z przeszłości. Pozwala na przełamywanie barier w poznawaniu dziedzictwa przeszłości, a także wpisuje się w ogólnopolski model społecznych rozrywek, pośród których idea odwiedzania escape roomów stała się jedną z najważniejszych osi rzeczywistej, aktywnej, społecznej i aktywnej rozrywki”¹⁰. Wspomniany portal zamieszcza recenzje książek, ale także przedsięwzięć o charakterze historycznym, oceniając właśnie ich przydatność edukacyjną. Ta opinia przekonuje, że warto taką formę rozrywki zastosować, chcąc przekazać informacje o przeszłości. Redaktorzy Histmagu popierają też decyzję organizatorów, którzy uznali,

⁷ http://muzeum-stargard.pl/pl/slideshow/Escape-room-Duchy-Bastei_491?panel=1 [dostęp 12.07.2023].

⁸ https://lock.me/pl/poland/zachodniopomorskie/stargard/escape-room/muzeum-archeologiczno-historyczne-stargard/692-duchy-bastei/reviews#profile_nav [dostęp 12.07.2023].

⁹ <https://histmag.org/Escape-Room-Wsypa-wciel-sie-w-zolnierza-AK-w-Muzeum-AK-w-Krakowie-17532> [dostęp 23.07.2023].

¹⁰ Ibidem.

że wprowadzenie w kontekst historyczny, do którego nawiązują zgromadzone w obiekcie eksponaty, poprzez pokój zagadek będzie dla odbiorcy dużo bardziej interesujące niż opowieść przekazana przez pracownika muzeum.

Escape room stworzył także IPN, przybliżając historię żołnierzy wyklętych. Gra w nim pozwalała na zdobycie wiedzy o początkach Polski Ludowej i poznanie realiów życia żołnierzy wyklętych. Udział w grze mogły brać grupy 2–5 osobowe, a minimalny wiek graczy określony został na 12 lat. Czas na przejście pokoju zagadek i wykonanie zadań wyznaczono na 60 minut, a całość, wraz z omówieniem, trwała 1,5 godziny. W pokoju uczestnicy otrzymywali zadanie odbicia więźnia. Aby tego dokonać, musieli wykonać serię prac związanych z historią Żołnierzy Wyklętych¹¹. Na stronie internetowej escape roomu można było przeczytać informację, że do zabawy w pokoju nie była potrzebna żadna wiedza – uczestnicy mieli ją nabywać w trakcie gry¹². Znacznie więcej miejsca twórcy pokoju poświęcili charakterystyce umiejętności, które były rozwijane w trakcie gry, czyli „płynnemu myśleniu”, rozumianemu jako „zdolność generowania w krótkim czasie wielu rozwiązań (idei, pomysłów) dla określonego problemu często takiego z którym się nie spotkali do tej pory”¹³; kreatywności – zarówno w tworzeniu rozwiązań jak i niekonwencjonalnym wykorzystaniu użytych do zabawy rekwizytów; myśleniu przyczynowo-skutkowemu; a także konieczności działania pod presją czasu: „Odporność na stres należy do tzw. kompetencji miękkich pozwalających na skuteczne kierowanie swoim zachowaniem. Presja czasu stresuje, ale jednocześnie motywuje do działania, wyzwala energię i sprawia, że stawiamy czoła przeciwnościom. Ważne jest, aby nauczyć się ją wykorzystywać!”¹⁴ Twórcy deklarowali więc, że oprócz zdobycia szeregu umiejętności i nabycia kompetencji uczestnicy mogli zdobyć wiedzę na temat nie tylko żołnierzy wyklętych, ale także innych aspektów historii powojennej Polski. Gracze mieli też okazję zetknąć się z artefaktami z epoki. Niektóre eksponaty pokoju zagadek były oryginalnymi przedmiotami z końca lat 40. XX wieku. W scenografii wykorzystano m.in. oryginalne drzwi do celi z więzienia w Pułtusk, rozbitego 25 listopada 1946 r. przez oddział Stanisława Łaneckiego „Przelotnego”. Dziennikarze lewicowego OKO.press uważali, że przekazywane informacje są jednostronne – zabrakło w pokoju

¹¹ <https://roomescape.pl/ipn/> [dostęp 22.06.2022].

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

pokazania, że żołnierze wyklęci nie zawsze byli bohaterami bez skazy¹⁵, co miało obniżać wartość edukacyjną pokoju. Przy nauczaniu historii nie można unikać kontrowersji i opierać się na jednej wersji przeszłości. Pokój mieścił się w siedzibie Przystanku Historia przy ul. Marszałkowskiej w Warszawie i działał niespełna dwa lata (2017–2018). Warto podkreślić, ponieważ stanowi to sytuację wyjątkową, że do końca 2017 roku wstęp był bezpłatny. Trudno powiedzieć co zadecydowało o jego likwidacji – możliwe, że wspomniane krytyczne opinie.

Swoją historię zagadek posiada Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu. Jest on ściśle związany z edukacyjną działalnością instytucji i powiązany z wystawą stałą „Misja Polska” – a bezpośrednio z postaciami Hanny Czaki, harcerki oraz współpracownicy Biura Informacji i Propagandy Komendy Głównej AK, oraz Władysława Bartoszewskiego. Fabuła opiera się na autentycznej historii, a podstawą scenariusza jest wyniesienie dokumentów organizacji, które Hanna ukrywała w swoim domu¹⁶. Pokój stanowi ciekawe dopełnienie przekazu wystawy – oddaje atmosferę konspiracji wojennej, w którą zaangażowany był nie tylko Władysław Bartoszewski.

Dodatkową atrakcją niektórych pokoi zagadek jest umieszczanie ich w miejscach historycznych. Takie escape room powstał na zamku Moszna¹⁷ w 2015 roku i nosi nazwę *Tajemnicza Komnata*. Organizatorzy tak zachęcają do jego odwiedzenia: „Wyjątkowa komnata stworzona już w XIX wieku dla tamtejszych gości, dziś odrestaurowana. Serdecznie zapraszamy wszystkich śmiałków, którzy chcą poczuć się jak Sherlock Holmes i podjąć wyzwanie rozwiązania wszystkich zagadek w tym klimatycznym escape roomie!”¹⁸ Komnata, jako pokój gościnny, powstała faktycznie w XIX wieku w jednej z wież zamkowych z inicjatywy ówczesnego właściciela zamku, hrabiego Franza-Huberta Tiele-Wincklera. Według organizatorów pokoju hrabia był miłośnikiem różnorodnych gier, stąd pomysł na escape room w tym miejscu. Uczestnicy doceniają klimat miejsca podkreślając, że jest to najlepsza część zwiedzania zamku. W pokoju „czuje się magię” (trochę wygląda jak komnata Kapelusznika z „Alicji w Krainie Czarów”, a na dodatek wprowadzający w grę Klucznik wygląda dokładnie jak wspomniana postać z filmu) i „powiew historii” – wystrój

¹⁵ <https://oko.press/duzo-propagandy-wiedzy-oko-press-recenzuje-escape-room-ipn-zolnierze-wykleci> [dostęp 21.07.2023].

¹⁶ Informacja uzyskana od pracownika MPT – muzeum nie „reklamuje” escape roomu na swojej stronie. Wiadomo też, że podczas lekcji muzealnych pojawiają się odwołania do tej formy rozrywki.

¹⁷ Zamek położony jest między Prudnikami a Krapkowicami, <https://mosnazamek.pl/zwiedzanie/historia-zamku/> [dostęp 23.08.2023].

¹⁸ <https://lock.me/pl/poland/opolskie/moszna/escape-room/komnata-tajemnic/487-komnata-tajemnic> [dostęp 28.08.2023].

jest taki, jakby pochodził z przeszłości. Także obsługa stara się oddać atmosferę dawnego zamku. Historyczność pokoju dotyczy jednak tylko miejsca i częściowo scenografii. Z opinii zamieszczonych na stronie www.lock.me wynika, że te rzeczy fascynują odwiedzających i „przyciągają”¹⁹.

Także Zamek Czocha od połowy 2019 roku posiada pokój zagadek *Sekret Przedzamcza*. Fabuła powstała w oparciu o biografię malarza Derwana, który miał mieszkać na podzamczu²⁰. Z zapowiedzi zabawy dowiadujemy się, że do rozwiązania będzie kryminalna zagadka z przeszłości. Gracze w swoich opiniach podkreślali, że atutem zabawy są „urokliwe wnętrza”, ale fabuła bliższa jest twórczości Agaty Christie niż nawiązaniu do przeszłości. Ponadto pokój przeznaczony jest dla osób dorosłych. Dwa lata później Zamek Czocha zaoferował zwiedzającym *Zagadkową Skrzynię*. Tym razem była to atrakcja niemająca związku z historycznym wnętrzem, ale fabuła nawiązywała do wojennej przeszłości Polski. Ideą było otwarcie wspomnianej skrzyni. Można było tego dokonać, rozwiązując szereg zagadek i łamigłówek. Przed zabawą uczestnicy wysłuchiwali wprowadzenia dotyczącego motywu przewodniego zabawy, czyli Enigmy²¹, niemieckiej maszyny szyfrującej, której zasadę działania rozwikłali polscy matematycy²². Treści historyczne pojawiają się już we wprowadzeniu do zabawy. Uczestnicy uzyskują informacje zarówno o zasadach szyfrowania wiadomości stosowanych przez Niemców podczas II wojny światowej, jak też o odkryciu polskich matematyków. Osobom tworzącym pokoje zagadek w miejscach historycznych zapewne zależy na uatrakcyjnieniu zwiedzania, przyciągnięciu większej liczby osób, jak też na zysku. Należy też jednak podkreślić, że ulokowanie escape roomu w miejscu historycznym jest zabiegiem właściwym, ponieważ stwarza dodatkowy klimat stymulujący zabawę²³.

Większość pokoi zagadek, które zawierają elementy historii, to propozycje czysto komercyjne. O ile w wypadku wcześniej scharakteryzowanych możemy przypuszczać, że instytucjom, które je przygotowały, zależało na walorze edukacyjnym,

¹⁹ Ibidem.

²⁰ <https://www.facebook.com/zamekczocha/photos/a.868234539936322/2332871093472652/> [dostęp 23.08.2023].

²¹ Skrzynia także ma nazwę ENIGMA i firma ją produkująca poleca użycie jej na różnego rodzaju imprezach. Stanowi ona więc rodzaj mobilnego escape roomu <https://www.oki-event.com/oferta/imprezy-integracyjne/enigma-zagadkowe-skrzynia/> [dostęp 23.07.2023].

²² <https://zamekczocha.com/promocja/zagadkowa-skrzynia/> [dostęp 23.07.2023].

²³ Na potrzeby pracy magisterskiej badania na ten temat przeprowadziła Aleksandra Fotek (eadem, *Escape room – rozrywka, edukacja i popularyzacja historii*, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. B. Techmańskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2022).

to w tych tworzonych w celach zarobkowych przeważa raczej aspekt rozrywkowy. Pokój ma zachęcić do tego, aby przyszła (i zapłaciła) jak największa liczba graczy. Zabawa w escape roomie zwykle kosztuje od 200 do nawet 800 zł i przeznaczona jest dla od 2 do 6 osób. Trwa zwykle od godziny do dwóch. Jedną z założycielek grupy na Facebooku „escape room w edukacji”, Ksenia Erdman, twierdzi, że historyczne pokoje zagadek są popularne i interesujące, ponieważ proponują udział w historii zamiast nauki historii. Według niej „natura escape roomów eliminuje pewne przeszkody w nauce, pomaga zaangażować się w tematykę, zrozumieć ją, wziąć w niej udział i mieć realny wpływ na przebieg zdarzeń”²⁴. Istnieje jednak obawa, że historie w ten sposób tworzone będą zbyt alternatywne (podobnie jak to ma miejsce w wypadku gier miejskich), a wykreowana sytuacja odbierana będzie jako faktyczna historyczna rzeczywistość.

Pokojem zagadek, który w 2022 roku został uznany przez serwis Lock.me za najlepszy escape room historyczny²⁵ i w ogóle najlepszy escape room w Polsce, jest *Powstanie warszawskie*²⁶. Fabuła jest ona *stricte* związana z dniem wybuchu powstania: „1 sierpnia 1944 roku, Warszawa. Godzina 2 nad ranem. Grupa AK-owców otrzymuje ważny rozkaz do wykonania. W jednej z śródmiejskich kamienic, w lokalu konspiracyjnym ukryta jest radiostacja. Trzeba przez nią nadać tajny komunikat dotyczący „Godziny W”. Skierowany on jest do ukrywającej się nieopodal Warszawy grupy cichociemnych. Ten dzień i ta misja zapadną wam długo w pamięci”²⁷. Podobnie jak wszystkie inne escape roomy, także i w tym uczestnicy rozwiązują wiele różnorodnych zagadek; niektóre z nich bez wątpienia przypominają faktyczną działalność w konspiracji i wymagają od uczestników pełnej dyskrekcji w obawie przed denuncjacją. Poczucie bycia w stanie ciągłego zagrożenia jest podkreślane efektami specjalnymi: odgłosami łapanek na ulicy, przeszukiwania pokoju obok, wyświetlaniem fragmentów filmów wojennych, jak też koniecznością ukrywania się, a zwłaszcza ucieczką kanałami²⁸. W grę twórcy pokoju

²⁴ <https://educarium.pl/inspiracje/zabawy-rozwijajace-zmysly/edukacja-w-escape-roomie> [dostęp 12.06.2022].

²⁵ Scharakteryzowano przykładowe escape roomy nawiązujące do zagadnień z historii Polski.

²⁶ Warto zaznaczyć, że prowadzący ten pokój zagadek występują z propozycją zorganizowania zajęć dla starszych dzieci i młodzieży. Starają się więc, aby przygotowana fabuła posiadała walory edukacyjne, <https://blackcat.pl/wycieczki-szkolne> [dostęp 12.07.2023].

²⁷ Taka informacja na temat fabuły pokoju jest zawarta na stronie organizatora pokoju https://blackcat.pl/pokoje?gclid=CjwKCAjwxOymBhAFEiwAnodBLOBenSfdLNljGvx6OztWI2gwY3xIABgti-FiocxR2GL4n1WkpnIKmBoC5e0QAvD_BwE [dostęp 12.07.2023].

²⁸ M.in. takie zadania mieli do wykonania gracze.

zagadek zaangażowali aktorów, co uwiarygodnia fabułę i dodaje dramaturgii. Świadczą o tym opinie odwiedzających. „Przechodząc do zabawy w ER (choć słowo »zabawa« nie do końca tu pasuje), trzeba przyznać, że od samego początku towarzyszył nam dreszczyk emocji... Konspiracja, ważna misja do spełnienia, powaga sytuacji no i... co będzie, jeśli nas nakryją? Doskonale współgrał z tym wystrój pokoju, jego interaktywne elementy i wkomponowane w to zagadki... Całość wyglądała naprawdę świetnie. Mogliśmy w 100% poczuć się powstańcami”²⁹. Trzeba przyznać, że zarówno wyposażenie pokoju (a właściwie kilku pomieszczeń), jak i informacje zawarte w zadaniach oddają rzeczywistość Warszawy przed wybuchem powstania. Należy też jednak mieć świadomość, że twórcom przede wszystkim zależało na zadziałaniu na emocje graczy, którzy mieli się poczuć jak członkowie polskiego Państwa Podziemnego, na których spoczywa ogromna odpowiedzialność. Sami twórcy tak reklamują swoje dzieło: „Ten pokój stworzyliśmy z wielką pasją. Ma rozmach i wypełniony jest najnowszymi nowinkami technicznymi. Jego emocjonująca fabuła, wiąże się z miastem, w którym nasz escape room ma siedzibę. Bardzo jesteśmy z tego dumni. Tak mało na rynku pokoi, które chcą opowiadać lokalną historię. Pokój Powstanie Warszawskie zawiera fantastyczne zagadki, ale oferuje on także coś więcej. W nim przeżyjesz przygodę, emocje, historię, które zapamiętasz na długo”³⁰. Na ponad 400 opinii uczestników gry o wspomnianym pokoju zamieszczonych w serwisie Lock.me nie ma żadnej krytycznej. Większość podkreśla „atrakcyjność” miejsca, czyli „dopieszczoną scenografię”. Wskazuje na świetny pomysł, jakim było zaangażowanie aktorów: „Wyjątkowo wspomnimy tu też o grze aktorskiej, ponieważ obecność aktora/aktorów nie jest żadną tajemnicą i o ich obecności wiemy od samego początku. Fabuła w oparciu o interakcję daje niesamowity efekt – wydarzenia, mimo że zgodne ze scenariuszem, są budowane przez graczy razem z napięciem”³¹. Scenariusz uznany jest za bardzo realistyczny i pozwalający „przeżyć lekcję historii na własnej skórze i spojrzeć na historię z zupełnie innej perspektywy”. Dodatkowo „immersja zachowana na zupełnie innym poziomie niż znane nam do tej pory konwencje używane w pokojach. Fabuła dotyka nas bezpośrednio, co może również skłonić do refleksji”³².

²⁹ https://lock.me/pl/poland/mazowieckie/warszawa/escape-room/black-cat-escape-room/11742-powstanie-warszawskie/reviews#profile_nav [dostęp 12.07.2023].

³⁰ Ibidem.

³¹ <https://lock.me/pl/poland/mazowieckie/warszawa/escape-room/black-cat-escape-room/11742-powstanie-warszawskie> [dostęp 12.07.2023].

³² Ibidem.

W całkiem innej konwencji utrzymany jest pokój *Krakowska bestia* – oczywiście zlokalizowany w Krakowie i oparty na legendzie o smoku wawelskim. Na potrzeby zabawy opowieść została zmodyfikowana: smok przeżył spotkanie z bohaterem szewcem (został tylko ranny), a zadaniem graczy jest odnalezienie go i ostateczne zgładzenie³³. Skoro tłem jest legendarna opowieść, mogą z niego korzystać dzieci, zatem zagadki nie są zbyt skomplikowane. Przez serwis Lock.me pokój ten zakwalifikowany został do grupy historycznych escape roomów³⁴, ale oczywiście skoro opiera się na legendzie, sporo w nim treści baśniowych. Nie zmienia to faktu, że legenda o wawelskim smoku to jeden z ważniejszych elementów historii grodu Kraka, więc zaproponowanie, zwłaszcza turystom, poznania krakowskiej legendy i przy okazji uzyskania informacji o średniowiecznym Krakowie i jego architekturze, jest jak najbardziej zasadne.

Pokojem zagadek nawiązującym do historii Polski jest także *Gabinet Ignacego Łukasiewicza*. Fabuła nie tyle nawiązuje do głównego wynalazku Łukasiewicza, co do prowadzonej przez niego działalności konspiracyjnej: „Wielu kojarzy tytułowego bohatera tego pokoju z wynalezieniem lampy naftowej. Nie wszyscy wiedzą jednak, że był także zaangażowanym działaczem niepodległościowym”³⁵. Ta część jego działalności sprawiła, że interesowała się nim tajna austriacka policja. I właśnie zadaniem graczy jest uchronienie Łukasiewicza i jego przyjaciół przed aresztowaniem. W tym celu muszą wysłać do konspiratorów wiadomość o odpowiedniej treści. Informacja o tym, jak wiadomość powinna wyglądać, znajduje się w gabinecie wynalazcy, należy więc szybko przeszukać pokój. „Wystrój pokoju nawiązuje do epoki: choć nie serwuje fajerwerków, to oddaje klimat mieszkania, które jeszcze można kojarzyć ze starych kamienic. Nie ma w nim wielu rekwizytów, ale te które są wyglądają autentycznie. Podczas gry słychać też przyjemną, poważną muzykę”³⁶. Z opinii wynika, że rozwiązując zadania, można wiele się dowiedzieć o polskim wynalazcy i konspiratorze (choć niektórzy narzekają wręcz na nadmiar wiedzy podanej w tekstach przeznaczonych do przeczytania, a nie tylko w informacjach przekazanych podczas wstępu czynionego przez Mistrza Gry. Uczestnicy podkreślają, że pokój w udany sposób łączy rozrywkę z edukacją: „Historia jest tu

³³ https://lock.me/pl/poland/malopolska/krakow/escape-room/combinator-krakow/425-krakowska-bestia/reviews?page=5#profile_nav [dostęp 23.07.2023].

³⁴ Przez serwis Lock.me

³⁵ <https://lock.me/pl/poland/slaskie/bielsko-biala/escape-room/konsorcjum-czasu/10756-gabinet-ignacego-lukasiewicza> [dostęp 23.07.2023].

³⁶ Ibidem.

na pierwszym planie, a kolejne rozwiązane zagadki nie tylko przybliżają do wyjścia, co również przedstawiają poszczególne etapy życia słynnego wynalazcy”³⁷.

Z kolei escape room *Rycerski* to pokój, jak reklamują twórcy (Room Escape Warszawa)³⁸, „historyczny i przygodowy”, utrzymany w atmosferze średniowiecza. Pomieszczenia stylizowane są na komnaty i podziemia zamku templariuszy i zadaniem graczy jest rozwiązanie „mrocznych tajemnic” zakonu i ucieczka z zamku. Organizatorzy zadbali, aby uczestnicy poznali zarówno historię zakonów rycerskich, jak i tło krucjat³⁹.

W przypadku escape roomów czy innych form rozrywki pojawia się pytanie, czy każde wydarzenie historyczne może stanowić podstawę fabuły. Jako przykład warto przytoczyć sprawę pokoju zagadek, zlokalizowanego na południu Holandii, w miejscowości Valkenswaard. Utworzony tam escape room z założenia miał przypominać kryjówkę Anny Frank, a sam scenariusz odpowiadać faktom z życia nastolatki. Stwierdzono, że rozrywka może być wartościowym doświadczeniem, ponieważ posiada walory edukacyjne. Z taką opinią nie zgodziła się Fundacja Anny Frank, która skrytykowała przedsięwzięcie, a w oświadczeniu napisano, że „tworzenie takiej gry pokazuje, jak mało jest empatii dla Żydów ocalałych z zagłady”⁴⁰. Zapewne jest to kwestia dyskusyjna⁴¹.

Na podstawie informacji zawartych na stronach escape roomów niewiele jesteśmy w stanie dowiedzieć się na temat fabuły (jest tylko ogólnie zarysowana), jak też treści zagadek. Wynika to z wiadomych względów – organizatorom zależy na efekcie zaskoczenia, a i bywalcy takich miejsc nie mogą mieć wiedzy na temat rodzajów i form zagadek, jeśli mają się dobrze bawić. W opiniach dotyczących escape roomów

³⁷ https://lock.me/pl/poland/slaskie/bielsko-biala/escape-room/konsorcjum-czasu/10756-gabinet-ignacego-lukasiewicza/reviews?page=4#profile_nav [dostęp 23.07.2023].

³⁸ Firma Room Escape Warszawa posiada w Warszawie w trzech lokalizacjach dziewięć pokoi. „Rycerski” funkcjonuje przy stacji metra Dworzec Wileński.

³⁹ <https://escaperoomcentrum.pl/pokoj-zagadek/rycerski/> [dostęp 23.07.2023].

⁴⁰ <https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2016-03-21/ucieknij-z-kryjowki-anny-frank-kontrowersyjna-gra-z-bohaterka-holendrow/> [dostęp 31.08.2022].

⁴¹ Projekty dotyczące Holocaustu, a „mające przemawiać do młodych” i wykorzystujące media czy różne nowoczesne formy przekazu, nie zawsze spotykają się ze zrozumieniem, zwłaszcza starszego odbiorcy. Mieszane uczucia wzbudził także izraelski projekt *Eva.Stories*. „Profil *Eva.Stories* na Instagramie to zdecydowanie jedna z najbardziej oryginalnych inicjatyw podtrzymująca pamięć o Holokauście. Izraelska »insta-produkcja« jest oparta pamiętniku trzynastoletniej Ewy Heyman – Żydówki z Węgier, która pisała go od lutego do lipca 1944 roku. »Cześć! Mam na imię Ewa i to jest moje konto! Zachęcam do obserwowania« – tak rozpoczyna się trailer do produkcji”. <https://noizz.pl/spoleczenstwo/evastories-instagram-o-zyciu-dziewczynki-podczas-holocaustu/01hww2y> [dostęp 12.08.2023].

w serwisie Lock.me zamazywane są komentarze, które zdradzają za dużo informacji. Uczestników gry przed jej rozpoczęciem prosi się, aby nie komentowali publicznie informacji o fabule i treści zagadek. Dlatego też ocena tego, jakie treści historyczne przekazują escape roomy, nie jest łatwa. Ciekawą kwestią, wartą dokładniejszego zbadania, jest to, jaki przyrost wiedzy historycznej nastąpił u uczestników.

Nie ma natomiast wątpliwości, co już podkreślano, że uczestnicy nabywają umiejętności społecznych. Następuje integracja uczestników i kształtowanie umiejętności współpracy. Zadania w pokoju zagadek wymagają współdziałania. Indywidualne poczynania nie dadzą gwarancji sukcesu. Gracze uczą się więc skutecznej komunikacji, współpracy, przywództwa, podejmowania decyzji, myślenia przyczynowo-skutkowego i radzenia sobie z presją czasu.

Dodatkowo pokoje zagadek są na pewno formą rozrywki, która mocno działa na emocje i pozwala nierzadko „przeżyć wydarzenie”, wczuć się w postać historyczną i zrozumieć specyfikę konkretnych wydarzeń. Należy jednak też pamiętać, że z historycznymi escape roomami wiążą się też oczywiste zagrożenia. O niektórych już wspomniano: fantastyczna fabuła może zostać odebrana przez nieorientowanego odbiorcę jako faktyczna historia, a opowieść zaprezentowana w escape roomie może przedstawiać wydarzenie tylko z jednej perspektywy; ponadto sam temat pokoju zagadek może wzbudzać kontrowersje. Z drugiej strony, młodych ludzi coraz mniej przekonują tradycyjne formy przekazywania wiedzy, zatem warto znaleźć alternatywę, czyli przedsięwzięcia, które fascynują i potrafią emocjonalnie zaangażować. Pokoje zagadek na pewno do takich należą. Jeśli zostaną właściwie przygotowane (choćby tak jak *Wsypa*), można będzie uczyć dzięki nim historii przez przeżywanie i działanie.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Fotek A., *Escape room – rozrywka, edukacja i popularyzacja historii*, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. B. Techmańskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2022.
- Kubal M., Pawlusiński R., *Escape rooms – nowe zjawisko w przestrzeni turystycznej Krakowa*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica” 2016, t. 221, nr 10.
- Nicholson S., *Peeking behind the Locked Door. A Survey of Escape Room Facilities*, White Paper 2015.

Materiały internetowe

- <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> [dostęp 10.12.2022]
- https://blackcat.pl/pokoje?gclid=CjwKCAjwxOymBhAFEiwAnodBLOBenSfdLNljGvx6OztWI2gwY3xIABgti-FiocxR2GL4n1WkpnlKmBoC5c0QAvD_BwE [dostęp 12.07.2023].
- <https://educarium.pl/inspiracje/zabawy-rozwijajace-zmysly/edukacja-w-escape-roomie> [dostęp 12.06.2022].
- <https://escaperoomcentrum.pl/pokoj-zagadek/rycerski/> [dostęp 23.07.2023].
- <https://www.facebook.com/zamekzocha/photos/a.868234539936322/2332871093472652/> [dostęp 23.08.2023].
- https://lock.me/pl/poland/slaskie/bielsko-biala/escape-room/konsorcjum-czasu/10756-gabinet-ignacego-lukasiewicza/reviews?page=4#profile_nav [dostęp 23.07.2023].
- <https://lock.me/pl/poland/mazowieckie/warszawa/escape-room/black-cat-escape-room/11742-powstanie-warszawskie> [dostęp 12.07.2023].
- https://lock.me/pl/poland/malopolska/krakow/escape-room/combinator-krakow/425-krakowska-bestia/reviews?page=5#profile_nav [dostęp 23.07.2023].
- https://lock.me/pl/poland/mazowieckie/warszawa/escape-room/black-cat-escape-room/11742-powstanie-warszawskie/reviews#profile_nav [dostęp 12.07.2023].
- <https://mosznazamek.pl/zwiedzanie/historia-zamku/> [dostęp 23.08.2023].
- <https://lock.me/pl/poland/opolskie/moszna/escape-room/komnata-tajemnic/487-komnata-tajemnic> [dostęp 28.08.2023].
- <https://noizz.pl/spoleczenstwo/evastories-instagram-o-zyciu-dziewczynki-podczas-holocaustu/01hwh2y> [dostęp 12.08.2023].
- <https://www.oki-event.com/oferta/imprezy-integracyjne/enigma-zagadkowe-skrzynie/> [dostęp 23.07.2023].
- <https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2016-03-21/ucieknij-z-kryjowki-anny-frank-kontrowersyjna-gra-z-bohaterka-holendrow/> [dostęp 31.08.2022].
- <https://roomescape.pl/ipn/> [dostęp 22.06.2022].
- <https://oko.press/duzo-propagandy-wiedzy-oko-press-recenzuje-escape-room-ipn-zolnierze-wykleci> [dostęp 21.07.2023].
- https://lock.me/pl/poland/zachodniopomorskie/stargard/escape-room/muzeum-archeologiczno-historyczne-stargard/692-uchy-bastei/reviews#profile_nav [dostęp 12.07.2023].
- <https://histmag.org/Escape-Room-Wsypa-wciel-sie-w-zolnierza-AK-w-Muzeum-AK-w-Krakowie-17532> [dostęp 23.07.2023].
- <https://educarium.pl/inspiracje/zabawy-rozwijajace-zmysly/edukacja-w-escape-roomie> [dostęp 12.06.2023]
- <https://lock.me/pl/get-to-know-us> [dostęp 12.07.2023].
- <https://lock.me/pl/poland> [dostęp 12.07.2023].

JACEK PIOTROWSKI
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0001-5227-9945](https://orcid.org/0000-0001-5227-9945)

KONTROWERSJE WOKÓŁ POWOŁANIA NOWEGO PRZEDMIOTU NAUCZANIA POD NAZWĄ „HISTORIA I TERAŹNIEJSZOŚĆ”

THE CONTROVERSY OVER THE ESTABLISHMENT OF A NEW TEACHING SUBJECT CALLED “HISTORY AND THE PRESENT”

ABSTRAKT: Powołanie nowego przedmiotu nauczania w szkole średniej pod nazwą historia i teraźniejszość (HiT) zasadniczo zmieniło proporcje między nauczaniem historii i wiedzy o społeczeństwie. Dla części ekspertów był to krok w kierunku wykorzystania historii najnowszej do egzemplifikacji trudnych niekiedy zagadnień teoretycznych. Wśród różnorodnych wątpliwości i ostrych dyskusji na temat treści nauczania zdecydowanie rzadziej przebiegała się troska o elementy tzw. „kształcenia obywatelskiego”, które mogą być nieco zaniedbane na lekcjach nowego przedmiotu – szereg wątków dotyczących socjologii, filozofii, ekonomii czy prawa umyka jego twórcom. Wiedza o społeczeństwie w znacznej mierze traci swój interdyscyplinarny charakter na rzecz zdominowania przez historię najnowszą.

SŁOWA KLUCZOWE: Historia i teraźniejszość, treści nauczania, dominacja historii najnowszej

ABSTRACT: Introduction of the new subject to secondary schools – HiT (historia i teraźniejszość – History and the Present), has changed proportions between the two existing subjects: History and Citizenship Education. For some experts, it was a step forward in direction of using contemporary history as exemplification of demanding theoretical issues. Amidst fierce discussions and various doubts regarding the education curriculum, the concern about Citizenship Education is rarely raised, which can result in neglecting its elements. Numerous significant issues concerning sociology, philosophy, economy and law seem to have escaped the attention of HiT creators. As a result, Citizenship Education may lose its interdisciplinary character and become dominated by contemporary history.

KEYWORDS: History and the Present, education curriculum, contemporary history domination

Podjmując to zagadnienie, nie sądziłem, że poruszona kwestia stanie się tak szybko jednym z gorących tematów w naszym życiu publicznym¹. Bezdiskusyjne jest, iż strony prowadzące ostry spór na ten temat mają motywacje polityczne – zarówno rządzący, jak i przedstawiciele opozycji. Jako dydaktyka przedmiotu znanego jako Wiedza o społeczeństwie i od wielu lat rzeczoznawcy podręczników w tym zakresie bardziej niż demagogiczne niekiedy argumenty polityków i publicystów prowadzących dyskusje na ten temat interesują mnie konkretne, wymierne efekty omawianych zmian dla naszej edukacji. Chciałbym w tym miejscu podjąć próbę wyważonej oceny zagadnienia. Świadom ograniczeń wynikających z każdej subiektywnej oceny, będę starał się zaproponować czytelnikowi zdystansowaną i – na ile to możliwe – obiektywną ocenę.

Jak wspomniałem, nie ulega dla mnie wątpliwości, że obecny minister edukacji i nauki² wprowadzając nowy przedmiot nauczania, dostrzegł dla siebie szansę politycznego sukcesu (w swoim zapleczu politycznym). Możemy dywagować i różnie oceniać zasadność tego projektu, ale sama inicjatywa mieści się w ogólnych mechanizmach demokracji. Paradoksalnie, im bardziej jest za to krytykowany przez liberalne czy lewicowe środowiska, tym jego pozycja polityczna w stronnictwie konserwatywnym wyraźnie rośnie. Wystarczy spojrzeć na najprostszy miernik znaczenia polityków, jakim jest tzw. wskaźnik rozpoznawalności – bardzo ważny dla każdego działacza politycznego, bo dający szansę na reelekcję w kolejnych wyborach (w partii typu wodzowskiego jeszcze ważniejsza jest chyba sympatia lidera). Znanе powiedzenie: „niech mówią dobrze czy źle, byle nie przekreślali nazwiska” jest tu zatem z pewnością zasadne – zwłaszcza jeśli zestawimy obecnego ministra z jego poprzednikiem, który, działając głównie w trybie

¹ Dyskusje na ten temat latem 2022 roku przetoczyły się przez niemal wszystkie media kształtujące opinię publiczną w Polsce – od tych niszowych/fachowych po masowe środki przekazu. Przykładowo zob. *Podstawa programowa do przedmiotu „historia i teraźniejszość”, czyli zbiór obsesji partii Przemysława Czarneka*. Zob. <https://glos.pl/podstawa-programowa-do-przedmiotu-historia-i-terazniejszosc-czyli-zbior-obsesji-partii-przemyslawa-czarnka> [dostęp 3.12.2022]. Zob. Kałach M., *Jest podręcznik do nowego przedmiotu...* <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/pierwszy-podrecznik-do-historii-i-terazniejszosci-jest-w-nim-o-ideologii-gender/xrc1v90> [dostęp 3.12.2022].

² Przemysław Czarnek – minister edukacji od 19 października 2020 r., a po połączeniu dwóch resortów (edukacji i szkolnictwa wyższego) od 1 stycznia 2021 r. minister edukacji i nauki.

urzędniczym, koncentrował się na bieżącym administrowaniu resortem i raczej nie porywał nowymi koncepcjami w dziedzinie oświaty (ani dobrymi, ani złymi)³.

Z drugiej strony środowiska lewicowe czy liberalne dostały do ręki – dzięki kontrowersyjnej koncepcji wprowadzania nowego przedmiotu, a przede wszystkim po analizie zalecanych treści nauczania – argumenty, iż pojawiają się w nim elementy sugerujące planową indoktrynację młodzieży szkolnej w duchu wyraźnie konserwatywnym. Tu najwięcej paliwa do dyskusji dostarczył niewątpliwie podręcznik prof. Wojciecha Roszkowskiego.

Niezręcznie mi o tym pisać, jako rzeczoznawcy ministerstwa edukacji od kilkudziesięciu lat z zakresu WoS, ale koledzy, którzy recenzowali ten podręcznik, mogli wykazać się większą czujnością i niektóre kontrowersyjne sformułowania wychwycić, aby je wyeliminować. Co ciekawe – nie znam oczywiście wszystkich zaangażowanych, ale wydaje mi się, że recenzowali go raczej historycy zajmujący się dziejami najnowszych, a nie recenzenci, którzy wcześniej zajmowali się WoS. To też wbrew pozorom istotna kwestia, bo wskazuje pośrednio, jakie jest właściwie zadanie nowego przedmiotu – czy jest on kontynuacją dawnego WoS (?) (który zastępuje w siatce godzin w procesie edukacji), czy raczej postrzegany jest przez resort i większość ekspertów jako swego rodzaju historia-bis?

Zostawmy jednak spory polityczne i światopoglądowe nieco na uboczu i skupmy się na sprawach związanych z meritum sprawy – jak nauczać w szkole czegoś, co nosiło miano WoS (w zakresie rozszerzonym nadal występuje pod nazwą „Wiedzy o społeczeństwie”). Czy symbioza z historią najnowszą jest zasadna i czy przyniosła dobre owoce? Czy sam pomysł jest dobry, merytorycznie zasadny i zdał egzamin?

Rozmawiałem na ten temat z wieloma nauczycielami historii (jak wiadomo, środowisko związane bezpośrednio z nauczaniem WoS jest bardzo słabe – w praktyce politolodzy na uczelniach rzadko przygotowują od strony dydaktycznej przyszłych nauczycieli WoS; zdecydowana większość studentów tego kierunku chce robić karierę polityczną, administracyjną lub dziennikarską. Natomiast historycy – niejako z natury rzeczy – często się tym „bratnim” przedmiotem zajmują jako swego rodzaju dodatkiem.

Co ciekawe – bez względu na poglądy polityczne – w środowisku zawodowych historyków, nawet tych sympatyzujących z opozycją o liberalnych czy lewicowych

³ Mowa o ministrze, a następnie wiceministrze Dariuszu Pionkowskim, który sprawował urząd Ministra Edukacji Narodowej od 4 czerwca 2019 r. do 19 października 2020 r. Wcześniej pracował przez szereg lat jako nauczyciel historii w I Liceum im. Adama Mickiewicza w Białymstoku.

poglądach, sam pomysł znajduje dość często aprobatę i zrozumienie; niepokoją tylko treści nauczania rozumiane jako wyraźny przekaz ideologiczny, natomiast nie sama koncepcja wprowadzenia HiT. Gdy patrzę na ten problem jako historyk, jestem gotów to podejście zrozumieć – choćby dlatego, że kiedy przed laty zasiadałem w komisjach egzaminacyjnych na studia, często powtarzał się ten sam motyw: autentyczna rozpacz egzaminowanego, gdy dostał pytanie z historii najnowszej, i reakcja obronna (*ale my tego nie przerobiliśmy, nie zdążyliśmy...* itd.). Egzaminów wstępnych dawno zniesiono, ale problem wcale nie zniknął – nadal wielu naszych studentów pierwszego roku sygnalizuje duże braki w zakresie historii najnowszej. Powodów moglibyśmy wskazać wiele – od zupełnie kuriozalnych typu wiosenne wycieczki szkolne, zły rozkład materiału dokonany przez nauczyciela, przeładowana podstawa programowa itd. Jeśli oglądamy zatem cały problem z takiej perspektywy, sam fakt położenia większego nacisku na historię najnowszą wydaje się być dla całości procesu edukacji raczej korzystny – można nawet zaryzykować stwierdzenie, że z perspektywy nauczyciela historii ze wszech miar zasadny/wygodny. Zamiast pędzić z materiałem w obawie, że wiosną przed maturą nie zrealizujemy tematów z historii najnowszej, dzięki „nowemu przedmiotowi” mamy swego rodzaju komfort – niemal pewność, że zagadnienia te zostaną przekazane uczniom. Stąd zatem, jak sądzę, na ogół życzliwe lub neutralne przyjęcie tej koncepcji przez nauczycieli historii.

Jednak jako politolog (przed laty absolwent obu kierunków studiów) chciałbym zachęcić, aby spojrzeć na ten problem nieco szerzej, przez pryzmat całości procesu edukacji, w ramach którego osobny przedmiot – WoS – odgrywał dość istotną rolę (oczywiście o ile był w procesie edukacji sensownie realizowany), przygotowując przyszłych – świadomych swych praw i obowiązków – obywateli. Z tej perspektywy nie sposób nie dostrzec, że doszło do swego rodzaju „kanibalizacji” tego przedmiotu. W wersji podstawowej został mocno zmodyfikowany, a rozszerzenie z WoS wybiera skromna mniejszość uczniów. Niewątpliwie zyskała na tym historia najnowsza, a gdzieś w tle gubi się teraźniejszość.

Już samo nazewnictwo jest tu znaczące. Na pierwszy miejsc występuje Historia. Jak wiadomo, WoS czerpała obficie z innych dziedzin wiedzy humanistycznej: socjologii, ekonomii, prawa, politologii, medioznawstwa itd.

Stajemy w tym momencie przed zasadniczym pytaniem – czy wpisanie ciurkiem do podstawy programowej HiT tych zagadnień załatwia sprawę i czy nie ucierpią one w procesie dydaktycznym? Moim zdaniem, skoro przedmiotu uczą

w większości historycy, którzy dostają czytelny sygnał, że jest to swego rodzaju historia-bis (tylko poświęcona najnowszym dziejom), jest takie zagrożenie – tym większe, jeśli nauczyciele nie czują się komfortowo, wyjaśniając zagadnienia związane z ekonomią, prawem czy problemami wymagającymi wiedzy z innych obszarów. Pojawia się uzasadniona przesłanka, aby te trudne dla wykładającego zagadnienia potraktować jedynie z perspektywy wydarzeń historycznych.

