



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 V (2024)

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

KOMITET NAUKOWY / Scientific Committee
dr hab. Marek Białokur (Uniwersytet Opolski)
dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)
prof. dr hab. Maciej Fic (Uniwersytet Śląski)
prof. Idesbald Goddeeris (Katholieke Universiteit Leuven)
prof. Blázena 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)
prof. dr hab. Jarosław Syryńk (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 czasopiśmiej sę 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 Kumasčka, eBooki.com.pl

Czasopismo w wersji elektronicznej

ISSN 2956-4654

DOI: [10.34616/eks.2024.5.175](https://doi.org/10.34616/eks.2024.5.175)

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	7
ARTYKUŁY I STUDIA MATERIAŁOWE	
Мирослава Філіпович, Вибрані проблеми сучасної вищої освіти України в умовах російської агресії.....	9
Myroslava Filipovych, Selected problems of contemporary higher education in Ukraine in the face of russian aggression.....	15
Piotr Podemski, Model czy miraż? Nauczanie historii w Finlandii w świetle wizyty studyjnej w fińskim gimnazjum.....	21
Joanna Wojdon, Emigracja z Galicji oczyma maturzystów A.D. 2022	53
Jacek Piotrowski, Zjawisko deglobalizacji w procesie edukacji – incydentalne kryzysy czy stała tendencja?.....	77
Małgorzata Skotnicka-Palka, Kobiety bohaterki komiksów historycznych poświęconych II wojnie światowej na wybranych przykładach.....	93
Antonina Pawłowska, Nowa rewolucja przemysłowa? ChatGPT jako asystent studenta i wykładowcy	105
Marta Włodarczyk-Rybacka, Edukacja historyczna w Chorągwi Wielkopolskiej Związku Harcerstwa Polskiego na przykładzie propozycji programowej <i>Zdobycy Trefla</i>	123
Mariusz G. Karbowski, Proces migracji w kontekście resentymentu	143
ARTYKUŁY RECENZYJNE I RECENZJE	
Karol Sanojca, Recenzja książki: Monika Piotrowska-Marchewa, <i>„Potrzebne państwu polskiemu”. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)</i> , Księgarnia Akademicka, Kraków 2023, ss. 419.	161
Karol Sanojca, Recenzja książki: Dariusz Gołębiowski, <i>Niekończąca się reforma. Polską szkołę na łamach tygodników opinii w latach 1989–2019</i> , Instytut Śląski, Opole 2023, ss. 292.	165
Kacper Rosner-Leszczynski, Kamilla Jasińska, <i>Burgweide. Niemiecki obóz przejściowy i obóz pracy. Miejsce – ludzie – pamięć. Katalog wystawy</i> , Wrocław: Instytut Pamięci Narodowej, 2024, ss. 219, ill.	171
AUTORZY	177

OD REDAKCJI

Teksty zamieszczone w piątym tomie rocznika „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” stanowią w większości pokłosie 11. konferencji „*Historia krytyczna*” czyli *edukacja historyczna wobec współczesnych wyzwań: digitalizacji, globalizacji...*, która odbyła się we Wrocławiu 9 i 10 września 2023 r. Podczas obrad zastanawiano się, w jaki sposób rozwój technologii cyfrowej, skutki globalizacji, szersze otwarcie na dziedzictwo kulturowe oraz rosnąca rola historii publicznej rzutują na kulturę współczesnych społeczeństw.

Tom rozpoczynają teksty Myroslavy Filipovich (*Wybrane problemy współczesnej wyższej edukacji na Ukrainie wobec rosyjskiej agresji*), w których autorka analizuje działania Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w zakresie zachowania szkolnictwa wyższego w warunkach pełnoskalowej inwazji rosyjskiej na Ukrainę, wskazując pozytywne działania oraz popełniane przez rządzących błędy. Omawia również zmiany w strukturze i działalności placówek edukacyjnych, nowe podejście do programów edukacyjnych, a także sposoby i możliwości wspierania ukraińskiej nauki i naukowców w czasie wojny.

Piotr Podemski (*Model czy miraż? Nauczanie historii w Finlandii w świetle wizyty studyjnej w fińskim gimnazjum*) próbuje skonfrontować obecny w mediach obraz fenomenu edukacyjnego Finlandii, a także wyniki badań wskazujących na znaczący poziom osiągnięć edukacyjnych Finów oraz na wysoki poziom deklarowanego szczęścia, z wnioskami powstałymi w wyniku tygodniowej obserwacji życia liceum fińskiego, do którego udał się z grupą polskich licealistów.

Z kolei Joanna Wojdon (*Emigracja z Galicji oczyma maturzystów A.D. 2022*) dokonuje zestawienia około trzystu odpowiedzi na pytanie zawarte w arkuszu maturalnym z historii w 2022 roku dotyczące emigracji zarobkowej z Galicji. Następnie, przy wykorzystaniu programu MAXQDA, formułuje wnioski dotyczące wiedzy i umiejętności maturzystów, a także ich przekonań i wartości.

Analizą zjawiska deglobalizacji w procesie edukacji zajął się Jacek Piotrowski (*Zjawisko deglobalizacji w procesie edukacji – incydentalne kryzysy czy stała tendencja?*), zastanawiając się, czy to jedynie incydentalny fenomen, czy już stała tendencja.

Małgorzata Skotnicka-Palka (*Kobiece bohaterki komiksów historycznych poświęconych II wojnie światowej na wybranych przykładach*) przybliży sylwetki bohaterek komiksów rozgrywających się w czasie II wojny światowej – postaci

autentycznych oraz fikcyjnych, które wykazały się odwagą, inteligencją i wrażliwością na krzywdę innych, zwłaszcza słabszych, oraz potrafiły nie tylko przetrwać w ekstremalnych warunkach, ale też nieść pomoc potrzebującym.

Zastosowania sztucznej inteligencji w szkolnictwie wyższym na przykładzie wykorzystania programu ChatGPT przybliża Antonina Pawłowska (*Nowa rewolucja przemysłowa? ChatGPT jako asystent studenta i wykładowcy*), rozważając kwestie związane z funkcjonowaniem nowej technologii oraz jej zaletami i wadami.

Z kolei Marta Włodarczyk-Rybacka (*Edukacja historyczna w Chorągwi Wielkopolskiej Związku Harcerstwa Polskiego na przykładzie propozycji programowej „Zdobycy Trefla”*) przedstawia obraz edukacji historycznej w harcerskim programie wychowawczym Chorągwi Wielkopolskiej ZHP, poruszając m.in. kwestię pracy z postaciami historycznymi jako patronami, a także problem wykorzystania metody harcerskiej jako elementu wspierającego edukację historyczną.

Nieco odmienny charakter ma ostatni tekst, autorstwa Mariusza G. Karbowskiego (*Proces migracji w kontekście resentymentu*), który nie został wygłoszony podczas konferencji. Autor przedstawia w nim nowe spojrzenie psychologiczne na proces migracji w świetle resentymentu, ukazując jego związek z emocjonalnymi i społeczno-kulturowymi konsekwencjami zmiany miejsca zamieszkania.

Tom kończą artykuły recenzyjne – dwa autorstwa Karola Sanojcy i jeden Kacpra Rosnera-Leszczyńskiego – w których autorzy omawiają godne polecenia pozycje literatury historyczno-dydaktycznej. Pierwsza z recenzji dotyczy książki Moniki Piotrowskiej-Marchewy poświęconej kobietom pracującym zawodowo w szkołach powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej. Co warto podkreślić, praca ta została nominowana do 24. edycji Nagrody im. Jerzego Giedroycia. W drugiej recenzji Karol Sanojca omawia publikację Dariusza Gołębiowskiego, który podjął się zadania przeanalizowania obrazu szkoły w popularnych tytułach prasowych na przestrzeni trzech ostatnich dekad. Z kolei Kacper Rosner-Leszczyński przeanalizował katalog wystawy poświęconej niemieckiemu obozowi przejściowemu i obozowi pracy Burgweide.

Oddając w ręce Czytelników niniejszy tom, mamy nadzieję, że znajdą oni w roczniku zagadnienia dla siebie interesujące. Liczymy, że staną się one zachętą i inspiracją do podjęcia współpracy z naszym czasopisem.

Barbara Techmańska, Małgorzata Skotnicka-Palka

МИРОСЛАВА ФІЛІПОВИЧ

Волинського національного університету імені Лесі Українки

ORCID 0000-0002-3220-6746

ВИБРАНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ¹

Українська нація, яка зазнала нищівних ударів у XX столітті, здавалось, нарешті здобула ціною неймовірних зусиль попередніх поколінь незалежність, стала утверджувати власну державність, але північний сусід все ніяк не може змиритися з втратою імперських володінь. Війна, яка розпочалась ще у 2014 році, у лютому 2022 року набула нового масштабу. Українське суспільство переживає важкі часи випробувань військовою агресією. Вихор лиха поглинув усю країну, що змусило перебудовувати всі сфери економічного, соціального, освітнього, наукового життя. Війна не оминула жодної людини, яка перебувала на території України, змінила плани всіх.

Насамперед постало питання фізичного порятунку від небезпеки: хтось став внутрішньо переміщеною особою, хтось емігрував, когось ми втратили назавжди. Значна частина школярів, студентів, викладачів та вчителів, науковців опинилася у нових незвіданих для них реаліях. Кожному доводиться жити в очікуванні все нових випробувань, однак українське суспільство поступово починає оговтуватися, намагається пов'язати нові умови зі старим життям, приходить розуміння того, що багато зі звичного перестав бути актуальним та знецінюється.

Війна, яка триває, поставила чимало нових викликів та проблем. Можна вже починати розмову щодо того, якою буде освіта і наука, коли Україна

¹ Tytuł artykułu został zmieniony przez redakcję rocznika „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” (Wybrane problemy współczesnej wyższej edukacji na Ukrainie wobec rosyjskiej agresji).

переможе у ній, до яких змін та інновацій освітнім закладам варто готуватися вже зараз і як може змінитись ця галузь в Україні.

Саме з вірою у неминучу перемогу України над злом українська освітньо-наукова еліта вже зараз ставить питання: що чекає на українську освіту і науку у найближчій перспективі, як вплинула війна на їхній стан?

Триваюча російська агресія супроти України призвела до глобальних зрушень у системі освіти – сотні тисяч здобувачів освіти, викладачі, змушені були покинути свої домівки, переїхати у більш безпечні райони України, чи, навіть, за кордон. Окрім того зруйновано десятки вищих навчальних закладів, понівечено навчальне обладнання.



За офіційною державною статистикою, станом на 20 жовтня 2022 року в Україні повністю зруйновано 329 закладів освіти, а 2 321 заклад піддано руйнації. Більшість освітніх установ, які постраждали знаходяться безпосередньо неподалік, або ж на лінії фронту, у південних та східних областях України, зокрема, сумними лідерами у цьому сенсі є: Донецька область – 725 освітніх закладів, м. Харків та Харківська область – 528 закладів освіти, м. Київ та Київська область – 85 та 191 навчальний заклад, відповідно, Миколаївська – 228. Станом на кінець жовтня, руйнувань освітнім установам не завдано у Волинській, Івано-Франківській, Чернівецькій та Закарпатській областях².

² Росія знищує українську освіту. Інфо фронт. URL: t.me/uavvarinfographics/ Дата звернення: 20.10.2022.

Станом на серпень 2023-го росія зруйнувала практично кожен десяток українську школу. Більш як 1500 закладів загальної середньої освіти суттєво побиті або ж знищені вщент і не підлягають ремонту³.

На даний момент і ще не можливо оцінити усі збитки завдані війною системі української освіти, адже це не лише зруйновані приміщення шкіл та університетів, це втрачені педагогічні кадри, які загинули під час обстрілів або ж на фронті, чи емігрували за межі України, це, також, мільйони учнів та студентів, що змушені були припинити навчання (з різних причин) і т.д. Усі ці дані можливо буде підрахувати після завершення війни, однак уже сьогодні, можна чітко простежити: руйнування, різке скорочення закладів освіти і, як наслідок, залишення поза освітньою сферою сотень тисяч учнівської молоді та студентства, кадровий дефіцит у системі освіти, проблеми відновлення та налагодження освітнього процесу після війни. І, хоча, у сучасних реаліях, технічні можливості, як то онлайн-навчання, дещо вирішують проблему доступу здобувачів до освітнього процесу, однак, низка проблем продовжують залишатися доволі схожими.

На фоні швидкої самоорганізації суспільства досить помітною була неготовність та розгубленість офіційних урядових структур. Так, центральні органи влади у сфері освіти майже два тижні після початку війни фактично були паралізовані, що своєю чергою засвідчило про відсутність плану реагування на випадок військової агресії та вироблення алгоритму дій учасників освітнього процесу.

Зрозумілим є і те, що активній діяльності уряду не сприяв той факт, що перші удари агресора фактично було нанесені по центру, унаслідок чого постало питання не лише фізичного збереження працівників, але й переїзду установ зі столиці на захід країни, зокрема, Міністерства освіти і науки України. На фоні загроз адміністративно-управлінські центри у перші місяці війни змушені були перейти в онлайн, маючи досвід такого керівництва завдяки дворічному карантину, пов'язаному з пандемією COVID-19.

Однак, оголотившись від перших потрясінь суспільство потребувало діяльності. Міністр освіти і науки закликав переглянути політику щодо співпраці у сфері освіти і науки з Російською Федерацією, а саме: припинити грантову, дослідницьку, інвестиційну діяльність з країною-агресором.

³ Анна Новосад. Чотири роки без освіти. Як Росія нищить українські школи та що з цим робити. <https://www.pravda.com.ua/columns/2023/08/9/7414761/>

В Україні склалась досить унікальна ситуація, що, з одного боку, в країні триває війна, яка обмежує виконання та реалізацію певних норм у системі освіти, з іншого – зусилля громадськості сьогодні направлені на такі фактори:

- Збереження наукових та науково-педагогічних кадрів;
- Збереження життя, здоров'я та потенціалу здобувачів освіти;
- Академічна доброчесність;
- Впровадження нових освітніх програм;
- Перегляд старих програм, як то в історії, філології.

Вже у перші місяці постало питання перегляду освітніх програм з історії, української літератури та мови. Громадськістю порушується питання недопустимості подальшого навчання історії за різними підручниками для різних регіонів. В основі змін – позбуття старих ідеологем, кліше, російської та радянської спадщини, актуальним стає питання: чи потрібна «освіта», яка не формує українця-патріота, підмінюючи їх псевдodemократичністю та законослухняністю пересічного статиста.

Зокрема, 20 квітня 2022 року Інститут української мови Національної академії наук України у відкритому листі до Міністра освіти і науки звернувся із твердою вимогою переглянути висловлену позицію щодо можливості збереження надалі в українському шкільництві предметів російської мови і літератури.

Не менш драматичні події розгортаються і навколо історичної освіти. На заклики громадськості 5 травня 2022 року за ініціативи МОН України відбувся семінар-нарада «Шкільна історична освіта в часи російсько-української війни». Основними питаннями, які виносилися для обговорення, стали:

- як розповідати школярам про передумови, характер і наслідки війни Росії проти України;
- ключові події, явища і процеси в історії XX ст. у сучасних підручниках України та Росії: компаративний аналіз змістового наповнення, ціннісних орієнтацій, методичних підходів до вироблення в учнів критичного мислення;
- перегляд і доповнення шкільних програм у зв'язку з війною Росії проти України.

Рекомендувалося розширити тематику наукових досліджень з питань європейської інтеграції під час підготовки дисертаційних та монографічних

досліджень, виконання фундаментальних та прикладних науково-дослідницьких робіт і проєктів.

Крім того, пропонувалося розглянути можливість видання спеціальних випусків наукових фахових видань, присвячених європейській інтеграції України. Наприклад, Міністерство освіти і науки України спільно з Видавничим домом «Гельветика» розпочало реалізацію проєкту «Тематичні випуски наукових журналів України з питань європейської інтеграції».

Притому слід відзначити, що протягом воєнного року українська наукова спільнота активно проводить різнопланові наукові конференції. Зокрема, лише автором були організовані та проведені дві конференції, які відбулися у змішаному форматі – одна присвячена становленню та розвитку третього рівня освіти, інша – публічній історії.

Конференція «Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції» була традиційно присвячена проблемам розвитку вищої освіти, підготовки наукових кадрів та збереженню науки в умовах воєнного стану. Зокрема піднімалися питання можливості проведення науково-дослідної діяльності аспірантів в умовах воєнного стану; досліджувались пріоритети розвитку вищої освіти; можливості академічної мобільності; методика процесу вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями в умовах війни тощо.

	Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації з результативності 02.06.2023 Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кан'янець-Подільський державний інститут» Центр українсько-європейського наукового співробітництва. Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації ФОРМУВАННЯ РЕЗУЛЬТЕНТИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЙ, СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ТА КРИЗОВИХ СТАНІВ СУСПІЛЬСТВА 3 липня...
	VII Міжнародна науково-практична конференція «Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції» 02.06.2023 Міністерство освіти і науки України Волинський національний університет (імені Лесі Українки) Факультет історії, політології та національної безпеки Куявський університет у Влоцлавеку Видавничий дім «Гельветика» Центр українсько-європейського наукового співробітництва VII Міжнародна...
	Колективна монографія з економічних наук (м. Рига, Латвійська Республіка) 25.05.2023 ISMA University of Applied Sciences Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кан'янець-Подільський державний інститут» Колективна монографія ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ: ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЕКОНОМІКИ ТА ФАКТОРИЗАЦІЯ ЕКОНОМІКИ ВІЙНИ...

На конференції «Українська історія у публічному просторі» піднімалися теми щодо реалізації державної політики пам'яті в Україні; ролі краєзнавчих досліджень у боротьбі з імперськими/радянськими міфами та стереотипами на регіональному рівні; значення гуманітарної освіти у формуванні історичної пам'яті українського суспільства; з'ясовувалися інструменти міфу в осмисленні істориками (сучасної) війни; приділялась увага міфотворчості як інструменту до відображення минулого і сучасного у історії, наголошувалося на необхідності посилення історико-культурного компоненту як обов'язкової складової вищої освіти для протидії російській фальсифікації української історії. Окремими темами були методологічні принципи висвітлення проблеми радянської міфотворчості.



За час війни було видано кілька десятків наукових журналів, зокрема з історії, видаються як закордонні монографії так і вітчизняні присвячені дослідженням проблем української історії та світової, зокрема сходознавчі та китаєзнавчі студії. Проводяться курси підвищення кваліфікації.

Таким чином, можемо констатувати, що, попри екстремальні умови, Україні вдалося зберегти освітньо-наукову структуру, заклади освіти та науки продовжують свою діяльність, освітній процес не зупинився, а комунікація і підтримка науково-освітньої спільноти та здобувачів освіти триває.

MYROSLAVA FILIPOVYCH
Lesya Ukrainka Volyn National University
ORCID [0000-0002-3220-6746](https://orcid.org/0000-0002-3220-6746)

SELECTED PROBLEMS OF CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE FACE OF RUSSIAN AGGRESSION

The Ukrainian nation, which suffered devastating blows in the 20th century, seemed to have had finally gained independence in 1991 at the cost of incredible efforts of previous generations. It began to assert its own statehood, but its largest neighbour (i.e., Russia) still cannot come to terms with the loss of imperial possessions. The war, which began in 2014, took on a new scale in February 2022. The Ukrainian society is going through difficult time of military aggression. The whirlwind of disaster engulfed the entire country, which forced the restructuring of all spheres of economic, social, educational, and scientific life. The war did not spare a single person on the territory of Ukraine and changed everyone's plans.

First of all, the question of physical salvation from danger arose: many became internally displaced persons, other emigrated, while some we lost forever. A significant group of schoolchildren, students, teachers, and scientists found themselves in a new reality, previously unknown for them. Everyone has to live in anticipation of new challenges, but Ukrainian society is gradually beginning to recover, trying to connect new conditions with the old life; a realisation emerges among Ukrainians that much of the was familiar before ceases to be relevant.

The ongoing war has posed many new challenges and problems. We can already discussing what education and science will be like when Ukraine wins the war, what changes and innovations educational institutions should be prepared for now, and how these sectors can change in Ukraine.

It is with faith in the inevitable victory of Ukraine over evil that the Ukrainian educational and scientific elite is already asking the question: What awaits Ukrainian education and science in the near future and how has the war affected their condition?

The ongoing Russian aggression against Ukraine has led to massive shifts in the education system – hundreds of thousands of students and teachers have been forced to leave their homes and move to safer areas of Ukraine, or even abroad. In addition, many higher educational institutions were destroyed, together with educational equipment.



According to official state statistics, as of October 20, 2022, 329 educational institutions in Ukraine have been completely destroyed and 2,321 have been damaged. Most of the affected educational institutions are located on the frontline or directly nearby, in the southern and eastern regions of Ukraine. The areas with most pronounced damage are: Donetsk oblast (region) – 725 educational institutions, Kharkiv and Kharkiv oblast – 528 educational institutions, Kyiv and Kyiv oblast – 85 and 191 educational institutions, respectively, and Mykolaiv oblast – 228. As of the end of October 2022, no damage was caused to educational institutions in Volyn, Ivano-Frankivsk, Chernivtsi, and Zakarpattia regions.¹

¹ Russia is destroying Ukrainian education. *Info front*. URL: t.me/uavvarinfographics/ Last accessed October 20, 2022.

As of August 2023, Russia has destroyed almost every 10th Ukrainian school. More than 1,500 general secondary education institutions have been significantly damaged or completely destroyed and cannot be repaired.²

At the moment, it is not yet possible to assess all the damage caused by the war to the Ukrainian education system because this havoc means not only the destroyed premises of schools and universities, but also teaching staff who died during shelling or at the front, or emigrated outside Ukraine; it also means millions of pupils and students who were forced to stop their education (for various reasons), and many other problems. However, even today, it is possible to clearly trace the destruction, a sharp reduction in the number of educational institutions (and, as a result, the abandonment of hundreds of thousands of pupils and students outside the educational sphere), the shortage of personnel in the education system, as well as the issues of restoring the educational process after the war. Nowadays, technical solutions such as online learning somewhat solve the problem of providing the students with access to the educational process; however, several shortcomings remain unaddressed.

Against the background of the rapid self-organization of society, the unpreparedness and confusion of official government structures was quite noticeable. Thus, the central authorities in the field of education were actually paralysed for almost 2 weeks after the start of the war, which in turn indicated the lack of a response plan in case of military aggression and of any guidelines for the participants in the educational process.

It is also clear that the work of the government was also hampered by the fact that the first blows of the aggressor were targeted at Kyiv, as a result of which the question arose not only of the physical preservation of educational institution's employees, but also of said institutions' relocation from the capital to the west of the country – in particular, of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Facing direct threat, administrative and management centres were forced to go online in the first months of the war, having the experience of such management thanks to a 2-year quarantine related to the COVID-19 pandemic.

However, after recovering from the first upheavals, society needed action. The Minister of Education and Science called for a revision of the policy on

² A. Novosad. Four years without education. How Russia is destroying Ukrainian schools and what to do about it. <https://www.pravda.com.ua/columns/2023/08/9/7414761/>.

cooperation in the field of education and science with the Russian Federation – namely, to stop granting, research and investment activities with the aggressor.

In Ukraine, there is a rather unique situation: on the one hand, there is a war going on in the country, which hinders the implementation of certain norms in the education system, while on the other hand, the efforts of the public today are aimed at the following factors:

1. Preservation of scientific and scientific-pedagogical staff;
2. Protection of life, health and potential of students;
3. Academic integrity;
4. Implementation of new educational curricula;
5. Reviewing old curricula, such as in history, philology.

Already in the first months, the question arose of revising educational programs in history and Ukrainian literature and language. The public raises the issue of the inadmissibility of further teaching of history using different textbooks for different regions. At the heart of the changes is getting rid of old ideologemes, clichés and Russian and Soviet legacy in general. A question becomes relevant: Is there a need for “education” that does not form a Ukrainian patriot but a “law-abiding citizen” adhering to pseudo-democracy, who is a mere extra in the society?

In particular, on April 20, 2022, the Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine in an open letter to the Minister of Education and Science formulated a firm demand to reconsider the Ministry’s position on preserving Russian language and literature in Ukrainian schooling in the future.

No less dramatic events unfold around teaching of history. At the request of the public, on May 5, 2022, at the initiative of the Ministry of Education and Science of Ukraine, a seminar-meeting “School history education during the Russian-Ukrainian war” was held. The main issues brought up for discussion were:

- How to tell schoolchildren about the causes, nature and consequences of Russia’s war against Ukraine;
- Key events, phenomena and processes in the history of the 20th century as reflected in modern textbooks in Ukraine and Russia: comparative analysis of content, presented values and methodological approaches to the development of critical thinking in students;
- Reviewing and supplementing school curricula in connection with Russia’s war against Ukraine.

It was recommended to expand the scientific research on European integration through preparation of dissertations and monographs, as well as fundamental and applied research works and projects. In addition, it was proposed to consider publishing special issues of scientific professional journals dedicated to the European integration of Ukraine. For example, the Ministry of Education and Science of Ukraine together with the Helvetica Publishing House launched the project “Thematic Issues of Scientific Journals of Ukraine on European Integration”.

Moreover, it should be noted that during the 1st year of war (2022), Ukrainian scientific community still held various scientific conferences. In particular, only the author of this paper organized 2 conferences in a hybrid format (in-person and online) – one about the formation and development of the third level of education, and the other to public history.

The conference “The 3rd Level of Education in Ukraine: Formation and Trends” was devoted to the problems of higher education development, training of scientific personnel and preservation of science under martial law. In particular, the following issues were discussed (among others): 1) possibility of conducting research activities of graduate students under martial law; 2) priorities for the development of higher education; 3) opportunities for academic mobility; and 4) methods of the process of learning a foreign language by future specialists in wartime.



Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації з результативності
02.06.2023
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кан'янець-Подільський державний інститут» Центр українсько-європейського наукового співробітництва. Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації ФОРМУВАННЯ РЕЗУЛЬТЕНТИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЙ, СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ТА КРИЗОВИХ СТАНІВ СУСПІЛЬСТВА 3 липня...



VII Міжнародна науково-практична конференція «Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції»
02.06.2023
Міністерство освіти і науки України Волинський національний університет (імені Лесі Українки) Факультет історії, політології та національної безпеки Київський університет у Влоцлавеку Видавничий дім «Гельветика» Центр українсько-європейського наукового співробітництва VII Міжнародна...



Колективна монографія з економічних наук (м. Рига, Латвійська Республіка)
25.05.2023
ISMA University of Applied Sciences Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кан'янець-Подільський державний інститут» Колективна монографія ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ: ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ВІСНОВКІ НА 2022 РОК

At the conference “Ukrainian History in Public Space”, the following topics were raised: 1) implementation of the state politics of memory in Ukraine; 2) role of local history research in counteracting imperial/Soviet myths and stereotypes at the regional level; 3) importance of humanitarian education in the formation of the historical memory of Ukrainian society; and 4) myth as an instrument of historians’ understanding of (modern) war. Emphasis was put on mythmaking as a tool for reflecting the past and present in history, and on the need to strengthen the historical and cultural component as a mandatory part of higher education to counter the Russian falsification of Ukrainian history. The methodological principles of covering the problem of Soviet mythmaking were also a separate topic.



During the war, several issues of scientific journals were published in Ukraine, in particular on history, as well as both foreign and domestic monographs devoted to the study of the problems of Ukrainian history and world history, in particular oriental and Chinese studies. Refresher courses are held.

Therefore, we can state that, despite the extreme conditions, Ukraine has managed to preserve the educational and scientific structure; educational and scientific institutions continue their activities, the educational process has not ceased, and communication and support of the scientific and educational community and students continues.

PIOTR PODEMSKI
Uniwersytet Warszawski
ORCID 0000-0002-1525-7867

MODEL CZY MIRAŻ? NAUCZANIE HISTORII W FINLANDII W ŚWIECIE WIZYTY STUDYJNEJ W FIŃSKIM GIMNAZJUM¹

A MODEL OR A MIRAGE? HISTORY TEACHING IN FINLAND IN LIGHT OF A STUDY VISIT IN A FINNISH MIDDLE SCHOOL

ABSTRAKT: Fiński system oświaty uchodzi w Polsce za modelowy. W ramach tygodniowej wizyty studyjnej w starszych oddziałach fińskiej szkoły podstawowej (wiekowym odpowiedniku gimnazjum) wraz z grupą polskich licealistów autor podjął się próby zrozumienia przyczyn powszechnie głoszonego sukcesu fińskiej edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania historii. Rezultaty okazały się zaskakujące. Poprzedzona przygotowaniem teoretyczno-kulturowym tygodniowa obserwacja lekcji, głównie historii, analiza dokumentacji szkolnej oraz wywiady z nauczycielami wykazały, że pod wieloma względami codzienne realia szkoły fińskiej nie potwierdzają jej wyidealizowanego obrazu, zaś jej pracownicy są świadomi istotnych problemów, z jakimi zmagają się fiński system szkolnictwa, daleki od przypisywanej mu innowacyjności.

SŁOWA KLUCZOWE: Finlandia, edukacja, nauczanie historii, gimnazjum, fiński system szkolnictwa

¹ Wyjaśnienia wymaga sens użycia w artykule pojęcia „fińskie gimnazjum”, które autor stosuje w specyficznym znaczeniu ze względu na polskiego czytelnika. Fiński system edukacji przewidywał dziewięcioletnią szkołę podstawową (*peruskoulu*), która dzieli się jednak na 6-letni pierwszy etap nauki (ISCED 1 w międzynarodowej klasyfikacji Eurydice; większość lekcji prowadzona przez wychowawcę klasy) i drugi etap trzyletni (ISCED 2; lekcje prowadzone przez nauczycieli przedmiotowych dla uczniów w wieku 13–16 lat) – por. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> [dostęp 03.11.2024]. Badanie przeprowadzono wśród uczniów i nauczycieli drugiego ze wspomnianych etapów edukacyjnych, pracujących w oddzielnym od klas młodszych budynku, stąd w tytule artykułu użyto w odniesieniu do nich wciąż dobrze konotowanego w tym kontekście w Polsce pojęcia „gimnazjum”.

ABSTRACT: The Finnish school system is regarded in Poland as a model. Within a one-week study visit to a Finnish middle school, alongside a group of Polish high school students, the author attempted to understand the causes of the success of Finnish education, history teaching in particular. The results turned out to be rather surprising. Preceded by a theoretical and cultural preparation, the one-week observation of classes, mainly history classes, and an analysis of school documentation as well as interviews with Finnish teachers all indicated that in many ways the everyday reality of the Finnish school does not match its idealized image, while its staff members are aware of crucial problems the Finnish system of education is struggling with, while the system itself seems quite distant from the innovativeness which is attributed to it.

KEYWORDS: Finland, education, history teaching, middle school, Finnish school system

***The Happiest and the Brightest?* Finlandia jako globalny wzorzec edukacji**

Już od przeszło dwóch dekad Finlandia opisywana jest na świecie jako globalny wzorzec nowoczesności – kraj, w którym „XXI wiek jest w wersji beta”, ze względu na to, że udało się tam równocześnie zbudować społeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu, oferujące „całkowicie darmową, wysokiej jakości, publiczną edukację od przedszkola do uniwersytetu”². A wszystko to przy świadomości, że „zaledwie trzy pokolenia wcześniej Finlandia była bardzo biednym krajem, przeważnie rolniczym i w znacznej mierze zależnym od swych zasobów leśnych, tylko luźno związanym z głównymi światowymi kanałami przepływu kapitału, rynkami i technologiami”, czy wręcz „społecznością ubogich rolników usiłujących przetrwać w surowym klimacie”³. Istotnie – jeszcze w 1960 r. fińskie PKB per capita wynosiło zaledwie 1179 dolarów amerykańskich. W 1993 r., gdy Finlandia znajdowała się na dnie krótkotrwałego załamania, wynikającego z upadku Związku Radzieckiego jako istotnego partnera handlowego, wartość produktu na głowę mieszkańca wynosiła już 17 609 dolarów, zaś w 2008 r., czyli w przeddzień globalnego kryzysu gospodarczego, sięgnęła 53 776 dolarów⁴.

Jeden z prominentnych reformatorów fińskiego systemu edukacji, Pasi Sahlberg, pisał w 2011 r. z dumą, że w owej imponującej przebudowie fińskiej

² M. Castells, P. Himanen, *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*, Oxford 2002, s. 11–12.

³ Ibidem, s. 169.

⁴ <https://www.macrotrends.net/countries/FIN/finland/gdp-per-capita> [dostęp 03.11.2024].

gospodarki i społeczeństwa tak samo istotną bodaj rolę, co jej okręt flagowy – firma Nokia – odegrała również *peruskoulu*, czyli zreformowana dziewięcioletnia szkoła podstawowa⁵. Dominujący w tej dziedzinie specyficzny dyskurs jest dobrze widoczny np. w rozdziale zatytułowanym – co już wymowne – „Finlandia jako przykład” w książce Sahlberga pod ogólnym tytułem „Fińskie lekcje. Czego świat może się nauczyć z edukacyjnej zmiany w Finlandii?”. Autor przekonywał tam, że „Finlandia ma jedyny w swoim rodzaju system edukacji, ponieważ dokonała postępu od przeciętności do statusu modelu współczesnego systemu edukacji”⁶. Zalet tego modelu Sahlberg upatrywał po pierwsze – w niewielkich różnicach pomiędzy wynikami poszczególnych szkół i uczniów, po drugie – w braku inspekcji, narzucanych programów, testomanii i mentalności „wyścigu szczurów”, po trzecie – w zwiększeniu profesjonalizmu, a co za tym idzie prestiżu i zaufania do zawodu nauczyciela, po czwarte – w przenikaniu egalitarnego modelu współpracy i zespołowego osiągania sukcesu ze szkolnictwa do gospodarki, i po piąte – w możliwości transferu fińskich doświadczeń do ubogich społeczeństw, zmagających się z wyzwaniami trapiącymi Finlandię jeszcze kilka dekad temu⁷.

Owej – starannie promowanej przez Finów – fascynacji Finlandią i jej modelem społeczno-gospodarczym, z poczesnym miejscem dla systemu edukacji, ulegają również liczni polscy autorzy. Wojciech Woźniak w książce pod kolejnym znamienym tytułem – „Państwo, które działa” – przywołuje wręcz pojęcie „fińskiego cudu edukacyjnego”, zaznaczając przy tym, że Finowie świadomie wyzyskują sukces swego systemu szkolnictwa jako *soft power* przydatną do budowy marki własnego kraju. Początków owego sukcesu upatruje autor w pierwszym badaniu kompetencji edukacyjnych PISA przeprowadzonym przez OECD w 2000 r., w którym Finlandia okazała się europejskim liderem. Tak wysokie wyniki tłumaczy Woźniak późnym progiem selekcyjnym (dziewięcioletnia szkoła podstawowa trwająca od siódmego do szesnastego roku życia), całkowitym finansowaniem nauki na tym etapie przez państwo, bogactwem wyboru zajęć dodatkowych, z naciskiem na umiejętności techniczno-praktyczne i własną odpowiedzialność ucznia, a przede wszystkim – podejściem równościowym (dominującym nad dążeniem do jakości) oraz priorytyzacją edukacji i nauki jako kluczowej misji fińskiego państwa⁸.

⁵ P. Sahlberg, *The Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?*, New York 2011, s. 2.

⁶ Ibidem, s. 5.

⁷ Ibidem, s. 5–6.

⁸ W. Woźniak, *Państwo, które działa. O fińskich politykach publicznych*, Łódź 2022, s. 71–78.

W podobnym duchu wypowiadają się autorzy najnowszej pracy pt. „System wspierania innowacyjności i konkurencyjności w Finlandii”, ze znaczącym znów podtytułem: „Wnioski dla Polski”⁹. Także i u nich znajdujemy jednoznaczne pochwały fińskiego systemu szkolnictwa jako promującego wartości demokratyczne i prawa jednostki w społeczeństwie obywatelskim, co „oddziałuje również na morale obywateli”¹⁰. Jak zauważają autorzy, edukacja jest w zasadzie zmonopolizowana przez szkolnictwo państwowe, przy czym poszczególne szkoły mają zakaz konkurowania pomiędzy sobą np. o najlepszych kandydatów, zachowując również znaczną swobodę w codziennej pracy. Najstarsi uczniowie mogą spędzać w szkole maksymalnie siedem godzin dziennie i trzydzieści godzin tygodniowo, zaś po każdej czterdziestopięciominutowej lekcji następuje obowiązkowo piętnastominutowa przerwa w zajęciach. Powoduje to, że fińscy uczniowie poświęcają nauce najmniej czasu spośród swych zagranicznych rówieśników objętych badaniem PISA w 2018 r., przy jednoczesnym ograniczeniu prac domowych, testów i oceniania oraz zakazie płatnych korepetycji. Dobrostan fińskich uczniów ma gwarantować dodatkowo zapewnianie im przez szkołę darmowych podręczników, wartościowych ciepłych posiłków, bogatej oferty zajęć praktycznych (np. gotowanie), artystycznych i sportowych, a także opieki zdrowotnej.

W polskiej literaturze spotyka się również bardzo często pogląd, że sukces szkoły fińskiej opiera się przede wszystkim na solidnie opłacanych (a dzięki temu profesjonalnych i szanowanych) nauczycielach. Prestiż zawodu nauczyciela ma sprawiać, że na studia pedagogiczne trafiają wyłącznie najlepsi kandydaci (jeden przyjęty na dziesięciu chętnych), co przekłada się następnie na wysoki poziom studiów oraz instytucjonalnego i społecznego zaufania do nauczycieli jako znakomicie przygotowanych specjalistów. W efekcie pozostawia się im daleko posuniętą swobodę doboru treści i metod nauczania (również podręczników), a kontrola ich pracy „nie jest stosowana”¹¹. Poszczególne szkoły są zachęcane do współpracy, a nie rywalizacji, zaś relacje międzyludzkie – pomiędzy uczniami, nauczycielami i dyrektorami – są pozbawione sztywnej hierarchii. Sukces fińskiego systemu oświaty definiowany jest zatem jako połączenie wysokich kompetencji (mierzonych wynikami w międzynarodowych badaniach np. PISA) z zapewnieniem uczniom

⁹ *System wspierania innowacyjności i konkurencyjności w Finlandii. Wnioski dla Polski*, red. T. Dołęgowski, R. Chmura, Ł. Krzempek, Warszawa 2023.

¹⁰ Ibidem, s. 117.

¹¹ Ibidem, s. 121.

znaczej swobody, skutkującej psychicznym dobrostanem oraz poczuciem współtworzenia demokratycznej wspólnoty. Autorzy dostrzegają źródła tych sukcesów w kolejnych, wprowadzanych ze starannym namysłem i po szerokich konsultacjach, reformach edukacji, poczynając od lat pięćdziesiątych aż po rok 2016¹².

Analizując fiński system edukacji, nie można zapominać o specyficznym kontekście historyczno-kulturowym jego funkcjonowania. Finlandia to kraj nordycki, choć nie skandynawski, z odrębnym językiem i poczuciem tożsamości. Jakkolwiek wiele cech łączy ją z państwami skandynawskimi (m.in. wysokie pozycje w globalnych rankingach szczęścia, postępu społecznego i rozwoju społeczno-gospodarczego¹³), to jednak pod względem językowo-etnicznym Finowie blisko spokrewnieni są wyłącznie z Estończykami, którzy zresztą na wielu płaszczyznach obierają Finlandię jako wzór do naśladowania. Historia kraju, określanego przez jego mieszkańców jako *Suomi*, to zasadniczo dzieje zmagania o przetrwanie najczęściej bardzo ubogiej miejscowej ludności – najpierw przez wiele wieków pod panowaniem Szwedów (do 1809 r.), a następnie do 1917 r. carskiej Rosji. Zarówno sojusznikiem, jak i głównym źródłem zagrożeń w tych zmaganiach była przyroda, z surowym klimatem, ale i nieprzebranymi zasobami leśnymi.

Popularnym sloganem streszczającym fińską tożsamość jest zatem słynne „3 s”: „*sisu*, sauna i Sibelius”. *Sisu* to upór w dążeniu do celu pomimo przeciwności, silny narodowy charakter Finów zahartowany w trudnej walce o przeżycie na przestrzeni wieków (a także – co wymowne – marka fińskich ciężarówek). Wpisana na listę niematerialnego dziedzictwa UNESCO sauna, w której – jak głosi słynne porzekadło – „zachowywać się należy tak, jak w kościele”¹⁴ – opisywana częstokroć przez Finów jako przeżycie mistyczne, odgrywa rolę swego rodzaju sanktuarium duchowej tradycji przodków szukających pokrzepienia oraz poczucia prostoty i wzajemnej równości w kontakcie z naturą¹⁵. Wreszcie kompozytor Jean Sibelius (podobnie jak bohater wojny zimowej – marszałek Carl Mannerheim czy twórczyni Muminków – Tove Jansson, należący do szwedzkojęzycznej elity kraju) to autor nieformalnego hymnu narodowego („Finlandia”), w duchu dziewiętnastowiecznego przebudzenia narodowego wzywającego pogrążony w nocy obcej niewoli kraj, by powitał świat nowej ery wolności.

¹² Ibidem, s. 118.

¹³ Ibidem, s. 116.

¹⁴ A. Michta-Juntunen, *Finlandia. Sisu, sauna i salmiakki*, Poznań 2019, s. 179.

¹⁵ <https://ich.unesco.org/en/RL/sauna-culture-in-finland-01596> [dostęp 03.11.2024].

Brak zatem w fińskiej tożsamości historyczno-kulturowej budującego potencjalnie kompleks wyższości elementu imperialnego czy arystokratycznego, silnie obecna jest zaś pamięć o plebejskim pochodzeniu i trudnym losie przodków, co tym bardziej skłania do dumy z osiągnięć nieco ponad stulecia fińskiej niepodległości, obronionej w przywoływanej chętnie wojnie zimowej 1939/1940 r., dzięki czemu w telewizyjnym plebiscycie *Suuret Suomalaiset* z 2004 r. wybrano Carla Mannerheima najważniejszym Finem w historii¹⁶.

Cel i metody badania

Badanie, o którym mowa w niniejszym artykule, miało miejsce w maju 2023 r. w T., jednym z dwóch fińskich miast o nazwie rozpoczynającej się na tę literę, rywalizujących o status drugiego po aglomeracji Helsinek najważniejszego ośrodka miejskiego kraju. Decyzja autora o nieujawnianiu pełnej nazwy miasta i szkoły, którą poddano obserwacji, wynika z uwarunkowań etycznych. Celem badania było bowiem znalezienie odpowiedzi na pytanie o przyczyny globalnego sukcesu fińskiej edukacji na przykładzie przeciętnej szkoły poprzez obserwację jej codziennego funkcjonowania podczas tygodniowej wizyty z grupą polskich uczniów w ramach projektu edukacyjnego programu Erasmus+. Szkoła L., którą poddano badaniu, nie należała do kategorii „szkół pokazowych”, wyselekcjonowanych pod kątem komercyjnych wizyt studyjnych zagranicznych gości, realizowanych przez liczne fińskie instytucje i firmy prywatne¹⁷, lecz była autentycznym zespołem szkół (szkoła podstawowa i średnia) w centrum dużego fińskiego miasta, która zgodziła się przyjąć grupę polskich uczniów i nauczycieli. Pracownicy szkoły, na czele z dyrektorem i nauczycielami, ale także i uczniowie, umożliwili grupie polskiej zapoznanie się z realiami swojej codziennej pracy szkolnej, mówiąc otwarcie również o trudnościach i problemach, w duchu otwartości i przyjaźni, bez śladu poczucia wyższości czy triumfalizmu podyktowanego kierowanymi pod ich adresem zachwytemi świata.

Ze względu na to, że wymowa niniejszego artykułu, który wskazuje na rozbieżności pomiędzy rozpowszechnionym w literaturze wizerunkiem fińskiego szkolnictwa a zastaną na miejscu rzeczywistością, może być odczytana jako raczej

¹⁶ <https://vintti.yle.fi/yle.fi/suuretsuomalaiset/> [dostęp 03.11.2024].

¹⁷ Np. <https://eduvisit.hyplusglobal.fi/>; <https://visitedufinn.com/>; <https://www.ccefinland.org/k-12-tours> [dostęp 03.11.2024].

krtyczna, wydaje się niewłaściwe upublicznianie nazwy miasta, szkoły, a co za tym idzie – personaliów co najmniej jej dyrektora, a pośrednio i innych nauczycieli, co mogłoby być dla nich krzywdzące. Badanie przeprowadzono metodą obserwacji jawnej, z elementami obserwacji uczestniczącej, tj. fińscy uczniowie i nauczyciele byli świadomi tego, że grupa Polaków pojawiła się w ich szkole w celu podjęcia próby zrozumienia zasad funkcjonowania ich systemu szkolnictwa i źródeł jego sukcesów, a dodatkowo niekiedy polscy uczniowie i nauczyciele byli przez Finów włączani w ich codzienne działania (udział w standardowych lekcjach, wspólne warsztaty i prezentacje m.in. na temat wzajemnych stereotypów narodowych, zajęcia sportowe, rozmowy nieformalne, wspólne lunche w stołówce szkolnej). Wstępnym źródłem wiedzy na temat szkoły i jej funkcjonowania była wygłoszona przez dyrektora szkoły prezentacja na temat jej historii, struktury organizacyjnej, usytuowania w ramach fińskiego systemu edukacji, opinii, jaką szkoła cieszy się w środowisku, przykładowego planu zajęć oraz dodatkowych zasad (m.in. wynagradzania nauczycieli).

Weryfikację tych informacji w ciągu tygodniowego pobytu w szkole umożliwiły hospitacje dziewiętnastu godzin lekcyjnych, różnych przedmiotów i prowadzonych przez różnych nauczycieli, z przewagą lekcji historii (dziewięć godzin). Poglębieniu badania służyła analiza stosowanych przez nauczycieli podręczników do nauczania historii, zapisów w dzienniku lekcyjnym (oceny) i zanonimizowanych sprawdzianów, a przede wszystkim – dwa wywiady z nauczycielami historii (jednym z nich był dyrektor szkoły). W celu poszerzenia perspektywy badawczej autor poprosił towarzyszących mu polskich licealistów o spisanie swych refleksji z wizyty, omówionych następnie w formie trzech wywiadów pogłębianych.

Wizerunek szkoły w autoprezentacji jej dyrektora

Zgodnie z informacjami przedstawionymi przez dyrektora, korzenie szkoły L. sięgają końca XIX wieku. Szkoła liczy ok. ośmiuset uczniów oraz pięćdziesięciu nauczycieli i specjalistów (pielęgniarka, psycholog, pracownik socjalny). Mieści się w kilku budynkach dopasowanych do potrzeb poszczególnych etapów edukacyjnych: dziewięcioletniej podstawówki (por. wyżej) i trzyletniego liceum (w języku fińskim *lukio*, ale w posiadającym również w Finlandii oficjalny status języku szwedzkim – *gymnasium*). Jako szkoła położona w centrum dużego miasta cieszy się dobrą reputacją oraz wysokim poziomem zadowolenia i dobrą opinią

wśród rodziców; zatrudnia też dobrze zmotywowaną kadrę nauczycielską. Każdy z nauczycieli posiada dyplom ukończenia uniwersyteckich studiów magisterskich i zarabia od 3100 do 4500 euro miesięcznie przy średniej płacy w Finlandii na poziomie 3300 euro, prowadząc od osiemnastu do dwudziestu czterech godzin zajęć tygodniowo. Program nauczania wynika z ogólnokrajowej podstawy programowej¹⁸, zaleceń władz lokalnych oraz autonomicznych wyborów samej szkoły. W każdym roczniku poza klasą ogólną oferuje się również kształcenie m.in. w oddziale o profilu artystycznym i sportowym. Klasy w tej konkretnej szkole liczą od osiemnastu do dwudziestu ośmiu uczniów; uczniowie mają zagwarantowany w szkole darmowy ciepły lunch oraz otrzymują Ipada (w klasach młodszych) i laptopa (w klasach VII–IX).

Przykładowe plany zajęć klas VII (trzynastolatkowie) i IX (piętnastolatkowie) wyglądają następująco:

KLASA 7.					
GODZ. LEK.	DNI TYGODNIA I PRZEDMIOTY				
	PON	WT	ŚR	CZW	PT
1		CR/HE	EN		MU
2	GU/HE	CR/HE	MA	HE/CR	SW
3	RE/ET	CR/HE	HI	HE/CR	FI
4	BG	SW	BG	HE/CR	MA
5	EN	MA	FI	FI	HI
6		AR	PC	PE	PC
7		AR		PE	

KLASA 9.					
GODZ. LEK.	DNI TYGODNIA I PRZEDMIOTY				
	PON	WT	ŚR	CZW	PT
1	SS	PC	PC		OS
2	MA	SS	RE/ET	FI	OS
3	BG	PE	MA	FI	MA
4	SW	PE	SS	BG	FI
5	HE	EN	EN	MA	EN
6	OS	FI	BG	GU	(SW)
7	OS	OS			

Źródło: prezentacja dyrektora szkoły¹⁹.

¹⁸ <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education> [dostęp 03.11.2024].

¹⁹ Objaśnienia anglojęzycznych skrótów: GU – doradztwo, HE – nauka o zdrowiu, RE/ET – religia lub etyka, BG – biologia i geografia, EN – język angielski, CR – technika, HE – gospodarstwo

Z analizy zaprezentowanych przez dyrektora planów zajęć wynika, że – wbrew pogładowi panującemu w literaturze przedmiotu – w tej konkretnej szkole fińscy uczniowie w wieku gimnazjalnym spędzają w szkole dwadzieścia dziewięć godzin lekcyjnych w klasie VII oraz trzydzieści jeden godzin lekcyjnych w klasie IX, czyli dokładnie tyle samo, ile wynosił tygodniowy wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych w klasach I i III polskiego gimnazjum²⁰. Istotnie więcej czasu w ciągu tygodnia poświęca się przedmiotom praktyczno-technicznym: doradztwo, odrębna od biologii nauka o zdrowiu, technika i gospodarstwo domowe, sztuka, wychowanie fizyczne i muzyka zajmowały dwanaście godzin tygodniowo uczniom klasy VII oraz dziewięć godzin uczniom klasy IX (wliczając w to przedmioty do wyboru). Dość skromnie przedstawia się na tym tle wymiar godzinowy edukacji językowej: trzy–cztery godziny macierzystego języka fińskiego, jedna–dwie godziny szwedzkiego jako drugiego oficjalnego języka kraju, zaledwie dwie–trzy godziny języka angielskiego, a drugi język obcy – niemiecki, francuski lub hiszpański – jedynie jako przedmiot do wyboru spośród wielu innych w klasie najwyższej.