Czy moje obawy są przesadzone, bezpodstawne? Oczywiście należy przeprowadzić na ten temat pogłębione badania wśród nauczycieli; ja jedynie sygnalizuję swoje wątpliwości, ale moim zdaniem nawet resort edukacji dostrzegł problem. Ostatnio minister edukacji zasugerował, że konieczne jest wprowadzenie nowego przedmiotu pod nazwą „biznes i zarządzanie”, bo wiedza uczniów o procesach gospodarczych jest nikła. Czekam na kolejną odkrywczą inicjatywę i wprowadzenie „Podstaw prawoznawstwa”, bo zapewne za jakiś czas decydenci zauważą, że po realizacji programu nauczania HiT uczniowie nie dysponują wystarczającą elementarną wiedzą na temat frakcjonowania prawa – i podobnie z innymi dziedzinami wiedzy (np. podstawy socjologii), które znajdowały wcześniej swoje miejsce w ramach nauczania WoS. Wszystkie te komponenty współtworzyły edukację obywatelską, którą ma teraz zastąpić wyraźnie rozszerzona historia najnowsza.

Można tu postawić pytanie: Czy warto wprowadzać kilka przedmiotów fakultatywnych tego typu, aby zastąpić dotychczasową WoS? Czy jest to rozwiązanie efektywne, czy też będziemy mieli różne szkoły, z których absolwenci wyniosą podstawową wiedzę ekonomiczną o podatkach, popycie, podaży itd., ale nie będą wiedzieli, jakie mamy gałęzie prawa – a z drugiej strony będą tacy, którzy otrzymają wiedzę o wymiarze sprawiedliwości, a po kilku latach zorientują się, że szkoła nie przygotowała ich do życia w nowoczesnym społeczeństwie, nie informując o podstawowych problemach ekonomicznych? Bo ile można realizować dodatkowych przedmiotów fakultatywnych w jednej szkole?

Generalnie – moim zdaniem stosunkowo łatwo jest rozmontować działający system edukacji – to się może nawet podobać w niektórych środowiskach (np. znacznej grupie nauczycieli historii) – ale trudniej jest potem powstały wyłom załatać. Można to robić doraźnie poprzez fakultatywne przedmioty, do prowadzenia których większość nauczycieli nie jest przygotowana i gratuluję dyrektorom szkół, którzy znajdują osoby z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym i dydaktycznym (ekonomistów lub prawników), aby poprowadzić „Biznes i zarządzanie” czy „Wstęp do prawoznawstwa”. Zapewne nauczyciele historii będą musieli zdobyć

kolejne uprawnienia, aby te przedmioty poprowadzić. Czy moje obawy, że aspekty ekonomiczne, prawne, socjologiczne czy politologiczne zostaną zmarginalizowane są zasadne? Może warto w tym miejscu przejść do konkretów, czyli analizy obowiązujących dokumentów.

Według podstawy programowej przedmiotu historia i teraźniejszość dla liceum/technikum w zakresie podstawowym (czyli tym, który w praktyce realizuje znakomita większość uczniów) – moim zdaniem sytuacja wygląda co najmniej niepokojąco⁴. Według górnołotnego zapisu w programie HiT ma łączyć wiedzę o życiu społecznym człowieka i głównych instytucjach z wiedzą o najnowszych dziejach Polski i świata, ale już „świadomy i odpowiedzialny udział w życiu społecznym” zamieszczony jest na końcu całego wstępu – jak sądzę nieprzypadkowo. Wiedza historyczna o przeszłości staje się priorytetem.

W wymaganiach szczegółowych w treściach nauczania, w pierwszym rozdziale zamieszczono, a właściwie upchnięto, wiedzę o podstawach życia społecznego. W mocno okrojonej wersji uczeń ma szansę zaledwie „otrzeć się” o zagadnienia realizowane poprzednio obszernie na zajęciach z WoS. Owszem, są one skrupulatnie wyliczone w kolejnych podpunktach tego rozdziału, w tym np. „charakteryzuje podstawowe atrybuty jednostek samorządu terytorialnego...” czy „rozpoznaje sprawy regulowane przez prawo cywilne, rodzinne, administracyjne i karne...”. Moim zdaniem, w porównaniu z dość konkretną wiedzą wymaganą na zajęciach z WoS, są to wymagania nader skromne. Na dodatek część zapisów w przywołanym rozdziale ma charakter wybitnie ogólnikowy, np. „rozumie znaczenie roztropności, społecznej komunikacji, sporu, dialogu, kompromisu i pokoju społecznego” czy choćby „charakteryzuje sprawiedliwość jako moralny fundament ładu społecznego...”. W zasadzie można te zagadnienie realizować na różne sposoby, niekoniecznie wymagające sięgania do innych dziedzin wiedzy. Część nauczycieli może uznać, że wystarczy przykłady z historii najnowszej... I tu przechodzimy do sedna rzeczy, bo wszystkie kolejne rozdziały podstawy programowej to po prostu historia najnowsza, bez żadnych osłonek i szerszych odwołań do programu edukacji obywatelskiej:

Rozdziały:

II Świat i Polska w latach 1945–1956

III Świat i Polska 1956–1970

IV Świat i Polska w latach 1970–1980

⁴ Zob. Podstawa programowa. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc> [dostęp 3.12.2022].

V Świat i Polska w latach 1980–1991

VI Świat i Polska w latach 1991–2001

VII Świat i Polska w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku.

Oczywiście w tych rozdziałach możemy odnaleźć jakieś echa czy całe tematy nawiązujące do innych dziedzin wiedzy – np. zmiany kulturowe, rolę czwartej władzy itd. Nie ulega jednak wątpliwości, że dokument ten pisał historyk dla nauczycieli-historyków. Niewątpliwie większości nauczycieli historii „męczących się” wcześniej z WoS ta „transformacja trudnego dla nich przedmiotu” wyraźnie ułatwiła życie. W sposób widoczny – wręcz drastyczny – obniżyła wymagania sięgania po wiedzę z innych dziedzin. Czy jednak ta zmiana jest korzystna także dla uczniów i całości nauczania? Czy przypadkiem nie uciekają nam z procesu edukacji treści związane z prawem, socjologią, ekonomią itd. Co to oznacza w praktyce szkolnej dnia codziennego, np. dla nauczania metodą kontaktów społecznych? Po co prowadzić młodzież np. do sądu na zajęciach z zakresu HiT, jeśli są to raptem jedna czy dwie jednostki lekcyjne i wymagamy od nich tylko ogólnego rozróżniania sądów oraz rodzajów spraw? Ta zmiana wyraźnie zubaża proces edukacji. W jakiś symboliczny sposób dewaluuje także znaczenie przedmiotu WoS, który przetrwał w wersji rozszerzonej. Dla większości uczniów na plan pierwszy wybija się historia, która wyraźnie tu dominuje.

Wielu ekspertów zwracało uwagę na jeden z tematów – „Uczeń ocenia znaczenie i skutki katastrofy smoleńskiej 10 kwietnia 2010 roku dla państwa polskiego” – jako przykład tematu „zideologizowanego”, tu pewnie każdy widzi sprawę inaczej. Mnie bardziej zastanawia zagadnienie pt. „Uczeń charakteryzuje wyjście Polski z postkomunizmu i wyjaśnia, na czym polegało znaczenie wyborów parlamentarnych i prezydenckich 2005 roku”. Jeśli dobrze rozumiem zamysł twórców podstawy programowej, rządu koalicji AWS/UW to typowe postkomunistyczne rozwiązanie...(?)

Na tej zasadzie można każde wybory (zależnie, kto jest obecnie u władzy) uznać za przełomowe i po kolei omawiać ich znaczenie i reperkusje. Trzeba będzie zmieniać podstawę programową regularnie co cztery lata, a uczniowie będą musieli udowadniać, że właśnie dojście do władzy obecnej koalicji rządzącej było przewrotem kopernikańskim (sic!). Tu nawet nie chodzi o tę czy inną opcję polityczną, ale o zasadę, że poważnie traktowany przedmiot nauczania nie może podlegać tego typu manipulacjom.

Wcześniej przez szereg lat istniały obok siebie w szkolnictwie podstawowym i średnim dwa przedmioty nauczania: Historia i WoS. Wielu zauważało pokrewieństwo tych przedmiotów i często ich znaczącą korelację w procesie dydaktycznym. Nieprzypadkowo w większości szkół i w szkolnictwie wyższym edukację nauczycieli historii łączy się często (choć nie zawsze i nie wszędzie) z przygotowaniem do nauczania drugiego przedmiotu. Ta sytuacja wydawała się być jasna, klarowna i niezmienna.

Propozycja wprowadzania HiT zburzyła ten mechanizm (czy i w jaki sposób była konsultowana – to kwestia do odrębnej dyskusji)⁵, a następnie, pomimo rzeczowej krytyki, szybko pojawiły się rozwiązania prawne konstytuujące nowy przedmiot. Gdybyśmy szukali uzasadnienia (poza wątpliwymi argumentami merytorycznymi), to wskazać można na programy polityczne niektórych partii. Moim zdaniem kwestie tego typu odegrały tu wiodącą rolę, ponieważ stymulowały rozwiązania w zakresie modyfikacji programów nauczania. Dodałbym do tego ambicje osobiste – na tle zmian personalnych dokonywanych w kierownictwie resortu edukacji – i wynikającej stąd konieczności „wykazania się” nowymi pomysłami, tj. koncepcjami ministerstwa w zakresie „edukacji patriotycznej”. Ponieważ rezerwuar pomysłów na modyfikacje treści programowych wydawał się być wyczerpany (kult żołnierzy wyklętych został już skutecznie zaimplementowany do programów nauczania), przyszedł czas na głębsze zmiany strukturalne. Warto się jednak nad nimi pochylić i zastanowić, czy i na ile są przydatne.

Trzeba się zastanowić, czy w tym nowym ujęciu znajdzie się miejsce dla szeroko pojętej edukacji obywatelskiej. Czy będzie tam Unia Europejska – przy czym nie chodzi nawet o ujęcie tematu, ale jego zakres (możemy tylko wymienić struktury UE, ale możemy je w miarę szczegółowo omówić wraz z ich kompetencjami); podobnie jest z komponentem socjologicznym. Pomysł połączenia historii najnowszej z WoS – *per fas et nefas* – prowadzi do majoryzacji wszystkich innych elementów na korzyść historii najnowszej, rozumianej jako opowieść o wydarzeniach. Tymczasem specyfika przedmiotu była dotąd inna – chodziło o przygotowanie świadomego obywatela, a nie realizację dodatkowego kursu historii.

Dopiero na tym tle możemy dostrzec, że spory o zapisy w podręcznikach na temat „ideologii gender” mają charakter wtórny. Bulwersujące niektórych

⁵ Większość opinii na ten temat była krytyczna, m.in. Polskiego Towarzystwa Historycznego czy jednostek Polskiej Akademii Nauk, gdzie zwrócono uwagę na niedoskonałości w podstawie programowej HiT, takie jak jednostronnie negatywna ocena zjawisk społecznych w Europie Zachodniej czy zjawiska wielokulturowości i związanym z nim poszerzeniem zakresu praw człowieka.

wartościujące zapisy w rodzaju, iż „UE lansuje ateizm i feminizm”, nie znajdowały dotąd miejsca w programach nauczania i materiałach dydaktycznych z zakresu WoS. A przecież przedmiot ten był nauczany z powodzeniem także po 2015 roku (ostatecznym upadku postkomunizmu, jak chcą niektórzy). Dochodzimy w ten sposób do konkluzji, że to wprowadzenie nowego przedmiotu – otworzyło – jak mawiał pewien poseł w sejmie – „puszkę z Pandorą”, stało się wytrychem, który pozwolił zaingerować równie głęboko w treści nauczania. Dzięki temu, że nowy przedmiot zastąpił WoS w szkołach średnich w zakresie podstawowym – jego zasięg rażenia jest bardzo szeroki. Jako recenzent zakresu rozszerzonego – oddałem podręcznik w czerwcu 2022 roku po recenzji – mogę zapewnić, że nie ma tam podobnych sformułowań. Powstaje jednak pytanie, ile osób wybiera w szkole średniej rozszerzenie z WoS i chce zdawać z niego maturę? (Z tego co wiem, jest to przedmiot postrzegany przez uczniów raczej jako trudny na maturze, w porównaniu np. z geografią, i rzadziej wybierany).

Liczne kontrowersje wzbudził podręcznik prof. Wojciecha Roszkowskiego, uczonego niewątpliwie bardzo zasłużonego dla całego środowiska historycznego w Polsce. Sam jako student czytałem jego podręcznik napisany pod pseudonimem Andrzej Albert i było to bodaj pierwsze syntetyczne ujęcie dziejów Polski (poza paryskimi Zeszytami Historycznymi), które czytałem. Jednak jako autor podręczników do szkół średnich prof. Roszkowski nie miał szczęśliwej ręki. Pamiętam podręcznik napisany wraz z śp. minister Anną Radziwiłł, na który uczniowie się skarżyli jako na nudny – być może zawiniła wówczas bardzo skromna szata graficzna? Brak obudowy dydaktycznej? Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele także obecnie pod adresem podręcznika do HiT stawiają podobne zarzuty, wskazując na braki w zakresie ikonografii, zadań skierowanych do uczniów, pytań kluczowych do wyodrębnienia najważniejszych treści, a przy tym długi monotonny tekst, trudny do przyswojenia⁶. Wskazywano na różne deficyty i domagano się m.in. wprowadzenia tekstów źródłowych, które pokazywałyby zróżnicowane oceny pokazywanych zjawisk społecznych. Inni koncentrowali się na technicznych usterkach, np. braku diagramów, tabel czy zestawień z najważniejszymi pojęciami czy postaciami. Część tych usterek udało się w procesie wydawniczym usunąć, a gwoźli obiektywizmu należałoby wspomnieć, że były również osoby biorące podręcznik w obronę⁷.

⁶ R. Czaja-Zajder, „Czysta propaganda”. *Nauczyciele krytykują zideologizowany podręcznik*, <https://ksiazki.wp.pl/czysta-propaganda-nauczyciele-krytykuja-zideologizowany-podrecznik-6777289441626784a> [dostęp 3.12.2022].

⁷ Aleksander Nalaskowski, profesor pedagogiki, wykładowca toruńskiego UMK, w wywiadzie dla TVP stwierdził: „Podręcznik absolutnie wzbudza zaufanie...”.

Dziś mam wątpliwość innego rodzaju. Bo choć wiele napisano na temat mankamentów podręcznika, to znaczna ich część wynika po prostu z wadliwej koncepcji podstawy programowej do nowego przedmiotu. Oburzenie związane z promowaniem podręcznika przez ministerstwo niewiele zmieniło, choć – moim zdaniem – ewidentnie złamano wówczas prawo. Co ciekawe, po całej tej gorącej dyskusji w mediach zapytano Polaków o zdanie na temat HiT i większość ankietowanych wypowiedziała się przeciw wprowadzaniu tego przedmiotu do nauczania⁸, co tym samym – moim zdaniem – pośrednio postawiło pod znakiem zapytania całą koncepcję HiT. Zasadnicze wątpliwości pozostały.

Czy aktywny polityk powinien pisać podręczniki? W latach 2005–2009 prof. Wojciech Roszkowski był europarlamentarzystą wybranym z listy PiS. Wydaje mi się, że z roli aktywnego polityka nie zrezygnował. Fatalnie wygląda również zaangażowanie ministra w promocję podręcznika. Każdy rzeczoznawca MEN zanim przystąpi do pracy podpisuje umowę oraz musi napisać oświadczenie, że nie łączy go z autorami i wydawnictwem żadne wspólne „biznesy”. Jak sens ma to oświadczenie, jeśli sam minister jest „towarzyszem partyjnym” autora żywo promującym podręcznik w mediach jako znakomity – jeszcze przed dopuszczeniem go do użytku, gdy miał raptem jedną recenzję pozytywną? Ponieważ w grę wchodzi tu także sprawy finansowe – z podręcznika może korzystać kilkaset tysięcy uczniów – sprawa wygląda nieciekawie⁹. Generalnie nie mam złudzeń, że tam gdzie chodzi o duże pieniądze i nieformalne wpływy, często źle się dzieje. W gospodarce wolnorynkowej władza nie może reklamować żadnego podręcznika – co do tego nie mam najmniejszej wątpliwości.

Zostawmy jednak sprawę podręczników – skądinąd interesującą, ale jednak wtórną wobec głównego zagadnienia – a głównym wątkiem nie jest nawet wbrew pozorom „wprowadzenie HIT-u”, ale *de facto* niemal likwidacji przedmiotu WoS w szkole średniej. (poza zakresem rozszerzonym).

⁸ M. Zubel, *Polacy „wydali wyrok”*. Konsternacja nawet wśród wyborców PiS. Pracownia United Surveys pytała badanych, czy ich zdaniem podręcznik do nowego przedmiotu Historia i terazniejszość autorstwa prof. Roszkowskiego powinien zostać w całości wycofany ze szkół? Prawie 60% badanych (dokładnie 59,6%) opowiedziało się za takim rozwiązaniem (w tym 50,1% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a 9,5% „raczej tak”). Zob. <https://wiadomosci.wp.pl/polacy-ocenili-podrecznik-do-hit-u-zaskakujace-odpowiedzi-wyborcow-pis-6806996644203456a> [dostęp 3.12.2022].

⁹ J. Suchecka, *Minister Czarnek chwali podręcznik do HiT i przypomina zbrodnie na żołnierzach wyklętych*. <https://tvn24.pl/polska/podrecznik-do-hit-nowy-przedmiot-historia-i-terazniejszosc-minister-czarnek-chwali-i-broni-autora-podrecznika-5750251> [dostęp 3.12.2022].

Tymczasem nieprzypadkowo zimą 2022 roku podczas konsultacji projektu rozporządzenia ministra edukacji zawierającego podstawę programową nowego przedmiotu część uwag krytyczna pochodziła ze strony Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz od jednostek Polskiej Akademii Nauk (PAN) – jej Komitetu Nauk Historycznych i Komitetu Nauk Politycznych. Większość ekspertów (historyków oczywiście) zwracała uwagę na różne aspekty treści nauczania – np. przedstawienie katastrofy smoleńskiej, wielokulturowości UE czy praw człowieka – natomiast mniej zastanawiano się nad tym, jakie będą skutki likwidacji *de facto* nauczania WoS w dotychczasowym kształcie?

Znakomita większość ekspertów aż do dziś pochyla się nad doбором treści i ich interpretacją, niekiedy słusznie wskazując różne – nazwijmy to delikatnie – niedociągnięcia. Tymczasem na rynku nie ma przecież monopolu i można publikować inne podręczniki, a inne wydawnictwa wcale nie spieszą się z wydawaniem podręczników do HiT-u. Podobno część z nich uważała, że po kolejnych wyborach przedmiot zniknie ze szkół, więc nie ma co podejmować ryzyka finansowego. Być może jest to założenia trafne. Niemniej stało się bardzo źle, że jedna opcja polityczna (bez względu na nasze sympatie czy antypatie) pokazała, że można w taki brutalny sposób zaingerować w polską edukację. Przetarto w ten sposób szlak dla ewentualnych modyfikacji w zupełnie odmiennym duchu. Czy tak trudno wyobrazić sobie pod rządami kolejnej koalicji przedmiot np. „współczesny obywatel”, zawierający wszystkie te hasła i programy, których tak obawiają się dziś rządzący? Tymczasem szkoła nigdy nie powinna służyć do indoktrynacji ze strony tej czy innej partii/koalicji. Chcielibyśmy, aby nasza edukacja niezmiennie uczyła krytycyzmu, samodzielnego myślenia, analizy. Aby w zakresie WoS pokazywała różne punkty widzenia, nikogo nie piętnując.

Świadomość tego, że zmiany wyraźnie negatywnie wpłynęły na niektóre komponenty edukacji obywatelskiej, stopniowo pojawia się również w szeroko rozumianym aparacie administracji edukacją. Po debacie z udziałem Dolnośląskiego Kuratora Oświaty zadeklarował on, że będzie na ten aspekt zmian zwracał uwagę kolegom nauczycielom historii i HiT/WoS, aby mieli oni świadomość znaczenia treści nauczania w kierunku edukacji obywatelskiej¹⁰. Są to jednak decyzje indywidualne (w tym przypadku doświadczonego nauczyciela z dużym stażem pracy w oświacie) w ograniczonej (regionalnej) skali oddziaływania.

¹⁰ Publiczne spotkanie nauczycieli i studentów z Dolnośląskim Kuratorem Oświaty Romanem Kowalczykiem 18 października 2022 r. Zob. <https://wroclaw.ipn.gov.pl/wro/aktualnosci/172408,Jak-zachecac-do-nauki-historii-Spotkanie-z-Dolnoslaskim-Kuratorem-Oswiaty-Wroclaw.html> [dostęp 3.12.2022].

Moim zdaniem stopniowo dostrzegamy już „po owocach” – jeśli ktoś miał w tej materii złudzenia – że HiT nie zastąpi skutecznie WoS w zakresie edukacji obywatelskiej. Czy uda się powrócić do być może niekiedy ułomnych, ale jednak lepszych standardów sprzed tej zmiany? Mleko się rozlało i mam co do tego duże obawy. Politycy wkroczyli – dla swoich doraźnych interesów – na pole edukacji i pokusa, żeby po wygranych wyborach okazać się „wyrazistym na tym polu” przy braku sukcesów na innych będzie prawdopodobnie zbyt silna. Dlatego bałbym się „kolejnej reformy” w tym zakresie i jak rasowy konserwatysta – *nomen omen* stawiany na wzór cnót wszelkich w podręczniku do nauczania HiT – opowiadam się jednoznacznie za kontrrewolucją i powrotem WoS do szkół w dawnym kształcie. Dobrze przemyślana i zrealizowana edukacja obywatelska jest potrzebna w każdym nowoczesnym społeczeństwie i nie zastąpi jej dodatkowy – choćby najlepszy – kurs historii najnowszej.

BIBLIOGRAFIA

Strony internetowe

- Publiczne spotkanie nauczycieli i studentów z Dolnośląskim Kuratorem Oświaty Romanem Kowalczykiem 18 października 2022 r. <https://wroclaw.ipn.gov.pl/wro/aktualnosci/172408,Jak-zachecac-do-nauki-historii-Spotkanie-z-Dolnoslaskim-Kuratorem-Oswiaty-Wrocla.html> [dostęp 3.12.2022].
- Suchecka J. *Minister Czarnek chwali podręcznik do HiT i przypomina zbrodnie na żołnierzach wyklętych*. <https://tvn24.pl/polska/podrecznik-do-hit-nowy-przedmiot-historia-i-terazniejszosc-minister-czarnek-chwali-i-broni-autora-podrecznika-5750251> [dostęp 3.12.2022].
- Zubel M., *Polacy „wydali wyrok”. Konsternacja nawet wśród wyborców PiS*. <https://wiadomosci.wp.pl/polacy-ocenili-podrecznik-do-hit-u-zaskakujace-odpowiedzi-wyborcow-pis-6806996644203456a> [dostęp 3.12.2022].
- Czaja-Zajder R., *„Czysta propaganda”. Nauczyciele krytykują zideologizowany podręcznik*, <https://ksiazki.wp.pl/czysta-propaganda-nauczyciele-krytykuja-zideologizowany-podrecznik-6777289441626784a> [dostęp 3.12.2022].
- Podstawa programowa. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc> [dostęp 3.12.2022].
- Podstawa programowa do przedmiotu „historia i teraźniejszość”, czyli zbiór obsesji partii Przemysława Czarnka. <https://glos.pl/podstawa-programowa-do-przedmiotu-historia-i-terazniejszosc-czyli-zbior-obsesji-partii-przemyslaw-czarnka> [dostęp 3.12.2022].
- Kałach M. *Jest podręcznik nowego przedmiotu od Czarnka. Uczeń przeczyta o „ideologii gender”*. <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/pierwszy-podrecznik-do-historii-i-terazniejszosci-jest-w-nim-o-ideologii-gender/xrcv90> [dostęp 3.12.2022].

JÓZEF BRYNKUS

Uniwersytet Pedagogiczny Kraków

ORCID [0000-0002-0748-9430](https://orcid.org/0000-0002-0748-9430)

„POEMAT DLA DOROSŁYCH” – ŹRÓDŁO PRZYDATNE W EDUKACYJNYM ODCZYTNIWANIU DZIEJÓW POLSKI LUDOWEJ

“A POEM FOR ADULTS” – A SOURCE USEFUL IN EDUCATIONAL UNDERSTANDING OF THE HISTORY OF PEOPLE’S POLAND

ABSTRAKT: „Poemat dla dorosłych” Adama Ważyka jest obecny w szkolnej edukacji historycznej w funkcji źródła historycznego, jako determinanta dziejów Polski Ludowej i idea, wokół której buduje się jej obraz. By zrozumieć te funkcje utworu Ważyka, należy znać podstawowe fakty z jego biografii – do czasu napisania „Poematu” (że był głównym ideologiem socrealizmu w literaturze) i kilka zasadniczych jego wypowiedzi, gdy reagował on na skutki, które nim spowodował (m.in. odżegnywanie się od ideologicznej genezy utworu). Trzeba także znać przyczyny kontestacji przez niego systemu komunistycznego (marginalizacja ze strony władz i ostracyzm środowiskowy). Znaczenie „Poematu dla dorosłych” trzeba także przedstawiać w kontekście roli, jaką władze komunistyczne wyznaczały literaturze. Utwór Ważyka został przez komunistów całkowicie przemilczany i przez to stracił, jak chce wielu, nośność ideową i faktograficzną, w oparciu o którą mogłyby się ewentualnie dokonywać przemiany w PRL.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja historyczna, literatura, historia i terażniejszość, podręczniki historii, system komunistyczny

ABSTRACT: “A Poem for Adults” by Adam Ważyk functions in school historical education as a historical source determining the history of People’s Poland, and an idea around which the country’s image has been shaped. To understand these functions of Ważyk’s poem, one needs to know the basic facts from his biography, preceding the time of writing “A Poem...” (that he was the main ideologist of socialist realism in Polish literature), and some of his fundamental statements in relation to his reaction to the effects his poem had brought about (for example – rejection of its ideological genesis). It is also necessary to understand the reasons for his questioning of the communist system (marginalization by the authorities and social ostracism). The meaning of “A Poem for Adults” should also be presented in the

context of the role that the communist authorities assigned to literature. Ważyk's poem was deliberately left unnoticed by the communists and thus lost – as many may wish – its ideological and factual value, on the basis of which transformations in the Polish People's Republic could have been made.

KEYWORDS: history education, literature, history and the present, history textbooks, communist system

Potraktowanie „Poematu dla dorosłych” Adama Ważyka jako źródła historycznego przez badacza fragmentu przeszłości, o którym mówi ten utwór, jest bardzo ryzykowne – i nie chodzi tu tylko o reakcje profesjonalnych historyków, ale także teoretyków i historyków literatury. Problem polega m.in. na tym, że tzw. klasyczny historyk, nawet dziejów najnowszych, nie posiada odpowiedniego warsztatowego przygotowania do analizy takich utworów literackich. Nie chodzi też tu o konwencję literacką. Poezja była i jest traktowana jako źródło historyczne, a udowodnianie tego może świadczyć o braku pewności co do upowszechnienia tej tezy.

Na ogół przyjmuje się, że Ważyk w swoim poemacie przedstawia pewne zjawiska społeczne występujące w pierwszej połowie lat 50. w Polsce Ludowej. Istotniejsze jest jednak to, jak i po co to robi. Wydaje się, że, aby rzetelnie i odpowiedzialnie rozwiązać ten problem, należy przypomnieć kilka podstawowych faktów z biografii autora do czasu napisania „Poematu” i kilka zasadniczych jego wypowiedzi, gdy reagował on na skutki publikacji utworu.

Współcześnie część środowisk intelektualnych, także historycznych, wbrew faktom rozpowszechnia pogląd, że Ważyka za ten utwór miała spotkać jakaś dotkliwa kara ze strony partyjnych władz, a sam jego autor miał stanąć w gronie antystalinowskich opozycjonistów¹. Jednak poza gromami literackich autorytetów,

¹ Adam Michnik, idąc za partyjnymi historykami, pompatycznie pisał, że Ważyk podpalił niemal lont przemian w Polsce w czasach stalinowskich, był bowiem tym pisarzem, który swoim „Poematem dla dorosłych” wstrząsnął Polską i wyprzedził potępienie Stalina przez Chruszczowa (A. Michnik, *Zapalka w dłoni Adama Ważyka*, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,13567825,zapalka-w-dloni-adama-wazyka.html> [dostęp 03.12.2022]). Podobnie: W. Władyka, *Październik '56*, Warszawa 1994, s. 20–23. Zaś Roman Graczyk zauważył, że Ważyk i inni podobni mu literaci oraz intelektualiści, dający stalinizmowi intelektualne alibi dla społecznej a nawet fizycznej „eliminacji” prawdziwych niepodległościowych działaczy nurtów antykomunistycznych, po 1956 roku, ze względu na własną partyjną woltę, próbowali stworzyć „klimat krytycznej obserwacji ekipy Gomułki” i tym samym zostali uznani – całkowicie bezpodstawnie – za koryfeuszy opozycji antydemokratycznej w PRL; por. R. Graczyk, *Demiurg. Biografia Adama Michnika*, Warszawa 2021, s. 196–197.

k którzy irtowali się na „Poemat dla dorosłych”, m.in. Jarosława Iwaszkiewicza – oskarżającego Ważyka, że tym utworem przekreślił nie tylko swoją biografię, ale i ich twórczość, nic specjalnego Ważykowi się nie stało². Dziś nadinterpretuje się też pewną, nie da się temu zaprzeczyć, że mającą miejsce, prasową reakcję na „Poemat dla dorosłych”³, który został skutecznie usunięty z obiegu publicznego, w tym literackiego, czym Ważyk specjalnie się nie przejmował. W związku z tą nienadzwyczajną przecież krytyką wygłosił rytualną przy tego typu okazjach samokrytykę – wszak był uznanym komunistycznym pisarzem i w partii pozostał⁴. Po niewielkiej „kosmetyce” systemu politycznego w Polsce Ludowej w październiku 1956 r., zauważywszy, że wszystko wraca do komunistycznego porządku, choć nie do końca przez niego oczekiwanego, usprawiedliwiał się też z tego, nazwijmy to, poetyckiego wybuchu, zwłaszcza wobec tych, którzy nie wiedzieli, skąd czerpał do niego inspirację. Trochę naiwnie się tłumaczył, że napisał wiersz po pijaku, albo też że zwariował⁵. Po latach, także z tego powodu, że był wręcz przez komunistyczne władze ignorowany, stał się jednym z sygnatariuszy, dość nielicznych w Polsce Ludowej epoki gomułkowskiej, protestów inteligencji. Tej inteligencji, która wyrывała się, jak pisano, „z komunistycznego odurzenia” i poczuła, że nie jest on remedium na bolączki, z powodów których zgłosiła do niego akces i go wyznawała⁶, ale też tej, która za marksistowską ortodoksją tęskniła.

Trzeba powiedzieć uczciwie, że skala zaczadzenia komunizmem w XX w. była dość duża i objęła także pisarzy z krajów demokratycznych. Ale to polskich literatów,

² Jarosław Iwaszkiewicz pisał emocjonalnie w swoich dziennikach 19 września 1955 r.: „Jestem oburzony na człowieka, który brał taki udział w »budowie socjalizmu« i realizmu socjalistycznego w literaturze – a potem pisze takie okrutne rzeczy. [...] Wtedy kiedy go odsunięto od żłoba [...] i ja z moim Listem do Bieruta i Felkiem Okoniem nagle się okazuję ten naiwniaczek, który wierzył we wszystko. Najgorsze jest to, że jeszcze w to wierzę”; por. J. Iwaszkiewicz, *Dzienniki 1911–1955*, http://niniwa22.cba.pl/dzienniki_1911_1955.htm [dostęp 03.11.2022].

³ Większa kara niż Ważyka – o ile w jego przypadku można mówić o jakiegokolwiek karze – spotkała Pawła Hoffmana, redaktora naczelnego „Nowej Kultury”, którego pozbawiono stanowiska, i choćby Ryszarda Kapuścińskiego, wówczas dziennikarza „Sztandaru Młodych”. Kapuściński, zbierając materiał do reportażu opartego na wątkach zawartych w „Poemacie dla dorosłych”, dowiedział się od działaczy Związku Młodzieży Polskiej, że sytuacja w Nowej Hucie jest o wiele gorsza niż w dziele Ważyka. W efekcie po ukazaniu się reportażu Kapuściński musiał na jakiś czas zrezygnować z pracy w macierzystej gazecie; por. T. Chrząstek, *Ucieczka z domu wariatów czyli o „Poemacie dla dorosłych” raz jeszcze*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 2003, t. 6, z. 1 (11), s. 131–132.

⁴ B. Urbankowski, *Czerwona msza czyli uśmiech Stalina*, Warszawa 1998, s. 441.

⁵ O tym w dalszej części artykułu.

⁶ Warto przy tym zaznaczyć, że dla niektórych przyczyną związania się z komunistami był np. strach przed istniejącym w Polsce międzywojennej antysemityzmem; por. J. Strykowski, *Ocalony na Wschodzie*, Paryż 1991, s. 73–74.

w tym Ważyka, niespecjalnie usprawiedliwia⁷. Motywy jego pozorowanego odejścia od komunizmu i zachowanie po tym niby-ideologicznym nawróceniu powodowały, że zaufanie do Ważyka ze strony jawnych i niejawnych – krajowych oraz emigracyjnych – opozycjonistów i kontestatorów komunizmu w Polsce Ludowej, było dość ograniczone. Przyczyną tego był życiorys autora „Poematu”⁸, a i nie da się zakwestionować, że okoliczności i powody jego ideologicznej kontestacji. Zygmunt Hertz pisał m.in. w listach do Miłosza pogardliwie, że Ważyk – komunista i „prawa ręka Bermiana w okresie stalinizmu, nieco wychylony” od tegoż systemu w latach 1955–1956, stale krytykujący Zachód – nie wstydził się brać pieniędzy „od kapitalistów i znienawidzonych Amerykanów”, podobnie jak i inni wywodzący się z kręgu inteligencji niby-kontestatorzy systemu władzy w Polsce Ludowej⁹.

Jednak „wyprodukowanie” przez Ważyka „Poematu dla dorosłych” dla wielu jego partyjnych kolegów, było dość sporym szokiem i rozczarowaniem. Dlatego zastosowano wobec niego środowiskowy ostracyzm. Literaci, jak ujął to w 1957 r. Józef Chałasiński, zaakceptowali kosmetykę warunków funkcjonowania po wydarzeniach z roku poprzedniego, co uzasadniali stanowiskiem, że jednak żyją w komunizmie, a nie w Sienkiewicz, wieszczach i mesjanizmie¹⁰. Rzeczywistość tę powinno się więc akceptować. Próbował to robić także Ważyk, ale jego towarzysze partyjni z kręgów władzy i literatury mu już nie wybaczyli, bo to oni przyjęli rolę, którą on miał poprzednio – kreowania kanonów merytorycznych, estetycznych i interpretacyjnych literatury.

⁷ T. Snyder, *Skrwawione ziemie. Europa między Hitlerem a Stalinem*, przeł. B. Pietrzyk, Warszawa 2010, s. 76.

⁸ Adam Ważyk, właśc. Adam Wagman (1905–1982), polski komunistyczny poeta pochodzenia żydowskiego. Po sowieckiej agresji na Polskę we wrześniu 1939 r. domagał się sowietyzacji wschodnich ziem II Rzeczypospolitej, publikując w gadzinówce „Czerwony Sztandar”. Po 1945 r. był jednym z najzagorzalszych koryfeuszy socrealizmu. O jego etycznej i politycznej postawie świadczy fakt, że zadenuncjował Ferdynanda Goetla, autora raportu o sowieckich sprawcach zbrodni katyńskiej. Ważyk z PZPR wystąpił dopiero w 1957 r., rozczarowany zmianami wprowadzanymi w PRL przez Gomułkę – nie odpowiadały jego wizji ortodoksyjnego komunizmu. Dowodzi tego fakt, że w późniejszym czasie, z pozycji rewizjonizmu, kontestował system polityczny w Polsce Ludowej. Potem był sygnatariuszem *Listu 34* w 1964 r. i protestu skierowanego do rektora Uniwersytetu Warszawskiego w 1968 r. Nie ma jednak żadnych poświadczeń, że protestował przeciw mordowaniu stoczniovców w grudniu 1970 r., robotników w Ursusie w czerwcu 1976 r. i górników z kopalni „Wujek” w 1981 r.; por. K. Niewiadomski, *Ferdynand Goetel – pisarz wyklęty*, <http://muzhp.pl/pl/c/1351/ferdynand-goetel--pisarz-wyklty> [dostęp 20.12.2022].

⁹ Z. Hertz, *Listy do Czesława Miłosza 1952–1979*, wybór i oprac. R. Gorczyńska, Paryż 1992, s. 111, 117, 159, 160, 178, 273.

¹⁰ J. Chałasiński, *Inteligencja i naród* (tekst wydany w 1957 r.), [w:] J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, Warszawa 1997, s. 14.

Faktycznego znaczenia „Poematu dla dorosłych” nie da się wszakże zrozumieć bez wskazania roli, jaką władze komunistyczne nadawały literaturze. Zawsze ceniono tę, która miała aspiracje nie tylko kreowania rzeczywistości, ale też której walorem miałyby być wierne odtworzenie życia człowieka. Ceniono, ale też obawiano się literatury, która mając takie cechy, powstawała z innych niż marksistowskich przesłanek. Nie godzono się na żadne eksperymenty formalne¹¹. Wobec literatury, która nie spełniała tych kanonów, stosowano proste narzędzia w postaci cenzury, jej konfiskowania albo niewydawania¹². I choć utwór Ważyka nie był jakąś „literacką katedrą” ani tym bardziej dokumentem opisującym i oddającym rzeczywistość powojenną w Polsce Ludowej, komuniści przezornie nie dopuścili do jego spopularyzowania. Tym samym zmarginalizowali jego potencjalną, jak chce wielu, nośność ideową i faktograficzną, w oparciu o którą mogłyby się ewentualnie dokonywać przemiany w PRL. Ale dziś fakt znalezienia się na indeksie utworu Ważyka sprawia, że „Poemat dla dorosłych”, w sumie niewielkie dziełko, żyje swoim symbolicznym znaczeniem w polskiej historiografii dotyczącej Polski Ludowej. Od jakiegoś czasu w niektórych publikacjach ustanawiany jest nawet w roli cezury, od której rozpoczęły się przemiany w PRL po śmierci Józefa Stalina i traktowany jest jako początek końca stalinizmu. Tak funkcjonuje on zarówno w środowisku historiografii postreżimowej, tej, która się do niej odwołuje, jak też w wielu przypadkach tej, która się od niej odcina i dystansuje¹³. Przez tę ostatnią jest jednak jak źródło faktów, programowo i merytorycznie, odrzucany.

Problem jednak w tym, że ta – wyrażona literacką formą – rzeczywistość istniała. Ważyk odpowiedzialną za nią nie czynił rządzącą Polską partię komunistyczną,

¹¹ K. Górski, *Głos w dyskusji. Protokół z posiedzenia sekcji XVII nauk historycznych, nauk o literaturze, języku i sztuce II Kongresu Nauki Polskiej* w dn. 27. 06. 1973, Archiwum Akt Nowych [dalej AAN], Wydział Nauki i Oświaty [dalej WNiO] KC PZPR, sygn. LVIII-429, s. 39; A. Lam, *Głos w dyskusji*, ibidem, s. 137; H. Markiewicz, *Głos w dyskusji*, ibidem, s. 58.

¹² Literatura ma ambicje przedstawiania nie tylko stanów emocjonalnych, które mają utrwalić rzeczywistość, ale także szczegółowej faktografii. Z sytuacji takiej zdawali sobie sprawę także komuniści w Polsce Ludowej. Poza socrealizmem akceptowali m. in. taką twórczość literacką, która służyła propagowaniu ich wersji postępu społecznego „dzięki prawdzie życia ukazanego w dziełach prozatorskich i poezji, dzięki wadze konfliktów społecznych podejmowanych w twórczości”. *Treści edukacji historycznej*, oprac. Sektor Analiz i Programów Wydziału Pracy Ideowo-Wychowawczej, do użytku wewnątrzpartyjnego, broszura z serii: *Z aktualnych problemów ideologicznych* (oprac. Zespół Ideologiczny Wydziału Pracy Ideowo-Wychowawczej KC PZPR), Warszawa 1980, nr 9, KC PZPR w Warszawie, AAN w Warszawie, sygn. XXXIV-230, s. 19.