Trzy–cztery godziny matematyki tygodniowo, po dwie godziny nauczanych łącznie biologii i geografii oraz fizyki i chemii to istotnie niewiele jak na globalnego lidera w tych dziedzinach według badań PISA. Niedużo jest również (dwie godziny tygodniowo) obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, ale chętni uczniowie mogą wybrać te zajęcia jako nieobowiązkowe w IX klasie, w której w ogóle zresztą posiadają spory, ale nie dominujący, wpływ na kształt swego tygodniowego rozkładu zajęć (pięć godzin do wyboru spośród trzydziestu jeden lekcji). Interesująca nas tu najbardziej historia nauczana jest w klasach VII i VIII w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, zaś w klasie IX zastępuje ją prowadzony przez tego samego nauczyciela przedmiot wiedza o społeczeństwie (trzy godziny w tygodniu). Dla pełni obrazu należy dodać, że lekcje historii odbywają się jednak również w młodszych klasach szkoły podstawowej (zwykle począwszy od klasy IV lub V), gdzie prowadzi je wychowawca klasy, a więc nie-historyk²¹.

domowe, SW – język szwedzki, MA – matematyka, AR – sztuka, HI – historia, FI – język fiński, PC – fizyka i chemia, PE – wychowanie fizyczne, MU – muzyka, SS – wiedza o społeczeństwie, OS – zajęcia do wyboru: sport, sztuka, technika, gospodarstwo domowe, nauka, teatr, język niemiecki, francuski lub hiszpański, muzyka.

²⁰ https://oskko.edu.pl/oskko/ramowe_plany_nauczania/zalnr3_gimnazjum.pdf [dostęp 03.11.2024].

²¹ M. Rautiainen, E. Räikkönen, A. Veijola, S. Mikkonen, *History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices*. "History Education Research Journal" 2019, nr 16 (2), s. 291.

Najważniejsza konkluzja z analizy zaprezentowanego przykładowego tygodniowego planu lekcji wydaje się taka, że – wbrew niektórym głosom rzeczników radykalnych innowacji – nauczanie w fińskim gimnazjum jak najbardziej pozostaje zorganizowane w systemie klasowo-lekcyjnym z podziałem na przedmioty, wśród których można jednak wyodrębnić tradycyjne (akademickie) i praktyczne (te drugie istotnie dowartościowane godzinowo w porównaniu z realiami polskimi).

Wnioski z obserwacji lekcji (nie tylko historii)

Jako że głównym celem wizyty studyjnej w Finlandii było zrozumienie fenomenu fińskiej edukacji, tj. połączenia świetnych wyników w nauce (mierzonych testami PISA) ze znaczną swobodą oraz płynącym z niej poczuciem szczęścia Finów, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji historycznej, istotną częścią zaplanowanego badania miała być bezpośrednia obserwacja lekcji. Przy tym – pragnąc zapewnić sobie możliwie szeroką perspektywę (i tak mocno ograniczoną poprzez prowadzenie badania wyłącznie w jednej szkole) – autor nie ograniczył się w swych hospitacjach wyłącznie do lekcji historii, ale postanowił przyjrzeć się dynamice lekcyjnej i interakcjom pomiędzy nauczycielami i uczniami również na zajęciach z innych przedmiotów, aby móc odróżnić obserwacje wynikające z cech systemowych fińskiego szkolnictwa od tych związanych wyłącznie z osobowością i stylem nauczycielskim konkretnego nauczyciela historii.

Obserwacje fińskich lekcji wywołały u autora niemały dysonans, a wręcz dyskomfort, poznawczy. Przyjeżdżając do Finlandii z – opartymi na studiach teoretycznych – wielkimi oczekiwaniami co do jakości i innowacyjności fińskiej szkoły, która może stać się wzorcem i panaceum na bolączki polskiej edukacji, autor znalazł się w obliczu szkoły niekoniecznie bardziej innowacyjnej od polskiej, borykającej się przy tym z istotnymi problemami, widocznymi już na pierwszy rzut oka.

Pierwszą cechą, która natychmiast rzucała się w oczy w kontraście do szkoły polskiej (czy innych szkół europejskich, które autor miał okazję obserwować podczas dość licznych wyjazdów studyjnych), była znaczna swoboda fińskich uczniów w zachowaniu podczas lekcji, powodująca spory hałas i chaos podczas zajęć, przypominający raczej przerwę niż lekcję w polskiej szkole. Bywało, że podczas zajęć, zwłaszcza historii, ale także i innych przedmiotów, uczniowie po prostu prowadzili głośne, prywatne rozmowy, w żaden sposób niezwiązane z omawianym przez nauczyciela tematem. Co warto podkreślić, działo się to w warunkach hospitacji

lekcji przez grupę zagranicznych uczniów i nauczycieli, co w realiach polskich zapewne skutkowałoby pewnym poziomem podwyższonego stresu i mobilizacji, a – o ile można sądzić – zupełnie nie działało w ten sposób na uczniów fińskich.

Po drugie, w tych warunkach nie może dziwić, że w lekcji w istocie uczestniczyła tylko niewielka część klasy (kilka osób spośród obecnych, w zależności od konkretnej lekcji, zwykle około dwudziestu). Jedyne te osoby utrzymywały kontakt wzrokowy z nauczycielem, w panującym ogólnym hałasie odpowiadały na rzadko padające pytania czy prowadziły notatki, podczas gdy pozostali uczniowie – rozłożeni na krzesłach i ławkach w bardzo swobodnych pozycjach (wbrew rozpowszechnionym w literaturze poglądom sale lekcyjne urządzone były bardzo tradycyjnie, bez np. kanap czy worków do leżenia) – wyglądali co najmniej na nieobecnych myślami, jeśli nie ostentacyjnie lekceważących lekcję, przedmiot i nauczyciela. Zdarzało się wręcz, że uczniowie grupami opuszczali klasę, nie tłumacząc nauczycielowi powodu wyjścia, po czym wracali np. z częściowo już skonsumowanymi lodami, zajmowali miejsca i kontynuowali swoje rozmowy, w całkowitym oderwaniu od toczących się zajęć.



Typowa sala lekcyjna w szkole L. Źródło: materiał własny autora.

Po trzecie, zadziwiła w tych warunkach postawa samego nauczyciela, który sprawiał wrażenie całkowicie przyzwyczajonego do takiej sytuacji i pogodzonego z nią. Nie usiłował – jak czyniłby zapewne na jego miejscu polski nauczyciel – interweniować, nie próbował zapanować nad klasą i choćby rozmową wychowawczą skłonić jej do wspólnej nauki, ale spokojnym, jednostajnym głosem prowadził dalej swój wykład, nieraz słabo słyszalny w ogólnym chaosie. Można zatem – jak się wydaje – domniemywać, że nie uważał takiej lekcji za nieudaną ani nie uważał swego autorytetu za co najmniej nadwerężony, również w obliczu patrzących na te realia zagranicznych gości. Zadziwiło też, że choć drzwi do sal lekcyjnych miały być na czas zajęć ryglowane od środka (zapewne w celu ograniczenia uczniowskich spóźnień i wyjść podczas lekcji), nauczyciel nie komentował w żaden sposób częstego opuszczania sali przez gimnazjalistów czy otwierania im zamkniętych drzwi przez kolegów.

Po czwarte, lekcje były prowadzone w sposób dość tradycyjny, nawet jak na realia polskie. Nauczyciele pisali i rysowali na białej tablicy albo też wyświetlali przygotowane w programie PowerPoint nieszczególnie atrakcyjne i nowatorskie prezentacje, po czym w formie wykładu, tylko z rzadka przechodzącego w rozmowę nauczającą, prezentowali typową wiedzę podręcznikową (np. cechy okręgu na lekcji geometrii, Lenin i rewolucja październikowa na lekcji historii). W czasie ani jednej z obserwowanych lekcji przedmiotów akademickich nie dało się zauważyć metod pracy, które można by, nawet z punktu widzenia realiów polskiej szkoły, określić jako innowacyjne – czy to pod względem metodycznym, czy też technologicznym. Nieco inaczej, w sposób bardzo praktyczny, wyglądały np. zajęcia z przedmiotu gospodarstwo domowe.

Po piąte, szczególnie uderzająca wydawała się owa konserwatywna praktyka dydaktyczna nauczycieli w zderzeniu z faktem wyposażenia uczniów w nowoczesne urządzenia umożliwiające potencjalnie dostęp do najnowszych technologii i narzędzi edukacyjnych. Większość uczniów posiadała przy sobie podczas lekcji zapewnione im przez szkołę laptopy, a jednak na żadnej z obserwowanych lekcji nie zostały one wykorzystane w celach dydaktycznych przez nauczycieli. Zamiast stanowić istotne wsparcie i uatrakcyjnienie nauki, stawały się one – wraz z używanymi przez wielu fińskich uczniów niemal nieustannie telefonami komórkowymi – raczej niemożliwą do odparcia pokusą, niesłuchanie atrakcyjną wobec niezbyt absorbującej uczniów tradycyjnej lekcji. Zajmując zwykle miejsca w ostatnich rzędach klas lekcyjnych, autor miał okazję podczas różnych lekcji widzieć na ekranach

laptopów uczniów siedzących w bliższych nauczycielowi rzędach, że podczas lekcji przeglądali oferty sklepów internetowych czy po prostu grali w ulubione gry.

Naturalnie omawiane negatywne zjawiska występowały w różnym natężeniu na lekcjach poszczególnych przedmiotów i prowadzonych przez różnych nauczycieli, ale całokształt tygodniowej obserwacji tych zajęć budzi niestety głębokie zaniepokojenie i rozczarowanie. Wydaje się bezsporne, że jakkolwiek wysokie wyniki w nauce osiągają fińscy uczniowie w tych warunkach, mogliby osiągać jeszcze o wiele wyższe, gdyby czas spędzany przez nich na lekcjach wykorzystywać efektywniej, eliminując zachowania – przynajmniej z polskiego punktu widzenia – jednoznacznie niepożądane i wykorzystując posiadany przez fińskie szkolnictwo potencjał, choćby technologiczny.

Analiza dokumentacji szkolnej nauczania historii

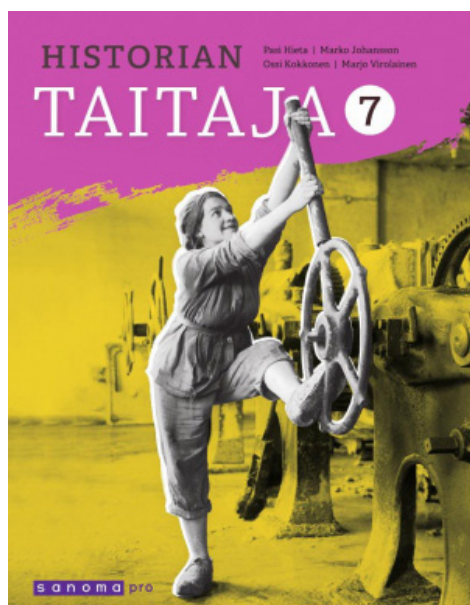
Kolejnym, poza z natury rzeczy subiektywną obserwacją lekcji, narzędziem badania nauczania historii w fińskim gimnazjum była analiza – mogącej uchodzić za bardziej obiektywną i dającą wgląd w przebieg procesu nauczania i uczenia się historii także poza okresem tygodniowej wizyty studyjnej – szkolnej dokumentacji.

Pierwszym jej etapem było przyjrzenie się stosowanemu w szkole L. podręcznikom do nauki historii i – stanowiącej jej przedłużenie w klasie IX – wiedzy o społeczeństwie.

Zgodnie z informacjami wydawcy, *Historian taitaja 7* „to przejrzysty i zorientowany na umiejętności pakiet do nauczania historii w gimnazjum. Podręcznik obejmuje historię świata i Finlandii od XVIII w. do końca I wojny światowej. Fotografie, obrazy, rysunki, dane statystyczne i mapy służą rozwijaniu umiejętności czytania i pisania oraz myślenia. Podręcznik zachęca do wyszukiwania i interpretowania informacji o wydarzeniach, zjawiskach i pojęciach historycznych”²². Analogiczną informację znajdziemy również w podręczniku do klasy VIII z tej samej serii, wraz z informacją, że dotyczy on dziejów świata i Finlandii od zakończenia I wojny światowej do współczesności²³.

²² <https://www.adlibris.com/fi/kirja/historian-taitaja-7-9789526319988> [dostęp 03.11.2024].

²³ <https://www.adlibris.com/fi/kirja/historian-taitaja-8-9789526319995> [dostęp 03.11.2024].



Podręczniki do nauki historii w klasach 7. i 8.

Źródło: https://tuotteet.sanomapro.fi/media/catalog/product/cache/2d2d65ac1249997e61eb0d8539440a3e/f/d/fd1b86e9e242c6f9bbd55fdc3666994f_https3-eu-west-1.amazonaws.comspro-trinity-elvis-dam-product-assetspimprdproduct_assetsoutcover_image9789526319988_1.jpg [dostęp 03.11.2024].
https://tuotteet.sanomapro.fi/media/catalog/product/cache/2d2d65ac1249997e61eb0d8539440a3e/5/4/545ac5acc4ec3f4c275e7a612eae2a9f_https3-eu-west-1.amazonaws.comspro-trinity-elvis-dam-product-assetspimprdproduct_assetsoutcover_image9789526319995_1.jpg [dostęp 03.11.2024].

Niestety, także i bliższe przyjrzenie się zawartości fińskich podręczników historii nie pozwala zgodzić się z zapowiadającą „zorientowanie na umiejętności” i „rozwijanie umiejętności [...] myślenia” notą wydawcy. W rzeczywistości podręczniki te nie odbiegają w niczym od podręczników polskich, a nawet można uznać ich strukturę i szatę graficzną – w porównaniu z polską ofertą wydawniczą w tym zakresie – za nieco przestarzałą i nieszczególnie atrakcyjną. Większość przestrzeni na poszczególnych stronach zajmuje tekst odautorski (pozbawiony choćby rozpowszechnionych w polskich podręcznikach, ułatwiających naukę oznaczeń podstawowych pojęć, nazwisk czy faktów), wzbogacony o mapy, diagramy i ilustracje, ale bez znaczącej obudowy dydaktycznej (np. propozycji pytań, zadań, pracy w grupach). Można by argumentować, że znakomicie wykształceni fińscy nauczyciele nie potrzebują tego typu wskazówek, by sami organizować w klasie

takie aktywności. Wiemy jednak z przytoczonych wcześniej obserwacji lekcji, że w rzeczywistości działania takie czasem mogą w ogóle nie mieć miejsca.



Przykładowe stronicze z podręcznika do nauczania historii w klasie 7.

Źródło: Zbiory własne autora.

Niemalże identyczną formułą jak podręczniki do historii reklamowany jest podręcznik do wiedzy o społeczeństwie w klasie IX tego samego wydawcy, przy uwzględnieniu dodatkowo zapewnienia, że „materiały edukacyjne [w ramach

zestawu – PP] kładą nacisk na praktyczność, funkcjonalność i interaktywność”²⁴. Poszczególne rozdziały dotyczą problematyki takiej jak jakość życia, państwo prawa, mikro- i makroekonomia, rola jednostki i sposoby podejmowania decyzji w państwie demokratycznym.



Podręczniki do wiedzy o społeczeństwie w klasie 9. – okładka i spis treści.

Źródło: <https://www.adlibris.com/fi/kirja/yhteiskuntaopin-taitaja-9-9789526341668> [dostęp 03.11.2024] i zbiory własne autora.

Istotnym źródłem wiedzy o szkolnych procedurach i zasadach oceniania okazały się dzienniki lekcyjne. Zaprezentowana poniżej zanonimizowana karta z dziennika przynosi informacje o ocenach cząstkowych (kolumny po lewej stronie, głównie ze sprawdzianów – *Koe*) i końcowych (po prawej stronie) z historii, wyrażonych w skali 4–10, a także o frekwencji uczniów na tych lekcjach (środkowe kolumny opisane jako *Poissaolot*).

Analiza karty z dziennika pozwala stwierdzić, że uczniowie klas gimnazjalnych są jak najbardziej w ramach lekcji historii oceniani (w skali ocen 4–10), przy czym w skali całego roku szkolnego uzyskują zaledwie kilka ocen (zwykle 4–6 ocen na ucznia). Oceny są ogólnie dość wysokie, np. średnia wyliczona z ocen wszystkich uczniów ze skrajnie prawej kolumny (ocena końcowa) wynosi 8,3, co wskazywałoby na osiąganie przez uczniów bardzo dobrych wyników w nauce historii. Zwraca też uwagę liczebność klasy – na karcie mamy zapisane oceny z historii dwudziestu ośmiu uczniów, co zgadza się z liczbą uczniów obecnych w klasach podczas obserwowanych lekcji.

²⁴ <https://www.adlibris.com/fi/kirja/yhteiskuntaopin-taitaja-9-9789526341668> [dostęp 03.11.2024].

(6)

Źródło: Zbiory własne autora.

Ostatnim badanym dokumentem życia szkolnego były – również zanonimizowane – sprawdziany z historii i inne formy sprawdzania wiedzy, do jakich przystępują uczniowie fińskiego gimnazjum. Przeglądane prace klasowe uderzająco przypominały autorowi te, z jakimi sam zetknął się jako uczeń w polskiej szkole lat dziewięćdziesiątych. Dość monotonne sprawdziany składały się z serii krótkich pytań wymagających jedno- lub dwuzdaniowych odpowiedzi, typu: „Co oznacza imperializm?”, „Kim był Puyi?” lub co najwyżej „Dlaczego Wielka Brytania rozpoczęła wojnę opiumową z Chinami?” czy „Wymień dwa skutki tej wojny”.

HISTORIAN KOE 7. luo

1/1 1. Mitä imperialismi tarkoittaa? imperialismi oli valloituspolitiikka, jonka mukana Euroopan suurvaltojen valusivat seurala hirtto vahaa taloudellisesti, poliittisesti ja maantieteellisesti ./

1/2 2. a. Kuvassa seisoo britti Cecil Rhodes Afrikassa toinen jalka Kairossa ja toinen jalka Kapkaupungissa. Mitä Ison-Britannian tavoitetta kuva esittää (selitä lyhyesti)? Ison-Britannia halusi tehdä kauppareitin Afrikan halki. Kapkaupunki ja Kairo olivat reitin loppu ja alk. Kauppareitti auttanut mottuun kuljetuksessa Eurooppaan.

0/1 b. Millainen tavoite Ranskalla oli Afrikassa? Ranska halusi laittaa omaa kieltään ja vallata mahdollisimman monta afrikan maata. Ranska myös lausui Afrikkaan kristinuskoa.

2/2 c. Mitkä kaksi valtiota Afrikassa säilyivät itsenäisinä? Liberia koska se oli vapautettu omien asuinpaikka, ja Etiopia koska sieltä löytyi kesken kaiken kristinuskoisia ./

2/2 3. a. Millaista Kiinan kaupankäynti oli alunperin muiden valtioiden kanssa? Kiinaan sai tuoda vain hopeaa, ja kaupankäynti oli sallittua vain parissa harvassa satamassa. Kiina itse mti ulkomaiden ylläpitämisestä kuten silkkiä, ./

2/2 b. Miksi Iso-Britannia aloitti opiumisodan Kiinaa vastaan? Kun Kiinan keisari sai selville, että Iso-Britannia salakuljetti Kiinaan opiumia hän määräsi opium varastot tuhoettavaksi ja kiinot karkotettavaksi. Britit saivat paljon rahaa opiumin myymisestä, jonka vuoksi he suuttivat ja aloittivat sodan Kiinaa vastaan ./

2/2 c. Mitkä olivat sodan seuraukset? (Mainitse kaksi)

- Kiina joutui maksamaan kalliin sodan kuluineet rahat
- Kiina joutui avaamaan lisää satamia ulkomaiden laivoille, ja sinne sai tuoda muutenkin kiin hopeaa. ./

2/2 4. Tyttymättömyys Kiinassa johti kapinoihin. Mitkä kaksi kapinaa Kiinassa koettiin?

- boksarikapina (länsimaiden suusta vastaan)
- taipingkapina (työläisten kapina keisaria vastaan) ./

1/1 5. Kuka oli Pu Yi?

Pu Yi oli Kiinan viimeinen keisari, joka astui valtaan ja kalesi maataan. Pu Yi syöstiin vallasta, kun Kiina ei ollut enää yksinvaltainen maa. ./



Przykładowy sprawdzian z historii dla klasy gimnazjalnej.

Źródło: Zbiory własne autora.

Trudno uznać zaprezentowany sprawdzian za dowód innowacyjności fińskich dydaktyki historii czy wyjątkowego profesjonalizmu fińskich nauczycieli. Pytania

dotyczą wprost pamięciowej wiedzy (zresztą na dość wysokim poziomie szczegółowości, który w Polsce byłby zapewne współcześnie krytykowany jako przejaw pozytywistycznego encyklopedyzmu) i nie zawierają niemal żadnej obudowy źródłowej (z wyjątkiem jednego zadania opatrzonego znaną karykaturą Cecila Rhodesa i jego imperialnych wizji dotyczących Afryki), a zatem nie sprawdzają też umiejętności złożonych czy myślenia historycznego.

MITEN JAPANIN UUDISTUS JA MITEN SE LAAJENNA

Japani di 1800 -luvun alissa sulkeutunut maa samalla tavalla kuin Kiina. Japani kävi kauppaa ainoastaan Hollannin kanssa, ja sinne sai tuoda kauppaa tavaroita vain yhdelle satamalle. Yhdysvallat olivat seuranneet Euroopan suurvaltojen aluevalloituksia ja halusivat myös valloittaa uusia alueita. Yhdysvallat lähettivät Matthew nimisen miehen joukkoon Japaniin välttämään Japanin västien, että Japanin di avattava lisää satamia, ja antoivat Japanille vuoden aikaa miettiä /vastata. Vuoden kuluessa yhdysvallat lähettivät vielä suuremman joukon Japaniin, ja pakottivat Japanin avaamaan satamia ensin heille, ja myöhemmin myös esim. Ranskalle, Hollanille ja Iso-Britannialle. Japani huomasi, miten kiinalle di käynyt, kun heidän valtionsa di sulkeutunut ja jäljessä uusia keksimistö. Veräjä alkoi uudistamaan valtiotaan, ja otti muista maista etimöitä omakseen. Japani melkeimpä nylköti oman kulttuurinsa, koska kaikille alettiin tehdä länsimaalaistain. Japanilaiset ottivat mukaan Iso-Britanniasta armeijansa, koska se di oman aikansa paras lajissaan. Japanilaiset alkoivat myös pukeutua ja syödä länsimaalaistain. Japani uudisti erätyvoutta, ja nyt se diin jo ihu oikea ja vahva valtio, jota muut maat alkoivat pelkäämään. Japani alkoi vaimaamaan alueita kiinassa (Formosan saari, nykyinen Taiwan) ja uhkottivat jopa hyökkäämään Venäjän suurvaltaan, koska sen armeija oli niin vahva ja modernistinen.

Przykładowe wypracowanie domowe z historii ucznia fińskiego gimnazjum.

Źródło: Zbiory własne autora.

Inną formą sprawdzania postępów fińskich gimnazjalistów w nauce historii w szkole L. – choć o wiele rzadziej stosowaną – są wypracowania domowe. Nie są to jednak prace o przemyślanej i zaplanowanej przez nauczyciela koncepcji, a jedynie szansa dla uczniów na poprawę oceny końcowej z przedmiotu dzięki napisaniu pracy na dowolnie wybrany temat z zakresu materiału omawianego w danym roku szkolnym (zaprezentowany wyżej przykład to praca na temat „Jak doszło do modernizacji i ekspansji Japonii?”). Nie istnieją konkretne, zestandaryzowane kryteria oceny pracy (np. brak określonej minimalnej liczby słów), a zatem to nauczyciel samodzielnie ocenia, w jakim stopniu uczeń wykazał się zrozumieniem poruszonego zagadnienia, zgodnie z ogólną zasadą wolności nauczyciela i zaufania wobec jego profesjonalizmu.

Wydaje się, że o ile można uznać obserwacje własne autora co do przebiegu lekcji za subiektywne, przesadnie krytyczne i nieweryfikowalne, to analiza zaprezentowanej dokumentacji szkolnej nauki historii pozwala już stwierdzić – zarówno w odniesieniu do realiów ogólnofińskich (podręczniki), jak i konkretnej badanej szkoły (ocenianie, testy i wypracowania) – że obiegowe (a nawet rozpowszechniane w literaturze) przekonania o fińskiej szkole jako instytucji bez ocen, testów i prac domowych, za to pracującej na innowacyjnych, zwykle cyfrowych materiałach, rozwijających u uczniów praktyczne, życiowo przydatne umiejętności miękkie, w tym zdolność krytycznego myślenia, nie dają się pozytywnie zweryfikować. Wobec tych rozbudzonych apetytów i nadziei fińska rzeczywistość szkolna po raz kolejny budzi pewne rozczarowanie.

Wnioski z wywiadów z nauczycielami historii

Obserwacje poczynione podczas lekcji historii oraz wyniki analizy dokumentacji szkolnej autor zweryfikował poprzez wywiady z dwoma doświadczonymi nauczycielami historii w szkole L., z których jeden aktualnie sprawuje funkcję jej dyrektora.

Zdecydowanie najważniejszą (i nieco zadziwiającą) informację przyniosła już odpowiedź na pierwsze pytanie w ramach wywiadu. Dyrektor ocenił, że na przestrzeni jego dwudziestopięcioletniej kariery nauczycielskiej w nauczaniu historii w fińskich szkołach nastąpiły „niewielkie zmiany”. Uzasadnił to przekonaniem, że „w historii bardzo ważne są metody narracyjne”, a „uczniowie uwielbiają, gdy nauczyciel opowiada historie”, a zatem „nie potrzeba tu wielu zmian”. Jego

zdaniem, szkolna edukacja historyczna nie wzbudza w Finlandii większych emocji ze względu na „silny konsensus w sprawie programu nauczania” w postaci utrwalonej ogólnonarodowej narracji, która „nie wymaga wprowadzania nowych elementów, być może z wyjątkiem odrobiny historii kobiet czy mikrohistorii”. Brak również – w jego opinii – tematów kontrowersyjnych, do jakich jeszcze dwadzieścia lat temu należała wojna domowa pomiędzy Finami „białymi” a „czerwonymi” u progu niepodległości (1918 r.).

Jak już wiemy, ów dobrze utrwalony i niekontrowersyjny w warunkach fińskich model nauczania przewiduje naukę historii od klasy V szkoły podstawowej (począwszy od starożytności) z wychowawcą klasy, zaś dopiero w klasie VII nauczanie przejmuje specjalista-historyk, prowadząc wykład dziejów XIX i XX w. (ten ostatni w klasie VIII), by potem w najstarszej klasie IX kontynuować tę pracę w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie. A zatem na poziomie gimnazjalnym historia nauczana jest w wymiarze po dwie godziny przez dwa lata, co dyrektor uznał za stan niewystarczający, ale niemożliwy do zmiany. Nadmieniał także, że również w liceum historia pozostaje przedmiotem obowiązkowym.

Pewną niespójność dało się dostrzec w ocenie poziomu wiedzy i zainteresowania historią w społeczeństwie fińskim. Z jednej strony dyrektor kilkakrotnie powtarzał, że „młodzi ludzie uwielbiają historię i bardzo łatwo ich motywować do nauki”, z drugiej – przyznawał, że uważa znajomość własnych dziejów przez ogół Finów za niewystarczającą („nie znają własnej historii”). Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywał w przesadnym akcentowaniu w edukacji szkolnej, ale i polityce historycznej państwa (np. obchody Święta Niepodległości 6 grudnia), „wojny zimowej i Mannerheima”, czy szerzej – dorobku 100 lat fińskiej niepodległości, kosztem wiedzy o 650 latach dziejów kraju w okresie panowania szwedzkiego, który jest „podstawą dla zrozumienia fińskiej kultury” (dyrektor określił wręcz Finów jako „fińskojęzycznych Szwedów”). Dalej, choć dyrektor ostatecznie oceniał, że w fińskim systemie istnieje „zdrowa równowaga” pomiędzy budowaniem tożsamości narodowej wokół wspólnej narracji o przeszłości a krytycznym analizowaniem źródeł i studiowaniem historii powszechnej, dodawał też, że „[jako Finowie] nie cenimy własnej kultury, jesteśmy nadmiernie umiędzynarodowieni”.

Osobny wątek rozmowy stanowiła kwestia autonomii fińskich nauczycieli historii jako „wolnych profesjonalistów”, którzy mogą z własnej inicjatywy korygować ogólne treści nauczania. Pytany o wynikający stąd stopień zróżnicowania lekcji historii pomiędzy poszczególnymi nauczycielami i szkołami, dyrektor przyznał, że

zajęcia są z pewnością prowadzone na bardzo różne sposoby, ale „dyrektorzy w ogóle się tym nie zajmują”. Nauczyciel historii ma całkowitą wolność doboru metod i form pracy z uczniami, a dyrektor interesuje się tymi sprawami tylko wówczas, gdy otrzyma konkretne skargi, co jest „bardzo rzadkie”. Dopytywany o skalę zjawiska dyrektor precyzował, że na przestrzeni swego dwudziestoletniego doświadczenia menedżerskiego w oświacie interweniował w sprawie metod pracy nauczyciela (jakiegokolwiek przedmiotu, nie tylko historii) zaledwie dwa razy (sic!), przy czym w rzeczywistości w grę wchodziły wówczas nie kwestie dydaktyczne, a problemy osobiste nauczyciela (np. alkoholizm). Dyrektor wyraził się przy tym, co charakterystyczne, że w tych przypadkach „został zmuszony do kontrolowania nauczycieli” (co ukazuje, jak dalece obce mu były takie ambicje), ale nawet wówczas nie mógł ich samodzielnie zwolnić z pracy (wymagało to zgody władz oświatowych). Dyrektorzy są natomiast władni zatrudniać nauczycieli w swej szkole, a na każde wolne miejsce zgłasza się – według dyrektora – zwykle od siedemdziesięciu do stu kandydatów, co wskazuje na to, że status zawodowy nauczyciela jest wysoki i pożądany.

Dyrektor potwierdził, że na poziomie gimnazjalnym fińscy uczniowie przystępują do około 4 sprawdzianów rocznie, przy czym za optymalną ich formułę uznał wypracowania. Pytany o ich szczegółową formę oraz kryteria oceny, odpowiadał, że tego typu prace nie powinny mieć określonej oczekiwanej liczby słów, a raczej koncentrować się wokół definiowania pojęć oraz odpowiedzi na podstawowe pytania, typu: Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Dlaczego? Po co? itd. Jako przykładowe tematy wypracowań, jakie osobiście zadawał uczniom, przywołał „Przyczyny I wojny światowej” czy „Korzenie industrializacji Europy w XIX w.” Inne oceny – których, łącznie ze sprawdzianami, uczniowie zbierają z historii ok. pięć–sześć rocznie – w jego opinii uczniowie fińscy uzyskują za prezentacje opracowane w programie PowerPoint, choć zwykle nie są one przygotowane na zadowalająco wysokim poziomie.

Autor badania spytał zatem dyrektora szkoły o to, w jaki sposób założenie fińskiego systemu edukacji jako nastawionego na innowacje znajduje odzwierciedlenie w nauczaniu historii. Zagadnienie to ujawniło u pytanego sporą dozę krytycyzmu wobec fińskiej rzeczywistości oraz dalekiej od triumfalizmu świadomości istniejących problemów („Kończy się nasza *success story*”). Dyrektor ocenił, że wprowadzona w 2016 r. podstawa programowa (*National core curriculum*)²⁵, uzna-

²⁵ <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education> [dostęp 03.11.2024].

jąca za priorytetowe „kompetencje przekrojowe”, m.in. informatyczne, spotkała się w środowisku nauczycielskim ze sprzeciwem. Część nauczycieli uważała, że należy podążać w przeciwną stronę, tj. porzucić „wszechobecne komputery” na rzecz edukacji bardziej tradycyjnej. Jako istotny problem dyrektor postrzegał również zmierzch w społeczeństwie fińskim kultu szkoły, którą niegdyś ceniono jako „jedyną drogę ku przyszłości lepszej od realiów pokolenia rodziców”. Dyrektor przyznał też, że niewielu młodych ludzi korzysta z instytucji kultury wysokiej, takich jak muzea czy opera, mimo że władze państwowe i lokalne wspierają taką aktywność finansowo. „Dziś młodzi ludzie nie widzą swej przyszłości w edukacji”, co dyrektor wiązał z jednej strony z ich świadomością łatwej dostępności pracy oraz dziedziczenia znacznych zasobów nagromadzonych już przez poprzednie pokolenia, a z drugiej – z szerzącym się wśród młodzieży pesymizmem wywołanym m.in. katastrofą klimatyczną, kryzysem demograficznym czy wojną na Ukrainie.

Taka diagnoza posłużyła za pretekst do pytania o paradoks szerzącego się rzekomo pesymizmu w społeczeństwie wskazywanym przez międzynarodowe rankingi jako najszczęśliwsze na świecie. W odpowiedzi dyrektor wskazał na rozpowszechnioną wśród Finów hipotezę, zgodnie z którą ich deklaracje co do własnego szczęścia wynikają w dużej mierze z kulturowego braku przyzwolenia na uzalanie się nad sobą i dzielenie z obcymi własnymi problemami (por. *sisu*): „Mamy to w genach”. Istotnie dane Eurostatu wskazują, że w ciągu ostatnich kilku lat wskaźnik samobójstw – mogący uchodzić za faktyczny, a nie deklaracyjny miernik poziomu szczęścia/nieszczęścia społeczeństw – był w Finlandii wręcz nieco wyższy niż w Polsce (np. 12,95 wobec 11,92 na 100 tys. mieszkańców w 2020 r.²⁶). Na marginesie należy odnotować, że dyrektor – określwszy na koniec własny profil ideowy jako „liberalno-konserwatywny, silnie proeuropejski” – zadeklarował swą sympatię wobec Polski („wielki naród, który podziwiam”), również w kontekście pomocy udzielanej Ukraińcom, oraz osobiście Jana Pawła II („wielki Europejczyk”), zaś swój ogólny poziom zadowolenia z fińskiego systemu edukacji ocenił na 8 w skali 1–10, czyli wysoko, ale z potencjałem do wzrostu.

Bardzo podobne opinie zaprezentował drugi rozmówca w ramach wywiadu, czyli nauczyciel historii prowadzący większość lekcji, które autor wcześniej obserwował. Co zaskakujące, ale i znaczące, on również ocenił, że – na przestrzeni jego trzydziestoletniej kariery nauczycielskiej – nastąpiło „niewiele zmian”

²⁶ https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/HLTH_CD_AS DR2__custom_9028602/default/table?lang=en [dostęp 03.11.2024].

w dziedzinie nauczania historii w Finlandii. Jego zdaniem „od zawsze” w klasach VII i VIII uczniowie mają w planie zajęć po dwie godziny historii tygodniowo i omawiają materiał odpowiednio od Napoleona do I wojny światowej oraz od okresu międzywojennego do współczesności. Tak zaprogramowany kurs historii stanowi kontynuację nauki na temat dawniejszych epok pod opieką wychowawcy w klasach młodszych (V i VI) oraz przygotowanie do obowiązkowego pogłębionego kursu historii w liceum. Także zdaniem drugiego z rozmówców program nauczania wprowadza właściwą równowagę pomiędzy historią fińską a powszechną, zaś treści nauczania nie rodzą szczególnych kontrowersji społecznych (może za wyjątkiem zakresu współpracy Finów z Wehrmachtem podczas oblężenia Leningradu). Nie ma jednak zwyczaju prowadzenia z uczniami dyskusji czy debat na tematy sporne, które są raczej omawiane z różnych punktów widzenia przez nauczyciela. Tak samo wygląda charakteryzowanie kluczowych postaci – np. marszałka Mannerheima, o którego jasnych i ciemnych stronach opowiada uczniom nauczyciel.

Jeśli chodzi o ocenianie na lekcjach historii, to udzielający wywiadu nauczyciel również przedstawił wizję spójną z analizowaną wcześniej dokumentacją oraz opinią dyrektora szkoły (wywiady prowadzone były niezależnie od siebie i bez obecności osób trzecich). Oświadczył, że fińscy gimnazjaliści uzyskują z historii zwykle cztery oceny rocznie, *de facto* wyłącznie z pisemnych sprawdzianów. Sporadycznie – w celu umożliwienia uczniom poprawy oceny końcowej – pojawiają się propozycje napisania wypracowania domowego na właściwie dowolny temat (podane przez nauczyciela przykłady brzmienia konkretnych tematów to po prostu „Mannerheim” lub „I wojna światowa”). Na pytanie, czy tego rodzaju ogólne tematy nie sprawiają, że uczniowie przepisują gotowe treści internetowe, nauczyciel przyznał, że jest to rosnący problem, który wkrótce – w obliczu powszechnego dostępu do pomocy sztucznej inteligencji – właściwie uniemożliwi zadawanie uczniom tego rodzaju prac domowych. Jeśli chodzi o liczbę tych ostatnich w odniesieniu do wszystkich przedmiotów, nauczyciel stwierdził, że praca domowa w różnych formach zadawana jest „prawie codziennie”, zaś konkretnie z historii – „może na co drugiej lekcji”.

Nauczyciel wielokrotnie – i z wyraźną satysfakcją – podkreślał, że ma całkowitą wolność uczenia zgodnie z własnym przekonaniem. Miał świadomość, że jego metody – obserwowane przez autora badania podczas hospitowanych lekcji – „są tradycyjne”, ale – podobnie jak dyrektor szkoły – zauważał, że „w historii najważniejsza jest opowieść”. Przyznawał, że są z pewnością w Finlandii nauczyciele,

którzy podczas lekcji aktywnie wykorzystują uczniowskie laptopy, ale „na moich lekcjach laptopy służą tylko do sporządzania notatek, a najważniejszy jestem ja”. Równocześnie nauczyciel deklarował, że oczekiwania władz oświatowych idą w kierunku większej samodzielności ucznia w nauce oraz szerszego wykorzystania narzędzi cyfrowych (ale nikt mu tego nie narzuca), jednak osobiście wyrażał spójny z przekonaniem dyrektora pogląd, że szkoła posunęła się za daleko w stosowaniu nowych technologii, a uczniowie mają trudności z czytaniem bardziej tradycyjnych tekstów: „Za dużo komputerów, zwłaszcza na lekcjach historii”. W podobnym duchu przywoływał wprowadzony przez władze lokalne program wycieczek edukacyjnych do miejscowych muzeów czy obiektów historycznych, który jednak nie jest przez urzędników w żadnym stopniu egzekwowany. „To zależy ode mnie” – podkreślał z widoczną dumą nauczyciel.

Zdaniem respondenta społeczeństwo fińskie interesuje się historią, zwłaszcza okresem II wojny światowej, co przekłada się na wysoką motywację uczniów, którzy uważają historię za ważny przedmiot, osiągając z niego wysokie oceny (co potwierdzałyby analiza dzienników klasowych). Warto zauważyć, że opinia taka wydawała się autorowi badania wyraźnie niespójna z zaprezentowanymi przez uczniów podczas hospitowanych lekcji – z perspektywy polskiej – rażąco lekceważącymi i nonszalanckimi zachowaniami (por. wyżej), ale uznał on, że byłoby nie na miejscu przywoływać je w wywiadzie, skoro jako normalne i akceptowalne oceniał je fiński nauczyciel. W celu pośredniego wyjaśnienia tej sytuacji, autor zapytał nauczyciela, na ile wizytowana szkoła L. jest postrzegana w środowisku lokalnym jako typowa, a na ile wyjątkowa czy może prestiżowa. Potwierdzając ocenę wyrażoną przez dyrektora w jego prezentacji szkoły (przy której nauczyciel nie był obecny), stwierdził on, że jest to w skali miasta T. – aspirującego, przypomnijmy, do miana drugiego po Helsinkach ośrodka miejskiego Finlandii – szkoła prestiżowa, o wysokim poziomie nauczania, również ze względu na ponadrejonowe klasy artystyczne i sportowe, które osiągają wyższe niż klasy ogólne wyniki w nauce, również z przedmiotów ogólnokształcących (sic!).

Autor badania starał się prowadzić rozmowę tak, by skłonić nauczyciela do odniesienia się do bardzo niepokojących – według polskich standardów – zachowań jego uczniów podczas lekcji. Pytany o satysfakcję z własnej pracy, nauczyciel historii odpowiedział, że jest „bardzo szczęśliwy”, gdyż „nie ma trudności z uczniami”, którzy „byli głośniejsi niż zwykle w obecności polskich licealistów”, zaś „normalnie ja mogę mówić, a uczniowie mogą się uczyć”. Dla pełni obrazu należy

dodać, że obserwacja autora badania nie potwierdza żadnej interakcji między uczniami fińskimi a polskimi podczas hospitowanych lekcji historii (siedzieli wręcz w fizycznym od siebie oddaleniu, więc o wspólnych rozmowach i hałasowaniu nie mogło być mowy). Natomiast przytoczone wyżej uwagi poczynione w wywiadzie przez nauczyciela mogą świadczyć o tym, że jednak w jakiejś mierze zdawał on sobie sprawę z tego, że swobodne zachowanie jego uczniów podczas lekcji mogło budzić zdziwienie polskich gości. Ostatecznie jednak nauczyciel potwierdzał, że w związku ze swoją pracą „nie odczuwa stresu”, pracując dwadzieścia sześć godzin tygodniowo, czyli niewiele ponad przewidziany dla nauczycieli historii wymiar etatu (dwadzieścia trzy godziny, podczas gdy np. dla nauczycieli języka fińskiego jest to siedemnaście godzin tygodniowo).

Wnioski płynące z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami historii w szkole L. również nie mogą bynajmniej być miłe dla rzeczników fińskiej edukacji jako globalnego wzorca. Potwierdza się tu po raz kolejny raczej wizerunek fińskiej szkoły jako – przynajmniej w zakresie nauczania historii – mocno tradycyjnej oraz boleśnie dalekiej od szczytnych ideałów innowacji technologicznych i rozwijania kompetencji przyszłości głoszonych przez państwowych decydentów na poziomie dokumentów programowych. Badani nauczyciele wydają się nieświadomi, a już tym bardziej nieprzekonani i nieprzeszkoleni w zakresie innowacji dydaktycznych, jakich oczekują od nich władze oświatowe, które zresztą – w zgodzie z głęboko kulturowo osadzonym kultem wolności nauczycielskiej – *de facto* zezwalają uczącym na ignorowanie własnych zaleceń, rezygnując przy tym ze znanych z Polski instrumentów nadzoru pedagogicznego. Historycy z jednej strony deklarują silne zainteresowanie młodzieży własnym przedmiotem, z drugiej jednak – przyznają, że poziom wiedzy historycznej w społeczeństwie jest realnie niski, a rewolucja technologiczna oddala uczniów coraz bardziej od tradycyjnej humanistyki. O ile dyrektor szkoły na koniec wywiadu szczerze mówi o trudnościach i powodach do pesymizmu, drugi z nauczycieli – wbrew, wydawałoby się, widocznym faktom – deklaruje pełne zadowolenie z pracy i interakcji z uczniami. Zwraca uwagę również to, że – przedstawiani w literaturze jako wysoce wyszkoleni profesjonaliści – nauczyciele-przedmiotowcy prezentują nikły, choćby wobec wymagań stawianych polskim studentom specjalności nauczycielskiej, poziom świadomości aktualnych trendów w dydaktyce (m.in. sposób prowadzenia lekcji i sprawdzania wiedzy, dostępność pomocy i środków dydaktycznych).

Komentarze polskich licealistów po wizycie studyjnej

Jak już wspomniano, badanie przeprowadzono przy okazji tygodniowej wizyty w szkole fińskiej w ramach programu Erasmus+, z udziałem dwadzieścioro polskich licealistów. Po powrocie do Polski zostali oni poproszeni o podzielenie się swoimi refleksjami w postaci eseju pt. „*The Happiest & The Brightest*. Na czym – Twoim zdaniem – polega sekret szczęścia i powodzenia Finów?”. Na marginesie uwag na zadany temat polscy uczniowie formułowali również ciekawe oceny dotyczące fińskiej rzeczywistości szkolnej, które – jak się wydaje – stanowią istotne uzupełnienie obserwacji poczynionych wyżej przez autora.

Z jednej strony w wypowiedziach uczniów wyraźnie wybrzmiał pozytywny ton w ocenie szkolnictwa w Finlandii. Zwracano uwagę przede wszystkim na znaczną swobodę, a co za tym idzie – niski poziom stresu i znaczną ilość czasu na rozwijanie własnych pasji („Fińskie dzieci mają więcej wolności”; „Na lekcjach nikt nie musiał odpowiadać przy tablicy, nie musiał wychodzić ze swojej strefy komfortu”; „Uczeni byli, aby nie krytykować innych, a skupiać się tylko i wyłącznie na sobie samym. Takie podejście bardzo korzystnie wpływa na samopoczucie uczniów”; „Sprzyjające uczniom (bo krótkie) godziny, w których przebywają w szkole, pozwalają na rozwijanie ich pasji. Dzięki temu uczniowie i dorośli są wyspani”). Polską młodzież niekiedy pozytywnie zaskakiwał „brak rywalizacji i presji ocen, co przekłada się na budowanie zaufania i poczucia przynależności społecznej”.

Niektórzy polscy licealiści postrzegali też fiński system jako bardziej atrakcyjny od polskiego w tym sensie, że „pozwała uczniom na rozwijanie umiejętności praktycznych i kreatywnych, wprowadzając takie lekcje jak aktorstwo, edukacja zdrowotna oraz gotowanie”, a nie „tych zbędnych, niepotrzebnych”, co „czyni fiński system edukacji lepszym i bardziej innowacyjnym od innych”. Polacy dostrzegali również, i doceniali styl pracy nauczycieli, bardzo różny od im znanego: „Lekcje były prowadzone luźno”, „Fińscy uczniowie czują się swobodnie w szkole, mogą nazywać nauczyciela po imieniu. Nauczyciele są cierpliwi, spokojni, nie spieszą się z materiałem, a w stosunku do młodzieży są empatyczni. Prowadzą zajęcia wolno, dbając, aby uczniowie zrozumieli podstawy”.

Z drugiej jednak strony polscy licealiści dostrzegali również te same problemy, które zaobserwował (i opisał już powyżej) autor, przede wszystkim brak panowania nauczyciela nad przebiegiem lekcji oraz lekceważenie jej przez uczniów: „Podczas paru lekcji miałam wrażenie, że dyscypliny było wręcz za mało, uczniowie nie

skupiali się i nie słuchali nauczyciela, czasem nawet przeglądali strony internetowe, które nie miały żadnego związku z prowadzoną lekcją”; „Nauczyciele mają luźne podejście do swoich podopiecznych. Nie przejmują się, gdy są ignorowani, co nieraz zauważyliśmy podczas naszej obecności na fińskich lekcjach. Uczniowie, zamiast uważać na lekcji i robić notatki, grali, rozmawiali, a nawet robili zakupy online. Nauczyciele nie zwracali także uwagi na głośnie ziewanie czy odbijanie piłki. Spóźnienia na lekcje są rzeczą normalną, ale notowaną. W polskiej szkole jest o wiele większa dyscyplina, co uważam za duży plus”. „Jak się okazało, niektórzy młodzi Finowie wcale nie przywiązywali uwagi do lekcji, a na takich przedmiotach jak matematyka – najprostsze zadania sprawiały im kłopot. Byliśmy zaskoczeni podejściem uczniów do nauczyciela. Lekceważyli jego polecenia, spóźniali się, przeszkadzali na lekcjach, zajmowali się innymi rzeczami np. przeglądaniem stron internetowych z ubraniami. Jeszcze bardziej zdziwił nas brak reakcji nauczyciela na zachowanie młodzieży”.

Część polskich uczniów zwracała również uwagę na nieatrakcyjny i zachowawczy, a w każdym razie nie innowacyjny czy awangardowy, sposób prowadzenia lekcji przez nauczycieli, ich wolne tempo, a także – po prostu ich niski poziom merytoryczny. „Ze zdziwieniem stwierdzam, iż lekcje w fińskiej szkole były bardzo mocno zbliżone do tych, które znam z polskiej szkoły. Było ich jednak znacznie mniej. Nauczyciel zazwyczaj podczas lekcji wykladał teorię. Bardzo zaskoczył mnie jednak praktyczny brak interakcji pomiędzy uczniem a nauczycielem podczas lekcji. Wykłady nauczyciela były bardzo często ignorowane przez uczniów, którzy bez żadnych zahamowań rozmawiali na lekcji, czy korzystali z telefonów. Zaobserwowałem sytuację, w której uczeń podczas lekcji oglądał mecz NBA. Uważam, iż w takich warunkach nie da się skutecznie przyswajać wiedzy”. „Czasami miałam wrażenie, że jest mało lekcji na lekcji. Niewiele konkretnych informacji, tylko poboczne myśli nauczyciela, skierowane ku niczemu”. „Mimo iż Finowie w porównaniu do innych krajów podchodzą do nauczania w nowoczesny sposób, poziom nauczania w szkołach fińskich jest o wiele niższy niż u nas w Polsce, pod względem nie tylko przedmiotów ścisłych, lecz i humanistycznych”. „Kiedy byliśmy na lekcji matematyki, bardzo zdziwiło nas, jak długo zajęło nauczycielowi wytłumaczenie tematu, ale uczniowie wszystko zrozumieli, co tak naprawdę powinno być najważniejsze”. „Jednym z aspektów, który mnie zaskoczył podczas mojego pobytu w Finlandii, był niski poziom znajomości języka angielskiego wśród niektórych Finów”.

W ogólnym rozrachunku polscy licealiści wyjeżdżali z Finlandii z poczuciem szacunku dla kultury i sposobu bycia Finów („ani razu nie słyszałam narzekania, co w Polsce jest bardzo popularne”; „Finom nie trzeba wiele do szczęścia i myślę, że to jest sekretem ich radości. W Finlandii nie ma tendencji do wykluczania, wszyscy są równi, potrzebni, a miejsce w tym kraju jest dla każdego”), a także świadomością ogromnych różnic pomiędzy polskim a fińskim systemem edukacji („Lekcje w Finlandii różnią się od lekcji w Polsce. Niekoniecznie w dobry sposób”). Zdecydowanie dominowało realistyczne przeświadczenie, że „jednak Finlandia nie jest idealna”, a trudno też uznać jej system szkolnictwa za wzorzec możliwy do przeszczepienia na grunt polski („sądzę też, że w Polsce taki sposób nauczania nie byłby zbyt efektywny”).

Less is more? Nierozwiązany dysonans poznawczy

Po zakończonym badaniu autor pozostał z silnym poczuciem dysonansu poznawczego. Pod wrażeniem wcześniejszych lektur, zarówno autorów zagranicznych, jak i polskich, spodziewał się znaleźć w Finlandii edukacyjne złote runo czy kamień filozoficzny, innymi słowy – liczne przykłady dobrych praktyk dydaktycznych, również w zakresie nauczania historii, gotowe do przeszczepienia na grunt polski. Tymczasem zastał szkołę mocno tradycyjną, niespełniającą nawet w polskiej skali definicji placówki innowacyjnej, dodatkowo ujawniającą liczne – przynajmniej z polskiej perspektywy – problemy w zakresie podstawowej dydaktyki, tj. umiejętności zainteresowania uczniów lekcjami przez nauczycieli oraz motywacji tych drugich do czynnego w nich uczestnictwa. Dodatkowo zaś – na poziomie czysto psychologicznym – spotkał się ze strony pracowników fińskiej szkoły z przyjazną otwartością i brakiem jakiegokolwiek poczucia wyższości, co czyni szczególnie trudnym formułowanie wobec ich pracy uwag krytycznych, jakie nasuwają się w wyniku tygodniowej obserwacji.