¹³ K. Rokicki „Język polski jest tak bogaty, giętka jest nasza mowa!” *Podstawowa Organizacja Partyjna Oddziału Warszawskiego Związku Literatów Polskich i jej stosunek do polityki kierownictwa partyjnego w latach 1956–1970*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2012, nr 1 (19), s. 136.

ale społeczeństwo polskie ukształtowane na bazie katolickiej tradycji, które nie umiało pogodzić się z komunistycznymi rozwiązaniami społecznymi, ustrojowymi i gospodarczymi, a nawet wzorcami obyczajowymi i kulturowymi. Przecież nie da się ukryć, że plagą ówczesnej Polski było pijaństwo, rozwiązłość obyczajowa czy powszechna bieda i wiara w lepsze jutro. Ale Ważyk z pogardą pisał o: skundlonej ambicji, sznurku – krzyżyku z Częstochowy zawieszonym na szyi, wódce i chuci na kobiety, Polsce „nieczłowieczej” „wyjącej z nudów w grudniowe wieczory”¹⁴. Trudno określić przyczyny takiej pogardy Ważyka dla budowniczych Nowej Huty. Jedno jest pewne, że była ona nieuzasadniona. Nowa Huta była wtedy jeszcze placem budowy – i to takim, o który specjalnie komuniści nie dbali¹⁵, tak jak nie dbali o tych, którzy ją budowali.

Bez względu jednak na te wszystkie okoliczności – przedstawione powyżej, faktyczne losy „Poematu dla dorosłych” są na pewno przydatne do odczytywania sposobów kreowania rzeczywistości historycznej, w pojmowaniu sensu Polski Ludowej i przemian po epoce stalinowskiej, a zwłaszcza po 1956 roku – szczególnie gdy weźmie się pod uwagę niejasną genezę „Poematu”, na którą się w wielu przypadkach wskazuje. W dość powszechnej i przez to w jakiejś mierze oficjalnej wersji powstał on w 1955 roku i wydrukowano go w „Nowej Kulturze” jako autonomiczny wytwór literacki Ważyka. Jednak część badaczy dziejów literatury i samej historii PRL twierdzi, że powstał on z inspiracji środowiska partyjnego, zwanego „puławianami” jako oręż w walce z „natolińczykami”. Ważyka mieli zainspirować Jakub Berman i Roman Zambrowski, obawiający się przegranej w wewnętrznych partyjnych rozgrywkach¹⁶.

Znacznie później „Poematowi dla dorosłych” zaczęto nadawać rolę determinanty przemian kulturowych i politycznych w Polsce – i w takiej jest on często dziś przyjmowany. Trudno to jednak zaakceptować, o czym świadczy wiele faktów z okresu Polski Ludowej. Wystarczy przywołać tu „Kalendarium” wydarzeń dotyczących kryzysu 1956 roku, a opracowane na początku lat 80. XX wieku w Wydziale Nauki i Oświaty KC PZPR. Powstało ono m.in. po to, by poprzez przywołanie zdarzeń z zakresu choćby kultury i sztuki rozmyte zostały gospodarcze przesłanki kryzysu dotyczącego przede wszystkim robotników. Wydanie „Poematu dla

¹⁴ A. Ważyk, *Poemat dla dorosłych*, <http://lewicowo.pl/poemat-dla-doroslych/> [dostęp 04.12.2022].

¹⁵ J. Kłaś, *Początki zorganizowanej działalności kulturalnej w Nowej Hucie*, [w:] *Nowa Huta w kulturze, kultura w Nowej Hucie*, red. J. Kłaś, M. Wąchała-Skindzier, Kraków 2019, s. 181.

¹⁶ B. Urbankowski, op.cit., s. 325.

dorosłych” znalazło się w „Kalendarium” obok takich przyczyn jak: XI Sesja Rady Kultury i Sztuki (15–16 luty 1954 roku), która została uznana za początek walki ze schematyzmem i dyskusji w środowiskach twórczych; polskie wydanie „Odwilży” Ilji Erenburga, początek działalności Klub Krzywego Koła, przesłanie listu Sekretariatu KC PZPR w sprawie sytuacji w środowiskach twórczych, krytykującego „odradzanie się wpływów ideologii burżuazyjnej” w Polsce (marzec 1955 roku) i wystawa prac plastycznych w warszawskim Arsenale (lipiec 1955 roku), które poprzedziły utwór Ważyka. Owszem, wymieniono także krytykę „Poematu dla dorosłych” na naradzie aktywu partyjnego literatów z kierownictwem partii¹⁷, ale liczba wcześniejszych, wymienionych w partyjnym dokumencie, zdarzeń z obszaru kultury pokazuje wtórność postawy Ważyka. Może być ona nawet traktowana jako sondowanie, jak daleko partia pozwoli na krytykę aktualnej jej linii politycznej, bo na pewno nie ideologicznej.

„Kalendarium” to pokazuje również jeszcze jeden aspekt funkcjonowania poematu, mianowicie jego użyteczność do wykreowania w dekadzie Jaruzelskiego schematu historiozoficznego, według którego należało odczytywać i opisywać dzieje Polski Ludowej. Po latach partia oficjalnie uznała, raportem Hieronima Kubiaka na temat przyczyn kryzysów w Polsce Ludowej, że przywołanie „Poematu dla dorosłych” będzie dowodem na odradzanie się socjalistycznej moralności. Uznała więc go za element komunistycznego programowego i politycznego odrodzenia po czasach stalinowskich oraz przyjęła za jedno z wygodniejszych dla niej wyjaśnień przyczyn kryzysu w 1956 roku. Co prawda te uwarunkowania niewiele mogą nam pomóc w wyjaśnieniu znaczenia źródłowego utworu Ważyka, ale z pewnością w zrozumieniu popularyzowanych dla potrzeb szkolnych jego historiozoficznych i historiograficznych konsekwencji¹⁸. Podstawową z nich jest konwencja ujmowania utworu Ważyka jako „istotnego głosu odkłamującego zafałszowaną przez ideologię rzeczywistość”. Pokazuje się w niej, że „poeta świadomie posłużył się prowokacją i ostrą, dosadną retoryką, by pokazać prawdziwe oblicze komunistycznego raj. Nawoływał o zauważenie istotnych wad socjalizmu i ich

¹⁷ *Kalendarium kryzysu*, oprac. WNiO KC PZPR, AAN w Warszawie, KC PZPR w Warszawie, sygn. LVIII–108, s. 2–4.

¹⁸ Dowodem wcale niebanalnym na to, że „Poemat dla dorosłych” współcześnie traktowany jest faktycznie jako przełomowe wręcz dzieło jest quiz na portalu Onet.pl na sto istotnych wydarzeń w XX wieku, w którym opisany jest on jako utwór krytykujący rzeczywistość Polski Ludowej w 1955 roku, M. Protaziuk, *Wielki quiz z historii XX wieku. Tylko dla wytrwałych*, <https://wiadomosci.onet.pl/nauka/quiz-z-historii-xx-wieku/qmbgly6> [dostęp 02.12.2022].

naprawienie. Poemat ten był również swoistym rachunkiem sumienia Ważyka, który długo współpracował z władzą¹⁹. Takie ujęcie jest nadinterpretacją, której sam Ważyk nigdy nie wypowiedział, ani też nie akceptował, choć wielokrotnie miał ku temu okazję.

W praktyce, w Polsce Ludowej siła sprawcza dzieła Ważyka była niewielka. Zdawała sobie z tego sprawę nawet PZPR, dla której o wiele większym niebezpieczeństwem były powstałe później i wyszydzające przywódcę komunistycznej partii utwory Janusza Szpotańskiego: „Cisi i gęgacze, czyli bal u prezydenta, opera w trzech aktach z uwerturą i finałem” z 1964 roku, „Towarzysz Szmaciak” z 1977 roku i „Zemsta Towarzystwa Szmaciaka” z 1984 roku. Partia bała się przede wszystkim śmieszności; sama przyznawała, że krytyki się nie boi, choć wiadomo, jaka w warunkach komunistycznej cenzury mogła być ta krytyka. Bała się także tych kontestatorów, którzy odwoływali się do idei demokratycznych, o czym świadczy jej niemal paniczna reakcja na wystawę w Arsenale twórców sztuki „niezaczadzonych” marksizmem. Dziś jednak ten wątpliwy wpływ wiersza Ważyka na dzieje Polski Ludowej przyjmuje się jako pewnik, a nawet traktuje symbolicznie i metaforycznie. Jest on obecny w szkolnych podręcznikach historii i akademickich syntezach dotyczących dziejów Polski Ludowej – i ahistorycznie ukazywany, z perspektywy zdecydowanie chronologicznie późniejszej, bo współczesnej. Wpisuje się w ten sposób w popularyzowaną przez samych polskich komunistów tezę o polskiej drodze do socjalizmu/komunizmu, dzięki której miał on być inny niż ten uniwersalny – a na pewno łagodniejszy niż sowiecki, a nawet ten w pozostałych krajach tzw. demokracji ludowej.

Dotychczasowa edukacja historyczna (biorąc pod uwagę treści zawarte w podręcznikach historii) w różny sposób przedstawiała samego Adama Ważyka, jego rolę w kreowaniu ideowych i formalnych ram socrealizmu, także sam „Poemat dla dorosłych” oraz jego znaczenie. To, że zawsze z tezą, czemu nie da się zaprzeczyć, ale też i nazbyt skrytykować, to oczywiste. Przecież sama faktografia wprowadzona do edukacji historycznej jest przedmiotem sporu, u którego podłoża tkwią ideologie i wynikające z nich aksjologie. Niestety, zdarzały się w tym edukacyjnym

¹⁹ Trzeba mieć świadomość tego, że takie postrzeganie utworu Ważyka staje się niemal powszechne, gdyż jest dostępne za pośrednictwem popularnego dla uczniów szkół podstawowych i średnich portalu internetowego. Ta interpretacyjna mitologizacja „Poematu dla dorosłych” utrudnia dotarcie do młodzieży z prawdziwym obrazem przemian w Polsce Ludowej w połowie lat 50.; por. *Poemat dla dorosłych – interpretacja i analiza*, <https://eszkola.pl/jezyk-polski/poemat-dla-doroslych-2639.html> [dostęp 10.12.2022].

wykorzystaniu utworu Ważyka także błędy dydaktyczne i merytoryczne. Problem w tym, że mając świadomość tego, jak edukacja historyczna wyglądała i wygląda, nauczyciele nie mają możliwości na przedstawienie wszystkich uwarunkowań związanych z genezą „Poematu dla dorosłych” i utrwalają treści oraz interpretację zawartą w podręcznikach – zwłaszcza, że dokonuje się to poprzez generalizacje i sądy wartościujące, zazwyczaj legitymizowane dowolnie wybraną faktografią²⁰.

Krytycznie rolę Adama Ważyka w dziejach polskiej literatury przedstawiła Halina Tomalska w podręczniku do nauczania historii dla szkół zawodowych w 1997 roku. Nie przywołała ona, dziś uznawanego za najgłośniejszy w jego twórczości, „Poematu dla dorosłych”, ale bezpośrednio wskazała, że dowodem na szkodliwość jego autora w kreowaniu nurtów kulturowych w Polsce Ludowej przełomu lat 50. i 60. XX stulecia był wiersz „Lud wejdzie do śródmieścia” i krytyka twórczości Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego²¹. W podręczniku teza o destrukcyjnym wkładzie Ważyka przedstawiana jest bez choćby wskazania, iż wiersz „Lud wejdzie do śródmieścia” jest agitacyjnym manifestem na rzecz przemian propagowanych w polskim społeczeństwie przez stalinizm – przemian nie tylko o charakterze gospodarczym, ale też niszczących dotychczasowe wartości społeczne i estetyczne.

Dość spójne, ale przy tym kontrowersyjne, są przedstawienia dotyczące wpływu „Poematu dla dorosłych” na kulturę i życie społeczno-polityczne w Polsce Ludowej okresu stalinizmu, które ukazały się w podręcznikach historii na początku obecnego wieku. Paradoksalnie, przywoływane przez autorów podręczników fragmenty utworu Ważyka mające dowodzić jego znaczenia są różne, a w niektórych przywołaniach zdają się być nawet przypadkowe. Włodzimierz Mędrzecki i Robert Szuchta podkreślali, że „Poemat dla dorosłych”, był pierwszym wydany w dużym nakładzie utworem literackim zawierającym jawne elementy krytyki stalinizmu. Niestety, autorzy nie za bardzo poradzi sobie z udowodnieniem tego przez odwołanie się do fragmentu utworu Ważyka – ten umieszczony w podręczniku był nazbyt filozoficzny. Oczywiście wychodził poza konwencję socrealizmu, ale nie dało się go postrzegać jako determinanty polskich dziejów, a nawet samej literatury, a przecież to chcieli osiągnąć autorzy podręcznika, umieszczając w nim

²⁰ Przykładem tego są dość swobodnie wybrane fragmenty „Poematu dla dorosłych” przytaczane na poparcie tez autorów podręczników – o czym w dalszej części narracji.

²¹ H. Tomalska, *Polska i świat po 1939 roku. Historia dla szkół średnich zawodowych*, Warszawa 1997, s. 329.

polecenie, by uczniowie za jego pośrednictwem wskazali, jaki wpływ na postawy społeczne i atmosferę życia publicznego mogą mieć utwory literackie czy inne artystyczne²². W takiej samej konwencji opisywali ukazanie się „Poematu dla dorosłych” Grzegorz Szymanowski i Piotr Trojański. Oni też wskazywali, że znalazły się z nim „znaczące postulaty” zerwania z socrealizmem w literaturze i kulturze polskiej. Ale i tu też mamy do czynienia z fragmentem wiersza Ważyka dość przypadkowym, niedającym uczniom możliwości udzielenia prawidłowej odpowiedzi na pytania o znaczenie w ogóle poematu i dlaczego miał stanowić on zerwanie z socrealizmem²³. Słabością obu przedstawień jest i to, że nie ma w nich kompletnie mowy o tym, że to właśnie sam Ważyk kreował kanony merytoryczne i warsztatowe realizmu socjalistycznego. Bez takiej informacji mógłby zostać przez uczniów uznany za wręcz kontestatora stalinizmu w polskich dziejach, a nie tego niby-nawróconego.

Nie zakłamywali dziejowej rzeczywistości: Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak i Małgorzata Szymczak, autorzy książki do nauczania historii w klasie trzeciej liceum ogólnokształcącego. Wskazali, że Ważyk był jednym z literackich pochlebców Bolesława Bieruta – polskiego stalinisty. Postawili jednak nauczycielom dość trudne zadanie związane z wykorzystaniem „Poematu dla dorosłych” jako źródła do opisu społeczeństwa polskiego w czasach stalinowskich – trudne także z tego powodu, iż przywołany przez nich fragment utworu Ważyka poprzedzał w podręczniku wydarzenia historyczne, które miał opisywać, czyli budowę Nowej Huty. Przywołali go w rozdziale: „Polska w latach 1944–1947. Tworzenie i rozbudowa struktur władzy komunistycznej”. Na dodatek na podstawie fragmentu zamieszczonego w podręczniku uczniowie mieli ukazać cechy tej warstwy społeczeństwa, z którą swoje nadzieje polityczne wiązali komuniści i traktowali ją jako swój elektorat²⁴.

²² „Ludzie tu chodzą byle jak, w drelichach / szybko się kobiety u nas starzeją / Kiedy nie chcemy mówić wprost o ziemi, wtedy mówimy niebo nie jest puste / Za oceanem w obłokach się kłębi / apokalipsa, tu przechodzień kłęka... / Kiedy nie chcemy mówić wprost o ziemi, wtedy mówimy niebo nie jest puste”, „Poemat dla dorosłych”, cyt. za: W. Mędrzecki, R. Szuchta, *U źródeł współczesności. Dzieje nowożytne i najnowsze. Podręcznik 3. Gimnazjum*, Warszawa 2001, s. 361–362.

²³ „Przybiegli, wołali w socjalizmie skaleczony palec nie boli, skaleczyli sobie palec. Poczuli. Zwątpili [...] Upominamy się o jasne prawdy, o zboże wolności, o rozum płomienny”, „Poemat dla dorosłych”, cyt. za: G. Szymanowski, P. Trojański, *Ludzie i epoki. Historia. Klasa 3. Liceum Ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, Kraków 2004, s. 260–261.

²⁴ „Ze wsi miasteczek wagonami jadą [...] wyjące z nudy w grudniowe wieczory”, „Poemat dla dorosłych”, cyt. za: B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, M. Szymczak. *Historia 3. Historia najnowsza. Podręcznik. Zakres rozszerzony*, Gdynia 2004, s. 283, 289.

W standardzie traktowania utworu Ważyka jako jednego ze świadectw odwilży, ale też z uwzględnieniem niechlubnej przeszłości samego autora – jako gorliwego piewcy systemu stalinowskiego – przedstawiony został uczniom „Poemat dla dorosłych” w podręczniku wydawnictwa Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Trzeba przyznać, że przez jego autorów jako dowód odejścia od socrealizmu dobrany został właściwy fragment dzieła Ważyka mówiący o spracowanych ludziach, przemęczonych i konających na zawał serca²⁵. Taka rzeczywistość w dziełach socrealistycznych nie była obecna. W podobnym klimacie, ale też jako świadectwo nowych prądów kulturowych, przesiąkniętych wpływami zachodniego świata, prezentował go Maciej Przybyliński, który zrównał „Poemat dla dorosłych” z utworami pisarzy faktycznie krytykujących rzeczywistość Polski Ludowej i niemieszczących się w formalnych i ideowych ramach literatury socrealistycznej²⁶.

Całkiem współcześnie – w wydany w tym roku podręczniku do niezwykle spopularyzowanego przez media, z racji podjęcia choćby decyzji o jego nauczaniu, przedmiotu szkolnego, czyli historii i teraźniejszości – sam *Poemat dla dorosłych* nie jest przywoływany nawet z tytułu, ale jego autor owszem. Przedstawiany jest on w gronie tych, którzy ulegli złudzeniom komunizmu i podjęli twórczość w duchu i formie socrealizmu, jednak z czasem się zreflektowali. Autorzy podręcznika wydawnictwa WSiP nie podają jednak przyczyn tego odcięcia się od komunizmu²⁷.

Reasumując – niewątpliwie najgłośniejszy utwór Adama Ważyka może być przydatny nie tyle dla zrozumienia okoliczności kontestacji systemu komunistycznego przez autora „Poematu dla dorosłych” czy wpływu literatury na postawy społeczne, ale przede wszystkim dla wykazania w edukacji historycznej w jaki sposób nadaje się symboliczne znaczenie użytecznym współcześnie faktom historycznym. Ale przy tym jego wykorzystanie w nauczaniu historii wymaga od nauczyciela i uczniów wnikliwej wiedzy o dziejach Polski Ludowej, a także współczesności.

²⁵ Z.T. Kozłowska, I. Unger, P. Unger, S. Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość. Od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum kształcącego. Klasa 3, zakres rozszerzony*, Toruń 2007, s. 217.

²⁶ M. Przybyliński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Podręcznik klasa 3. Liceum i technikum. Poziom podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2007, s. 236.

²⁷ I. Modzelewska-Rysak, L. Rysak, K. Wilczyński, A. Cisek, *Historia i teraźniejszość. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Warszawa 2022, s. 133.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- AAN w Warszawie, Kalendarium kryzysu, Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, sygn. LVIII–108.
- AAN w Warszawie, Protokół z posiedzenia sekcji XVII nauk historycznych, nauk o literaturze, języku i sztuce II Kongresu Nauki Polskiej w dn. 27. 06. 1973, Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, sygn. LVIII–429.
- AAN w Warszawie, Treści edukacji historycznej, oprac. Sektor Analiz i Programów Wydziału Pracy Ideowo-Wychowawczej, do użytku wewnątrzpartyjnego, broszura z serii: Z aktualnych problemów ideologicznych (oprac. Zespół Ideologiczny Wydziału Pracy Ideowo-Wychowawczej KC PZPR), Warszawa 1980, nr 9, KC PZPR w Warszawie, sygn. XXXIV–230.

Opracowania

- Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Szymczak M., *Historia 3. Historia najnowsza. Podręcznik. Zakres rozszerzony*, Gdynia 2004.
- Chałasiński J., *Inteligencja i naród* (tekst wydany w 1957 r.), [w:] J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, Warszawa 1997.
- Chrząstek T., *Ucieczka z domu wariatów czyli o „Poemacie dla dorosłych” raz jeszcze*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 2003, t. 6, z. 1 (11).
- Graczyk R., *Demiurg. Biografia Adama Michnika*, Warszawa 2021.
- Hertz Z., *Listy do Czesława Miłosza 1952–1979*, wybór i oprac. R. Gorczyńska, Paryż 1992.
- Iwaszkiewicz J., *Dzienniki 1911–1955*, http://niniwa22.cba.pl/dzienniki_1911_1955.htm [dostęp 03.11.2022].
- Klaś J., *Początki zorganizowanej działalności kulturalnej w Nowej Hucie*, [w:] *Nowa Huta w kulturze, kultura w Nowej Hucie*, red. J. Klaś, M. Wąchała-Skindzier, Kraków 2019.
- Kozłowska Z.T., Unger I., Unger P., Zając S., *Historia. Poznajemy przeszłość. Od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum kształcącego. Klasa 3, zakres rozszerzony*, Toruń, 2007.
- Mędrzecki W., Szuchta R., *U źródeł współczesności. Dzieje nowożytne i najnowsze. Podręcznik 3. Gimnazjum*, Warszawa 2001.
- Michnik A., *Zapalka w dłoni Adama Ważyka*, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,13567825,zapalka-w-dloni-adama-wazyka.html> [dostęp 03.12.2022];
- Modzelewska-Rysak I., Rysak L., Wilczyński K., Cisek A., *Historia i teraźniejszość. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Warszawa 2022.
- Niewiadomski K., *Ferdynand Goetel – pisarz wykłety*, <http://muzhp.pl/pl/c/1351/ferdynand-goetel--pisarz-wyklty> [dostęp 20.12.2022].

- Poemat dla dorosłych – interpretacja i analiza*, <https://eszkola.pl/jezyk-polski/poemat-dla-doroslych-2639.html>, [dostęp 10.12.2022].
- Protaziuk M., *Wielki quiz z historii XX wieku. Tylko dla wytrwałych*, <https://wiadomosci.onet.pl/nauka/quiz-z-historii-xx-wieku/qmbgly6>, [dostęp 02.12.2022].
- Przybyliński M., *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Podręcznik klasa 3. Liceum i technikum. Poziom podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2007.
- Rokicki K., „Język polski jest tak bogaty, giętka jest nasza mowa!”. *Podstawowa Organizacja Partyjna Oddziału Warszawskiego Związku Literatów Polskich i jej stosunek do polityki kierownictwa partyjnego w latach 1956–1970*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2012, nr 1 (19).
- Snyder T., *Skrwawione ziemie. Europa między Hitlerem a Stalinem*, przeł. B. Pietrzyk, Warszawa 2010.
- Strykowski J., *Ocalony na Wschodzie*, Paryż 1991.
- Szymanowski G., Trojański P., *Ludzie i epoki. Historia. Klasa 3. Liceum Ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, Kraków 2004.
- Tomalska H., *Polska i świat po 1939 roku. Historia dla szkół średnich zawodowych*, Warszawa 1997.
- Urbankowski B., *Czerwona msza czyli uśmiech Stalina*, Warszawa 1998.
- Wązyk A., *Poemat dla dorosłych*, <http://lewicowo.pl/poemat-dla-doroslych/> [dostęp 04.12.2022].
- Władyka W., *Październik '56*, Warszawa 1994.

PIOTR RACHWAŁ

Katolicki Uniwersytet Lubelski

ORCID [0000-0003-1903-4115](https://orcid.org/0000-0003-1903-4115)

NATALIA TURKIEWICZ

Katolicki Uniwersytet Lubelski

ORCID [0000-0002-7690-6568](https://orcid.org/0000-0002-7690-6568)

NAUKI POMOCNICZE HISTORII W NAUCZANIU SZKOLNYM W ŚWIELE ANALIZY HISTORYCZNYCH ŹRÓDEŁ REJESTRACJI CIĄGŁEJ*

AUXILIARY SCIENCES OF HISTORY IN SCHOOL TEACHING IN THE LIGHT OF ANALYSIS OF HISTORICAL CONTINUOUS REGISTRATION SOURCES

ABSTRAKT: Dynamika współczesnego świata oraz postęp technologiczny wkraczający we wszystkie sfery ludzkiego życia determinują percepcję rzeczywistości, zwłaszcza wśród młodzieży szkolnej. Skutkuje to m.in. potrzebą poszerzania oferty nauczania historii o narzędzia dostosowane do możliwości i oczekiwań młodego odbiorcy. Może w tym pomóc atrakcyjny warsztat pracy poszczególnych nauk pomocniczych historii, który pozwala na różnorodne i interesujące przyswajanie wiadomości historycznych. W tym kontekście autorzy artykułu zwracają uwagę na szeroko rozumiane badania genealogiczne – a szczególnie na metody, przebieg i formy prezentacji wyników oparte o technologie cyfrowe. Ukazanie uczniom i nauczycielom historii perspektyw, jakie stwarzają źródła rejestracji ciągłej, może rozbudzić ciekawość i zainspirować do własnych, pogłębionych badań. Bogactwo materiału źródłowego pozwala nie tylko na ustalanie zależności pokrewieństwa i powinowactwa, ale też na poznawanie historii w mikroskali i rekonstrukcję dziejów własnej małej ojczyzny. Prezentowane w tekście artykułu warsztaty „Rodzina w źródłach historycznych” zostały przygotowane, aby te cele realizować i przekonać uczestników o ich czynnym uczestnictwie w historii.

SŁOWA KLUCZOWE: nauki pomocnicze historii, księgi metrykalne, Internet, genealogia, historia regionalna

* Praca naukowa dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/531706/2021/2021, kwota dofinansowania 926 350 zł, całkowita wartość projektu 926 350 zł.

ABSTRACT: The dynamics of the modern world together with technological progress entering all spheres of human life, determine the perception of reality, especially among schoolchildren and youth. This results, among others, in the need to expand the history teaching offer with tools adapted to the capabilities and expectations of the young audience. This can be enhanced by employing the attractive methods of particular auxiliary sciences of history, which allows for a diverse and interesting reception of historical information. In this context, the authors of this article focus on broadly understood genealogical research – and in particular on the methods, course and forms of presenting the results, based on digital technologies. Showing students and history teachers the perspectives brought about by the sources can arouse curiosity and inspire their own in-depth research. The richness of the source material allows not only for determining the relationship between kinship and affinity, but also to learn about history on a microscale and to reconstruct the history of one's own small homeland. The workshop "Family in Historical Sources" presented in this article has been prepared to achieve these goals and convince the participants of their active role in history.

KEYWORDS: auxiliary sciences of history, record books, Internet, genealogy, regional history

„W dzisiejszych czasach, kiedy to środki masowego przekazu czynią młodzież i dorosłych biernymi odbiorcami manipulowanej (...) informacji, szczególnie ważne jest, by uczeń potrafił krytycznie analizować i wartościować źródła”¹. Odróżnienie prawdy od kłamstwa pozostaje nadrzędnym celem dużej grupy dyscyplin, które określa się wspólnym mianem nauk pomocniczych historii (NPH). Tak pojmowane, mają za zadanie gromadzenie, analizę, opracowywanie i systematyzowanie źródeł historycznych na etapie krytyki źródłowej. W osiąganiu celów *stricte* poznawczych nauki te w dużej mierze podporządkowują się celom badawczym historii, dlatego też wśród historyków trwa spór o istotę NPH jako nauk pomocniczych lub podstawowych². Stąd nie można ich uznać za całkowicie samodzielne dyscypliny naukowe; pełnią one raczej funkcje usługowe wobec historii. Dostarczają szerokiego wachlarza narzędzi i metod, dzięki którym obcowanie z niezrozumiałym, pozornie mało interesującym źródłem może przeobrazić się w inspirującą przygodę historyczną³.

¹ D.J. Steel, L. Taylor, *Family History in Schools*, London 1973, s. 2.

² W. Paravicini, *Od nauki pomocniczej do nauki podstawowej. O współczesności i przyszłości warsztatu historyków*, „Roczniki Historyczne” 2018, t. LXXXIV, s. 7–29.

³ *Nauki pomocnicze historii. Teoria, metody badań, dydaktyka*, red. A. Jaworska, R. Jop, Warszawa 2013.

Historia zaś ma ogromny potencjał edukacyjny. Cele jej nauczania bywają różnie klasyfikowane, ale wszystkie podkreślają konieczność aktywnego obcowania z historią, które ma kształtować zachowania i postawy charakterystyczne dla danej epoki, kręgu kulturowego czy systemu społecznego⁴. Szczególnie ciekawa dla młodych odbiorców może być historia regionalna. W dopuszczonych do użytku podręcznikach szkolnych nie sposób umieścić odpowiednich pomysłów czy materiałów do poznawania historii lokalnej. W tę lukę wpisują się warsztaty historyczno-genealogiczne dla młodzieży szkolnej „Rodzina w źródłach historycznych” – przedmiot tego opracowania.

Genealogia jako nauka pomocnicza historii

Według Józefa Szymańskiego, w spektrum badań NPH można wyznaczyć trzy zasadnicze obszary, do których przyporządkowane są poszczególne dyscypliny⁵. Przedmioty i wizerunki symboliczne stanowią obiekt zainteresowania heraldyki i numizmatyki. Język i jego wytwory badają epigrafika, paleografia i dyplomatyka. Przedmiotem (i podmiotem) badań NPH jest człowiek w czasie i miejscu, a narzędzi do tych badań dostarczają m.in. chronologia, metrologia czy demografia historyczna, a także genealogia. Ta ostatnia dyscyplina zyskuje obecnie coraz większą popularność ze względu na rozwijające się tendencje do poszukiwania własnych korzeni rodzinnych i tworzenia drzew genealogicznych. Jako nauka, która pomaga odkryć i uporządkować historię własnej rodziny, genealogia jest atrakcyjna nie tylko dla historyków, ale dla każdego, nie wyłączając dzieci i młodzieży szkolnej.

Genealogia wykorzystuje ludzką ciekawość poznawczą i pragnienie budowania świadomości co do własnych korzeni i pochodzenia. Bada m.in. więzi rodzinne między ludźmi w oparciu o zachodzące relacje pokrewieństwa i powinowactwa. Kiedy zaś zajmuje się identyfikacją osób i rodzin uczestniczących w życiu politycznym czy publicznym, przeobraża się w narzędzie wręcz niezbędne w pracy historyka. Tak pojmowana genealogia, według Włodzimierza Dworzaczka, służy uszlachetnieniu krytyki historycznej⁶. Ten sam historyk wyróżnia w badaniach genealogicznych dwa kierunki: przyrodniczy oraz społeczny. W tym drugim

⁴ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009; A. Stępnik, D. Szewczuk, *O pożytkach nauczania-uczenia się historii*, „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy” 2018, nr 1, s. 68.

⁵ J. Szymański, *Nauki pomocnicze historii*, Warszawa 2004, s. 11 nn.

⁶ W. Dworzaczek, *Genealogia*, Warszawa 1959, s. 15.

wymiarze badania genealogiczne umożliwiają nie tylko identyfikację poszczególnych osób i orientację we własnym środowisku rodzinnym, ale również rozumienie i uzasadnienie wielu procesów społecznych i kulturowych⁷. Genealogia w takim rozumieniu poszerza swoje perspektywy badawcze i może być nazywana genealogią masową, która identyfikuje osoby na podstawie kilku niezależnych od siebie źródeł.

Jednym z podstawowych źródeł do badań genealogicznych są tzw. księgi rejestracji ciągłej. Zalicza się do nich m. in. księgi metrykalne oraz akta stanu cywilnego. Księgi te, prowadzone przez parafię lub inną jednostkę kościelną, rejestrują ochrzczonych, zaślubionych i zmarłych na mocy postanowień Soboru Trydenckiego wprowadzonych 11 listopada 1563 r. podczas XXIV sesji soboru, zakończonej uchwaleniem dotyczącej sakramentu małżeństwa (konstytucji soborowej) *Tametsi*. Księgi mogą nosić różne nazwy, najczęściej pojawiają się jednak:

- Księga Ochrzczonych (łac. *Liber Baptizatorum* lub *Liber Natorum*)
- Księga Zaślubionych (*Liber Matrimoniorum*, *Liber Matrimonii*, *Liber Contrahentium* lub *Liber Copulatorum*)
- Księga Zmarłych (*Liber Mortuorum* lub *Liber Defunctorum*), także Księga Pochowanych (*Liber Sepultorum*).

Analiza ksiąg rejestrujących ruch naturalny ludności danej społeczności (np. parafii) pozwala na ustalenie wielu faktów dotyczących konkretnych osób w danym miejscu i czasie, np. danych nominatywnych, chronologicznych i miejscowych. Oprócz podstawowych danych, w mniejszym lub większym stopniu umożliwiających identyfikację osób pojawiających się w zapisach, księgi metrykalne często zawierają informacje o ważnych lub nadzwyczajnych wydarzeniach w życiu danej społeczności. Źródło ewidencyjne nabiera wówczas cech kroniki i otwiera przed badaczem nowe możliwości interpretacji. Bogactwo materiału źródłowego ksiąg rejestracji ciągłej ludności inspirowe nie tylko historyków, ale może też stanowić zachętę dla dzieci i młodzieży szkolnej do poznawania historii własnej rodziny oraz tzw. małej ojczyzny, rozbudzić ich ciekawość poznawczą i chęć do budowania i poznawania własnej tożsamości⁸. Księgi metrykalne nie- rzadko zawierają bowiem informacje o klęskach żywiołowych, najazdach wojsk, epidemiach czy nadzwyczajnych wypadkach w życiu społeczności (np. pożary lub

⁷ Ibidem.

⁸ O znaczeniu badań nad historią regionalną zob. H. Samsonowicz, *O wielkiej i małej ojczyźnie*, „Wszechnica Mazowiecka” 1999, nr 1, s. 72 i nn; idem, *Historia regionalna*, „Małopolska”, t. XIII, 2011, s. 14–15; M. Ciechocińska, *Regionalizm polski a wyzwania integracji europejskiej*, [w:] *Humanistyka w okresie transformacji*, red. R. Dmowski, P. Matusak, Siedlce 2003, s. 43.

ataki dzikich zwierząt) – a to tylko niektóre z korzyści, które może przynieść zainteresowanie księgami metrykalnymi w kontekście historycznym. O wartości tej rejestracji w badaniach nad przeszłością nie trzeba już dziś przekonywać – współcześni badacze ryzykują nawet stwierdzenie, że metrykalia obecnie chyba najobiektywniej ze wszystkich znanych źródeł historycznych obrazują kształt dawnego życia na podstawowym poziomie funkcjonowania polskiego społeczeństwa w okresie potrydenckim – tj. na szczeblu parafii⁹.

„Rodzina w źródłach historycznych” – warsztaty

Szerokie perspektywy pracy ze źródłami rejestracji ciągłej zainspirowały piszących te słowa do stworzenia projektu „Rodzina w źródłach historycznych”, w którego ramach prowadzimy cykl warsztatów pod tym samym tytułem dla uczniów liceów. Oprócz przedstawienia uczniom podstawowych informacji o specyfice ksiąg metrykalnych i akt stanu cywilnego głównym celem warsztatów jest przekazanie wiedzy i umiejętności w zakresie pracy ze źródłami historycznymi oraz zachęcenie do samodzielnego pogłębiania wiedzy historycznej. Takie ćwiczenia mogą być punktem wyjścia do kształtowania postaw patriotycznych, tożsamości lokalnej, regionalnej i narodowej oraz umocnienia więzi rodzinnych i międzypokoleniowych.

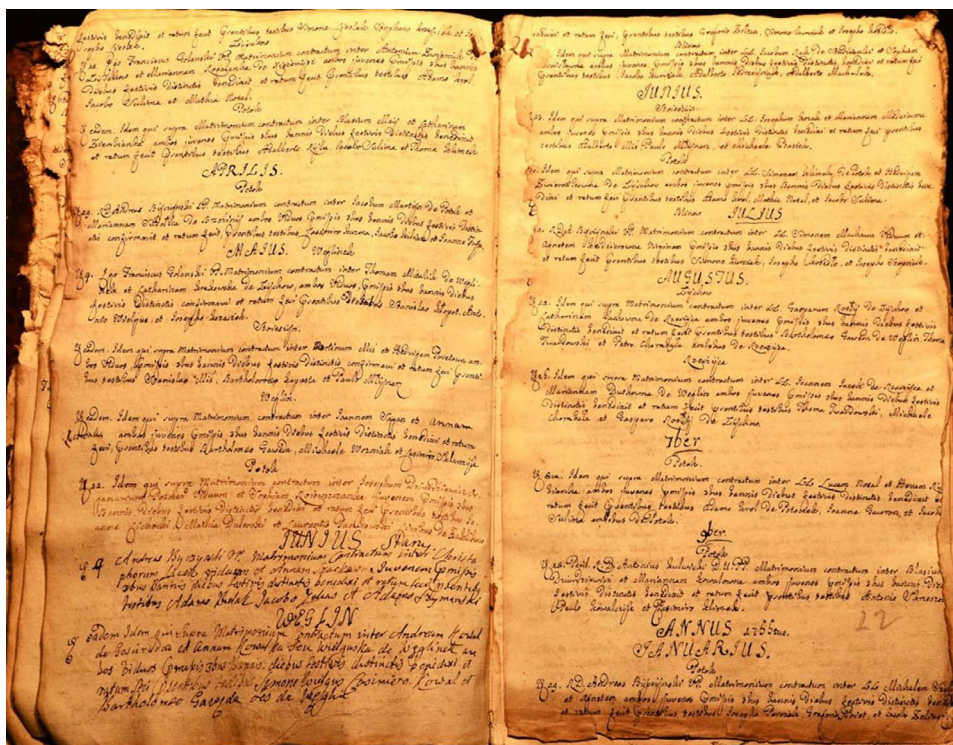
Źródła wykorzystywane podczas warsztatów zostały zdigitalizowane i udostępnione na stronie www.ksiegimetrykalne.pl. Stanowią one bazę źródłową dwóch realizowanych przez nas projektów: „Księgi metrykalne w badaniach demograficzno-historycznych i genealogicznych Lubelszczyzny w latach 1582–1900” (w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki) oraz „Staropolskie księgi metrykalne – źródło do badań nad rodziną i dziedzictwem kulturowym Polski” (w ramach programu Nauka dla Społeczeństwa)¹⁰. Źródła te obejmują księgi formularza trydenckiego (staropolskie) – do 1797 r., formularza austriackiego (tabelaryczne) – 1797–1810 r., oraz akta stanu cywilnego – od 1810 r.¹¹

⁹ I. Gieysztorowa, *Badania demograficzne na podstawie metryk parafialnych*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 10, 1962, nr 1–2, s. 103–121; R. Kotecki, *Rejestracja metrykalna wierznych w świetle potrydenckiego ustawodawstwa Kościoła katolickiego (ze szczególnym uwzględnieniem prawodawstwa diecezji Chełmińskiej, Gnieźnieńskiej, Płockiej i Włocławskiej)*, „Nasza Przeszłość” 2009, nr 112, s. 35; P. Rachwał, *Staropolskie księgi metrykalne w archiwach parafialnych archidiecezji lubelskiej*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej”, 2015, t. 63, nr 4, s. 585–586.

¹⁰ www.ksiegimetrykalne.pl; www.rodzinawzrodlach.pl [dostęp 15.03.2023].

¹¹ Dostępne m.in. na stronie www.szukajwarchiwach.pl [dostęp 15.03.2023].

Biorąc pod uwagę fakt, iż współczesna młodzież szkolna – pierwsze pokolenie ludzi dorastających w pełni cyfrowym społeczeństwie (nazywane często „pokoleniem internetowym”, „cichym pokoleniem”, „Gen Z” bądź „generacją multitasking”) – ukierunkowana jest na szybkie wyszukiwanie informacji i czerpanie wiedzy z Internetu, taka forma prezentacji materiału źródłowego wydaje się nie tyle słuszna, co wręcz konieczna¹².



Fot. 1. AP (Archiwum Parafialne) Potok Wielki, *Liber Matrimoniorum*, 1754 (formularz trydencki)

Każdy z formularzy ksiąg wymaga nieco odmiennych metod eksploracji źródła. Akta zawierają odpowiednio podstawowe dane ochrzczonych, małżonków i zmarłych. Różnią się jednak od siebie rodzajem formularza, sposobem zapisu oraz szczegółowością danych. Księgi trydenckie, prowadzone w formie narracyjnej w postaci dudki¹³ lub woluminu, składają się z krótkich zapisów

¹² A. Turner, *Generation Z: Technology And Social Interest*, „Journal of Individual Psychology” 2015, t. 71, nr 2, s. 103–113.