Dysonans polega jednak głównie i na tym, że autor nie jest w stanie wytlumaczyć, w jaki sposób obserwowana rzeczywistość szkolna może prowadzić do osiągania przez fińskich uczniów szeroko i chętnie przytaczanych w literaturze wysokich wyników w międzynarodowych rankingach osiągnięć edukacyjnych. Wprawdzie już od lat dostrzega się także, że Finlandia w istocie notuje w badaniach PISA tendencje spadkowe²⁷, a opublikowane właśnie wyniki tych badań z 2022 r.

²⁷ C.A. Burg, *Finnish Education in the 21st Century. Paradoxes and Visions*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180740.pdf> [dostęp 03.11.2024].

przynoszą ponownie wiadomości o niższych wynikach fińskich uczniów w porównaniu z poprzednim badaniem (z 2018 r.) – w zakresie matematyki i rozumienia czytanego tekstu o ponad 20 punktów, zaś w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych – o ponad 10 punktów. Tyle tylko, że bardzo podobne spadki zanotowano w tym samym okresie u uczniów polskich (co – jak sugerują autorzy polskiego komunikatu z badań PISA – może mieć w obu krajach związek z negatywnymi skutkami pandemii), a osiągnięte przez Finów w 2022 r. wyniki są i tak nieco wyższe od polskich w dziecinie rozumowania w naukach przyrodniczych (511 punktów wobec 499) i rozumienia czytanego tekstu (490 wobec 489), zaś nieco niższe tylko w dziedzinie matematyki (484 punktów u Finów wobec 489 u Polaków)²⁸.

Wyniki badania PISA z 2022 r. nie potwierdzają może zatem statusu Finlandii jako zasługującego na globalny podziw mocarstwa w dziedzinie edukacyjnej *soft power* (tym razem uznanie budzi imponujący wzrost wyników Irlandii), ale przytaczane obserwacje z zaprezentowanego w artykule badania każą wracać do pytania o to, jak możliwe jest osiąganie przez młodych Finów nawet wyników zbliżonych do polskich. Bezradność polskiego obserwatora w tej dziedzinie dobrze oddaje komentarz jednego z polskich licealistów: „Można wysnuć nieśmiałą tezę, iż istotną rolę w fińskiej edukacji odgrywa zachęcanie ucznia do samodzielnej pracy w domu, co tłumaczyłoby tak wysokie wyniki, ale wydaje mi się to mało prawdopodobne, by uczniowie byli w domu w stanie sami poradzić sobie z materiałem”. Podziw i zainteresowanie budzi zatem niezmiennie mechanizm uzyskiwania przez Finów wyników porównywalnych z Polakami tak – wydawałoby się – niskim kosztem, tj. przy niewielkiej liczbie godzin zajęć oraz braku presji na wyniki i bezstresowej atmosferze (z polskiego punktu widzenia dającej niekiedy poczucie chaosu na lekcji), podczas gdy wyniki polskie zdają się być uzyskane za cenę katorżniczej pracy, niezliczonych testów i prac domowych dających efekt w postaci deklarowanego przemęczenia i zniechęcenia uczniów, rodziców i nauczycieli. W pewnym sensie należy zatem przyznać, że w Finlandii istotnie wydaje się działać zasada *less is more*, tzn. mniej pracy i stresu daje lepszy wynik w postaci porównywalnych z Polską wyników, ale połączonych z większym zadowoleniem z życia.

Na koniec wypada powtórzyć autokrytyczne zastrzeżenie, które towarzyszy autorowi od początku niniejszego badania i pisania artykułu. Rzecz jasna,

²⁸ https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf [dostęp 03.11.2024].

wszelkie przytoczone w niniejszym tekście obserwacje autora można łatwo podważyć jako niereprezentatywne dla całości fińskiego szkolnictwa, wycinkowe i przyczynkarskie, ponieważ zostały poczynione w ciągu zaledwie tygodniowej wizyty w jednej fińskiej szkole. Krytyczne uwagi autora – zwłaszcza w odniesieniu do obserwowanych lekcji, w mniejszym stopniu te płynące z analizy dokumentacji nauczania i wywiadów – można łatwo zakwalifikować jako przesadzone i emocjonalne, bo stojące w radykalnej sprzeczności z wymową dostępnej na świecie i w Polsce literatury na ten temat. Autor jest oczywiście świadom wagi tych zastrzeżeń. Nie zmienia to jednak faktu, że niniejsze badanie wydaje mu się niepozbowione znaczenia jako głos w dyskusji sygnalizujący możliwość istnienia w ramach systemu fińskiej edukacji także i przypadków szkół takich jak opisany w niniejszym tekście. Pozwala to wskazać na potencjalny problem systemowy i swoisty paradoks: Jeżeli Finowie stawiają na daleko posuniętą swobodę nauczyciela w doborze strategii i metod prowadzenia lekcji m.in. historii, ograniczając do minimum wszelką kontrolę nadzorczą, to logicznie muszą się liczyć z tym, że owe zajęcia mogą w niektórych przypadkach wyglądać również i tak, jak opisano w niniejszym artykule, a w takim razie trudno mówić o innowacyjności, czy właściwie jakiegokolwiek innej cesze, fińskiego systemu szkolnictwa jako całości. Autor zdaje sobie jednak sprawę, że niniejsze badanie pozostawia czytelnika z większą liczbą pytań niż definitywnych odpowiedzi, i dlatego deklaruje zamiar kontynuowania poczynionych tu wstępnych zaledwie obserwacji nauczania historii w fińskiej szkole na większą skalę i w sposób bardziej ustrukturyzowany w niedalekiej przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Castells M., Himanen P., *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*, Oxford 2002.
- Dołęgowski T., Chmura R., Krzempek Ł. (red.), *System wspierania innowacyjności i konkurencyjności w Finlandii. Wnioski dla Polski*, red. Warszawa 2023.
- Michta-Juntunen A., *Finlandia. Sisu, sauna i salmiakki*, Poznań 2019.
- Rautiainen M., Räikkönen E., Veijola A., Mikkonen S., *History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices*. „History Education Research Journal” 2019, 16(2), ss. 291–305.

Sahlberg P., *The Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?*, New York 2011.

Wozniak W., *Państwo, które działa. O fińskich politykach publicznych*, Łódź 2022.

Wydawnictwa internetowe

Carol A. Burg, *Finnish Education in the 21st Century. Paradoxes and Visions*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180740.pdf> [dostęp 03.11.2024].

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/HLTH_CD_ASDR2__custom_9028602/default/table?lang=en [dostęp 03.11.2024].

<https://eduvisit.hypusglobal.fi/> [dostęp 03.11.2024].

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> [dostęp 03.11.2024].

<https://ich.unesco.org/en/RL/sauna-culture-in-finland-01596> [dostęp 03.11.2024].

https://oskko.edu.pl/oskko/ramowe_plany_nauczania/zalnr3_gimnazjum.pdf [dostęp 03.11.2024].

https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf [dostęp 03.11.2024].

https://tuotteet.sanomapro.fi/media/catalog/product/cache/2d2d65ac1249997e61eb0d8539440a3e/f/d/fd1b86e9e242c6f9bbd55fdc3666994f_https3-eu-west-1.amazonaws.comspro-trinity-elvis-dam-product-assetspimprdproduct_assetsoutcover_image9789526319988_1.jpg [dostęp 03.11.2024].

https://tuotteet.sanomapro.fi/media/catalog/product/cache/2d2d65ac1249997e61eb0d8539440a3e/5/4/545ac5acc4ec3f4c275e7a612eae2a9f_https3-eu-west-1.amazonaws.comspro-trinity-elvis-dam-product-assetspimprdproduct_assetsoutcover_image9789526319995_1.jpg [dostęp 03.11.2024].

https://tuotteet.sanomapro.fi/media/catalog/product/cache/2d2d65ac1249997e61eb0d8539440a3e/f/6/f605da37b9b3b00eebe3e29caeacc21e_https3-eu-west-1.amazonaws.comspro-trinity-elvis-dam-product-assetspimprdproduct_assetsoutcover_image9789526341668_1.jpg [dostęp 03.11.2024].

<https://vintti.yle.fi/yle.fi/suuretsuomalaiset/> [dostęp 03.11.2024].

<https://visitedufinn.com/> [dostęp 03.11.2024].

<https://www.adlibris.com/fi/kirja/historian-taitaja-7-9789526319988> [dostęp 03.11.2024].

<https://www.adlibris.com/fi/kirja/historian-taitaja-8-9789526319995> [dostęp 03.11.2024].

<https://www.adlibris.com/fi/kirja/yhteiskuntaopin-taitaja-9-9789526341668> [dostęp 03.11.2024].

<https://www.ccefinland.org/k-12-tours> [dostęp 03.11.2024].

<https://www.macrotrends.net/countries/FIN/finland/gdp-per-capita> [dostęp 03.11.2024].

<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education> [dostęp 03.11.2024].

JOANNA WOJDON
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0003-2681-1226](https://orcid.org/0000-0003-2681-1226)

EMIGRACJA Z GALICJI OCZYMA MATURZYSTÓW A.D. 2022

EMIGRATION FROM GALICIA IN THE EYES OF SECONDARY SCHOOL GRADUATES OF 2022

ABSTRAKT: Artykuł oparty jest na analizie około trzystu odpowiedzi na pytanie zawarte w arkuszu maturalnym z historii w 2022 r. dotyczące zależności między strukturą gospodarki Galicji a zjawiskiem emigracji. Wykorzystując program MAXQDA, autorka formułuje wnioski dotyczące wiedzy i umiejętności maturzystów, a także ich przekonań i wartości. Z przeprowadzonej analizy wynika, że wiedza polskiej młodzieży na temat emigracji “za chlebem” jest raczej powierzchowna i ukształtowana nie tylko w toku formalnej edukacji historycznej. Również sprawne posługiwanie się myśleniem przyczynowo-skutkowym oraz traktowanie emigracji jako niebudzącego emocji sposobu poprawy warunków życia można przypisać wpływom czynników pozaszkolnych, na których można jednak budować proces dydaktyczny.

SŁOWA KLUCZOWE: emigracja “za chlebem”, matura z historii, świadomość historyczna, Galicja, zabory

ABSTRACT: The article is based on an analysis of approximately 300 responses to a question from the 2022 A-level (*matura*) history exam regarding the relationship between the economic structure of Austrian Galicia and the phenomenon of emigration. Using the MAXQDA software, the author formulates conclusions about the knowledge and skills of secondary school graduates, as well as their beliefs and values. The analysis indicates that Polish youth's understanding of economic-driven emigration is rather superficial and shaped not only by formal historical education. The effective use of cause-and-effect reasoning and the perception of emigration as an unemotional means of improving living conditions can be attributed to extracurricular influences as well, which, however, can serve as a foundation for the educational process.

KEYWORDS: “for bread” emigration, A-level history exams, historical consciousness, Galicia (Austria), partitions of Poland

Jedno z poleceń arkusza maturalnego z historii w 2022 r. brzmiało następująco: „Wyjaśnij zależność między strukturą gospodarki Galicji a zjawiskiem emigracji”. Tematem niniejszego artykułu jest analiza około trzystu wyjaśnień sformułowanych przez maturzystów. Do jej przeprowadzenia wykorzystane zostało oprogramowanie MAXQDA w wersji 2022. Wnioski dotyczą zarówno wiedzy maturzystów, opanowania przez nich umiejętności związanych z myśleniem historycznym oraz tworzeniem krótkiej narracji historycznej, jak również żywionych przez nich przekonań i wyznawanych wartości. Przeprowadzone badanie pozwala na komentarz dotyczący metody i narzędzia badawczego, a także na sformułowanie ostrożnych rekomendacji dotyczących organizacji procesu nauczania–uczenia się historii.

Dane

Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w sesji majowej w 2022 r. 18 442 osoby rozwiązywały arkusz maturalny z historii w wersji standardowej, a 337 osób – w wersjach dostosowanych do ich specyficznych potrzeb, a więc dla osób nie(do)widzących, nie(do)słyszących, ze spektrum autyzmu lub z porażeniem mózgowym¹.

Zadanie 16.2, „Wyjaśnij zależność między strukturą gospodarki Galicji a zjawiskiem emigracji”, poprawnie wykonało 21 procent zdających (czyli ok. 3900 osób)², co lokuje je wśród zadań trudnych. Tylko trzy polecenia (spośród trzydziestu sześciu tworzących cały arkusz maturalny) uzyskały gorszy wynik, a jedno – taki sam, jak zadanie o emigracji z Galicji³.

Dzięki uprzejmości osób opracowujących *Sprawozdanie* uzyskałam dostęp do zeskanowanych odpowiedzi 296 osób – głównie z Krakowa i Wrocławia, z mniejszymi próbkami z innych okręgów egzaminacyjnych. Trudno uznać tę próbę za reprezentatywną statystycznie, jednak – jak pokażę poniżej – okazała się wystarczająca na potrzeby analizy jakościowej. Jej dobór opierał się głównie na dostępności arkuszy już zeskanowanych. Obniżało to czaso- i kosztochłonność przygotowania

¹ *Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin maturalny. Historia. Poziom rozszerzony*, opr. W.K. Kowalczyk, H. Palkij, W. Suski, Warszawa 2022, s. 5.

² *Sprawozdanie...*, s. 11.

³ Najtrudniejsze zadanie miało wskaźnik wykonania na poziomie 6%, najłatwiejsze – 77%. *Sprawozdanie...*, s. 7–15.

danych – wystarczyło wyciąć ze skanów stosowny fragment – tak, bym miała dostęp tylko i wyłącznie do rozwiązań zadania 16.2. Jestem bardzo wdzięczna Kolegom z Komisji Okręgowych oraz Centralnej za przygotowanie tych danych.

Gotowe skany pochodziły zatem z arkuszy, będących przedmiotem odwołań, gdy maturzyści kwestionowali ustalone przez egzaminatorów wyniki – takie arkusze są bowiem z urzędu skanowane przed udostępnieniem. Zmiany punktacji nie dotyczyły przy tym zadania 16.2; zresztą poprawność udzielonych odpowiedzi i uzyskany wynik punktowy nie jest przedmiotem niniejszej analizy. Wśród podanych analizie rozwiązań znalazły się zarówno odpowiedzi poprawne, jak i błędne. Wychodziłam z założenia, że błędna odpowiedź niesie równie cenne informacje o wiedzy, umiejętnościach i przekonaniach zdających, co odpowiedź poprawna, a w niektórych przypadkach może być wręcz bardziej odkrywcza i pomocna w modelowaniu procesu nauczania–uczenia się historii. Nie brałam natomiast pod uwagę odpowiedzi pustych, tzn. takich, gdzie zdający niczego nie napisali. Ilościowo niewiele by wniosły do badania z powodu niereprezentatywności próby, natomiast jakościowo nie dostarczają żadnych informacji.

Metody

Zeskanowane dane zostały najpierw stranskrybowane przy użyciu edytora tekstu. Początkowo próbowałam użyć do tego celu kilku narzędzi dostępnych online, darmowo lub odpłatnie, jednak żadne nie poradziło sobie z odręcznym pismem polskich maturzystów – nawet najbardziej obiecującemu wyraźnie brakowało polskiego słownika. W charakterze pocieszenia można skonstatować, że zaletą ręcznego przepisywania danych była możliwość ich bieżącej wstępnej analizy, formułowania pierwszych refleksji i hipotez badawczych, a także – od strony najbardziej praktycznej – opracowania wstępnych kategorii do etykietowania.

Stranskrybowane odpowiedzi zostały przeniesione do arkusza kalkulacyjnego – każda odpowiedź zajmowała jedną komórkę arkusza, a w sąsiadującej kolumnie zapisano informację o Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, z której pochodziła. Wreszcie plik arkusza został zaimportowany do programu MAXQDA 2022, tak że każda z odpowiedzi tworzyła osobną jednostkę danych podlegającą etykietowaniu.

Pierwszym narzędziem MAXQDA, z którego skorzystałam, była wizualizacja najpopularniejszych słów. Wizualizację pięćdziesięciu słów najczęściej występujących w odpowiedziach maturzystów przedstawia Ilustracja 1.



Jest to wykaz poddany „lematyzacji” w języku polskim, tzn. różne formy gramatyczne tego samego słowa zostały połączone w jedno hasło (np. emigrował, emigrowali, emigrowała – to emigrować; emigracja, emigracji, emigracją, emigrację – to emigracja itd.). Niestety, narzędzie jest niedoskonałe i na wizualizacji „w” stało się wiekiem, a „tam” – tamą. Ponadto polskiego zabrakło na liście języków, którym można ustawić słowa pomijalne, np. popularne – jak widać na ilustracji – spójniki czy przymki.

Poza owymi wyrazami pomijalnymi, a także słowami przepisywanymi z treści polecenia, w czołowej pięćdziesiątce zmieściły się określenia wskazujące kierunki dokładniejszych badań. Zaliczyłam do tej grupy po pierwsze te, które dotyczyły struktury gospodarki: „ziemia”, „rolnictwo”, „rozdrobnić”. Z kolei „lud”, „chłop”, „ludność”, „człowiek” – to określenia potencjalnych podmiotów, obdarzonych sprawstwem. „Bieda” i „głód” – to chyba główne powody emigracji, zaś „móc”, „rozwinąć” i „lepiej” mogą sugerować jej cele i wartości przyświecające podmiotom. Wreszcie spójniki „ponieważ”, „dlatego” (a jak się okaże przy bliższej analizie, również „co” i „przez co”) świadczą o ciągach przyczynowo-skutkowych budowanych przez zdających. Jest też grupa słów wskazująca na powszechność lub skalę przedstawianych zjawisk: „bardzo”, „wiele”, „dużo”. Dość zadziwiający był natomiast brak docelowych miejsc emigracji: „zabór” mógł odnosić się – i przeważnie

odnosił się – do samej Galicji, natomiast słowa „z” i „do” czy też „tam” mogą sugerować, że zdający wzmiankowali kierunki migracji.

W oparciu o te wskazówki utworzyłam kategorie, w ramach których etykietowałam później poszczególne fragmenty odpowiedzi maturzystów.

Jedna z nich dotyczyła elementów myślenia historycznego występujących w wypowiedziach. Etykiety oparłam na rodzajach myślenia historycznego wyróżnionych w literaturze przedmiotu przez Petera Seixasa⁴: wynikanie (myślenie przyczynowo-skutkowe), przyjmowana perspektywa historyczna (czyj punkt widzenia i czyje działania są uwzględniane w odpowiedzi), wartości, sprawstwo, odwołanie się do dowodów historycznych i doniosłość historyczna.

Druga grupa etykiet związana była z charakterystyką gospodarki Galicji i poszczególnych jej gałęzi: rolnictwa, przemysłu i handlu.

Trzecia dotyczyła ludności Galicji i grup społecznych, o których pisali zdający. Znaleźli się wśród nich chłopci, szlachta/posiadacze, Polacy, ludzie młodzi i rodziny.

Czwarta kategoria etykiet objęła proces emigracji. Była to kategoria najbardziej rozbudowana, z kilkoma podkategoriami. Odnotowywałam bowiem kierunek emigracji, jej przyczyny podawane przez zdających, a także skutki, wartości przypisywane emigracji oraz rodzaje emigracji czy też terminy stosowane w odniesieniu do procesów migracyjnych.

Etykietowałam też odpowiedzi odnoszące się do kwestii autonomii galicyjskiej, choć ich związek z procesami migracji na ogół wskazywany był błędnie, np.: „W Galicji obowiązywała względna autonomia w porównaniu do innych zaborów, dlatego też emigracja nie była tak powszechnym zjawiskiem, jak w zaborze rosyjskim czy austriackim, gdzie represje na Polakach były ogromne i powszechne.” Osobną wreszcie etykietę zarezerwowałam dla wypowiedzi całkowicie sprzecznych z faktami historycznymi. Jej nazwę zaczerpnęłam z pierwszej tego rodzaju wypowiedzi, na którą natknęłam się, analizując dane: „Chcieli bardziej rozwinąć rolnictwo, dlatego przyjeżdżali tam emigranci”⁵ (dalsze przykłady przytaczam przy analizie różnych błędnych podejść).

⁴ P. Seixas, *The historical thinking project*, <https://historicalthinking.ca/peter-seixas> [dostęp 20.07.2020]. Por. J. Wojdon, *Myśląc o wieloetniczności*, Wrocław 2018.

⁵ Przytaczając odpowiedzi maturzystów, dokonuję ich podstawowej korekty – uzupełniam interpunkcję, uzgadniam formy gramatyczne. Przyjmuję bowiem, że odpowiedzi maturalne powstają w warunkach stresu i pośpiechu, który nie pozwala na korektę, zaś przedmiotem mojej analizy jest wiedza i myślenie historyczne, a nie poprawność językowa wypowiedzi.

Osobnymi etykietami znakowałam liczbę czynników warunkujących emigrację, wymienianych w poszczególnych odpowiedziach. Wahała się ona od jednego do sześciu.

Czytając kolejne odpowiedzi maturzystów, przyporządkowywałam ich fragmenty do ustalonych etykiet. Poszczególnym odpowiedziom przypisanych zostało od dwóch do kilkunastu (maksymalnie osiemnastu) etykiet. Na bieżąco uzupełniałam też listy etykiet w poszczególnych kategoriach, aby uwzględnić możliwie szeroki wachlarz aspektów, które znalazły odzwierciedlenie w pracach maturzystów. Już po ok. 40 odpowiedziach lista była wysycona – to znaczy, lektura kolejnych prac maturzystów nie przynosiła treści, które nie mieściłyby się w istniejącym zestawie etykiet i wymagałyby jego rozszerzenia. Zgodnie z zasadami teorii ugruntowanej można było przystąpić do wyciągania wniosków.⁶

Przedstawione niżej wyniki zostały ustrukturyzowane w oparciu o kategorie stosowane przy analizie danych. Przyglądając się bliżej poszczególnym elementom, korzystałam dodatkowo z innych opcji programu MAXQDA, takich jak możliwość badania powiązań między poszczególnymi słowami (np. „warunki” to „lepsze warunki” lub „warunki życia”, związane także ze słowem „poszukiwanie”) czy też częstotliwość występowania poszczególnych etykiet lub kategorii w analizowanym zestawie danych. Wracałam też do całych oryginalnych odpowiedzi uczniowskich, by nie zgubić szerszego kontekstu etykietowanych treści.

Wyniki

Wiedza

Gospodarka Galicji

Niemal wszyscy zdający odnieśli się do sytuacji gospodarczej Galicji – wymuszała to treść polecenia: „Wyjaśnij zależność między **strukturą gospodarki** Galicji...”. Maturzyści niemal powszechnie wyrażali przekonanie, że struktura gospodarki lub – szerzej – sytuacja ekonomiczna Galicji była niekorzystna, bo oparta na rolnictwie, „słaba”, „zacofana”, „niedopracowana”, „tkwiła w swoistej stagnacji”. Wielu przyglądało się jej nieco bliżej – zwłaszcza że polecenie 16.1 – bezpośrednio poprzedzające to o emigracji – opierało się na analizie diagramów przedstawiających procentowy udział gospodarstw o zadanym przedziale wielkości powierzchni,

⁶ Por. K. Charmaz, *Teoria Ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009.

oddzielnie dla każdego z zaborów⁷. Zdający pisali więc o rozdrobnieniu gospodarstw rolnych w Galicji, o niekorzystnej strukturze gospodarki rolnej (niekoniecznie wskazując, czy mieli na myśli to, że była niekorzystna dla określonej grupy – chłopów? – czy też dla rozwoju gospodarczego prowincji; o problemach z precyzowaniem punktu odniesienia piszę także w sekcji poświęconej umiejętnościom, w tym doniosłości historycznej), o tym, że rolnictwo przynosiło niewystarczające plony. Powtarzał się motyw przysłowiowej „galicyjskiej nędzy” i głodu. Kilka osób przytoczyło nazwy „Golicji i Głodomerii” jako potocznie – i prześmiewczo – stosowane w ówczesnym żargonie odpowiedniki oficjalnej nomenklatury administracyjnej.

Rzadziej pojawiały się komentarze dotyczące przemysłu. Pisano w nich o brakach („przemysł był nikły” albo „znikomy”), „małym uprzemysłowieniu”, zaniedbaniach („władze zaborcze nie inwestowały zysków w powstanie zakładów przemysłowych”), miastach „uprzemysłowionych w niewielkim stopniu”, niedostatecznym rozwoju („był nisko rozwinięty”), zacofaniu, nie podając jednak bliższych szczegółów ani przykładów ośrodków przemysłowych. Raz pojawiły się kopalnie soli w Wieliczce i Bochni. Wyjątkowo obszernie potraktowano przemysł w następującej odpowiedzi: „W Galicji panowała bieda i słabe uprzemysłowienie, było mało pracy poza dużymi ośrodkami miejskimi, tj. Kraków czy Lwów, dlatego ludzie wyjeżdżali z Galicji w poszukiwaniu lepszej sytuacji materialnej.”

Jeszcze rzadziej wzmiankowano handel, i to raczej w kontekście zbywania plonów przez rolników niż zajęcia wyspecjalizowanych w nim kupców („Mała własność ziemska powoduje to, że gospodarstwa są nastawione na samowystarczalność, a nie na handel.”).

Na ogół sytuację gospodarczą przedstawiano po prostu jako stan istniejący, nie przypisując nikomu winy (ani zasługi) za warunki, w których funkcjonowali mieszkańcy. Przytoczona wyżej krytyka zaborcy była wyjątkiem, nie regułą. Równocześnie – znowu zgodnie z logiką polecenia – czynniki gospodarcze i ich pochodne (zła sytuacja ekonomiczna, bieda, głód, brak perspektyw) były wskazywane przez zdających jako główne czynniki pchające do emigracji.

Obraz Galicji jako rejonu zacofanego gospodarczo jest więc zakorzeniony w świadomości polskich maturzystów. Można przypuszczać, że jest to wynik nie tylko edukacji historycznej, lecz także np. polonistycznej – motyw nędzy galicyjskiej występuje także w lekturach licealnych.

⁷ Zadanie brzmiało: Rozstrzygnij, który wykres przedstawia strukturę gospodarstw w Galicji. Odpowiedź uzasadnij, odwołując się do danych z wykresów i wiedzy własnej.

Spółeczeństwo Galicji

Zdający nie poświęcali szczególnej uwagi osobom, o których pisali. Na ogół traktowali społeczeństwo Galicji po prostu jako „ludzi” lub „ludność”. Pojawili się też „przeciętni zjadacze chleba”. Niektórzy wyróżniali chłopów – jako szczególnie dotkniętych biedą i brakiem perspektyw w miejscu zamieszkania, co wynikało z wadliwej struktury gospodarczej regionu. Zdecydowanie rzadziej pojawiała się szlachta czy też „posiadacze”; w dodatku odwołania do niej przeważnie były obarczone różnymi błędami (np. „Szlachta emigrowała, a majątki były przejmowane przez chłopów.” „[...] wyemigrowało stamtąd dość dużo wielkich właścicieli ziemskich, a pozostały drobne gospodarstwa rolne.”). W niektórych wypowiedziach, w których pojawia się szlachta, pobrzmiewają echa lekcji o rabacji galicyjskiej „Chłopi otrzymywali dodatkowe tereny, ponieważ wymordowali dużą ilość szlachty a większość z pozostałych zdecydowała się na emigrację, aby uniknąć podobnego losu. Dzięki temu w Galicji była spora ilość gospodarstw rolnych od 20 do 100 ha i wyższej.” Jeśli chodzi o inne grupy społeczne, sporadycznie pojawia się inteligencja, a raz – „oficerowie” („Podczas emigracji z kraju wyjeżdżali ludzie uczeni, oficerowie, zaś pozostawała reszta ludności chłopskiej i miejskiej.”).

Właściwie nie podejmowano innych, poza podziałem klasowym, prób kategoryzacji ludności. Maturzyści nie zwracali np. uwagi na płeć czy wyznanie, bardzo rzadko – na wiek, przypisując emigrację i poszukiwanie lepszego życia „młodym”, czasem na narodowość – ale tylko polską; osoby innych narodowości nie zaistniały nawet na marginesach, choć przecież Galicja była obszarem wieloetnicznym. Sporadycznie pisano o emigrujących rodzinach, także wielodzietnych („popularnych w tamtym czasie”), przeważnie zaś – albo o jednostkach, albo przeciwnie – o „ludziach” czy „ludności”. Są to zbiorowości raczej amorficzne: skoro trzeba pisać o emigracji, to znaczy, że ktoś musiał emigrować.

Nie podejmuję się rozstrzygnąć, czy pisanie o „ludziach” jako takich to wyłącznie wyraz braku głębszej refleksji nad zróżnicowaniem społeczeństwa, czy może element spojrzenia oddolnego i humanistycznego na procesy historyczne – historię tworzą ludzie, a nie grupy czy – jak chciał marksizm – klasy społeczne. Jak piszę w sekcji poświęconej sprawstwu, w niektórych pracach podmiotem jest sama emigracja jako proces zachodzący w określonym miejscu i czasie, nie wygląda więc, by ewentualne humanistyczne podejście było powszechnie wynikiem głębszej refleksji i świadomego wyboru.

Emigracja

Wiedza maturzystów o masowej emigracji (tzw. emigracji „za chlebem”) z Galicji na przełomie XIX i XX w. sprawia wrażenie dość powierzchownej. Idąc za poleceniem, zdający używają pojęcia „emigracja”, czasem precyzując jej kierunek: do lub z Galicji, pisząc o emigracji „zarobkowej”, „ekonomicznej”, „za chlebem”, sporadycznie też o emigracji zagranicznej lub zewnętrznej/wewnętrznej. Nie stosują natomiast pojęć „imigracja” czy „migracje”. Rzadko pojęcie „emigracja” wyjaśniają („co świadczy o emigracji, ponieważ zmieniają położenie geograficzne”), natomiast posługują się nim poprawnie. Po pierwsze, znaczy to, że je rozumieją, a po drugie – że jest dla nich (chyba) na tyle oczywiste, że dodatkowych wyjaśnień nie potrzebuje. Być może niepodjęcie trudu definiowania pojęcia to także efekt przyjmowania przez zdających poprawnej strategii egzaminacyjnej: nie pisać tego, czego wyraźnie nie żąda egzaminator, a ustrzeżesz się niepotrzebnych błędów.

Analogicznie, wielu zdających nie wyszło w odpowiedziach poza stwierdzenie faktu migracji – skoro trzeba wykazać jej związek z sytuacją gospodarczą, to znaczy, że zachodziła, ale już szczegółów podawać nie trzeba. Niektórzy dodatkowo wskazali kierunek emigracji, przeważnie poprawnie – z Galicji, choć znaleźli się i tacy, którzy pisali o emigracji **do** Galicji. W tym drugim przypadku pisano o Polakach z innych ziem polskich, gdzie polityka zaborców działała jako czynnik wypychający („Osoby migrujące do Galicji pragnęły wyrwać się z opresji zaborców.”), albo też autonomia galicyjska – jako czynnik przyciągający („Ludność emigrowała wówczas do Galicji, która miała największy zakres autonomii.”), względnie wskazywano na połączenie obu tych czynników („Mimo że struktura gospodarki w Galicji była słabo rozwinięta, to w Galicji obowiązywała autonomia, dlatego wielu Polaków emigrowało na ten teren, ponieważ mieli zapewnione więcej praw i wolności niż w pozostałych zaborach.”).

Pisząc o imigracji do Galicji, trudno było wykazać jej powiązania z sytuacją gospodarczą tego zaboru – co było istotą polecenia. Niektórzy próbowali logicznie, ale przy tym naiwnie, łączyć swobody polityczne z rozwojem gospodarczym: „Ludzie w Galicji mieli więcej swobód, dzięki czemu gospodarka mogła się rozwijać.” Innym skojarzenie Galicji z autonomią najwyraźniej przyćmiło inne czynniki, w tym wiedzę z zakresu historii gospodarczej regionu – *vide*: „Zabór w Galicji posiadał autonomię gospodarczą, zatem wiele [!] Polaków emigrowało do tegoż zaboru.” Widziałabym w takim podejściu dziedzictwo literatury romantycznej i młodopolskiej, omawianej na lekcjach języka polskiego, przy równoczesnym

marginalizowaniu zjawiska emigracji „za chlebem” w szkolnej edukacji historycznej, np. w podręcznikach szkolnych czy podstawach programowych⁸. Nieliczni dostrzegali, że czynniki ekonomiczne pchały mieszkańców Galicji do emigracji **pomimo** obowiązujących tam swobód: „Mimo wielu swobód, które dawała Galicja, to często gospodarczo ludzie emigrowali z tamtych terenów.”

Jako że polecenie uwypuklało sprawę ekonomicznych przyczyn emigracji – bo takie właśnie są podstawowe powiązania między gospodarką a emigracją – trudno oczekiwać, by zdający poświęcali większą uwagę temu, co się działo z emigrantami, którzy Galicję opuścili. Nawet Chat GPT poproszony o jednoakapitową wypowiedź na temat z polecenia skoncentrował się na tym, co opuszczano, a nie na tym, do czego się udawano ani co zmieniano: „Struktura gospodarki Galicji, oparta głównie na rolnictwie z niewielkimi obszarami przemysłowymi, oraz niskie dochody, brak rozwoju ekonomicznego i społecznego, jak również liczne klęski żywiołowe i napięcia polityczne, stwarzały niekorzystne warunki życia, które skłaniały wielu mieszkańców do emigracji w poszukiwaniu lepszych możliwości ekonomicznych, stabilności oraz poprawy jakości życia.”

Niektórzy maturzyści precyzowali jednak przynajmniej kierunki emigracji: inne zabory (konkretnie – zabór pruski), Amerykę (albo pisali o emigracji „za ocean”), lub też przywoływali państwa: Stany Zjednoczone, a sporadycznie także Kanadę i Brazylię. Wiedza o tym, co działo się po wyjeździe i czym się zajmowali emigranci, oraz jakie miało to znaczenie dla samych emigrantów i dla Galicji, w tym dla gospodarki regionu, pozostaje poza zasięgiem maturzystów. Jak wykazałyśmy kilka lat temu wspólnie z Małgorzatą Skotnicką-Palką, emigranci znikają z polskiej narracji podręcznikowej najpóźniej w chwili dotarcia do miejsca osiedlenia się, a często – gdy tylko przekraczają granice Polski⁹. Podręczniki nie piszą więc np. o korzystnych przemianach w gospodarce Galicji wynikających z dopływu gotówki, którą emigranci zasilali swoje gospodarstwa rolne i szerzej – wspólnoty lokalne, czy też o pożytkach ze zdobywanych doświadczeń, poszerzenia horyzontów, przenoszenia zagranicznych technologii czy rozwiązań organizacyjnych. Nie może więc dziwić, że zdający na ogół nie podejmowali tych zagadnień, a ci nieliczni, którzy zajęli się skutkami emigracji, na ogół przedstawiali je błędnie, np.: „Zjawisko emigracji

⁸ J. Wojdon, M. Skotnicka-Palka, *Migracje z ziem polskich w XIX wieku we współczesnych podręcznikach do historii dla szkoły podstawowej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 1 (179), s. 225–238.

⁹ Ibidem.

z ziem Galicji sprawiło pogorszenie się i zachwianie gospodarki na tamtych terenach. Coraz mniej było chłopów i szlachty, która zasilała gospodarkę” albo „Przez wielką emigrację [!] pozostawały ogromne ziemie, które nie były w żaden sposób użytkowane, dlatego też tworzyły się duże własności ziemskie.” Zupełnie wyjątkowy charakter ma konkluzja jednej z odpowiedzi: „Emigracja części ludności z Galicji wspierała zatem rozwój ekonomii (hamowała upadek).”

Myślenie historyczne (umiejętności i wartości)

Myślenie przyczynowo-skutkowe

Polecenie żądało, by zdający „wyjaśniali zależność” – czyli wykazali się umiejętnością myślenia przyczynowo-skutkowego. Analizowane odpowiedzi pokazują, że niemal wszyscy maturzyści tę umiejętność opanowali, i to zarówno w zakresie dostrzegania zależności, jak też sposobu ich wyjaśniania czytelnikowi. Jeśli popełniali błędy, to wynikały one z deficytów merytorycznych (oprócz przytoczonych wyżej, także np.: „Galicja była ukierunkowana na gospodarkę rolną z bardzo słabą infrastrukturą, przez co emigracja dotknęła te tereny w bardziej ograniczonym stopniu.”). Nie można natomiast mieć zastrzeżeń co do sposobu przeprowadzenia argumentacji – jak wiadomo z logiki, błędne przesłanki mogą doprowadzić do fałszywych wniosków nawet przy najbardziej poprawnym toku rozumowania (np. „W Galicji najdłużej występowała gospodarka feudalna, dlatego chłopci migrowali po to, by móc zdobyć własną ziemię i uwolnić się od uciążliwej pańszczyzny” albo: „Ubogie tereny, które były tak czy siak niezbyt dobrze zaludnione, [na skutek emigracji] zaczęły jeszcze bardziej pustoszeć.”). Błędy wynikały zwłaszcza z przyjęcia niewłaściwego kierunku migracji – gdy osoba zdająca założyła, że następował napływ imigrantów do Galicji („Ludność emigrowała do Galicji, ponieważ rozwinięta struktura gospodarki dawała nadzieje na dogodniejsze życie.”); takie założenie często było czynione w oparciu o przekonanie o autonomii politycznej („Do Galicji, gdzie była największa wolność, emigrowali Polacy z dwóch zaborów. Duża liczba ludności przekładała się na rozdrobnienie gospodarstw.”), a także wynikało z nieznanomości skutków emigracji dla regionu i to na różnych poziomach: „Największe połacie terenów były zagospodarowane w Galicji, z tego względu, że przesiedlali się tu mieszkańcy innych zaborów”, albo przeciwnie: „Gospodarka po emigracji malała, ponieważ ludzie emigrowali i nie miał kto ją [!] zarządzać.”

Maturzyści wyraźnie potrafili konstruować ciągi przyczynowo-skutkowe, zarówno krótkie, jak i bardziej rozbudowane. Rekordziści potrafili połączyć w takie ciągi po pięć–sześć czynników, np.: „Brak przemysłu w regionie i powszechne zacofanie skłaniały ludność do emigracji na inne tereny. Gospodarka Galicji była oparta na przestarzałym rolnictwie, a rolnika i przeciętnego mieszkańca nie było na wiele stać, i była niewielka szansa na poprawę jego losu na tym terenie.” Badany materiał zadaje kłam opiniom o tym, że tworzenie samodzielnej wypowiedzi przekracza możliwości maturzystów, że uczą się pod testy, a wypowiadają się monosylabami. Zdarzały się wypowiedzi nieporadne językowo – być może pisały je osoby, dopiero uczące się polskiej gramatyki. Nawet im trudno jednak odmówić spójności logicznej, np. „Galicja była regionem najuboższym w zaborach i często rodziny nie mogły utrzymać się z małych gospodarstw. Dlatego z Galicji wyjeżdżano, aby szukać środków na życie.” Zdają sobie, oczywiście, sprawę, że analizowane odpowiedzi to te, w których jakieś treści się znalazły i że oprócz nich było sporo odpowiedzi pustych. Jednakże odpowiedzi pozbawione logicznego toku stanowią zdecydowaną mniejszość.

Zarazem jednak trudno byłoby przypisać opanowanie umiejętności logicznego myślenia jakiemuś systematycznemu treningowi na lekcjach historii. Różnorodność technik argumentacji czy długa lista stosowanych przez maturzystów spójników („zatem”, „przez co”, „dlatego”, „dlatego też”, „bo”, „ponieważ”, „aby”, „więc”) czy innych konstrukcji gramatycznych wyrażających wynikanie („z powodu”, „ze względu”, „z tego względu”, „na skutek”, „w celu”, „dzięki”, „Wynikiem tego była”, „Była to przyczyna”, „Zjawisko emigracji było zależne”, „To wszystko doprowadziło”, „prowadziło”, „co powodowało”, „pozwalało”, „wywoływało”, „sprawiało”, „oznaczało”, „wpływało”, „skłaniało”, „skutkuje”, „przyczynia się”) świadczy o tym, że nie kierowano się jednym ustalonym i wyćwiczonym schematem czy algorytmem, powszechnie występującym w materiałach dydaktycznych, ale raczej stosowano umiejętności wykształcone przy różnych okazjach, zdrowy rozsądek i ogólną inteligencję.

Sprawstwo i perspektywa historyczna

W wypowiedziach maturzystów można wyróżnić trzy podejścia do sprawstwa w procesach migracyjnych w Galicji.

Podejście pierwsze skupia się na zjawiskach i im przypisuje moc sprawczą. Ludzie albo nie występują („Emigracja zwiększała się przy gorszej sytuacji gospodarczej, a zmniejszała przy lepszych sytuacjach.”), albo są tylko obiektami

działania zjawisk i procesów, historycznych, społecznych czy gospodarczych. Np. w wypowiedzi „Małe gospodarstwa rolne nie były w stanie efektywnie wyżywić populacji, co potęgowało biedę oraz zwiększało szansę wystąpienia klęski głodu, co popychało ludność do emigracji” – sprawstwem obdarzono ogólną sytuację, bliżej nawet nienazwaną („co”), w mniejszym zakresie antropomorfizowane gospodarstwa („nie były w stanie wyżywić”), natomiast ludność jest „popychana do emigracji” przez owo niedookreślone „co” – ogólną sytuację gospodarczą. Analogicznie w odpowiedzi „Drobne gospodarstwa rolne nie były w stanie wyżywić licznej w Galicji ludności. Skutkowało to głodem i emigracjami w poszukiwaniu lepszych warunków życia” mamy gospodarstwa i ogólną sytuację określoną jako „to”. Jest mowa o poszukiwaniu lepszych warunków życia, ale bez nazwania podmiotu lub podmiotów tych działań.

W podejściu drugim ludzie są częścią przedstawianych zjawisk, przy czym ich zachowania jawią się jako naturalny element opisywanych procesów: „Z tak małych gospodarstw ciężko było wyżyć, stąd właściciele tych ziem emigrowali.”

Trzecie podejście uwypukla sprawstwo człowieka w kształtowaniu swojego życia, a pośrednio także – procesów historycznych. Ludzie podejmują decyzje („w Galicji nie było możliwości rozwinąć się gospodarczo, więc **dużo osób decydowało się na emigrację**”), dokonują wyborów („Właściciele mniejszych gospodarstw nie mogli konkurować z ogromnymi gospodarstwami, więc nie było ich stać na wyżywienie swoich rodzin. Z tego powodu **decydowali się** na emigrację zarobkową.”), działają („W Galicji gospodarka była zacofana. **Ludzie próbowali wyrwać się** z zaborów, uciekając do innych krajów.”). Stosunkowo często zdający podkreślali przymus działania („aby zarobić na życie, sporo ludzi **musiało szukać pracy za granicą**”), zwłaszcza w odniesieniu do osób w nieuprzywilejowanej sytuacji społecznej czy gospodarczej („ludzie mniej zamożni **byli zmuszeni udać się w emigrację** za chlebem do innych krajów”). Swobodną decyzję o emigracji maturzyści częściej przypisywali osobom bogatszym, zaradniejszym, np. „W Galicji panowała bieda, przez co **ci, którzy mogli sobie na to pozwolić**, uciekali stamtąd”¹⁰ czy też lepiej wykształconym: „[...] edukacja nie była powszechna,

¹⁰ Podobny pogląd znalazł odzwierciedlenie w błędnej odpowiedzi: „Emigracja w Galicji nie była tak zauważalnym zjawiskiem jak w innych zaborach, ponieważ było tam mało właścicieli ziemskich, którzy posiadali ogromne gospodarstwa, więc nie chcieli wyjeżdżać, natomiast chłopci, którzy licznie przeważali właścicieli, nie mieli środków, aby wyemigrować.”

więc ludzie **woleli zostać** na swoich terenach zamiast emigrować.” W kilku wypowiedziach pojawiło się w kontekście emigrantów słowo „elita”.

W odniesieniu do chłopów dominowało zaś postrzeganie ich jako ogarniętych niemocą. Słowem najczęściej powiązanym z terminem „chłop/chłopi” było „nie” – „nie mieli”, „nie mogli”, „nie byli”. U części zdających ta niemoc – ułożenia sobie godnego życia w Galicji – przedstawiana jest jako motor emigracji, u innych – jako powód pozostawania w niezdrowej strukturze ekonomicznej, podczas gdy inni – dysponujący lepszymi możliwościami – emigrują. Choć niemoc i przymus oznaczają pozbawienie możliwości wyboru i ograniczenie sprawstwa, to jednak samo podniesienie kwestii przymusu świadczy o tym, że zdający uwzględniają podmiotowość i sprawstwo ludzi w przeszłości.

Niektórzy zdający przyjmowali zatem perspektywę makro i pisali o Galicji czy szerzej – ziemiach polskich. Zarazem jednak nie postrzegali procesów migracyjnych zachodzących w Galicji jako elementu ówczesnych europejskich czy wręcz globalnych zjawisk społecznych i gospodarczych¹¹ – a w każdym razie nawet ich nie wzmiankują. Inni przedstawiali emigrację z perspektywy jej uczestników, na ogół nie wnikając w szczegóły uwarunkowań społecznych, biologicznych, kulturowych czy innych. Migracja była wówczas doświadczeniem „ludzi”, „ludności” – często popychanej biedą, a więc chłopskiej. Rzadziej pokazywano ją jako przejaw zaradności albo troski o rodzinę czy też wybór życiowy ludzi młodych – takich, z którymi mogą chyba identyfikować się stojący u progu dorosłości maturzyści.

Wartości/etyczny wymiar przeszłości

Tradycyjnie w polskiej kulturze, co najmniej od czasów romantyzmu, emigracja nie miała dobrej prasy. Można wskazywać na dziedzictwo wieszczów narodowych, epatujących w swoich utworach tęsknotą za utraconą ojczyznę i przypisujących doświadczeniu emigracji konotacje jednoznacznie negatywne. Cytaty takie jak „biada nam, zbiedzy” (Mickiewicz, „Pan Tadeusz”) czy „los nieszczęśliwy goni” (Słowacki, „W pamiętniku Zofii Bobrówny”) weszły do kanonu lektur szkolnych. Uchodźcza trauma znalazła odzwierciedlenie w życiu i twórczości polskich emigrantów politycznych okresu II wojny światowej¹². Trwałość podejścia do emigracji jako zdrady, ucieczki i deklasacji ujawniła Mary Erdmans w rozmowach z polskimi emigrantami do Stanów Zjednoczonych

¹¹ A. Walaszek, *Migracje Europejczyków 1650–1914*, Kraków 2007.

¹² Np. E. Wittlin-Lipton, *Z dnia na dzień: Reportaż z modą w tle z czasów zawieruchy*, Toruń 2012.

z okresu stanu wojennego¹³. Natomiast w odpowiedziach maturzystów występuje ono jedynie marginalnie (zdanie „Galicja opiewała [!] w bogatą strukturę gospodarki, zaś na emigracji ludność zmuszona była pracować w polu” stanowi odosobniony przykład, świadczący o tym, że przekonanie o niedostatkach życia emigracyjnego zbudowane jest na znacznych lukach w wiedzy).

Za wyjątkowo bogatą w wartości, ale i emocje można uznać następującą odpowiedź: „Brak możliwości samoutrzymania się z ziemi daje impuls do podjęcia **ryzyka** wyjazdu jako możliwej **szansy** zarobkowej, więc im więcej małych gospodarstw, tym więcej osób emigrujących ze wsi do miast lub **szukania szczęścia** w Ameryce.” Mamy tu niemal pełne spektrum emocji i wartości towarzyszących migrantom: od ryzyka, przez szansę, po szczęście – co interesujące, właśnie w tym, pozytywnie nacechowanym, kierunku.

Maturzyści A.D. 2023 na ogół traktowali emigrację jako zwyczajny wybór człowieka, realizację jego prawa do godnego życia: „Często decydowali się na emigrację ku lepszym warunkom życia.” Nie przedstawiali jej jako trudnej decyzji osobistej: zmiana miejsca życia nie wydawała się zdającym sprawą nadzwyczajną czy traumatyczną. Przeciwnie, widzieli w niej prawo, szansę, drogę ku lepszej przyszłości. Nie można wykluczyć, że działało się tak dlatego, że sami zdający (jeszcze) takiej decyzji nie podejmowali ani skutków emigracji nie doświadczali. Być może był to wynik zmian mentalności spowodowanych wzrostem mobilności międzynarodowej w ostatnich latach, w tym emigracją poakcesyjną. A być może to jeszcze jeden przejaw przyjmowania strategii egzaminacyjnej preferującej proste, konkretne odpowiedzi – niekiedy aż przesadnie, jak w odpowiedzi „Z powodu licznych imigracji [!] polityka rolna Galicji się zmieniała.”

Notabene, dążenie do poprawy warunków życia jawi się jako główna wartość życiowa, motor podejmowanych działań i ich uzasadnienie, przytaczane przez maturzystów w kontekście mieszkańców dziewiętnastowiecznej Galicji, ale zarazem – ponieważ wartości te nie są poddawane żadnej refleksji czy dekonstrukcji – można chyba uznać, że są to także wartości uznawane przez samych maturzystów. Nie pojawiał się motyw „zbawiania ojczyzny” czy innych form dbania o dobro ogółu. Nawet jeśli zdający pisali o swobodach politycznych w Galicji, to raczej w kontekście tego, że pozwalały one aktywistom na spokojne życie, a nie że

¹³ M.P. Edrmans, *The Social Construction of Emigration as a Moral Issue*, „Polish American Studies” 1992, nr 49 (1), s. 12–14, 18–20; cf. M.P. Erdmans, *Aktywność polityczna uchodźców „Solidarności” w Chicago w latach 1980–1989*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2014, nr 24 (2), s. 429–431.

umożliwiały prowadzenie szerzej zakrojonej działalności politycznej („Dużo osób emigrowało do Galicji, gdyż był to najmniej represjonowany zabór; wiele osób zostało tam rolnikami, gdyż był to główny zawód w Galicji.” albo „Galicja była najbardziej zacofanym i najbiedniejszym zaborem, ale też z najmniejszymi obstrzeniami, dlatego ludzie wyjeżdżali w poszukiwaniu majątku, lepszego życia.”) Tu znów należy brać poprawkę na treść pytania, nakierowującą na sprawy gospodarcze, oraz formułę egzaminu. Warto jednakże odnotować fakt, że słowo „życie” występuje w wypowiedziach najczęściej jako „lepsze” czy „dogodniejsze” życie, „życie na godnym poziomie”, „jakość życia”, „poziom życia”, „warunki życia” (są też „warunki bytowe”, „warunki pracy i życia”), zaś „poszukiwanie” – wyłącznie jako „poszukiwanie lepszego życia” lub „lepszych warunków życia”. Krytyczne oceny emigracji dotyczą jej – błędnie zresztą ocenianych – skutków dla gospodarki regionu; maturzyści nie łączą jednak prezentacji tych skutków z ocenami moralnymi decyzji emigrantów.