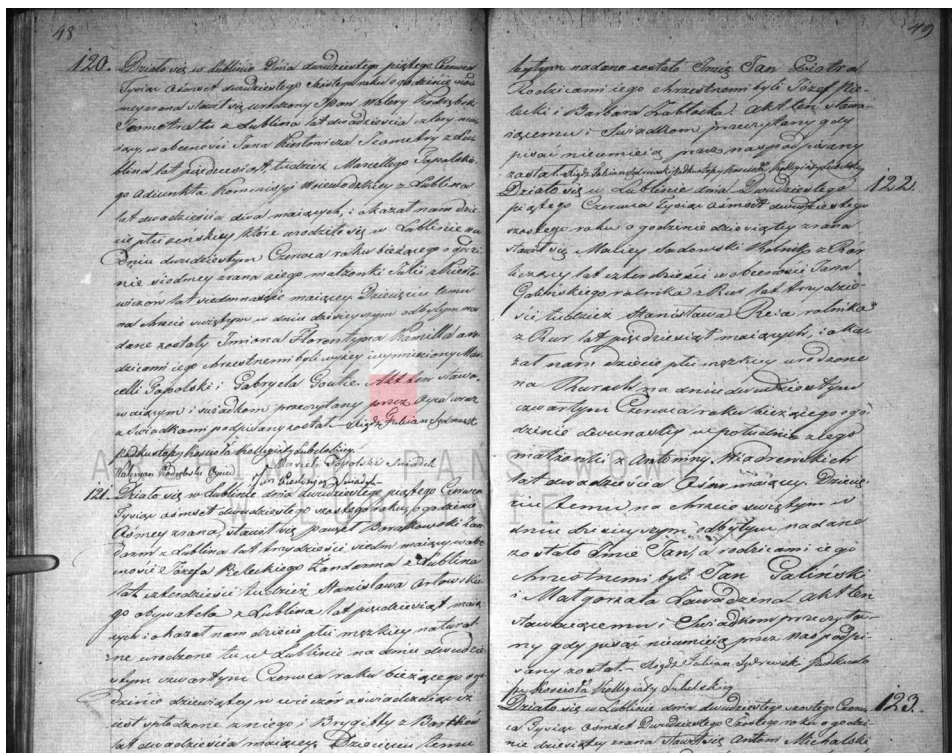
¹³ Dudka – księga rękopiśmienna formatu *pagina fracta*, czyli karty złożonej wzdłuż jej dłuższej osi; najczęściej spotykany format wśród dawnych ksiąg sądowych i metrykalnych; wąska, podłużna składka (*Polski słownik archiwalny*, red. W. Maciejewska, Warszawa 1974, s. 29, 59).

zawierających podstawowe informacje, jak data, miejsce, rodzaj sakramentu i dane nominatywne uczestników, przy czym szczegółowość danych może się zmieniać w różnych okresach czasu w zależności od prowadzącego rejestrację. Księgi formularza austriackiego charakteryzują się układem tabelarycznym. Ich struktura wymuszała na prowadzącym zapisy regularność i szczegółowość danych, ponieważ w tytułach rubryk, oprócz wymienionych już głównych danych, znajdowały się pytania o numer domu, wyznanie, zawód czy przyczynę śmierci – a takie informacje w księgach staropolskich pojawiały się sporadycznie. Wreszcie akta stanu cywilnego powracają do formularza narracyjnego, a każdy akt przybiera formę krótkiej opowieści, skonstruowanej według wskazań formularza, która w sposób opisowy przedstawia okoliczności udzielenia chrztu, zawarcia małżeństwa czy zgonu i pogrzebu.

The image shows two pages of a handwritten death register (Liber Mortuorum) from 1800-1801. The pages are numbered 26 and 27. The title at the top of each page is 'Liber Mortuorum'. The table has columns for 'Dies obitus' (Date of death), 'Nomen Mortui' (Name of the deceased), 'Sexus' (Sex), 'Aetas' (Age), 'Status, Condicio, seu Dignitas, Morbus, & ratio Mortis' (Status, Condition, or Dignity, Disease, & Cause of Death), and 'Locus' (Location). The entries are handwritten in Latin and German. The first page (26) has entries for December 17, 27, 18, 17, 20, and 23. The second page (27) has entries for December 7, 31, 1801 January 15, March 14, 15, 30, and May 9, 15. The handwriting is in a cursive script typical of the early 19th century.

Dies obitus	Nomen Mortui	Sexus	Aetas	Status, Condicio, seu Dignitas, Morbus, & ratio Mortis	Locus
December 17	Marianna Döbner	f	50	Ordinaria Laboriosa	
27	Gregorius Bialski	m	50	Ordinaria Laboriosa	
18	Josephus Bialski	m	50	Ordinaria Laboriosa	
17	Barbara Döbner	f	67	Ordinaria Laboriosa	
20	Josephus Bialski	m	7	Ordinaria Laboriosa	
23	Barbara Döbner	f	70	Ordinaria Laboriosa	
1801 January 15	Marianna Döbner	f	7	Ordinaria Laboriosa	
March 14	Marianna Döbner	f	7	Ordinaria Laboriosa	
15	Marianna Döbner	f	90	Ordinaria Laboriosa	
30	Barbara Döbner	f	7	Ordinaria Laboriosa	
May 9	Marianna Döbner	f	13	Ordinaria Laboriosa	
15	Catharina Döbner	f	60	Ordinaria Laboriosa	

Fot. 2. AP Boża Wola, Liber Mortuorum, 1800–1801 (formularz austriacki)



Fot. 3. Archiwum Państwowe w Lublinie, Parafia Katedralna św. Jana, Księga małżeństw, 1826 (akta stanu cywilnego)

Mając na uwadze szerokie i ciekawe możliwości pracy z księgami metrykalnymi, postanowiliśmy przygotować i przesłać do szkół pilotażową ofertę warsztatów dla uczniów liceów województwa lubelskiego, która spotkała się z dużym zainteresowaniem. Podczas spotkań trwających dwie jednostki lekcyjne prezentujemy źródła oraz ich atrakcyjność badawczą. Pokazujemy narzędzia ułatwiające pracę genealoga, zwracamy uwagę na schematyczność źródeł i główne trudności związane z kwerendą źródłową, odczytem i interpretacją źródeł. Weryfikujemy również świeżo nabyte umiejętności uczniów, wykorzystując przygotowane na potrzeby warsztatów ćwiczenia.

Warsztaty genealogiczne w szkole – wymiar praktyczny

Praca z materiałem źródłowym ksiąg metrykalnych wymaga od badacza wcześniejszego przygotowania. Początkujący genealog powinien zdawać sobie sprawę z przeszkód, jakie może napotkać podczas kontaktu z tym specyficznym

źródłem. Poszczególne narzędzia, opracowane na potrzeby warsztatów, mają ułatwić i usystematyzować pracę początkującego badacza. Jednocześnie wskazują na możliwości i trudności, z jakimi ta praca się wiąże.

Język

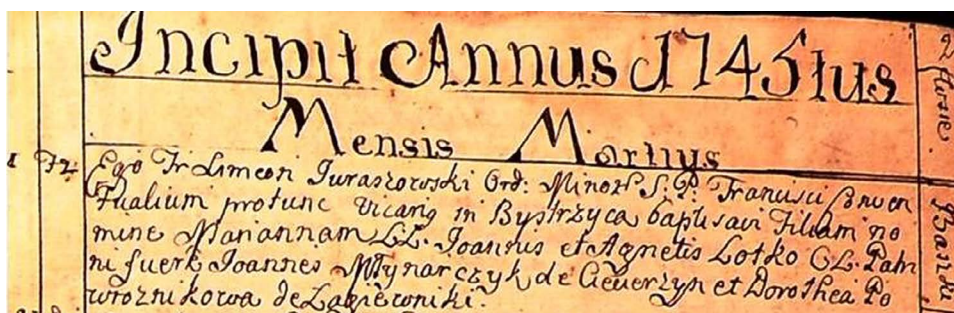
Jedną z poważnych trudności dla laika może stanowić bariera językowa. W bazie źródłowej warsztatów dla młodzieży znajdują się księgi formularza trydenckiego i austriackiego, które spisywano w języku łacińskim, oraz akta stanu cywilnego, prowadzone po polsku i po rosyjsku. Szczególnie znajomość języka łacińskiego u uczniów należy dziś do rzadkości. Z myślą o młodych ludziach, którzy chcieliby zacząć przygodę z poszukiwaniem własnych korzeni, ale zniechęca ich nieznajomość języka, przygotowaliśmy praktyczny słownik pojęć, który zawiera słownictwo występujące w księgach wraz z jego podstawową odmianą fleksyjną oraz polskim znaczeniem. Oprócz wyrażen pozwalających na identyfikację aktu (chrztu, małżeństwa lub zgonu) i terminów określających różnych członków rodziny (np. matka, syn, wdowa, kawaler), narzędzie to zostało wzbogacone o bazę imion oraz liczebniki związane z datacją i określaniem wieku bohaterów poszczególnych aktów. Słownik w wersji elektronicznej będzie dostępny na wcześniej wspomnianych stronach internetowych związanych z realizowanymi przez nasz zespół projektami. Jednak nie tylko bariera językowa może stanowić trudność dla niedoświadczonego adepta badań genealogicznych. Akta metrykalne prowadzone są duktem odręcznym, często niestarannym i niełatwym, czasem wręcz niemożliwym do odczytania. Czynnikiem utrudniającym kontakt ze źródłem może być także stan zachowania ksiąg metrykalnych, czasem zniszczonych lub zawilgoconych, a nawet przy stosunkowo dobrym stanie zachowania – wyblakłych i nieczytelnych przy brzegach kart.

„Mapa” księgi metrykalnej

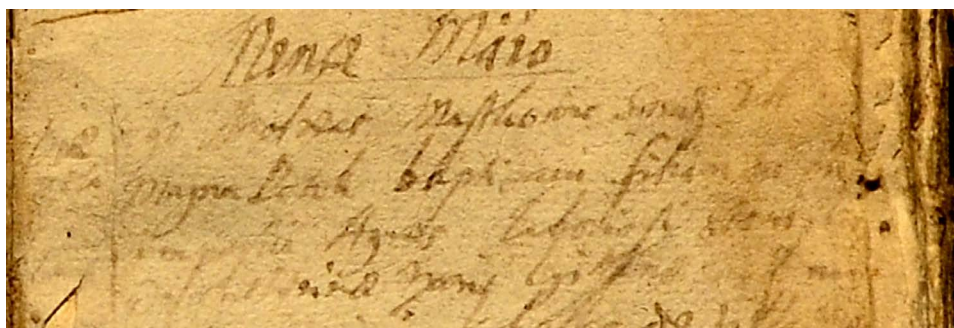
Masowy charakter i bogactwo materiału metrykalnego może zniechęcić początkujących. Dlatego też należy ich przekonać, że mimo swej obszerności jest to źródło powtarzalne i schematyczne. Księga określonego formularza składa się z analogicznych, podobnych do siebie aktów, a dodatkowo każdy z aktów ma przewidywalną, sformularyzowaną strukturę. Badając zatem zapisy takiej księgi, napotyka się nie coraz to nową, zaskakującą treść, ale bliźniaczo podobne strukturalnie,

krótkie zapisy zdarzeń, różniące się datą, miejscem i danymi personalnymi uczestniczących w nich osób. Ważne, aby uczestnicy warsztatów, wchodząc w kontakt ze źródłem, mieli świadomość tej powtarzalności.

Możliwe jest stworzenie swoistego schematu, „mapy” poruszania się w obrębie księgi metrykalnej i pojedynczego aktu. Takie ujęcie pozwoli uczniowi stworzyć model postępowania z interesującymi go metrykaliami. Na przykładzie aktów chrztu możemy wyznaczyć stałe punkty, regularnie występujące w aktach. Standardowy zapis chrztu zawiera bowiem miejscowość i datę zdarzenia, dane szafarza udzielającego sakramentu, imię i płeć dziecka, dane imienne jego rodziców i chrzestnych oraz ich miejscowości pochodzenia, przy czym w większości przypadków dane te występują w przytoczonej kolejności.



Fot. 4. AP Bystrzyca, *Liber Baptisatorum*, 1745



Fot. 5. AP Potok Wielki, *Liber Baptisatorum*, 1610

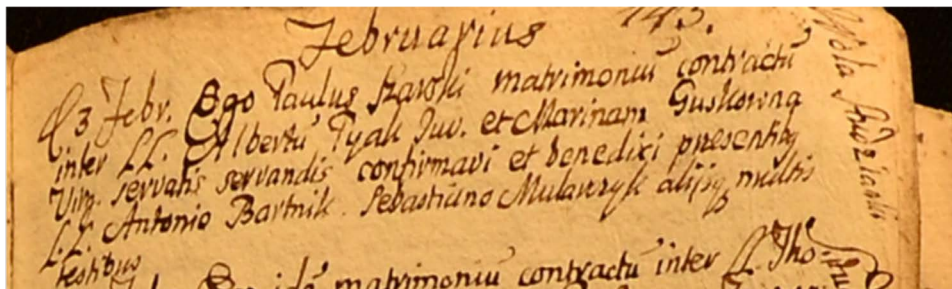
Do ćwiczeń warsztatowych wybrano akta czytelne, zapisane staranną ręką, przy czym jako materiał porównawczy prezentuje się też księgi, które z uwagi na zły stan zachowania albo niestaranne pismo są bardzo trudne do odczytania nawet dla doświadczonych badaczy (por. Fot. 4–5). Przy odczytywaniu tego rodzaju źródła istotne jest odnalezienie punktów konstrukcyjnych aktu. W przypadku powyższego takim

punktem może być łacińskie słowo *baptisavi* – „ochrzciłem”, które oddziela informacje o miejscu, dacie i szafarzu chrztu od danych ochrzczonego, jego rodziców i chrzestnych. Analogicznym punktem orientacyjnym dla aktów małżeństwa może być słowo *confirmavi* – „potwierdziłem” lub *benedixi* – „pobłogosławiłem”, a w przypadku aktów zgonu – *sepelivi*, czyli „pochowałem”. Często zdarza się również, że pojedynczy akt na pierwszym miejscu stawia osobę w nim wymienioną i wówczas już na początku formuły spotykamy się ze stwierdzeniami *baptisatus/baptisata est* – „został/-a ochrzczony/-a” lub *obiit* albo *sepultus/sepulta est* – odpowiednio „zmarł/zmarła” i „został/-a pochowany/-a”. Takie sformułowania nie tylko pozwalają na orientację w strukturze pojedynczego zapisu, ale również umożliwiają jego klasyfikację co do rodzaju zdarzenia.

Uczestnicy warsztatów powinni zwrócić szczególną uwagę na pewną „przewrotność” materiału źródeł rejestracji ciągłej. Z jednej strony to źródła powtarzalne, regularne, o schematycznym i przewidywalnym formularzu. Z drugiej strony istnieje wiele czynników, które ową regularność zaburzają – np. zmiana ręki prowadzącego zapisy. Celem pokazywania różnic w zapisach jest wyrobienie u odbiorców pewnej elastyczności i otwarcia na inne rozwiązania podczas analizy materiału.

Transkrypcja aktów metrykalnych – ćwiczenia

Po wstępnym przygotowaniu merytorycznym uczestnicy warsztatów mają okazję zmierzyć się z przykładowymi wyimkami z ksiąg metrykalnych różnego formularza i spróbować sił w transkrypcji wskazanych aktów. Aby ułatwić i jednocześnie urozmaicić tę część, przygotowaliśmy „uzupełniankę” (zał. 1), czyli częściowo transkrybowany tekst z lukami do wpisania wybranych fragmentów. Przewidziana tu została praca indywidualna lub praca w parach. Opcjonalnie ta część warsztatów może nabrać charakteru konkursu na najszybszą i najbardziej poprawną transkrypcję.



Fot. 6. AP Kraśnik, Liber Matrimoniorum, 1762

..... Die 3 Febr. Ego Paulus Szarski matrimonium
inter LL Albertum Tyak Juv. et Marinam Guskowna virg. servatis servandis con-
firmavi et praesentibus LL Antonio Bartnik.....
Mularczyk aliisque multis testibus.

Załącznik 1. Przykładowa kart ćwiczeń do uzupełniania, z transkrypcją zapisu metrykalnego.

Projekt własnego aktu metrykalnego

Jednym z ciekawych wyzwań dla uczestników warsztatów może być stworzenie aktu metrykalnego zawierającego dane ich samych oraz członków ich rodziny według wybranego formularza, w języku łacińskim, z zachowaniem prawdziwych informacji dotyczących daty i miejsca wydarzenia, a także danych imiennych wymienionych w nim osób. W tym ćwiczeniu uczniowie skupiają się na strukturze aktu wybranego rodzaju – najczęściej aktu chrztu – i wykorzystują jego części konstrukcyjne. Opierając się na jednakowym formularzu, tworzą zupełnie nowe, różne od siebie akta. Takie ćwiczenie służy sprawdzeniu i utrwaleniu umiejętności technicznych zdobytych podczas zajęć, ale również uświadamia uczniom unikatowość każdego z zapisów, za którym kryje się konkretna osoba. Masowy charakter i powtarzalność źródła może bowiem wpłynąć na osłabienie takiego poczucia. Dodatkowo, stworzenie dokumentu dotyczącego własnej rodziny może pomóc w budowaniu więzi rodzinnych, a w szerszym wymiarze kształtowaniu własnej tożsamości społeczno-kulturowej i narodowej.

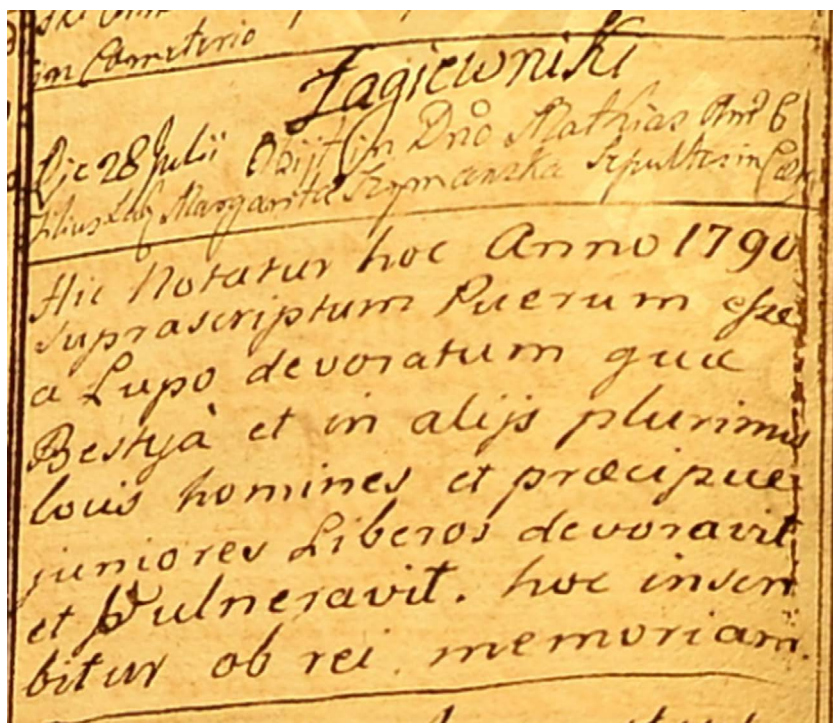
Księga metrykalna jako kronika?

Prócz zapisów rejestracji ciągłej zdarza się, że księga metrykalna zawiera wzmianki o ważnych i nadzwyczajnych wydarzeniach w życiu lokalnej społeczności, nierzadko także o większym zasięgu terytorialnym¹⁴. Tego typu adnotacje zawierają głównie księgi formularza trydenckiego. Jak już wspomniano, o zasobie informacyjnym księgi metrykalnej decyduje wiele różnych okoliczności – swego

¹⁴ Na ten cenny walor ksiąg metrykalnych jako jeden z pierwszych, zwrócił uwagę Kazimierz Dobrowolski w artykule opublikowanym w 1920 roku na łamach „Rocznika Towarzystwa Heraldycznego”. Mimo upływu czasu ten pionierski tekst może stanowić cenne źródło wiedzy o klasyfikacji treści zawartych w tego typu źródle, a których obecność stanowi niejako wartość dodaną do treści zawartych w podstawowej strukturze zapisu. Zob. K. Dobrowolski, *Znaczenie metryk kościelnych do badań naukowych*, „Rocznik Towarzystwa Heraldycznego we Lwowie”, t. 5, 1920, s. 90–110.

rodzaju „świadomość historyczna” prowadzącego, czyli poczucie współczesnictwa w wydarzeniach historycznych, ale również sytuacja polityczna, gospodarcza i militarna w państwie – wojny, pożary, zarazy, nieurodzaje. Czasem zapisy takie przybierają formę dłuższej narracji, przekazującej interesujące szczegóły. Księga metrykalna o cechach kroniki to nie tylko bezcenny materiał do badań demograficznych i genealogicznych, ale też niezwykle ciekawe i wartościowe źródło do badań nad historią lokalną, historią małych ojczyzn.

Obecnie w nauczaniu historii i zainteresowaniu tą dyscypliną obserwuje się zwrot właśnie w stronę historii regionalnej. Ukierunkowanie percepcji uczestników warsztatów na kolejny ciekawy aspekt ksiąg rejestracji ciągłej może przyczynić się do większego zainteresowania historią swojej rodziny, miejscowości lub parafii. Wskazanie ciekawych, często nawet sensacyjnych zdarzeń przyciąga uwagę młodzieży i może skłonić do dalszych poszukiwań historycznych. Jako jeden z przykładów takiej małej historii podczas warsztatów pokazujemy m.in. zapisy z 1790 r. dotyczące serii śmiertelnych ataków wilków (lub wilka) w parafii Bystrzyca (Fot. 7).



Fot. 7, AP Bystrzyca, *Liber Mortuorum*, 1790.

Zakończenie

Praktycznie nieograniczony potencjał edukacyjny i dydaktyczny historii, a z drugiej strony szybki rozwój kompetencji technicznych i informatycznych młodych ludzi stwarza potrzebę poszerzania oferty nauczania historii o narzędzia dostosowane do możliwości i oczekiwań współczesnego odbiorcy. Może w tym pomóc atrakcyjny warsztat pracy poszczególnych NPH, który stwarza możliwości różnorodnego i interesującego przekazu wiadomości historycznych. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na szeroko rozumiane badania genealogiczne – a szczególnie na metody, przebieg i formy prezentacji wyników. Ukazanie uczniom i nauczycielom historii perspektyw, jakie stwarzają źródła rejestracji ciągłej, może rozbudzić ciekawość i zainspirować do własnych, pogłębionych badań. Bogactwo materiału źródłowego pozwala bowiem nie tylko na ustalanie zależności pokrewieństwa i powinowactwa, ale też na poznawanie historii w mikroskali i rekonstrukcję dziejów własnej małej ojczyzny. Warsztaty „Rodzina w źródłach historycznych” zostały przygotowane, aby te cele realizować i przekonać uczestników warsztatów, że są również czynnymi uczestnikami historii.

BIBLIOGRAFIA

- Choraży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009.
- Ciechocińska M., *Regionalizm polski a wyzwania integracji europejskiej*, [w:] *Humanistyka w okresie transformacji*, red. R. Dmowski, P. Matusak, Siedlce 2003.
- Dobrowolski K., *Znaczenie metryk kościelnych do badań naukowych*, „Rocznik Towarzystwa Heraldycznego we Lwowie”, t. 5, 1920.
- Gieysztorowa I., *Badania demograficzne na podstawie metryk parafialnych*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 1962, t. 10, nr 1–2.
- Kotecki R., *Rejestracja metrykalna wiernych w świetle potrydenckiego ustawodawstwa Kościoła katolickiego (ze szczególnym uwzględnieniem prawodawstwa diecezji Chełmińskiej, Gnieźnieńskiej, Płockiej i Włocławskiej)*, „Nasza Przyszłość” 2009, nr 112.
- Nauki pomocnicze historii. Teoria, metody badań, dydaktyka*, red. A. Jaworska, R. Jop, Warszawa 2013.
- Paravicini W., *Od nauki pomocniczej do nauki podstawowej. O współczesności i przyszłości warsztatu historyków*, „Roczniki Historyczne” 2018, t. LXXXIV.
- Polski słownik archiwalny*, red. W. Maciejewska, Warszawa 1974.

- Rachwał P., *Staropolskie księgi metrykalne w archiwach parafialnych archidiecezji lubelskiej*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 2015, t. 63, nr 4.
- Samsonowicz H., *Historia regionalna*, „Małopolska” 2011, t. XIII.
- Samsonowicz H., *O wielkiej i małej ojczyźnie*, „Wszechnica Mazowiecka” 1, 1999.
- Steel D.J., Taylor L., *Family History in Schools*, London, 1973.
- Stępnik A., Szewczuk D., *O pożytkach nauczania-uczenia się historii*, „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy” 2018, nr 1.
- Szymański J., *Nauki pomocnicze historii*, Warszawa 2001.
- Turner A., *Generation Z: Technology And Social Interest*, „Journal of Individual Psychology” 2015, t. 71, nr 2.

MARIUSZ AUSZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID [0000-0001-7014-8164](https://orcid.org/0000-0001-7014-8164)

ANNA TRĘBSKA-KERNTOPF

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID [0000-0002-5840-6674](https://orcid.org/0000-0002-5840-6674)

ŻYDOWSKI SMAK DAWNEGO LUBLINA

THE JEWISH TASTE OF OLD LUBLIN

ABSTRAKT: W artykule podkreślamy kluczową rolę materiałów audiowizualnych w nauczaniu rozumienia ze słuchu obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego, gdyż oddziałują one na wiele zmysłów, łącząc w sobie obraz i dźwięk, oraz zmuszają odbiorcę do aktywności, a przede wszystkim wiążą naukę języka polskiego i historii z wykorzystaniem różnorodnych mediów. Jako poparcie tej tezy prezentujemy przykładową jednostkę dydaktyczną *Żydowski smak dawnego Lublina* z planowanego multimedialnego podręcznika, wykorzystującą audiowizualne materiały w nauce polskiego języka specjalistycznego (historycznego) dla cudzoziemców. Prezentujemy **audycję radiową** dotyczącą wyimka historii Lublina z kręgu zainteresowań słuchaczy przygotowujących się do studiów humanistycznych, wraz z opracowanymi do niej różnorodnymi zadaniami i ćwiczeniami, wzbogaconymi grafiką i efektami dźwiękowymi. Mamy też nadzieję, że podręcznik spełni pomocniczą rolę w nauczaniu historii regionalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: rozumienie ze słuchu, audycja radiowa, język historyczny, podręcznik multimedialny, dydaktyka, historia regionalna

ABSTRACT: In the article, we emphasize the key role of audiovisual materials in teaching listening comprehension to foreigners who learn Polish as a foreign language, because such materials work on many senses, combining image and sound; they compel the recipient to be active, and above all, involve learning Polish and history as a foreign language with the use of various media. To support this thesis, we present an exemplary didactic unit *The jewish taste of old Lublin* from the planned multimedia textbook that uses audiovisual materials in the study of Polish specialist language for foreigners (here – language of history). As part of this didactic unit, we present a radio broadcast on a piece of Lublin's history, of interest to students preparing for studying humanities, along with various tasks

and exercises prepared to accompany it, enriched with graphics and sound effects. We also hope that this handbook will help in teaching regional history.

KEYWORDS: listening comprehension, radio program, language of history, multimedia handbook, didactics, regional history

Wstęp

W niniejszym tekście chcemy przedstawić jeden z modułów z przygotowanego przez nas podręcznika pt. „Spacer po dawnym Lublinie Podręcznik do nauczania rozumienia ze słuchu dla Polonii i cudzoziemców na poziomie zaawansowania C1”.

Słuchanie w języku obcym zapewnia nie tylko swobodę komunikacyjną, ale także efektywne przetwarzanie językowe, które może się odbyć jedynie pod warunkiem pełnego zrozumienia przekazywanych informacji. Rozliczne badania naukowe dowiodły, że osoba mówiąca może wypowiedzieć około 200 słów na minutę, zaś osoba słuchająca przetworzyć ich dwa razy tyle¹.

Podręcznik „Spacer po dawnym Lublinie” jest zbiorem tekstów, materiałów multimedialnych i zadań przeznaczonych do kształcenia sprawności *rozumienia ze słuchu* dla Polonii i cudzoziemców na poziomie zaawansowania C1 (wg „Europejskiego opisu kształcenia językowego”). Inspiracją do jego powstania stała się cykliczna audycja radiowa „Spacer z historią” nadawana w Akademickim Radiu Centrum Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (ARC UMCS) w Lublinie. W latach 2013–2015 wyemitowanych zostało blisko osiemdziesiąt siedmiominutowych odcinków dotyczących wybranych fragmentów historii ponad 700-letniego miasta Lublin. Cykl audycji opowiada rozwoju lubelskiego grodu od pierwszych osiedli na Czwartku i Wzgórzu Staromiejskim po prawie 350-tysięczne miasto; od unii z Litwą do tragicznych wydarzeń II wojny światowej. Bez lubelskich śladów historii historiografia naszego kraju na pewno byłaby uboższa. Pomysłodawcą i realizatorem tych audycji radiowych jest jeden z trojga współautorów „Spaceru po dawnym Lublinie” – Piotr Nowak, były dziennikarz ARC UMCS, absolwent Wydziału Politologii UMCS i zarazem pasjonat dziejów Koziego Grodu²

¹ D. Blaz, *Foreign Language Teacher's Guide to Active Learning, Eye on Education*, New York 1999, s. 25. Cyt. za: M. Roda, *Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia na lekcjach języka obcego*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, s. 401.

² W latach 2008–2015 pracował jako reporter, wydawca i publicysta. Od 2014 r. jest dziennikarzem „Kurieru Lubelskiego”.

Audycję radiową o tematyce historycznej jako metodę rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu dla obcokrajowców na poziomie zaawansowanym C1 autorzy podręcznika wybrali nieprzypadkowo. Radio jako środek ekspresji wyraża się *słowem, muzyką i efektami akustycznymi oraz głosem ludzkim z całym bogactwem brzmień, głosem, pozbawionym jednak towarzyszącej mu zwykle mimiki, gestu i wymowy oczu. Te elementy to najistotniejsze tworzywa sztuki radiowej. Ich cechą wspólną stanowi oddziaływanie na zmysł słuchu, pozbawienie czynników wizualnych, jakie towarzyszą wrażeniom akustycznym*³. Słuchacz audycji radiowych musi sam, na podstawie bodźców spostrzeżeniowo-dźwiękowych i pojęciowych, *stworzyć wewnętrzny trójwymiarowy świat, który staje się jego indywidualnym obszarem. Ta szczególna aktywność percepcyjna sprawia, że staje się on współtwórcą dzieła radiowego, uczestnicząc w swoisty i bardzo istotny sposób w akcie jego materializacji – percypując kształtuje przedmiot własnej percepcji*⁴.

Zamieszczone w podręczniku audycje radiowe wzbogacone zostały słuchowymi środkami wyrazu, zapraszającymi odbiorców do *wielkiego teatru wyobraźni*. Dzieje się tak dlatego, że audycja radiowa, będąc zjawiskiem żywym, w miarę upływu kolejnych minut angażuje w sposób twórczy umysł słuchającego. Stosowany w nagraniach podkład muzyczny pomaga w interpretowaniu tekstu słownego, zapewnia poczucie uczestnictwa, pełniejszego rozumienia i odczuwania rzeczywistości rzeczy oraz umożliwia wytworzenie w wyobraźni tła akcji. Bez znajomości leksyki historyczno-kulturowej oraz podstaw znajomości historii nawet rodowitym Polakom, a tym bardziej cudzoziemcom uczącym się naszego języka, trudno jest zrozumieć współczesną kulturę, popkulturę, literaturę narodową, skrzydlate słowa, aforyzmy, przysłowia, idiomy czy język ulicy. Operowanie na lektoracie słownictwem historycznym, zawierającym klucze kulturowe, pomoże zbudować u słuchaczy świadomość historyczno-kulturową poprzez pokazywanie historii nie tylko w skali mikro – prezentację przełomowych wydarzeń historycznych rozgrywających się w Lublinie (dzieje miasta) – ale także w skali makro – słuchacze będą mieli okazję poznać fakty, procesy oraz postacie historyczne o zasięgu ponadregionalnym (historia Polski).

Podręcznik składa się z piętnastu modułów umieszczonych w układzie tematycznym. Pozwala to na korzystanie z prezentowanych materiałów w dowolnej kolejności. Integralną, dopełniającą częścią podręcznika jest *kalendarium miasta*

³ A. Szlązakowa, *Radio w szkole*, Warszawa 1972, s. 25.

⁴ S. Bardijewska, *Nagie słowo. Rzecz o słuchowisku*, Warszawa 2001, s. 38.

Lublina – zestawienie dat i przypisanych do nich wydarzeń historycznych w ujęciu chronologicznym.

Na podstawie „Spaceru po dawnym Lublinie” można przeprowadzić ponad 120 lekcji po 45 minut i rozwiązać około 450 zadań kształcących nie tylko sprawność rozumienia ze słuchu, ale też: rozumienia tekstu pisanego, mówienia, pisania, gramatyki i leksyki. Nauczyciel ma swobodną decyzję, które materiały zawarte w danym module wykorzysta obligatoryjnie, a które fakultatywnie przy realizacji tematu. Każdy moduł tematyczny zawiera 27 zadań opatrzonych poleceniami, w większości z kluczem odpowiedzi, pogrupowanych według następującego schematu:

- I. Zadania wykonywane przed słuchaniem nagrania – wprowadzenie historyczne, kulturowe i leksykalne dopasowane do tematu poszczególnych audycji radiowych.
- II. Zadania wykonywane w trakcie pierwszego i drugiego słuchania nagrania.
- III. Zadania wykonywane po dwukrotnym/trzykrotnym wysłuchaniu audycji.
- IV. Zadania stanowiące rekapitulację wiadomości zawartych w module⁵.
- V. Zadania związane z transkrypcją audycji radiowej.
- VI. Praca domowa – projekty indywidualne lub grupowe związane z tematem modułu (projekt zaczyna się w klasie, wychodzi poza klasę i do klasy wraca).
- VII. Rzeczywisty lub wirtualny spacer po Lublinie związany z tematem danego modułu – propozycja nie tylko dla kinestetyków. Historia i związane z nią miejsca pamięci mają ogromny potencjał dydaktyczny, także w przestrzeni pozaszkolnej/pozalekcyjnej. Osoby spacerujące zetkną się nie tylko z wiedzą teoretyczną, ale także będą mogły się z nią „spotkać”, wychodząc w przestrzeń miasta na rzeczywiste (dla uczących się w Lublinie) bądź wirtualne (dla odbiorców spoza Koziego Grodu) spacery.

„Spacer po dawnym Lublinie” został pomyślany i zredagowany w taki sposób, by mógł stać się przydatnym narzędziem dydaktycznym w przyswajaniu języka polskiego jako obcego dla Polonii i obcokrajowców, dla osób z więcej niż średnią znajomością języka polskiego, które na różnorodnych kursach JPJO pod kierunkiem lektora bądź samodzielnie zgłębiają tajniki języka i kultury polskiej na poziomie zaawansowanym C1. Podręcznik występuje w dwóch postaciach: jako e-book (dostępny na stronie UMCS – kod QR) i w formie tradycyjnej – papierowej, która

⁵ W formie rozwiązywania krzyżówek, analizy diagramów, wykresów, interpretacji fotografii, rycin, map i tekstów źródłowych, oglądania i komentowania filmów itp.

będzie służyła jako bezpłatna pomoc dydaktyczna dla słuchaczy Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Tekst autorski, obudowa dydaktyczna, poszczególne zadania i ćwiczenia są podporządkowane zasadzie polimetodyczności w nauczaniu. Korzystający z niego, zarówno słuchacze, jak i lektorzy zetkną się z różnymi materiałami dydaktycznymi – począwszy od tekstów źródłowych, poprzez środki obrazowe i symboliczne, aż do nowoczesnych środków technicznych – związanych tematycznie z historycznym Lublinem oraz historią Polski. Sądzymy, że zwiększy to efektywność prezentowanych zadań i wpłynie na lepsze rozumienie współczesności. Krajobraz miasta, wraz z jego stałymi i zmiennymi elementami, przynależy do dwóch sfer – natury i kultury; wyzyskując te sfery, można uatrakcyjnić proces nauczania. W związku z powyższym w podręczniku zostały umieszczone kody QR, które pozwalają przy pomocy urządzeń mobilnych zapoznać się z materiałami fakultatywnymi, rozszerzającymi wiedzę podręcznikową. Autorzy książki mają nadzieję, że wykorzystanie zróżnicowanych środków dydaktycznych zarówno pod kątem polimetodyczności, jak i sensorycznym pozwoli osobom uczącym się z niej odnaleźć najlepsze dla nich sposoby i strategie opanowywania sprawności rozumienia ze słuchu na poziomie zaawansowanym C1, a także pogłębi ich więzi z Polską, jej bogatą historią i kulturą.

Spis treści omawianego podręcznika przedstawia się następująco:

Wstęp

1. MODUŁ I – Radziwiłł bojkotuje
2. MODUŁ II – Żydowski smak dawnego Lublina
3. MODUŁ III – Arabski skarb
4. MODUŁ IV – Kościuszko w Botaniku
5. MODUŁ V – Zaczęło się od kotleta
6. MODUŁ VI – Lublin z Kazimierza Wielkiego
7. MODUŁ VII – Ewangelicy w Lublinie
8. MODUŁ VIII – Zamek Lubelski
9. MODUŁ IX – Szwedy, kradzione rury i handel żywym towarem
10. MODUŁ X – Marysia zaczynała od stodoły
11. MODUŁ XI – Świt Lublina
12. MODUŁ XII – Wiedźmy. Wszędzie wiedźmy
13. MODUŁ XIII – Lokacja miasta
14. MODUŁ XIV – Jan Mincel

15. MODUŁ XV – Świat jest teatrem

- Kalendarium Lublina
- Klucz do wybranych zadań
- Indeks stron internetowych i ilustracji
- Słowniczek pojęć historycznych i kulturowych
- Indeks osób

Informacja o autorach podręcznika:

1. Dr hab. Mariusz Ausz, prof. UMCS – Katedra Historii Społecznej i Edukacji, Instytut Historii – historyk,
2. Dr Anna Trębska-Kerntopf, adiunkt dydaktyczny w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS – glottodydaktyk języka polskiego jako obcego – polonistka,
3. Mgr Piotr Nowak – szef Działu Informacji i Publicystyki w redakcji „Kuriera Lubelskiego” – dziennikarz i politolog.

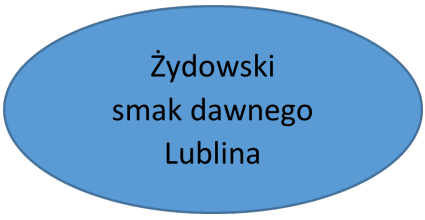
Żydowski smak dawnego Lublina

Zadania poprzedzające słuchanie audycji radiowej

Zadanie 1. Mówienie

SKOJARZENIA tematyczne

Proszę spróbować wyjaśnić, jak Pani/Pan rozumie tytuł audycji? O czym może być ta audycja?



Żydowski
smak dawnego
Lublina

Zadanie 2. Dyskusja na temat pogadanki wygłoszonej przez nauczyciela

POGADANKA – czytanie

Historycy, wobec braku źródeł, nie są w stanie precyzyjnie ustalić, kiedy Żydzi zaczęli przybywać do Europy Środkowo-Wschodniej. Kupcy żydowscy pojawiali się w tej części kontynentu już w VIII–X w. Wędrowali z karawanami ze wschodu czy południa do centrów Europy Zachodniej, a także z arabskiej

Hiszpanii na wschód. Przemieszczali się szlakiem handlowym przez Niemcy, Czechy, Małopolskę, Ruś, do państwa Chazarów nad Morzem Kaspijskim. Ze wschodu na zachód przewozili luksusowe tkaniny, klejnoty, pachnidła, broń i przyprawy korzenne. Na ziemiach słowiańskich kupowali niewolników, futra i kruszce. To właśnie Ibrahim Ibn Jakub, żydowski kupiec z kalifatu kordobańskiego, podczas takiej podróży w latach 965–966 opisał państwo Mieszka I. W wyniku prześladowań w Europie, które nasiliły się w czasie wypraw krzyżowych, Żydzi zaczęli przybywać także na ziemie polskie, gdzie znaleźli schronienie. Z czasem zaczęli dostawać przywileje – pierwszym był statut dla Żydów w Wielkopolsce (16 sierpnia 1264 r.) wydany w Kaliszu przez księcia Bolesława V Pobożnego. Był to tzw. **przywilej kaliski**. W drugiej połowie XIV w. i pierwszej połowie XV w. przez Europę przetoczyła się największa od czasu wypraw krzyżowych fala wystąpień antyżydowskich. Niektórzy władcy w celu zdobycia szybkiego dochodu decydowali się na wypędzenie Żydów połączone z zagarnięciem ich majątków. Tak stało się w Anglii (1290), we Francji (edykty z lat od 1306 do 1394), Bawarii (1450), Hiszpanii (1391, 1492), Portugalii (1496/1497), na Sycylii (1492) i w Austrii (1496). Jak czytamy w książce „1000 lat historii Żydów polskich” Roberta Szuchty:

Kolejne grupy Żydów z Europy Zachodniej kierowały się ku krajom Europy Środkowej i Północno-Wschodniej, wchodzącym wtedy w epokę koniunktury gospodarczej i stabilizacji społecznej. Ziemie zjednoczonego Królestwa Polskiego pod rządami Kazimierza Wielkiego (1333–1370), a także Wielkiego Księstwa Litewskiego w dobie unii personalnej z Polską i rządów pierwszych Jagiellonów (1385–1492) stawały się dla nich azylem.

Król Kazimierz Wielki wydał trzy przywileje (1334, 1364, 1367) dla Żydów. Różniły się one od podobnych regulacji wydawanych np. przez władców niemieckich tym, że zrównywały wartość życia Żyda i chrześcijanina – zabójca Żyda miał być karany śmiercią. Dlatego w tradycji Żydów polskich król Kazimierz Wielki przedstawiany jest jako władca sprawiedliwy, hojny i szczególnie dla nich przyjazny. Według kronikarza Jana Długosza na pozytywny stosunek króla Kazimierza Wielkiego do Żydów wpłynęła piękna krakowska Żydówka Estera, z którą pozostawał w miłosnym związku. To ona miała nakłonić króla do nadania praw Żydom w Królestwie Polskim. Tak pisał o tym Długosz:

Król zaś Kazimierz [...] wziął znowu Żydówkę imieniem Estera, ślicznej urody niewiastę, za nałożnicę, z której spłodził dwóch synów: Niemierzę i Pelkę. Na prośbę rzezanej Estery, Żydówki i miłośnicy swojej, ponadawał Żydom w królestwie

polskim mieszkającym wielkie wolności i przywileje na piśmie wydanym w imieniu królewskim, które wielu poczytywało za fałszywe, a w których była niemąla krzywda i obraza Boża. Te obrzydłe nadania po dziś dzień się jeszcze utrzymują.

Niestety, po tragicznych wydarzeniach II wojny światowej niewiele zostało po tej licznej mniejszości. Jednak wielowiekowa koegzystencja pozostawiła liczne ślady po dzień dzisiejszy, w różnorodnych aspektach życia. Jednym z takich przykładów jest **lubelski cebularz**.



Cebularz lubelski jest chroniony w UE. To 37. polski produkt zarejestrowany w Unii. Certyfikat, oprócz ochrony prawnej, daje gwarancję jakości i tradycyjnej metody wytwarzania.

W dzienniku urzędowym UE opublikowano rozporządzenie Komisji Europejskiej rejestrujące ten produkt – poinformował we wtorek resort rolnictwa.

Wniosek do Komisji Europejskiej o zarejestrowanie cebularza, jako unikalnego produktu dla Lubelszczyzny, zgłosiło stowarzyszenie Partnerstwo Producentów Cebularza Lubelskiego, które skupia piekarzy z 24 piekarni z Lublina i regionu. Wcześniej, w 2007 r., cebularz wpisano na Listę Produktów Tradycyjnych.⁶

Cebularz lubelski – tak brzmi pełna nazwa placka z cebulą i makiem, miejscowego specjału, który został uznany za produkt regionalny i posiada Chronione Oznaczenie Geograficzne CHOG.



⁶ <https://dzieje.pl/rozmaitosci/cebularz-lubelski-37-polskim-produktem-chronionym-w-ue> [dostęp 23.06.2022].

Lecz nim to nastąpiło... przenieśmy się kilka wieków wstecz. Dawniej, jeszcze na długo zanim powstała sztuka piekarnicza, Słowianie piekli placki z mąki, wody i soli, nazywane podplomykami.

Co ciekawe, nazwa podplomyk klóci się z zasadami fizyki, ponieważ gdy chcemy coś ugotować, upiec lub usmażyć to robimy to na ogniu, czyli nad płomieniem. Dlaczego więc podplomyki nie są nadplomykami? Dlatego, że w pradawnych czasach placki piekło się na kamieniu, który leżał w ognisku. Gdy ogień stawał się zbyt duży i przypalał brzegi placka (nie można go było przykręcić – kamienie nie posiadają kurków), podplomyki nakrywano naczyniem, by je ochronić. Ogień okalał wtedy kamień zewsząd, łącząc się ponad nim. W ten to właśnie sposób to, co na kamieniu, było pod płomieniem. Podplomyki z czasem zostały wyparte przez chleb, jednak przetrwały jako próbny wypiek dla sprawdzenia temperatury w piecu chlebowym.

Podplomyk to płaski placek o średnicy około 30 cm, zrobiony z tego samego ciasta, co chleb.



Może to właśnie był początek naszego cebularza. Jak podaje legenda, wypiekała go już dla króla Kazimierza Wielkiego wspomniana już wcześniej jego oblubienica Estera, którą to król, jak głosi legenda, często odwiedzał w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą.

W roku 1682 w Krakowie wydano „Compendium Ferculorum”, uznawane za pierwszą polską książkę kucharską, którego autorem był Stanisław Czerniecki, kucharz rodziny Lubomirskich. Tam również trafimy na ślad naszego cebularza. Pośród przeszło 300 przepisów znajdziemy przepis na placek z cebulą. Dla

pasjonatów kuchni i gotowania, ta książka to prawdziwe kompendium o kuchni staropolskiej. Niedawno została wydana i przełożona na współczesną polszczyznę przez Jarosława Dumanowskiego i Magdalenę Spychaj⁷.

Zadanie 3. Rozumienie tekstu pisanego

Proszę uzupełnić tekst wyrazami z ramki w odpowiednim przypadku. Pomocą w tym zadaniu może być obejrzenie telewizyjnego klipu: <https://lublin.tvp.pl/38384255/ministerstwo-chroni-cebularza-piekarnie-z-certyfikatem>.

_____/12p.(12x1p.)

wszyscy ⁰	określać	wypiek	unijny	procedura	gwarancja
pomyłka	wypiekać	prawo	składnik	produkować	centymetr

Cebularz lubelski znany jest chyba _____⁰, ale mało kto wie, że _____¹ go jedynie pięć piekarni na Lubelszczyźnie. To nie _____³, bo tylko pięć ma odpowiedni certyfikat. Pozostałe _____⁴ to po prostu placki z cebulą. Ministerstwo Rolnictwa precyzyjnie _____⁵, jaki powinien być cebularz lubelski. Co do _____⁶. Średnica, grubość, a nawet każdy dodany _____⁷. Precyzyjnie i dokładnie określają to _____⁸ przepisy. Dopiero wtedy można powiedzieć, że jest to cebularz lubelski. Od 4 lat chroniony _____⁹ Unii Europejskiej, jako produkt regionalny. Certyfikat, oprócz ochrony prawnej, daje _____¹⁰ jakości. Być może dlatego certyfikowane cebularze _____¹¹ zaledwie pięć piekarni na Lubelszczyźnie. Certyfikaty przyznaje Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi. Jeśli piekarnia nie przejdzie _____¹² certyfikacji, będzie mogła wypiekać jedynie placki z cebulą.

Zadanie 4.

Proszę dobrać podpis do obrazka zgodnie z podanym przykładem.

_____/7p.(7x1p.)

0. cebularz
1. placek ziemniaczany
2. naleśnik
3. tortilla
4. pizza
5. placek po węgiersku

⁷ Cebularz – historia prawie prawdziwa | [ZwiedzajLublin.pl](https://zwiedzajlublin.pl) [dostęp 23.06.2022].

6. pita

7. racuch drożdżowy

A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.
			<i>0.</i>				



A.



B.



C.



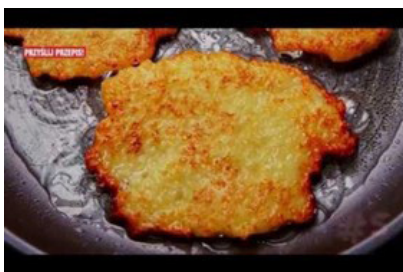
D.*0*....



E.



F.



G.



H.

Zadanie 5. Leksyka

Proszę wyjaśnić znaczenie pojęć zgodnie z podanym przykładem. Wyniki proszę wpisać do tabelki.

____/7p.(7x1p.)

LP.	Wyraz		Znaczenie
0.	<i>nadziwować</i>	A.	bułka pszenna, placek.
1.	gzelce	B.	specjalnie hodowany samiec kury domowej, Dużo większy i smaczniejszy od zwykłego koguta.
2.	żemła	C.	niewielka ilość mąki rozrobiona z wodą i po zakwaszeniu dodawana zamiast drożdży do ciasta
3.	kapłon	D.	buty z cholewami.
4.	boty	E.	bieda, biedak, biedota
5.	rozczyn	F.	od „dziwować się” ‘zdumiewać się, podziwiać’ (z subiektywnym podkreśleniem dosytu)
6.	łacno	G.	salceson (z niem. Gesälze)
7.	chudzina	H.	łatwo

0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
F							

Zadanie 6. Gramatyka

Proszę zapisać słownie daty, a następnie określić, do którego wieku należy je przyporządkować.

____/8p.(4x2p.)

Lp.	Data	Zapis słowny	wiek
1.	965		
2.	1264		
3.	1391		
4.	1482		

Zadanie 7. Wiedza historyczna

Proszę do wskazanych wydarzeń dopisać odpowiednie daty z ramki.

____/4p.(4x1p.)

	1682	2007	1264	1334
LP.	Data	Wydarzenie		
1.		Wpisanie cebularza na Listę Produktów Tradycyjnych		
2.		Wydanie przywileju kaliskiego		
3.		Pierwszy przywilej Kazimierza Wielkiego dla Żydów		
4.		wydanie „Compendium Ferculorum”		

Zadanie 8.

Poniżej przedstawione są współczesne banknoty polskie oznaczone literami A, B, C, D, E i F, które przedstawiają władców Polski. Proszę wśród nich odnaleźć i oznaczyć numerem:

- banknot przedstawiający władcę, za którego panowania w Polsce przebywał Ibrahim ibn Jakub
- banknot, przedstawiający władcę, który nadał kilka przywilejów dla ludności żydowskiej
- banknot przedstawiający władcę, za którego panowania wydano „Compendium Ferculorum”

____/5p.(5x1p.)



A



B



D



E



F

Zadanie 9. Rozumienie tekstu pisanego

Proszę nadać tytuł każdej z poniższych ilustracji zgodnie z podanym przykładem.
 _____/3p.(3x1p.)



II. 0. *Wałkowanie placeków na cebularze.*



II. 1.....



II. 2.....



II. 3.....

Zadania wykonywane podczas pierwszego słuchania tekstu:

Zadanie 10. Rozumienie szczegółowe

Proszę wypisać imiona lub nazwiska osób, o których była mowa w audycji

1. E _____
2. Mikołaj _____
3. _____ Jeżowski
4. Marian _____

Zadanie 11. Rozumienie szczegółowe

Słuchając nagrania proszę uzupełnić luki w tekście zgodnie z podanym przykładem.

„Dobra bywa pieczenia górna w tłustym _____ wole _____⁰,
 Także _____¹ pieczona, a kapłon w rosole,
 I świeża sztuka mięsa, albo _____²,
 Głowizna z chrzanem smaczna, z koprem _____³,
 Prosię tłuste pieczone, _____⁴ w jarzynie,
 W grochu; nie myśli drugi nigdy o _____⁵,
 O rybę zawsze łącno, gdy _____⁶ w domu,
 Ma dla swojej _____⁷ i może dać komu...”

Zadania wykonywane podczas drugiego słuchania tekstu:

Zadanie 12. Rozumienie globalne (praca w parach)

Proszę zrobić notatkę z wysłuchanego tekstu w postaci wyrazów kluczowych

1.
2.
3.
4.
5.

Zadania wykonywane po drugim wysłuchaniu audycji radiowej

Zadanie 13. Rozumienie szczegółowe

Proszę odpowiedzieć na pytania dotyczące rozumienia szczegółów audycji

1. Jakie składniki zawiera przepis na cebularz?

2. Gdzie i kiedy należy szukać pierwowzoru cebularza?

3. Który król sprowadził Żydów do Polski?

.....

4. Do jakiej rodziny należała Esterka?

.....

5. Jakie były XVI-wieczne potrawy?

.....

a. Który polski pisarz i w jakiej książce wspomina o zwyczajach żywieniowych XVI-wiecznego mieszczaństwa?

.....

b. Proszę podać tytuł książki, w której Józef Jeżowski wspomina o XIX-wiecznych zwyczajach żywieniowych w Polsce?

.....

c. Jakich potraw było więcej na stołach ziemiańskich?

.....

d. Jakich składników potrzeba do przygotowania rozcynu na cebularz?

.....

e. W jakiej temperaturze piecze się cebularze?

.....

f. Jaki produkt jest wisienką na torcie w produkcji cebularza?

.....

g. Jakiego koloru powinien być brzeg cebularza?

.....

h. Gdzie nie należy jeść cebularzy podczas upałów?

.....

Zadanie 14. Rozumienie szczegółowe

Proszę wybrać i zaznaczyć prawidłową odpowiedź zgodnie z informacjami zawartymi w tekście audycji.

_____/10p.(10x1p.)

Przykład: Przepis na cebularz

- a) zna każdy mieszkaniec Lublina.
- b) jest wymyślny.
- c) jest łatwy.

1. Żydzi przybyli do Polski

- a) zza wschodniej granicy.
- b) z Dalekiego Wschodu.
- c) z Bliskiego Wschodu.

2. Na krakowskim rynku w XVI można było spotkać
 - a) dziwaków.
 - b) handlarzy.
 - c) chudych ludzi.
3. Mikołaj Rej przyjeżdżając do Lublina, aby
 - a) sądzić się.
 - b) być sądzonym.
 - c) sądzić sąsiadów.
4. Żydowska żywność kosztowna w XIX wieku
 - a) przypominała potrawy ziemian.
 - b) smakowała większości społeczeństwa.
 - c) zawierała cebulę.
5. Samozaparcie przy produkcji cebularzy jest potrzebne
 - a) właścicielom piekarni.
 - b) konsumentom.
 - c) kupującym.
6. Aby zrobić rozczyn na cebularz, należy przygotować
 - a) drożdże, cukier, mąkę, ciepłe mleko.
 - b) sól, mąkę, mak, cebulę.
 - c) drożdże, mąkę, cebulę, ciepłe mleko
7. Podczas nagrzewania piekarnika
 - a) rozwałkowujemy ciasto na cebularze
 - b) zwiększamy temperaturę w piekarniku
 - c) posypujemy placki cebulą i makiem.
8. Średnica idealnego cebularza
 - a) ma mniej niż 15 cm.
 - b) waha się między 15 a 20 cm.
 - c) ma więcej niż 20 cm.
9. Ciasto na cebularze bezpośrednio przed pieczeniem
 - a) należy ponakłuwać widelcem.
 - b) posypać cebulą, pieprzem i solą.
 - c) rozłożyć w porcjach na blasze.
10. W czasie upałów
 - a) nie można jeździć autobusami.
 - b) nie zaleca się jedzenia cebularzy.
 - c) nie wypada konsumować cebularzy w autobusach.

Zadanie 15. Rozumienie szczegółowe

Proszę wysłuchać uważnie tekstu i określić, czy podane zdania są prawdziwe (P) czy fałszywe (F) czy brak informacji (BI)

_____/10p.(10x1p.)

Lp.	Zdanie podlegające ocenie	P	F	BI
0.	<i>Zrobienie cebularza nie jest skomplikowane.</i>	x		
1.	Cebularze rozślawiły Lubelszczyznę w świecie.			
2.	Król Kazimierz Wielki był smakoszem cebularzy.			
3.	Esterka była żoną króla Kazimierza Wielkiego			
4.	W XVI wieku ludzie odżywiali się tak samo zimą i latem.			
5.	Posiłki ziemian były lukullusowe.			
6.	Po pierwszej wojnie światowej „kuchen” był pieczony według różnych przepisów.			
7.	Wszystkie piekarnie na Lubelszczyźnie mają w swojej ofercie cebularze.			
8.	Do przygotowania rozczynu na cebularze potrzebne jest roztrzepane jajko.			
9.	Cebula z makiem decyduje o smaku cebularza.			
10.	Zapach cebularzy w wysokiej temperaturze jest bardzo intensywny.			

Zadanie 16. Rozumienie globalne (praca zespołowa)

Proszę sporządzić plan wysłuchanego tekstu

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Zadanie 17. (praca zespołowa)

Proszę dokonać pisemnego streszczenia tekstu (max 250 słów)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Zadanie 18. Leksyka

Dla ułatwienia: szukajcie pionowo, poziomo lub ukośnie.

W	L	U	B	E	L	S	K	I	E
S	Ć	Ż	R	T	Y	U	J	K	C
C	Y	W	U	I	O	P	C	M	I
V	D	R	O	Ż	D	Ż	E	G	A
X	S	F	G	D	I	L	B	F	S
Z	F	L	B	W	A	K	U	Q	T
S	D	Ż	N	D	R	J	L	W	O
M	Ą	K	A	C	V	H	A	S	P
Q	E	Q	V	J	Q	E	F	C	Ż
A	R	V	C	G	R	O	C	H	Ń

Proszę rozwiązać krzyżówkę i odczytać **hasło**

		1.							
2.									
		3.							
			4.						
		5.							
				6.					
7.									
	8.								

1. Młody, wykastrowany i utuczony kurczak.
2. Imię żydowskiej kochanki króla Kazimierza Wielkiego
3. Popularne imię wśród książąt i królów polskich
4. Mieszkają w Izraelu
5. Popularna zupa w polskiej kuchni
6. Dodaje się go do cebularza
7. Piecze chleb
8. Domowe urządzenie do pieczenia

Zadanie 20. Praca z filmem

Proszę obejrzeć poniższy film i odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Kuchnie których krajów miały wpływ na polskie potrawy?
2. Jaką potrawę opisał Adam Mickiewicz w „Panu Tadeuszu”?
3. Którą potrawę upodobał sobie król Władysław Jagiełło?
4. Proszę wybrać i podać jeden przepis na potrawę.

Link do filmu: <https://www.youtube.com/watch?v=hdB24dvcR2o> [dostęp 23.06.2022].

Zadanie 21. Spacer

Uzupełnieniem zajęć może być wycieczka po mieście Lublinie – Szlakiem Lubelskiego Cebularza.

Zadanie 22. Transkrypcja nagrania

Proszę zapoznać się z transkrypcją nagrania audycji i wybrać do każdego akapitu odpowiedni tytuł. Przykładowo podany został tytuł pierwszego akapitu.

_____/8p.(8x1p.)

- A. *Wpływ pór roku na odżywianie*
- B. *Piekarskie przepisy*
- C. *Zwyczaje żywieniowe mieszczaństwa*
- D. *Kto kupował przed laty cebularze?*
- E. *Składniki cebularza*
- F. *Wpływ pór roku na odżywianie*
- G. *Zaczątki wypieku placków pszennych*
- H. *Dlaczego cebularz ma wyrazisty smak?*
- I. *Koszerna żywność*
- J. *Zapach cebularza nie wszędzie pożądaný*
- 0. *Składniki cebularza*

Ciasto, olej, mak i najważniejszy składnik – cebula. Przepis na tę potrawę jest prosty – i pewnie dlatego przetrwał wieki. Cebularz, bo o nim mowa, to wypiek charakterystyczny dla Lubelszczyzny. Do tego stopnia, że politycy wybrali go do kampanii promującej region. Skąd się wziął? Przekonacie się podczas „Spaceru z historią”. Zapraszam! Piotr Nowak

1.

W poszukiwaniu pierwowzoru cebularza musimy przenieść się w czasie i przestrzeni na Bliski Wschód, nawet o parę tysięcy lat. To właśnie tam mieszkali Żydzi, którzy do Polski zostali sprowadzeni przez króla Kazimierza Wielkiego. W XIV wieku przywieźli ze sobą zwyczaj wypiekania placków z ciasta psennego. Raczej nie wypiekała ich domniemana kochanka króla, Esterka, która należała do zamożnej rodziny kupców i medyków żydowskich, niemniej miała pewnie okazję ich próbować

2.

W tym czasie nawyki żywieniowe zamożniejszej części społeczeństwa były niezbyt zdrowe. Szesnastowieczne posiłki były obfite, a potrawy ciężkostrawne. O zwyczajach żywieniowych mieszczaństwa wspomina Mikołaj Rej w „Żywocie człowieka poczciwego”:

Kto się chce tym dziwom przypatrzeć, jako się chudzina żywi, idź na krakowski rynek, tam się nadziwujesz: ano jedna kielbaski smaży, druga gzelce sprzedaje, druga wątrobę pieczoną z octem a z cebulą, druga z oplatki po rynku i ulicach biega, druga z wieńcy, druga z żółtki i z czerwioną maścią siedzi. Więc tu i u krup, u śledzi, u masła, u jabłek, u żemeli, u botów, u ryb, u żuru, u barszczu, u ogórków, u rozmaitych ogrodnych rzeczy siedzi, a kto by się ich naliczył?

3.

Mikołaj Rej bywał często w Lublinie, bo tutaj sądził się o przysłowiową miedzę. Dieta mieszkańców miast i wsi różniła się w zależności od pory roku, jednak na przestrzeni stuleci zmieniała się niewiele. O XIX-wiecznych zwyczajach w książce pod tytułem „Zabawy ziemiańskie” wspomina Józef Jeżowski:

*Dobra bywa pieczenia górna w tłustym wole,
Także gąska pieczona, a kapłon w rosole,
I świeża sztuka mięsa, albo cielęcina,
Głowizna z chrzanem smaczna, z koprem jagnięcina,
Prosię tłuste pieczone, słonina w jarzynie,
W grochu; nie myśli drugi nigdy o zwierzyńie,
O rybę zawsze łącno, gdy sadzawki w domu,
Ma dla swojej potrzeby i może dać komu*

4.

Jakkolwiek smacznie brzmi taki opis potraw na stołach ziemiańskich, to jednak większość społeczeństwa jadła mniej wystawnie. Mało było mięsa, więcej warzyw i pieczywa. Jeszcze inaczej wyglądała kosztowna żywność żydowska. Z XIX wieku pochodzą najstarsze wzmianki o odpowiednikach dzisiejszego cebularza, który stał się przebojem żydowskich piekarni na Starym Mieście i Wieniawie

5.

Tak lubelskie piekarnie w dwudziestoleciu międzywojennym wspomina jeden z mieszkańców.

W Lublinie było bardzo dużo małych piekarni żydowskich. Tych piekarenek było sporo na Lubartowskiej, na Szerokiej, na Ruskiej i na Nadstawnej – relacja Mariana Milsztajna ze zbiorów Ośrodka Brama Grodzka – Teatr NN. – Każdy piekarz miał swoje przepisy, z którymi się nie dzielił z drugim piekarzem. [...] Był – jak to nazywać – nie chała, nie chleb, pomiędzy. Nazywało się „kuchen”. To był chleb z cebulką na wierzchu

6.

Cebularze we wspomnianym okresie rozpowszechniły się na całą Lubelszczyznę. Powstawały w piekarniach żydowskich i początkowo to właśnie Żydzi je kupowali. Dziś Żydów na Lubelszczyźnie prawie nie ma, a mimo to cebularze wypieka kilkadziesiąt piekarni w regionie. Jednak żeby napawać się ich smakiem, nie trzeba wcale lecieć do sklepu. Wystarczy sprawny piekarnik, składniki i... trochę samozaparcia

7.

Najpierw przygotowujemy rozczyn. Pięć dekagramów drożdży mieszamy z cukrem, dwiema łyżkami mąki i odrobiną ciepłego mleka. Tak przygotowaną mieszaninę pozostawiamy do wyrośnięcia. W tym czasie nie próżnujemy – w garnku rozpuszczamy sześć deko margaryny z niecałą szklanką mleka. Składniki się topią, a my w tym czasie prawie pół kilograma mąki mieszamy z solą. Dodajemy przygotowany wcześniej rozczyn, margarynę z mlekiem i roztrzepane jajko. Całość odstawimy odstawiamy na bok aż wyrośnie. Gdy ciasto dojrzewa, przygotowujemy cebulę. Kroimy ją w kostkę i podsmażamy na oleju do uzyskania złotego koloru. Wyłączamy gaz. Dosypujemy mak. Nie żałujemy tego składnika. Teraz pieprz i sól, dzięki niej cebula puści soki, dlatego dodajemy ją około 30 minut przed wrzuceniem całości do pieca. Teraz możemy nastawić piekarnik na 200 stopni.

Podczas gdy się rozgrzewa, na blasze rozkładamy 12 części rozwałkowanego ciasta. Brzegi możemy posmarować jajkiem. Teraz gwóźdź programu: na cieście rozkładamy równomiernie cebulę z makiem. Zanim piekarnik się rozgrzeje, czekamy, aż placki podrosną. Gdy wewnątrz jest rozgrzane, wsuwamy ciasto

8.

Idealny cebularz ma 15 na 20 centymetrów średnicy i około 1,5 centymetra grubości. Brzeg jest złocisty i chrupiący, wewnątrz soczyste, a całość pachnąca. Ale nie przesadzajcie z tym zapachem, zwłaszcza w zamkniętych pomieszczeniach. Spożywanie cebularzy w autobusie podczas upałów jest stanowczo niewskazane.

Podczas „Spaceru z historią” poruszaliśmy się głównie w kuchni. Jednak bez obaw – w przyszłym tygodniu wybierzemy się dalej, w czasie i przestrzeni. Do usłyszenia! Piotr Nowak

0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
E								

Praca domowa

Zadanie 23. Projekt

Proszę zapoznać się z listą 43 polskich produktów zarejestrowanych, czyli wpisanych przez Komisję Europejską do Rejestru Chronionych Nazw Pochodzenia i Chronionych Oznaczeń lub do Rejestru Gwarantowanych Tradycyjnych Specjalności, a następnie:

A. Odnaleźć w słowniku znaczenie słów: pieriekaczewnik, redykołka, suska sechłońska, krupnioki śląskie

.....

B. Zakwalifikować produkty (podając ich numery z listy) do wydzielonych w tabeli kategorii zgodnie z podanym przykładem, a następnie omówić dane z tabeli.

Ser	Miód	Alkohol	Pieczyno/ ciasto	Olej	Owoce	Warzywa	Mięso/ kielbasa	Ryby
1,2, 35								

1. Bryndza podhalańska
2. Oscypek
3. Miód wrzosowy z Borów Dolnośląskich
4. Półtorak staropolski tradycyjny
5. Dwójniak staropolski tradycyjny
6. Trójniak staropolski tradycyjny
7. Czwórniak staropolski tradycyjny
8. Rogal świętomarciński
9. Wielkopolski ser smażony
10. Andruty kaliskie
11. Olej rydzowy tradycyjny
12. Pierekaczewnik
13. Truskawka kaszubska
14. Redykołka
15. Wiśnia nadwiślanka
16. Fasola korczyńska
17. Miód kurpiowski
18. Podkarpacki miód spadziowy
19. Suska sechłońska
20. Kielbasa lisiecka
21. Obwarzanek krakowski
22. Śliwka szydlowska
23. Jabłka łuckie
24. Chleb prądnicki
25. Kielbasa jałowcowa staropolska
26. Kielbasa myśliwska staropolska
27. Karp zatorski
28. Miód drahimski
29. Kołocz śląski / kołacz śląski
30. Jabłka grójeckie
31. Kabanosy staropolskie
32. Fasola Piękny Jaś z Doliny Dunajca / fasola z Doliny Dunajca
33. Fasola wrzawska
34. Miód z Sejneńszczyzny / Łódzieszczyzny / Seinų/ Lazdijų krašto medus
35. Ser koryciński swojski

36. Jagnięcina podhalańska
37. Cebularz lubelski
38. Krupnioki śląskie
39. Kielbasa biała parzona wielkopolska
40. Kielbasa piaszczańska
41. Kielbasa krakowska sucha staropolska
42. Czosnek galicyjski
43. Podpiwek kujawski

Literatura i netografia

- R. Szuchta, *1000 lat historii Żydów polskich. Podróż przez wieki*. Warszawa 2015.
- <https://gazetamiasta.pl/wp-content/uploads/2014/08/cebularz.jpg> [dostęp 23.06.2022].
- <https://i.ytimg.com/vi/xd9mNP8gZiw/hqdefault.jpg> [dostęp 23.06.2022].
- <https://m.kafeteria.pl/jak-zrobic-pite-b5394310b0c9b0fb,1200,0,0,0.jpg> [dostęp 23.06.2022].
- https://static.gotujmy.pl/ZDJECIE_PRZEPISU_ETAP/placek-po-wegiersku-387018.jpg [dostęp 23.06.2022].
- <https://s3.przepisy.pl/przepisy3ii/img/variants/767x0/pizza-frutti-di-mare.jpg> [dostęp 23.06.2022].
- https://mumandthecity.pl/wp-content/uploads/2016/08/DSC_1766.jpg [dostęp 23.06.2022].
- https://www.przyslijprzepis.pl/media/cache/common_list/uploads/media/default/0006/42/thumb_541786_reference.jpg [dostęp 23.06.2022].
- <https://dzieje.pl/rozmaitosci/cebularz-lubelski-37-polskim-produktem-chronionym-w-ue> [dostęp 23.06.2022].
- <https://gazetamiasta.pl/wp-content/uploads/2014/08/cebularz.jpg> [dostęp 23.06.2022].
- https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRW5poBusul1MyLzLeVM-Hl6clS_AVQdKZ5bg&usqp=CAU [dostęp 23.06.2022].
- <https://lublin.tvp.pl/38384255/ministerstwo-chroni-cebularza-piekarnie-z-certyfikatem> [dostęp 23.06.2022].
- <https://www.youtube.com/watch?v=hdB24dvcR2o> [dostęp 23.06.2022].

Opracowania

- Bardijewska S., *Nagie słowo. Rzecz o słuchowisku*, Warszawa 2001.
- Blaz D., *Foreign Language Teacher's Guide to Active Learning, Eye on Education*, New York 1999.
- Roda M., *Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia na lekcjach języka obcego*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011.
- Szłazakowa A., *Radio w szkole*, Warszawa 1972.

Materialy internetowe

<https://dzieje.pl/rozmaitosci/cebularz-lubelski-37-polskim-produktem-chronionym-w-ue>
[dostęp 23.06.2022].

Cebularz – historia prawie prawdziwa | ZwiedzajLublin.pl [dostęp 23.06.2022].

Klucz odpowiedzi Żydowski smak dawnego Lublina

Zadania poprzedzające słuchanie audycji radiowej

Zadanie 1.

Każdy pomysł.

Zadanie 3.

0.	wszystkim
1.	wypieka
2.	pomyłka
3.	wypieki
4.	określa
5.	centymetra
6.	składnik
7.	unijne
8.	chroniony
9.	gwarancję
10.	certyfikowane
11.	produkuje
12.	procedury

Zadanie 4.

A.	B.	C.	D.	<i>E.</i>	F.	G.	H.
6.	5.	4.	3.	<i>0.</i>	2.	1.	7.

Zadanie 5.

0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
F	G	A	B	D	C	H	E

Zadanie 6.

1. – dziewięćset sześćdziesiąty piąty – X w.
2. – tysiąc dwieście sześćdziesiąty czwarty – XIII w.
3. – tysiąc trzysta dziewięćdziesiąty pierwszy – XIV w.
4. – tysiąc czterysta osiemdziesiąty drugi – XVII w.

Zadanie 7.

1. 2007
2. 1264
3. 1334
4. 1682

Zadanie 8.

- A –...3...
- B –...1...
- F – ...2..

Zadanie 9.

- II. 1. Dodanie cebuli i maku
- II. 2. Włożenie do pieca
- II. 3. Krojenie

Zadania wykonywane podczas pierwszego słuchania tekstu

Zadanie 10.

1. Esterka
2. Mikołaj Rej
3. Józef Jeżowski
4. Marian Milsztajn

Zadanie 11.

1. Gąska
2. cielęcina
3. jagnięcina
4. słonina
5. zwierzynie
6. sadzawki
7. potrzeby

Zadania wykonywane podczas drugiego słuchania tekstu**Zadanie 12.** (praca w parach)

Proszę zrobić notatkę z wysłuchanego tekstu w postaci wyrazów kluczy

1.
2.
3.
4.
5.

Zadania po wysłuchaniu audycji radiowej**Zadanie 13.**

1. Ciasto, olej, mak, sól, cebula
2. Na Bliskim Wschodzie kilka tysięcy lat temu
3. Kazimierz Wielki
4. Do zamożnej rodziny kupców i medyków żydowskich
5. Ciężkostrawne
6. Mikołaj Rej w „Żywocie człowieka poczciwego”
7. „Zabawy ziemiańskie”
8. Warzywa i chleb
9. Drożdże, cukier, mąka, ciepłe mleko.
10. 200 stopni
11. Cebula z makiem
12. Złocisty
13. W autobusie

Zadanie 14.

0 – c, 1 – b, 2 – b, 3 – a, 4 – c, 5 – b, 6 – a, 7 – c, 8 – b, 9 – c, 10 – c.

Zadanie 15.

0 – P, 1 – BI, 2 – BI, 3 – F, 4 – F, 5 – P, 6 – P, 7 – F, 8 – F, 9 – P, 10 – BI.

Rekapitulacja – praca domowa

Zadanie 18.

W	L	U	B	E	L	S	K	I	E
S	Ć	Ż	R	T	Y	U	J	K	C
C	Y	W	U	I	O	P	C	M	I
V	D	R	O	Ż	D	Ż	E	G	A
X	S	F	G	D	I	L	B	F	S
Z	F	L	B	W	A	K	U	Q	T
S	D	Ż	N	D	R	J	L	W	O
M	Ą	K	A	C	V	H	A	S	P
Q	E	Q	V	J	Q	E	F	C	Ż
A	R	V	C	G	R	O	C	H	Ń

Zadanie 19.

Krzyżówka: 1. Kapłon, 2. Esterka, 3. Kazimierz, 4. Żydzi, 5. Rosół, 6. Mak, 7. Piekarz, 8. Piekarnik

Hasło: Przysmak

Zadanie 22.

0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
E	G	C	F	I	B	D	H	J

Zadanie 23.

A.

1. Pierekaczownik
2. Redykołka
3. Suska sechłońska
4. Krupnioki śląskie

B.

Ser	Miód	Alkohol	Pieczyno/ Ciasto	Olej	Owoce	Warzywa	Mięso/kiel- basa	Ryby
1,2,9, 14, 35	3, 17, 18, 28, 34	4,5,6,7, 43	8,10, 12, 21, 24, 29, 37,	11	13, 15, 22, 23, 30	16, 32, 33, 42,	20, 25, 26, 31, 36, 38, 39, 40, 41,	27

PATRYCJA CZERWIŃSKA

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

KATARZYNA JEŻ

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

STEFFEN SAMMLER

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

MARCIN WIATR

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

NOWY FORMAT MIĘDZYNARODOWEJ WSPÓŁPRACY W ZAKRESIE REWIZJI PODRĘCZNIKÓW: EUROPEJSKIE FORUM NA RZECZ POJEDNANIA I WSPÓŁPRACY W DZIEDZINIE EDUKACJI HISTORYCZNEJ I NAUK SPOŁECZNYCH (EFREC)

A NEW FORMAT FOR MULTILATERAL TEXTBOOK WORK: EUROPEAN FORUM FOR RECONCILIATION AND COOPERATION IN HISTORY AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION (EFREC)

ABSTRAKT: Bi- oraz multilateralne działania na rzecz badań nad podręcznikami szkolnymi, planami nauczania i materiałami edukacyjnymi stanęły ostatnio przed trudnym zadaniem w obliczu szerzących się na nowo tendencji nacjonalistycznych i ksenofobicznych oraz konfliktów zbrojnych w Europie. Edukacja musi na te zmiany reagować w miarę szybko i opracować takie formy wymiany doświadczeń i dialogu oraz takie standardy tworzenia materiałów edukacyjnych, które możliwie najlepiej odpowiadałyby nowoczesnym wymogom dydaktycznym. W odpowiedzi na te wyzwania Instytut Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi | Instytut Georga Eckerta w Brunszwiku w Niemczech powołał w 2021 roku projekt Europejskiego Forum na Rzecz Pojednania i Współpracy w Dziedzinie Edukacji Historycznej i Nauk Społecznych (European Forum for Reconciliation and Cooperation in History and Social Sciences Education – EFREC). Forum ma na celu przezwyciężenie fragmentaryzacji działań na rzecz rewizji treści nauczania w Europie oraz stworzenie trwałej formy wymiany i archiwizacji informacji, innowacyjnych projektów i produktów będących efektem bi- oraz multilateralnych badań nad podręcznikami i materiałami edukacyjnymi. W niniejszym artykule autorzy uzasadniają konieczność wzmocnienia i instytucjonalizacji

działań na rzecz bi- i multilateralnych prac podręcznikowych oraz prezentują etapy realizacji tych działań.

SŁOWA KLUCZOWE: podręczniki szkolne, materiały edukacyjne, forum pojednania

ABSTRACT: Bi- and multilateral research on textbooks, curricula and educational materials has recently faced a difficult task in the face of newly spreading nationalistic and xenophobic trends and the return of violent conflict in Europe. The education sector needs to react quickly to these changes and develop new forms for exchange of experiences and the creation of educational products that meet the latest teaching requirements. In response to these challenges, the Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute of Braunschweig, Germany, established the European Forum for Reconciliation and Cooperation in History Education and Social Sciences Project (EFREC) in 2021. The EFREC aims to overcome the fragmentation of revision activities in Europe and to create a sustainable form of information, exchange and archiving of innovative projects and products of bi- and multilateral research on textbooks and educational media. In this article, the authors justify the need to strengthen and institutionalize efforts for bi- and multilateral textbook work, and present the stages of implementation of these activities.

KEYWORDS: textbooks, educational media, reconciliation forum

Wstęp

Przyszło nam żyć w wyjątkowo niepewnych czasach. Ilość dostępnych informacji często przerasta nasze potrzeby i możliwości percepcyjne; do tego szerzące się w przestrzeni medialnej fake newsy zdecydowanie utrudniają codziennie poruszanie się w gąszczu faktów i pseudofaktów. Tworzy to idealną pożywkę dla teorii popularyzujących widzenie świata w czarno-biały sposób, a to z kolei żywny grunt dla rozwoju dyskursów nacjonalistycznych w przestrzeni publicznej. Wpływ takich tendencji jest widoczny również w sferze stosunków międzynarodowych. Dotychczasowe bi- i multilateralne formaty dialogu w dziedzinie edukacyjnej konfrontowane są z daleko idącą nieufnością co do jakichkolwiek form ponad- czy międzynarodowej współpracy; niektóre z nich wprost przeżywają kryzys lub tracą na znaczeniu. W kontekście polsko-niemieckim widoczne jest to np. w bardzo rozbieżnych wynikach najnowszego barometru polsko-niemieckiego w odpowiedziach na pytanie o dwustronną współpracę i wzajemne zrozumienie¹. Z drugiej strony szerzy się przez to pewnego rodzaju nieufność do bilateralnych relacji

¹ Por. J. Kucharczyk, A. Łada-Konefał, *Podzieleni Polacy i sceptyczni Niemcy. Wzajemne postrzeganie w kontekście polskiej i niemieckiej polityki historycznej. Barometr Polska-Niemcy 2023. Część druga*, Instytut Spraw Publicznych, Deutsches Polen-Institut, Warszawa–Darmstadt 2023, s. 23–28.

i niechęć do nawiązywania nowych. W takich okolicznościach w dziedzinie edukacji należy zadbać przede wszystkim o kształtowanie umiejętności radzenia sobie z wielością kryzysów, czujnie obserwować rozwój różnych tendencji i reagować na nie w sposób możliwie konstruktywny. Niezmiennie ważne jest bowiem rozwijanie empatii i kompetencji, pozwalających lepiej zrozumieć kompleksowy charakter historii oraz odmienne spojrzenia na fakty historyczne i ich interpretacje. Podręczniki do historii i materiały edukacyjne opracowane jedynie w oparciu o narodowe plany nauczania często nie są w stanie w wystarczający sposób uwrażliwić uczniów na pluralistyczny i wieloperspektywiczny obraz świata. Trudno jest mówić o europejskim pojednaniu, gdy jednocześnie wiedza historyczna na temat naszych sąsiadów jest często niewystarczająca albo po prostu powierzchowna. Europejskie Forum na Rzecz Pojednania i Współpracy w Dziedzinie Edukacji Historycznej i Nauk Społecznych (European Forum for Reconciliation and Cooperation in History and Social Sciences Education – EFREC), inicjatywa powstała w 2021 roku z ramienia Instytutu Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi | Instytut Georga Eckerta w Brunszwiku, odpowiada na ten deficyt poprzez stworzenie pewnego rodzaju „bezpiecznej przestrzeni” do wymiany doświadczeń i nawiązywania dialogu, a także infrastruktury w postaci cyfrowego forum, w którym organizacje dążące do rewizji podręczników szkolnych i tworzące materiały edukacyjne o charakterze bi- lub multilateralnym, opartym na międzynarodowej wymianie doświadczeń, dowiadują się o swoim istnieniu, dzielą się wynikami swojej pracy i doświadczeniami. Ważny w tym kontekście jest wspólny namysł nad lepszym zsynchronizowaniem efektów dotychczasowej pracy oraz nad projektami mającymi na celu poprawę jakości podręczników oraz materiałów edukacyjnych w Europie. Dzięki temu EFREC przyczynia się do zacieśnienia współpracy międzynarodowej i wspiera bilateralne procesy pojednania od strony edukacji historycznej i obywatelskiej.