Dowody źródłowe

Tylko sporadycznie maturzyści przytaczali dane ze źródeł, by udowodnić swoje stwierdzenia. Do tej kategorii zaliczyć można wypowiedzi przywołujące cytaty o „Golicji i Głodomerii”. Nieliczni odwołali się do diagramów z zadania 16.1 („Małe gospodarstwa, których ilość przedstawiono na wykresie, generowały mały zysk, nierzadko ledwo mogąc wyżywić osoby je uprawiające. Prowadziło to do powszechnej galicyjskiej biedy, zmuszając wielu mieszkańców tego regionu do emigracji zarobkowej.”), przywołując widoczne tam dane liczbowe lub je interpretując, czasem błędnie („Mniejsza liczba hektarów (więcej procent) pokazuje, że ludzie przybywali do Galicji, a nie uciekali z niej.”). Za pośrednio oparte na tym materiale źródłowym (nawet jeśli zdający otwarcie tego nie wskazywali) można uznać także inne wypowiedzi dotyczące wielkości gospodarstw, ich rozdrobnienia i struktury agrarnej. Najwyraźniej maturzyści nie mają nawyku powoływania się na dowody źródłowe w argumentacji albo brak ich przytaczania to kolejny przejaw opanowania pragmatyki egzaminacyjnej, nakazującej unikać niewymuszonych błędów – skoro polecenie nie wymagało tego rodzaju uzasadnienia.

Być może ów brak nawyku opierania argumentów na dowodach źródłowych ułatwia maturzystom przenoszenie własnych, współczesnych doświadczeń, wartości i sposobów postępowania na realia galicyjskie z przełomu XIX i XX w. Sformułowanie „Galicja nie była atrakcyjna” brzmi niemal jak ze współczesnego folderu reklamowego, zaś „brak mechanizacji przyczyniał się do pauperyzacji

społeczeństwa” – z opracowania dotyczącego współczesnej ekonomii. Wspomniane już „warunki życia”, ale także wzmianki o bezrobociu („Gospodarka Galicji była oparta głównie na rolnictwie, a jej przemysł był nisko rozwinięty, co powodowało duże bezrobocie, które z kolei wywoływało emigrację.”), w tym w „zakładach” („migracja powodowała braki pracownicze w zakładach pracy”), w rolnictwie („młodzi chłopci stanęli przed widmem braku pracy”) czy też wśród osób wykształconych („Gospodarkę Galicji stanowiło głównie rolnictwo; wielu wykształconych ludzi nie mogło znaleźć pracy, więc postanawiali emigrować.”) – brzmią jako zdroworozsądkowe wyjaśnienia procesów historycznych w oparciu o współczesny ogląd świata i dzisiejsze realia społeczno-gospodarcze. Z kolei odpowiedź „Gospodarka w Galicji była słabo rozwinięta, dlatego ludność zamieszkująca te tereny emigrowała na tereny bardziej wysunięte na północ, gdzie gospodarka była na znacznie lepszym poziomie niż na południu, czyli w Galicji” zdaje się transponować współczesne ujęcia migracji z ubogiego Południa ku bogatej Północy na realia ziem polskich sprzed wieku. Zaś zdanie „W Galicji coraz więcej ludzi migrowało na wieś, gdzie zajmowali się uprawą roli oraz budowali swoje gospodarstwa” brzmi jak echo dzisiejszych procesów dezurbanizacyjnych.

Tutaj być może należałoby też umieścić zarówno akceptującą ocenę moralną czy przynajmniej zrozumienie dla decyzji o emigracji zarobkowej (gdzie za punkt odniesienia mogą służyć maturzystom dość świeże doświadczenia z poakcesyjnej Polski), jak też negatywne postrzeganie konsekwencji emigracji dla ekonomii Galicji, oparte o przeświadczeniu, że depopulacja jest złem: „Zwiększona emigracja oznacza spadek ludności” albo „Emigracja przyczyniła się do zmniejszenia ilości ludzi zdolnych do pracy.” Niektórzy przedstawiają dokładniej (choć błędnie w odniesieniu do gospodarki Galicji) skutki depopulacji: „Emigranci byli najczęściej ubogimi chłopami szukającymi lepszego życia w innych krajach. Ich emigracje [!] przyczyniały się do spadku wydajności gospodarki Galicji, gdyż stanowili siłę roboczą” albo „Emigrujący ludzie zostawiali gospodarstwa, prace, co zmniejszało gospodarkę państwa.”¹⁴

Inna, mniej liczna, grupa ujęć ahistorycznych zasadzała się z kolei na przekonaniu o zacofaniu Galicji i o trwałości elementów feudalnych, w związku z czym bezkrytycznie wprowadzano do opisu realiów gospodarczych galicyjskiej wsi z przełomu XIX i XX w. takie elementy jak pańszczyznę („W gospodarce galicyjskiej

¹⁴ Podobne przekonanie, choć w inny sposób, wyraża wypowiedź: „Im więcej emigrantów, tym lepsza gospodarka, ponieważ było więcej osób do pracy.”

dominowały folwarki pańszczyźniane, było uwłaszczenie chłopów, więc chłopci nie mogli wyjeżdżać.”) czy zbiegostwo chłopów („Na początku zaborów w Galicji zaborcy nie przykładali wagi do gospodarki, nie rozpoczęli procesu uwłaszczania chłopów, dlatego ci w poszukiwaniu lepszej pracy i zarobków uciekali do miast.”).

Doniosłość historyczna

Zdający dość chętnie podkreślali wyjątkowość Galicji i zachodzących tam procesów – zarówno gdy twierdzili, że emigracja była tam wyjątkowo nasiloną, jak i wyjątkowo słabą. Wyżej była już mowa o wyjątkowej sytuacji politycznej, największych swobodach, ale też – o wyjątkowym zacofaniu. Zdający niekoniecznie precyzowali jednak, co było dla nich punktem odniesienia przy uznawaniu wyjątkowości Galicji – niczym ów przysłowiowy wróbel, który się różni tym, że ma jedną nóżkę bardziej. Czasem można się domyślić, że odnoszono się do innych zaborów („W Galicji (zaborze austriackim) występowała najłagodniejsza i «najłuzniejsza» polityka zaborcza”), ale w przypadku odpowiedzi „Gospodarka była najmniej rozwinięta w Galicji, gdzie mało było inwestycji ze strony rządu Austro-Węgier” równie dobrze mogłyby to być inne ziemie monarchii, a czasem zgadnąć w ogóle nie sposób (np. „był to teren najgorzej rozwinięty gospodarczo”). Umiejętność określania doniosłości historycznej rozwinięta jest wyraźnie słabiej niż myślenie przyczynowo-skutkowe, a przytaczane braki można chyba uznać także za pochodną deficytów w posługiwaniu się dowodami źródłowymi i ogólnie raczej intuicyjnego niż wyuczonego prowadzenia toku narracji.

Niektórzy maturzyści pisali o emigracji „masowej” czy o „powszechnym” rozdrobnieniu, biedzie czy zacofaniu – co podkreślało skalę zjawiska, o którym traktowało polecenie. Do innych określeń świadczących o doniosłości historycznej tego procesu zaliczyć można „wiele” (osób), „duże” („duża część społeczeństwa”) i „wysoka” (emigracja). Jednakże sam fakt, że zadanie o emigracji zarobkowej okazało się jednym z trudniejszych w arkuszu maturalnym, o znacznej frakcji opuszczeń, świadczy o tym, że temat migracji „za chlebem” nie należy do istotnych zagadnień w szkolnej edukacji historycznej.

Wnioski i dyskusja

Galicja dość powszechnie kojarzy się maturzystom z biedą, zwłaszcza wśród chłopów, uprawiających karłowate gospodarstwa (choć ta nazwa nie pada), a poza tym również z autonomią polityczną, co częściej przeszkadza i prowadzi do

błędnych wniosków, niż pomaga zdającym; sporadycznie – z konfliktami społecznymi, np. rabacją czy powstaniem krakowskim („kolaboranci dostający ziemię, odebraną powstańcom”). Postrzegana jest jako część ziem polskich, a nie np. jako część monarchii habsburskiej. Nawet ci, którzy piszą o „Golicji i Głodomerii”, a więc odnoszą się do nomenklatury i podziału administracyjnego monarchii Habsburgów, robią z tego użytek wyłącznie w odniesieniu do biedy panującej wśród polskiej ludności tego obszaru.

Galicja bywa natomiast porównywana z innymi zaborami. W niektórych odpowiedziach wypada od nich korzystniej, zwłaszcza gdy mowa o swobodach politycznych (np. „Panowała tam duża wolność w porównaniu do zaboru rosyjskiego czy pruskiego.”), choć – o dziwo – bywa, że i w odniesieniu do gospodarki („Struktura gospodarki w Galicji była najlepsza dla Polaków pod względem wolności”). W innych porównanie wypada dla Galicji niekorzystnie: „Galicja była najbardziej zacofanym i najbiedniejszym zaborom” albo „Zabór austriacki był najsłabiej rozwiniętym obszarem ziem polskich.” Zdający traktują więc ziemie polskie jako całość, podzieloną wprawdzie między zaborców, ale tworzącą wspólnotę mentalną, kulturową, a w części także gospodarczą. Czynią to w sposób raczej nieuświadomiony – nic nie wskazuje na to, by dopuszczali inne podejścia. Nie dostrzegają też innych niż Polacy grup narodowych czy etnicznych zamieszkujących te tereny; piszą wyłącznie o Polakach.

Państwa zaborcze jawią się jako twory obce, zewnętrzne, a nie jako organizmy państwowe, które współtworzyli również Polacy, natomiast wyjazdy do innych zaborów przedstawiane są niczym migracje wewnętrzne, przypominające dzisiejszy wyjazd do innego województwa, a nie jako emigracja do innego kraju. Być może jest to jeszcze jeden czynnik tłumaczący „naturalne”, raczej pozytywne podejście do przekraczania przez dziewiętnastowiecznych chłopów granic państwowych w poszukiwaniu lepszych warunków życia: zdający traktowali migracje między zaborami jako migracje wewnętrzne (np. w żadnej odpowiedzi nie pojawiły się Niemcy jako kierunek emigracji, występował natomiast zabór pruski).

Przedstawiając sytuację gospodarczą Galicji, maturzyści opierali się na paradygmacie postępu i zacofania. Świat w ich ujęciu zmierza w stronę postępu, a Galicja za nim nie nadążała. Jej gospodarkę cechował „niski wskaźnik rozwoju”, była ona „zacofana”, „słabo zmodernizowana”, źle rozwinięta. Wieś i rolnictwo w ogólności są symbolem braków i niedostatków, tego, co niedorozwinięte („opóźnione w rozwoju”), „niewydajne”, „niewydolne”, „nienowoczesne”, „przestarzałe”

i generalnie ułomne („W Galicji rozwijało się rolnictwo, ponieważ zajmowali się tym niewykształceni chłopci. Inteligencja uciekała natomiast za granicę. Chłopi nie mieli możliwości ucieczki, więc prowadzili gospodarstwa rolne.”). Trudno ocenić, na ile zdający pozostawali pod urokiem dziewiętnastowiecznych dzieł literackich poświęconych niedoli chłopów, na ile zaś jest to efekt edukacji PRL-owskiej, której podlegała starsza część dzisiejszej kadry pedagogicznej, a może pokłosie modnego ostatnio „zwrotu ludowego” w historiografii, eksponującego systemowy wyzysk warstw chłopskich na przestrzeni dziejów. Niektórzy maturzyści dość bezrefleksyjnie przenosili przy tym na realia przełomu XIX i XX w. swoje wyobrażenia o wyzysku panującym we wsi średniowiecznej czy w folwarku pańszczyźnianym.

Postęp utożsamiany jest z rozwojem przemysłu i migracją do miast: „Galicja była zacofana i dominowało rolnictwo, co wpływało na niską jakość życia; ludzie, aby to zmienić, emigrowali do nowocześniejszych miast” albo „Ludzie emigrowali, aby się rozwijać, a gospodarka Galicji opierała się głównie na rolnictwie.” Ludzie ciągną więc ku postępowi: „Słabe struktury rolnicze powodowały głód i zmuszały do wyjazdu z Galicji ludności w poszukiwaniu miejsca, w którym te struktury będą bardziej rozwinięte.” Motorem pchającym ich w tym kierunku jest – zdaniem wielu maturzystów – dążenie do poprawy warunków życia jednostki czy rodziny. Prywatne motywacje i troska o indywidualny dobrobyt są zatem wartościowane pozytywnie. Na radarze wartości nie pojawiło się natomiast dobro wspólne czy cele wyższe, choć motyw walki o niepodległość nie był całkowicie pomijany.

Zadanie pokazało, że maturzyści umieją tworzyć logiczne ciągi przyczynowo-skutkowe, choć z powodu luk w wiedzy merytorycznej mijały się one niekiedy z prawdą historyczną. Rodzi się pytanie, jak – bazując na tym kapitale – można rozwijać umiejętność tworzenia dłuższej narracji historycznej, aby wypracowanie maturalne przestało sprawiać zdającym tak wielkie trudności¹⁵. Niedawne badania holenderskie pokazały, że napisanie kilku wypracowań w ciągu roku szkolnego wyraźnie podnosi umiejętności uczniów w tym zakresie¹⁶. Warto byłoby sprawdzić, czy podobnych efektów nie przyniosłyby wprawki w krótszych formach – takich jak analizowane polecenie. Powtarzające się sformułowanie o „Golicji i Głodomierii” sugeruje z kolei, by w procesie nauczania-uczenia się historii korzystać z plastycznych metafor i mnemotechnik.

¹⁵ *Sprawozdanie...*, s. 30–57.

¹⁶ J.C. van Driel, *Reading, reasoning, and writing about historical significance: The effects of reading and writing instruction on the quality of written texts*, University of Amsterdam, PhD Thesis, 2024.

Zdający pokazali przy tym, że rozwiązując arkusz maturalny, bazują na wiedzy i umiejętnościach zdobytych nie tylko podczas lekcji historii. Świadczą o tym m.in. bardzo różnorodne pod względem językowym sposoby formułowania relacji przyczynowo-skutkowych, a także obecność przekonań, wręcz mitów dotyczących dziewiętnastowiecznej Galicji, zaczerpniętych z literatury pięknej i innych tekstów kultury. Warto zatem wracać do powtarzanego od dziesięcioleci postulatu skorelowania edukacji historycznej i polonistycznej, a w miarę możliwości również z innych przedmiotów i obszarów wiedzy.

Najwyraźniej w młodym pokoleniu przerwana została natomiast, zakorzeniona wcześniej w polskiej kulturze, trauma związana z emigracją, nad czym boleć raczej nie należy, mając jedynie nadzieję, że ów pozytywny odbiór migracji nie jest efektem ignorancji. Faktem jest bowiem niewielka wiedza zdających na temat migracji historycznych, co czyni ich bardziej podatnymi na kłamstwa i manipulacje dotyczące migracji współczesnych.

Edukacja historyczna powinna się odwoływać do dziedzictwa historycznego i pamięci zbiorowej, wykorzystując zarazem warsztat naukowy historyka, by funkcjonujące w debacie publicznej mity dekonstruować i rozwijać nawyk krytycznego podejścia do wszelkich przekazów o przeszłości (i nie tylko o niej). Warto pracować też nad dyscypliną wnioskowania, nie tylko przyczynowo-skutkowego. Prace maturzystów wykazały luki zwłaszcza przy formułowaniu porównań, gdzie należałoby szerzej i głębiej szukać punktów odniesienia. Wszelka zaś argumentacja powinna opierać się na solidnych podstawach źródłowych.

Przeprowadzona analiza odpowiedzi maturzystów potwierdza wartość zadań otwartych, dających uczniom swobodę zajmowania stanowiska i formułowania własnych argumentów. Przekonuje, jak wiele można się z nich dowiedzieć o różnych aspektach wiedzy i niewiedzy uczniów, funkcjonujących wśród nich mitach i przekonaniach, o wartościach i światopoglądzie młodzieży. Dobry nauczyciel na pewno potrafiłby wykorzystać zebrany materiał w pracy z tym i kolejnymi rocznikami uczniów, by nieścisłości prostować, przekonania dekonstruować, spojrzenie poszerzać, a przy tym rozwijać dyscyplinę rozumowania i ćwiczyć sposoby argumentacji, kierując uwagę uczniów na obszary, które w świetle zaobserwowanych tendencji wymagają troski.

Warto wreszcie odnotować potencjał narzędzi cyfrowych do jakościowej analizy danych w obszarze badań edukacyjnych – ich uporządkowania, kategoryzacji, wizualizacji i łączenia z analizą jakościową. Niniejsza analiza została

przeprowadzona niemal w całości przy użyciu programu MAXQDA. Niewątpliwą korzyścią narzędzia było ustrukturyzowanie danych, które znacznie ułatwiło proces pisanie ostatecznego tekstu. Przydatne okazały się także narzędzia pomocnicze, takie jak mapa słów, która pomogła w sformułowaniu pierwszych hipotez, czy badanie związków frazeologicznych, które w szybki i jednoznaczny sposób dostarczało argumentów na potwierdzenie roboczych tez. Etykietowanie odpowiedzi wymagało starannej analizy każdej z nich, co niewątpliwie pogłębiało wyciągane wnioski i pozwalało dostrzec prawidłowości, które zostałyby zapewne pominięte przy bardziej pobieżnej lekturze (np. dotyczące sprawstwa elit i niemości chłopów). Było jednak zarazem procesem żmudnym i czasochłonnym, a przy stosunkowo niewielkim zestawie danych, które podlegały obróbce, na koniec i tak ponownie przejrzałam cały zbiór w poszukiwaniu najbardziej adekwatnych cytatów czy pominiętych wątków (tych jednak było bardzo niewiele). Zakładałam jednak, że nabycie większego doświadczenia w posługiwaniu się narzędziami MAXQDA (niniejszy projekt był moim debiutem) może przyspieszyć, usprawnić i pogłębić płynące z ich stosowania korzyści.

W 2024 r. niemal naturalnie rodzi się pytanie o możliwości wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji. Tego jednak – poza zadaniem ChatowiGPT matURALnego polecenia i wymuszeniem odpowiedzi mieszczącej się w jednym akapicie – nie próbowałam.

W postscriptum zamieszczam natomiast dłuższe wypracowanie, wygenerowane w ciągu kilku sekund przez sztuczną inteligencję, które mógłby wykorzystać uczeń w swojej pracy domowej, a także ocenę opisową tegoż wypracowania, do stworzenia której ChataGPT mógłby zaprząć nauczyciel. Niech będzie to mój głos w toczonej właśnie publicznej dyskusji nad zasadnością zadawania zadań domowych.

Postscriptum

Praca pisemna (Chat GPT 3.5)

Galicja, będąca historycznym regionem w Europie Środkowej, charakteryzowała się specyficzną strukturą gospodarczą, która miała istotny wpływ na zjawisko emigracji. Istniało wiele czynników, które prowadziły do emigracji ludności z Galicji, a struktura gospodarki odgrywała kluczową rolę w tym procesie.

1. ****Agrarna natura gospodarki:**** Gospodarka Galicji była głównie oparta na rolnictwie, z niewielkimi obszarami przemysłowymi. Rolnictwo było dominującą

gałęzią gospodarki, a wielu mieszkańców Galicji było zatrudnionych w rolnictwie. Jednakże, warunki naturalne w Galicji nie zawsze były sprzyjające dla rolnictwa, a niskie dochody z pracy na roli mogły być jednym z czynników motywujących do emigracji w poszukiwaniu lepszych możliwości zarobkowych.

2. ****Brak rozwoju przemysłu:**** W przeciwieństwie do innych regionów Europy, Galicja nie doświadczyła znaczącego rozwoju przemysłowego w XIX wieku. Przemysł był ograniczony głównie do niewielkich zakładów produkcyjnych, co oznaczało ograniczone możliwości zatrudnienia w sektorze przemysłowym. To skłoniło wielu ludzi do szukania pracy poza granicami Galicji.

3. ****Niska jakość życia:**** Z powodu niskich dochodów, braku możliwości rozwoju ekonomicznego i słabego dostępu do edukacji oraz opieki zdrowotnej, jakość życia w Galicji była często niższa niż w innych regionach. To również przyczyniało się do decyzji o emigracji, gdzie ludzie szukali lepszych warunków życia dla siebie i swoich rodzin.

4. ****Fale głodu i klęsk:**** W historii Galicji było wiele fal głodu oraz klęsk naturalnych, które poważnie pogorszyły warunki życia ludności. Takie katastrofalne wydarzenia zmuszały wielu ludzi do emigracji w poszukiwaniu stabilności i bezpieczeństwa żywnościowego.

5. ****Polityczne i społeczne napięcia:**** Galicja była obszarem charakteryzującym się napięciami politycznymi i społecznymi, szczególnie w kontekście zaborów austriackiego, rosyjskiego i pruskiego. Represje polityczne oraz brak perspektyw na poprawę sytuacji społeczno-ekonomicznej również przyczyniały się do zjawiska emigracji.

W związku z powyższymi czynnikami, struktura gospodarki Galicji, oparta głównie na rolnictwie i z ograniczonymi możliwościami rozwoju przemysłowego, sprzyjała emigracji. Ludzie opuszczali Galicję, szukając lepszych możliwości ekonomicznych, stabilności życiowej i politycznej oraz poprawy jakości życia dla siebie i swoich rodzin.

Ocena opisowa (Chat GPT 3.5)

Praca stanowi kompleksowy i dogłębny zarys struktury gospodarczej Galicji oraz jej związku z zjawiskiem emigracji. Autor wnikliwie analizuje różnorodne czynniki, które kształtowały warunki życia w tym regionie i motywowały ludność do opuszczenia rodzinnego kraju. Poprzez szczegółowe omówienie rolniczego charakteru gospodarki, braku rozwoju przemysłowego, jak i społeczno-politycznych napięć, praca prezentuje kompleksowy obraz Galicji jako obszaru zmagającego się

z licznymi trudnościami ekonomicznymi i społecznymi. Autor skutecznie uwzględnił także aspekty kulturowe i historyczne, które miały wpływ na proces emigracji. Całość prezentowana jest klarownie i logicznie, co ułatwia zrozumienie skomplikowanej materii. Brak jest nadmiernych uogólnień, a argumentacja wsparta jest konkretnymi faktami i przykładami. Praca zasługuje na pochwałę za staranność w analizie oraz zaangażowanie w przedstawienie tematu. Jednocześnie, zachęcam autora do dalszego pogłębiania wiedzy na temat specyfiki Galicji, aby móc jeszcze trafniej oddać złożoność tego obszaru oraz jego wpływ na historię i kulturę Europy Środkowej. Ogólnie rzecz biorąc, to solidna praca, która w pełni spełnia oczekiwania pod względem treściowego i analitycznego opracowania tematu.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Charmaz K., *Teoria Ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009.
- Edrmans M.P., *Aktywność polityczna uchodźców „Solidarności” w Chicago w latach 1980–1989*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2014, nr 24 (2).
- Edrmans M.P., *The Social Construction of Emigration as a Moral Issue*, „Polish American Studies” 1992, nr 49 (1).
- Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin maturalny. Historia. Poziom rozszerzony*, opr. Włodzimierz K. Kowalczyk, H. Palkij, W. Suski, Warszawa 2022.
- van Driel J.C., *Reading, reasoning, and writing about historical significance: The effects of reading and writing instruction on the quality of written texts*, University of Amsterdam, PhD Thesis, 2024.
- Walaszek A., *Migracje Europejczyków 1650–1914*, Kraków 2007.
- Wittlin-Lipton E., *Z dnia na dzień: Reportaż z modą w tle z czasów zawieruchy*, Toruń 2012.
- Wojdon J., *Myśląc o wieloetniczności*, Wrocław 2018.
- Wojdon J., Skotnicka-Palka M., *Migracje z ziem polskich w XIX wieku we współczesnych podręcznikach do historii dla szkoły podstawowej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2021, nr 1 (179).

Wydawnictwa internetowe

- Seixas P., *The historical thinking project*, <https://historicalthinking.ca/peter-seixas> [dostęp 20.07.2020].

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

ZJAWISKO DEGLOBALIZACJI W PROCESIE EDUKACJI – INCYDENTALNE KRYZYSY CZY STAŁA TENDENCJA?

DEGLOBALIZATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS: INCIDENTAL CRISIS OR PERMANENT TENDENCY?

ABSTRAKT: Wśród wielu pojęć używanych w procesie nauczania wiedzy o społeczeństwie stosunkowo często na zajęciach pojawia się globalizacja – termin od dawna już znany i stosowany dla wyjaśnienia procesów społecznych, gospodarczych i politycznych zachodzących we współczesnym świecie. Obserwowane w ostatnich latach zmiany, takie jak skutki pandemii i konfliktów wojennych, rywalizacja bloku szeroko pojętego Zachodu z nowym blokiem BRICS, skłaniają nas do postawienia tytułowego pytania. W dydaktyce musimy uwzględnić pojęcie deglobalizacji, aby opisać nowe, silne tendencje separatystyczne/autarkiczne w wielu krajach świata. Zmiany, które zachodzą, wymuszają na nas zasadniczą refleksję na temat ich charakteru. Czy procesy deglobalizacji mają tylko incydentalny przebieg? Czy nadszedł już ten krytyczny moment, aby w szeroko pojętym procesie nauczania zwrócić uwagę na fakt, iż świat oparty na jednostronnej dominacji Zachodu w obszarze kultury, ekonomii, czy polityki ulega na naszych oczach głębokiej przemianie? Czy należy zmodyfikować w tym duchu podstawę programową, programy nauczania i środki dydaktyczne, jak np. podręczniki? Oto dylematy, przed którymi stoją obecnie dydaktycy wiedzy o społeczeństwie.

SŁOWA KLUCZOWE: globalizacja, dydaktyka, społeczeństwo, ekonomia, polityka

ABSTRACT: ‘Globalization’ is one of the terms frequently used during Citizenship Education classes. This term is well-known and applied to explain social, economic and political processes in contemporary world. The title question of this article was inspired by recently observed changes, e.g., effects of the pandemic, wars and armed conflicts, competition between the broadly understood Western blocks and BRICS countries. At present, the term ‘deglobalization’ must be introduced into didactics in order to describe strong separatist/autarkic tendencies in numerous countries. Some fundamental reflections should follow: Are the deglobalization processes merely incidental? Are we facing the critical moment

when we should recognize the fact that one-sided Western dominance in culture, economy or politics undergoes significant changes – and introduce this observation into the educational process? Should core curriculum and educational materials (e.g., coursebooks) be modified accordingly? These are the contemporary dilemmas of Citizenship Education didactics.

KEYWORDS: globalization, didactics, society, economy, politics

W dydaktyce nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie (WoS) relatywnie często pojawia się pojęcie globalizacji¹, zarówno w podstawie programowej², jak i podręcznikach czy innych pomocach naukowych. Co ciekawe, nawet w najaktualniejszych podręcznikach, gdzie szerzej omawia się kontestujące ruchy alterglobalistów oraz antyglobalistów, nie pojawiają się wzmianki na temat pojęcia deglobalizacji³. Najczęściej przyjmowana definicja zjawiska globalizacji mówi o stale wzrastającym zakresie współzależności czy nawet integracji państw, gospodarek, społeczeństw, a także kultur. Analizowane są różne wymiary tego zjawiska – nie tylko polityczne czy gospodarcze, ale także kwestie bardziej szczegółowe, jak komunikacyjne, ekologiczne czy nawet związane z badaniami i eksploracją kosmosu.

Badacze tego zjawiska zwykle zwracali uwagę na spektakularny proces „ujednolicania świata”, związany m.in. z szybszym obiegiem informacji⁴. Niektórzy twierdzili nawet, że oto na oczach naszego pokolenia zanika przestarzała kategoria państw narodowych. Wiele wskazywało na wzrost znaczenia organizacji międzynarodowych (także gospodarczych – w formie ogromnych korporacji). Teoretycy spierali się, gdzie można umieścić początki tego zjawiska. Niektórzy widzieli je nawet w czasach wielkich odkryć geograficznych, inni dostrzegali je dopiero wraz z postępującą na naszych oczach informatyzacją społeczeństw. Nieomal wszyscy

¹ G. Cimek, *W labiryncie pojęć. Globalizacja jako kategoria teoretyczna*, „Zeszyty Naukowe AMW” 2011, nr 4 (187), s. 159–178; A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 81–82.

² Podstawa programowa. Wiedza o społeczeństwie. Zakres rozszerzony <https://podstawaoprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleczenstwie>. Wskazano w dokumencie co najmniej kilka procesów politycznych, ekonomicznych czy demograficznych o charakterze globalnym [dostęp 10.08. 2024].

³ Przykładowo: rozdział pt. *Współczesna globalizacja* w podręczniku: L. Czechowska, S. Drelich, *W centrum uwagi t. 4. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, Warszawa 2022, s. 116–137.

⁴ A. Rzepka, *Globalizacja w teorii i praktyce*, Poznań 2014.

natomiast zgadzali się, że doraźnym efektem procesu poza postępującą „homogenizacją kultury” w wymiarze światowym jest także wzrost nierówności społecznych poprzez koncentrację kapitału nie tylko w skali całego globu, ale także w obszarze tzw. „wiodących społeczeństw”⁵. Nigdy nie było jednak wśród naukowców zgody co do odpowiedzi na zasadnicze pytania: Czy to zjawisko jest nieodwracalne? Czy jego siła prowadzi do dalszych nieuniknionych zmian w kierunku pogłębienia globalizacji? (Tu interesuje nas przede wszystkim oddziaływanie globalizacji na proces edukacji, np. poprzez dominację języka angielskiego, ale także próby koordynacji treści nauczania między państwami)⁶. Kluczowa dla naszych rozważań pozostaje następująca kwestia: Jakie są skutki tego zjawiska w procesie edukacji historycznej i obywatelskiej (?) oraz czy obserwujemy w dzisiejszym świecie także zjawiska przeciwstawne? Czy możemy w ramach edukacji obywatelskiej nadal bezkrytycznie mówić o postępującej globalizacji, nie dostrzegając procesów, które ją opóźniają, blokują lub wręcz kwestionują? Jak powinniśmy o nich opowiadać jako dydaktycy? Czy pojęcie deglobalizacji w ciągu ostatnich lat rzeczywiście zyskało nie mniejsze znaczenie niż globalizacji? Czy szeroko pojęta edukacja – opisująca bieżące wydarzenia społeczne i polityczne – może ignorować te procesy? Jak je prezentować w nowych programach nauczania?

Zjawisko deglobalizacji, na które chcę zwrócić uwagę, zachodzi w zasadzie na dwóch płaszczyznach nas interesujących. Pierwsza to ewidentnie narastające różnice między „narodowymi interpretacjami historii” – powoli, ale systematycznie podważające różnorodne integracyjne inicjatywy w tym zakresie. Śmiem twierdzić, że rozbieżność interpretacji różnych wydarzeń historycznych w skali globalnej narasta – i to pomimo różnych inicjatyw zachęcających do dialogu, wymiany naukowej itp. Druga płaszczyzna refleksji nad zjawiskiem deglobalizacji wynika z prostej obserwacji wydarzeń we współczesnym świecie, które wskazują na wyraźne dążenie do zamykania się niektórych gospodarek i społeczeństw oraz ograniczania kontaktów z innymi kręgami cywilizacyjnymi. Zjawiska te wymagają odnotowania w całym procesie nauczania – poczynając od postawy programowej, aż po w podręczniki i inne pomoce dydaktyczne wykorzystywane do nauczania WoS, w których – jak dotąd – nadal bezdyskusyjnie dominuje pojęcie globalizacji.

⁵ E. Polka, *Globalizacja a różnicowanie społeczno-ekonomiczne*, Warszawa 2009, s. 7; M. Kempny, *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa, 1998, s. 241.

⁶ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 94.

Pierwsza kwestia to interpretacja wydarzeń historycznych, które są odmienne opisywane i interpretowane w różnych krajach, co wyraźnie rzutuje na cały proces edukacji. Wystarczy rozejrzeć się na „naszym polskim podwórku”. Nie ma mowy o uzgodnieniu takiej interpretacji wydarzeń historycznych, które byłyby do zaakceptowania zarówno w przestrzeni edukacyjnej w Rosji, jak i w Polsce. Rosjanie – nie deklarując tego wprost – w zasadzie wracają do epoki kłamstwa katyńskiego, bo z mocy ustawy każdy, kto krytykuje tamte czasy w Związku Radzieckim lub decyzje Stalina, może być w Rosji ścigany za oczernianie państwa i narodu, który bohatercko wygrał wielką wojnę ojczyźnianą. Nie do przyjęcia dla Rosjan jest nasza interpretacja zakończenia drugiej wojny światowej, iż rok 1945 nie przyniósł nam w istocie wyzwolenia, a tylko kolejne, odmienne zniewolenie. Oczywiście takich różnic w interpretacji historii – szczególnie najnowszej – moglibyśmy wskazać znacznie więcej, np. kwestia losów sowieckich jeńców wojennych podczas wojny 1920 roku. Na ten temat wypowiadał się m.in. przewodzącym Dumy Władimir Wołodin, domagając się śledztwa w tej sprawie. Twierdził, że polskie obozy jenieckie z lat 1919–1921 w niczym nie różniły się od faszystowskich obozów koncentracyjnych, a zginęło w nich ok. 30 trzydziestu tysięcy rosyjskich jeńców⁷. Mylna jednak byłaby ocena, że wynika to tylko i wyłącznie z nadzwyczajnych okoliczności związanych z wojną na Ukrainie i głębokich różnic między naszymi państwami i społeczeństwami na tym tle. Warto zauważyć, że odmiennosc postrzegania różnorodnych wydarzeń i ich opisu w procesie edukacji była wyraźna od wielu lat, na długo przed wybuchem wojny. Podejmowane wówczas próby znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia nie przyniosły efektów⁸.

Weźmy pod uwagę inne przykłady, inne państwa i społeczeństwa – relacje z Izraelem są napięte najczęściej właśnie z powodu interpretacji wspólnej historii. Postrzeganie okoliczności Holokaustu jest dziś wyraźnie odmienne w obu krajach. Dla wielu Polaków to przede wszystkim Żegota, bohaterska rodzina Ulmów i polskie państwo podziemne surowo kążące współpracowników Gestapo. Zaś dla Żydów to bardzo często osobiste wspomnienia dziadków, z których nie da się usunąć polskich szmalcowników czy po prostu osób, które w obawie przed karą śmierci nie pomogły ich bliskim w potrzebie, odsuwając się czy nawet przeganiając

⁷ J. Krzywiecki, „Zbrodnie przeciwko ludzkości”. Rosja chce śledztwa w sprawie Polski <https://wydarzenia.interia.pl/zagranica/news-zbrodnie-przeciwko-ludzkości-rosja-chce-sledztwa-ws-polski,nId,6821219> [dostęp 4.06.2023].

⁸ Zob. konferencja naukowa: *Postacie wspólnej historii Polski i Rosji*, Petersburg, 21–23 maja 2015 r.

potencjalne „zagrożenie”⁹. Temat jest, jak wiadomo, obszerny i nadal mocno kontrowersyjny, a w tym miejscu zasygnalizowany jedynie po to, by pokazać, że nawet państwa i społeczeństwa niebędące w stanie wojny (a nawet współpracujące) mają niekiedy daleko idące różnice w interpretacji trudnych wydarzeń historii najnowszej.

Interpretacja wydarzeń historycznych jest kwestią sporną nawet z bliską nam Ukrainą. Ukraińcy przypominają, że w 1924 r. w II RP zdecydowano, że jedynie język polski ma być językiem używanym w urzędach państwowych, zaś w 1930 r. miała miejsce pacyfikacja wsi ukraińskich w odwecie za wystąpienia narodowo-wyzwoleńcze. Podkreślają również, że we wrześniu 1939 r. aż 120 tysięcy ukraińskich żołnierzy musiało walczyć – jako obywatele II RP – za wroga wobec nich państwo, które ostatecznie upadło. Konsekwentnie twierdzą też, że na Wołyniu do dziś nie da się ustalić, kto pierwszy chwycił za broń, zatem była to wojna domowa dwóch etnicznych żywiołów. W ich ocenie polska pamięć o Wołyniu ma charakter wypaczony, bo martyrologiczny, i niektórzy polscy historycy po prostu licytują się na patriotyzm, podając astronomiczne liczby ofiar, gdy tymczasem ukraińskich ofiar nikt nawet nie policzył. Oczekiwanie przeprosin postrzegane było na Ukrainie przez lata jako wprost bezzasadne, bo zdaniem większości Ukraińców obie strony mocno grzeszyły w ramach wojny domowej¹⁰.

Nawet państwa zaprzyjaźnione i działające w ramach jednego bloku gospodarczego i militarnego, jak Polska i Niemcy, pozostające w bliskich relacjach i powołujące wspólne komisje, redagujące wspólne podręczniki do nauczania historii¹¹, różnią się w interpretacji wydarzeń – i wcale nie mamy wrażenia, aby te różnice w interpretacji i ocenie definitywnie zanikały po zmianach rządów. Najlepszym tego dowodem jest kwestia rozliczeń za czas wojny i okupacji. Z jednej strony mamy niemiecką pamięć o wypędzonych z Ziemi Zachodnich, z drugiej tragiczny bilans wojny dla Polski.

Gdybyśmy wzniesli się ponad krajowe podwórko i starali się zrozumieć otaczające nas tendencje, to zaryzykowałbym twierdzenie, że istotna część antyamerykanizmu wśród krajów Globalnego Południa ma korzenie w krytycznej ocenie imperialnej, neokolonialnej polityki państw szeroko rozumianego Zachodu,

⁹ Na ten temat istnieje obszerna literatura. Zob. *Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*, red. B. Engelking i J. Grabowski, Warszawa 2021, t. I/II.

¹⁰ J. Engelgard, *Ukraińscy historycy o Wołyniu i nie tylko*, Muzeum Niepodległości w Warszawie, „Niepodległość i Pamięć” 2013, nr 3–4, s. 372–377.

¹¹ Zob. <https://supereule.pl/polsko-niemiecki-podrecznik-europa-nasza-historia-material-dydaktyczny/> [dostęp 10.08. 2024].

którego Stany Zjednoczone są liderem. Są to zatem zjawiska o szerszej skali, które moim zdaniem można postrzegać jako elementy niesprzyjające globalizacji, a wyraźne tendencje „pisania historii i jej interpretacji” poprzez pryzmat partykularnych narodowych interesów (czy nam się to podoba, czy nie) są obecnie bardzo popularne. Meksyk w swojej polityce historycznej mocno akcentuje, jak wielokrotnie był krzywdzony przez Jankesów, od XIX wieku poczynając, a nie jest to bynajmniej postawa odosobniona w Ameryce Środkowej czy Południowej. Podobnie kraje Afryki czy Azji nadal wystawiają rachunki swoim byłym kolonizatorom, żeby przywołać przykład rozliczeń dawnych kolonialnych czasów w stosunkach dwóch państw: Namibii i Niemiec. Akcent często kładzie się nie na rzeczowy opis ówczesnego zderzenia kultur, wymianę towarów czy idei, ale często na wzbudzające emocje okrucieństwa białych kolonizatorów, np. w Kongu. Jeszcze stosunkowo niedawno wydawało się, że cały niemal cywilizowany świat zmierza ku szerokiemu, kompromisowemu „uzgodnieniu interpretacji przeszłości”. Teraz – paradoksalnie – pomimo szerokich kontaktów międzynarodowych naukowców, uruchomienia znacznych funduszy i programów badawczych przez szeroko rozumiany Zachód, mówczej pracy wielu badaczy, względnej swobody wymiany myśli i wyników badań (oczywiście nie dotyczy to wszystkich państw), ta naiwna nieco wiara w możliwości globalnego zwycięstwa rozumu i merytorycznej dyskusji zmierzającej do uzgodnienia stanowisk wśród badaczy powoli zamiera.

Świat, mocno podzielony politycznie, zrywa takie więzi i rezygnuje z dialogu. Najbardziej brutalnym tego przykładem jest brutalne potraktowanie historyków grupy Memoriału w Rosji jako nieomal zdrajców narodu czy obcych agentów. Moim zdaniem to jednak tylko najbardziej wyrazista zmiana. Równie dobrze widać różnice w kwestii interpretacji przyczyn wybuchu wojny na Ukrainie. Badanie sondażowe wskazują, że nawet w krajach UE zdania na ten temat są podzielone, a w skali globalnej różnice są znacznie większe. W Niemczech nadal dominuje opinia, wyrażona m.in. przez byłą kanclerz Angelę Merkel, że polityka Niemiec wobec Rosji – „zmiana przez handel (Wandel durch Handel)” – była w swej istocie prawidłowa¹². Tymczasem państwa Europy Środkowej, od lat krytykujące wspólne przedsięwzięcia gospodarcze z autorytarnym, nacjonalistycznym reżimem w Moskwie, widzą to zupełnie inaczej. Zapewne w przyszłości przyczyna, przebieg i zakończenie wojny

¹² *Angela Merkel broni swojej polityki wobec Rosji. „Nie mam za co przeproszać”*, <https://businessinsider.com.pl/gospodarka/angela-merkel-broni-swojej-polityki-wobec-rosji-nie-mam-za-co-przeproszac/235krjv> [dostęp 10.08. 2024].

na Ukrainie staną się kolejną istotną różnicą w interpretacji dziejów najnowszych w wielu krajach, dzieląc je wyraźnie, nawet w bliskim kulturowo kręgu (np. Węgry czy Polska). Węgry, nie czekając na końcowy wynik wojny, już obecnie publikują zmodyfikowane mapy swego wschodniego sąsiada – bez Krymu.

Mamy równie poważny problem w zakresie treści nauczania WoS i zawartości środków dydaktycznych. W większości podręczników opisujących współczesne zjawiska silnie akcentowana jest globalizacja jako tendencja stała i sprzyjająca modernizacji. Tymczasem wiele wskazuje na to, że na naszych oczach po 24 lutego 2022 r. rozpoczęła się w zasadzie nowa epoka. Oczywiście wcześniej w jakiejś mierze podcięła jej skrzydła pandemia i jej konsekwencje: różnorodne sankcje anty-epidemiczne, ograniczania w międzynarodowej wymianie ludzkiej. Wojna jedynie wzmocniła te procesy. Od pierwszych decyzji UE i szeroko rozumianego świata Zachodu, w których była mowa o sankcjach, zerwane zostały liczne więzi gospodarcze z agresorem i jego sojusznikami. Z czasem mieliśmy kolejne fale sankcji ekonomicznych wobec największego terytorialnie państwa na świecie (a przy tym chodzi o jednego z największych eksporterów surowców na globie). Jeśli uwzględnimy fakt, że po dwóch latach wojny występuje w naszym kraju wyraźna tendencja do zaostrzania sankcji – zerwania swobody transportu drogowego nie tylko z Rosją, ale również ze współpracującą z Moskwą Białorusią – to czy możemy jednocześnie nadal w podręcznikach beztrząsco pisać o postępującej na świecie globalizacji? Czy możemy założyć, że nadal tak jest, jeśli firmy prowadzą obecnie na dużą skalę relokację produkcji z dalekiej Azji na tereny bliższe Zachodowi i obciążone mniejszym ryzykiem politycznym, przy ewentualnym kolejnym zerwaniu łańcuchów dostaw surowców i półproduktów? Czy już czas, by te zmiany uwzględnić w programach nauczania, gdyż trwają już dwa lata i najwyraźniej nie mają charakteru incydentalnego? Są bowiem konsekwencją rywalizacji politycznej i ekonomicznej dwóch gigantów. Tymczasem mniejszą uwagę zwrócono w Polsce na równoległe decyzje USA, które zmierzają do ograniczenia transferu technologii do największego konkurenta (tj. Chin). Obecnie polityka UE także akceptuje (przynajmniej częściowo) odcięcie Pekinu od najbardziej zaawansowanych technologii. Na naszych oczach krystalizuje się wielostronny sojusz różnych państw „wykluczonych” przez szeroko pojęty Zachód. Są w tym gronie takie kraje, jak Iran czy Korea Północna, ale nie tylko.

Realia ekonomiczne, które są konsekwencją tych wydarzeń, to zerwane łańcuchy dostaw i reorientacja kierunku wymiany towarowej w wielu krajach; a zatem

de facto od co najmniej 2022 roku wyraźnie widzimy cały szereg wydarzeń, które trudno określać mianem dalszego postępu globalizacji. Możemy wskazać na czynniki związane z pandemią (ograniczenie w podróżowaniu w wielu krajach czy podniesienie cen biletów lotniczych). Wiele argumentów przemawia za postępującą na naszych oczach deglobalizacją¹³.

Na arenie działań wojennych eksplozje mają miejsce w Kijowie, we Lwowie i w mniejszej mierze w Moskwie – a przecież trudno sobie wyobrazić prowadzenie tam teraz niezależnych badań naukowych historycznych czy socjologicznych, co jeszcze niedawno (pomimo różnych perturbacji) było możliwe. Pewne utrudnienia zresztą mają miejsce nawet w ramach szeroko pojętego Zachodu. Dziś wyjazd na badania naukowe do Londynu (czyli poza UE) nie jest już tak prosty i bezproblemowy, jak to miało miejsce przez lata.

Biorąc pod uwagę wskazane powyżej argumenty, należałoby gruntownie zmienić zapisy w ministerialnej podstawie programowej, a następnie programy nauczania (zaktualizować je) w kierunku opisu nowego istotnego zjawiska – deglobalizacji rozumianej jako zamykanie się społeczeństw i gospodarek wielu państw świata. Dziś dla przykładu w praktyce niemal wyzerowano chińskie inwestycje na terenie USA. Na pewno nie jest to przejaw globalizacji, ale zupełnie innych, przeciwnych tendencji.

Wiele czynników wskazuje, że okres największej **światłości globalizacji** mamy już za sobą (spadek liczby przelotów międzynarodowych) i będziemy się z tej globalizacji wycofywać – dotychczas w jej rozwoju dominowały przesłanki ekonomiczne, teraz decydują polityczne. Blokady, sankcje, ograniczenia – to wszystko sprawia, że globalizacja będzie się kurczyć. Proces, który jeszcze niedawno wydawał się jednokierunkowy, staje się na naszych oczach przejściową epoką, a następuje renesans rywalizacji państw narodowych.

Deglobalizacja może być uwzględniana w procesie nauczania na różne sposoby. Pierwszy, najprostszy – to pytanie, jak nauczać na temat globalizacji, gdy obserwujemy cały szereg zjawisk, które tę tendencję podważają, a niekiedy zasadniczo negują: od wielkiej polityki (prawo międzynarodowe i jego znaczenie zostało zakwestionowane), przez gospodarkę (protekcjonistyczne ograniczenia i sankcje gospodarcze), po ograniczenia w swobodzie podróżowania w skali makro

¹³ R. Skidelsky, *To nie jest pierwsza wielka deglobalizacja*, „Krytyka Polityczna”, 2 marca 2023, <https://krytykapolityczna.pl/swiat/ostatnia-reduta-globalizacji-skidelsky-komentarz> [dostęp 29.02.2024].

(kolejki na granicach Wielkiej Brytanii, opłata turystyczna w Tajlandii, ochrona zabytków we Włoszech itd.).

Inny istotny aspekt sprawy to osłabienie więzi między badaczami z różnych krajów i związany z tym sposób nauczania historii. Te procesy są może mniej widoczne w ramach szeroko pojętego Zachodu i UE, ale jednak występują. Oczywiście także wcześniej istniały poważne rozbieżności – między nauczaniem historii najnowszej w Polsce i w Rosji czy w Turcji i w Grecji; niemniej jednak chyba nie przysłoby nam do głowy, że sytuacja rozwinię się kierunku powrotu w Rosji do kłamstwa katyńskiego – wbrew ujawnionym dokumentom. Rywalizacja na polu kształtowanie wizji historii najnowszej dotyczy zresztą także innych państw i narodów. Między Polską i Niemcami, pomimo deklarowanej dobrej woli, działania komisji podręcznikowych i zaleceń wydawania kolejnych publikacji, nadal jest rozdzwięk w zakresie interpretacji wydarzeń (zresztą – zawsze był). Osobiście byłem przez lata zapraszany przez Haus Schlesien na cykl konferencji do Kamienia Śląskiego – chętnie tam jeździłem¹⁴, bo to wszak miejsce urodzin św. Jacka (!). Niemniej jednak, gdy godzinami słuchałem o krzywdach ludności niemieckiej po 1945 r. (wyrwanych z historycznego kontekstu), a następnie wystąpiłem jako potomek wypędzonych, którzy musieli się wynieść z domu rodzinnego w ciągu trzydziestu minut, a przedtem grindowanie go wysprzątać dla nowych właścicieli – wzbudziłem duże zainteresowanie. Wówczas wyjaśniłem, że moi dziadkowie ze strony Matki zostali wysiedleni w 1940 r. z okolic Łodzi wcielonych do Rzeszy. Dzieci zostały wywiezione na roboty, a oni nie mieli prawa – pod groźbą kary obozu koncentracyjnego – pojawić się na terenie tego powiatu. Wrócili do spalonego domu po 1945 r. dzięki temu, że Trzecia Rzesza przegrała wojnę. Co ciekawe, domu nie zniszczono w trakcie działań wojennych – natomiast niemiecki osadnik na odchodne podpalił zabudowania, które bezprawnie zajmował przez pięć lat. Mieszkańcy zaczynali po wojnie wszystko od zera. Zapadło wymowne milczenie, a chodziło tu o jasne pokazanie szanownemu audytorium, że bolesny termin „wypędzeni” można różnie interpretować i Niemcy nie mają na niego monopolu. Wydaje się, iż pewną uludą jest nadzieja, jakoby wszystko załatwią za nas środki unijne i wspólne programy badawcze. Dużo już zrobiono

¹⁴ *Wypędzenia Polaków z terenów wcielonych do Trzeciej Rzeszy w latach drugiej wojny światowej – przyczyny, przebieg, skutki*. Wykład: prof. dr hab. Jacek Piotrowski, Instytut Historii, Uniwersytet Wrocławski, 27 października 2016 r. Zob. XXI Seminarium Śląskie „Migracje w doświadczeniach śląskich, polsko-niemieckich i europejskich” 26–28 października 2016 r. Zamek w Kamieniu Śląskim.

w kierunku wzajemnego zrozumienia – tylko czy te sukcesy w skromnym wymiarze dwustronnym (w tym przypadku polsko-niemieckim) nie przesłaniają nam poważniejszych różnic w wymiarze globalnym? Kraje UE czy generalnie Zachodu poprzez wymianę naukową i liczne kontakty interpersonalne odnajdują wspólną interpretację historii najnowszej, ale przecież w skali globalnej to zaledwie ułamek ludzkości – jak wydarzenia z tego zakresu postrzega się w najludniejszym obecnie kraju świata, tj. Indiach? Co wiemy na ten temat? Jakie są tendencje zmian w krajach Globalnego Południa?

Banalna uwaga – każdy naród koncentruje się na swojej wizji historii i swoich krzywdach. Klasycznym tego przykładem jest skomplikowany stan stosunków polsko-izraelskich. To, co Polacy uważają za szczyt bohaterstwa cywilnego w latach drugiej wojny światowej – ryzykowanie życiem swoim i całej rodziny dla osób o zupełnie niekiedy odrębnej kulturze, języku, religii – wielu badaczy pochodzenia żydowskiego uważa za oczywistą oczywistość i stawia pytanie: Dlaczego takie zachowania nie były normą? Tymczasem nikt z nas nie wie na pewno, jak by się zachował w takiej ekstremalnej sytuacji.

Deglobalizacja odcisnęła obecnie silne piętno na światowych rynkach finansowych. Na świecie trwa dedolaryzacja obrotu handlowego. Państwa BRICS – Chiny, Indie, Rosja, Brazylia i RPA – coraz częściej próbują odejść od dolara w wymianie handlowej. We wspomnianych krajach żyje 3,2 miliarda ludzi i same tylko Chiny to ok. 18 procent wymiany handlowej na świecie. Chiny największym partnerem handlowym dla 61 państw na świecie i dostawcą 270 krytycznych produktów dla USA (USA dla Chin – tylko 22). Narasta konflikt, w którym poza kwestiami politycznym (Tajwan) pojawia się problem uzależnienia od gospodarki chińskiej. Ogromna liczba firm z Zachodu w obawie przed konfliktem militarnym chce przenieść produkcję do macierzystego kraju – ale nie wiadomo, czy to realne. Państwa takie, jak Indie, Brazylia, RPA, Rosja i Chiny tworzą sojusz, który pod względem potencjału ekonomicznego jest porównywalny z blokiem, któremu przewodzą Stany Zjednoczone, a pod względem demograficznym na pewno dominuje. Do 2030 udział w światowym PKB państw grupy BRICS ma wzrastać, dochodząc do 50 procent. Zatem jeśli państwa te planują w najbliższych latach odejście od dolara, oznacza poważne problemy i zerwanie wielu światowych kontaktów gospodarczych, a przynajmniej poważne ich utrudnienie. Na razie podejmowane próby pożegnania z dolarem jako walutą rozliczeniową kończą się porażką. (Zob. problem oparcia sprzedaży ropy między Rosją i Indiami w oparciu

o rupie)¹⁵. Warto tu też zauważyć, że po układzie w Bretton Woods, kiedy zniesiono parytet złota do dolara, pojawił się pieniądz nowego typu, którego jedynymi gwarantami są rząd i gospodarka USA. Jakakolwiek zmiana dotycząca dolara znacząco wpłynie na gospodarkę całego świata. Przypomnę, że są państwa na różnych kontynentach (poza USA), gdzie dolar jest uznaną walutą obiegową, np. Kambodża. Kiedy FED podnosi stopy procentowe, rosną koszty pieniądza w skali całego globu. Stany Zjednoczone przerzucają własną inflację na inne kraje. Tymczasem era dolara kończy się na naszych oczach. Chiny nie mają żadnego strategicznego interesu, by przeprowadzać zmiany w sposób skokowy¹⁶, dysponują bowiem ogromnymi rezerwami w dolarach, ale też nie będą podtrzymywać tej waluty – i szacuje się, iż w ciągu najbliższej dekady będzie wiele kolejnych prób podważenia znaczenia dolara. Obecnie 58 procent międzynarodowej wymiany handlowej jest rozliczane w dolarach, a jeszcze niedawno było to ok. 80 procent. Zatem stopniowa dedolaryzacja wymiany międzynarodowej w zasadzie już trwa, choć ma charakter ewolucyjny.

Mieczem obosiecznym okazało się zamrożenie rezerw Rosji w wysokości ok. trzystu miliardów dolarów, które były w zasięgu systemu bankowego krajów Zachodu. Dla państw BRICS był to czytelny sygnał, że jeśli ktoś nie zgadza się z polityką zagraniczną USA, może zostać w ten sposób „ukarany”. Chiny w ostatnich latach sukcesywnie zmniejszają swoje rezerwy dolarowe. Państwa arabskie rozważają zmiany w rozliczeniach z Chinami. Wyraźnie ulega ograniczeniu dotychczasowa rola dolara jako hegemonia w rozliczaniu międzynarodowych. Nadal ponad połowa rezerw walutowych na świecie to dolary; euro to ok. 20 procent, zaś juan zaledwie 7 procent. Pewną pociechą dla nas jest fakt, iż żadne z państw BRICS nie chce przejść waluty innego kraju, ale mimo to planują wprowadzenie nowej waluty międzynarodowej – rozważają nawet wprowadzenie waluty opartej o złoto. Obecnie obserwujemy skupowanie złota przez państwa BRICS na rynkach światowych, zatem możemy się spodziewać, że w dłuższej perspektywie planowane jest wprowadzenie nowych rozwiązań globalnych. Jak duże trzeba zbudować rezerwy, aby wprowadzić taką walutę, i jak długo potrwa uzgadnianie stanowisk

¹⁵ *Wielki problem Putina. Indie płacą miliardy za ropę z Rosji, ale Kreml nie może wydać pieniędzy*, <https://www.money.pl/gospodarka/wielki-problem-putina-indie-placa-miliardy-za-rope-z-rosji-ale-kreml-nie-moze-wydac-pieniedzy-6873594790824672a.html> [dostęp 14.08. 2024].

¹⁶ B. Drelich-Skulska, P. Skulski, *Specyfika biznesu międzynarodowego w Azji Wschodniej na tle procesów globalizacyjnych*, [w:] *Determinanty i wyzwania gospodarki światowej*, red. M. Bartosik-Purgat, Poznań 2009, s. 133.

między krajami grupy BRICS – tego nie wiemy. Niemniej jednak kraje te chcą zbudować polityczną i ekonomiczną alternatywę dla dominacji USA i UE. To, co jeszcze niedawno wydawało się zastaną, odwieczną „oczywistą oczywistością”, jest na naszych oczach stopniowo, wyraźnie i skutecznie podważane.

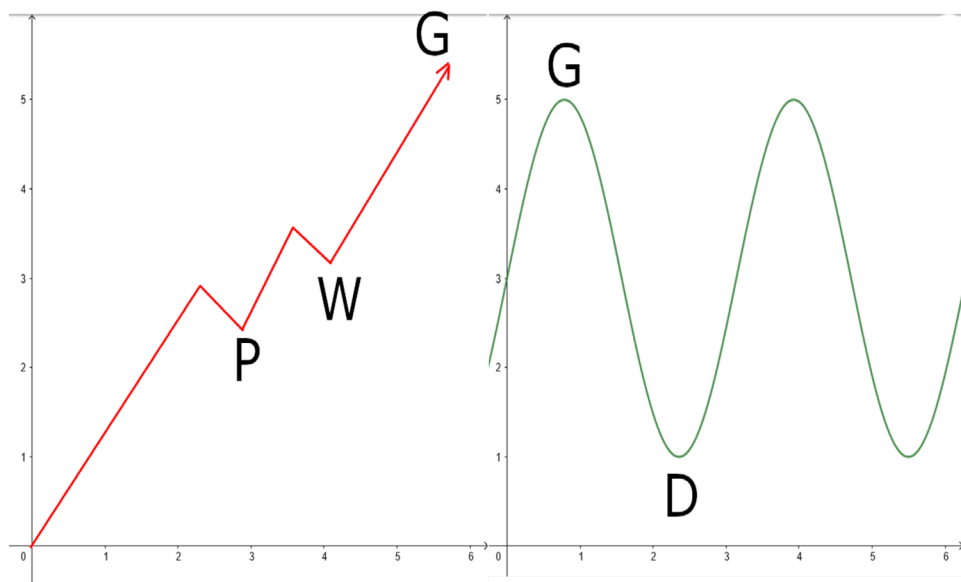
Co te zmiany geopolityczne – zakwestionowanie przywództwa USA i coraz częściej postulowana przez wiele krajów wielobiegunowość – oznaczają dla polskiej edukacji? Nie tylko konieczność zmiany programów nauczania i dostosowanie haseł czy pojęć (globalizacja–deglobalizacja, BRICS, dedolaryzacja) do dynamicznie zmieniającego się świata. Ma to również wymiar bardzo konkretny w odniesieniu do szkolnictwa polskiego poza granicami kraju. Ponieważ wiele razy była już mowa o Rosji, Białorusi i Ukrainie, nie będę się tu skupiał na losach szkolnictwa polskiego w przestrzeni tzw. „rosyjskiego mira” – wiemy wszyscy, że nie jest ono obecnie tam mile widziane, nie tylko w samej Rosji.

Problem deglobalizacji i postępującego rozpadu wspólnoty międzynarodowej w konsekwencji oznacza narastanie wielu problemów w różnych częściach świata. Posłużę się tu odległym przykładem – by zobrazować problemy świata wielobiegunowego, w którym Zachód wycofuje się do swych naturalnych granic kulturowych i rezygnuje z wywierania wpływu na inne części świata. Jak wiadomo, na Haiti w miejscowości Cazal (nazwa pochodzi od skrótu nazwy: domu Zalewskiego) żyją do dziś potomkowie polskich legionistów z 1801 r., którzy opowiedzieli się po stronie zbuntowanych niewolników na początku XIX w. Istniejąca tam szkoła prowadziła i nadal prowadzi naukę języka i kultury polskiej. W świecie, który podlega coraz dalej idącej polaryzacji i destabilizacji, wojna domowa na Haiti sprawiła, że jedyna droga do tej miejscowości została opanowana przez – „powstańców”/mafię (zależy, kto to ocenia). Nagle polscy nauczyciele czy działacze filantropijni pracujący na miejscu przez kilka miesięcy w roku (najczęściej semestr) musieli tam pozostać o wiele dłużej, bo nie było sposobu, aby się z stamtąd wydostać¹⁷. To wbrew pozorom poważny problem lokalny, bo w 1969 r. jeden z miejscowych dyktatorów – François „Papa Doc” Duvalier – wystąpił do tej miejscowości szwadrony śmierci, które zabiły 23 mieszkańców, w znakomitej większości posiadających jaśniejszą nieco skórę. To wydarzenie zostało tam upamiętnione, ale proces edukacyjny wcale nie wyeliminował nacjonalistycznych postaw wielu mieszkańców, a mówimy o jednym z najbiedniejszych na świecie.

¹⁷ *Polska szkoła na Haiti – szkoła w Cazale, polskiej wiosce na Haiti*, <https://www.youtube.com/watch?v=ur7CkA9PMYs> [dostęp 20.02.2024].

Wyraźne wycofywanie się Zachodu z roli światowego stabilizatora/żandarma sprawia, że kontakty ponadnarodowe w relacjach z krajami Globalnego Południa bywają zrywane. Państwa, które uzależniają się od chińskich inwestycji gospodarczych czy dostaw rosyjskiej broni, nie są specjalnie przychylne kontaktom edukacyjnym czy naukowym z Zachodem. Wszystko to sprawia, że musimy postawić kolejne pytania: o rolę, znaczenie i sposób opisu dwóch pojęć – globalizacji i deglobalizacji – w całym procesie edukacji.

W jakim miejscu jesteśmy? Czy proces globalizacji został jedynie przejściowo zakłócony, czy też na trwałe zmienił się jego wektor i jesteśmy świadkami początku nowej epoki, którą charakteryzować będzie postępująca deglobalizacja? Jak uwzględnić te zmiany w postawie programowej, a następnie w programach nauczania i różnorodnych środkach dydaktycznych? Czy już jest to konieczne? Poniżej dwie propozycje oceny zjawiska:



Opis wykresu i wyjaśnienie pojęć: **P**-andemia, **W**-ojna, **G**lobalizacja, **D**-eglobalizacja.

Zasadnicza wątpliwość, przed którą stoimy, to konieczność zdiagnozowania sytuacji i odpowiedź na pytanie o kierunek zmian procesu globalizacji we współczesnym świecie.

I. Czy rzeczywistość lepiej oddaje wykres nr 1, który wynika z założenia, że rozwój **G**lobalizacji we wszystkich jej aspektach: politycznym, ekonomicznym, kulturowym, ma charakter trwały i fundamentalny, a **P**andemia i **W**ojna oraz ich

konsekwencje to zaledwie dwa poważne, ale jednak tylko przejściowe kryzysy w toku dalszego niezmiennego, trwałego procesu (?).

II. Diagnoza druga (wykres nr 2) zakłada, że proces globalizacji osiągnął już swoje apogeum i teraz mamy do czynienia ze zjawiskiem wprost przeciwnym – postępującą **D**eglobalizacją; oczywiście nie wyklucza to, że po ewentualnej poprawie koniunktury międzynarodowej i osiągnięciu jakiegoś kompromisu w rywalizacji między wymienionymi w tekście blokami państw może pojawić się jakaś kolejna fala **G**lobalizacji (?). Tym samym omawiane procesy stworzyłyby pewien cykl sinusoidalny.

Twórcy podstawy programowej, programów nauczania i podręczników powinni się poważnie zastanowić, czy: a) pozostajemy przy dotychczasowym opisie zjawiska – uzupełniając je jedynie o komentarz, że pandemia i wojna doprowadziły do poważnych kryzysów w postępie globalizacji (?); b) podejmujemy decyzję o gruntownej zmianie i zapisaniu we wszystkich wymienionych dokumentach, iż po latach stałego pogłębiania się tego procesu nastąpił wyraźny regres, a część politologów uważa, że pod wpływem takich czynników, jak choćby pandemia i konflikty wojenne, obserwujemy obecnie wyraźne symptomy procesu deglobalizacji (?). Sądzę, że to poważne wyzwanie, przed którym stoją dydaktycy zajmujących się tymi zagadnieniami.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Cimek G., *W labiryncie pojęć, Globalizacja jako kategoria teoretyczna*, „Zeszyty Naukowe AMW”, Gdynia 2011, nr 4 (187), s. 159–178.
- Czechowska L., Drelich S., *W centrum uwagi t.4. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, Warszawa 2022.
- Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*, red. B. Engelking i J. Grabowski, Warszawa 2021, T. I/II.
- Drelich-Skulska B., Skulski P., *Specyfika biznesu międzynarodowego w Azji Wschodniej na tle procesów globalizacyjnych*, [w:] *Determinanty i wyzwania gospodarki światowej*, red. M. Bartosik-Purgat, Poznań 2009.
- Engelgard J., *Ukraińscy historycy o Wołyniu i nie tylko*, Muzeum Niepodległości w Warszawie, „Niepodległość i Pamięć” 2013, nr 3–4.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.
- Kempny M., *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa, 1998.
- Polka E., *Globalizacja a różnicowanie społeczno-ekonomiczne*, Warszawa 2009.

Rzepka A., *Globalizacja w teorii i praktyce*, Poznań 2014.

Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005.

Wypędzenia Polaków z terenów wcielonych do Trzeciej Rzeszy w latach drugiej wojny światowej – przyczyny, przebieg, skutki. Wykład prof. dr hab. Jacek Piotrowski, Instytut Historii, Uniwersytet Wrocławski, 27 października 2016 r. Zob. XXI Seminarium Śląskie „Migracje w doświadczeniach śląskich, polsko-niemieckich i europejskich” 26-28 października 2016 r. Zamek w Kamieniu Śląskim.

Wydawnictwa internetowe

Angela Merkel broni swojej polityki wobec Rosji. „Nie mam za co przepraszać”, <https://businessinsider.com.pl/gospodarka/angela-merkel-broni-swojej-polityki-wobec-rosji-nie-mam-za-co-przepraszac/235krjv> [dostęp 10.08. 2024].

Krzywiecki J., „Zbrodnie przeciwko ludzkości”. Rosja chce śledztwa w sprawie Polski <https://wydarzenia.interia.pl/zagranica/news-zbrodnie-przeciwko-ludzkości-rosja-chce-sledztwa-ws-polski,nId,6821219> [dostęp 4.06.2023].

Skidelsky R., *To nie jest pierwsza wielka deglobalizacja*, „Krytyka Polityczna”, 2 marca 2023, Zob. <https://krytykapolityczna.pl/swiat/ostatnia-reduta-globalizacji-skidelsky-komentarz> [dostęp 29.02.2024].

Podstawa programowa. Wiedza o społeczeństwie. Zakres rozszerzony, <https://podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleczenstwie> [dostęp 10.08. 2024]

Polska szkoła na Haiti – szkoła w Cazale, polskiej wiosce na Haiti, <https://www.youtube.com/watch?v=ur7CkA9PMYs> [dostęp 20.02.2024].

Wielki problem Putina. Indie płacą miliardy za ropę z Rosji, ale Kreml nie może wydać pieniędzy, <https://www.money.pl/gospodarka/wielki-problem-putina-indie-placa-miliardy-za-rope-z-rosji-ale-kreml-nie-moze-wydac-pieniedzy-6873594790824672a.html> [dostęp 14.08. 2024]

<https://supereule.pl/polsko-niemiecki-podrecznik-europa-nasza-historia-material-dydaktyczny/> [dostęp 10.08. 2024]

MAŁGORZATA SKOTNICKA-PALKA
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0002-1284-7028](https://orcid.org/0000-0002-1284-7028)

KOBIECE BOHATERKI KOMIKSÓW HISTORYCZNYCH POŚWIĘCONYCH II WOJNIE ŚWIATOWEJ NA WYBRANYCH PRZYKŁADACH

FEMALE CHARACTERS OF HISTORICAL COMICS ABOUT WORLD WAR II (BASED ON SELECTED EXAMPLES)

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono bohaterki komiksów żyjące w tragicznym okresie II wojny światowej. Są to zarówno postaci fikcyjne, jak też autentyczne. Wszystkie opisane kobiety wykazały się odwagą, inteligencją oraz wrażliwością na krzywdę innych, zwłaszcza słabszych. Potrafiły znaleźć siłę, by przetrwać w ekstremalnych warunkach, a nawet nieść pomoc innym ludziom.

SŁOWA KLUCZOWE: historia XX wieku, wojna, popkultura, powieść graficzna, kobiety

ABSTRACT: The article analyses the profiles of female characters in historical comic books which depict the tragic period of World War II (both fictional and real characters). All the women described showed courage, intelligence as well as sensitivity to the suffering of others, especially the weaker ones. They were able to find the strength to survive in extreme conditions and even help other people.

KEYWORDS: 20th-century history, war, pop culture, graphic novel, women

Amerykański rysownik i teoretyk komiksu Scott McCloud za prapoczątek komiksu uznał pierwsze malowidła tworzone przez człowieka na ścianach lub sklepieniach jaskiń. Rysunki te miały charakter dokumentacyjny, ponieważ przedstawiały sceny z życia codziennego, polowań, walki, obrzędów religijnych. Przełomowym wydarzeniem dla powstania komiksu było wynalezienie pisma. Wówczas

obraz został uzupełniony o tekst, co umożliwiło tworzenie coraz bardziej wyrafinowanych i różnorodnych opowieści¹. Pierwsze komiksy, złożone z co najmniej dwóch kadrów uzupełnionych tekstem zmieszczonym w dymkach, były publikowane w prasie. Na przełomie XIX i XX w. zaczęto je wydawać w postaci osobnych zeszytów komiksowych.

Znaczący wpływ na rozwój komiksu mieli twórcy amerykańscy. Największy rozkwit opowieści graficznych miał miejsce w okresie II wojny światowej. Komiksy wykorzystywano wówczas do celów propagandowych. Przy ich pomocy uzasadniano udział wojsk amerykańskich w działaniach zbrojnych po stronie aliantów, dostarczano informacji o tym, co dzieje się na frontach, pokazywano brutalność wroga – głównie Niemców. Bohaterami komiksów tworzonych w tym okresie byli bardzo często mężczyźni – superbohaterowie, tacy jak Batman czy Superman, którzy uczestniczyli w działaniach wojennych, prowadząc walkę z nazistowskimi szpiegami. Występujące w komiksach kobiety były zwykle bohaterkami drugo- i trzecioplanowymi. Bardzo często pełniły funkcje pomocnicze – wspierały męskich herosów, były ich partnerkami lub występowały w roli wrogów. Stosunkowo rzadko stawały się pierwszoplanowymi bohaterkami, którym poświęcano odrębne publikacje². Zdarzały się jednak wyjątki.

Nelvana of Northern Lights

Jedną z pierwszych kobiecych superbohatek była kanadyjska Nelvana – główna postać komiksu *Nelvana of Northern Lights*. Premiera publikacji miała miejsce w sierpniu 1941 r., a jej twórcą, autorem scenariusza oraz rysunków, był Adrian Dingle. Nelvana była córką ziemskiej kobiety i króla Zorzy Polarnej, Koliaka Potężnego. Związek jej rodziców oburzył bogów, dlatego Koliak pojawia się w komiksie jedynie w postaci światła zorzy polarnej. Nelvana chroniła mieszkańców Północy korzystając ze swoich nadludzkich zdolności – m.in. potrafiła latać z prędkością światła w promieniu zorzy polarnej, mogła być niewidzialna, miała możliwość dokonania zmiany swojej fizycznej postaci, a także była w stanie topić

¹ S. McCloud, *Zrozumieć komiks*, Warszawa 2015, s. 2–23.

² K. Żarnowska, *Magical girls – dziewczęta ratują świat, czyli o japońskich superbohaterkach*, [w:] *Superbohater. Mitologia współczesności? Materiały z konferencji naukowej 19–20 maja 2012 r.*, red. M. Błaszowska et al., Kraków 2012, s. 52.

metal czy zakłócać komunikację radiową³. Podobnie jak inni superbohaterowie tamtych lat, Nelvana brała czynny udział w II wojnie światowej. Jako tajna agentka walczyła po stronie aliantów z Państwami Osi⁴. Była więc postacią wyróżniającą się na tle typowych bohaterek opowieści graficznych.

Wonder Woman

Drugą fikcyjną superbohaterką stworzoną w okresie II wojny światowej była amerykańska Wonder Woman. Jej twórcami byli psycholog William Moulton Marston oraz rysownik Harry G. Peter. Pierwszy numer komiksu ukazał się w grudniu 1941 r., czyli w chwili przystąpienia Stanów Zjednoczonych do działań zbrojnych. Wonder Woman wywodziła się z plemienia Amazonek zamieszkujących rajską wyspę pośrodku oceanu. W czasie II wojny światowej amerykański agent Steve Trevor rozbił się samolotem na tej wyspie. Wonder Woman otrzymała zadanie odesłania pilota do domu i pełnienia roli ambasadorki Amazonek w świecie zewnętrznym. Dysponowała nadludzką siłą, zwinnością i szybkością, a także umiała walczyć wręcz, co sprawiało, że była uznawana za jedną z największych wojowniczek na świecie. Była również wyposażona w magiczną broń – m.in. złote łańcuszek prawdy, przy pomocy którego mogła wymusić posłuszeństwo i prawdomówność każdej napotkanej osoby. Dodatkowo posiadała niewidzialny samolot, którym potrafiła sterować przy pomocy telepatii⁵. W okresie II wojny światowej Wonder Woman walczyła z nazistami oraz z pospolitymi przestępcami – np. odbyła podróż w czasie, aby zdobyć zaawansowaną technologicznie broń, która miała wspomóc aliantów⁶. Jednym z jej największych wrogów była baronowa Paula von Gunther, nazistowska kobieta-szpieg, sabotażystka i *femme fatale*.

Obie bohaterki były postaciami fikcyjnymi, dysponującymi nadludzką siłą i nadzwyczajnymi umiejętnościami. Wszystkie wydarzenia, w których uczestniczyły, rozgrywające się w okresie II wojny światowej, były wymyślone na potrzeby scenariusza. Jednak niewątpliwą zaletą tych komiksów było to, że pokazywały

³ *Superhero Profiles: Nelvana of Northern Lights*, [za:] https://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/lac-bac/guardians_north-cf/2009/www.collectionscanada.gc.ca/superheroes/t3-302-e.html [dostęp 22.04.2024].

⁴ *Nelvana of Northern Lights*, [za:] <https://www.comics.org/feature/529/> [dostęp 22.04.2024].

⁵ *Wonder Woman*, [za:] <https://www.dc.com/characters/wonder-woman> [dostęp 23.04.2024]; *Encyclopedia of Comic Books and Graphic Novels*, red. A. Strand, M.K. Booker. 2nd ed. Santa Barbara: Greenwood 2010, s. 704.

⁶ *Encyclopedia of Comic Books and Graphic Novels*, s. 19.

kobiety jako silne, odważne, niezależne osoby, który potrafiły poradzić sobie w trudnych sytuacjach, nierzadko przewyższając inteligencją i siłą mężczyzn.

Oprócz komiksów przedstawiających fikcyjne postaci i nieprawdziwe sytuacje rozgrywające się na tle historycznego wydarzenia, jakim była II wojna światowa, istnieje sporo publikacji poświęconych postaciom historycznym – kobietom, które w swoim życiu doświadczyły wojny i uczestniczyły w niej w bardzo różny sposób: walcząc, pomagając słabszym czy też przebywając w obozie koncentracyjnym. Pokazane w takich komiksach sytuacje i wydarzenia faktycznie miały miejsce.

Maus

Jednym z najważniejszych komiksów w historii tej formy przekazu jest *Maus* Arta Spiegelmana⁷. Jego autor, nowojorski grafik, był pierwszym, który w 1986 r. odważył się przedstawić historię swoich rodziców, Władka i Andzi Spiegelmanów, ocalonych z piekła KL Auschwitz, w formie opowieści graficznej. W 1992 r. *Maus* został uhonorowany nagrodą Pulitzera, jednak nie od razu zyskał uznanie ze strony czytelników. Komiks ten już w chwili wydania wywołał olbrzymie kontrowersje. Podstawowym zarzutem jego krytyków było to, że historia dotycząca Holocaustu została zaprezentowana w formie opowieści graficznej. Wiele osób uważało komiks, będący elementem popkultury, za formę mało poważną, niewłaściwą do przedstawienia ludobójstwa dokonanego przez III Rzeszę niemiecką na około 6 milionach Żydów. Trudny do przyjęcia i wywołujący oburzenie był również sposób przedstawienia bohaterów komiksu w formie zwierząt, które symbolizowały różne narodowości: Żydzi byli myszami, Niemcy – kotami, Polacy – świniami, Francuzi – żabami, Amerykanie – psami, Brytyjczycy – rybami, Romowie – ćmami, a Szwedzi – jeleniami⁸.

Głównymi bohaterami *Mausa* są Władek i jego syn Art, którzy rozmawiają o przeżyciach wojennych Władka i Andzi (Andzia jest postacią drugoplanową). Dowiadujemy się, jak rodzice Arta poznali się i żyli przed wybuchem II wojny światowej. Andzia pochodziła z zamożnego domu fabrykantów, nie była piękną, ale zaimponowała Władowi inteligencją, dobrym wykształceniem, znajomością języka angielskiego i niemieckiego. Była również osobą bardzo wrażliwą,

⁷ A. Spiegelman, *Maus: opowieść ocalałego*, tłum. P. Bikont, Warszawa 2016.

⁸ *Encyclopedia of Comic Books and Graphic Novels*, s. 398.

nerwową i skłonną do depresji. W trakcie wojny oboje trafili do obozów w Oświęcimiu – Władek do Auschwitz, Andzia do Auschwitz II – Birkenau. W efekcie przeżytej traumy wojennej Andzia popełniła samobójstwo w 1968 r. w USA. Historia jej śmierci została pokazana w krótkiej wstawce w *Mausie*. Czyn Andzi był skutkiem wciąż powracających w jej głowie koszmarów przeżytej wojny, z którymi nie potrafiła sobie poradzić. Niestety, Art Spiegelman nie mógł pokazać tego, co doświadczyła w obozie, ponieważ Władek spalił dziennik prowadzony przez nią w czasie wojny.

Inną drugoplanową bohaterką komiksu jest Mała – druga żona Władka, z którą związał się po śmierci Andzi. Ona również była w obozie koncentracyjnym, jednak w komiksie nie poznajemy jej przeżyć z tego okresu. Mała i Władek nie tworzą zgranej pary, nie dogadują się ze sobą, stale się sprzeczzają, mają inne zdanie w wielu sprawach, męczą się żyjąc ze sobą, jednak trwają w takiej relacji. Mała pozostaje w cieniu Andzi, jest przez Władka ciągle z nią porównywana i w jego oczach zawsze wypada gorzej od swojej poprzedniczki. Komiks jest więc studium traumy, jaka była udziałem ludzi, którzy przeżyli piekło obozu koncentracyjnego; pokazuje, jak ekstremalne doświadczenia obozowe wpłynęły na ich dalsze życie⁹.

Epizody z Auschwitz. Miłość w cieniu zagłady

Kobiety obecne są również w polskiej serii komiksów *Epizody z Auschwitz*¹⁰, przedstawiającej historie ludzi, którzy z różnych powodów trafili do obozu. Bohaterów poszczególnych zeszytów pokazano takimi, jacy byli, z ich nadziejami i zwątpieniem w koszmarze obozowym. Zaprezentowane w komiksach historie są prawdziwe. Powstały w oparciu o relacje i wspomnienia świadków – byłych więźniów obozu. W celu ich uwiarygodnienia autorzy przeprowadzili konsultacje z byłymi więźniami KL Auschwitz, a także z historykami badającymi Holocaust. W jednym z tomów serii pt. *Miłość w cieniu zagłady* pokazano historię dwojga więźniów obozu: Mali Zimetbaum i Edwarda Galińskiego. Mała była energiczną dziewczyną, wzbudzającą sympatię zarówno wśród więźniów, jak też funkcjonariuszy obozowych.

⁹ D.M. Szewczyk, *Maus. Opowieść ocalałego. Recenzja*. http://portal.strategie.net.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3327:maus-opowie-ocalaego&catid=19:recenzje-ksiazek&Itemid=112 [dostęp 16.04.2024].

¹⁰ *Epizody z Auschwitz*: M. Gałek, A. Klimek, *Raport Witolda*, Oświęcim-Babice 2009; M. Gałek, M. Nowakowski, *Miłość w cieniu zagłady*, Oświęcim-Babice 2009; M. Gałek, Ł. Poller, *Ofiara*, Oświęcim-Babice 2010; M. Gałek, M. Pyteraf, *Nosiciele tajemnicy*, Oświęcim-Babice 2011.

Dzięki znajomości języków obcych otrzymała funkcję gońca w obozie kobiecym. Edek trafił do obozu w jednym z pierwszych transportów polskich więźniów politycznych. W komiksie przedstawiono łączące ich relacje i uczucie, które ich połączyło. Mała była bardzo dobrze zorganizowana i zaradna. To ona zdobyła przepustkę, dzięki której udało jej się wraz z Edkiem uciec z obozu. Kiedy zostali schwytani i skazani, przyjęła śmierć z godnością. Mała, mimo pobytu w Auschwitz, była osobą pogodną, pozytywnie nastawioną do życia. Wbrew beznadziejnej sytuacji, w jakiej się znajdowała, nie załamywała się, a nawet była w stanie pomagać innym więźniarkom i wspierać je.

Na tle historii Mali i Edka czytelnicy mogą poznać skomplikowane związki panujące między zwyczajnymi więźniami obozu a więźniami funkcyjnymi, czy też relacje osadzonych z funkcjonariuszami SS pełniącymi służbę w KL Auschwitz. W niektórych przypadkach stosunki te mogą sprowadzać u czytelnika zdziwienie, gdyż nie zawsze wyglądały tak, jak się powszechnie sądzi.

Wszystkie komiksy z serii *Epizody z Auschwitz* mogą być przydatnym materiałem edukacyjnym dla uczniów i nauczycieli. Ponieważ zaprezentowane w nich sceny są drastyczne (m.in. znęcanie się nad jeńcami, egzekucja poprzez powieszenie, rozstrzelanie itp.), przeznaczone są dla starszych uczniów (powyżej 16. roku życia).

Kurier z Warszawy

Kurier z Warszawy to komiks wydany przez Zakład Narodowy im Ossolińskich, ze scenariuszem Mariusza Urbanka i Mateusza Palki oraz rysunkami Bartłomieja Stefanowicza¹¹. Poświęcony jest on postaci Jana Nowaka-Jeziorańskiego, legendarnego kuriera Armii Krajowej w czasie II wojny światowej. Drugoplanową bohaterką opowieści graficznej jest Jadwiga z Wolskich pseudonim „Greta”, późniejsza żona Nowaka-Jeziorańskiego. „Greta” była kobietą bardzo odważną, która walczyła w czasie wojny nie z bronią w ręku, ale poprzez działalność konspiracyjną, jako łączniczka AK. Jej zadaniem było przenoszenie do punktów przerzutu i do drukarni materiałów dla pism „N” oraz utrzymywanie łączności między redakcjami rozrzuconymi po całej Warszawie. „Greta” była kobietą odważną, pomysłową, punktualną, szanowaną i podziwianą przez kolegów, również przez Jana

¹¹ M. Urbanek, M. Palka, B. Stefanowicz, *Kurier z Warszawy*, Wrocław 2014.

Nowaka Jeziorańskiego¹². Za odwagę, którą wykazała się w trakcie Powstania Warszawskiego, została odznaczona Krzyżem Zasługi z Mieczami. 7 września 1944 r. „Greta” wyszła za mąż za Jana. Obrączki ślubne Nowak-Jeziorański kupił za puszkę konserw ze zrzutu, a kwiaty zerwał z doniczki zdobiącej jeden z warszawskich balkonów. Od tego czasu oboje działali razem. Po upadku powstania warszawskiego udali się na kolejną misję kurierską do Londynu. Dotarli tam w styczniu 1945 r., opowiedzieli o tragedii powstania. Po zakończeniu wojny podjęli decyzję o pozostaniu na emigracji, aby prowadzić dalszą walkę o niepodległość Polski. W komiksie Jadwiga została pokazana jako osoba odważna, samodzielna i niezależna, ale jednocześnie wiernie stojąca przy boku męża.

Halina: opowieść graficzna o Halinie Szwarc

Kolejną bohaterką II wojny światowej, której dokonania zostały przedstawione w formie komiksu, jest Halina Szwarc-Kłąb. *Halina: opowieść graficzna o Halinie Szwarc*¹³ to publikacja wydana w 2022 r. przez Muzeum Tradycji Niepodległościowych, której scenariusz napisał Mikołaj Szczęsny, rysunki zaś przygotował Tomasz Tomaszewski. Powstała ona w oparciu o wspomnienia głównej bohaterki¹⁴. Halina Szwarc-Kłąb w dniu wybuchu II wojny światowej miała 16 lat. Mimo młodego wieku zgłosiła się jako ochotniczka do pracy konspiracyjnej w Związku Walki Zbrojnej Okręgu Łódzkiego. Na polecenie dowództwa dla celów wywiadowczych podpisała volkslistę, w konsekwencji ściągając na siebie i swoją rodzinę ostracyzm. Ukończyła niemiecką szkołę, w której bardzo szybko nauczyła się języka niemieckiego. Po zdanej maturze wyjechała do Wiednia. Tam, by nie wzbudzać podejrzeń, zapisała się na studia medyczne. Od tej pory żyła w ciągłym zagrożeniu i obawie przed zdekonspirowaniem. Jej zadaniem było pisanie raportów o nastrojach w mieście i kolportaż materiałów „akcji N”¹⁵. Prowadziła działalność konspiracyjną m.in. w Wiedniu, Monachium, Berlinie i Hamburgu (m.in. przekazała aliantom plany wojskowe Hamburga, co było jej największym sukcesem¹⁶),

¹² A. Pomian, „Greta” – Jadwiga Wolska-Nowakowa 12.10.1917–1.05.1999, „Tydzień Polski”, 5 czerwca 1999, s. 3.

¹³ M. Szczęsny, T. Tomaszewski, *Halina: opowieść graficzna o Halinie Szwarc*, Łódź 2022.

¹⁴ H. Szwarc, *Wspomnienia z pracy w wywiadzie antyhitlerowskim ZWZ-AK*, Warszawa 2008.

¹⁵ M. Grzebałkowska, *Bardziej Kloss niż Mata Hari. Halina Szwarc*, „Wysokie Obcasy”, 2000, nr 38, s. 16–18.

¹⁶ Ibidem, s. 18–19.

a jej meldunki umożliwiały alianantom przeprowadzanie bombardowań na niemieckie obiekty militarne. Halina Szwarc-Kłąb przekazywała również informacje o wywołanych przez nie skutkach. Dzięki temu była bardzo cenionym przez aliantów szpiegiem. W 1944 r., wbrew ostrzeżeniom dowództwa, wróciła do rodzinnej Łodzi, aby spotkać się z matką. Tam została aresztowana przez Gestapo pod zarzutem działalności konspiracyjnej. Umieszczono ją w kobiecym więzieniu przy ul. Gdańskiej 13, gdzie była torturowana. Skazano ją na karę śmierci przez rozstrzelanie, ale wyroku nie wykonano, ponieważ Niemcy liczyli, że się złamie. Tam doczekała końca wojny i wyzwolenia. Temu ostatniemu epizodowi z jej życia poświęcony jest komiks. Autorzy starali się pokazać heroizm nastoletniej dziewczyny w czasie II wojny światowej, jej odwagę, bohaterstwo i niezłomność.

Irena Sendlerowa i łyżeczka życia

Inny współczesny komiks, którego główną bohaterką jest kobieta, to wydany przez Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku zeszyt *Irena Sendlerowa i łyżeczka życia*¹⁷, którego autorką jest Oliwia Gałka-Olejko, zaś rysunki przygotował Janusz Wyrzykowski. Opublikowano go w roku 2018, ogłoszonym przez Sejm RP Rokiem Ireny Sendlerowej¹⁸ (pseudonim okupacyjny „Jolanta”). Publikacja ma charakter edukacyjny – autorzy chcieli przedstawić młodym czytelnikom postać niezwyklej kobiety, która zorganizowała sieć pomocy i uratowała przed śmiercią co najmniej 2500 dzieci z warszawskiego getta, za co jej samej groziła kara śmierci. Tytułowa „łyżeczka życia” to pamiątka, której kopia znajduje się na wystawie głównej w Muzeum II Wojny Światowej. Łyżeczka należy do Elżbiety Koppel (po mężu Ficowskiej), córki Josela i Heni z domu Rochman, uratowanej dzięki Sendlerowej. Jako półtroczone niemowlę w 1942 r. została przetransportowana na aryjską stronę w drewnianej skrzynce, ukrytej na wozie wiozącym cegły. Srebrna łyżeczka, na której wygrawerowano jej imię i datę urodzenia, jest jedyną pamiątką, jaką wyniosło z Zagłady żydowskie dziecko. Komiks jest bardziej opowieścią o ocaleniu Elżbiety niż przedstawieniem szerokiego zakresu działalności Sendlerowej. Wspomniane są wprawdzie liczne epizody z jej życia, jednak żadnemu z nich nie poświęcono więcej miejsca. W mojej ocenie komiks ten nie przykuwa uwagi ani tekstem, ani grafiką.

¹⁷ O. Gałka-Olejko, J. Wyrzykowski *Irena Sendlerowa i łyżeczka życia*, Gdańsk 2018.

¹⁸ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 czerwca 2017 r. w sprawie ustanowienie roku 2018 Rokiem Ireny Sendlerowej, „Monitor Polski” 2017, poz. 640.

Irena

Postaci Ireny Sendlerowej poświęcony jest także francuski komiks, którego scenarzystami są Jean-David Morvan i Séverine Tréfouël, a rysownikiem David Evrard. Stworzyli oni pięciotomową opowieść graficzną *Irena*¹⁹. Komiks ten jest przede wszystkim opowieścią o duchu walki Sendlerowej, działaczki ruchu oporu, która w 1965 r. została uznana za Sprawiedliwą wśród Narodów Świata. Jest on adresowany do młodych czytelników i dostosowany do dziecięcej wrażliwości, choć jego lektura jest interesująca również dla osób dorosłych. Celem autorów nie było wierne odtworzenie wydarzeń z życia Sendlerowej; zadbali jednak o przypisy, które wyjaśniają niektóre wydarzenia i porządkują je. Pokazują bohaterkę, która, żyjąc w bardzo niebezpiecznych czasach, ryzykowała własne bezpieczeństwo, aby ratować życie innych ludzi. Jest to więc opowieść o miłości do drugiego człowieka, o wrażliwości na cierpienie innych, o ludzkiej solidarności. Autorzy chcieli, by lektura komiksu zachęciła czytelników do samodzielnego zapoznania się z działalnością Sendlerowej. Publikacja ma świetny scenariusz i bardzo dobrą szatę graficzną.

Zakończenie

Obecnie w Polsce wydawanych jest wiele komiksów, także o tematyce historycznej. Wiele instytucji kultury promuje w ten sposób swoją działalność i popularyzuje wiedzę na temat gromadzonych przez siebie zbiorów. Komiksy, jako element świata popkultury, są formą bardziej przystępną niż opracowania naukowe i popularnonaukowe, dlatego chętniej sięgają po nie zwłaszcza młodzi ludzie. Publikacje te mają różny charakter – często są to wydawnictwa edukacyjne, przesycone faktografią, w których z drobiazgową szczegółowością opisane są wydarzenia lub sylwetki bohaterów, co sprawia, że przypominają bardziej podręcznik szkolny i wzbudzają mniejsze zainteresowanie ze strony czytelników. Obok nich znajdziemy prace znacznie ciekawsze, w których historia stanowi jedynie tło. W komiksach poświęconych II wojnie światowej mężczyźni są często przedstawiani w dwojaki sposób: jako ludzie odważni, silni, nieustraszeni, pokonujący wszelkie trudności i przeszkody bez większych problemów, albo jako czarne

¹⁹ J.D. Morvan, S. Tréfouël, D. Evrard, *Irena*, scenariusz (t. 1: *Getto*, Warszawa 2017; t. 2: *Sprawiedliwi*, Warszawa 2017; t. 3: *Warszawa*, Warszawa 2018; t. 4: *Jestem z ciebie dumny*, 2019; t. 5: *Życie po*, Warszawa 2020).

charaktery, postaci negatywne, często jednoznacznie złe, które zwykle są unicestwiane przez męskich superbohaterów. Powoduje to, że często obraz mężczyzn jest czarno-biały. Bohaterki kobiecych w komiksach poświęconych II wojny światowej, zwłaszcza postaci pierwszoplanowych, jest znacznie mniej. W odróżnieniu od bohaterów męskich są one jednak pokazane w sytuacjach skomplikowanych i niejednoznacznych. Czytelnicy poznają ich rozterki, pragnienia, obawy, wątpliwości, sukcesy i porażki w obliczu traumatycznego wydarzenia historycznego, jakim była II wojna światowa. Stanowią więc często wzorzec osobowy godny naśladowania.

Bohaterki omawianych komiksów były niezwykłymi kobietami, którym przyszło żyć w tragicznych czasach II wojny światowej. Przeżyły one wojnę w różny sposób. Postacie fikcyjne, takie jak Nelvana czy Wonder Woman, walczyły z nazistowskimi szpiegami, zaś autentyczne postaci przeżyły wojnę w różny sposób. Jedne podjęły walkę z najeźdźcami: Jadwiga Nowak-Jeziorańska – wstępując w szeregi AK, Halina Szwarc-Kłęb – prowadząc działalność konspiracyjną w ZWZ, Irena Sendlerowa – ratując z getta warszawskiego żydowskie dzieci. Andzia i Mała Spiegelman nie prowadziły otwartej waliki z okupantem – przeżyły za to piekło Auschwitz i były świadkami Holocaustu, zaś Mała Zimetbaum wprowadziła zginęła w Auschwitz, ale do końca zachowała godność.

Wszystkie opisane kobiety wykazały się odwagą, inteligencją oraz wrażliwością na krzywdę innych, zwłaszcza słabszych. Potrafiły znaleźć siłę, by przetrwać w ekstremalnych warunkach, w których żyły.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Gałek M., Klimek A., *Epizody z Auschwitz: Raport Witolda*, Oświęcim-Babice 2009.
- Gałek M., Nowakowski M., *Epizody z Auschwitz: Miłość w cieniu zagłady*, Oświęcim-Babice 2009.
- Gałek M., Poller Ł., *Epizody z Auschwitz: Ofiara*, Oświęcim-Babice 2010.
- Gałek M., Pyteraf M., *Epizody z Auschwitz: Nosiciele tajemnicy*, Oświęcim-Babice 2011.
- Gałka-Olejko O., Wyrzykowski J., *Irena Sendlerowa i łyczeczka życia*, Gdańsk 2018.
- Grzebałkowska Magdalena, *Bardziej Kloss niż Mata Hari. Halina Szwarc*, „Wysokie Obcasy” 2000, nr 38.

- McCloud S., *Zrozumieć komiks*, Warszawa 2015.
- Morvan J.-D., Tréfouël S., Evrard D., *Irena*. 1: *Getto*, Warszawa 2017.
- Morvan J.-D., Tréfouël S., Evrard D., *Irena*. 2: *Sprawiedliwi*, Warszawa 2017.
- Morvan J.-D., Tréfouël S., Evrard D., *Irena*. 3: *Warszawa*, Warszawa 2018.
- Morvan J.-D., Tréfouël S., Evrard D., *Irena*. 4: *Jestem z ciebie dumny*, Warszawa 2019.
- Morvan J.-D., Tréfouël S., Evrard D., *Irena*. 5: *Życie po*, Warszawa 2020.
- Pomian Andrzej, „Greta” – Jadwiga Wolska-Nowakowa 12.10.1917–1.05.1999, „Tydzień Polski”, 5 czerwca 1999.
- Spiegelman A., *Maus: opowieść ocalałego*, tłum. P. Bikont, Warszawa 2016.
- Encyclopedia of Comic Books and Graphic Novels*, red. A.Strand, M. Keith Booker. 2nd ed. Santa Barbara: Greenwood 2010.
- Szczęśny M., Tomaszewski T., *Halina: opowieść graficzna o Halinie Szwarc*, Łódź 2022.
- Szwarc H., *Wspomnienia z pracy w wywiadzie antyhitlerowskim ZWZ-AK*, Warszawa 2008.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 czerwca 2017 r. w sprawie ustanowienie roku 2018 Rokiem Ireny Sendlerowej, „Monitor Polski” 2017, poz. 640.
- Urbanek M., Palka M., Stefanowicz B., *Kurier z Warszawy*, Wrocław 2014.
- Żarnowska K., *Magical girls – dziewczęta ratują świat, czyli o japońskich superbohaterkach*, [w:] *Superbohater. Mitologia współczesności? materiały z konferencji naukowej 19–20 maja 2012 r.*, red. M. Błaszowska et al., Kraków 2012.

Wydawnictwa internetowe

- Nelvana of Northern Lights* [za:] <https://www.comics.org/feature/529/> [dostęp 22.04.2024].
- Superhero Profiles: Nelvana of Northern Lights* [za:] https://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/lac-bac/guardians_north-ef/2009/www.collectionscanada.gc.ca/superheroes/t3-302-e.html [dostęp 22.04.2024].
- Wonder Woman* [za:] <https://www.dc.com/characters/wonder-woman> [dostęp 23.04.2024].
- Promocja Komiksu *Irena Sendlerowa i łyżeczka życia*, <https://muzeum1939.pl/promocja-komiksu-irena-sendlerowa-i-lyzeczka-zycia/aktualnosci/1594.html> [dostęp 19.04.2024].
- Szewczyk D.M., *Maus. Opowieść ocalałego. Recenzja*, [za:] http://portal.strategie.net.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3327:maus-opowie-ocalaego&catid=19:recenzje-ksiazek&Itemid=112 [dostęp 16.04.2024].

ANTONINA PAWŁOWSKA
Uniwersytet Łódzki
ORCID [0000-0003-3467-4583](https://orcid.org/0000-0003-3467-4583)

NOWA REWOLUCJA PRZEMYSŁOWA? CHATGPT JAKO ASYSTENT STUDENTA I WYKŁADOWCY

A NEW INDUSTRIAL REVOLUTION? CHATGPT AS AN ASSISTANT FOR BOTH STUDENT AND LECTURER

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przybliżenie zagadnień związanych z użyciem sztucznej inteligencji w szkolnictwie wyższym na przykładzie zastosowań programu ChatGPT autorstwa firmy OpenAI. W tym celu czytelnikowi przybliżone zostają kwestie związane z funkcjonowaniem nowej technologii, jej zaletami i wadami. Analizie poddane zostają nie tylko reakcje środowiska akademickiego na chat; sprecyzowana zostanie także specyfika edukacji historycznej na poziomie wyższym, aby umożliwić dokładne omówienie metod zastosowania ChatuGPT zarówno przez studenta, jak i pracownika dydaktyczno-naukowego w jego codziennej pracy. W podsumowaniu na podstawie istniejących analiz zaproponowane zostały również metody wdrażania i regulacji owej technologii, z uwzględnieniem wytycznych rządu, Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz organizacji międzynarodowych.

SŁOWA KLUCZOWE: sztuczna inteligencja, AI, edukacja historyczna, kształcenie wyższe

ABSTRACT: The aim of the article is to explore issues related to the use of artificial intelligence (AI) in higher education on the example of the application of the ChatGPT program developed by OpenAI. To this end, the reader is introduced to matters concerning the functioning of this new technology, its advantages and disadvantages. The author not only examines the reactions of the academic community to the chat but also specifies the nature of higher education, particularly in the context of teaching history on this level, to facilitate a detailed discussion of the methods of applying ChatGPT by both students and academic staff in their daily work. In the conclusions section, based on existing analyses, proposed methods for implementing and regulating this technology are presented, considering guidelines issued by the Polish government, Ministry of Education and Science, and various international organizations.

KEYWORDS: artificial intelligence, AI, historical education, higher education

Rok 2022 obfitował w przełomowe wydarzenia. Bez wątpienia jednym z nich było udostępnienie przez firmę OpenAI czatbota ChatGPT¹. W ciągu pierwszego miesiąca funkcjonowania zyskał on prawie milion użytkowników, a dwa miesiące później – ponad 100 milionów². Skąd tak wielkie zainteresowanie tą aplikacją? Generowane przez nią sekwencje słów do złudzenia przypominały tekst stworzony przez człowieka. Wpisywanie komend oraz pytań i otrzymywanie odpowiedzi przywodziło na myśl dialog z żywą osobą³. Czwarta generacja czatu, udostępniona w marcu 2023 r., była już w stanie przyjmować i analizować nie tylko tekst, ale i obrazy⁴.

Biorąc pod uwagę szybkość, z jaką nowinki technologiczne znajdują zastosowanie w procesie dydaktycznym, nikogo nie powinno dziwić, że wkrótce ChatGPT zaczął interesować nie tylko nauczycieli, ale i uczniów, co zaowocowało interesującą dyskusją nad etycznymi i technicznymi aspektami zastosowania go w procesie edukacji. Dyskurs szybko został jednak zdominowany przez strach i niepokój. Nauczyciele na wszystkich szczeblach edukacji zdawali się dostrzegać głównie potencjalne zagrożenia płynące z zastosowania nowej technologii. Obawiano się oszustw i generowania za pomocą ChatuGPT prac domowych, esejów zaliczeniowych, a nawet fragmentów prac dyplomowych⁵.

Obecnie dyskurs na temat edukacyjnych zastosowań ChatuGPT przybiera na sile. Liczba artykułów na ten temat wzrasta. Analizowane są jego zastosowania w nauce zarówno języków obcych⁶, jak i języka ojczystego⁷, a także jako narzędzia w pracy nauczyciela⁸ oraz wykładowcy na uczelni wyższej⁹. Publikowane są ar-

¹ Wersja ChatGPT 3.5. Firma pracowała nad zastosowaniem silnika GPT przez kilka lat. Pierwszy model GPT 1.0 powstał w 2018 r. Obecnie korzystać można z wersji 3.5 oraz 4.0, dostęp do tej ostatniej jest jednak odpłatny.