Koncepcja pojednania i zagadnienia metodologiczne

Koncepcja pojednania – szczególnie widoczne jest to w kontekście polsko-niemieckim, ale przecież nie tylko – wiąże się z tradycją myśli religijnej i zaangażowaniem organizacji kościelnych w rewizję podręczników poczynawszy od

przełomu XIX i XX wieku². EFREC nawiązuje do tej koncepcji w działaniach nad koordynacją pracy obecnych komisji podręcznikowych i organizacji pozarządowych opracowujących programy nauczania oraz podręczniki i materiały edukacyjne. Dla EFREC ważna jest koncepcja pojednania, którą można odnieść do praktyki (polityczno-)edukacyjnej. Pojednanie nie musi być powiązane z teologicznym pojęciem łaski, ale rewizja podręczników musi być zgodna z zasadami poszukiwania „prawdy historycznej”, uznania odpowiedzialności za zbrodnie i cierpienia ofiar oraz zobowiązania do zadośćuczynienia, które Corine Defrance określiła jako główne zasady pojednania³. W tym kontekście EFREC identyfikuje i analizuje warunki, które muszą zostać spełnione, aby proces przejścia od konfliktu do pojednania mógł się rozpocząć, oraz przeszkody, które mogą się pojawić w tym procesie w obszarze rewizji podręczników. EFREC dąży do tego, aby proces ten był trwały i odporny na kryzysy i polityczne wstrząsy, a pojednanie zinstytucjonalizowane, zgodnie z zaleceniami sformułowanymi przez Lily Gardner Feldman w 2016 roku⁴. Autorka zwraca uwagę w swojej publikacji na znaczenie instytucjonalizacji pojednania oraz na to, jakie formy działań i organizacji wspierają pojednanie, aby mogło ono stać się zjawiskiem trwałym, a nie doraźnym czy koniunkturalnym.

Opierając się na koncepcjach zaczerpniętych z myśli religijnej, które połączyły pojednanie z uznaniem winy, łaską i przebaczeniem, rewizja podręczników przyczyniła się zatem do pojednania. Idee te sprawdziły się również poza kontekstem religijnym. Sukces rewizji podręczników zależał i nadal zależy od umiejętności rozpoznawania różnic (kulturowych) między własnym społeczeństwem a społeczeństwem sąsiada/sąsiadów oraz opracowania odpowiednich metod, aby to rozpoznanie różnic przekładało się na proces pojednania. Rewizja podręczników musiała i musi odpowiadać konkretnym potrzebom partnerów w zakresie wyboru tematów, praktyki kulturowej procesu rewizji i form jej wyników – dlatego też

² Por. M.-C. Giuntella, *Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre deux guerres*, [w:] *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, red. M.-C. Baquès, A. Bruter, N. Tutiaux-Guillon, Paris 2003, s. 161–189. Na temat historii terminu „pojednanie” zob. U. Pfeil, *Versöhnung gestern und heute. Einleitende Bemerkungen zu einem sich wandelnden Begriff*, [w:] *La réconciliation. Histoire d'un concept entre oubli et mémoire*, red. A. Couderc, C. Defrance, U. Pfeil, Bruxelles–Bonn–Berlin 2022, s. 13–31; C. Defrance, *La réconciliation. Entre mémoires et oubli, entre passé et avenir. Un essai de conclusion*, [w:] *La réconciliation*, op.cit., s. 327–348.

³ C. Defrance, *La réconciliation*, op.cit., s. 336.

⁴ L.G. Feldman, *Introduction to the present volume*, [w:] *The former Soviet Union and East Central Europe between Conflict and Reconciliation*, red. L.G. Feldman, R. Barash, S. Goda, A. Zempelburg, Göttingen 2016, s. 7–11.

została nazwana „sztuką praktyczną”. Wyzwaniem jest oparcie tej „sztuki praktycznej” (tj. celowych praktyk rewizji) na wynikach badań naukowych lub uczynienie samego procesu rewizji przedmiotem analizy naukowej. Z drugiej strony ważne jest, aby uniknąć zbytniego pragmatyzmu politycznego, zwanego również „dyplomacją podręcznikową”, i aby czerpać inspirację dla przyszłych działań z doświadczeń dwustronnych i wielostronnych prac nad podręcznikami.

W świetle aktualnych wyzwań pojęcia pojednania i dialogu, w których szczególne miejsce winna zająć także wspólna refleksja nad europejskimi standardami wiedzy w dziedzinie edukacji historycznej, wymagają jednak ponownego przedyskutowania i określenia. W tym kontekście inwazja Rosji na Ukrainę w lutym 2022 r. przyniosła bowiem utratę tradycyjnych historycznych pewników i zwiastowała ogromny wstrząs w obszarze wizualizacji przeszłości. Zachowanie dystansu wobec teraźniejszości nadal pozostaje co prawda miarą naukowej refleksji nad przeszłością, ale jednocześnie podstawowy konsensus historyczno-kulturowy, który rozwinął się po 1989/1990 roku, stopniowo zanika. Dialogiczna gotowość do krytycznego i samokrytycznego radzenia sobie z ciężarem XX wieku, która powstała w tym transformacyjnym czasie, była ważnym etapem w konfrontacji z przeszłością. Bez tej woli nie można byłoby sobie wyobrazić wielu spektakularnych sukcesów współpracy dwustronnej – także, a może przede wszystkim, w dziedzinie badań nad podręcznikami szkolnymi; znakomitym przykładem jest czterotomowy polsko-niemiecki podręcznik do historii „Europa. Nasza historia / Europa – Unsere Geschichte”.

Jednak z perspektywy Europy Środkowo-Wschodniej okres transformacji po 1989/1990 r. był również fazą zapominania i wypierania „europejskich lekcji” wspólnej historii. Był to czas kurczowego trzymania się pozornie zakorzenionych pewników, które w obliczu coraz bardziej totalitarnego i coraz bardziej agresywnego na zewnątrz reżimu w Rosji powinny były być coraz częściej kwestionowane: a mianowicie że magiczna formuła samej już tylko gotowości do dialogu jest potrzebna przede wszystkim do podkreślenia i dostrzeżenia tego, co wspólne i jednoczące, lub że praca nad wzajemnym porozumieniem musi mieć na celu wyłącznie pokazanie różnych perspektyw, aby wstąpić na drogę prowadzącą wprost do wypracowania wspólnej wersji interpretacji wydarzeń. Granice i manowce takiego pojmowania dialogu widoczne są szczególnie w kontekście naukowych i kulturowych kontaktów niemiecko-rosyjskich. W konsekwencji standardy edukacji historycznej, które zostały wspólnie opracowane w ostatnich dziesięcioleciach, są kwestionowane – nawet

jeśli odpowiadają one najwyższym naukowym oczekiwaniom⁵. Dziś wspólne projekty badawcze i infrastrukturalne, które budują zaufanie do dialogu, są potrzebne po to, by współpracować nad stworzeniem standardów edukacji historycznej w Europie, które sprostałyby wyzwaniom trudnej współczesności.

Znaczenie podręczników szkolnych

Zanim przejdziemy do szczegółowego omówienia projektu EFREC, warto się najpierw zastanowić, dlaczego potrzebna jest nam w ogóle rzetelna wiedza o materiałach edukacyjnych i jaką rolę odgrywają one w europejskich procesach pojednania. Podręczniki szkolne to w przypadku wielu przedmiotów nadal główne medium systematycznego przekazu wiedzy, a co za tym idzie, uznaje się je za czynnik konstytutywny w procesie nowoczesnego nauczania⁶. Wbrew niekorzystnym prognozom podręczniki wcale nie straciły na znaczeniu, a wręcz przeciwnie – odgrywają znaczącą rolę w dyskusjach społecznych na temat tego, jaki rodzaj i jaki zakres wiedzy jest dziś potrzebny, a także na temat innowacji dydaktycznych oraz wszechobecnej cyfryzacji mediów. Z tej racji podręczniki wzbudzają ogromne zainteresowanie na różnych płaszczyznach – społecznej, politycznej i zawodowej, zarówno wśród nauczycieli i edukatorów, jaki i w środowisku naukowym oraz wśród polityków, co jest wyraźnym dowodem na przemianę recepcyjnego charakteru materiałów dydaktycznych. Nie służą one już tylko przekazywaniu wiedzy, ale są odzwierciedleniem polityki historycznej i kultury pamięci danego kraju. Dydaktyka stała się samodzielną dyscypliną akademicką, która wykracza poza metodologię nauczania historii i zajmuje się również pamięciowo-kulturowymi i historyczno-politycznymi aspektami pracy z i nad przeszłością. W tym kontekście coraz większą wagę zyskują bi- i multilateralne materiały dydaktyczne, które ze względu na swój ponadnarodowy charakter przyczyniają się do formułowania nowoczesnych reguł w dydaktyce historii, takich jak wieloperspektywiczność, kontrowersyjność czy otwarty obraz historii.

⁵ Zob. *Dlaczego polsko-niemiecki podręcznik do historii współczesnej nie dostał akceptacji ministra Czarnka?* (Józef Krzyk w rozmowie z Robertem Trabą), [w:] „Ale Historia” (dodatek do Gazety Wyborczej) z 1 IX 2023, <https://wyborcza.pl/alehistoria/7,121681,30137224,dlaczego-polsko-niemiecki-podrecznik-do-historii.html> [dostęp 4.09.2023].

⁶ E. Fuchs, I. Niehaus, A. Stolezki, *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen 2014, s. 9. Aktualny przegląd badań w tym zakresie zawiera publikacja: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. E. Fuchs, A. Bock, New York 2018.

Historia rozmów podręcznikowych

Doświadczenia dwóch wojen światowych stanowiły kluczowy impuls do poddania programów nauczania i podręczników krytycznej analizie. Już w 1951 roku Georg Eckert powołał w Brunshwiku przy Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Immanuela Kanta pierwszy Międzynarodowy Instytut Poprawy Podręczników Szkolnych, który postawił sobie za cel osiągnięcie porozumienia międzynarodowego poprzez organizację bilateralnych rozmów podręcznikowych⁷. Sektor edukacji wniósł zatem nieoceniony wkład w sukces pojednania i porozumienia oraz wzmocnił międzynarodową chęć współpracy, zarówno w Europie, jak i poza nią⁸.

Początek powojennych bilateralnych rozmów podręcznikowych miał miejsce w 1949 roku podczas brytyjsko-niemieckiej konferencji nauczycieli historii. Rozmowy te miały w swojej początkowej fazie na celu wyeliminowanie z podręczników do historii błędów rzeczowych oraz przede wszystkim stereotypów i mitów odwołujących się do archetypu wrogości. W 1951 roku zorganizowano podobne spotkanie z badaczami i nauczycielami z Francji, co zapoczątkowało działalność Niemiecko-Francuskiej Komisji Podręcznikowej. Wraz z rozpoczęciem procesu integracji (zachodnio-)europejskiej niemieckie bilateralne rozmowy podręcznikowe wkrótce rozszerzyły się o Włochy i kraje północnoeuropejskie, a także o Austrię i Szwajcarię. W tym samym czasie (w latach 50.) rozpoczął się dialog z Jugosławią oraz Polską. W tym kontekście kluczową rolę odegrali historyk Enno Meyer oraz socjolog Władysław Markiewicz⁹.

W ramach „nowej polityki wschodniej” kanclerza Willy’ego Brandta prace badawcze nad podręcznikami nabrały od lat 70. tempa poprzez nawiązanie kontaktów naukowych z Rumunią oraz Polską¹⁰. Z perspektywy RFN szczególne znaczenie dla międzynarodowych stosunków podręcznikowych miał dialog

⁷ [Woryginał: Internationales Institut für Schulbuchverbesserung] zob. E. Fuchs, S. Sammler, *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*, Braunschweig 2015, s. 4.

⁸ Zob. S. Sammler, *Schulbuchgespräche in friedenspädagogischer Absicht*, [w:] *Verständigung und Versöhnung nach dem ‘Zivilisationsbruch’? Deutschland in Europa nach 1945*, red. C. Defrance, U. Pfeil, Brüssel 2016, s. 605–624.

⁹ Zob. K. Ruchniewicz, *Enno Meyer a Polska i Polacy (1939–1990). Z badań nad początkami Wspólnej Komisji Podręcznikowej PRL–RFN*, Wrocław 1994.

¹⁰ Zob. I. Kąkolewski, *Polsko-niemiecki dialog podręcznikowy i jego wpływ na kulturę dialogu w Europie i Azji w XX i początkach XXI wieku*, [w:] *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze później*, red. K. Gładkowski, Olsztyn 2018, s. 61–72.

prowadzony z Francją, Polską¹¹ i Izraelem oraz powołanie bilateralnych komisji: Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów (1972)¹² oraz Niemiecko-Izraelskiej Komisji Podręcznikowej (1981)¹³. Georg Eckert był bardzo zaangażowany w rozwój procesu rewizji podręczników szkolnych i dzięki talentom dyplomatycznym doprowadził do rozbudowy sieci kontaktów, które po dziś dzień odgrywają kluczową rolę w dziedzinie współpracy i instytucjonalizacji badań nad materiałami edukacyjnymi. Mowa tutaj m.in. o kooperacji między stowarzyszeniami nauczycieli, Ministerstwem Spraw Zagranicznych RFN, UNESCO oraz Radą Europy¹⁴.

Tło powstania EFREC

Mimo długoletniego zaangażowania różnych podmiotów w rewizję treści podręczników szkolnych w ostatnich latach można zaobserwować niepokojące tendencje. Dotychczasowe standardy dydaktyczne są podważane przez dyskursy nacjonalistyczne i ksenofobiczne. Dodatkowo prowadzona przez Federację Rosyjską wojna przeciwko Ukrainie, legitymizowana przez stronę rosyjską argumentami rewizjonistycznymi o charakterze pseudo-historycznym, po raz kolejny wypukliła potrzebę aktywnego przeciwdziałania tym zjawiskom w obszarze edukacji. To z kolei wymaga nowoczesnego i odpornego na tendencje nacjonalistyczne podejścia na trzech płaszczyznach: politycznej, edukacji szkolnej oraz organizacyjnej. Polityka musi odpowiednio zareagować na nowe konflikty militarne i rosnące tendencje nacjonalistyczne, które stanowią zagrożenie dla ustanowionej po II wojnie światowej koncepcji społeczeństwa opartego na zasadach budowania pokoju i współpracy. Tymczasem na poziomie edukacji szkolnej nauczanie historii straciło w wielu krajach dominującą pozycję, a opracowanie nowych

¹¹ W procesie inicjacji polsko-niemieckich rozmów podręcznikowych szczególną rolę odegrały również inicjatywy społeczeństwa obywatelskiego, takie jak Akademia Ewangelicka z Berlina Zachodniego, która zorganizowała w 1969 roku konferencję na temat obrazu Polski w niemieckiej szkole; zob. K. Ruchniewicz, *Der Entstehungsprozess der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission 1937/38–1972*, „Archiv für Sozialgeschichte” 2005, t. 45, s. 237–252.

¹² Zob. T. Strobel, *Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskultur. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972–1990*, Göttingen 2015.

¹³ Zob. E. Fuchs, S. Sammler, *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*, Braunschweig 2015, s. 6–7.

¹⁴ Por. S. Sammler, *Institutionalising international textbook work: from Braunschweig to Strasbourg*, [w:] M. Bode [et al.], *Georg Eckert: A Driving Force in International Textbook Revision and Cultural Policy*, Eckert. Dossiers 2, 2021.

standardów dydaktycznych wymaga odpowiedniego przystosowania się szkół i nauczycieli oraz dostosowania materiałów edukacyjnych do przekazywania wiedzy zorientowanej na kształcenie umiejętności krytycznego myślenia i wieloperspektywiczności. Istniejące zaś bi- i multilateralne organizacje zajmujące się analizą planów nauczania i podręczników szkolnych (najczęściej są to komisje podręcznikowe i historyczne) muszą się zmierzyć z rosnącą liczbą inicjatyw obywatelskich, przy czym brakuje w tym obszarze transparentności i koordynacji.

W tym kontekście ścisła współpraca międzynarodowa nad opracowaniem materiałów dydaktycznych ma kluczowe znaczenie. Do najlepszych przykładów tego typu współpracy w Europie należą trzy bilateralne projekty podręcznikowe: projekt Joint History Books 1998–2016 (wspólna inicjatywa 13 krajów Europy Południowo-Wschodniej)¹⁵, francusko-niemiecki podręcznik „Histoire/Geschichte”¹⁶ oraz polsko-niemiecki podręcznik do historii „Europa. Nasza historia / Europa – Unsere Geschichte”¹⁷. Zarówno francusko-niemiecki jak i polsko-niemiecki projekt doczekał się wielu szczegółowych analiz naukowych¹⁸. Tego typu przykładów jest zdecydowanie więcej, a mnogość i różnorodność projektów opartych na współpracy bi- oraz multilateralnej to dobra wiadomość, choć z tego rodzaju współpracą wiążą się bardzo złożone wyzwania. Podręczniki czy też inne materiały edukacyjne opracowane w wyniku współpracy międzynarodowej to nie tylko wartościowe produkty współpracy. Na uznanie i większą uwagę zasługuje sam proces ich powstawania: prowadzenie żmudnego, wieloletniego międzynarodowego dialogu, gotowość do poszukiwania i zawierania kompromisów, trudności wynikające z różnic językowych oraz odmiennego podejścia metodycznego, wpływ polityki i kultury, a także ogromna wartość dodana wynikająca z otwarcia się na nowe impulsy

¹⁵ Por. <https://www.jointhistory.net/index.html> [dostęp 4.09.2023].

¹⁶ *Histoire/Geschichte*, 3 tomy, Paris–Leipzig 2006–2011.

¹⁷ Por. Zalecenia do bilateralnego polsko-niemieckiego projektu: <https://schulbuchkommission.eu/wp-content/uploads/podrecznik-do-historiiprojekt-polsko-niemiecki-zalecenia.pdf>. Cztery tomy polsko-niemieckiego podręcznika „Europa. Nasza historia” ukazały się w latach 2016–2020. Więcej informacji na ten temat por. <https://europa-nasza-historia.org/> [dostęp 4.09.2023].

¹⁸ J. Danyel, J. C. Behrends (red.), *Grenzgänger und Brückenbauer. Zeitgeschichte durch den Eisernen Vorhang*, Göttingen 2019 (por. https://meinclio.clio-online.de/uploads/media/book/toc_book-55219.pdf [dostęp 8.12.2023]). Zob. K. Ruchniewicz, *Porozumienie ponad granicami. Niemiecko-francuski i niemiecko-polski podręcznik historii. Analiza porównawcza*, [w:] *Trójkąt Weimarski w Europie. Współpraca polsko-niemiecko-francuska. Powstanie-potencjał-perspektywy*, red. K.H. Standke, Toruń 2009, s. 311–324; C. Defrance, U. Pfeil, *Symbol or Reality? The background, implementation and development of the Franco-German history textbook*, [w:] *History Education and Post-Conflict Reconciliation Reconsidering Joint Textbook Projects*, red. K. Korostelina, S. Lässig, London 2013, s. 52–68.

płynące z odmiennych tradycji dydaktyki historii – te wszystkie płaszczyzny są ważnymi etapami procesu powstawania materiałów edukacyjnych i stanowią wartościowy przykład dobrych praktyk dialogu międzynarodowego. Niestety, te ważne procesy i ich produkty giną dziś w cyfrowym gąszczu informacji. Niektóre bilateralne projekty informują o swoich działaniach w publikacjach lub na własnych stronach internetowych, inne przygotowują te informacje nawet w języku angielskim, co jest zdecydowanym ułatwieniem dla szerszego grona odbiorców. Większości cennych projektów brakuje jednak odpowiedniego zaplecza finansowo-personalnego, by podołać cyfrowym wyzwaniom XXI wieku, wynikającym z nowoczesnego i możliwie interaktywnego sposobu przekazywania informacji. Na poziomie europejskim brakuje skonsolidowanego archiwum czy też platformy, która informowałaby zarówno o bieżących, jak i zakończonych projektach tego typu. W ramach odpowiedzi na te wyzwania Instytut Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi zdecydował się powołać w 2021 roku projekt EFREC, który w obecnej fazie jest finansowany przez niemieckie Ministerstwo Spraw Zagranicznych¹⁹.

Cele EFREC

EFREC zrzesza aktualnie 21 bi- lub multilateralnych inicjatyw z 17 krajów, w tym komisje podręcznikowe i komisje historyków, działających na rzecz dialogu podręcznikowego. Trzeba podkreślić, że w przypadku EFREC nie chodzi o kolejny projekt funkcjonujący równolegle do istniejących już inicjatyw. Celem EFREC jest raczej przezwycięzenie fragmentaryzacji działań z zakresu rewizji podręczników i materiałów edukacyjnych w Europie oraz stworzenie trwałej formy wymiany i archiwizacji cennych informacji na temat innowacyjnych procesów dialogu oraz związanych z tym projektów i produktów. EFREC stwarza warunki do prowadzenia kompleksowego i międzynarodowego dialogu na rzecz edukacji historyczno-obywatelskiej w Europie i poza nią. Ponadto organizacja ta podejmuje próby lepszej koordynacji i intensyfikacji tego dialogu oraz prowadzi badania nad opracowaniem nowych standardów z zakresu rewizji podręczników i materiałów edukacyjnych, a także wspiera projekty służące tworzeniu innowacyjnych materiałów dydaktycznych.

¹⁹ Oficjalna nazwa Instytutu Georga Eckerta od 2021 brzmi: Instytut Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi | Instytut Georga Eckerta. Więcej informacji na temat historii oraz zakresu badań Instytutu Georga Eckerta por. E. Fuchs, K. Henne, S. Sammler, *Mission Textbook. The History of the Georg Eckert Institute*, Braunschweig 2022.

Forum EFREC czerpie w swojej działalności z dorobku doświadczeń trzech bilateralnych komisji podręcznikowych, których sekretariaty naukowe od lat mieszczą się w Instytucie Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi, a mianowicie Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów, Niemiecko-Izraelskiej Komisji Podręcznikowej oraz Niemiecko-Czeskiej Komisji Podręcznikowej²⁰. Bi- oraz multilateralne inicjatywy związane z badaniami podręczników szkolnych oraz ich specyficzny sposób współpracy oparty na międzynarodowym i międzykulturowym dialogu, a także ogromne doświadczenie w zakresie badań nad materiałami edukacyjnymi mają wysoką wartość innowacyjną, gdyż łączą różne narodowe narracje historyczne i tradycje dydaktyczne, a tym samym sprzyjają empatii i tolerancji w stosunku do odmiennych konstrukcji historycznych.

Synergia powstająca dzięki wymianie doświadczeń to ważny krok w kierunku zrozumienia, pojednania i współpracy w obszarze tworzenia mediów edukacyjnych, zwłaszcza w obliczu aktualnych wydarzeń w Europie. Szczególnie po pełnoskalowej inwazji Federacji Rosyjskiej na Ukrainę w lutym 2022 r. widać, jak istotny jest aktywny udział w EFREC ekspertek i ekspertów ze strony ukraińskiej, zrzeszonych między innymi w Polsko-Ukraińskiej Komisji Podręcznikowej. Jednocześnie porównując Polsko-Niemiecką i Polsko-Ukraińską Komisję Podręcznikową można zaobserwować, jak różne struktury i warunki działania charakteryzują inicjatywy bilateralne zrzeszone w EFREC. Podczas gdy Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa zyskała swoją reputację dzięki współpracy prowadzonej mimo różnic systemowych wynikających z dzielącej Europę „żelaznej kurtyny” oraz dzięki rewizji treści podręczników szkolnych i programów nauczania, stając się z czasem pionierem w zakresie prowadzenia badań dydaktycznych o bilateralnym charakterze i wspólnego tworzenia materiałów edukacyjnych oraz serii podręczników, powstała w 1993 roku Polsko-Ukraińska Komisja Podręcznikowa pozostaje w dużej mierze zależna od zaleceń obu rządów i działa w warunkach wojny w Ukrainie. Podczas gdy Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa po intensywniej bilateralnej pracy ostatnich dekad od 2020 roku stara się stworzyć podwaliny wspólnej, europejskiej narracji historycznej, to dialog polsko-ukraiński – przynajmniej w świetle dotychczasowych strategii i wyników pracy – koncentruje się na tradycyjnie rozumianej bilateralnej rewizji treści podręczników, a kwestie wdrażania własnych zaleceń w podręcznikach, programach nauczania czy w praktyce szkolnej – na przykład we współpracy z nauczycielami z obu krajów – nie były

²⁰ Por. <https://www.gei.de/wissenstransfer/internationale-schulbucharbeit> [4.09.2023].

do tej pory częścią dwustronnej pracy nad podręcznikami²¹. Polsko-Ukraińska Komisja Podręcznikowa jest też stosunkowo daleka od praktyki wypracowania mechanizmów nauczania kontrowersyjnych treści wspólnej historii poprzez włączenie w ten proces nowych rozwiązań dydaktycznych integrujących w narracje podręcznikowe różne punkty widzenia lub odmienną rolę danych wydarzeń historycznych w kulturze pamięci, choć dynamika rozmów pozostaje duża, a wojenna cezura roku 2022 być może stanowić będzie przełom w myśleniu o nowych zadaniach dla tej Komisji, np. w kontekście potrzeby opracowania wspólnego polsko-ukraińskiego podręcznika do historii. Niewykluczone, że stanie się to dzięki inspiracji konkretnymi metodologicznymi i dydaktycznymi rozwiązaniami, zastosowanymi w polsko-niemieckim podręczniku „Europa. Nasza historia / Europa – Unsere Geschichte”²².

Dzięki odpowiedniej infrastrukturze cyfrowej EFREC tworzy sieć, w ramach której specjaliści organizujący bi- i multilateralne inicjatywy z zakresu badań i rewizji treści podręczników, programów nauczania oraz materiałów edukacyjnych mogą się lepiej poznać oraz – co nie mniej istotne – zaprezentować wyniki swojej działalności oraz metody pracy. Na forum EFREC można dzielić się doświadczeniami na temat genezy wspólnych projektów i przedstawić konkretne owoce swojej pracy, czyli np. bilateralne podręczniki do historii, materiały edukacyjne dla nauczycieli oraz uczniów, wyniki badań dotyczące planów nauczania czy też zalecenia dla podmiotów decyzyjnych – świata polityki edukacyjnej, wydawnictw czy zespołów autorskich. Ponadto EFREC tworzy ogólnie dostępną bazę publikacji naukowych z zakresu międzynarodowej rewizji podręczników szkolnych, publikuje wyniki badań i organizuje we współpracy z partnerami międzynarodowe projekty, w tym regionalne warsztaty i konferencje naukowe. Aby wspierać produkcję wysokiej jakości materiałów edukacyjnych, EFREC utrzymuje również bliski kontakt z nauczycielami i dydaktykami. Dzięki popularyzacji różnych materiałów dydaktycznych oraz pomocy oferowanej nauczycielom EFREC cieszy się dużym zainteresowaniem wśród tych ostatnich. Nauczyciele cenią sobie praktyczne walory forum EFREC i biorą liczny udział w warsztatach i konferencjach, gdzie

²¹ Por. K. Sanojca, *Trzy dekady doświadczeń Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych Historii i Geografii*, „Wiadomości Historyczne” 2022, nr 2, s. 27–30.

²² Por. M. Wiatr, D. Pick, *Transnationale Ansätze in der Geschichtsdidaktik aus bilateraler Sicht. Zum deutsch-polnischen Geschichtsbuchprojekt „Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia“*, [w:] *Themenheft. Bildungspropaganda-Bildungsnationalismus-Bildungs Kooperation*, red. M. Heinemann, E. Fuchs, „Bildung und Erziehung” 2022, nr 2, s. 164–186.

dziela się spostrzeżeniami na temat zastosowania i jakości aktualnych materiałów edukacyjnych – a te konstruktywne uwagi są nieocenione w procesie tworzenia nowych pomocy naukowych czy konkretnych pomysłów projektowych. W przyszłości EFREC zamierza również udzielać wsparcia w procesie ubiegania się o pobyty badawcze w Instytucie Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi oraz umożliwić korzystanie z zasobów nowoczesnej biblioteki naukowej Instytutu. Ponadto forum EFREC docelowo planuje udzielać wsparcia merytorycznego w procesie pozyskiwania partnerów, grantów i środków finansowych na projekty dotyczące współpracy międzynarodowej w obszarze edukacji.

Dotychczasowe doświadczenia i efekty pracy EFREC

W roku 2021 grupa projektowa opracowała kwestionariusz na temat rodzaju organizacji, obszarów działania, metod i wytworzonych materiałów oraz ich znaczenia dla polityki edukacyjnej, który umożliwia zidentyfikowanie kompetentnych partnerów do współpracy i poznanie ich konkretnych potrzeb. Dzięki temu EFREC stworzył skonsolidowany przegląd działań inicjatyw państwowych i obywatelskich w zakresie rewizji podręczników i programów nauczania, a także produkcji mediów edukacyjnych w Europie i poza nią. W pierwszej fazie kwerendy udało się zidentyfikować ponad 100 inicjatyw o bi- oraz multilateralnym charakterze, większość z Europy Środkowej i Wschodniej. Przedstawiciele ok. 20% spośród zidentyfikowanych inicjatyw gotowi byli natychmiast podjąć współpracę w ramach EFREC, i to już nawet w bardzo wczesnej fazie projektu. Aktualnie EFREC zrzesza 21 inicjatyw z 17 krajów²³.

Wspólnie z inicjatywami partnerskimi forum EFREC zorganizowało w kwietniu 2022 roku konferencję inauguracyjną. Podczas tego spotkania uczestnicy

²³ Do aktywnego udziału w projekcie EFREC zgłosiły się m.in. następujące inicjatywy partnerskie: Wspólna Komisja Ekspertów do Kwestii Zagadnień Dydaktycznych i Historycznych z Bułgarii i Macedonii Północnej, Fundacja „CELL” z Holandii, Stowarzyszenie Nauczycieli „HIPMONT” z Czarnogóry, Niemiecko-Izraelska Komisja Podręcznikowa, Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie, Centrum mierzenia się z przeszłością „Documenta” z Chorwacji, Stowarzyszenie na rzecz Dialogu i Badań Historycznych „AHDR” z Cypru, Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. W. Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego, Stowarzyszenie Nauczycieli „Nova Doba” z Ukrainy, Wspólna Komisja ds. Badań nad Najnowszą Historią Stosunków Niemiecko-Rosyjskich, Europejskie Centrum ds. Mniejszości Narodowych „ECMI” z Niemiec, Muzeum Berlin Karlshorst, Polsko-Ukraińska Komisja Podręcznikowa, Niemiecko-Czeska Komisja Podręcznikowa oraz Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa.

pracowali nad profilem forum i dyskutowali na temat tego, jakie kluczowe historyczne tematy można zidentyfikować: 1) w społeczeństwach znajdujących się w fazie konfliktu zbrojnego, 2) w społeczeństwach postkonfliktowych oraz 3) w społeczeństwach w fazie pokoju, a także wymieniali się doświadczeniami dotyczącymi różnych form efektów pracy i form organizacji w obszarze rewizji i tworzenia materiałów edukacyjnych²⁴. Ponadto zespół EFREC zaprezentował prototyp strony internetowej, otwierając dyskusję na temat specyficznych potrzeb bi- oraz multilateralnych inicjatyw w tym zakresie. Uczestnicy podkreślili potrzebę objęcia badaniami całego cyklu produkcji mediów edukacyjnych, jak również konieczność bardziej intensywnej wymiany doświadczeń. Apelowali również o zacieśnienie współpracy regionalnej wykraczającej poza logikę lub praktyki współpracy *stricte* bilateralnej.

Forum EFREC zorganizowało we wrześniu 2022 roku w ramach ścisłej współpracy z paryskim Ośrodkiem Naukowym PAN, Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie oraz paryskim Instytutem Nauk Politycznych i Społecznych (Institut des sciences sociales du politique CNRS-Université Paris Nanterre – ENS Paris-Saclay) drugą konferencję pod hasłem „Przeszłość dla przyszłości: Jakiego podręcznika do historii potrzebuje Europa w XXI wieku?”²⁵. Historycy, przedstawiciele nauk społecznych i nauczyciele z Niemiec, Polski, Francji, Mołdawii, Serbii i Ukrainy dyskutowali o nowych materiałach edukacyjnych do nauczania historii. Forum EFREC wniosło tym samym istotny wkład w międzynarodową debatę na temat prac koncepcyjnych w dziedzinie tworzenia nowych materiałów edukacyjnych. Centralnym zagadnieniem konferencji w Paryżu była identyfikacja wspólnych cech i różnic we współpracy Europy Zachodniej, Środkowej i Wschodniej na tle odmiennych priorytetów i wyznaczników w dziedzinie polityki historycznej i dydaktyki historii, a także potrzeba doprowadzenia do wzajemnej konwersji tych perspektyw.

Szczególnie intensywnie zespół EFREC koncentrował się na nawiązaniu współpracy regionalnej poprzez organizację warsztatów tematycznych. Pierwszy tego typu warsztat odbył się w grudniu 2022 roku w Kiszyniowie i został zorganizowany we współpracy z tamtejszym Państwowym Uniwersytetem

²⁴ Zob. sprawozdanie z pierwszej konferencji EFREC: <https://efrec.gei.de/products/details/report-on-the-first-efrec-conference> [dostęp 4.09.2023].

²⁵ Zob. program drugiej konferencji EFREC: <https://efrec.gei.de/events/details/second-efrec-conference> [dostęp 4.09.2023].

Pedagogicznym im. Iona Creangă. Podczas spotkania uczestnicy dyskutowali na temat tego, jakie wsparcie byłoby potrzebne dla rozwoju edukacji szkolnej i historycznej w Mołdawii, Rumunii i Ukrainie, oraz jakie perspektywy i innowacyjne pomysły dydaktyczne oferują te kraje w zakresie współpracy europejskiej, szczególnie jeśli chodzi o proces tworzenia programów nauczania i podręczników szkolnych i materiałów edukacyjnych.

W 2023 roku EFREC zorganizował kolejne konferencje aukowe, panele i warsztaty w Belgradzie, Wilnie²⁶ oraz na Cyprze. Obecnie grupa projektowa zajmie się rozbudową strony internetowej i poszerzeniem jej o forum dyskusyjne, które ułatwi komunikację i pracę koncepcyjną nad nowymi multilateralnymi projektami. Niezwykle ważne doświadczenia wyniesione ze spotkań w latach 2022 i 2023 znalazły odzwierciedlenie w pierwszej publikacji EFREC, obejmującej zalecenia dla decydentów w dziedzinie polityki edukacyjnej²⁷ oraz zaleceniach dla decydentów w dziedzinie polityki edukacyjnej. Tymczasem forum EFREC kontynuuje prowadzenie kwerendy na temat badań i aktywności wśród bi- oraz multilateralnych inicjatyw w Europie, oraz szuka nowych partnerów do współpracy, informacji o projektach czy inspiracji do dalszych działań, by wspierać rozwój edukacji i dążyć do pluralistycznego podejścia wobec wyzwań stojących przed edukacją szkolną w Europie.

²⁶ Wraz ze Wspólną Polsko-Niemiecką Komisją Podręcznikową EFREC zostało zaproszone do współorganizacji międzynarodowego kongresu „Ukraina i Europa inaczej odczytane. Nowe wyzwania dla historyków”. To ważne wydarzenie, w którym wzięło udział ponad 250 historyków m.in. z Litwy i pozostałych krajów bałtyckich, Ukrainy, Polski i Niemiec, odbyło się w Wilnie od 14 do 17 września 2023 roku. Kongres ma na celu podjęcie dyskusji o potrzebie nowej narracji o historii Ukrainy i całego regionu Europy Środkowo-Wschodniej oraz refleksję nad rolą podręczników i materiałów edukacyjnych w tym procesie. EFREC oraz Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa zorganizowały w ramach kongresu panel „Jak uczyć historii Ukrainy i regionu Ukraina-Litwa-Białoruś? Stare i nowe podręczniki dotyczące historii regionu”. W dyskusji na temat praktyki nauczania w oparciu o bilateralne materiały edukacyjne (zwłaszcza w kontekście polsko-niemieckim i polsko-ukraińskim) udział wzięli członkowie zespołu EFREC, członkowie Prezydium Komisji a także przedstawiciele innych inicjatyw bilateralnych działających na polu edukacji szkolnej z Polski, Ukrainy, Litwy i Białorusi. Zob. program konferencji: <https://vilniuscongress.com/pl/home> [dostęp 4.09.2023].

²⁷ *A new format for international collaboration and research on educational media*, <https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/361/PB%20223.pdf> [dostęp 18.12.2023].

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Danyel J., Behrends J. C. (red.), *Grenzgänger und Brückenbauer. Zeitgeschichte durch den Eisernen Vorhang*, Göttingen 2019.
- Defrance C., *La réconciliation. Entre mémoires et oubli, entre passé et avenir. Un essai de conclusion*, [w:] *La réconciliation. Histoire d'un concept entre oubli et mémoire*, red. A. Couderc, C. Defrance, U. Pfeil, Bruxelles–Bonn–Berlin 2022.
- Defrance C., Pfeil U., *Symbol or Reality? The background, implementation and development of the Franco-German history textbook*, [w:] *History Education and Post-Conflict Reconciliation Reconsidering Joint Textbook Projects*, red. K. Korostelina, S. Lässig, London 2013.
- Fuchs E., Henne K., Sammler S., *Mission Textbook. The History of the Georg Eckert Institute*, Braunschweig 2022.
- Fuchs E., Niehaus I., Stolezki A., *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen 2014.
- Fuchs E., Sammler S., *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*, Braunschweig 2015.
- Gardner Feldman L., Introduction to the present volume, [w:] *The former Soviet Union and East Central Europe between Conflict and Reconciliation*, red. L.G. Feldman, R. Barash, S. Goda, A. Zempelburg, Göttingen 2016.
- Giuntella M.-C., *Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre deux guerres*, [w:] *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, red. M.-C. Baquès, A. Bruter, N. Tutiaux-Guillon, Paris 2003.
- Histoire/Geschichte*, 3 tomy, Paris–Leipzig, 2006–2011.
- Kąkolewski I., *Polsko-niemiecki dialog podręcznikowy i jego wpływ na kulturę dialogu w Europie i Azji w XX i początkach XXI wieku*, [w:] *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze później*, red. K. Gładkowski, Olsztyn 2018.
- Kucharczyk J., Łada-Konefał A., *Podzieleni Polacy i sceptyczni Niemcy. Wzajemne postrzeganie w kontekście polskiej i niemieckiej polityki historycznej. Barometr Polska-Niemcy 2023. Część druga*, Instytut Spraw Publicznych, Deutsches Polen-Institut, Warszawa–Darmstadt 2023.
- The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. E. Fuchs, A. Bock, New York 2018.
- Pfeil U., *Versöhnung gestern und heute. Einleitende Bemerkungen zu einem sich wandelnden Begriff*, [w:] *La réconciliation. Histoire d'un concept entre oubli et mémoire*, red. A. Couderc, C. Defrance, U. Pfeil, Bruxelles–Bonn–Berlin 2022.
- Ruchniewicz K., *Porozumienie ponad granicami. Niemiecko-francuski i niemiecko-polski podręcznik historii. Analiza porównawcza*, [w:] *Trójkąt Weimarski w Europie. Współpraca polsko-niemiecko-francuska. Powstanie-potencjał-perspektywy*, red. K.H. Standke, Toruń 2009.
- Ruchniewicz K., *Enno Meyer a Polska i Polacy (1939–1990). Z badań nad początkami Wspólnej Komisji Podręcznikowej PRL-RFN*, Wrocław 1994.

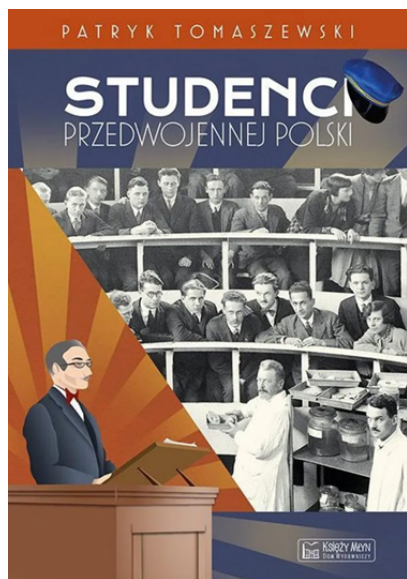
- Ruchniewicz K., *Der Entstehungsprozess der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission 1937/38–1972*, „Archiv für Sozialgeschichte“ 2005, t. 45.
- Sammler S., *Institutionalising international textbook work: from Braunschweig to Strasbourg*, [w:] M. Bode [et al.], *Georg Eckert: A Driving Force in International Textbook Revision and Cultural Policy*, Eckert. Dossiers 2, 2021.
- Sammler S., *Schulbuchgespräche in friedenspädagogischer Absicht*, [w:] *Verständigung und Versöhnung nach dem 'Zivilisationsbruch'? Deutschland in Europa nach 1945*, red. C. Defrance, U. Pfeil, Brüssel 2016.
- Sanojca K., *Trzy dekady doświadczeń Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych Historii i Geografii*, „Wiadomości Historyczne” 2022, nr 2.
- Strobel T., *Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskultur. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972–1990*, Göttingen 2015.
- Wiatr M., Pick D., *Transnationale Ansätze in der Geschichtsdidaktik aus bilateraler Sicht. Zum deutsch-polnischen Geschichtsbuchprojekt „Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia”*, [w:] *Themenheft: Bildungspropaganda-Bildungsnationalismus-Bildungsk Kooperation*, red. M. Heinemann, E. Fuchs, „Bildung und Erziehung“ 2022, nr 2.