² *The Guardian*, 2 lutego 2023, *ChatGPT reaches 100 million users two months after launch*. Cyt. za: <https://www.theguardian.com/technology/2023/feb/02/chatgpt-100-million-users-open-ai-fastest-growing-app> [dostęp 27.01.2024].

³ W. Czerski, *ChatGPT – potrzebne narzędzie czy przekleństwo naszych czasów*, „Dydaktyka Informatyki” 2023, t. 18, s. 56–57.

⁴ Ibidem.

⁵ A. Janus-Sitarz, *Cena Sztucznej Inteligencji. Edukacja polonistyczna w dobie OpenAI – zagrożenie czy szansa?*, „Refleksje” 2023, nr 4, s. 20.

⁶ B. Grobelna, *Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej*, „Języki obce w szkole” 2023, nr 2, s. 87–93.

⁷ P. Gajosowa, *Bot byłby tańszy od polonisty*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 17, s. 135–148.

⁸ W. Wątor, *Sztuczna inteligencja w pracy nauczyciela*, „Edukacja Pomorska” 2023, nr 120, s. 8–11.

⁹ G. Mazurek, op.cit., s. 11–13.

tykuły naukowe napisane z pomocą tej technologii, zawierające zapis dyskusji badacza z generatorem tekstu¹⁰. Pojawiają się także raporty organizacji międzynarodowych, takie jak publikacja UNESCO *ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education*¹¹, oraz wytyczne rodzimych instytucji — wystarczy wspomnieć o materiale *ChatGPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, opublikowanym przez Ministerstwo Edukacji w 2023 r.¹²

Oprócz danych z oficjalnych publikacji na temat czatu krąży również wiele niepotwierdzonych informacji i faktoidów. Opublikowane analizy prezentują różne podejścia do problemu i niekiedy sprzeczne narracje oraz opinie. Warto więc pokusić się o podsumowanie i zebranie w jednym miejscu najważniejszych informacji oraz ułożenie ich w przejrzysty sposób, by przygotować grunt pod analizę zastosowania tej technologii w edukacji historycznej. W tym celu należy postawić bardzo precyzyjne pytania badawcze, które pozwolą na uporządkowanie informacji obecnych w obiegu.

Kluczową kwestią będzie odpowiedź na pytania: Czym właściwie jest ChatGPT? W jaki sposób działa? Jakie są jego mocne i słabe strony? Skąd pozyskuje informacje? Po ustaleniu tych podstawowych faktów możliwe będzie przejście do pytania o zastosowanie tej technologii w szkolnictwie wyższym, a konkretnie – w nauczaniu historii na poziomie uniwersyteckim. Jaką rolę w humanistyce może spełniać nowe narzędzie? Szczegółnej analizie poddana zostanie rola czatu jako prywatnego asystenta w procesie nauczania – i to zarówno od strony studenta, jak i wykładowcy. Propozycje działań, jakie muszą w przyszłości zostać podjęte przez środowisko akademickie w odpowiedzi na istnienie i rozpowszechnienie się tej technologii, będą stanowiły osobny segment rozważań.

Czym jest ChatGPT?

Bez odpowiedzi na to pytanie niemożliwa będzie dalsza analiza problemu, bowiem aby zrozumieć zarówno zalety, jak i wady zastosowania tego narzędzia, niezbędne jest zrozumienie podstawowych zasad jego działania.

¹⁰ ChatGPT, Journal of International Affairs, *OpenAI's ChatGPT and the Prospect of Limitless Information: A Conversation with ChatGPT*, „Journal of International Affairs” 2022, t. 75, nr 1, s. 379–386.

¹¹ UNESCO, *ChatGPT and artificial intelligence in higher education*, 2023. Cyt. za: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf [dostęp 27.01.2024].

¹² M. Machura, *Czat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023.

ChatGPT jest chatbotem, czyli programem, którego zadaniem jest prowadzenie konwersacji. Chatboty generują odpowiedzi na zadane pytania, dążąc do osiągnięcia spójności i jasności wypowiedzi przypominającej ludzką. ChatGPT wykorzystuje model GPT (ang. *generative pre-trained transformer*). Oznacza to, że aby odpowiadać na pytania i konwersować z użytkownikiem, musi uczyć się na ogromnych zestawach danych. ChatGPT przetwarza więc istniejące już teksty (np. artykuły naukowe i prasowe, publikacje internetowe, monografie etc.) i w ten sposób uczy się prawideł języka¹³. Dzięki temu gdy użytkownik zadaje mu pytanie, jest w stanie udzielić odpowiedzi do złudzenia przypominającą ludzką wypowiedź¹⁴. ChatGPT nie posiada świadomości, jednak uczucie rozmowy z żywą osobą jest w tym przypadku niezwykle sugestywne¹⁵. Choć uzyskiwane dzięki interakcji z nim wyniki mogą zaskakiwać i zachwycać, należy pamiętać, że jest to jedynie program, a co za tym idzie – posiada liczne ograniczenia.

Pierwszym jest sam mechanizm, dzięki któremu funkcjonuje ChatGPT. Czatbot uczy się na zbiorze danych tekstowych i na ich podstawie generuje odpowiedź. Kiedy użytkownik zadaje pytanie, czat określa, jak brzmiała najczęściej udzielana odpowiedź na takie samo lub podobne pytanie w zbiorze tekstów, na których bazuje¹⁶. Zatem najważniejszym ograniczeniem czatu staje się ten właśnie zbiór danych: zawiera on zarówno naukowe definicje, jak i opinie użytkowników internetu.

W przypadku braku odpowiedzi dokładnie korespondującej z zadaniem pytaniem czat generuje na bazie posiadanych informacji odpowiedź najbardziej prawdopodobną. To z kolei wywołuje zjawisko tak zwanych „halucynacji” czatu, które są niczym innym jak zmyśleniem pewnych treści¹⁷. ChatGPT w odpowiedzi na prośbę o wymienienie monografii, w których możemy znaleźć odpowiedź na nurtujące nas pytania, może zarówno wskazać istniejące publikacje, jak i stworzyć ciąg słów układający się w tytuł książki, która jednak nigdy nie została wydana. Może również tworzyć inne fikcyjne treści, szerząc dezinformację. Kluczowe jest więc weryfikowanie każdego tekstu wygenerowanego przez program zarówno pod kątem językowym, jak i merytorycznym.

Nie da się całkowicie wyeliminować tendencji ChatuGPT do halucynacji, jednak można je znacząco ograniczyć, zadając czatowi odpowiednie pytania.

¹³ P. Krzypkowska, *Sztuczna inteligencja? Obecna!*, „Edukacja Pomorska” 2023, nr 120, s. 6.

¹⁴ W. Czerski, op.cit., s. 56.

¹⁵ P. Krzypkowska, op.cit., s. 5.

¹⁶ Ibidem, s. 6.

¹⁷ W. Wątor, op.cit., s. 10.

Proces zadawania pytań i dawania zadań nazywany jest z języka angielskiego *promptingiem*. *Promptem* jest każde pytanie lub zadanie, które stawiamy przed czatem¹⁸. Kluczową umiejętnością jest więc takie sformułowanie pytania, aby osiągnąć jak najlepsze wyniki. Zasada ta nie zdziwi na pewno żadnego nauczyciela akademickiego – zdającego sobie sprawę, jak kluczowa w procesie nauczania jest umiejętność stawiania pytań. Niektórzy analitycy wskazują nawet, że w przyszłości inżynieria *promptów* stanie się osobnym, niezwykle pożądanym zawodem¹⁹.

Trudno jednak przewidywać przyszłość. Sama technologia ChatGPT zmienia się bowiem z miesiąca na miesiąc. Jako sztuczna inteligencja oparta na modelach językowych, analizująca nowe dane, program zmienia się niezwykle szybko²⁰. Analitycy wskazują na okresowe spadki jakości generowanych przez niego tekstów. Trudno więc określić, jak ta technologia rozwinie się w przyszłości.

Reakcje środowiska akademickiego na ChatGPT

Pojawienie się tej nowej technologii wywołało w środowisku nauczycieli mieszane uczucia – od fascynacji, przez brak zainteresowania, po niechęć, a nawet strach. Warto przejrzeć się tym reakcjom bliżej i zastanowić się, z czego mogą wynikać.

Negatywne emocje przypisać można brakowi niezbędnych regulacji funkcjonowania tej technologii. Jak określić, czy zlecona uczniom praca domowa została napisana przez czat, czy też żywą osobę? Jaki procent wypracowania lub pracy zaliczeniowej może być wygenerowany przez AI (*artificial intelligence* – sztuczną inteligencję)? Czy poprawienie tekstu napisane przez ucznia przez ChatGPT pod względem gramatycznym i ortograficznym różni się od użycia programów redaktorskich? Co jednak, gdy czat nie tylko poprawi błędy, ale również przereaguje niektóre fragmenty tekstu? Strach przed byciem oszukanym przez ucznia lub studenta wzmagany jest dodatkowo przez brak możliwości pewnej weryfikacji tekstów stworzonych przez AI²¹.

¹⁸ P. Krzypkowska, op.cit., s. 6.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ G. Mazurek, op.cit., s. 11.

²¹ Choć pojawiają się nowe narzędzia do weryfikacji, nie możemy mówić o ich stuprocentowej skuteczności, a margines błędu programów tego typu jest zbyt duży, by ryzykować niesłuszne oskarżenie ucznia lub studenta o nieetyczne postępowanie. Cyt. za: W. Branicki, *Kulturowe aspekty upowszechniania systemów sztucznej inteligencji w instytucjach edukacyjnych*, „Perspektywy Kultury” 2023, t. 42, nr 3, s. 110.

W związku z tym pojawiają się różnorodne postulaty – regulacji użycia tej technologii²² czy nawet jej całkowitego zakazu²³. Wobec wzrastającej liczby widocznych problemów etycznych związanych z wykorzystaniem ChatuGPT bez wątplenia niezbędne są jakiekolwiek normy, które mogłyby stać się wsparciem dla nauczycieli i wykładowców²⁴.

Brak wytycznych i przepisów prawnych zaskakuje, jeśli weźmiemy pod uwagę, że już w roku 2020 opublikowana została *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce*. Dokument ten wskazuje cele, jakie państwo polskie powinno osiągnąć do roku 2023, a w dalszej perspektywie również do 2027. Celem jest tu harmonijny rozwój polskiej gospodarki i nauki z użyciem technologii AI. W rekomendacjach odnaleźć można między innymi postulat „opracowania standardów i dobrych praktyk dotyczących wykorzystania rozwiązań AI”. Towarzyszy mu również cel „opracowanie mechanizmów wspierania nauczycieli i pracowników oświaty w podnoszeniu kwalifikacji i rozwijaniu umiejętności w tym obszarze”. Wszystko po to, by w przyszłości wprowadzić do powszechnego użytku narzędzia edukacji „uwzględniającej zastosowanie narzędzi i rozwiązań AI”²⁵. I wszystko to, w myśl rządowych założeń, zrealizowane miało zostać do roku 2023! Według przyjętej polityki do roku 2027 techniki AI mają natomiast zostać inkorporowane do programów nauczania, a szkoły – otrzymać wsparcie w zakresie kształcenia u uczniów umiejętności pracy ze sztuczną inteligencją²⁶.

Skoro celem jest szersze, ale także etyczne wykorzystanie nowej technologii, warto zastanowić się nad konkretnymi jej zastosowaniami i regulacjami jej funkcjonowania. ChatGPT może stać się asystentem zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego, wspierającym proces nauczania. W dalszej części artykułu analiza owych zastosowań skupi się na konkretnym przykładzie: edukacji historycznej na poziomie szkolnictwa wyższego. Warto jednak zwrócić uwagę na zastosowanie poniższych wniosków również w innych gałęziach humanistyki.

²² W. Branicki, op.cit., s. 107

²³ Ibidem, s. 108.

²⁴ G. Mazurek, op.cit., s. 11.

²⁵ Uchwała nr 196 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia „Polityki dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020”, „Monitor Polski” 2021, poz. 23.

²⁶ Ibidem, s. 54.

ChatGPT jako asystent studenta i pomoc w procesie samokształcenia

Zanim wymienione zostaną wszystkie zastosowania czatu, niezbędne jest krótkie scharakteryzowanie specyfiki nauki historii na wyższej uczelni. Pozwoli to na wskazanie podstawowych problemów, z jakimi muszą mierzyć się studenci, i określenie obszarów, w których ChatGPT mógłby znaleźć zastosowanie.

Jednym z największych wyzwań, z jakimi mierzą się studenci, są ogromne partie materiału, którego przyswojenie jest niezbędne do zdania egzaminów w każdym semestrze. W ciągu zaledwie czterech miesięcy młodzi ludzie powinni stać się ekspertami z zakresu danej epoki, zarówno w obszarze historii Polski, jak i powszechnej. Do tego dochodzą specjalistyczne kursy: historiografii i nauk pomocniczych historii oraz zajęcia seminaryjne. Czas przeznaczony na naukę do egzaminów ograniczany jest również przez inne obowiązki, np. praktyki zawodowe. Warto również zauważyć, że z uwagi na pogarszającą się sytuację ekonomiczną coraz częściej młodzi ludzie oprócz nauki na studiach dziennych zmuszeni są wykonywać pracę zarobkową.

Specyfika studiów historycznych to również często egzaminy ustne, wymagające zupełnie innego zestawu umiejętności niż te potrzebne do zdania testu wielokrotnego wyboru lub egzaminu pisemnego. Do podania w sposób płynny, zwięzły i zrozumiały odpowiedzi na pytanie podczas egzaminu ustnego niezbędna jest nie tylko doskonała pamięć, zrozumienie nierzadko niezwykle skomplikowanych zagadnień, możliwość przeprowadzenia szybkiej syntezy informacji, ale również zdolność radzenia sobie ze stresem – a więc szereg umiejętności zarówno twardych, jak i miękkich.

Szczególnie należy się pochylić nad kwestię rozumienia przez studentów poszczególnych zagadnień. Nauka historii wymaga nie tylko zrozumienia procesów politycznych, gospodarczych i społecznych – zawiera się w niej również refleksja nad kwestiami związanymi z kulturą, sztuką czy technologią. Aby zrozumieć niektóre procesy historyczne, niezbędna jest nierzadko wiedza, której do tej pory student nie posiadał.

W jaki sposób ChatGPT może okazać się pomocy w procesie samokształcenia? Wachlarz dostępnych możliwości jest niezwykle szeroki. Aby zacząć od najprostszych zastosowań: Czat może wyjaśnić studentowi niezrozumiałe pojęcia lub koncepcje. Wystarczy jedynie zadać mu pytanie. Jeśli wygenerowana odpowiedź będzie

niezrozumiała lub zbyt trudna, student może wprowadzać kolejne prompty, prosząc chat o dalsze naświetlenie kwestii w prostszy sposób. W przeciwieństwie do interakcji z żywym człowiekiem chat nie ma ograniczeń wynikających z cierpliwości czy czasu, a więc tłumaczenie może się odbywać tak długo, aż dany problem zostanie zrozumiany i zapamiętany przez użytkownika. ChatGPT może również wskazać studentowi, jakie materiały są niezbędne do zgłębienia danego zagadnienia, a także na polecenie użytkownika uszeregować je, proponując kolejność czytania, która zapewni lepsze zrozumienie²⁷. Narzędzie może też spełniać rolę prywatnego tutora i doradcy. Jeśli student wprowadzi prompt określający zakres materiału, który musi opanować do egzaminu, ChatGPT jest w stanie stworzyć dla niego personalizowany rozkład pracy lub plan działania. Plan ten może opierać się na preferowanej przez osobę uczącą się metodzie pracy. Tak wykorzystany chat pełni funkcję osobistego asystenta i pozwala na takie rozłożenie materiału, które pozwoli opanować wiadomości przed egzaminem²⁸. Na tym jednak zastosowania nie kończą się. Możliwe jest również wykorzystanie czatu jako towarzysza w nauce. Student może, prowadząc dialog z chatem, wykorzystać go jako „słuchacza”, któremu opowiada o danym zagadnieniu — w takim scenariuszu ChatGPT analizuje tekst nadesłany przez studenta i wskazuje na nieścisłości lub błędy, co pozwala osobie uczącej na szlifowanie umiejętności sprawniejszego formułowania swoich myśli²⁹. Po wpisaniu odpowiedniej komendy chat może również stać się oponentem w dyskusji, którego zadaniem będzie kontrargumentacja i obalanie tez stawianych przez studenta, co umożliwi przygotowanie się do debat prowadzonych na zajęciach³⁰. Narzędzie jest również w stanie stawiać przed studentem wyzwania, np. poprzez tworzenie gier edukacyjnych³¹. Na każdym etapie wymiany informacji chat może również przekazać ocenę zwrotną — wskazując, jakie elementy materiału wymagają dalszej pracy i nauki.

Nie możemy również zapominać o funkcji redaktora tekstu, choć kwestia ta jest zdecydowanie bardziej kontrowersyjna niż użycie ChatuGPT jako prywatnego asystenta. Chat wykorzystywać można do redagowania istniejących tekstów — jest on w stanie poprawić błędy językowe popełnione przez studenta. Niestety, w przeciwieństwie do programów redaktorskich takich jak np. LanguageTool, nie

²⁷ UNESCO, op.cit., s. 9.

²⁸ UNESCO, op.cit., s. 9.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

wskazuje on popełnionych błędów, a raczej redaguje cały tekst tak, aby błędów nie zawierał. ChatGPT doskonale poradzi sobie za to ze stylizowaniem i szlifowaniem istniejącego tekstu.

W tej funkcji czatu kryje się jednak najwięcej zagrożeń i problemów etycznych. Czy tekst edytowany kilkanaście razy z użyciem czatu jest tekstem autorskim? Czy ingerencja programu zostanie wychwycona przez program antyplagiatowy? Korzystanie z takiej pomocy bez wątplenia może nauczyć użytkownika nowych form językowych, wzbogacić jego słownictwo i zniwelować problem błędów ortograficznych i gramatycznych, jakim naszpikowane są nieraz pierwsze wersje rozdziałów prac dyplomowych, z którymi zapoznają się wykładowcy. Z drugiej jednak strony narzędzie umożliwia również ulepszanie tekstu bez własnej refleksji studenta nad językiem. Ten aspekt funkcjonowania ChatuGPT bez wątplenia wymaga konkretnych regulacji³².

ChatGPT jako asystent wykładowcy akademickiego

Czat może wspierać nie tylko studenta, ale i wykładowcę. Zanim jednak omówione zostaną jego funkcje, które mogą potencjalnie ułatwić pracę tego drugiego, warto krótko scharakteryzować problemy, z jakimi mierzy się współczesny wykładowca i naukowiec.

Jednym z największych jest zdecydowanie postępująca biurokratyzacja. Konieczność wypełniania sprawozdań, protokołów i różnorodnej dokumentacji nie- rzadko oddziałuje negatywnie na pozostałe obowiązki pracownika – tj. zadania dydaktyczne i naukowe. Liczba niezbędnych do wypełnienia dokumentów zwiększa się wykładniczo wraz z realizacją projektów i grantów badawczych. Na to wszystko mogą się również nałożyć różnorodne funkcje pełnione w administracji jednostki uniwersytetu, w którym badacz jest zatrudniony. Wskazuje to na istnienie trzech obszarów, w których pracownik uczelni wyższej może szukać pomocy AI: dydaktyka, praca badawcza i biurokracja. Warto zatem omówić zastosowania tego narzędzia dla każdego z nich.

W procesie dydaktycznym czat może zapewnić pomoc poprzez współtworzenie, wraz z wykładowcą, scenariusza zajęć o konkretnej strukturze³³. Po wpi- saniu odpowiedniego promptu uwzględniającego poziom edukacji, na którym

³² W. Czerski, op.cit., s. 59.

³³ W. Wątor, op.cit., s. 10.

prowadzone będą zajęcia, możliwe jest również uzyskanie propozycji urozmaiceń procesu nauczania: gier dydaktycznych, możliwych do zastosowania aktywności czy też zadań dla studentów³⁴. Wówczas ChatGPT staje się swego rodzaju wyszukiwarką inspiracji, z których wykładowca może korzystać w zaproponowanej formie lub może poddać je dalszym, już autorskim modyfikacjom. Czat może również usprawnić proces tworzenia kolokwii i egzaminów pisemnych poprzez pomoc w redakcji tekstów³⁵. W tandemie z takimi narzędziami jak np. Jasnopis³⁶ pozwala na dostosowanie poziomu tekstu do kompetencji językowych odbiorcy. Warto jednak podkreślić, że jest to jedynie usprawnienie, które może przyspieszyć pracę nad redagowaniem zadań. Główny ciężar odpowiedzialności za realizację zadań dydaktycznych nadal spoczywać będzie oczywiście na wykładowcy.

Zastosowanie czatu jako swoistego osobistego asystenta możliwe jest również w badaniach naukowych. W tym przypadku wskazać można cztery obszary pomocy, jakiej udzielić może AI. Na początkowym etapie badań ChatGPT może wesprzeć badacza w formułowaniu pytań badawczych. Warto również użyć go jako jednego ze źródeł informacji podczas wstępnych kwerend. Czat, zapytany odpowiednim promptem, może podać listę artykułów i monografii omawiających dane zagadnienie. Należy jednak zawsze porównywać uzyskane dane z innymi źródłami informacji, np. repozytoriami, aby wychwycić ewentualne halucynacje³⁷.

Czat może również wesprzeć naukowca w zbieraniu i analizie danych poprzez pomoc we wstępnym tłumaczeniu zgromadzonych publikacji i artykułów z innych języków. Podobnie jak w przypadku studentów, ChatGPT będzie również w stanie wesprzeć badacza w planowaniu pracy – z uwzględnieniem specyficznych warunków, w jakich pracuje dana osoba. Po zapoznaniu się z promptem zawierającym analizowane materiały źródłowe czat może również proponować kierunki dalszych analiz, a nawet do tej pory nieeksplorowane obszary badań nad danym zagadnieniem. Poprzez analizę porównawczą własnych pomysłów i podpowiedzi asystenta możliwe będzie obranie nowych kierunków badań³⁸.

³⁴ P. Krzyrkowska, op.cit., s. 6.

³⁵ Ibidem, s. 7.

³⁶ Jasnopis – aplikacja stworzona dzięki grantowi Narodowego Centrum Nauki w 2012 r. Służy do oceny trudności tekstu i pozwala na jego dostosowanie do potrzeb różnorodnych grup czytelników. Używana często w celach zwiększenia dostępności w instytucjach kultury.

³⁷ UNESCO, op.cit., s. 10.

³⁸ Ibidem.

Wreszcie – czat może również pomóc w porządkowaniu danych i zaproponować plany przyszłych tekstów omawiających wyniki badań naukowca. Może również stanowić cenne narzędzie językowe pomagające w przełożeniu owych wyników na języki obce³⁹.

Również obowiązki typowo biurokratyczne w pracy wykładowcy mogą z pomocą czatu zostać zrealizowane sprawniej i wydajniej. Omawiane narzędzie jest w stanie zapewnić pomoc w redagowaniu tekstów raportów, analiz i sprawozdań. Jak wskazuje raport UNESCO, ChatGPT jest również w stanie szybko redagować odpowiedzi na pytania studentów; może także pomóc w wysyłaniu typowo administracyjnych powiadomień o zmianie terminu zajęć lub sali wykładowej⁴⁰. Niektórzy eksperci posuwają się nawet do propozycji usprawnienia procesu składania wniosków grantowych poprzez użycie ChatuGPT⁴¹.

Wykorzystanie nowej technologii do realizowania tylko części z wymienianych obowiązków znacząco usprawniłoby proces naukowo-dydaktyczny i pozwoliłoby wykładowcom na realizowanie znacznie ważniejszych obowiązków, dając czas między innymi na pełnienie roli mistrza dla swoich studentów lub seminarzystów. Sztuczna inteligencja bowiem w doskonały sposób napisze raport lub sprawozdanie, sprawdzi też i poprawi tekst pod względem językowym – nie zastąpi jednak doświadczonego wykładowcy w roli mentora, wspierającego przyszłego młodego badacza⁴².

Popularyzacja narzędzi AI pozwala zatem na skupienie się na tym, co rzeczywiście ważne, szczególnie w badaniach humanistycznych: relacjach mentorskich ze studentami, głębokim dialogu i wymianie idei oraz własnej pracy badawczej. Można stwierdzić, że jest to w istocie powrót do korzeni idei nauczania uniwersyteckiego.

Jednocześnie narodziny tej technologii oznaczają, że rola wykładowcy będzie ulegać stopniowej zmianie. Rozpowszechnienie się narzędzi AI narzuca obowiązek zaznajomienia się z nowymi możliwościami i zagrożeniami. Autorytet wykładowcy łatwo będzie mógł ulec osłabieniu, jeśli podda się on wykluczeniu cyfrowemu, pozwalając sobie na ignorancję w zakresie AI. Nie da się bowiem nauczyć studentów mądrego i etycznego korzystania z tego narzędzia, samemu nie mając

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem, s. 10.

⁴¹ W. Czerski, op.cit., s. 58.

⁴² A. Janus-Sitarz, op.cit., s. 22.

doświadczenia w jego użytkowaniu⁴³. Jeśli uczelnie zdecydują się na nałożenie ograniczeń i regulacji w wykorzystywaniu tej technologii, jej znajomość umożliwi egzekwowanie owych przepisów. Rolą wykładowcy może stać się w przyszłości nie tylko weryfikacja, ale również nauczanie, w jaki sposób z owych narzędzi korzystać odpowiedzialnie i etycznie. Funkcja taka jest zresztą powiązana z obowiązkami dydaktycznymi wykładowcy historyka, którego jednym z zadań jest nauczanie młodych ludzi, w jaki sposób weryfikować źródła informacji⁴⁴.

Perspektywy na przyszłość

Żywot narzędzia, jakim jest ChatGPT może okazać się krótkotrwały, jednak ogólny trend coraz powszechniejszego wykorzystania narzędzi AI jest faktem. W związku z tym dyskusja dotycząca etyki wykorzystania AI w edukacji staje się wręcz niezbędna⁴⁵. Jesteśmy świadkami rewolucji w systemie nauczania: nagłego i intensywnego rozwoju edukacji zdalnej, indywidualizacji procesu nauczania, wzrostu roli etyki i edukacji społecznej ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania umiejętności weryfikacji informacji pozyskanych online⁴⁶.

Doświadczenia edukacji zdalnej wprowadzonej z dnia na dzień w okresie pandemii pokazało, jak problematyczne są drastyczne i nagłe zmiany. Dysponujemy jednak czasem, by nie tylko przemyśleć przyszłe strategie edukacyjne, ale także opracować funkcjonalne regulacje normujące używanie technologii AI. Takie zobowiązania przyjęła zresztą uchwalona w 2020 r. *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce*.

Z jakiego rodzaju zagrożeniami i tendencjami możemy mieć w przyszłości do czynienia i co prawdopodobnie będzie musiało zostać uwzględnione w uniwersyteckich regulacjach dotyczących wykorzystania tej technologii?

Pierwszym i najbardziej oczywistym dla środowiska akademickiego problemem staje się możliwość oszustw i plagiatów podczas tworzenia prac zaliczeniowych i dyplomowych. Powiązane z tym różnorodne dylematy etyczne zostały przedstawione wyżej.

⁴³ P. Krzypkowska, op.cit., s. 7.

⁴⁴ Ibidem, s. 8.

⁴⁵ W. Wątor, op.cit., s. 10.

⁴⁶ Ibidem.

Kolejnym zagrożeniem jest problem ochrony danych osobowych, szczególnie w przypadku używania czatu do realizacji obowiązków administracyjnych. Nowaligiczna staje się kwestia możliwego upublicznienia danych studentów lub pracowników. Równie ostrożnie należy podchodzić do przekazywania narzędziu informacji pochodzących z prowadzonych badań, pamiętając o tym, że firma OpenAI gromadzi i wykorzystuje wprowadzane do systemu dane⁴⁷.

Kolejna grupa zagrożeń wynika z samej natury technologii GPT i jest ściśle powiązana z tekstami i odpowiedziami produkowanymi przez algorytm. ChatGPT tworzy swoje wypowiedzi w oparciu o już istniejące teksty, co oznacza, że może też powielać błędy poznawcze ich autorów. Jedynie dokładna analiza uzyskanych informacji pozwala na ich wychwycenie. Czat może również powielać funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy i wzorce. Łatwo wyobrazić sobie jak wiele danych, z których korzysta do nauki języka, może zawierać społecznie nieakceptowalne wzorce. Na początkowych etapach rozwoju tej technologii możliwe było stworzenie promptu, który nakłaniał czat do argumentacji wymieniającej zalety nazizmu lub eugeniki. Obecnie ChatGPT poproszony o stworzenie podobnej wypowiedzi odmawia argumentacji, wskazując na historyczne konsekwencje owych zjawisk. Nie oznacza to jednak, że uzyskanie podobnych wywodów jest zupełnie niemożliwe. Czat nie operuje bowiem na ludzkich założeniach etycznych⁴⁸.

Kolejna grupa zagrożeń związana jest z komercyjnym charakterem narzędzia. W chwili obecnej dostępne są zarówno wersje darmowe, jak i płatne, jednakże możliwy jest scenariusz, w którym po rozpowszechnieniu się narzędzia dostęp do niego zostanie ograniczony, a z jego pomocy będą mogły korzystać jedynie osoby i instytucje, które opłacą subskrypcję. Tworzy to ciekawą dychotomię, na razie bowiem ChatGPT pełni funkcję narzędzia wyrównującego szanse. Umożliwia bowiem uczniom i studentom pochodzącym ze środowisk defaworyzowanych na skorzystanie z narzędzia niwelującego różnice społeczne⁴⁹. Do tej pory dostęp do prywatnych lekcji, asystentury i indywidualnego wsparcia, zarezerwowany był dla studentów lepiej sytuowanych.

Wielu ekspertów wskazuje również na związany z wykorzystywaniem AI postępujący proces osłabienia krytycznego myślenia i swoistego rozleniwienia

⁴⁷ OpenAI, Polityka prywatności. Cyt. za: <https://openai.com/policies/privacy-policy> [dostęp 27.01.2024].

⁴⁸ UNESCO, op.cit., s. 11.

⁴⁹ Ibidem.

intelektualnego. W dalszej perspektywie zjawisko to może również prowadzić do oszustw i nadużyć etycznych w procesie zdobywania wykształcenia⁵⁰. Z drugiej jednak strony zastosowanie tej technologii niesie ze sobą wiele korzyści. Wskazać można tu chociażby na wykazaną w badaniach funkcję wspierania spersonalizowanego i dostosowanego do indywidualnych potrzeb studenta procesu nauczania⁵¹. Ułatwia to osobom o specjalnych potrzebach edukacyjnych funkcjonowanie w realiach szkoły wyższej. Czat dysponuje nieograniczoną cierpliwością oraz czasem, co pozwala na dostosowanie tempa i stylu nauki do indywidualnych potrzeb.

Personalizacja procesu edukacji możliwa dzięki stosowaniu ChatuGPT pozwala studentom na zminimalizowanie stresu związanego z edukacją. Czat, prowadząc dyskusję lub pomagając w ustaleniu planu nauki, nie ocenia poziomu intelektualnego, płci, wieku ani kompetencji społecznych studenta⁵². W realiach nauki w szkole wyższej użytkowanie ChatuGPT zmniejsza również zależność studenta od prowadzącego zajęcia. Osoba ucząca się nie musi martwić się, czy jej braki zostaną w porę dostrzeżone i wskazane, by mogła nad nimi popracować, przygotowując się do egzaminu. Używając ChatuGPT studenci mogą sami zidentyfikować swoje problemy i próbować je przezwyciężyć z użyciem tej technologii w roli osobistego asystenta w nauce⁵³. Proponując różne tryby nauki i wskazując działania, jakie student musi podjąć, przygotowując się do egzaminu, czat uczy planowania i zarządzania czasem. Jednak prawdopodobnie najciekawszą jego funkcją, silnie powiązaną z samą ideą uniwersytetu, jest umiejętność zadawania pytań. Bo czymże innym jest proces promptowania, jeśli nie nauką stawiania takich pytań, które pozwolą na rozszerzenie wiedzy i pozyskanie niezbędnych informacji? W tym zakresie edukacja w szkole wyższej uzupełnia umiejętność korzystania z nowych technologii, ucząc nie tylko logicznego myślenia i pogłębionej analizy, ale również sprawnego pozyskiwania informacji – nawet od AI⁵⁴.

Wyważenie zagrożeń i zalet korzystania z narzędzia, jakim jest ChatGPT, leży w dużej mierze w gestii władz uniwersyteckich. Na razie część polskich uczelni nie ma żadnych rekomendacji, a korzystanie z AI pozostaje szarą strefą⁵⁵.

⁵⁰ W. Czerski, op.cit., s. 59.

⁵¹ Y.F. Tu, *Roles and functionalities of ChatGPT for students with different growth mindsets: Findings of drawing analysis*, „Educational Technology & Society” 2024, t. 27, nr 1, s. 198.

⁵² J. Cholewa, Z. Rak, *ChatGPT jako przyjaciel pokolenia Z*, „Języki obce w szkole” 2023, nr 4, s. 34.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Y.F. Tu, op.cit., s. 198.

⁵⁵ W. Czerski, op.cit., s. 60.

W jaki sposób stworzyć owe rekomendacje? Tu z pomocą przychodzi Raport UNESCO, który wylicza kroki, które mogą podejmować uczelnie wyższe w celu wypracowania zasad korzystania ze sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym. Pierwszym jest organizacja spotkań wykładowców i studentów z ekspertami, które mogłyby stać się polem do dyskusji nad zastosowaniem tej technologii. Kolejnym krokiem w normalizacji nowych rozwiązań byłoby zredagowanie jasnych wytycznych dotyczących użytkowania AI zarówno przez studentów, jak i pracowników naukowo-dydaktycznych. W oparciu o te zasady możliwe byłoby uczenie młodych ludzi etycznego i odpowiedzialnego korzystania ze sztucznej inteligencji. W procesie tym kluczową rolę mieliby odgrywać wykładowcy zaznajomieni z technologią dzięki szkoleniom organizowanym przez uniwersytet. Wszystkie te działania wymagałyby również zaktualizowania etycznej polityki uczelni oraz refleksji nad formą stosowanych egzaminów⁵⁶.

Tutaj szczególnie widoczne stają się wyzwania, jakie stawia przed szkołami wyższymi technologia AI – wyzwania, które jednocześnie pozwalają na powrót do klasycznej roli uniwersytetu jako platformy wymiany doświadczeń i informacji. ChatGPT pokazuje bowiem, że sens formy sprawdzania wiedzy oparta na testach wielokrotnego wyboru i egzaminach pisemnych może zostać łatwo zweryfikowany przez dostęp do technologii AI. W związku z tym potrzebna jest refleksja nad powrotem do odpowiedzi ustnych, do egzaminów polegających na pogłębionej dyskusji między wykładowcą a studentem, w której nie ma miejsca na odpowiedzi generowane przez algorytm. Wniosek ten wydaje się zresztą pokrywać z postulatami środowiska akademickiego.

Podsumowanie

Autorzy większości artykułów analizujących kwestię zastosowań ChatuGPT w edukacji zdają się dochodzić do podobnych wniosków: sztuczna inteligencja będzie obecna w życiu akademickim. Zjawiska tego nie da się powstrzymać⁵⁷. Ignorowanie tej technologii lub odmowa jej używania wydają się bezcelowe, podobnie jak pozbawiona sensu była kilka dekad wcześniej walka z cyfryzacją⁵⁸. Z ChatemGPT trudno zresztą walczyć. Nie istnieją jeszcze narzędzia, które

⁵⁶ UNESCO, op.cit., s. 13.

⁵⁷ P. Krzykowska, op.cit., s. 8.

⁵⁸ G. Mazurek, op.cit., s. 11.

pozwołyby na skuteczne wykrywanie ingerencji programu w tworzenie tekstu, a programy antyplagiatowe również nie radzą sobie ze wskazywaniem przypadków korzystania z ChatuGPT przy redagowaniu pracy dyplomowych⁵⁹. Jedynie jasne regulacje i praca u podstaw, polegająca na kształtowaniu etycznych postaw studentów, mogą dać tu owoce. Jednocześnie niezbędne jest ciągle krytyczne weryfikowanie sposobu funkcjonowania czatu i metod jego użytkowania oraz zadawanie pytań o ograniczenia jego algorytmów, propagowane błędy poznawcze i przypadki szerzenia przez niego dezinformacji.

Technologia GPT obnaża wady systemu edukacji polegającego jedynie na odtwarzaniu informacji, bez ich krytycznej analizy. W tym kontekście humanistyka, a szczególnie nauczanie historii, w którym niezwykłą rolę odgrywa krytyka źródła i analiza pozyskiwanych informacji, nabierają nowego znaczenia⁶⁰. Znaczenie tworzenia precyzyjnych promptów, trafiających w sedno problemu, pozwalających na sprawną komunikację i pozyskanie potrzebnych informacji, wskazuje jednocześnie, jak dużą rolę w edukacji może odgrywać nauka umiejętności stanowiących sedno nauk humanistycznych, takich jak sztuka stawiania pytań czy argumentacji⁶¹. Rozwój technologii GPT może więc stanowić impuls do rewizji przekonań dotyczących procesu edukacji historycznej w szkole wyższej.

BIBLIOGRAFIA

Akty normatywne

Uchwała nr 196 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia „Polityki dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020”, M.P. 2021, poz. 23, s. 52.

Opracowania

Branicki W., *Kulturowe aspekty upowszechniania systemów sztucznej inteligencji w instytucjach edukacyjnych*, „Perspektywy Kultury” 2023, t. 42, nr 3, s. 101–116.

ChatGPT, *Journal of International Affairs*, *OpenAI's ChatGPT and the Prospect of Limitless Information: A Conversation with ChatGPT*, „Journal of International Affairs” 2022, t. 75, nr 1, s. 379–86.

⁵⁹ A. Janus-Sitarz, op.cit., s. 20.

⁶⁰ Ibidem, s. 20.

⁶¹ G. Mazurek, op.cit., s. 12.

- Cholewa J., Rak Z., *ChatGPT jako przyjaciel pokolenia Z*, „Języki obce w szkole” 2023, nr 4, s. 29–36.
- Czerski W., *ChatGPT – potrzebne narzędzie czy przekleństwo naszych czasów*, „Dydaktyka Informatyki” 2023, T. 18, s. 55–63.
- Gajosowa P., *Bot byłby tańszy od polonisty*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 17, s. 135–148.
- Grobelna B., *Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej*, „Języki obce w szkole” 2023, nr 2, s. 87–93.
- Janus-Sitarz A., *Cena Sztucznej Inteligencji*, „Refleksje”, 2023, nr 4, s. 17–23.
- Krzypkowska P., *Sztuczna inteligencja? Obecna!*, „Edukacja Pomorska” 2023, nr 120, s. 5–8.
- Machura M., *Czat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, Ministerstwo Edukacji i Nauki 2023.
- Mazurek G., *ChatGPT w szkole i na uczelni*, „Edukacja Pomorska” 2023, nr 120, s. 11–13.
- Tu Y.F., *Roles and functionalities of ChatGPT for students with different growth mindsets: Findings of drawing analysis*, „Educational Technology & Society” 2024, t. 27, nr 1, s. 198–214.
- Wątor W., *Sztuczna inteligencja w pracy nauczyciela*, „Edukacja Pomorska” 2023, nr 120, s. 8–11.

Wydawnictwa internetowe

- OpenAI, Polityka prywatności. <https://openai.com/policies/privacy-policy> [dostęp 27.01.2024].
- The Guardian*, 2 lutego 2023, *ChatGPT reaches 100 million users two months after launch*. <https://www.theguardian.com/technology/2023/feb/02/chatgpt-100-million-users-open-ai-fastest-growing-app> [dostęp 27.01.2024].
- UNESCO, *ChatGPT and artificial intelligence in higher education*, 2023. Cit. per: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf [dostęp 27.01.2024].

MARTA WŁODARCZYK-RYBACKA
Uniwersytet Adama Mickiewicza
ORCID [0009-0009-6553-2087](https://orcid.org/0009-0009-6553-2087)

EDUKACJA HISTORYCZNA W CHORĄGWI WIELKOPOLSKIEJ ZWIĄZKU HARCERSTWA POLSKIEGO NA PRZYKŁADZIE PROPOZYCJI PROGRAMOWEJ *ZDOBYWCY TREFLA*

HISTORICAL EDUCATION BASED ON PROGRAMME PROPOSAL *ZDOBYWCY TREFLA* IN GREAT POLAND SCOUT REGIMENT OF THE POLISH SCOUTING AND GUIDING ASSOCIATION

ABSTRAKT: Tematem artykułu jest edukacja historyczna i sposób jej realizacji w Związku Harcerstwa Polskiego na przykładzie propozycji programowej *Zdobycy Trefla*. Jest to zestaw proponowanych zadań i zajęć, z której należy wybrać odpowiednią liczbę aktywności do zrealizowania z wychowankami celem zrealizowania tematu powstania wielkopolskiego. Propozycja jest dostosowana do wieku uczestników i uwzględnia podział metodyczny obowiązujący w organizacji. Przy pomocy instrumentów metodycznych takich jak sprawności, tropy czy wyzwania, harcerze i harcerki są w stanie przyswoić przebieg ważnych wydarzeń historycznych takich jak powstanie wielkopolskie.

SŁOWA KLUCZOWE: harcerstwo, skauting, propozycja programowa, powstanie wielkopolskie

ABSTRACT: The topic of the article is historical education and the way it is implemented in the Polish Scouting and Guiding Association, based on the example of the *Zdobycy Trefla* [Winners of the Clubs] programme proposal. The said document is a set of proposed tasks and activities, of which an appropriate number should be selected to be carried out with the pupils in order to familiarize them with the issue of the Greater Poland Uprising. It is adapted to the age of participants, taking into account the methodological division applied in the organization. Using methodological instruments such as skills, clues or challenges, scouts are able to learn the course of important historical events such as the Greater Poland Uprising.

KEYWORDS: scouting movement, scouting, programme proposal, Greater Poland Uprising

Wstęp

Dydaktyka historii jest nauką znaną już od XVIII wieku, które aktualnie zmienia swe formy pracy, dostosowując je do sposobu życia współczesnych uczniów. Powodów takiego stanu rzeczy należy upatrywać w coraz wyraźniejszej obecności mediów społecznościowych w realiach codziennego życia, a także w rozwoju nowoczesnych form przekazu. Uczniowi czy wychowankowi nie wystarczy już jedynie wykład nauczyciela – aby go zaciekawić i zainteresować, a tym samym wzbudzić szanse na zapamiętanie informacji, należy jak najbardziej ów wywód uatrakcyjnić. Z tego powodu nauczyciele sięgają po nietypowe formy przekazu – film, muzykę czy *social media*. Instytucje kulturalne takie jak muzea i archiwa kładą dużo większy nacisk na edukację. Dzięki takiemu zabiegowi realizują swe główne zadanie, jakim jest gromadzenie i zabezpieczanie zbiorów, a działania popularyzatorskie i promocyjne wspierają wypełnienie tej misji. Zmienił się także środek ciężkości w dydaktyce historii. Coraz częściej podnoszony jest postulat, aby historia polityczna stała się tłem, a do głównego nurtu doszła historia społeczna czy historia kobiet. Zmienił się odbiorca treści historycznych, który poszukuje w nich nie informacji, a przede wszystkim rozrywki. Naszym zadaniem jako dydaktyków i edukatorów jest połączyć te dwa cele – edukację i zabawę – w ramach edukacji historycznej¹.

Edukację historyczną wykorzystują w swojej pracy nie tylko instytucje czy szkoły, ale także organizacje młodzieżowe. Tematem niniejszego artykułu będzie edukacja historyczna wokół Powstania Wielkopolskiego 1918–1919 w ramach realizacji propozycji programowej *Zdobywcy Trefla* stworzonej przez Chorągiew Wielkopolską Związku Harcerstwa Polskiego im. Powstańców Wielkopolskich 1918–1919.

Metodyka pracy wychowawczej w Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP)

Pierwsze informacje o ruchu skautowym na ziemiach polskich pochodzą z 1909 r. Dwa lata później Andrzej Małkowski powołał pierwsze drużyny skautowe we Lwowie. Stopniowy rozwój tych drużyn i dążenia niepodległościowe

¹ *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023, s. 17–33.

doprowadziły w 1918 r. do powołania ZHP – najstarszej organizacji harcerskiej w Polsce. Pomimo wielu trudności, takich jak okupacja hitlerowska czy okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, harcerstwo w Polsce nadal funkcjonuje prężnie i sprawnie, wychowując kolejne pokolenia młodych ludzi na aktywnych, zaangażowanych obywateli. Związek realizuje to wychowanie poprzez swoją misję i metodykę pracy².

Metodyka harcerska to zbiór form i narzędzi, które stoją u podstaw Harcerskiego Systemu Wychowawczego. Dzięki nim możemy dostosować elementy metody harcerskiej do wieku harcerzy. Elementami tymi są: Prawo i Przrzeczenie Harcerskie, uczenie poprzez działanie, stale doskonały i stymulujący program oraz system małych grup. Wykorzystanie metodyki harcerskiej pozwala również zrealizować misję ZHP, innymi słowy – „wychowanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru, poprzez stawianie wyzwań”³. Od 2003 r. w ZHP działają cztery główne grupy metodyczne: zuchy (członkowie w wieku 6–10 lat), harcerze (10–13 lat), harcerze starsi (13–16 lat) oraz wędrownicy (16–21 lat). Każda z tych grup ma swoje określone formy pracy, dostosowane do rozwoju psychoficznego wychowanków⁴.

Metodyka zuchowa obejmuje pracę z dziećmi w wieku 6–10 lat. Animatorem zabaw jest drużynowy gromady zuchowej, często nazywany wodzem. Charakterystyczną formą pracy zuchów jest zabawa w coś lub wcielanie się w kogoś. Dzieci podczas zabawy np. w Indian, odkrywców czy astronomów poznają świat i zasady w nim obowiązujące. Fundamentem pracy wychowawczej są Prawo i Obietnica Zucha. Zostały one sformułowane w sposób uproszczony, tak aby ich treść i idee były dla dzieci zrozumiałe. Dzieci podczas uroczystego przyznania Znaczka Zucha wypowiadają słowa: „Obiecuję być dobrym zuchem. Zawsze przestrzegać Prawa Zucha.” Wydarzenie to ma zazwyczaj uroczysty charakter i następuje około roku po przystąpieniu dziecka do gromady. Z kolei Prawo Zucha to krótki kodeks sformułowany w sześciu punktach. Zawiera on w swojej treści takie wartości jak patriotyzm, prawdomówność, odwaga i gotowość do samorozwoju. Pracę w systemie małych grup zuchy realizują w szóstkach, które są podzielone ze względu na płeć⁵.

² W. Hausner, M. Wierzbicki, *Sto lat harcerstwa*, Warszawa 2015.

³ *Misja ZHP*, <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp/> [dostęp 20.01.2024].

⁴ Uchwała nr 17/XXXVIII Rady Naczelnej ZHP z dnia 31 grudnia 2014 r. w sprawie systemu metodycznego ZHP, s. 1–2.

⁵ *Ibidem*.

Metodyka harcerska dotyczy wychowanków w wieku 10–13 lat. Z założenia uczestnik zbiórek dąży do tego, żeby stać się harcerzem i wprowadzić swoje umiejętności na wyższy poziom. Charakterystyczną formą pracy jest gra. Harcerze biorą w niej udział w ramach zastępów, realizując zadania zespołowe i zdrowo rywalizując w taki sposób, aby osiągnąć wyznaczony cel. Fundamentem pracy wychowawczej dla tej metodyki są Prawo i Przysięga Harcerskie. Prawo Harcerskie składa się z 10 punktów wyznaczających postępowanie harcerza, przy czym są to wskazówki postępowania. Z kolei przysięga harcerska jest wyrazem wyrażenia przez wychowanka woli do zostania członkiem organizacji. Z reguły jest to ważne wydarzenie w życiu drużyny, a po jego złożeniu harcerz przypina do munduru krzyż harcerski – podstawową odznakę organizacyjną. System małych grup polega w tym przypadku na wytworzeniu w drużynie zastępów. Liderem grupy jest zastępowy – rówieśnik, który ma zdolności przywódcze, inicjuje i planuje pracę zastępu. W przypadku drużyn koedukacyjnych zastępy są podzielone według płci. Każdy zastęp ma swoją obrzędowość, symbole i zwyczaje⁶.

Grupa harcerzy starszych to osoby w wieku od 13 do 16 lat. W tym wieku młodzi ludzie buntują się i kwestionują dotychczasową rzeczywistość. Harcerze starsi zaczynają kształtować własne poglądy i spojrzenie na świat. Charakterystyczną dla nich formą pracy jest poszukiwanie, którego proces opiera się na przewartościowaniu dotychczasowych autorytetów i wyznawanych idei. Ponownie fundamentem pracy są Prawo i Przysięga Harcerskie, jednak harcerz starszy już świadomie akceptuje i realizuje zawarte w nim normy obyczajowe i moralne. Praca realizowana jest w ramach zastępów⁷.

Ostatnią grupą metodyczną w ZHP jest metodyka wędrownicza. Obejmuje ona młodzież w wieku od 16 do 21 lat. Charakterystyczną formą pracy jest służba, czyli dobrowolna i bezinteresowna działalność na rzecz własnego środowiska. Służba może być realizowana także poza organizacją, na rzecz lokalnej społeczności. Każde zadanie, jakie realizują wędrownicy, zarówno indywidualnie jak i zespołowo, ma charakter wyczynu. Wędrownik ma przekraczać swoje granice, podejmować zmężony wysiłek i wyzwania. Wielu młodych ludzi angażuje się w specjalności ZHP, takie jak grupy ratownicze czy grupy zabezpieczenia. Prawo i Przysięga Harcerskie są fundamentem pracy, jednak w tym wypadku jego dopełnieniem jest Kodeks Wędrowniczy. Jego założenia stają się nową filozofią życia wędrownika.

⁶ Ibidem, s. 4.

⁷ Ibidem, s. 7.

Młody człowiek przyjmuje postawę wrażliwą, odpowiedzialną na potrzeby otaczającego świata. Harcerstwo nie jest już dla niego tylko zabawą, a sposobem na życie. Wędrownik ma świadomość wad organizacji, jednocześnie starając się je naprawić. Cechuje go ponadto chęć odkrywania świata i docenianie go. Praca w systemie małych grup jest kontynuowana w ramach zastępów lub zespołów zadaniowych, powoływanych na czas realizacji określonego zadania⁸.

System Instrumentów Metodycznych (SIM) w ZHP

W ramach realizacji założeń wychowawczych zawartych w metodykach ZHP zuchy i harcerze mogą zdobywać instrumenty metodyczne. Instrument metodyczny to „celowe, uregulowane narzędzie stymulujące rozwój członków grup metodycznych zgodnie z założeniami poszczególnych metodyk, ujęte w systemie metodycznym ZHP: gwiazdka zuchowa lub stopień harcerski, próba harcerza/harcerki, sprawność, trop, wyzwanie, naramiennik starszoharcerski, naramiennik wędrowniczy, odznaki biegłości kierowane do wędrowników”⁹. Większość instrumentów metodycznych występuje na każdym poziomie wychowawczym, w postaci dostosowanej do wieku i możliwości wychowanków.