Materiały internetowe

- <https://europa-nasza-historia.org/> [dostęp 4.09.2023].
- <https://www.joinhistory.net/index.html> [dostęp 4.09.2023].
- Rada Zarządzająca i Rada Ekspertów projektu „Polsko-Niemiecki Podręcznik do Nauczania Historii”. *Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia*. <https://schulbuchkommission.eu/wp-content/uploads/podrecznik-do-historiiprojekt-polsko-niemiecki-zalecenia.pdf>. [dostęp 4.09.2023].
- Georg-Eckert Institut. Kick-off Conference of the European Forum for Reconciliation and Cooperation in History and Social Sciences Education (EFREC). *Conference Report*. https://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/projekte/wiu_efrec/first_EFREC_Conference_report_ENG_final.pdf [dostęp 4.09.2023].
- European Forum for Reconciliation and Cooperation in History and Social Sciences Education-Konferenz. *Aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen. Welches Geschichtsbuch braucht Europa im 21. Jahrhundert?*. https://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/projekte/wiu_efrec/Zweite_EFREC_Konferenz_Paris_Infos_fuer_die_Webseite.pdf [dostęp 4.09.2023].
- Georg-Eckert Institut. *Internationale Schulbucharbeit*. <https://www.gei.de/wissenstransfer/internationale-schulbucharbeit> [dostęp 4.09.2023].

MAREK BIAŁOKUR
Uniwersytet Opolski
ORCID [0000-0002-8475-033X](https://orcid.org/0000-0002-8475-033X)

Recenzja książki: Patryk Tomaszewski, *Studenci przedwojennej Polski*, Księży Młyn Dom Wydawniczy, Łódź 2022, ss. 280.



Historia uczelni wyższych to zagadnienie wielowymiarowe, które w pierwszej kolejności obejmuje działalność naukową i dydaktyczną, ludzi oraz miejsc, które decydowały o obliczu tych instytucji. Nie byłoby jednak o czym pisać, gdyby nie młodzi ludzie, dla których od setek lat tworzy się uczelnie. Dlatego też trudno się dziwić, że badacze opisujący dzieje poszczególnych uniwersytetów sporo uwago poświęcają studentom. Najczęściej ich badania przyjmują formę naukowych artykułów lub przyczynków, a w ich powstaniu niebagatelną rolę odgrywają wspomnienia samych absolwentów oraz ich wykładowców.

Nie brakuje jednak opracowań zwartych, w których problematyka ta została przedstawiona w znacznie szerszym, książkowym ujęciu. I właśnie do tej grupy należy książka sygnowana przez Dom Wydawniczy Księży Młyn pt. *Studenci przedwojennej Polski*, której autorem jest Patryk Tomaszewski. Do podjęcia się tematyki życia studenckiego w okresie międzywojennym, a w szczególności tworzonych przez nich organizacji, toruński naukowiec od lat jest osobą ze wszech miar predystynowaną. Wystarczy wspomnieć, że ma w swoim naukowym dorobku takie publikacje, jak *Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie w latach 1919–1939. Studium*

z dziejów organizacji i postaw ideowych studentów (Toruń 2018) czy *Polskie korporacje akademickie w latach 1918–1939. Struktury, myśl polityczna, działalność* (Toruń 2011), a także liczne artykuły dotyczące organizacji studenckich, opublikowane zarówno w uznanych periodykach naukowych, jak i publikacjach wieloautorskich. W jego dorobku są także opracowania, które współredagował, w tym książka *Organizacje młodzieżowe w XX wieku. Struktury, ideologia, działalność* (Toruń 2008). Nie bez znaczenia jest jego zaangażowanie oraz wsparcie, którego od lat udziela działającym obecnie organizacjom studenckim, a w szczególności ruchowi korporacyjnemu.

We wstępie do książki autor podkreślił, że jego celem było pokazanie życia studenckiego zarówno w dużych, jak i mniejszych ośrodkach akademickich, a także na różnych typach uczelni. Czytelnikom podpowiada, że jego książkę można czytać jako całość lub też skupić się na jednym czy dwóch obrazach (rozdziałach). To odwołanie do obrazów nie jest przypadkowe, gdyż swoją książkę porównuje do fotoplastykonu. Młodszym czytelnikom warto wspomnieć, że był to popularny, szczególnie na przełomie XIX i XX w., automat do prezentacji pojedynczych fotografii lub przeźroczy stereoskopowych z całych cykli fotograficznych na jednym stanowisku.

Wspomniane obrazy (rozdziały) zostały ułożone na kartach książki według oryginalnego autorskiego klucza. Pierwszy z nich poświęcony jest organizacji życia akademickiego w II Rzeczypospolitej. Ostatni, co dla wielu osób może być pewnym zaskoczeniem, a w ocenie recenzenta tylko potwierdza wspomnianą wcześniej oryginalność, poświęcony jest stanowisku części środowisk studenckich, głównie korporantów, wobec przewrotu majowego Józefa Piłsudskiego. Między nimi zamknięte zostały takie zagadnienia, jak sytuacja materialna studentów, życie w domach studenckich, sport akademicki, muzyka w życiu studentów, bale akademickie, pojedynki i postępowania honorowe studentów czy najobszerniejszy z rozdziałów poświęcony zamieszkom, manifestacjom i bójkom z udziałem studentów.

Opracowanie Patryka Tomaszewskiego w umiętny sposób łączy w sobie cechy klasycznego wykładu historycznego z autorskim spojrzeniem na tytułowe zagadnienie. Przede wszystkim podaje najważniejsze informacje o funkcjonujących w dwudziestoleciu międzywojennym polskich uczelniach. Tu, jak nietrudno zgadnąć, jako pierwszy zostaje przedstawiony Uniwersytet Jagielloński, po nim działający w Wilnie Uniwersytet Stefana Batorego, a następnie lwowski Uniwersytet Jana Kazimierza. Jako kolejne opisane zostały uczelnie warszawskie i poznańskie

oraz Uniwersytet Lubelski, który w 1928 r przemianowano na Katolicki Uniwersytet Lubelski (*nota bene* pełne prawa szkoły wyższej uczelnia ta otrzymała dopiero 10 lat później, czyli na rok przed wybuchem II wojny światowej). W opracowaniu nie zabrakło miejsca dla mniejszych uczelni, które nie posiadały przez cały okres funkcjonowania pełnych praw ośrodków akademickich, jak choćby Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego działająca w Cieszyńcu czy warszawska Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki. A to tylko kilka z kilkunastu przywołanych na kartach książki uczelni, w których kształcili się studenci w międzywojennej Polsce.

Recenzowana praca pozwala poznać dokładne liczby studentów kształcących się zarówno w wyższych szkołach państwowych jak i prywatnych. Informacje na ten temat, pochodzące z kilku wybranych lat, to jest pierwszej i drugiej połowy lat 20. oraz roku akademickiego 1934/1935 wskazują na elitarny charakter studiów w okresie międzywojennym. Potwierdza to ogólna liczba studiujących w czasach Drugiej Rzeczypospolitej, która w żadnym roku nie przekroczyła 50 tysięcy (s. 22). Pozostając na chwilę przy statystykach, które możemy odnaleźć na kartach książki, a które, co pragnę zaznaczyć, nie przytłaczają, a do tego w odniesieniu do najważniejszych kwestii zostały ujęte również w postaci tabelarycznej, uwagę zwracają dane dotyczące podziału studentów ze względu na wyznanie i język ojczysty. Wyraźnie wskazują one, że o ile w przypadku osób wyznania mojżeszowego oraz protestanckiego pokrywały się one generalnie z liczbą osób narodowości żydowskiej oraz niemieckiej i czeskiej w Polsce, o tyle w przypadku wyznawców religii prawosławnej i grekokatolickiej, takiej samej zależności już zdecydowanie nie widać (s. 24–25).

Pracę Patryka Tomaszewskiego docenią osoby zajmujące się *Women's Studies* – i to z kilku powodów. Pierwszą z nich jest podanie dokładnej liczby kobiet studiujących w tym okresie w Polsce. Wykorzystane w książce dane, pochodzące z roku akademickiego 1934/1935, wskazują, że studentek było 28%. Czytelnicy książki dowiedzą się, że niewiele kobiet studiowało na kierunkach technicznych, ale za to zdecydowanie więcej na humanistycznych i artystycznych. Ciekawostką może być to, że największa liczba kobiet w stosunku do mężczyzn studiowała... stomatologię – studentki stanowiły na tym kierunku 72,5% ogółu. Kobiety dominowały także na wychowaniu fizycznym, gdyż ich odsetek wynosił 57,5%, a także na farmacji, gdzie stanowiły 52,8%. Sfeminizowane były także studia na filologii klasycznej na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie na każdych 100 studentów

34 było mężczyznami, a 66 kobietami. Opracowanie przynosi ponadto interesujące informacje dotyczące podejmowania studiów w międzywojennej Polsce przez obcokrajowców. Okazuje się, że ich liczba była minimalna i oscylowała, jak podaje Patryk Tomaszewski, w okolicach 1%. W tej nielicznej grupie byli między innymi Łotysze, Estończycy, Niemcy, Francuzi oraz Hiszpanie. Z kolei polscy studenci najczęściej wyjeżdżali do Francji, a w mniejszej liczbie do Niemiec, Wielkiej Brytanii czy Włoch. Uwagę zwraca także wyłowiona przez autora ze źródeł i opracowań informacja mówiąca, że spora część studentów nie kończyła studiów w – dość umownie w tamtych czasach traktowanych – terminach. W efekcie osoby, które kończąc studia, miały 30 lat, nie należały do rzadkości (s. 31, 44).

Recenzowana praca pozwala, na wybranych przykładach, zorientować się, jaki charakter miały zdawane w okresie międzywojennym egzaminy. I tu, jak nietrudno się domyślać, ich przebieg, podobnie jak i obecnie, różnił się zarówno ze względu na kierunek studiów, jak i osobę egzaminującego. Dla przykładu, studiujący prawo na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie Stanisław Nehlik, po wojnie profesor prawa międzynarodowego na Uniwersytecie Jagiellońskim, wspominał, że egzaminy odbywały się o godzinie 8:00 rano. Studenci musieli stawić się czwórkami w wyznaczonych salach, gdzie czekały na nich przy stole krzesła, a naprzeciw nich fotel przygotowany dla profesora. Za specjalną barierką często stawiali studenci niezdający w danym dniu, aby zorientować się, jak będzie przebiegał egzamin. Czasami studenci nie wiedzieli, którzy egzaminatorzy przyjdą do ich sali. A przy większej liczbie studentów, trafiali się im i tacy egzaminatorzy, którzy... nie byli specjalistami z danego przedmiotu. Nehlik zapamiętał, że we Lwowie, bardzo szczegółowo, przepytывał specjalista prawa kanonicznego Władysław Abraham, który wszystkim czterem studentom zadawał to samo pytanie i drażył temat aż do wyczerpania wszystkich aspektów danej problematyki – a czasami „wyczerpania” zdających.

Międzywojenne uczelnie, analogicznie jak współcześnie, były kierowane przez rektora wybieranego przez senat uczelni i sprawującego władzę przy udziale senatu. Rektorom wsparcia udzielali prorektorzy, którymi, co ciekawe, zazwyczaj zostawali rektorzy poprzedniej kadencji. Inaczej jednak niż współcześnie, obowiązywała praktyka, choć nie na wszystkich uczelniach, wybierania zastępców prorektorów. Analogiczna procedura dotyczyła wyboru zastępców prodziekanów, którzy wspomagali kierujących wydziałami dziekanów. To, co może zaskakiwać osoby współcześnie zorientowane w funkcjonowaniu uczelni, to odnotowany przez

Patryka Tomaszewskiego okres sprawowania kadencji przez rektorów i dziekanów. Otóż wybierani oni byli na okres... jednego roku. Przykładem analogii do czasów współczesnych było z kolei „wyjęcie” uczelni spod kompetencji państwowych władz bezpieczeństwa. Oznaczało to, że na uczelniach obowiązywała autonomia, czyli *de facto* na terenie uczelni również młodzież akademicka była objęta czymś, co można określić mianem „immunitetu terytorialnego” – zatem poza sprawami, za którymi przemawiały kwestie bezpieczeństwa, policja nie mogła wkraczać na teren szkół wyższych bez zgody rektora.

Obecność na większości zajęć, które odbywały się na uczelniach w okresie międzywojennym, nie była sprawdzana, gdyż student sam odpowiadał za swoje postępy w nauce. Większe wymagania wobec studentów w tej kwestii, tj. uczestnictwa w zajęciach, stawiały szkoły przygotowujące, analogicznie jak współcześnie, do wykonania zawodu. Podstawowe formy zajęć w okresie międzywojennym to wykłady, ćwiczenia, seminaria, proseminarium i laboratoria.

Wprawdzie książka Patryka Tomaszewskiego poświęcona jest studentom przedwojennej Polski, nie zabrakło jednak na jej kartach miejsca na omówienie kadry naukowej i dydaktycznej. Z opracowania dowiadujemy się, że nadawanie stopni i tytułów naukowych w Drugiej Rzeczypospolitej wyglądało nieco inaczej niż współcześnie. A było tak przede wszystkim dlatego, że w okresie międzywojennym rola stopni naukowych i formalizacji dorobku naukowego w karierze pracownika naukowego nie była sprawą decydującą. O ile kandydaci na stanowisko adiunkta czy starszego asystenta musieli mieć stopień magistra, to już przy powoływaniu na stanowisko profesorskie kwalifikacje oceniano indywidualnie. Jak podaje autor opracowania, od połowy lat 20. studia kończyły się nadaniem tytułu magistra. Z kolei stopień doktora mógł być nadany osobie, która mając tytuł magistra przedłożyła pracę doktorską świadczącą o zdolności do samodzielnego rozwiązywania zagadnień naukowych i stanowiącą istotne wzbogacenie tych nauk, a także zdała odpowiednie egzaminy. Warto także odnotować, że celem przewodu habilitacyjnego było uzyskanie prawa do wykładania, z którym łączył się tytuł docenta. Habilitacja uprawniała jednak tylko do nauczania w szkole, w której się odbyła. Kiedy osoba z habilitacją zamierzała podjąć pracę w innej szkole wyższej, jej habilitacja musiała być potwierdzona przez tamtejszą radę uczelni. Istotne jest także to, że habilitacja niczego nie gwarantowała i nie była formalnie niezbędna do objęcia stanowiska profesora (s. 52–53).

Opisując poszczególne elementy życia studenckiego Patryk Tomaszewski sporo miejsca poświęcił inauguracji roku akademickiego, która to uroczystość każdorazowo była w życiu uczelni ważnym wydarzeniem. Brali w niej udział nie tylko profesorowie i osoby wspierające uczelnię, ale przede wszystkim młodzież akademicka. To podczas inauguracji, organizacje studenckie wystawiały swoje poczty sztandarowe, a jednym z głównych powodów było to, że inauguracja dawała możliwość „pokazania się” i zaprezentowania, co z kolei było pierwszą okazją do pozyskania nowych członków. Uroczystości inauguracyjne każdorazowo poprzedzone były mszą świętą. Co ciekawe, nie na wszystkich uczelniach podczas inauguracji wykonywano zapisaną w XVIII w. przez niemieckiego poetę Christiana Wilhelma pieśń burszowską *Gaudeamus igitur* – dla przykładu, na Uniwersytecie Jagiellońskim była to pieśń *Gaude Mater Polonia (Raduj się, matko Polsko)*. W opracowaniu nie zabrakło miejsca na odnotowanie przebiegu, najczęściej mającej uroczysty charakter, immatrykulacji studentów oraz mających mniej formalny charakter, ale bardzo wyczekiwanym przez studentów starszych lat „otręsin” (s. 70–72).

Zadaniem recenzji książki nie jest omówienie wszystkich opisanych w niej zagadnień, dlatego w dalszej części odwołam się jeszcze do kwestii, które w książce Patryka Tomaszewskiego zasługują na szczególne podkreślenie. Jedną z nich jest opisana w pracy symbolika akademicka. Jako pierwszy element w tym kontekście w pracy pojawia się wątek insygniów rektorskich, do których należały pierścienie, łańcuch i berło. Odnotowane zostały także sztandary poszczególnych uczelni. A jeśli chodzi o studentów, to z pracy można dowiedzieć się o specjalnych znaczkach noszonych w klapach marynarek, tzw. wpinkach, a także nakryciach głowy, czyli czapkach studenckich, które miały ściśle określony wzór i po dzień dzisiejszy stanowią jeden z najbardziej kojarzonych zewnętrznych elementów stroju studentów z okresu międzywojennego. W tym miejscu warto zaznaczyć, że czapka studencka, co podkreślił P. Tomaszewski, była czymś innym niż tzw. dekle, czyli nakrycia głowy, które nosili członkowie korporacji. Czapki studenckie, były jak czytamy w pracy, zazwyczaj nieco większe od dekli i w odróżnieniu od nich zwykle nie miały okrągłego kształtu, a np. formę rogatywki. Zgodnie z przedwojenną tradycją sznurek w czapkach studenckich był złoty. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej czapki nosili również gimnazjaliści (u nich sznurek mógł być srebrny). Czapki studenckie były wówczas *trendy*, co spowodowało, że po II wojnie światowej studenci nadal je zakładali. Władze komunistyczne z czasem zaczęły jednak traktować je jako przeżytek czasów burżuazyjnych i skutecznie

rugować z uczelni, co spowodowało, że z czasem praktycznie zupełnie zniknęły z przestrzeni życia studenckiego. Niestety, co z żalem podkreślił Tomaszewski, a autor recenzji to odczucie podziela, po 1989 r. poza korporacjami akademickimi czapka studencka jest obecna jako nakrycie głowy praktycznie tylko na głowach studentów, którzy wchodzi w skład pocztów sztandarowych. Pewnym elementem czasów minionych są natomiast birety zakładane przez absolwentów uczelni na uroczystościach wręczenia dyplomów (s. 80).

Wątek, który rzadko trafia na karty opracowań, a przedstawiony został w książce Patryka Tomaszewskiego, dotyczy życia w domach studenckich w okresie międzywojennym. I tak już na wstępie rozdziału poświęconego tej kwestii podkreślił on, że na początku lat 20. XX w. domów akademickich było niewiele i najczęściej zlokalizowane były w kamienicach przystosowanych do zakwaterowania studentów. Powstawały również skromniejsze od domów akademickich bursy, zarządzane przez organizacje studencie, w tym Bratnią Pomoc. Według danych, do których dotarł P. Tomaszewski, w 1935 r. działały 42 domy studenckie, w których znajdowało się 6314 miejsc – w 32 przeznaczonych dla mężczyzn 5067 miejsc, a 10 pozostałych 1247 miejsc dla studentek. Analiza zagadnienia pozwoliła wykazać autorowi, że w różnych ośrodkach akademickich odmiennie kształtowały się warunki lokalowe studentów, a szerzej zakrojona akcja budowy domów akademickich ruszyła dopiero pod koniec lat 20. Im dalej na wschód kraju, tym sytuacja lokalowa studentów była gorsza. W tym kontekście warto przytoczyć fragment wspomnień studenta Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Stanisława Kaczmarckiego (1915–1985), w których czytamy: „Warunki do nauki w Domu Akademickim w pokojach 3–5 osobowych nie były najlepsze ze względu na rozmowy i pogawędki kolegów, toteż wybierało się ze skryptem do Ogrodu Saskiego, by siedząc na ławce bądź spacerując po alejkach przygotowywać się do egzaminu. Najczęściej jednak uczyłem się na cmentarzu prawosławnym, gdzie w ciszy można było się dobrze skupić i zatopić w rozważaniach nad poszczególnymi zagadnieniami” (s. 109).

Rozdział dotyczący życia kulturalnego i studenckich rozrywek Patryk Tomaszewski rozpoczyna od zaznaczenia, że przerwy od nauki na polskich uczelniach w czasach Drugiej Rzeczypospolitej wyglądały nieco inaczej niż obecnie. Najważniejsza różnica polegała na tym, że nie było przerwy międzysemestralnej, czyli ferii zimowych – w zamian dłuższe były ferie z okazji Bożego Narodzenia, które trwały od wigilii do Trzech Króli; dłuższe były także ferie wielkanocne. Podobnie jak współcześnie, zdarzały się dodatkowe dni wolne nazywane rektorskimi. Wakacje

letnie trwały trzy miesiące, w kontekście czego jeden z profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, biolog i pedagog Adam Dziurzyński, cytowany przez P. Tomaszewskiego, mawiał żartem, że zawód profesora byłby dobry, gdyby nie te przerwy między feriami, w których trzeba wykładać (s. 122).

W czasie wolnym, a więc przede wszystkim podczas wakacji, studenci wracali do rodzinnych domów, podejmowali pracę zarobkową lub odbywali obowiązkowe praktyki. Niektórzy latem jeździli nad morze, w góry lub nad jeziora, a zimą na narty. Były to niejednokrotnie wyjazdy zorganizowane przez grono przyjaciół z koła naukowego lub innej studenckiej organizacji. Wyjeżdżano także w bliższe okolice, a zamożniejsi studenci – na wycieczki za granicę. Studenci działający w kołach naukowych w czasie wolnym organizowali tak zwane „żywe gazety”, które były formą teatralnej prezentacji merytorycznych informacji o bieżących wydarzeniach społeczno-polityczno-gospodarczo-kulturalnych. Studenci chodzili też na zabawy taneczne zwane „czarnymi kawami”, a także uczestniczyli w spotkaniach świątecznych („śledzikach” i „jajeczkach”) i wieczorkach poetyckich. Ponadto, jak podaje Patryk Tomaszewski, w czasie wolnym grali w karty – dominował brydż, popularny był też poker. Za autorem książki warto podkreślić, że w korporacjach akademickich obowiązywał zakaz gier hazardowych, co jednak nie oznaczało, że nie można było grać w karty; zabroniony był jedynie hazard. Grywano również w szachy i warcaby. Zdarzało się, że zamożniejsi studenci obstawiali wyniki biegów na wyścigach konnych na służewieckim torze. Rozrywką dostępną dla większości studentów było kino, do którego studenci mieli zniżki.

Jak wspomniano już wcześniej, jedną z najobszerniejszych opisanych przez Patryka Tomaszewskiego kwestii stanowi polityczne zaangażowanie studentów. Opisuując protesty, zamieszki, strajki i bójki z udziałem studentów, autor książki jednoznacznie stwierdza, że ówczesna młodzież akademicka była znacznie bardziej rozpolitykowana niż współczesna. Wpływ na to miała silna polaryzacja sceny politycznej, która uwidoczniła się wówczas jeszcze bardziej niż obecnie, a poszczególne nurty polityczne wręcz walczyły o rząd dusz młodego pokolenia inteligencji. W ocenie recenzenta poświęcony tej kwestii rozdział, nie tylko ze względu na emocje, które opisuje, jest zdecydowanie najlepszym ze wszystkich w całej książce (s. 217–258), a wyrażona tu opinia powinna stanowić zachętę do podjęcia się przez Patryka Tomaszewskiego, z całą pewnością osobę do tego najbardziej predystynowaną, wyzwania w postaci opracowania tematu podjętego w omawianym rozdziale w postaci obszernej monografii naukowej.

Książka, choć autor zaznacza, że nie ma ona charakteru naukowego, została „obudowana” 213 przypisami, w zdecydowanej większości bibliograficznymi, a także zamykającą całość bibliografią, która liczy 131 pozycji. Są wśród nich zarówno źródłowe materiały archiwalne, jak i opracowania – artykuły i książki. I dobrze, że tak się stało. Po pierwsze, autor uwiarygodnił przywoływane na kartach książki wydarzenia. Po drugie, wskazał czytelnikom wiele interesujących opracowań, których lektura pozwala na znaczne poszerzenie znajomości problematyki nie tylko życia studenckiego w okresie międzywojennym, ale także wielu innych aspektów funkcjonowania ówczesnych uczelni wyższych.

W tym miejscu pragniemy zwrócić uwagę na jeden z największych, poza narracją autorską, walorów pracy. Jest nią niezwykle bogata i różnorodna ikonografia, którą autor wraz z wydawcą książki dobrali bardzo profesjonalnie. Z oczywistych względów jest ona w stu procentach... czarno-biała. Na 280 stronach książki zamieszczonych zostało łącznie 51 różnych materiałów ikonograficznych, w tym reprodukcji zdjęć, praktycznie wszystkich bardzo dobrej jakości, które można podzielić na kilka kategorii. Pierwszą stanowią fotografie przedstawiające budynki szkół wyższych, domów studenckich i sanatoriów akademickich. Drugą, najliczniejszą, tworzą zdjęcia grupowe przedstawiające studentów zarówno w formalnych jak i mniej oficjalnych okolicznościach. Trzecią – fotografie portretowe, zarówno wykładowców, jak i studentów. Czwartą – materiały odnoszące się *stricte* do wydarzeń opisanych w rozdziale o protestach, zamieszkach i strajkach z udziałem studentów. Ostatnią piątą, którą wzorem działów w periodykach nazywam *varia*, tworzą ilustracje, na których uwieczniono m.in. czapki studenckie, odznaki, zaświadczenia wydawane przez organizacje studenckie, afisze studenckich przedstawień, strony tytułowe czasopism studenckich, a nawet studenckie bilety ulgowe komunikacji miejskiej.

Podsumowując, podkreślimy, że książce w *Studenci przedwojennej Polski* jej autor ożywia zapomniany już często świat studiów w międzywojennej Polsce. Jego książka przenosi nas w czasie, odsłaniając portret młodzieży akademickiej II Rzeczypospolitej. Studiując naukowe opracowania i osobiste relacje, Tomaszewski rysuje obraz życia studenckiego, podkreślając jego różnorodność – od kwestii bytowych, poprzez aktywność kulturalną, aż do zaangażowania politycznego. Jego książka pozwala zrozumieć, jak wyglądało studiowanie w tamtych czasach – jak studenci mieszkali, jak spędzali wolny czas, do jakich organizacji należeli. Autor zwraca szczególną uwagę na zaangażowanie polityczne studentów,

które odbiega intensywnością od obecnych czasów. Tomaszewski pokazuje, jak wielką rolę odgrywała przynależność do organizacji studenckich, często powiązanych z największymi partiami politycznymi. Wskazuje, jak intensywne były spory polityczne z udziałem studentów na uniwersyteckich korytarzach, w salach wykładowych, a nawet na ulicach miast akademickich; jak silne wreszcie były podziały na zwolenników i przeciwników Józefa Piłsudskiego.

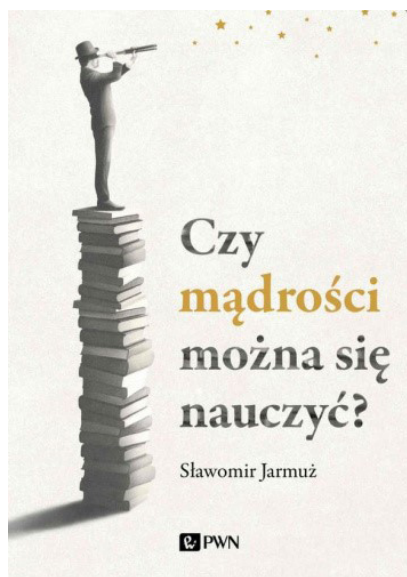
Książka *Studenci przedwojennej Polski* jest również próbą odpowiedzi na pytanie, jak wiele się zmieniło. Czy współcześni studenci różnią się od swych kolegów sprzed stu lat? Czy łączą ich wspólne zainteresowania i pasje? Patryk Tomaszewski zasługuje na uznanie za umiejętne połączenie analizy historycznej z refleksją nad współczesnym życiem akademickim.

Książkę znacząco wzbogaca materiał ikonograficzny, który pozwala lepiej zrozumieć kontekst tamtych czasów i daje nam ciekawe spojrzenie na ówczesnych studentów. *Studenci przedwojennej Polski* to książka nie tylko dla historyków czy politologów, ale dla każdego, kto jest zainteresowany społeczeństwem i kulturą. Jest to lektura niezbędna dla tych, którzy chcą zrozumieć nie tylko to, jak wyglądało życie studenckie w międzywojennej Polsce, ale także jak te doświadczenia wpłynęły na formowanie się polskiego społeczeństwa po II wojnie światowej.

MAREK BIAŁOKUR
Uniwersytet Opolski
ORCID [0000-0002-8475-033X](https://orcid.org/0000-0002-8475-033X)

**Recenzja książki: Sławomir Jarmuż, *Czy mądrości można się nauczyć?*,
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023, ss. 232.**

Myślenie nie jest łatwe, ale można się do niego przyzwyczaić¹.



Elektroniczny rocznik „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo. Czasopismo poświęcone historii w przestrzeni publicznej”, które od kilku lat z powodzeniem wydaje Zakład Dydaktyki Historii i WoS działający w ramach Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, przy wsparciu władz Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych wrocławskiej uczelni, to wręcz idealna platforma wymiany myśli i doświadczeń na pograniczu wielu dyscyplin z obszaru nauk społeczno-humanistycznych. Przekonują o tym poprzednie numery periodyku, który obok „Wiadomości Historycznych” stanowi obecnie najważniejsze

w Polsce forum „naukowych spotkań” dydaktyków historii. Tym, co charakteryzuje badaczy zajmujących się wspomnianą problematyką, jest bardzo szerokie wykorzystanie dorobku różnych dyscyplin, począwszy od historii, przez filozofię, pedagogikę, nauki socjologiczne, stosunki międzynarodowe, po psychologię. A przecież

¹ Tytułowy cytat otwiera rozdział recenzowanej książki pt. *Pokonywanie nawyków myślowych*. Jego autorem jest Alan Alexander Milne, a pochodzi z jego kultowej książki *Kubuś Puchatek*, wydanej po raz pierwszy w 1926 r.

to zaledwie kilka dyscyplin ze znacznie dłuższego wykazu, których naukowe osiągnięcia wydatnie pomagają w budowaniu szerszej refleksji teoretycznej na temat nauczania/uczenia się historii (dydaktyka), jak i jej bardziej praktycznego wymiaru (metodyka). Wspominam o tym, gdyż chciałabym zachęcić czytelników „Edukacji-Kultury-Społeczeństwa” w pierwszej kolejności do zapoznania się z poniższym artykułem recenzyjnym, a następnie lekturą książki, której został on poświęcony. Pracy, której już sam tytuł intryguje do tego stopnia, że niewiele osób, które zetknęły się z nią, nawet jeśli był to przypadek, mogły sobie pozwolić na to, aby odłożyć ją zanim doczytały do ostatniego akapitu.

W tym miejscu kilka zdań, nie tylko z racji obowiązku spoczywającego na recenzencie, poświęcimy autorowi pracy. Sławomir Jarmuż jest doktorem psychologii związanym naukowo i dydaktycznie z Uniwersytetem SWPS, a wcześniej z Zakładem Psychologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie oraz Instytutem Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Ma on w dorobku liczne artykuły poświęcone osobowości. W XXI w. ukazało się kilka książek, których był współautorem. Kolejno były to w 2004 r. wspólnie z Tomaszem Witkowskim *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*², w 2008 r. z Małgorzatą Kossowską i T. Witkowskim *Psychologia dla trenerów. Szkolenia*³ i w 2017 r. z Mirosławem Tarasiewiczem *Alfabet mitów menedżerskich czyli o pułapkach bezrefleksyjnego działania*⁴. W 2020 r. nakładem Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego ukazała się jego autorska książka pt. *Paradoksalna psychologia czyli zdrowy rozsądek na manowcach*⁵, w której znalazło się wiele wątków rozwiniętych w jego najnowszej pracy. Sławomir Jarmuż to także współzałożyciel firmy szkoleniowo-doradczej „Moderator”, w której wykorzystuje efekty swoich naukowych badań i przemyśleń z zakresu psychologii osobowości i psychologii zarządzania⁶. Jest także członkiem założycielem GLOBE – The Global Leadership And Organizational Behavior Effectiveness Research Program – organizacji, której celem jest wypracowanie międzykulturowej teorii efektywnego przywództwa⁷. Jako trener

² S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Wrocław 2004.

³ M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologię dla trenerów. Szkolenia*, Kraków 2008.

⁴ S. Jarmuż, M. Tarasiewicz, *Alfabet mitów menedżerskich czyli o pułapkach bezrefleksyjnego działania*, Sopot 2017.

⁵ S. Jarmuż, *Paradoksalna psychologia czyli zdrowy rozsądek na manowcach*, Sopot 2020.

⁶ Biogram S. Jarmuża dostępny jest m.in. na stronie Uniwersytetu SWPS (<https://swps.pl/podyplomowe-wykladowcy/15702-jarmuz-slawnomir> [dostęp 30.07.2023]).

⁷ Więcej na temat GLOBE, z którą aktywnie współpracuje grupa blisko 500 naukowców z całego świata, zob. <https://www.globeproject.com/> [dostęp 30.07.2023].

przeszkolił blisko dziesięć tysięcy osób. Do jego przewodnich myśli, często artykułowanych w publikacjach jak i podczas wykładów, należy stwierdzenie mówiące, że poznanie koncepcji psychologicznych „idących pod prąd” myślenia potocznego pozwala nie tylko lepiej zrozumieć rzeczywistość społeczną ale także sprawniej się w niej poruszać. Tych kilka podstawowych informacji biograficznych o autorze książki niech zamkną dwa zdania, które dobrze oddają to, co stara się realizować jako naukowiec i badacz – *Na co dzień buduje mosty między dobrze zweryfikowaną wiedzą psychologiczną a potrzebami biznesu i edukacji. Służy innym najlepiej, jak może*⁸.

Przechodząc już bezpośrednio do omówienia, analizy i oceny najnowszej książki S. Jarmuża, w pierwszej kolejności odwołajmy się do tego, co można przeczytać na... czwartej stronie okładki. Zdanie, które zostało na niej najmocniej wybite, wytłuszczone i zapisane największą czcionką, mówi, że „różnica między mądrością a inteligencją polega na tym, że inteligentny potrafi wyjść z sytuacji, w którą mądry się nigdy nie wpakuje”. Zdanie to dobrze oddaje jedno z głównych przesłań, z którym autor chce nas pozostawić po jej lekturze. Dalej, czyli między okładkami, jest już tylko ciekawiej.

Treści zawarte w książce autor podzielił na cztery części, które zatytułował kolejno: I. Mądrze o mądrości, II. Mądrość a praktyka społeczna, III. Praktyka mądrości i IV. O mądrości subiektywnie. W każdej z części wyodrębnionych zostało od trzech (II) do jedenastu (III) rozdziałów. Zwracamy na ten podział uwagę czytelnikom, gdyż obok ważnej poznawczo treści bardzo dobre naukowe książki charakteryzuje także przejrzystość układu. Ma to rzecz jasna szczególne znaczenie w przypadku tej grupy czytelników, do której należą osoby niezajmujące się na co dzień pracą naukową, a przez to w większym stopniu ceniące publikacje o klarownej strukturze, w której poszczególne zagadnienia są od siebie wyraźnie oddzielone. Nie będziemy w tym miejscu wymieniać wszystkich 29 rozdziałów, a ograniczymy się do kilku przykładów, choć zapewniamy, że każdy z nich stanowi zachętę do lektury. Decyduje o tym choćby fakt, że aż 10 spośród nich ma formę pytającą, w rodzaju: *Czy mądrość jest związana z inteligencją? Czy wiek i zawód mają wpływ na mądrość? Jak mądrze przepraszać? Czy mądrość jest atrakcyjna?* Pozostałych 19 rozdziałów atrakcyjnością tytułów, niewiele im ustępuje, o czym świadczyć mogą choćby takie jak: *Mądrość ma dużą przeszłość,*

⁸ S. Jarmuż, *Czy mądrości można się nauczyć?*, Warszawa 2023, s. 231.

Mądrość w edukacji, Pokora intelektualna, Czerpanie z mądrości wielkich ludzi czy Mądrość w służbie satysfakcjonującego życia.

Na podkreślenie zasługuje również obudowanie każdego z rozdziałów wymownym i adekwatnym do jego treści cytatem, których autorami byli m. in. Sokrates (*Cóż komu z tego, że zjadł wszystkie rozumy, jeżeli nie ma własnego*), Anatol France (*W naturze człowieka leży rozsądne myślenie i nielogiczne działanie*), Elbert Hubbard (*Każdy człowiek jest skończonym idiotą co najmniej przez pięć minut dziennie – mądrość polega na tym, by nie przekraczać tego limitu*), Stanisław Jerzy Lec (*Posiadł wiedzę, ale jej nie zapłodnił*), Haruki Murakami (*Najważniejszym, czego uczymy się w szkole, jest to, że najważniejszego nie można nauczyć się w szkole*), Alan Alexander Milne (*Myślenie nie jest łatwe, ale można się do niego przyzwyczaić*), Wiesław Łukaszewski (*Pięknie się różnić, mądrze być podobnym*), Ralph Waldo Emerson (*Głupia stałość jest ulubieńcem ciasnych umysłów*), Daniel Boorstin (*Nie spieraj się z idiotą, ktoś kto stoi z boku mógłby was pomylić*), Mahatma Gandhi (*Żyj tak, jakbyś miał umrzeć jutro, ucz się tak, jakbyś miał żyć wiecznie*), Fiodor Dostojewski (*Głupiec, który zrozumiał, że jest głupcem, już nim nie jest*), Thomas Gray (*Gdzie niewiedza jest rozkoszą, szaleństwem jest być mądrym*), Bertrand Russell (*Nigdy nie oddałbym życia za swoje poglądy, ponieważ mogę się mylić*), Paul Engle (*Mądrość to wiedzieć, kiedy nie można być mądrym*), Bohumil Hrabal (*Życie jest straszne, ale ja postanowiłem, że jest piękne*), a także Gordon Matthew Sumner, czyli popularny brytyjski muzyk piosenkarz Sting (*Jestem bardzo inteligentnym facetem – robię dokładnie to, czego chce moja żona*). Przedstawione zestawienie cytatów, którego czytelnicy mam nadzieję nie potraktowali jako nazbyt przydługiego – a łatwo to sprawdzić, weryfikując, czy choć w jednym przypadku ktoś z Państwa nie postanowił go zapamiętać lub też zanotować – miało na celu zwrócenie uwagi na pewien oczywisty fakt. Otóż praktycznie każdą sytuację lub zachowanie w naszym życiu opisują tzw. „skrzydlate słowa”, nazywane też „złotymi myślami”. Niestety, ze szkodą dla naukowych książek i publicznych wystąpień, są one bardzo rzadko przywoływane w obawie przed potraktowaniem autora jako osoby wykorzystujące „ludowe mądrości”. Tej obawie nie uległ na szczęście S. Jarmuż, w efekcie czego to, co opisuje w oparciu o naukowe opracowania na temat szeroko pojętej mądrości lub jej braku w postępowaniu ludzi, tak dawniej jak i współcześnie, doskonale koreluje z cytatami z literatury, popularnych powiedzeń, a nawet ust współczesnych topowych piosenkarzy.

We wstępie do książki, który poprzedza wspomnianych 29 rozdziałów, S. Jarmuż już w pierwszym akapicie stwierdził, przywołując autorytety najwyższego szczebla, bo tylko tak można określić Sokratesa, Platona i Arystotelesa, że zarówno doświadczenia antycznych filozofów, jak i badania psychologiczne XXI w. sugerują, iż mądrości można nie tylko uczyć, ale nawet nauczyć.

Dla historyków, których nie brakuje wśród czytelników wrocławskiego periodyku, z całą pewnością istotne będzie podkreślenie, że swoją książkę doktor psychologii rozpoczyna *expressis verbis* od odwołania się do przeszłości. Wybrzmiewa to szczególnie mocno w pierwszym rozdziale, kiedy cytuje słowa znanego polskiego grafika, karykaturzysty i pisarza Szymona Kobylińskiego, który zwykł mawiać, że „myślenie ma dużą przeszłość”, trawestując w ten sposób popularne powiedzenie – „myślenie ma dużą przyszłość”. Odwołując się do konkretnych ludzkich zachowań, Jarmuż podkreśla, że od początku rozwoju naszego gatunku mądre zachowania były cenione i praktycznie wykorzystywane. Od dawien dawna wiek i doświadczenie często utożsamiane były z tym, co dzisiaj nazywamy mądrością.

W opracowaniu nie mogło zabraknąć przypomnienia, że w kulturze śródziemnomorskiej pierwszym, który używał słowa mądrość (*sophia*), był najprawdopodobniej Homer, podobnie jak odwołania do twórczości Sokratesa i jego bodaj najsłynniejszego powiedzenia „Wiem, że nic nie wiem”. Podejmując próbę przeniesienia tych słów na grunt rozważań stanowiących tematykę pracy, S. Jarmuż napisał, że upraszczając tę maksymę, można stwierdzić, że „mądrość polega na zdawaniu sobie sprawy ze swojej ograniczonej wiedzy. Chodzi tu nie tylko o wiedzę z dowolnego obszaru nauki czy praktyki, ale nade wszystko, o wiedzę ogólniejszą dotyczącą tego, jak żyć. Właśnie taki rodzaj mądrości Sokrates propagował wśród atenczyków, mądrości będącej podstawą dobrego życia. A dobre życie nie oznaczało pogoni za pieniędzmi i sławą, lecz przestrzeganie zasad etycznych”.

W podobnym tonie jak Sokrates wypowiadał się Platon, który uznawał, że mądrość stanowi warunek dobrego i szczęśliwego życia. Odnosząc się do trzeciego z wielkich greckich filozofów – Arystotelesa zwanego Stagirytą (miasto, z którego pochodził) – Jarmuż zaznaczył, że trudniej jest go skojarzyć z jakimś nośnym powiedzeniem czy metaforą dotyczącą mądrości, ale za to pozostawił po sobie zasadę „złotego środka” mówiącą o unikaniu skrajności, zwłaszcza w sferze etyki i polityki. W koncepcjach nauczyciela Aleksandra Wielkiego mowa jest o dwóch rodzajach mądrości (cnót). „Mądrość praktyczna” dotyczy właściwego sposobu

życia – chodzi w niej o taką refleksję nad życiem, aby prowadziła do trafnych i etycznych wyborów. Wbrew pozorom mądrość praktyczna nie wiąże się z rozwiązywaniem poszczególnych problemów, jakie napotykamy, ale raczej myśleniem o tym, czy nasze życie jest zgodne z wartościami. Ten rodzaj mądrości jest ściśle związany ze sferą etyki, a nie z efektywnością działań. Z kolei „mądrość teoretyczna” odnosi się do najważniejszych i najbardziej abstrakcyjnych spraw, co oznacza korzystanie z sylogizmów, czyli zasad wnioskowania, które stanowią podstawę logiki (*nota bene* Arystotelesa uważa się za prekursora tej nauki).

Podsumowując ten fragment książki, Sławomir Jarmuż podkreślił, że giganci starożytnej filozofii z całą pewnością mądrość traktowali jako bardzo istotny element refleksji. Co ważne, żaden z nich nie ograniczał się tylko do teoretycznych rozważań, gdyż wszyscy oni podkreślali znaczenie mądrości w codziennym życiu, proponując sposoby jej osiągnięcia. W zakończeniu rozdziału poświęconego analizie mądrości w myśli starożytnych greckich filozofów Jarmuż stwierdził, że współczesne psychologiczne koncepcje mądrości czerpią z bogactwa ich myśli na tej samej zasadzie, na której ludzie od początku istnienia naszej kultury dostrzegali znaczenie mądrości dla jakości życia. I choć wspomniany rozdział autor pracy potraktował jako swego rodzaju łącznik między historią a teraźniejszością, zaznaczając, że w dalszej części bardziej szczegółowo przygląda się zagadnieniu mądrości z punktu widzenia wiedzy i praktyki psychologicznej, to na kolejnych stronach nie brakuje odniesień do postaci i wydarzeń z przeszłości.

Przechodząc do rozważań dotyczących mądrości na gruncie refleksji i praktyki psychologicznej, autor opracowania zwrócił uwagę, że choć powinna być ona jej naturalnym obiektem rozważań, to w całej historii psychologii temat ten nie cieszył się szczególnie wielkim zainteresowaniem. Pewien postęp dokonał się w ostatnich kilkudziesięciu latach, kiedy to powstały koncepcje mądrości, a w ślad za nimi badania weryfikujące ich przydatność. Autorem jednej z pierwszych takich koncepcji był wybitny amerykański psycholog Robert Sternberg, którego ostatnie prace dotyczące mądrości z 2021 r. zamykają się w intrygującej formule hasła 6P, czyli wspomnianych już sześciu składników stanowiących strukturę mądrości. Nie będziemy w tym miejscu omawiać ich szczegółowo, gdyż nie jest to celem recenzji. Zwrócimy jednak uwagę na wątek poruszony w kontekście piątego elementu struktury pt. *Procesy*. Sławomir Jarmuż zwraca w nim uwagę, że jeśli szukamy mądrości w zachowaniu ludzi pozostających na przykład w konflikcie, jak choćby rozwodzących się małżeństw, to znajdziemy ją w sposobie kontrolowania emocji. Z kolei

u ludzi mających trudną sytuację zawodową z powodu utraty pracy „proces mądrościowy” może być związany z decyzją o nabyciu zupełnie nowych kompetencji, a więc samorozwojem.

Inne naukowe podejście do mądrości przedstawione w książce Sławomira Jarmuża dotyczy tak zwanego *Berlińskiego Projektu (Paradygmatu) mądrości*, rozwijanego przez Paula Baltesa z grupą współpracowników z berlińskiego Instytutu Maxa Plancka. Z pracy dowiadujemy się, że dla twórców tej koncepcji mądrość jest doskonałością umysłu odzwierciedlającą nową wiedzę na temat planowania i prowadzenia dobrego życia. Mądrość jest pragmatyką życiową pozwalającą wybierać najlepsze cele i radzić sobie w trudnych sytuacjach, takich jak kryzysy związane z życiem osobistym. Na szczególne podkreślenie w tej koncepcji zasługuje eksponowanie tego, że ludzie mądrzy nie wykorzystują swojej wiedzy eksperckiej tylko dla siebie, ale potrafią również pokazać drogę innym, zainspirować ich do nowych rozwiązań oraz doradzać w trudnych sytuacjach. Puentując, mamy w prezentowanej koncepcji człowieka, który mądrze kieruje własnym życiem, ale jednocześnie jest źródłem mądrych rozwiązań dla innych. Innym kryterium mądrości w koncepcji Baltesa, którą poznajemy dzięki recenzowanej pracy, jest tolerowanie niepewności, wynikające ze świadomości zewnętrznych ograniczeń. Zgodnie z nim tolerowanie niepewności to nie tylko aspekt poznawczy, ale nade wszystko umiejętność odnalezienia się w nowych sytuacjach. W opinii Sławomira Jarmuża „Projekt Berliński stawia wysokie wymagania wobec ludzi określanych jako mądrzy. Jego istotę stanowią eksperckość wiedzy i wysoki poziom zaawansowania w kompetencjach psychologicznych”. A to czyni całą koncepcję dosyć elitarną.

W naszej recenzji, zgodnie z sugestią zawartą w książce, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną koncepcję mądrości, którą w ostatnich kilkunastu latach z powodzeniem rozwijał kanadyjski psycholog Igor Grossmann. Opiera się ona na czterech filarach. Pierwszym jest „szeroka perspektywa” odnosząca się do poznawczego podejścia do problemów, z jakimi się spotykamy, czyli próby spojrzenia na problem z różnych punktów widzenia, zwłaszcza w takich sytuacjach społecznych, jak konflikty czy nieporozumienia. „Pokora intelektualna”, drugi z filarów tej koncepcji, wiąże się ściśle z dystansem wobec własnej wiedzy przekonań i sądów, gdyż istotą naukowego podejścia do rzeczywistości jest wątpliwość, podważanie, sprawdzanie trafności swojej wiedzy. „Przekonanie o zmienności” – trzeci filar – mówi o otwartości na zmiany. Uzasadniając go, Grossmann podkreśla, jak wiele

nieszczęść i problemów ludzi wynika z usilnego oczekiwania, że zawsze będzie tak jak jest teraz. „Dążenie do porozumienia”, czyli ostatni z filarów, to nic innego, jak kooperacyjne nastawienie do ludzi.

W rozdziale poświęconym analizie wypracowanych kryteriów oceny mądrości szczególną uwagę zwraca fragment, w którym S. Jarmuż przedstawia trudności, jakie napotykają badacze. I tak jednym z największych wyzwań jest fakt, że o poziomie naszej mądrości orzekamy sami, a większość ludzi ma naturalną tendencję, by oceniać siebie w pozytywny sposób. „Mądrość jest szczególnie wrażliwym i ważnym aspektem naszej samooceny” – zaznacza autor pracy – co sprawia, że ludzie mają naturalną skłonność do deformowania sądów o sobie, które są ważne dla ogólnej samooceny”. W innej części, która poświęcona jest związkowi między inteligencją a mądrością w świetle badań naukowych, sporo miejsca autor poświęcił czynnikom, które je od siebie odróżniają – *vide* cytat z okładki, który przytoczony został na wstępie. W tym kontekście warto odnotować podejście do niejednoznaczności. „Inteligencja – podkreśla Jarmuż – ma niewielką tolerancję na niespójność i stara się ją jak najsprawniej usunąć. Z punktu widzenia inteligencji wszystko powinno być logiczne i jednoznaczne. Mądrość akceptuje niejednoznaczność jako coś naturalnego zwłaszcza w relacjach międzyludzkich”. Bardzo interesujące są także przedstawione w książce przykłady pokazujące, w jaki sposób kultura, np. europejska czy azjatycka, wpływa na rozumienie mądrości, ale również na związki między inteligencją a mądrością. Niestety, końcowe wnioski z tego rozdziału nie są optymistyczne, gdyż zdaniem autora można zaryzykować tezę, że wzrastającemu poziomowi inteligencji nie towarzyszy proporcjonalny wzrost poziomu mądrości – przynajmniej w obszarze wyborów politycznych, które szczególnie w ostatnich latach pokazują, że coraz częściej do władzy wybierani są politycy populistyczni o autorytarnych zapędach, a nie osoby racjonalnie oceniające sytuację i szanujące demokrację.

Pozostając jeszcze przez chwilę przy wynikach badań Grossmanna i jego zespołu, o których możemy przeczytać w recenzowanej pracy, warto zwrócić uwagę na wnioski z eksperymentu, który przeprowadzili na 152 osobach. Uczestników eksperymentu poproszono, aby przez dziewięć dni opisywali wieczorem negatywne wydarzenia, które danego dnia zaszły w ich życiu. Osoby te oceniały swoją intelektualną pokorę, czyli niepewność, co do skutków podejmowanych decyzji. Oceniały też, na ile w ich postępowaniu była obecna perspektywa innych ludzi. Po przeanalizowaniu wyników okazało się, że istnieje duże zróżnicowanie

pod względem mądrości ludzi w wciągu zaledwie dziewięciu dni. Naturalnie ludzie uczestniczący w badaniu różnili się między sobą. Najciekawsze było jednak to, że zróżnicowanie zachowań u poszczególnych osób było większe od zróżnicowania między nimi. Badania pokazały ponadto, że mądrzej radzono sobie w sytuacjach, w których byli obecni inni ludzie, w porównaniu z sytuacjami, kiedy ich nie było. Dla historyków szczególnie ciekawy powinien być wynikający z badań wniosek, który pokazuje, że sam fakt pisania dzienniczków zwiększa szansę na mądre zachowanie w kolejnych dniach. Jak podaje Grossmann, działa się tak prawdopodobnie dlatego, że czynność pisania skłania do autorefleksji. Dlaczego jest to pocieszający wniosek na historyków? Przede wszystkim dlatego, że jeśli zwiększy się liczba osób, które ustalenia te wezmą sobie do serca, a więc zaczną, choćby wybiórczo, opisywać to, co przeżyły, to pozostawią po sobie źródła, dzięki którym będzie można, np. lepiej zrozumieć motywy ich decyzji. A gdy dotyczyć to będzie tych, którzy decydują nie tylko o własnym życiu, a są dla przykładu politykami i podejmują decyzję, które dotyczą milionów ludzi, to nie trzeba chyba tłumaczyć, jak ciekawe będą to źródła do analizy motywów, które stały za decyzjami, które podejmowali.

W kolejnych rozdziałach książki Sławomir Jarmuż wprost stawia pytanie – czy istnieją mądrzy ludzie? Szukając odpowiedzi, podobnie jak wielu innych przed nim, przywołuje przypadek króla Salomona i opisaną w Biblii historię rozwiązania sporu o dziecko, z którym przyszły do niego dwie ładacznice. Inaczej jednak niż większość osób kończących tę historię na przyznaniu prawdziwej matce dziecka, Jarmuż przytacza i inne wydarzenia z życia Salomona – i to takie, które trudno uznać za przejaw mądrości tej legendarnej już postaci. Posłużyło mu to do zwrócenia uwagi, że pozytywne i mądre czyny w życiu Salomona przeplatane były nierozsądnymi działaniami i nieetycznymi decyzjami. W tym kontekście stawia pytania, jak w świetle tej wiedzy ocenić króla Salomona. Czy można mówić, że był mądrym człowiekiem? Czy raczej mądre czyny przeplatały się u niego z niemądrymi?

W kolejnej części pracy pojawia się odwołanie do figury mędrca, która od dawna jest obecna w różnych kulturach. Zazwyczaj jest to osoba starsza. Podkreśla to tradycyjne przekonanie, że mądrość jest domeną starszych. Tym niemniej Jarmuż, na podstawie przywoływanych wyników badań, podaje w wątpliwość to założenie w kontekście współczesnej, cyfrowej ery, w której dostęp do wiedzy jest powszechny i łatwo dostępny. Podkreśla, że nowoczesne technologie i cyfrowe

środowisko częściej wymagać inteligencji, a niekoniecznie mądrości. Badania przeprowadzone w XXI w. w ramach Projektu Berlińskiego wskazują jednak na powiązanie wieku z mądrością. Wykazały one, że pomiędzy 15. a 25. rokiem życia następuje wyraźny wzrost mądrości, a w grupie wiekowej od 25 do 75 lat, poziom mądrości jest stabilny; po 60. roku życia ponownie wzrasta, aby spaść po 75. roku życia. Jarmuż zwraca jednak uwagę, że te wyniki są niejednoznaczne i różne badania dają różne wyniki. Podkreślając zależność mądrości od zawodu, autor sugeruje, że zawody wymagające szerszego spojrzenia na świat, takie jak prawnicy, lekarze, nauczyciele, menedżerowie czy psychoterapeuci, mogą prowadzić do większej mądrości. Sugeruje, że edukacja i uczenie się przyczyniają się do rozwoju mądrości, zwłaszcza gdy wiedza jest stosowana w praktyce. Ogólnie rzecz biorąc, ten rozdział książki Jarmuża jest analizą złożonej i wielowymiarowej natury mądrości, w tym jej związków z wiekiem i zawodem. Autor podkreśla, że mądrość to nie tylko zasób wiedzy, ale także zdolność do podejmowania decyzji, kontrolowania emocji, dążenia do porozumienia, kierowania się dobrem ogólnym i budowania zdrowych relacji z innymi. Pomimo pewnej niejednoznaczności w wynikach badań Jarmuż sugeruje, że mądrość jest zdolnością, która może być rozwijana zarówno przez edukację, jak i doświadczenia zawodowe.

W innym z rozdziałów pracy jej autor analizuje z punktu widzenia najnowszych osiągnięć psychologii zagadnienie, które od lat nurtuje ekspertów, także z innych dziedzin humanistyki: Czy jednostka jest mądrzejsza niż grupa? Jarmuż zwraca uwagę, że chociaż podążanie za autorytetem to naturalna praktyka w całym świecie, psychologia proponuje też koncepcję „mądrości tłumu”. Od razu zaznacza jednak, że mądrość zbiorowości nie zawsze jest gwarantowana, gdyż występuje tylko wtedy, gdy spełnione są pewne warunki. Wśród nich wymienia różnorodność społeczności, niezależność jej członków, decentralizację oraz mechanizmy umożliwiające agregację wiedzy, jak fora do wymiany opinii. Autor zgłębia również temat „próżniactwa społecznego” – zjawiska opisanego już na początku XX wieku, które dotyczy wspólnie wykonywanych działań i pokazuje, że w określonych warunkach, zsumowany wysiłek grupy może być mniejszy niż suma wysiłków jej członków podczas pracy indywidualnej. Jako przykład podaje porównanie zawodów kolarskich, tj. indywidualnej jazdy na czas i wyścigu drużynowego, w których choć dystans jest ten sam, to jednak wysiłek kolarza podczas zawodów indywidualnych jest zazwyczaj większy niż w zawodach drużynowych. Wynikać ma to,

jak pokazują badania z faktu, że obecność innych powoduje często wycofanie się z pełnego wysiłku przez jednostkę.

Jak przystało na solidne naukowe opracowanie, książka S. Jarmuża została opatrzona przypisami w systemie harwardzkim, które odnoszą się do stanowiących jej bazę źródłową blisko stu pozycji zwartych i artykułów, które wyszczególnione zostały w „Bibliografii” (s. 221–227). Jej naukową wartość podnosi recenzja wydawnicza, którą sporządził ceniony psycholog – prof. dr hab. Wiesław Łukaszewski. W tym miejscu odnotujmy, że uznał on książkę za odważną próbą przedstawienia zagadnienia zarówno od strony teoretycznej, jak i aplikacyjnej, która wolna jest od górnolotnych uniesień, które, jak zaznaczył, są dość częste w „literaturze mądrościowej”. Dla czytelników wrocławskiego periodyku, wśród których nie brakuje pedagogów, szczególnie istotna powinna być także rekomendacja W. Łukaszewskiego, w której podkreśla on, że byłoby dobrze, gdyby omawiana książka trafiła w pierwszej kolejności do nauczycieli. Dla części czytelników pewnym ułatwieniem będzie opracowany przez wydawcę książki Aleksandrę Małek „Indeks rzeczowy”, który otwierają hasła – 16 zasad uczenia mądrości i 6 składników stanowiących strukturę mądrości wg Sternberga – a zamyka zasada „złotego środka” i pochodząca z konfucjanizmu idea *Zhongyong*⁹.

Podsumowując, podkreślmy, że tytułowe pytanie – czy mądrości można się nauczyć? – w swojej najnowszej książce Sławomir Jarmuż przeniósł w znacznym stopniu z płaszczyzny teoretycznej na praktyczną, zapewniając czytelnikom spojrzenie na naturę mądrości i jej miejsce w ludzkim życiu. Autor zwrócił uwagę, że nie można ignorować rosnącej liczby badań, także w obszarze psychologii, które wskazują na to, że mądrość, zamiast być nieuchwytnym stanem, jest w rzeczywistości zestawem umiejętności, które można rozwijać i wzmacniać. Na konkretnych przykładach pokazał, jak tego dokonać i jakie są skuteczne strategie osiągnięcia mądrości. Jego książka to bez wątpienia udana próba przedstawienia, nowocześnie, ale przede wszystkim naukowo, spojrzenia na mądrość – jej źródła, naturę i to, jak ją kształtować. Książka poddaje analizie argumenty i dowody na to, jak odkryć, czy mądrość jest rzeczywiście cechą, której możemy się nauczyć, czy raczej tajemniczym darem, który jest nam dane posiadać lub nie.

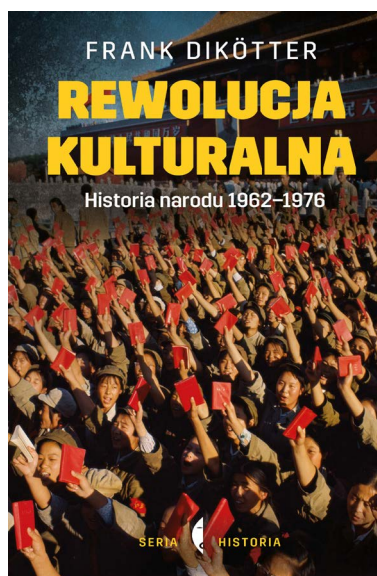
⁹ Zgodnie z założeniami koncepcji *Zhongyong* należy zawsze brać pod uwagę wszystkie perspektywy, każdą stronę zaangażowaną w daną sytuację, a następnie znaleźć rozwiązanie dobre dla wszystkich. Zawartych w tej koncepcji postulat wynika z faktu, że człowiek ma naturalną tendencję do forsowania własnego zdania (ibidem, s. 38).

Dla tych, którzy po lekturze książki Sławomira Jarmuża uznają, że przedstawione przez niego argumenty nie są przekonujące, choć w naszej opinii nie będzie ich zbyt wielu, warto przypomnieć jedną z sentencji Charlesa Dickensa, która mówi, iż *kochające serce więcej znaczy od największej mądrości*. Ale zapewne i tej nielicznej grupie dość szybko zapali się w głowach przysłowiowa lampka lub zaświta myśl – a gdyby tak połączyć jedno z drugim? I nie jest to wykluczone, o czym dobitnie przekonuje Sławomir Jarmuż na niemal każdej stronie swojej interesującej i inspirującej książki – pracy, która sugeruje pozytywną odpowiedź na tytułowe pytanie. Ale o tym, jak to się odbywa, w pierwszej kolejności przekonają się te osoby, które po recenzowaną książkę sięgną na półkę księgarską lub biblioteczną, ewentualnie otworzą ją na czytniku e-booków. A że warto, potwierdza zgromadzona na jej kartach wiedza o ludzkiej mądrości sięgająca korzeniami czasów antycznej Grecji i starożytnego Rzymu, w którym za Horacym powtarzano: *Dimidium facti, qui ben coepit, habet, sapere aude, incipe*¹⁰.

¹⁰ Przytoczona sentencja pochodzi z listu rzymskiego poety Horacego do przyjaciela Maximusa Lollius'a i w polskim tłumaczeniu brzmi w sposób następujący: *Półowę pracy ma za sobą, kto dobrze zaczął, miej więc odwagę być mądrym i zacznij*. Król Stanisław August Poniatowski określenie to wykorzystał do ustanowienia medalu *Sapere auso*, czyli „Temu, który odważył się być mądrym”, nadanego w 1771 r. Stanisławowi Konarskiemu. Światową popularność wyrażeniu *Sapere aude* zapewnił, poczynawszy od końca XVIII w., niemiecki filozof Immanuel Kant, który posłużył się nim w swoim dziele *Rozprawy z filozofii historii*. Dodajmy w tym miejscu, że dzieła Horacego były dobrze znane w I Rzeczypospolitej, o czym świadczy twórczość Macieja Sarbiewskiego czy Jana Kochanowskiego. A wedle zaleceń Komisji Edukacji Narodowej znalazły się w *Wypisach z autorów klasycznych do nauki w szkołach narodowych* przygotowanych przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych.

CEZARY LEWKOWICZ
Uniwersytet Wrocławski

Recenzja książki: Frank Dikötter, *Rewolucja kulturalna: Historia narodu 1962–1976*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2018, ss. 447.



Książka została napisana w roku 2016 przez Franka Diköttera, znanego amerykańskiego badacza komunistycznych Chin. W Polsce wydało ją dwa lata później Wydawnictwo Czarne w serii „Historia” w tłumaczeniu Barbary Gadowskiej. Jest to trzecia publikacja tego autora o maoistowskich Chinach: poprzedzały ją (w polskiej wersji) *Wielki głód. Tragiczne skutki polityki Mao 1958–1962* (2013) oraz *Tragedia wyzwolenia. Historia rewolucji chińskiej 1945–1957* (2016) – obie wydane w tej samej serii i w tym samym tłumaczeniu.

Jest to synteza historii rewolucji kulturalnej, dla której autor przyjmuje ramy czasowe 1962–1976.

To dość nietypowe, gdyż powszechnie przyjmowane cezury chronologiczne tego wydarzenia wyznaczane są na lata 1966–1969, ewentualnie 1966–1968 – odliczając kampanię przeciw szpiegom wywołaną przez sprawę „61 zdrajców”, lub lata 1966–1976, czyli całą ostatnią dekadę rządów Mao Zedonga. Są to więc ramy szersze niż zazwyczaj wskazywane, ma to jednak swoje uzasadnienie. Autor chciał ukazać cały proces rewolucji – od odsunięcia Mao Zedonga od sterów państwa w 1962 roku, przez jego tryumfalny powrót na szczyt w 1968 r., aż do śmierci w 1976 r. W ten sposób Dikötter w swojej „trylogii” zaprezentował całość dziejów komunistycznych Chin. Autor korzystał zarówno z szerokiej bazy ogólnie dostępnej

literatury, jak i z archiwów poszczególnych prowincji Chin. Przeprowadził też szereg wywiadów z uczestnikami tych wydarzeń. Przełożyło się to na narrację – spiski na szczytach władzy płynnie przeplatają się z historią zwykłych ludzi wpłątanych w tragedię czasów rewolucji.

Autor dzieli rewolucję kulturalną na cztery etapy, które przedstawił w kolejnych rozdziałach: *Pierwsze lata (1962–1966)*, *Czerwone lata (1966–1968)*, *Czarne lata (1968–1971)* i *Szare lata (1971–1976)*. W pierwszym narrację rozpoczyna w miejscu, w którym zakończył ją w poprzedniej książce, czyli w styczniu 1962 roku na Konferencji Siedmiu Tysięcy Działaczy, gdzie polityka Wielkiego Skoku Naprzód została zaniechana, a klęska głodu nią wywołana uznana za spowodowaną przez człowieka. Przez cały ten rozdział autor śledzi wszystkie czynniki, które doprowadziły do rewolucji kulturalnej – od utraty zaufania przez Mao do partii, przez jego inspirację Stalinem i traktowanie *Historii Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii (bolszewików)*. *Krótkiego kursu* jako podręcznika sprawowania władzy, aż po elementy, które (zamierzenie czy nie) ukształtowały przyszłych czerwonogwardzistów. Mowa tu głównie o obozach letnich, gdzie poza ideologiczną indoktrynacją uczono ich również posługiwania się bronią palną i granatami oraz organizowania się w oddziały na wzór wojskowy. Na Konferencji dokonał się również (z perspektywy Mao) podział na ludzi do likwidacji i do wypromowania – w tej drugiej kategorii znalazł się Lin Biao, który jako jedyny mówca całkowicie bronił Mao. Dikötter tłumaczy także, czym w istocie była rewolucja kulturalna i jakie były jej cele, pisząc, że była gigantycznym spiskiem Mao, który dążył do uzyskania absolutnej władzy w państwie, a następnie jej utrzymania. Autor porównuje to wydarzenie z Wielką Czystką Stalina – oba służyły zniszczeniu potencjalnej opozycji w partii, powstałej na skutek katastrofalnej polityki gospodarczej – masowej kolektywizacji w ZSRR i Wielkiego Skoku w Chinach. Dla Mao było to jednak coś więcej. Jako wierny uczeń Stalina wziął on sobie do serca prawdy o zaostrzaniu się walki klas jako następstwa umacniania się socjalizmu. Wysnuł z tego wniosek, iż tak jak przejście z kapitalizmu do socjalizmu wymaga rewolucji, tak przejście z socjalizmu do komunizmu wymaga podobnego kroku. Skoro dokonała się już rewolucja polityczna i gospodarcza, należy przeprowadzić rewolucję kulturalną, aby wyłupić myśli, tendencje i zwyczaje oceniane jako reakcyjne. Mao głęboko wierzył, że komunizm w Chinach nie przetrwa jego śmierci – uważał, że w istocie to on był rewolucją. W ZSRR, w kolebce rewolucji, rządził przecież Chruszczow, uważany przez Mao za rewizjonistę. Skoro udało się pośmiertnie zburzyć wizerunek Stalina, jego mógl czekać ten sam

los. Podjęte działania miały zatem służyć zabezpieczeniu przyszłości – tak dalekim ubezwłasnowolnieniu partii, iż nawet po jego śmierci będzie mu absolutnie wierna, gdyż jej członkowie będą w stanie myśleć tylko maoistowskimi pojęciami. Będąc bezwzględny, a jednocześnie genialnym politykiem, Wielki Sternik zdołał manipulować znaczną część społeczeństwa, by z jej pomocą zaatakować Komunistyczną Partię Chin by wymusić głębokie przetasowania na wszystkich szczeblach władzy.

Drugi rozdział zaczyna się od ujawnienia walk wewnątrz partyjnych na łamach prasy. Pojawiały się artykuły atakujące i broniące – celem była stołeczna maszyna partyjna kierowana przez Penga Zhena. Był on ostatnią przeszkodą na drodze do rewolucji. Aby go oczernić, Mao wykorzystał sprawdzoną już strategię – wszczął ideologiczne śledztwo przeciw wyższym uczelniom w stolicy. W ten sposób do rewolucji zostali wciągnięci uczniowie i studenci, którzy, podburzeni przez Mao, wystąpili przeciw nauczycielom i wykładowcom. Gdy partia, próbując się bronić, wysłała zespoły robocze (zespoły działaczy wysyłane z wyższej instancji do niższej, aby zbadać niejasną sytuację lub wymóc wykonanie dyrektyw – swego rodzaju inspekcja) na wyższe uczelnie, uczniowie i studenci utworzyli sławne Czerwone Gwardie (hunwejbiniów) a kluczowe znaczenie odegrały lekcje, które otrzymali na obozach letnich. Nie znaczy to, że byli jedną organizacją – terminem tym określa się cały szereg podobnych ugrupowań, często zwalczających się nawzajem. Mao wykorzystał sytuację, aby przenieść ciężar ataku na partię, która terroryzuje społeczeństwo. Genialnie wykorzystał obłudę komunizmu – to partia miała przecież budować nowy, lepszy świat dla mieszkańców Chin, będący rajem na Ziemi. Zamiast tego rządziła terrorem, a poziom życia ludzi od kilku lat tylko pogarszał się. W społeczeństwie było zatem mnóstwo negatywnych emocji w stosunku partii – a Mao dopuścił je do głosu i czynu. Pobudzał w ten sposób coraz szersze masy społeczeństwa do ataku na partię, dopóki ta nie oddała mu ponownie pełni władzy. Powołał do działania Grupę do Spraw Rewolucji Kulturalnej, w skład której weszli jego najbardziej zaufani ludzie oraz najbardziej fanatycznie oddani zwolennicy, w tym jego żona. Wykorzystując wszystkie urazy społeczeństwa wobec komunistycznej władzy, Mao ponownie stanął na czele ruchu w istocie rewolucyjnego, ponownie stał się sprawiedliwym wyzwolicielem ciemionych i idolem społeczeństwa. Używając inicjatywy obywatelskiej studentów i robotników, sił, które komunizm starał się zdławić w mieszkańcach Chin od kilku dekad, Mao udało się całkowicie podporządkować sobie partię – rozmowy o kolektywnym przywództwie zniknęły. Następnie, manipulując frakcjami i ruchami obywatelskimi powstałymi w toku

rewolucji, Przewodniczący był w stanie dokonać wielkiej czystki w partii, ale nie przy pomocy rządowego aparatu terroru, tylko czyniąc z samego społeczeństwa narzędzie represji. Mao nie cofał się przed niczym – wedle jego własnych słów pchnął kraj do wojny domowej, uzbrajając szczególnie fanatyczne grupy społeczne w broń automatyczną i artylerię. W końcu do swojej gry wciągnął nawet wojsko i zachęcał fanatyków do walki z nim. Świetnym przykładem prowadzonych przez niego rozgrywek politycznych jest sprawa Lin Biao – ministra obrony narodowej i jednocześnie wicepremiera, którego Mao chciał wypromować na swojego następcę. Pozwolił mu się wykazać (równocześnie też armii), nie dając mu jednocześnie zbyt dużo władzy – z obawy, by Biao nie podjął próby zajęcia jego miejsca. Dopiero gdy uzbrojeni przez Przewodniczącego fanatycy zbrojnie zdobyli budynek poselstwa brytyjskiego i zaczęli dokonywać aktów terroru i mordów w Hongkongu, Mao uznał, że sprawy zaszły za daleko. Jednoznacznie postawił na wojsko, by rozprawiło się z uzbrojonymi rebeliantami, sam spotykając się z najbardziej fanatycznymi przywódcami, by wymusić na nich kapitulację – a oni przecież cały czas walczyli w imię Mao. W niektórych regionach kraju doszło do regularnych oblężeń i bombardowań miast przez armię, jak choćby w stolicy prowincji Guangxi, gdzie szturm miasta spowodował 80 tysięcy ofiar łącznie po obu stronach.

Przejęcie przez wojsko administracji cywilnej i przekształcenie Chin w pseudostatokrację otwiera *Czarne lata*. Przewodniczącemu podobało się rządzenie poprzez wojsko – jego rozkazy były wykonywane od razu i bez pytań, a utrzymywanie stanu wyjątkowego dawało mu wielkie możliwości. Rysował się jednak problem – w społeczeństwie zmęczonym chaosem rewolucji, wciąż przepełnionym trudnymi do sterowania byłymi czerwonogwardzistami i rebeliantami, nastąpiło rozprężenie dyscypliny i spadek posłuszeństwa. Z początku, aby ponownie je zastraszyć i zmobilizować, odkrywano nieistniejące spiski w partii i społeczeństwie, lecz po ostatecznym rozprawieniu się z uczniami, studentami, intelektualistami i opozycją partyjną (co oznaczało zesłanie na wieś i do obozów reedukacyjnych ponad 20 milionów ludzi) Mao chciał więcej. Odzyskawszy absolutną władzę w państwie, zamierzał zrealizować wszystkie pomysły, których nie mógł przeprowadzić po kryzysach władzy w roku 1956 i 1962. Dążył do nowego przypiływu socjalistycznej fali, jak sam to nazywał, czyli nowej kampanii radykalnej kolektywizacji i uprzemysłowienia, połączonej z wielką mobilizacją społeczeństwa. W tym celu wywołał histerię wojenną, przedstawiając wojnę z ZSRR albo z USA (albo z oboma naraz) jako perspektywę najbliższych lat. Z tym uzasadnieniem

rozpoczęła się kampania budowy „trzeciego frontu” – serii wielkich zakładów przemysłowych w niedostępnych częściach kraju, a także kampania osiągnięcia samowystarczalności gospodarczej – którą realizowano głównie poprzez radykalną kolektywizację wsi celem zwiększenia zbiorów i uniezależnienia jej od pomocy rządu. W praktyce doprowadziło to do ruiny gospodarczej – państwo porzuciło tereny wiejskie, a wybudowane zakłady przemysłowe, będące całkowicie poza zasięgiem łańcuchów zaopatrzeniowych, stały puste. Gospodarka na skalę ogólnopaństwową przestała funkcjonować, a lokalne gospodarki działały wyłącznie dzięki czarnemu rynkowi. Doszło do samorzutnej dekollektywizacji – rodziny w kolektywie potajemnie dzieliły między siebie ziemię i uprawiały ją niczym prywatne gospodarstwa; państwo nie zwalczyło tego zjawiska aż do zniesienia gospodarstw kolektywnych w 1982 roku. Rozdział ten kończy tajemnicza śmierć w katastrofie lotniczej w 1971 roku Lin Biao, namaszczonego następcy Mao.

W ostatnim rozdziale autor skupił się przede wszystkim na rozgrywkach wewnątrz partii o pozycję następcy Mao. W ciągu pięciu lat trzykrotnie powtórzył się schemat podobny do historii Lin Biao – Mao dawał się wykazać preferowanej przez siebie opcji, by, gdy ta za bardzo urosła w siłę, zwrócić się przeciw niej. Tym razem jednak nikt z planowanych następców nie zginął. Wojsko odesłano do koszar już przed wizytą Nixona, tym samym definitywnie usuwając możliwość wypromowania kolejnego wojskowego na następcę. Działaczami faworyzowanymi przez Mao byli Deng Xiaoping, Jing Qing, Wang Hongwen i Hua Guofeng, na którym cykl się zakończył, gdyż Mao umarł niespełna rok po wyniesieniu na szczyt tego ostatniego. Ten rozdział zawiera też opis powolnej odbudowy gospodarki podjętej przez Zhou Enlaia, a po nim kontynuowanej przez Denga Xiaopinga. Sama narracja wykracza nieco poza ramy czasowe przyjęte w tytule, gdyż opisuje też proces Bandy Czworga z 1980 roku, na skutek którego przyjęto oficjalną wersję wydarzeń, sformułowaną ostatecznie w 1981 roku. Bandę Czworga obarczono za błędy rewolucji kulturalnej, a wiele ofiar, zarówno żywych jak i martwych, zrehabilitowano. Mao, w rzeczywistości osoba odpowiedzialna za rewolucję kulturalną, został uznany za wielkiego rewolucjonistę w 70% i za człowieka popełniającego błędy w 30%.

Największym sukcesem autora jest uchwycenie niezwykle dynamizmu wydarzeń. W sytuacji, gdy definicja wroga klasowego przysyłana odgórnie radykalnie zmieniała się co parę miesięcy, przywódcy nagle stawali się wrogami publicznymi i byli wystawiani na ataki ze strony swoich wcześniejszych ofiar. Gdy

po pewnym czasie przychodziła nowa definicja, przywódcy wracali do łask i zaczęli mścić się na swoich następcach. Działo się tak przez prawie dwa lata (całe *Czerwone lata*). Dikötter podkreśla te punkty przełomowe dla czytelnika słabiej obeznanego z tematem. Przez większą część narracji autor utrzymuje równowagę pomiędzy mikro- a makrohistorią, często cytując wspomnienia uczestników (najczęściej Gao Yuana *Born Red. A Chronicle of the Cultural Revolution* i *Spider Eaters. A Memoir* Rae Yang). Pozwala to przedstawić czytelnikowi zarówno skalę tragedii w liczbach, jak i uzmysłowić, iż kryje się za nimi niepojęta skala ludzkiego cierpienia. Dikötter nie stroni od przedstawienia nawet najbardziej szokujących tragedii, jak na przykład aktów rytualnego kanibalizmu na upadłych działaczach partyjnych, nie wykorzystuje jednak tego tylko dla szokowania. Wyraźnie jednak pod koniec części *Czerwone lata* zaczyna przeważać narracja na poziomie makro, która widoczna jest również w *Czarnych latach*, aczkolwiek dominację osiąga dopiero w *Szarych latach*. Widać też duże skupienie na sytuacji gospodarczej w rozdziale trzecim. Wyraźne jest natomiast ograniczanie się do obszaru samych Chin (wyjątkiem jest Hongkong), co można zrozumieć. Podczas rewolucji Chiny były izolowane dyplomatycznie, wychodząc z tej izolacji dzięki wizycie Nixona – o której autor wyraża negatywne zdanie, twierdząc, iż USA zaproponowało wiele ustępstw ze swojej strony, nie wymagając żadnych od Chin. Można jeszcze zauważyć, iż autor w dużej mierze nie uwzględnia zniszczeń zabytków kulturowych i historycznych – jest to zjawisko wspomniane tylko raz i dość pobieżnie. Poniekąd jest to zrozumiałe, gdyż uwaga skupiona jest wyraźnie na ludziach a nie na miejscach. Sądzę jednak, iż należałoby mocniej zaznaczyć ogromną skalę tego zjawiska.

Poruszając sprawę samego języka książki trzeba przyznać, iż autor nie ma lekkiego pióra, choć też trudno spodziewać się przyjemnej lektury po książce opisującej jedną z największych tragedii w dziejach Chin. Należy też zwrócić uwagę na nasycenie tekstu ilością przekazywanych informacji. Po porównaniu z oryginalną wersją angielską uważam, iż tłumaczenie polskie czyta się gorzej. Uderzają błędy składniowe i językowe, na przykład stosowanie przez tłumaczkę słowa „niebezpośredni”. Używa ona również terminów propagandy PRL-u, jak na przykład określenie „biedniak” na biednego rolnika. Wadą, tym razem narracji, jest też brak poczucia chronologii przez znaczną jej część – pojawia się po prostu za mało dat – choć jest to poniekąd równoważone przez kalendarium najważniejszych wydarzeń przedstawione na początku książki. Autor nie boi się przywoływać wydarzeń z wcześniejszych lat Chin Ludowych, aby wyjaśnić mechanizmy

działania tego państwa. Nie zaznacza jednak wyraźnie końca owych retrospekcji, przez co czasami ciężko jest stwierdzić, jaki jest bieżący czas akcji. Dla czytelników bardzo użyteczne byłoby zamieszczenie tabeli z najważniejszymi osobami i ich funkcjami. Książka spełnia reguły pisarstwa naukowego – posiada aparat naukowy (choć wszystkie przypisy umieszczone są na końcu książki), zamieszczono obszerną bibliografię podzieloną na materiały archiwalne i opracowania, jest również indeks osób i nazw własnych.

Podsumowując, książka jest pozycją niezwykle przydatną dla każdego badacza rewolucji kulturalnej. W tej bardzo rzetelnie napisanej syntezie autor prezentuje wydarzenia rewolucji zarówno na poziomie mikro jak i makro, zachowując pomiędzy nimi dobry balans. Czytelnik znajdzie w tej książce zarówno dane statystyczne, jak i historię zwykłych ludzi. Osobom znającym język angielski polecałbym jednak tekst w oryginale, gdyż pozbawiony jest błędów powstałych w tłumaczeniu, chociaż nie są to błędy merytoryczne.

AUTORZY

Mariusz Ausz, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, e-mail: ausz_m@poczta.onet.pl

Marek Bialokur, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Opolskim, e-mail: mbialokur@uni.opole.pl

Monika Bronowicka, doktor, nauczyciel w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Juliusza Słowackiego we Wrocławiu oraz w Prywatnym Dwujęzycznym Liceum Ogólnokształcącym EKOLA we Wrocławiu, e-mail: mrozenek@gmail.com

Józef Brynkus, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, e-mail: jozef.brynkus@up.krakow.pl

Patrycja Czerwińska, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, Brunzswik, Niemcy, e-mail: czerwinska@gei.de

Alois Ecker, profesor, Universität Wien, Austria, e-mail: aloes.ecker@univie.ac.at

Katarzyna Jeż, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, Niemcy, e-mail: katarzyna.jez@gei.de

Cezary Lewkowicz, student historii w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: cezary-lewkowicz@wp.pl

Dominik Pick, doktor, adiunkt w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, e-mail: dominikipick@gmail.com

Jacek Piotrowski, profesor doktor habilitowany, w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: jacek.piotrowski@uwr.edu.pl

Piotr Rachwał, doktor habilitowany, profesor uczelni w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim; e-mail: piotrach@kul.lublin.pl

Steffen Sammler, doktor, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, Brunzswik, Niemcy, e-mail: sammler@gei.de

Karol Sanojca, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: karol.sanojca@uwr.edu.pl

Maria Stinia, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Jagiellońskim, e-mail: maria.stinia@uj.edu.pl

Barbara Techmańska, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: barbara.techmanska@uwr.edu.pl

Anna Trębska-Kerntopf, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, e-mail: anna.trebska-kerntopf@mail.umcs.pl

Natalia Turkiewicz, doktor, asystent w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, e-mail: natalia.turkiewicz@kul.pl

Marcin Wiatr, doktor, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, Brunzswik, Niemcy, e-mail: wiatr@gei.de