W latach 2018–2021 nastąpiła dość duża zmiana w SIM ZHP. Do 2018 r. w ramach SIM funkcjonowały dwie podstawowe instrumenty: stopnie i sprawności. Instruktorzy harcerscy w wielu dyskusjach zwracali uwagę na brak elementów rozwoju duchowego i emocjonalnego, nierówny poziom sprawności nieadekwatny do wieku czy problem z realizacją zadań zespołowych. Główna Kwatera ZHP odpowiedziała na te głosy, powołując zespół, którego głównym zadaniem była reforma SIM. Zmiana ta była przełomowa – wprowadziła dodatkowe instrumenty metodyczne takie jak tropy (do realizacji zadań zespołowych), czy wyzwania (rozwój emocjonalny i duchowy). Sprawności zostały ujednolicone pod względem poziomu trudności, jak również zostały z nich wykluczone takie, które nie miały charakteru sprawdzającego umiejętności. Reforma była wprowadzana stopniowo – w ramach okresu pilotażowego chętnie jednostki rozpoczynały pracę z nowymi instrumentami metodycznymi. Nie obyło się jednak bez dyskusji i kontrowersji na łamach harcerskich czasopism czy na forach internetowych. Pojawiły się m.in. głosy, że nowy SIM

⁸ Ibidem, s. 6.

⁹ *Regulamin Systemu Instrumentów Metodycznych* – Załącznik do Uchwały nr 85/XL Rady Naczelnej ZHP z dnia 26 czerwca 2021 r. w sprawie systemu instrumentów metodycznych ZHP, s. 1.

zablokuje spontaniczne działanie zastępów, zabije indywidualizm wśród harcerzy, czy wręcz tezy o tresowaniu dzieci zamiast ich faktycznym wychowywaniu¹⁰. Ostatecznie okres pilotażu wykazał pozytywne efekty reformy i dobre jej przyjęcie; w 2021 r. została ona ostatecznie wprowadzona jako obowiązująca.

Próba harcerza jest indywidualnym instrumentem metodycznym. Przeznaczona jest dla każdego nowego członka organizacji, niezależnie od wieku. Celem tej próby jest poznanie przez nową osobę harcerskich ideałów, zasad i obyczajów danej drużyny oraz podstawowych wiadomości o ZHP. Nie jest to egzamin, a proces, który ma utwierdzić kandydata na harcerza w tym, że chce świadomie zostać członkiem organizacji. W przypadku starszych grup metodycznych (Harcerze Starsi i Wędrownicy) próba harcerza może być połączona z próbami na odznaki tożsamościowe (namiennik starszoharcerski i namiennik wędrowniczy). Próba harcerza trwa sześć miesięcy i kończy się przyznaniem krzyża harcerskiego i dopuszczeniem do złożenia Przysięgi Harcerskiej¹¹.

Kolejnym instrumentem metodycznym są gwiazdki zuchowe (dla członków metodyki zuchowej) oraz stopnie harcerskie (dla pozostałych metodyk). Są to instrumenty indywidualne, których celem jest osobisty rozwój harcerza i zucha. Stopnie i gwiazdki zuchowe realizowane są w ramach próby, a fakt rozpoczęcia realizacji odnotowuje się w rozkazie drużynowego. Gwiazdki zuchowe i stopnie dostosowane są do wieku kandydata¹².

Stopnie obowiązujące w ZHP¹³

Nazwa stopnia	Oznaczenie stopnia na namienniku	Wiek kandydata	Metodyka
Zuch ochoczy	jedna gwiazdka zuchowa	6–8 lat	Zuchowa
Zuchy sprawny	dwie gwiazdki zuchowe	8–9 lat	
Zuch zaradny	trzy gwiazdki zuchowe	9–10 lat	
Młodzik/ochotniczka	jedna belka	10–12 lat	Harcerska
Wywiadowca/ tropicielka	dwie belki	12–13 lat	

¹⁰ *Stanowisko KPW w sprawie reformy SIM*, „Harcerz Rzeczypospolitej. Internetowe pismo Ruchu Harcerskiego”, 12.11.2019, http://www.hr.bci.pl/articles.php?article_id=664 [dostęp 14.08.2024].

¹¹ *Ibidem*, s. 3.

¹² *Ibidem*, s. 4.

¹³ *Ibidem*, s. 4.

Nazwa stopnia	Oznaczenie stopnia na naramienniku	Wiek kandydata	Metodyka
Odkrywcą/pionierką	jedna krokiewka	13–15 lat	Starszoharcerska
Ćwik/samarytanka	dwie krokiewki	14–16 lat	
Harcerz orli/ harcerka orla	jedna gwiazdka	15–19 lat	Wędrownicza
Harcerz Rzeczypospolitej / Harcerka Rzeczypospolitej	dwie gwiazdki	18–21 lat	

Program próby na stopnie obejmuje też realizację innych instrumentów metodycznych, takich jak sprawności, tropy czy wyzwania. Próbę na stopień drużynowy formuluje wraz z kandydatem w oparciu o ideę stopnia. W przypadku prób na stopnie harcerza orlego (HO) i harcerza Rzeczypospolitej (HR) w realizacji próby uczestniczy jej opiekun, który na bieżąco monitoruje postępy wychowanka i służy mu radą i pomocą. O zamknięciu próby decyduje drużynowy lub odpowiednia kapituła stopnia (w przypadku metodyki wędrowniczej)¹⁴.

Sprawności są indywidualnym instrumentem metodycznym, który ma na celu rozwijanie umiejętności harcerza, wiedzy i tzw. wyrobienia harcerskiego. Mają za zadanie stymulować rozwój fizyczny i intelektualny. Przyznanie sprawności jest równoznaczne z tym, że kandydat zrealizował zadania przewidziane w programie sprawności. Z założenia sprawności zuchowe mają jeden poziom trudności, zaś sprawności harcerskie są dostosowane poziomem do obecnie realizowanej przez harcerza metodyki. Ponadto sprawności harcerskie są pogrupowane w serie tematyczne. Harcerz realizuje zadania określone w programie sprawności, może je zmodyfikować w wyjątkowych sytuacjach. Otwarcie i zamknięcie próby na sprawność ogłasza się w rozkazie drużynowego¹⁵.

Tropy to zespołowe instrumenty metodyczne, których głównym zadaniem jest stymulowanie rozwoju kompetencji interpersonalnych, umiejętności pracy w grupie i wspólnego dążenia do osiągnięcia określonych celów. Najczęściej przyjmują formę zadania grupowego, dzięki czemu zuchy i harcerze uczą się pracy w systemie małych grup i poprzez działanie. W zależności od metodyki harcerze mogą zdecydować się na wybranie ścieżki tematycznej (pod którą samodzielnie układają zadania), przykładowego tropu z zestawem wskazówek lub gotowego projektu tropu. Zuchy w każdym wypadku realizują gotowy trop wybrany przez

¹⁴ Ibidem, s. 4–7.

¹⁵ Ibidem, s. 8–9.

kadre gromady zuchowej, który można poddać drobnym modyfikacjom. W ramach realizacji tropu oprócz zadań zespołowych powinny być również wykonywane zadania indywidualne, a wędrownicy mogą ponadto zapraszać do ich realizacji osoby spoza organizacji, np. specjalistów w danej dziedzinie. Tropy są przyznawane na wniosek zespołu, który je realizował, po akceptacji kadry drużyny. Zdobywanie tropu odnotowywane jest w rozkazie¹⁶.

Ostatnim instrumentem metodycznym są wyzwania. To zadania koncentrujące się przede wszystkim na rozwoju emocjonalnym i duchowym, który opiera się z kolei na prawie i przyrzeczeniu harcerskim. Realizacja wyzwania ma uświadomić harcerzowi, że jest w stanie pracować nad sobą i że potrafi zmienić się na lepsze. Wyzwania są zadaniami w całości indywidualnymi i opracowywanymi w zależności od potrzeb danego harcerza – np. analiza własnych emocji, praca nad punktualnością, ograniczenie używania telefonu itd. Choć niektóre wyzwania są publikowane w serwisach internetowych organizacji¹⁷, mają one służyć jedynie za przykład zachęcający do podjęcia inicjatywy. Sformułowane wyzwanie powinno zawierać kryterium zaliczenia – np. ograniczenie korzystania z mediów społecznościowych do jednej godziny dziennie. W założeniu realizacja takiego wyzwania powinna trwać maksymalnie cztery miesiące. Rozpoczęcia realizacji nie ogłasza się w rozkazie drużynowego, a jedynie jego zakończenie. Drużynowy zalicza wyzwanie na podstawie rozmowy z kandydatem i osobami, które mogą wnieść coś do oceny realizacji zadania¹⁸.

Na podstawie przedstawionych instrumentów metodycznych, można zauważyć, że metoda i metodyka ZHP pokrywa się z misją organizacji. Jest nią „[...] wychowanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań”¹⁹. Sprawności, tropy, wyzwania i stopnie pozwalają młodemu człowiekowi na rozwój umiejętności interpersonalnych i zainteresowań oraz rozwój duchowy. Są powszechnie wykorzystywane m.in. jako narzędzie popularyzacji i edukacji historycznej. Przykładowe zastosowanie tych elementów zostanie przedstawione na bazie propozycji programowej *Zdobywcy Trefla*.

¹⁶ Ibidem, s. 9–12.

¹⁷ https://sim.zhp.pl/?array_labelIds= [dostęp 07.11.2025]

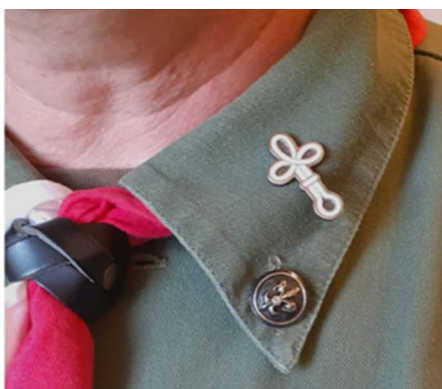
¹⁸ *Regulamin Systemu Instrumentów Metodycznych...*, s. 11–12.

¹⁹ *Misja ZHP*, <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp/> [dostęp 25.01.2024].

Omówienie propozycji programowej *Zdobywcy Trefla*

Propozycja programowa to zestaw gotowych scenariuszy (konspektów) zbiorrek harcerskich, a także innych aktywności, takich jak instrumenty metodyczne, służba i projekty, skupionych wokół określonego tematu. W założeniu ma wspomóc drużynowego lub jego przybocznych w realizacji harcerskiej pracy wychowawczej. Szczególnie często propozycje programowe poruszają tematykę społeczną, skautową, a także historyczną. Przykładem ostatniej z nich jest propozycja programowa Choraǳwi Wielkopolskiej ZHP pt. *Zdobywcy Trefla*.

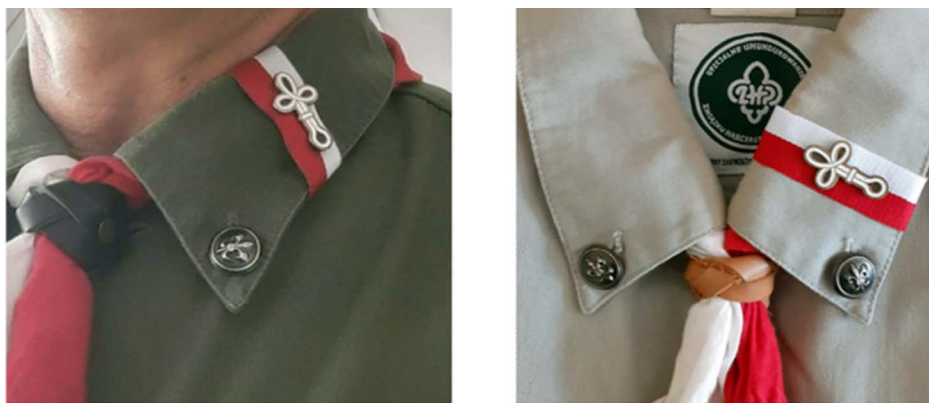
Po raz pierwszy propozycja programowa *Zdobywcy Trefla* została zaprezentowana w 2020 r. i od tego czasu odbyły się już jej trzy edycje. Jej głównym tematem są Powstańcy Wielkopolscy 1918–1919 – ze względu na fakt, że są oni jednocześnie patronem Choraǳwi Wielkopolskiej. Celem zaproponowanych działań jest rozpropagowanie wiedzy o bohaterach choraǳwi i podkreślenie ich znaczenia w historii Polski. Propozycje programową stworzyli instruktorzy Referatów Metodycznych – zespołów specjalizujących się w pracy z określoną metodyką. Harcerze, którzy zrealizują działania opisane w propozycji otrzymują wyjątkową odznakę Trefla Powstańczego, co jest potwierdzeniem posiadania przez zuchę i harcerza wiedzy na temat powstania wielkopolskiego. Po trzykrotnym zrealizowaniu propozycji do Trefla dołączona jest białoczerwona taśma. Trefla nosi się na kołnierzu munduru, co jest wyjątkiem od zapisów zawartych w Regulaminie Mundurowym ZHP. Zgodę na taki wyjątek wyraziła Główna Kwatera ZHP²⁰.



Zdjęcie 1 – Sposób noszenia odznaki *Zdobywcy Trefla* na mundurze harcerskim, po zrealizowaniu I edycji propozycji programowej.

Źródło: https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/zdobywcy_trefla_gk [dostęp 27.01.2024]

²⁰ https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/zdobywcy_trefla_gk [dostęp 27.01.2024].



Zdjęcie 2 – Sposób noszenia odznaki *Zdobycy Trefla* po trzykrotnym zrealizowaniu propozycji programowej.

Źródło: https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/zdobycy_trefla_gk [dostęp 27.01.2024]

Aby uprzyjemnić wychowankom realizację zadań, każde z nich przedstawia przypisany do poszczególnej metodyki bohater. Bohaterowie są rodzeństwem i każdy z nich realizuje się w harcerstwie. Mamy więc Alicję, która jest zuchenką, Hanię, która jest harcerką, Maćka, który udziela się w drużynie harcerzy starszych, oraz najstarszego Szymona, który realizuje się w drużynie wędrowniczej. Każda z postaci ma przypisany określony zestaw cech charakterystyczny dla danej metodyki. Alicja posiada pierwszą gwiazdkę zuchową, zaś Szymon realizuje się w specjalnościach i dążeniu do mistrzostwa²¹.

Układ polegający na obecności wyżej wymienionych postaci został zachowany we wszystkich trzech edycjach propozycji programowej. W pierwszej z nich uwzględniono dodatkowo inne grupy ZHP, takie jak Starszyznę i Seniorów oraz drużyny Nieprzetartego Szlaku – ruchu programowego, który dostosowuje metodę harcerską do pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Niestety, takiego uwzględnienia zabrakło w kolejnych edycjach propozycji²².

Warunkiem wdrożenia propozycji w danym roku jest realizacja trzech z sześciu proponowanych zadań, w tym jednego oznaczonego gwiazdką. Drużyna, która dokona tego w terminie od połowy grudnia do połowy lutego następnego roku i prześle raport poprzez odpowiedni formularz online, otrzyma odznakę Trefla Powstańczego. Cel każdej edycji propozycji był inny. W pierwszej

²¹ Ibidem.

²² Propozycja Programowa „Zdobycy Trefla”, edycja 1, 2 i 3, <https://issuu.com/zhp.wlkp> [dostęp 27.01.2024].

edycji nadrzędnym celem była indywidualna praca z bohaterem chorągwi. Każdy harcerz i harcerka mogli realizować zadania samodzielnie lub we współpracy ze swoją drużyną. Z zadania każdy rozliczał się indywidualnie²³. Druga edycja przypadła na okres pandemii, w związku z czym autorzy położyli nacisk na budowanie wspólnoty w harcerskich szczepach i hufcach. W miarę możliwości, uwzględniając obostrzenia, drużyny łączyły siły i wspólnie realizowały proponowane zadania. Warunkiem koniecznym było też to, aby drużyny na co dzień realizowały pracę wychowawczą w ramach różnych metodyk²⁴. W trzeciej edycji drużyny i gromady stawały się „ambasadorami” powstania wielkopolskiego i zachęcały inne drużyny ze swojego środowiska do realizacji propozycji programowej lub wzbogacenia wiedzy o tym zbrojnym zrywie. Zwieńczeniem tych działań było przygotowanie wydarzenia tematycznego dla społeczności harcerskiej i lokalnej²⁵.

W ciągu trwania propozycji programowej, tj. od 2020 do 2022 r., przyznano 1423 indywidualne odznaki Trefla Powstańczego. W roku 2023 nie przyznano żadnej, natomiast w roku 2024, podczas IV edycji, Trefle przyznano członkom trzydziestu drużyn (brakuje jednak szczegółowych danych co do konkretnej liczby uczestników). Jeśli zaś chodzi o przyznawanie drużynowych certyfikatów potwierdzających ciągłość pracy z bohaterem, zaczęto przyznawać je od drugiej edycji. Łącznie do dzisiaj otrzymało je pięćdziesiąt drużyn. Najwyższy drużynowy tytuł *Zdobywców Trefla* przyznano łącznie trzydziestu sześciu drużynom. Szczegółowe dane przedstawia poniższa tabela²⁶.

²³ https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/zdobywcy_trefla_gk s. 4–5. [dostęp 24.01.2024]

²⁴ https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/propozycja_programowa_zdobywcy_trefla s. 2–3, [dostęp 24.01.2024].

²⁵ https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/zdobywcy_trefla_edycja_3_do_pub s. 2–5, [dostęp 24.01.2024].

²⁶ Opracowano na podstawie Rozkazów Specjalnych Komendanta Chorągwi Wielkopolskiej ZHP: Rozkaz Specjalny L.1/2021 z dn. 08.03.2021 roku, Rozkaz Specjalny L.2/2022 z dn. 05.09.2022 roku, Rozkaz Specjalny L.1/2023 z dn. 18.02.2023 roku, Rozkaz Specjalny L.3/2024 z dn. 30.05.2024 roku.

Tabela – Liczba przyznanych Trefli, Certyfikatów oraz Tytułów *Zdobywców Trefla* w latach 2020–2024²⁷

Liczba całkowita harcerzy i harcerek Chorągwi Wielkopolskiej: 13 326²⁸.

Edycja	Liczba przyznanych odznak indywidualnych – Trefli Powstańczych (za udział po raz pierwszy w propozycji)	Liczba przyznanych certyfikatów drużynowych, potwierdzających pracę z bohaterem Chorągwi Wielkopolskiej (dwukrotny udział w propozycji z rzędu)	Liczba przyznanych tytułów drużynowych <i>Zdobywców Trefla</i> (trzykrotny udział w propozycji z rzędu)
I edycja 2020/2021	1221 (9% wszystkich członków Chorągwi Wielkopolskiej)	nie przyznano	nie przyznano
II edycja 2021/2022	202 (2% wszystkich członków Chorągwi Wielkopolskiej)	czterdzieści drużyn (brak danych o liczbie osób)	nie przyznano
III edycja 2022/2023	nie przyznano	nie przyznano	trzydzieści trzy drużyny (brak danych o liczbie osób)
IV edycja 2023/2024	trzydzieści drużyn (brak danych o liczbie osób)	dziesięć drużyn (brak danych o liczbie osób)	trzy drużyny (brak danych o liczbie osób)

Przykładowe działania popularyzatorskie i edukacyjne na przykładzie I edycji propozycji programowej *Zdobywcy Trefla*

Pierwsza edycja propozycji programowej *Zdobywcy Trefla* składała się z czterech zestawów zadań dla poszczególnych metodyk harcerskich, a także dwóch zestawów proponowanych dla starszyny i drużyn Nieprzetartego Szlaku. Każda z metodyk obejmowała sześć zadań, z których trzeba było zrealizować trzy, w tym jedno z gwiazdką. Każdej metodyce towarzyszył przypisany jej bohater.

Pierwszym zadaniem w metodyce zuchowej, dodatkowo oznaczonym gwiazdką, był udział w zbiorce, podczas której zuchy mogły wysłuchać gawędy. Historia w niej zawarta była prosta – Alicja po raz pierwszy została sama w domu i goniąc owada, natrafiła w domowej bibliotece na książkę pod tytułem *W krainie trefla...* Twórcy propozycji dali drużynowym dwie możliwości zakończenia tej

²⁷ Ibidem.

²⁸ *Kim jesteśmy?*, <https://www.zhp.wlkp.pl/o-nas/kim-jestesmy/> [dostęp 14.08.2024].

gawędy – albo w formie baśniowej, gdzie Trefle chcą pokonać złe Piki, albo w formie historycznej, podczas której Alicja staje się uczestniczką powstania i wraz z innymi małymi dziećmi przeżywa podczas niego różne przygody. Autorzy zasugerowali również formy przedstawienia gawędy – teatrzyk, rysunek lub inscenizacja czy ułożenie obrazków w poprawnej kolejności. Każda z tych form aktywnie angażowała zuchy w poznawanie historii²⁹.

Drugim zadaniem było przygotowanie własnego płasu. Płas to krótka zabawa ruchowa, podczas której uczestnicy z reguły powtarzają po prowadzącym słowa piosenki i określone gesty. Płas jest wesoły, zabawny, a przy tym bardzo aktywizujący. Autorzy zalecali, aby tematem płasu było Powstanie Wielkopolskie lub jakaś wielkopolska tradycja, np. rogale świętomarcińskie. Płas można też było dodać do specjalnej bazy internetowej³⁰.

Zadaniem trzecim była majsterka. W oparciu o tradycje powstańcze autorzy zaproponowali zuchom wykonanie powstańczego trefla, flagi powstańczej lub kokardy, dbając tym samym o ich rozwój ruchowy i ćwiczenie motoryki³¹.

Zadanie czwarte polegało na zrealizowaniu przygotowanego tropu „Mali powstańcy wielkopolscy”. Dzięki realizacji jego założeń zuchy mogły wcielić się w powstańców wielkopolskich, co jest zgodne z założeniami ich metodyki. Wśród zadań tropu znalazły się wycieczka do muzeum, poznanie postaci związanych z powstaniem wielkopolskim, wcielenie się w oddział powstańczy, poznanie pieśni powstańczych i odwiedzenie miejsc pamięci. Realizacja gotowego tropu jest nie tylko ułatwieniem dla instruktora, ale również dodatkową motywacją dla dzieci, gdyż jej ukończenie wiąże się z otrzymaniem dodatkowej odznaki na mundurze³².

Zadanie piąte polegało na udziale w lokalnych uroczystościach obchodów rocznicy powstania wielkopolskiego, zaś w ramach zadania szóstego każda z metodyków mógł przygotować własną propozycję działań związanych z powstaniem³³.

W ramach metodyki harcerskiej, harcerze i harcerki również mieli okazję zrealizować trzy z sześciu zadań. Pierwszym i zarazem obowiązkowym zadaniem było przejście Próby Zdobywcy Trefla. Ta prosta próba powinna się opierać na

²⁹ *Propozycja Programowa Zdobywcy Trofea*, edycja 1, <https://zdobywcytrefla.zhp.wlkp.pl/wp-content/uploads/2022/12/Kopia-Zdobywcy-Trefla-1-22.23.pdf>, s. 12–13 [dostęp 24.01.2024].

³⁰ Ibidem, s. 13.

³¹ Ibidem, s. 13.

³² Ibidem, s. 14.

³³ Ibidem, s. 15.

czterech filarach – historii, bohaterze, wydarzeniu oraz akcji. Te bloki tematyczne mają za zadanie zaktywizować harcerzy do udziału w obchodach, a także poszerzyć ich wiedzę o powstaniu. Wśród proponowanych zadań znalazły się takie aktywności, jak stworzenie karty z kalendarza dotyczącej jednego z bohaterów powstania, stworzenie mapy wydarzeń powstania czy udanie się na grób powstańca. Nie zostało jednak określone, kto i w jaki sposób potwierdza zrealizowanie próby. Biorąc pod uwagę standardowe postępowanie w ZHP w tym zakresie, możemy przyjąć, że robi to drużynowy³⁴.

Zadaniem drugim w tej metodyce było przygotowanie bądź udział w grze terenowej lub zwiadzie terenowym. Jako przykładowe formy autorzy podali: podchody, szukanie skarbów, wykorzystanie geocachingu lub udział w imprezie na orientację. Podane są również inspiracje takie jak wielkoformatowe gry planszowe czy oparcie gry o nazwy ulic związanych z powstaniem. O ostatecznej formie realizacji tego zadania decyduje kadra drużyny³⁵.

W trzecim zadaniu harcerze mogli zdobyć specjalną sprawność Zdobywca/Zdobywczyni Trebla, dostosowaną pod wymagania Systemu Instrumentów Metodycznych (w zależności do stopnia zaawansowania – jedno- lub dwugwiazdkową). Jej założenia były bardzo podobne do tych, które pojawiły się w Próbie Zdobywcy Trebla, co dawało możliwość realizowania obydwu tych instrumentów dwutorowo³⁶.

Zadanie czwarte polegało na ułożeniu piosenki albo tomiku poezji. Celem było uwrażliwienie harcerskich wychowanków na piękno sztuki, a ponadto uświadomienie im zawartej w niej mocy. Nierzadko to właśnie piosenki zagrzewały powstańców do boju i motywowały ich do dalszej walki.

Z kolei w zadaniu piątym harcerze mieli za zadanie stworzyć proporzec lub flagę powstańczą. Inaczej niż w przypadku zuchów, nie korzystali z gotowych wzorów, a samodzielnie stworzyli wykroje i zszyli je ze sobą. Zadanie szóste zaś było miejscem na pomysły inne niż zadania zaproponowane przez autorów publikacji³⁷.

Metodyce starszoharcerskiej również zaproponowano realizację sześciu zadań. Pierwszym obowiązkowym zadaniem był projekt starszoharcerski – narzędzie metodyczne charakterystyczne dla tej grupy metodycznej. Jego celem jest nauka pracy w grupie, skutecznego planowania i organizacji pracy. W tym wypadku

³⁴ Ibidem, s. 16.

³⁵ Ibidem, s. 16.

³⁶ Ibidem, s. 17.

³⁷ Ibidem, s. 17.

autorzy zalecili oparcie projektu na trzech obszarach tematycznych: historii, bohaterze i wydarzeniu. Metody i formy realizacji projektu mogą być unikalne dla danej drużyny, jednak zgodne z założeniami metodyki starszoharcerskiej. W ramach inspiracji twórcy zaproponowali przygotowanie rekonstrukcji potyczki powstańczej, opracowanie gry miejskiej, przygotowanie wystawy zdjęć związanej z powstaniem, nawiązanie kontaktu z 15. Pułkiem Ułanów Poznańskich, stworzenie *escape roomu* czy (we współpracy z nauczycielem) przygotowanie pomocy dydaktycznych. Jak widać, przy realizacji projektu starszoharcerskiego wychowankowie mają naprawdę dużo możliwości. Najważniejsze, aby sprawiedliwie podzieli pomiędzy siebie zadania, zrealizowali je, a także dokonali ewaluacji³⁸.

Drugim zadaniem była realizacja sprawności Zdobywca/zdobywczyni Tre-fla – tak samo jak w metodyce zuchowej. Zmienia się jednak jej poziom – harcerze starsi zdobywają ją w stopniu dwu- lub trzygwiazdkowym. W proponowanych w sprawności zadaniach, pojawiają się elementy skautingu w powstaniu wielkopolskim, stała (minimum trzymiesięczna) służba na rzecz pamięci powstania czy przeczytanie książek poświęconych tej tematyce³⁹.

Zadanie trzecie polegało na udziale w biwaku lub rajdzie o tematyce związanej z powstaniem wielkopolskim. Autorzy dali możliwość wyboru, czy drużyna chce gdzieś wyjechać, czy zorganizować takie wydarzenie dla środowiska, w którym działa. Przykładowym wyjazdem jest organizowany corocznie przez harcerzy Rajdo-biwak „Szlakiem Powstańców Wielkopolskich” w Skalmierzycach koło Kalisza. Impreza ta organizowana jest od ponad piętnastu lat i jest znana w środowisku harcerskim. Udział w takim wydarzeniu pozwala harcerzom przeżyć wydarzenia sprzed stu pięciu lat i wczuć się w rolę powstańców⁴⁰.

Zadanie czwarte oznaczało zorganizowanie wycieczki do muzeum związanej z Powstaniem Wielkopolskim. Dla ułatwienia podana była lista przykładowych instytucji kultury⁴¹.

W zadaniu piątym wskazane było przygotowanie zbiórki dla innej drużyny lub gromady. Miało ono na celu utrwalenie zdobytej wiedzy, gdyż jedną z najbardziej skutecznych metod zapamiętywania informacji jest nauczanie. Wśród inspiracji autorzy zaproponowali quiz wiedzy, rekonstrukcje obrazów i pocztówek, ułożenie

³⁸ Ibidem, s. 19–20.

³⁹ Ibidem, s. 21.

⁴⁰ Ibidem, s. 22.

⁴¹ <https://27grudnia.pl/muzea> [dostęp 27.01.2024].

bajki o powstaniu czy przygotowanie kartki z kalendarza. Jak można zauważyć, proponowane inspiracje powtarzały się na kilku poziomach metodycznych.

Zadanie szóste miało dowolny charakter - drużyna mogła sama zdecydować co będzie w ramach niego realizować.⁴²

W przypadku metodyki wędrowniczej również zaproponowano sześć zadań, jednak tym razem aż dwa zostały oznaczone gwiazdką. Pierwszy z tego typu zadań było przeżycie wędrowki, która jest charakterystyczną formą pracy dla wędrowników. Opiera się na niej m.in. Kodeks Wędrowniczy. Zadanie związane z wędrowką musiało spełniać trzy warunki. Po pierwsze, wędrowka powinna trwać powyżej dwudziestu czterech godzin i uwzględniać nocleg. Po drugie, minimalna odległość do przejścia to piętnaście kilometrów. Zaś po trzecie, wędrowka powinna odbyć się do miejsca związanego z Powstaniem Wielkopolskim, poza gminę zamieszkania danej drużyny. Dodatkowo zadanie to można realizować w ramach zdobywania Wielkopolskiej Odznaki Wędrowniczej⁴³.

Zadanie drugie miało charakter wyzwania, które każdy wędrownik ustalał indywidualnie – był to wyczyn wędrowniczy. Jest on wpisany w inne wędrownicze instrumenty metodyczne, takie jak stopnie HO i HR. Autorzy określili jedynie to, że wyczyn powinien być potrwać minimum trzydzieści dni, tak aby wszedł zdającemu w nawyk⁴⁴.

W zadaniu trzecim wędrownicy powinni byli odbyć sąd dotyczący określonego problemu lub zainicjować inną formę dyskusyjną. Jako świadomi młodzi ludzie często poświęcają oni swoje zbiórki na takie właśnie metody pracy. Mają one na celu ukształtować ostatecznie światopogląd wędrowników, nauczyć ich empatii na drugiego człowieka i jego opinię oraz zbudować umiejętność kulturalnej dyskusji. W metodzie sądu nad problemem grupa podzielona jest na dwie strony konfliktu – adwokata, który ma zadanie bronić tezy, oraz oskarżyciela, który próbuje ją podważyć. Dodatkowo wybrany skład sędziowski czuwa nad prawidłowym przebiegiem dyskusji. Autorzy jako temat rozprawy zaproponowali następującą tezę: „Mimo że powstanie wielkopolskie nie toczyło się na terenie całej Chorągwi, to jego skutki oddziałują na wszystkich mieszkańców Wielkopolski, a wielkopolskie drużyny powinny dbać o wiedzę i pamięć o nim.” Teza ta

⁴² *Propozycja Programowa Zdobywcy Trofeja*, edycja 1, <https://zdobywcytreffa.zhp.wlkp.pl/wp-content/uploads/2022/12/Kopia-Zdobywcy-Treffa-1-22.23.pdf>, s 22–23 [dostęp 24.01.2024],

⁴³ Ibidem, s. 25.

⁴⁴ Ibidem, s. 25.

bierze pod uwagę podział terytorialny chorągwi ZHP oraz współczesną pamięć o powstaniu wielkopolskim⁴⁵.

Kolejne, czwarte zadanie polegało na przygotowaniu przez wędrowników rysu historycznego, czyli najważniejszych informacji dotyczących powstania wielkopolskiego. Autorzy propozycji programowej nie ograniczyli przy tym formy takiego rysu – mogła to być broszura, wpis na blogu, cykl podcastów, film czy animacja. W zadaniu piątym, ponownie pojawia się zaproszenie do udziału w rajdzie poświęconym powstaniu wielkopolskiemu, tak jak miało to miejsce w przypadku Harcerzy Starszych.

Zadanie szóste tu również miało dowolny charakter⁴⁶.

Następna propozycja skierowana była do Starszyny i Seniorów Harcerskich. Zazwyczaj Starszyna to osoby powyżej 21. roku życia, której nie pełnią funkcji instruktorskich, zaś Seniorzy to harcerki i harcerze w podeszłym wieku, którzy nadal chcą kontynuować harcerską przygodę. Obydwie te grupy najczęściej zawiązują Kręgi Seniorów lub Kręgi Starszyny – grupy przypominające w strukturze drużynę harcerską, w ramach których realizują swoje założenia. Autorzy propozycji zaproponowali również im zdobywanie Trefla w ramach sześciu zadań. Wśród nich znalazły się: udział w uroczystościach związanych z powstaniem, wyprawa do muzeum lub izby pamięci, przygotowanie zbiórki dla środowiska, przygotowanie pracy artystycznej lub koncertu piosenki patriotycznej, pełnienie służby i kultywowanie w ten sposób pamięci o powstaniu oraz zadanie dowolne. Jak widać, propozycje te są spójne z zadaniami innych metodyk harcerskich, co daje możliwość współpracy na tych polach i rozpoczęcie oraz wzmocnienie dialogu międzypokoleniowego⁴⁷.

W propozycji programowej znalazły się również wskazówki do pracy z propozycją dla drużyn „Nieprzetartego szlaku” (NS). To wyjątkowy ruch programowy działający w ramach ZHP, którego głównym celem jest aktywizacja i wsparcie osób z niepełnosprawnościami za pomocą metody harcerskiej. Autorzy propozycji, ze względu na specjalne potrzeby harcerzy i harcerek NS, zdecydowali jedynie, że zadania należy dostosować do wieku i możliwości wychowanków. Ponadto z całej propozycji programowej drużyny te mogły zrealizować jedynie trzy, a nie sześć zadań, aby otrzymać Trefla. O ile z jednej strony było to duże ułatwienie,

⁴⁵ Ibidem, s. 26.

⁴⁶ Ibidem, s. 27.

⁴⁷ Ibidem, s. 28.

o tyle brak szczegółowych wskazówek mógł być dla instruktorów NS sporym utrudnieniem. Nauczanie czy popularyzacja historii w przypadku osób ze szczególnymi potrzebami nie są tak oczywiste jak w przypadku wychowanków, którzy takich potrzeb nie mają⁴⁸.

W propozycji programowej znalazła się również notka motywująca dla komend hufców, czyli podstawowej jednostki terytorialnej ZHP na poziomie powiatu lub dzielnicy (w przypadku większych miast). Jeśli jedna piąta drużyn i gromad z danego hufca zdobyło miano „Drużyny Zdobywców Trefla”, komenda hufca również będzie miała prawo do noszenia Trefla z białą-czerwoną opaską. Takie działanie ma na celu odgórne zmotywowanie instruktorów do pracy z tą propozycją⁴⁹.

Podsumowanie

Propozycja programowa *Zdobywcy Trefla*, stworzona przez Chorągiew Wielkopolska ZHP, ma za zadanie popularyzować wiedzę o patronie chorągwi, czyli o powstańcach wielkopolskich. W tym celu wykorzystuje metody aktywizujące, takie jak sąd nad problemem, wizyta w instytucjach związanych z powstaniem i odwiedzanie miejsc pamięci, jak i metody typowo harcerskie, takie jak stopnie, sprawności, tropy czy służbę. Jest dostosowana do wieku osób, które ją realizują w oparciu o założenia każdej z metodyk harcerskiej. W pierwszej edycji uwzględniono ponadto możliwości jej realizacji przez harcerskich seniorów, a także osoby z niepełnosprawnościami, co pozwala na budowanie dialogu międzypokoleniowego i umiejętności współpracy i empatii. Jest to kompleksowa oferta dla harcerskich wychowawców, która pozwala im propagować historię powstania wielkopolskiego bez konieczności posiadania specjalistycznej wiedzy, tym samym wpisując się w popularyzatorski nurt opowiadania o historii.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Archiwum Komendy Chorągwi Wielkopolskiej ZHP:

Rozkaz Specjalny Komendanta Chorągwi Wielkopolskiej L.1/2021 z dn. 08.03.2021 roku.

⁴⁸ Ibidem, s. 29–30.

⁴⁹ Ibidem, s. 31.

Rozkaz Specjalny Komendanta Chorągwi Wielkopolskiej L.2/2022 z dn. 05.09.2022 roku.

Rozkaz Specjalny Komendanta Chorągwi Wielkopolskiej L.1/2023 z dn. 18.02.2023 roku.

Rozkaz Specjalny Komendanta Chorągwi Wielkopolskiej L.3/2024 z dn. 30.05.2024 roku.

Akty normatywne

Regulamin Systemu Instrumentów Metodycznych – Załącznik do Uchwały nr 85/XL Rady Naczelnej ZHP z dnia 26 czerwca 2021 r. w sprawie systemu instrumentów metodycznych ZHP.

Uchwała nr 17/XXXVIII Rady Naczelnej ZHP z dnia 31 grudnia 2014 r. w sprawie systemu metodycznego ZHP.

Opracowania

Dydaktyka historii. Nowe perspektywy, red. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023.

Hausner W., Wierzbicki M., *Sto lat harcerstwa*, Warszawa 2015.

Wydawnictwa internetowe

https://sim.zhp.pl/?array_labelIds=

Kim jesteśmy?, <https://www.zhp.wlkp.pl/o-nas/kim-jestesmy/> [dostęp 14.08.2024].

Misja ZHP, <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp/> [dostęp 25.01.2024].

Stanowisko KPW w sprawie reformy SIM, „Harczerz Rzeczypospolitej. Internetowe pismo Ruchu Harcerskiego”, 12.11.2019, http://www.hr.bci.pl/articles.php?article_id=664 [dostęp 14.08.2024].

Propozycja Programowa Zdobywcy Trofea, edycja 1, https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/zdobywcy_trepla_gk [dostęp 24.01.2024].

https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/propozycja_programowa_zdobywcy_trepla [dostęp 24.01.2024].

https://issuu.com/zhp.wlkp/docs/zdobywcy_trepla_edycja_3_do_pub [dostęp 24.01.2024].

<https://27grudnia.pl/muzea> [dostęp 27.01.2024]

MARIUSZ G. KARBOWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID [0000-0002-9806-6133](https://orcid.org/0000-0002-9806-6133)

PROCES MIGRACJI W KONTEKŚCIE RESENTYMENTU

MIGRATION PROCESS IN THE CONTEXT OF RESENTIMENT

ABSTRAKT: Autor przedstawia nowe spojrzenie psychologiczne na proces migracji w świetle resentymentu, ukazując jego związek z konsekwencjami emocjonalnymi i społeczno-kulturowymi wiążącymi się ze zmianą miejsca zamieszkania. Definiuje sferę zainteresowań obejmującą negatywne emocje, takie jak nienawiść, złośliwość, zazdrość, zawiść i złość, ujawniające się w kontekście migracji. Jednocześnie zwraca uwagę na to, że istnieje możliwość pozytywnego wpływu na społeczeństwo poprzez integrację w procesie akulturacji jednostki. Odwołując się do stanowiska Johna Berry'ego, przedstawia strategie migracyjne, które wynikają z różnych sposobów radzenia sobie z fundamentalnymi kwestiami, z jakimi ludzie stykają się w dążeniu do zachowania swojej kultury i osobistej tożsamości, będąc jednocześnie dotkniętymi resentymentem.

SŁOWA KLUCZOWE: migracja, resentyment, akulturacja, zdrowie psychiczne

ABSTRACT: The author presents a new psychological view on the migration process in the light of resentment, showing the relationship of the latter to the emotional, socio-cultural and other effects associated with the change of residence. He defines the sphere of interest concerning negative emotions such as hatred, malice, jealousy, envy and anger in a cultural context. At the same time, he points out that there is the possibility of a positive impact on society through integration in the process of acculturation of the individual. Referring to John W. Berry's position, he presents migration strategies resulting from different ways of dealing with fundamental issues that people face in their quest to preserve their culture and personal identity, while being affected by resentment.

KEYWORDS: migration, resentment, acculturation, mental health

Wstęp

Ryszard Kapuściński – mistrz reportażu – napisał, że „każde spotkanie z Innym jest zagadką, jest niewiadomą, jest tajemnicą”¹. Jednak często zapominamy, że wszyscy jesteśmy inni wobec jakiś innych – zmieniając pracę, miejsce zamieszkania we własnej ojczyźnie czy kraj. Migracja to zjawisko polegające na zmianie dotychczasowego miejsca zamieszkania; jest to również „[...] przedsięwzięcie, które nosi w sobie element nadziei, ale i ryzyka. Zmieniając kraj, migrant może stać się kimś innym, nadać życiu odmienny kształt, a nawet odrodzić się. Każda migracja pozostawia na psychice niezatarty ślad. [...] Przynosi głębszą wiedzę o warunkach życia, o innych ludziach, a także o sobie”². Każdy migrant, decydując się na opuszczenie domu, podejmuje szereg uzależnionych od siebie decyzji. Migracja może być dobrowolna lub niedobrowolna i mieć różne przyczyny, w tym kwestie gospodarcze, środowiskowe i społeczne, a dzieli się na: emigrację – wyjazd do innego państwa, imigrację – przyjazd z innego państwa, reemigrację – wiąże się ona z ponowną emigracją bądź powrotem do kraju, z którego się wyjechało, oraz repatriację – powrót do ojczystego kraju po przymusowym oraz długotrwałym przebywaniu w innym państwie³. Może ona odbywać się zarówno w obrębie jednego państwa, miasta czy województwa, jak i na terenie całego świata czasem też jako „przejściowe, okresowe zaburzenia równowagi psychicznej, spowodowane zagrożeniem powiązanych z sensem życia wartości, w konfrontacji z ważnym problemem życiowym. [...] W kryzysie rozstrzygają się ważne dla człowieka sprawy: jego stan zdrowia, jakość relacji z otoczeniem, kierunek i sens dalszego życia”⁴. Należy też zaznaczyć, że nie każda migracja musi wiązać się z negatywnymi czy wręcz kryzysowymi doświadczeniami⁵.

Młodzi dorośli bądź osoby posiadające rodzinę decydują się zazwyczaj na migracje ze względów ekonomicznych. Często praca poza granicami kraju pozwala na lepsze warunki życia całej rodziny. Wiele państw boryka się również z zatrważającym bezrobociem, co potęguje ubóstwo i rozpad wielu rodzin. Wyjeżdżają zarówno pojedyncze jednostki, jak i pary, a także całe rodziny. Coraz częściej

¹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 11.

² J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Warszawa 2018, s. 5.

³ T. Kaczmarczyk, *Migracja – charakterystyka zjawiska*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2015, nr 3, s. 7–8.

⁴ D. Kubacka-Jasiecka, *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, Kraków 2008, s. 260.

⁵ Niektóre z badań wskazują na to, że migracja może stanowić ucieczkę od kryzysowej sytuacji narodowej, rodzinnej czy domowej, jak to zaznacza w swojej publikacji Sylwia Urbańska – cf. *Losy Polek wyjeżdżających do Belgii*, Urbańska, 2015; zob. też J. Kubitsky, op.cit., s. 25.

wyjazd tymczasowy, za chlebem, zamienia się w decyzję o stałym pobycie i trwałej zmianie miejsca zamieszkania. Z tą formą migracji wiąże się również tzw. eurosieroctwo⁶, czyli „zjawisko polegające na migracji jednego lub obojga rodziców, w wyniku czego dzieci pozostają najczęściej pod opieką drugiego współmałżonka, dziadków, dalszej rodziny, a nawet same”⁷.

Kolejny powód migracji stanowią czynniki społeczno-polityczne: „Prześladowania na tle etnicznym, religijnym, rasowym, politycznym i kulturowym zmuszają ludzi do opuszczenia ich kraju. Istotnym czynnikiem jest wojna lub konflikt, zagrożenie konfliktem i prześladowania ze strony rządu. Osoby uciekające przed konfliktami zbrojnymi, łamaniem praw człowieka lub prześladowaniami częściej są uchodźcami humanitarnymi, co ma wpływ na to, gdzie się osiedlają, ponieważ niektóre kraje mają bardziej liberalne podejście do migrantów humanitarnych niż inne. Takie osoby prawdopodobnie przeprowadzą się do najbliższego bezpiecznego kraju przyjmującego osoby ubiegające się o azyl”⁸. Współcześnie takim przykładem mogą być uchodźcy przybywający z Ukrainy do Polski. Szukają oni ukojenia, wsparcia, pomocy i spokoju, ale mogą powodować pewne zagrożenia związane z emigracją obywateli Ukrainy do Polski⁹. Większość z nich podejmuje stałą pracę, uzyskuje obywatelstwo, uczy się nowego języka czy zakłada rodzinę i osiedla się na stałe. Tragiczne wydarzenia zmuszają uchodźców do przystosowania się, zaadaptowania i akulturacji.

Migracja może zachodzić również ze względów środowiskowych i klimatycznych stając się wyzwaniem i okazją do budzenia wrażliwości oraz zwalczania stereotypów i przesądów¹⁰. „W okresie minionej ery starego podziału Europy szerzenie narodowych lub ideologicznych stereotypów było denerwujące i oszukańcze, lecz niezbyt niebezpieczne. Utrwalone pojęcia o innych narodach i wrogich systemach politycznych mogły być kontrolowane i równoważone wewnątrz ustalonych relacji dwubiegunowego systemu. [...] Utrwalone pojęcia i narodowe

⁶ S. Urbańska, „Cała Polska liczy eurosieroty”: panika moralna i płeć w wykluczeniu oraz stygmatyzacja rodzin migrantów, „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 3 (54), s. 61–88.

⁷ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2018, s. 29.

⁸ J.D. Gulliot, *Przyczyny migracji: dlaczego ludzie migrują*, „Parlament Europejski” 2023, s. 2.

⁹ S. Głubiak, M. Kopczewski, *Zagrożenie dla bezpieczeństwa związane z emigracją obywateli Ukrainy do Polski*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2021, nr 1 (50), s. 21–37.

¹⁰ D. Domalewska, *Immigration, stereotypes, and social security: The portrayal of migrant groups in public discourse*, „Security and Defence Quarterly” 2016, nr 13 (4), s. 15–31.

stereotypy nagle ukazują się jako szczególnie psychologicznie niebezpieczne, destrukcyjne i wybuchowe siły: działają wzdłuż głębokich podziałów fałszywej historii Europy, a także wewnątrz narodów, gdy kultury mniejszości były tłumione w imię domniemanych interesów narodowych lub ideologicznych”¹¹.

Niniejszy artykuł jest próbą podjęcia szerokiego tematu migracji oraz przesłedzenia jego wybranych psychologicznych aspektów w kontekście resentymentu i jego wpływu na zdrowie psychiczne, napięcia społeczne i kryzys osobowości, a także na problemy adaptacyjne i ekonomiczne wiążące się ze zmianą miejsca zamieszkania. W tym krótkim, poglądowym opracowaniu chciałbym zasygnalizować niektóre zagadnienia, które powinny doczekać się w przyszłości bardziej poszerzonych i pogłębionych badań psychologicznych. Pomijam przy tym niektóre interesujące kwestie, jak destrukcyjny wpływ resentymentu w procesie akulturacji¹² albo relację rodzinną w funkcjonowaniu osób wielojęzycznych.

Migracja i jej wpływ na zdrowie psychiczne

Tematyka migracji stanowi główny obszar zainteresowania jednej z nowszych dziedzin psychologii, a mianowicie psychologii kulturowej, szczególnie skoncentrowanej na problematyce wynikającej z kontaktów między osobami reprezentującymi więcej niż jedną kulturę. Centralnym terminem w tej dziedzinie, wprowadzonym na początku XX wieku przez antropologów społecznych takich jak Robert Redfield, Ralph Linton i Melville Herskovitz, a następnie rozpowszechnionym przez jednego z pionierów psychologii kulturowej, Johna Berry’ego, jest akulturacja¹³. W najprostszy sposób akulturacją możemy nazwać wszystko to, co dzieje się z jednostką pod wpływem stałego kontaktu z kulturą inną niż ta, w której wzrastała. „Zachodzić może ona na skutek spotkania przedstawicieli różnych kultur wskutek procesów migracyjnych czy osadnictwa przedstawicieli jednej grupy na terenach zajmowanych przez inną oraz długotrwałego kontaktu między przedstawicielami różnych kultur zachodzącego na obszarach pogranicza

¹¹ F.A.M. Altling von Geusau, *Dyplomacja kulturalna i narodowe stereotypy: czy tylko dla użytku służbowego?*, [w:] *Narody i stereotypy*, red. T. Walas, Kraków 1995, s. 8.

¹² Zob. M.G. Karbowski, *Destrukcyjny wpływ resentymentu w procesie akulturacji*, „Problemy” 2023, nr 2, s. 51–79.

¹³ M. Navas, C.G. García, J. Sánchez, A.J. Rojas, P. Pumares, J.S. Fernández, *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation*, „International Journal of Intercultural Relations” 2005, nr 29 (1), s. 21–37.

kulturowego. Istotną cechą akulturacji jest powstawanie w jej rezultacie nowych tworów kulturowych. Przeważnie treści pochodzące z jednej kultury podlegają przetwarzaniu pod wpływem kultury rodzimej, a poziom ostrości tego procesu zależy od stopnia wcześniejszego dystansu między poszczególnymi kulturami”¹⁴.

Ewa Wysocka w artykule „*My*” i „*oni*” – dlaczego tak trudno być razem? *Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa* ukazuje podstawowe mechanizmy naznaczenia: stereotypy i uprzedzenia; ceremonię degradacji statusu; retrospektywną interpretację; uzgadnianie rzeczywistości; normalizację lub autostygmatyzację¹⁵. Wskazując na te zjawiska, należy odnieść je do modelu Johna W. Berry’ego (1969) – modelu, który odegrał dużą rolę w badaniach psychologii społecznej i międzykulturowej dotyczących strategii akulturacji przyjętych przez imigrantów w nowym społeczeństwie. Zauważyć w nim można dwie strategie – jedna przyjmuje, że aby jednostka zachowała własną tożsamość etniczną, musi zdecydować, czy zachowuje swoją kulturę rodzimą bądź nie, a druga odnosi się do tego, czy jednostka adaptuje kulturę gospodarza¹⁶. Kolejni badacze rozwijający koncepcję Berry’ego wskazywali również, że cztery rodzaje postaw społeczeństwa przyjmującego są odpowiedzialne za strategię akulturacji migrantów. Ponadto zaznaczono, że optymalny przebieg procesu akulturacji związany jest z zgodnością między tymi poziomami a zdrowiem psychicznym¹⁷. Podkreślano również, że ta koncepcja jest przede wszystkim akulturowa, co oznacza, że nie uwzględnia, jaka grupa akulturuje się przystosowuje się do jakiego społeczeństwa, co ma istotne znaczenie w praktyce jako szok kulturowy¹⁸. Halina Grzymała-Moszczyńska, ukazując czynniki wpływające na zdrowie psychiczne migranta, pisze, że „zaburzenie fizycznego i psychicznego funkcjonowania człowieka, wywołane przedłużającym się kontaktem z odmienną, nieznaną kulturą”¹⁹ powoduje napięcie, lęk i dezorientację,

¹⁴ H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *Goście i gospodarze: problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców i oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków 1998, s. 17.

¹⁵ E. Wysocka, „*My*” i „*oni*” – dlaczego tak trudno być razem? *Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa*, [w:] *Migracja uchodźstwo wielokulturowość. Zdarzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Warszawa 2007, s. 33–34.

¹⁶ J.W. Berry, *Cross-cultural psychology: research and applications*, Cambridge 1993, za: A. Marczałajlis [w:] *Między piekłem a rajem. Problemy adopcji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, red. M. Ząbek, Warszawa 2002, s. 225.

¹⁷ M. Navas, C.G. García, J. Sánchez, A.J. Rojas, P. Pumares, J.S. Fernández, op.cit., s. 21–37.

¹⁸ P. Boski., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2010, s. 548; por. Navas i in., 2005, s. 4–5.

¹⁹ H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000, s. 33.

zakłócenie zrozumienia własnej roli, tożsamości czy oczekiwań, co objawia się odrzuceniem nowej kultury i odczuwaniem odrzucenia przez nią. Często towarzyszy temu poczucie bezradności i obniżone poczucie własnej wartości. Ważne jest to, że jest to reakcja patologiczna i występuje nie zawsze w sytuacji migracji, ale jedynie w przypadku szczególnie intensywnych trudności adaptacyjnych²⁰. Takie podejście jest zgodne z zaleceniami Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10, gdzie „wstrząs kulturowy” jest uznawany za jedno z typowych zaburzeń w kategorii zaburzeń adaptacyjnych a „są to stany napięcia, niepokoju, przygnębienia i zaburzeń emocjonalnych, które powstają w okresie adaptacji do dużych zmian życiowych lub do stresującego wydarzenia życiowego i zazwyczaj utrudniają społeczne przystosowanie i efektywne działanie. Stresor może zaburzać integralność społecznego układu odniesienia jednostki (osierocenie, przeżycia związane z separacją) lub szerszego systemu wsparcia społecznego i systemu wartości (migracja, status uchodźcy). Może też stanowić ważny etap rozwoju, czy kryzys rozwojowy (pójście do szkoły, rodzicielstwo, niemożność osiągnięcia ważnych celów osobistych, przejście na emeryturę). Indywidualne predyspozycje czy wrażliwość odgrywają ważną rolę w genezie i kształtowaniu objawów, ale zakłada się, że zaburzenie to nie wystąpiłoby bez działania czynnika stresowego. Objawy mogą być różnorodne i obejmują: nastrój depresyjny, lęk, zamartwianie się (lub mieszaninę tych objawów), poczucie niezdolności do radzenia sobie i planowania przyszłości lub dalsze pozostawanie w obecnej sytuacji oraz pewne ograniczenie zdolności do wykonywania codziennych czynności”²¹ Są to zaburzenia adaptacyjne, klasyfikowane pod symbolem F43.2.

W odniesieniu do migrantów trzeba być ostrożnym w interpretacji tego ostatniego kryterium – ograniczone zdolności mogą niekoniecznie wynikać z zaburzeń, lecz być efektem niezajomości języka oraz braku wiedzy na temat różnych obszarów życia w nowym miejscu i na nowym etapie życia. Osoby migrujące to grupa podwyższonego ryzyka wystąpienia dysfunkcji – dlatego wymagają wsparcia psychologicznego. Traumatyczne doświadczenia i istotność dokonywanych wyborów są źródłem problemów zarówno fizycznych, jak i psychicznych, oraz wpływają na funkcjonowanie w społeczeństwie. Problemy przeżywane przez uchodźców mają swoje korzenie w ich osobistej historii, często w dość odległej

²⁰ Por. *ibidem*, s. 34

²¹ ICD-10. *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych*, Wydanie 2008, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2012, s. 228.

perspektywie, obejmującej czas przed opuszczeniem kraju pochodzenia, proces poszukiwania nowego miejsca oraz okres pobytu w kraju docelowym.

Linie zaburzeń rozwojowych i ich źródeł można opisać w następujący sposób: doświadczenie traumatycznych wydarzeń w kraju pochodzenia; podjęcie decyzji o ucieczce i opuszczeniu kraju pochodzenia; przejście przez sytuację ucieczki, która często sama w sobie jest traumatycznym doświadczeniem; okres zawieszenia, niepewności i oczekiwania w ośrodku dla uchodźców; oraz trudności adaptacyjne w kraju docelowym. Na tej podstawie opisać można swoisty proces psychologiczny stawania się migrantem, który obejmuje kolejne etapy i determinuje specyficzne doświadczenia i wyzwania.

Resentyment jako źródło napięć i negatywnych emocji społecznych

Po raz pierwszy pojęcie resentymentu jako negatywnej emocji związanej z napięciami w relacjach społecznych zostało wprowadzone w 1887 roku przez Fryderyka Nietzschego w jego dziele *Z genealogii moralności*. Od tego czasu zjawisko to było przedmiotem analiz naukowych. Nietzsche opisał resentyment jako postawę i fundament moralności osób o słabej naturze, charakteryzujących się mentalnością niewolniczą i reaktywną. Według niego resentyment stanowi negację pierwotnej i aktywnej moralności, związanej z realizacją woli mocy przez ludzi dominujących²².

W początkach XX wieku dwaj niemieccy myśliciele, Max Weber i Max Scheler, ponownie zwrócili uwagę na fenomen resentymentu, dlatego mimo upływu ponad stu lat potrzeba wyjaśnienia tego pojęcia nadal jest istotna. Weber pisał: „[...] na gruncie żydowskiej etycznej religijności zbawienia nabiera znaczenia pewien element, zauważony po raz pierwszy przez Nietzschego, niewystępujący w żadnej magicznej i animistycznej religijności kastowej. Element ten to *ressentiment*. Jest to w rozumieniu Nietzschego zjawisko towarzyszące religijnej etyce negatywnie uprzywilejowanych, którzy, dokonując bezpośredniego odwrócenia starej wiary, sądzą, że źródłem nierówności losów ziemskich jest grzech i niesprawiedliwość pozytywnie uprzywilejowanych, grzech i niesprawiedliwość, które wcześniej czy później muszą sprowadzić pomstę Boga. W postaci takiej teodycei negatywnie uprzywilejowanych moralizm służy jako środek uprawomocnienia

²² F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, Kraków 2022, s. 24–30.

świadomego lub nieświadomego pragnienia zemsty”²³. W ten sposób osoby, które ulegają wykluczeniu w procesie migracji, odnajdują poczucie pewnego sensu w resentymentcie. Mechanizm ten gloryfikuje ich ubóstwo, oferując nadzieję na zmianę obecnego porządku w przyszłości. Weber podkreślał, że proces ten może dotyczyć każdej jednostki i warstwy społecznej: „Teodycea cierpienia mogła być zabarwiona resentymentem. [...] Wiara, iż niesprawiedliwym dlatego dzieje się dobrze w życiu doczesnym, że przeznaczone jest im piekło, tak jak pobożnym przeznaczone jest wieczne zbawienie”²⁴. Dlatego można zauważyć, że w trakcie procesu migracji wszelkie formy szykanowania, nękania lub krzywdzenia mogą skutkować pojawieniem się resentymentu; dotyczy to zarówno członków *underclass* – grupy społecznej znajdującej się w niekorzystnej sytuacji – jak i samych elit społecznych. Z powodu pewnych warunków historycznych, resentyment wśród osób z wyższych warstw społecznych może przyczynić się do dezintegracji ich statusu społecznego. Weber twierdzi, że intuicyjnie każda osoba w społeczeństwie w różny sposób doświadcza działania negatywnych emocji, co stanowi podstawę do występowania tego zjawiska, a prowadzić to może do mentalnego samozatrucia obywateli. Według Webera niekiedy jednostka w migracji intuicyjnie doświadcza negatywnych emocji w różny sposób, co stanowi podstawę dla występowania resentymentu. Proces ten może prowadzić do mentalnego zatrucia obywateli, „jakkolwiek odkrycie psychicznego znaczenia resentymentów było także wydarzeniem pomyślnym i owocnym, to jednak w ocenie zasięgu jego oddziaływania na etykę społeczną konieczna jest wielka ostrożność”²⁵.

W 1912 roku Max Scheler dogłębnie i systematycznie podjął temat resentymentu, wprowadzając go do obszaru nauk społecznych, zwłaszcza w kontekście psychologii²⁶. Dlatego aby zrozumieć źródło powstania opisywanego fenomenu na tle napięć i negatywnych emocji w procesie migracji, należy nawiązać do podstawowej definicji Schelera, mówiącej, że resentyment „stanowi trwałe nastawienie psychiczne powstające w skutek systematycznej represji rozładowań pewnych poruszeń umysłu i afektów, które same w sobie są normalne i należą do podstawowych dla ludzkiej natury oraz skutkujące pewnymi trwałymi nastawieniami na określony rodzaj złudzeń aksjologicznych i odpowiadających im sądów

²³ M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, Kraków 2018, s. 154–155.

²⁴ Ibidem, s. 91.

²⁵ Ibidem, s. 85.

²⁶ P. Hoggett, *Ressentiment and grievance*, „British Journal of Psychotherapy” 2018, nr 34 (3), s. 395.

o wartościach”²⁷. Te emocje przekształcają się w resentyment, wywołując chęć zemsty, która może nie znaleźć potwierdzenia w aktach mściwości, lub nienawiść, która niekoniecznie musi prowadzić do wyrządzenia krzywdy, albo zazdrość, której nie potwierdza żadna konkretna sytuacja czy scena zazdrości. Tłumiony bądź zahamowany zespół negatywnych emocji dotyczy nie tylko przeżyć psychicznych jednostki, ale może być też przeniesiony na stany emocjonalne czy komponenty postaw kulturowych, których doświadczają migranci. Zdaniem Schelera kiedy żąda zemsty staje się mściwością, a nasilający się odruch zemsty powoduje przejście na inne obiekty mające jakiś wspólny element, wtedy niezaspokojenie jej może narastać do idei „obowiązku”, co może „doprowadzić nawet do duchowego uwiąznięcia i do śmierci”²⁸. Mściwość powoduje wystąpienie pewnego złudzenia (bezrefleksyjnego), że inne osoby mają złe intencje w stosunku do ulegającego resentymentowi. Osoby bardziej wrażliwe, ulegając mściwości, szukają okazji do ataku na innych poprzez podnoszenie swojej własnej wartości czy urażonej godności i żądanie zadośćuczynienia. Scheler dostrzegł dodatkowe czynniki wpływające na pragnienie zemsty; po pierwsze, osoba taka wykazuje tendencję do tłumienia i wypierania emocji, co sprawia, że nabierają one pełnej intensywności i znaczenia. Gdy emocje opadają, doświadczenie bólu staje się bardziej intensywne, a poczucie satysfakcji ma większą siłę (czyli zemsta najlepiej smakuje na zimno). Po drugie, gdy poziom społeczno-sytuacyjny osoby zranionej i sprawcy jest identyczny, resentyment znika lub jest minimalny. Różnice w dostępie do dóbr w danym środowisku są minimalne, rosną natomiast, gdy dokonuje się porównań dotyczących władzy, posiadania i wykształcenia, czyli tzw. struktur społecznych. Zdaniem Schelera nasilenie resentymentu w procesie migracji jest wprost proporcjonalne do żądzy zemsty: im mocniej odczuwa się *wyrok losu*, który jest niezależny od zranionego i raniącego, tym większy jest resentyment. Najsilniej przejawia się on wtedy, kiedy jednostka lub grupa odczuwa swoją egzystencję jako coś wołającego o pomstę. Przykładem szczególnym jest „resentyment inwalidy, a podobnie prostactwa i głupoty”²⁹, ukazujący defekt ciała i cech naturalnych, a grupowym „resentyment żydowski”, który cechuje wybraństwo oraz wykluczenie i pogarda. Scheler wyraźniej niż Nietzsche, zwłaszcza w kontekście społeczeństwa, zwraca uwagę na indywidualny wymiar zachowań i postaw ludzkich. Ta interpretacja obejmuje dwa poziomy filozoficznej

²⁷ M. Scheler, *Resentyment w strukturze systemów moralnych*, Warszawa 2022, s. 16–17.

²⁸ M. Scheler, *Resentyment w strukturze systemów moralnych*, Warszawa 2022, s. 23.

²⁹ Ibidem, s. 27.

antropologii. Pierwszy związany jest z teorią wartości, opisującą pojawienie się resentymentu w sferze psychicznej jednostki. Drugi to analiza socjologiczna, która skupia się na wpływie resentymentu na różne struktury społeczne i klasy społeczne, ukazując tym samym genezę emocji społecznych: „W ten sposób rodzi się np. tak żywe dziś zjawisko nienawiści klasowej, kiedy każdy przejaw, każdy gest, strój, sposób mówienia, poruszanie się, zachowania, będący symptomem przynależności do pewnej *klasy*, wywołuje natychmiastowy odruch zemsty i nienawiści lub w innych wypadkach strach, lęk, szacunek”³⁰.

Kryzys osobowości migrantów na tle resentymentu

Jak wspomniałem we wstępie, migracja to doświadczenie wiążące się z różnorodnymi transformacjami, w tym zmianami w sferze osobowości. Nieprzypadkowo obecnie wiele badań nad migracjami skupia się na tej kwestii, chociaż raczej na tożsamości narodowej lub etnicznej (ogólnie rzecz biorąc – społecznej). Jednak migracja wpływa nie tylko na społeczny aspekt tożsamości, ale także na jej wymiar indywidualny, stwarzając wyzwania dla różnych jego aspektów, w tym potencjalnego pojawienia się resentymentu.

Maria Sokolik, opisując sytuacje związane z zakłóceniem poczucia osobowości, wymienia między innymi radykalne zmiany warunków zewnętrznych, takie jak np. emigracja, intensywny stres, przebywanie w izolacji czy brak bliskich osób³¹. Należy więc zwrócić uwagę na to, że trudności związane z osobowością mogą dotyczyć zarówno wymiaru ciągłości, występującego przy radykalnych zmianach w obszarze „ja” spowodowanych migracją, jak i wymiaru spójności, kiedy jednostka odczuwa rozczłonkowanie „ja” na różne części i bycie inną osobą w różnych kontekstach społecznych w wyniku czego może również wystąpić dezorientacja dotycząca własnej tożsamości (niepewność co do tego, kim się jest)³². Ponadto, jak zaznaczyłem, resentyment może generować napięcia i negatywne emocje społeczne na wczesnym etapie procesu adaptacji, co może prowadzić do obniżenia samooceny z powodu poczucia niekompetencji i trudności w radzeniu sobie nawet w prostych, codziennych sytuacjach.

³⁰ M. Scheler, *Resentyment a moralność*, Warszawa 1977, s. 70.

³¹ M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa 1993, s. 54–56.

³² Ibidem, s. 48–51.

Niekorzystne skutki migracji będą szczególnie dotkliwe dla migrantów przymusowych, takich jak uchodźcy, którzy nie mieli możliwości przygotowania się do tej zmiany życiowej. W książce *Psychologia miejsca* Maria Lewicka wskazuje, że „nieplanowana i niechciana utrata miejsca (domu, miasta, kraju), wymuszona przeprowadzka, emigracja czy przesiedlenie bywają przyczyną traumy psychicznej i negatywnych konsekwencji zdrowotnych, równie silnych, co utrata bliskiej osoby”³³. Natomiast w odniesieniu do kryzysowego doświadczania migracji przez uchodźców Halina Grzymała-Moszczyńska opisuje „żałobę kulturową”³⁴ jako rodzaj odrętwienia – niemożność wyrażania uczuć, której towarzyszy zamknięcie się w sobie i ogólne zmniejszenie aktywności.

Vivero Navarrete i Sharon Rae Jenkins przedstawiają inne spojrzenie na trudności z kształtowaniem spójnej tożsamości osobistej w sytuacji migracji w teorii „kulturowej bezdomności”³⁵, którą można przeanalizować w kontekście resentymentu. Jest to sytuacja, gdy w wyniku migracji, pochodzenia z małżeństwa mieszanego lub kontaktów z różnymi grupami etnicznymi czy narodowymi jednostka nie może zidentyfikować się z żadną z tych grup lub jest odrzucana przez obie. Często taka bezdomność kulturowa dotyczy zwłaszcza osób, które do swojej tożsamości etnicznej czy narodowej dodatkowo mają przypisany jeszcze inny status mniejszościowy, na przykład związany z orientacją seksualną. Mimo że resentyment podczas migracji występuje u uchodźców, którzy często doświadczają syndromu stresu pourazowego, kryzysy emocjonalne mogą również występować w przypadku migracji motywowanych względami ekonomicznymi lub rodzinnymi. Dlatego też osobną grupą podatną na wystąpienie kryzysów emocjonalnych podczas migracji jest młodzież w fazie dojrzewania i kształtowania tożsamości. Ich reakcją na kryzys migracyjny może być depresja, somatyzacje, objawy depersonalizacji, myśli samobójcze, a także różne formy zachowań autodestrukcyjnych, takie jak nadużywanie alkoholu, zażywanie narkotyków czy zaburzenia odżywiania³⁶. Często młodzi ludzie, nie będąc świadomi przebiegu procesu adaptacji i nie zdając sobie sprawy, że przejściowe obniżenie nastroju czy uczucie przytłoczenia są w tej

³³ M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012, s. 108.

³⁴ H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000, s. 54.

³⁵ V. Navarrete, S.E Jenkins, *Cultural homelessness, multiminority status, ethnic identity development, and self-esteem*, „International Journal of Intercultural Relations” 2011, nr 35, s. 791–804.

³⁶ B. Olszewska-Łabędź, *Konflikt zbrojny jako źródło kryzysu migracyjnego. Wybrane formy wsparcia uchodźców z Ukrainy*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2022, nr 1 (21), s. 81–92.

sytuacji normalnymi reakcjami, skłonni są obwiniać siebie, co może prowadzić do doświadczania resentymentu. Ich sytuację pogarsza izolacja i przekonanie, że z problemami muszą radzić sobie sami. Wielu z nich akcentuje znaczenie wsparcia społecznego, takiego jak pomoc ze strony szkoły lub osób, które przeżyły podobne doświadczenia migracyjne, oraz profesjonalnej pomocy psychologicznej.

Proces migracji a problemy adaptacyjne w kontekście resentymentu

Adaptacja kulturowa – proces przystosowywania się jednostki do funkcjonowania w warunkach odmiennych niż własna kultura – „może mieć charakter całościowy lub fragmentaryczny. Obejmuje przystosowanie się jednostek i grup do warunków współdziałania z innymi kulturami oraz tworzenie płaszczyzny wzajemnego porozumienia z nimi. Sposób, w jaki pierwsza kultura adaptuje się do drugiej, reprezentowany i odbijany jest także w tej drugiej kulturze. Adaptacja kulturowa obejmuje dwa etapy: wstępny, zwykle opierający się na informacjach z drugiej ręki, kształtujący świadomość dotyczącą przedstawicieli innych kultur i etap eksperymentalny, oparty na własnych doświadczeniach. Faza druga może doświadczać rozczarowań, budzić negatywne emocje lęk, rozczarowanie, zawiść, złość czy nienawiść”³⁷. Powyższa analiza sugeruje, że migracja stanowi znaczące wyzwanie, a w przypadku wystąpienia resentymentu można zastanowić się, czy istnieją pewne psychologiczne predyspozycje, które sprzyjają lepszemu radzeniu sobie z tą sytuacją.

Na to pytanie postanowił odpowiedzieć w połowie lat 50. holenderski psycholog Louwrens Manges³⁸, opracowując ogólne wskazówki i środki przeciwdziałające problemom adaptacyjnym. Na podstawie badań kilkunastu cech mających znaczenie w procesie migracyjnym wskazał, że kluczową rolę odgrywa umiejętność radzenia sobie z uczuciem tęsknoty. Jego zdaniem kwantum tego uczucia pozostaje w proporcji do stopnia wewnętrznej dojrzałości. Ludzie dotknięci resentymentem, a przede wszystkim tęsknotą, często borykają się z nierozwiązanymi problemami w stosunku do matki – przeżycia te sięgają głównie okresu wczesnodziecięcego.

³⁷ M. Weck, M. Ivanova, *The importance of cultural adaptation for the trust development within business relationships*, „Journal of Business and Industrial Marketing” 2013, nr 28 (3), s. 214–215.

³⁸ L.J. Manges, *Geschiedtheit vooremmigratie: eenonderzoeknaarenkele psychologische aspecten der emigrabiliteit*, Leiden 1959.

Negatywny wpływ tęsknoty jest dwojaki: z jednej strony uszczupla on energię psychiczną migranta oraz prowadzi do stanów depresyjnych, a z drugiej osłabia zdolność przystosowywania do nowego środowiska.³⁹

Kolejne badania procesu migracji w kontekście negatywnych emocji takich jak resentyment, wraz z analizą poczucia autonomii i stopnia samodzielności, stały się punktem wyjścia do zidentyfikowania dwóch postaw, które odegrały kluczową rolę w ocenie predyspozycji migracyjnych. O tym zagadnieniu pisał węgierski psychoanalityk Michael Balint, pracujący w Londynie. Pierwszą postawę uczony nazwał „oknofiliczną” (wyrażenie to pochodzi od greckiego słowa *okneo* – ociągać się, chwytać się czegoś); drugą „filobatyczną” (od greckiego słowa *bainein* – chodzić). Oknofilik jest silnie emocjonalnie związany z miejscami, ludźmi i przedmiotami, odczuwa trudności z samotnością, niechęć do zmian i ryzyka, a także charakteryzuje go ograniczone zaufanie do własnych zdolności. Natomiast osoba o skłonnościach filobatycznych przeciwnie – poszukuje nowych doznań i niespodzianek, nie jest przywiązana, bardziej ceniąc sobie niezależność i odwagę. W społeczeństwie ludzkim oba te typy idealne występują w zróżnicowanych proporcjach, jednak w przypadku migrantów dominacja cech filobatycznych wydaje się bardziej korzystna³⁹.

Podsumowując badania Michaela Balinta i Louwrensa Mangesa w świetle znaczenia resentymentu dla migracji oraz wynikających z tego problemów adaptacyjnych, można przywołać teorię przywiązania – bezpieczny wzorzec przywiązania, który obejmuje nie tylko zaufanie do obiektu przywiązania i brak nadmiernych lęków przed jego utratą, ale także otwartość na nowe doświadczenia, może być predyktorem lepszego radzenia sobie w sytuacji migracji.

Zakończenie

Migracje od wieków wywoływały skrajne emocje. Zawsze towarzyszy im strach przed nieznanym czy niepewność. Odczucia te dotyczą zarówno napływających, jak i przyjmujących. Niestety, dotychczasowa wiedza bądź właśnie niewiedza oraz utarte stereotypy i przekonania na temat imigrantów powodują niechęć bądź obawę u obywateli państw przyjmujących. Lęk i niechęć mogą dotyczyć każdego aspektu życia. Resentyment to zjawisko głęboko zakorzenione w psychice.

³⁹ J. Kubitsky, op.cit., s. 27–28.

Wszystkie negatywne odczucia mają charakter reaktywny i często jednostka nie ma po prostu na nie wpływu. Z uprzedzeniami można i warto walczyć, jednak podstawą zmiany jest chęć i uświadomienie sobie problemu. Warto czasem zastanowić się, skąd pochodzą nasze uprzedzenia i nienawiść.

Głównym celem tego artykułu było ukazanie roli resentymentu w procesie migracji i przedstawienie tego pojęcia poprzez odwołanie się do myśli Maxa Schellera. Erich Fromm pisze w rozważaniach na temat ludzkiej destrukcyjności, że negatywne skutki emocji w człowieku leżą gdzieś pośrodku, bo „człowiek nie jest ani zły, ani dobry. Jeżeli ktoś wierzy w dobroć człowieka jako w jedyną jego potencjalność, w sposób konieczny przywdzieje różowe okulary optymizmu i w efekcie przeżyje bolesne rozczarowanie. Jeżeli ktoś natomiast wierzy w skrajność przeciwną, skończy jako cynik i będzie ślepy na postrzeganie dobra u innych i u siebie. Realistyczny punkt widzenia to dostrzeganie obydwu tych możliwości jako realnych potencjalności i badanie, jakie są warunki sprzyjające rozwojowi jednej z nich”⁴⁰. Nawiązując do myśli Ericha Fromma i odwołując się do Arnolda Bussa i Marka Perry’ego⁴¹, można zauważyć, że wystąpienie i siła emocji rodząca powstanie resentymentu w procesie migracji (przedstawioną przez Pawła Boskiego⁴²) powoduje:

- marginalizację, czyli uczucie niechęci i urazy, które może prowadzić do wykluczania i eliminowania mniejszości na wspólnym obszarze poprzez wysiedlenia, wypędzenia, deportacje; dlatego potrzeba nowych kompetencji zawodowych u psychologów w związku z sytuacją migracyjną⁴³;
- napięcia i negatywne emocje prowadzące do segregacji, czyli oddzielania i realizowania odrębnych ścieżek rozwojowych dla grup etnicznych w społeczeństwie, a w szczególności do transmisji wartości w rodzinach migrantów⁴⁴;

⁴⁰ E. Fromm, *Serce człowieka*, Kraków 2021, s. 146.

⁴¹ A. Buss, M. Perry, *The aggression questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1992, nr 63 (3), s. 452–459.

⁴² P. Boski, *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, [w:] *Czy klęska wielokulturowości?*, red. H. Mamzer, Poznań 2008, s. 165–205.

⁴³ H. Grzymała-Moszczyńska, *Potrzeby nowych kompetencji zawodowych psychologów w związku z polską sytuacją migracyjną*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak, Kraków 2010, s. 353–368.

⁴⁴ A. Tychmanowicz, A. Góździewicz, B. Zarzycka, *Transmisja wartości w rodzinach migrantów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2013, nr 1–2 (26), s. 89–99.

- resentyment może wpływać na proces adaptacyjny, który jest jak „tygiel etniczny”⁴⁵, mający na celu zniwelowanie różnorodności i dążenie do jednolitej, homogenicznej grupy etnicznej;
- kryzys osobowości, w której jednostka odczuwa resentyment - bowiem jej psychika jest nastawiona na wspieranie bliskich więzi między różnymi grupami, przy jednoczesnym zachowaniu jej indywidualnej tożsamości. W tym kontekście różnorodność i różnice są akceptowane i cenione, ponieważ każda kultura wnosi unikalne wartości dla innych. Koresponduje to z poglądami Tadeusza Palecznego, który stwierdza, że negatywne oddziaływanie resentymetu jest „rezultatem zetknięcia się i spotkania co najmniej dwóch ludzi lub grup o odmiennych charakterystykach kulturowych. Jednostki i grupy biorące udział w kontakcie są zwykle bardziej dynamiczne od innych bądź podlegają presji i działaniu sił zewnętrznych, zmuszających je albo do otwarcia swych granic kulturowych, bądź przemieszczenia się i zajęcia miejsca w innym społeczeństwie”, a kontakt osoby opiera się na „negocjacji, dialogu, integracji i współpracy”, lub odwrotnie, na „rywalizacji, wrogości, konflikcie i dominacji jednej osoby lub grupy nad innymi”⁴⁶.

Przegląd wybranych zjawisk w kontekście resentymetu wskazuje, że problem ten jest nadal nierozstrzygnięty. Wynika z tego, że pojawienie się resentymetu jest rezultatem zarówno procesów porównawczych w sferze życia kulturowego, jak i interakcji między strukturami psychicznymi jednostki. Mechanizm resentymetu funkcjonuje zarówno na poziomie zarówno społecznym, jak i indywidualnym, a jego analiza wymaga świadomości porównawczej, która wywołuje postawy takie jak agresja, zazdrość, zawiść czy rywalizacja. Mechanizm ten oddziałuje również na system wartości jednostki, jej emocjonalne konotacje oraz skłonność do negatywnej akceptacji. Warto również zwrócić uwagę na specyficzny charakter tego fenomenu, który jest związany z procesem emergencji oraz mechanizmu wyparcia. Niniejszy artykuł miał na celu ukazać, jak istotne może być przeprowadzenie bardziej obszernych badań naukowych i operacjonalizacja wielu szczegółowych zmian. Prace takie pozwolą szerzej zdefiniować rolę resentymetu w procesie migracji oraz innych społecznych aspektów ludzkiego działania w przyszłości.

⁴⁵ P. Boski, *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, [w:] *Czy klęska wielokulturowości*, red. H. Mamzer, Poznań 2008, s. 169.

⁴⁶ T. Paleczny, *Meandry wielokulturowości; oblicza pluralizmu w społeczeństwach wielokulturowych – USA i Brazylia*, „Państwo i Społeczeństwo” 2002, nr 2, s. 265.

BIBLIOGRAFIA

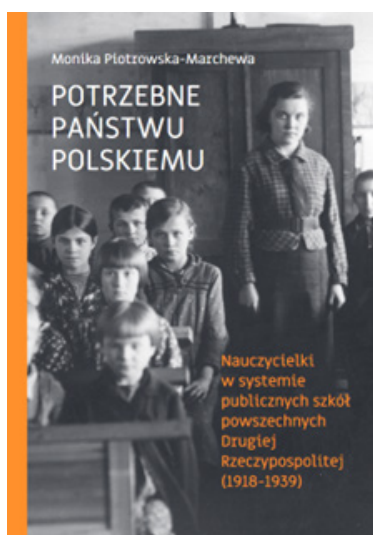
Opracowania

- Alting von Geusau F.A.M., *Dyplomacja kulturalna I narodowe stereotypy: czy tylko dla użytku służbowego*, [w:] *Narody i stereotypy*, red. T. Walas, Kraków 1995.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2010.
- Boski P., *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, [w:] *Czy klęska wielokulturowości*, red. H. Mamzer, Poznań 2008.
- Buss A., Perry M., *The aggression questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1992, nr 63(3).
- Domalewska D., *Immigration, stereotypes, and social security: The portrayal of migrant groups in public discourse*, “Security and Defence Quarterly” 2016, nr 13 (4).
- Fromm E., *Serce człowieka*, Kraków 2021.
- Głubiak S., Kopczewski M., *Zagrożenie dla bezpieczeństwa związane z emigracją obywateli Ukrainy do Polski*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2021, nr 1 (50).
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E., *Goście i gospodarze: problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców i oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków 1998.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Potrzeby nowych kompetencji zawodowych psychologów w związku z polską sytuacją migracyjną*, [w:] *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, red. H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak, Kraków 2010.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000.
- Guillot J.D., *Przyczyny migracji: dlaczego ludzie migrują*, „Parlament Europejski” 2023.
- Hoggett P., *Ressentiment and grievance*, „British Journal of Psychotherapy” 2018, nr 34 (3), s. 395.
- ICD-10. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, Wydanie 2008, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2012.
- Kaczmarczyk T., *Migracja – charakterystyka zjawiska*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2015, nr 3.
- Kapuściński R., *Ten inny*, Kraków 2006.
- Karbowski M.G., *Destrukcyjny wpływ resentymentu w procesie akulturacji*, „Probacja” 2023, nr 2.
- Kozak S., *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2018.
- Kubacka-Jasiecka D., *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, Kraków 2008.
- Kubitsky J., *Psychologia migracji*, Warszawa 2012.
- Lewicka M., *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012.

- Manges L.J., *Geschicktheit vooremigratie: eenonderzoeknaarenkele psychologische aspecten der emigrabiliteit*, Leiden 1959.
- Marczułajlis A., *Dzieci z małżeństw polsko-arabskich w poszukiwaniu własnej tożsamości*, [w:] *Między piekłem a rajem. Problemy adopcji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, red. M. Ząbek, Warszawa 2002.
- Maximilian S., *Life satisfaction and return migration: analysing the role of life satisfaction for migrant return intentions in Germany*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 2021, nr 47 (1).
- Navarrete V., Jenkins S.R., *Cultural homelessness, multiminority status, ethnic identity development, and self-esteem*, „International Journal of Intercultural Relations” 2011, nr 35.
- Navas M., García C.G., Sánchez J., Rojas A.J., Pumares P., Fernández J.S., *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation*, „International Journal of Intercultural Relations” 2005, nr 29 (1).
- Nietzsche F., *Z genealogii moralności*, Kraków 2022.
- Olszewska-Łabędź, B., *Konflikt zbrojny jako źródło kryzysu migracyjnego. Wybrane formy wsparcia uchodźców z Ukrainy*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2022, nr 1 (21).
- Scheler M., *Resentiment a moralność*, Warszawa 1977.
- Scheler M., *Resentiment w strukturze systemów moralnych*, Warszawa 2022.
- Sokolik, M., *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa 1993.
- Kaczmarczyk T., *Migracja – charakterystyka zjawiska*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2015, nr 3.
- Tychmanowicz A., Góździewicz A., Zarzycka B., *Transmisja wartości w rodzinach migrantów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2013, nr 1–2 (26).
- Urbańska S., *„Cała Polska liczy eurosieroty”: panika moralna i pleć w wykluczeniu oraz stygmatyzacja rodzin migrantów*, „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 3(54).
- Weber M., *Szkice z socjologii religii*, Kraków 2018.
- Weck M., Ivanova M., *The importance of cultural adaptation for the trust development within business relationships*, „Journal of Business and Industrial Marketing” 2013, nr 28 (3).
- Wysocka E., *„My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa*, [w:] *Migracja uchodźstwo wielokulturowość. Zdarzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Warszawa 2007.

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

Recenzja książki: Monika Piotrowska-Marchewa, „Potrzebne państwu polskiemu”. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Księgarnia Akademicka, Kraków 2023, ss. 419.



W literaturze historycznej wiele grup zawodowych i społecznych doczekało się swoich monografii. Liczna i wyrazista grupa zawodowa, jaką są nauczyciele, także ma swoich badaczy, a liczba publikacji na ten temat jest znaczna. Z reguły jednak społeczność nauczycielska opisywana jest *en bloc*, mimo że wyróżnik w postaci płci jest często widoczny, choćby w materiałach o charakterze statystycznym czy wspomnieniowym. Jednak prace poświęconych wyłącznie nauczycielkom w okresie międzywojennym było do tej pory niewiele lub miały one charakter przyczynkowski. Zmieniło się to jednak wraz z opublikowaniem przez Monikę

Piotrowską-Marchewę obszernego studium poświęconego właśnie kobietom pracującym zawodowo w szkołach powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej. Autorka od lat zajmuje się środowiskiem nauczycielskim i prezentowana tu praca jest zwieńczeniem jej badań. Kompetentne podejście do tematu, skrupulatność i rozległość wykorzystanego materiału źródłowego, a także przekonujący sposób narracji są mocnymi stronami publikacji. Warto podkreślić, że Autorka wykorzystała zróżnicowany zestaw źródeł o charakterze autobiograficznym i wspomnieniowym, które najpełniej ukazują stan świadomości, postawy, cele, a także sukcesy i porażki

nauczycielek. Uwzględniła także prasę kobiecą i oświatową oraz materiały archiwalne z kilkunastu archiwów polskich, litewskich i ukraińskich. Mimo tak znacznego nasycenia tekstu materiałem źródłowym i udokumentowania ponad tysiącem przypisów język książki jest przyjazny dla czytelnika – czyta się ją bardzo płynnie.

Cytat autorstwa Władysławy Weychert-Szymanowskiej wykorzystany w tytule pracy dobitnie określa miejsce i rolę nauczycielek w strukturze społecznej państwa polskiego – i cały wywód w dużej mierze poświęcony został uzasadnieniu tego stwierdzenia. Dzieło składa się z czterech głównych części, które z kolei podzielone zostały na podrozdziały, a te na jeszcze mniejsze jednostki (łącznie jest ich aż trzydzieści trzy). Powoduje to, że łatwo odnaleźć w tekście treści najbardziej interesujące dla danego czytelnika. Rozdział pierwszy – *Z historii pracy nauczycielskiej kobiet (w XIX i na początku XX wieku)* – stanowi niejako wprowadzenie do zasadniczych rozważań. Lista problemów, z jakimi zmagaly się nauczycielki ludowe w poszczególnych zaborach, oraz zmiany, jakie dokonywały się w tym zawodzie, przedstawione zostały w syntetycznej i klarownej formie. Osobne podrozdziały poświęcono czasom I wojny światowej oraz problemowi tożsamości zawodowej nauczycielek.

Obszerny rozdział drugi – *Formalnie równouprawnione. Kobiety w grupie zawodowej nauczycielstwa szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* – zawiera charakterystykę systemu publicznej oświaty powszechnej, opis organizacyjnych i prawnych uwarunkowań pracy nauczycieli, charakterystykę kobiecych środowisk nauczycielskich, a także porusza zagadnienie zróżnicowania statusu ekonomicznego nauczycielstwa. Jest to więc część pracy, która tworzy swoistą bazę dla rozważań w kolejnych dwóch rozdziałach. Autorka uniknęła tu ahistoryczności ocen i wartościowania poprzez docenienie zadekretowanej prawnie równości płci, co oczywiście nie oznaczało pominięcia negatywnych przejawów braku tejże równości w praktyce. Społeczna akceptacja emancypacji kobiet wymagała czasu i zmian w mentalności. Warto się tu odwołać się do nieco wcześniejszej w czasie „rewolucji”, jaką było stopniowe dopuszczanie pań do studiów wyższych. Tak też było z nauczycielkami, których pozycja w ciągu dwudziestu lat niepodległości ulegała dynamicznym zmianom.

W rozdziale trzecim – *Wokół patriarchalnych aspektów funkcjonowania systemu oświaty powszechnej w Drugiej Rzeczypospolitej* – zamieszczone zostały bardzo interesujące rozważania dotyczące „patriarchalnej reakcji” po I wojnie światowej, zmian w pragmatyce nauczycielskiej z 1926 r. związanych ze stanem cywilnym nauczycielek oraz aktywności kobiet w związkach zawodowych nauczycielstwa

szkół powszechnych. Ponadto szczegółowo opisane zostały okoliczności wprowadzenia, zasady i skutki tzw. ustawy celibatowej, która w autonomicznym województwie śląskim obowiązywała od 1926 do 1938 roku, znacząco ograniczając możliwość kontynuowania pracy w szkole kobietom wychodzącym za mąż. Chęć utrzymania się w zawodzie, a równocześnie potrzeba realizacji prywatnych aspiracji powodowały, że chyba nieprzewidzianą konsekwencją przyjętego prawa były decyzje o życiu w konkubincie, co rykoszetem uderzało w religijne zasady kościołów katolickiego i protestanckiego. Autorka słusznie dostrzegła, że choć górnośląską ustawę można traktować wyłącznie jako przykład nierównoprawności płci, to wynikała ona także ze specyfiki historycznej i społecznej mieszkańców polskiej części Górnego Śląska. Niewątpliwie jednak była najbardziej znanym przejawem dyskryminacji prawnej w tym zawodzie. W tej części książki mowa jest także o działaniach centralnych i lokalnych władz oświatowych podejmowanych w innych częściach kraju, na szczęście o charakterze sporadycznym i dość przypadkowym, a zmierzających do usunięcia z zawodu kobiet wychodzących za mąż. O nieskuteczności tych poczynań świadczyła przede wszystkim statystyka, gdyż liczba kobiet w zawodzie wraz z upływem kolejnych lat wcale nie malała.

W rozdziale czwartym – *Nauczycielki publicznych szkół powszechnych w wiejskich i miejskich społecznościach lokalnych Polski międzywojennej* – autorka dokonała charakterystyki materialnych i społecznych warunków pracy oraz interakcji zachodzących pomiędzy bohaterkami książki a środowiskiem – administracją szkolną, dziećmi i ich rodzicami. Relacje te opisane zostały w znacznej mierze na podstawie tekstów biograficznych i autobiograficznych. Materiał wspomnieniowy został też obficie wykorzystany w ostatnim podrozdziale książki – *W pamięci uczennic i uczniów (rekonesans)* – który zdecydowanie nie jest laurką międzywojennej szkoły. Pojawiający się trzykrotnie w tytułach podrozdziałów dopisek „rekonesans” jest zapowiedzią pogłębienia przez autorkę niektórych prezentowanych wątków.

W końcowej partii książki zamieszczono wykaz ważniejszych skrótów, obszerną bibliografię, spis tabel, trzy aneksy, angielskojęzyczne streszczenie, indeks osobowy (szkoda, że nie zaznaczono, iż nie obejmuje on bibliografii) i geograficzny. W dwóch pierwszych aneksach przywołano akty prawne dotyczące górnośląskiego „ustawodawstwa celibatowego” z lat 1926–1938 oraz fragmenty dyskusji toczonych podczas posiedzenia sejmowego w 1926 r. Tu tylko drobna uwaga, że trzykrotnie wymieniany w tej dyskusji poseł Sanojca miał na imię Józef i błędnie połączono go w indeksie osobowym z Karolem, współczesnym historykiem

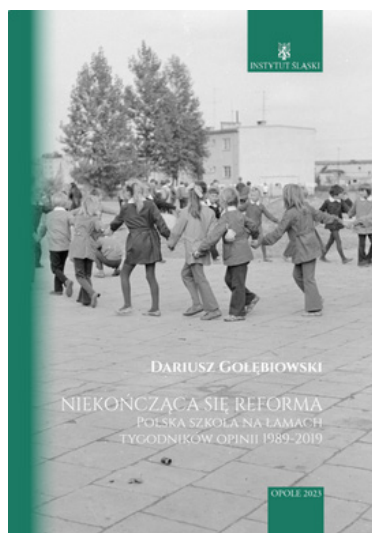
i autorem niniejszej recenzji. Trzeci aneks ma odmienny charakter, gdyż zawiera dwie mapy obrazujące podział przedwojennej administracji szkolnej na okręgi w 1922 i 1938 r. oraz trzydzieści osiem starannie dobranych i dopełniających tekst ilustracji. Istotą obrazu jest duża siła oddziaływania informacyjnego oraz emocjonalnego – zdjęcia są poruszające i przedstawiają różne aspekty życia szkolnego. Obecne są na nich nie tylko nauczycielki, ale też uczniowie, którzy choć nie są podmiotem narracji, stanowią jednak integralną część nauczycielskiej profesji.

Obecność kobiet w zawodzie nauczycielskim, i do tego tak liczna, w okresie międzywojennym nie była czymś nowym. Właściwie można już nawet wówczas mówić o feminizacji tego zawodu, przynajmniej na poziomie szkoły powszechnej. Wydobywanie na plan pierwszy różnych form upośledzenia kobiet też nie było pomysłem Dwudziestolecia, choć chyba i do dziś nie uporaliśmy się z tym do końca. Z ważnych ustaleń Autorki wynika, że nadzór szkolny pozostawał wyłącznie w rękach mężczyzn. Równocześnie jednak w okresie tym „praca w szkolnictwie na zawsze już przestała być kojarzona z zajęciem kobiet samotnych, pochodzących zasadniczo z warstwy mieszczańskiej, urzędniczo-inteligenckiej oraz ze spauperyzowanej szlachty” (s. 339). Ciekawą konstatacją jest wyraźne powiązanie zawodu nauczycielskiego z kondycją ekonomiczną państwa polskiego – przede wszystkim skutkami wielkiego kryzysu ekonomicznego z przełomu lat dwudziestych i trzydziestych. Realia ekonomiczne w istotnym stopniu wpływały też na ograniczanie społecznej aktywności nauczycielek. Widoczne to było w relacjach o charakterze wspomnieniowym, w których koncentrowano się na sprawach życia zawodowego oraz, znacznie rzadszych, opisach życia prywatnego. Inną, niezmiernie interesującą kwestią było ukazanie zmian zachodzących od końca XIX w. do wybuchu II wojny światowej w społecznym postrzeganiu uczących w szkołach powszechnych kobiet. Autorka, dobrze znając materiał źródłowy, miała pełne prawo nie tylko do relacjonowania zjawiska, ale także budowania wniosków i formułowania własnych opinii. Przy zachowaniu rygorów naukowego obiektywizmu widoczna jest jej empatia wobec charakteryzowanej grupy zawodowej.

Otrzymaliśmy więc dzieło dojrzałe, którego merytoryczną zawartość czyta się z dużym zainteresowaniem, a dodatkową przyjemnością jest obcowanie z książką wydaną bardzo starannie i elegancko przez renomowaną krakowską Księgarnię Akademicką. Z pełnym przekonaniem zachęcam do lektury – nie tylko studentów realizujących specjalizację nauczycielską – by zapoznać się z meandrami drogi, jaką przeszła polska oświata, do dziś tak mocno sfeminizowana.

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

Recenzja książki: Dariusz Gołębiowski, *Niekończąca się reforma. Polska szkoła na łamach tygodników opinii w latach 1989–2019*, Instytut Śląski, Opole 2023, ss. 292.



„Edukacja stanowi jedną z najistotniejszych sfer działalności państwa i jako taka budzi duże zainteresowanie znacznej części obywateli” – to pierwsze zdanie autorskiego „Wstępu” do nowej publikacji wydanej przez Instytut Śląski w Opolu. I chyba jedno z nielicznych zdań, z którymi zapewne wszyscy mogliby się zgodzić. Natomiast cała zawartość książki dowodzi, że opinie, oceny, pomysły i rozliczne działania dotyczące szkoły dawały powody do licznych tarć i konfliktów. Autor pracy, dr Dariusz Gołębiowski – obecnie nauczyciel historii w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr V w Opolu – podjął się cieka-

wego zadania przeanalizowania obrazu szkoły kreślonego w ośmiu popularnych i wielonakładowych tytułach prasowych na przestrzeni ostatnich trzech dekad. Cztery z nich, jak sam je nazywa, „tygodniki z tradycjami” ukazywały się przez cały badany okres („Tygodnik Powszechny”, „Gość Niedzielny”, „Polityka” i „Wprost”), a cztery pozostałe „nowe tytuły” pojawiły się na rynku wydawniczym nieco później („Przegląd”, „Newsweek Polska”, „Sieci” i „Do Rzeczy”). Objęcie badaniami całego okresu od 1989 r. pozwoliło na dostrzeżenie dynamiki dokonywanych i dokonujących się zmian – zarówno w szkolnictwie, jak i w prezentowanych w tygodnikach tekstach.

Już pierwsza część tytułu pracy – „Niekończąca się reforma” – wydaje się bardzo adekwatna do tego, o czym można przeczytać w tej publikacji. Całość podzielona została na sześć rozdziałów. W czterech pierwszych zastosowano układ chronologiczny, i po zaprezentowaniu dziejów analizowanych tygodników omówiony został prasowy obraz edukacji w trzech odcinkach czasowych – w pierwszej dekadzie po zmianach ustrojowych (1989–1999), w latach 1999–2015 i 2015–2019. Zastosowane cezury są zasadne, gdyż wyznaczają daty kolejnych zmian strukturalnych w oświacie i przełomowych wydarzeń politycznych. Natomiast dwa ostatnie rozdziały mają charakter problemowy i poświęcone zostały analizie wyzwań stojących przed szkołą oraz charakterystyce problemów młodzieży w całym omawianym okresie. Już na początku Autor zapowiedział, że jest to opracowanie historyczne, które zawiera tylko elementy prasoznawcze i pedagogiczno-socjologiczne – bez „statystycznych zestawień zawartości, badania przynależności gatunkowej poszczególnych tekstów oraz ich strony językowej” (s. 6). Zastosowana metoda analityczno-porównawcza źródeł pozwoliła na dokonanie wszechstronnej merytorycznej oceny treści prezentowanych w materiałach prasowych. Pewną trudność stanowiła konieczność rozgraniczenia tego, co dotyczy ogólnej charakterystyki stanu oświaty, od tego, co jest opinią prezentowaną w analizowanych tygodnikach.

W rozdziale pierwszym (*Rynek tygodników opinii w Polsce po 1989 roku*), mającym charakter wprowadzający, Autor scharakteryzował podstawowe problemy rynku prasowego, w tym dotyczące nakładów i poziomu sprzedaży, oraz zamieścił zarys historii tytułów prasowych poddanych analizie (wraz z informacjami o składach redakcji i współpracownikach). Trzy kolejne rozdziały zawierają charakterystykę tego, co o szkole polskiej pisano w tygodnikach opinii w ostatnim trzydziestoleciu. Rozdział drugi (*Sytuacja szkolnictwa w latach 1989–1999*) zawiera opis przemian szkolnictwa polskiego, jakim podlegało ono po roku 1989. W tym bardzo burzliwym dziesięcioleciu z jednej strony zmagano się z komunistyczną spuścizną, a z drugiej budowano podstawy reform, które zdeterminowały kształt oświaty w kolejnej dekadzie. Najwięcej miejsca zajęły problemy finansowe i organizacyjne oraz opis przebiegu wielkiego strajku nauczycielskiego w 1993 r. Rozdział trzeci (*Polska szkoła w latach 1999–2015*) jest najobszerniejszy, gdyż analiza obejmuje okres aż szesnaście lat, a więc czas, gdy dokonano doniosłych zmian w oświacie poprzez wprowadzenie trójszczeblowej struktury kształcenia, która była rdzeniem reformy firmowanej przez ministra Mirosława Handkego. Co

ciekawe, był to chyba jeden z bardzo nielicznych momentów w dziejach naszej oświaty ostatniego trzydziestolecia, gdy widoczna była pewna zmiana tonu prasowych narracji. Bez względu na opcje polityczne poszczególnych periodyków artykuły pisane były wówczas z wyraźną troską i świadomością niezbędności dokonywanych zmian. Nie brakowało wprawdzie obaw i uwag krytycznych, ale generalnie widoczna była akceptacja, a nawet pewna życzliwość. Spojrzenie na dokonywaną wówczas „rewolucję oświatową” stopniowo zmieniał się jednak w czasie. Można tu mówić o pewnego rodzaju „chichocie historii”, gdy po latach orędownicy wprowadzenia zmian stawiali się ich największymi krytykami (i odwrotnie). Pojawia się też raczej smutna refleksja dotycząca koniunkturalizmu i politycznego wyrachowania. Sporo uwagi poświęcono w pracy kolejnym ministrom oświaty – Krystynie Łybackiej, Romanowi Giertychowi i Katarzynie Hall, którzy dość skutecznie wcielali w życie proces demontażu istniejącej struktury oświatowej. Dużo miejsca zajęło także przedstawienie prasowych dyskusji toczonych w pierwszych latach XXI w. na temat momentu rozpoczynania przez dzieci edukacji szkolnej. W analizowanych tygodnikach pojawiały się zatem często artykuły poświęcone tzw. batalii o sześciolatki – jednego z flagowych projektów minister Hall. Znaczną uwagę czasopisma opinii poświęcały też kondycji nauczycielstwa, kreśląc obraz niezbyt pozytywny, a szczególnie w tygodniku „Wprost” nawet zdecydowanie negatywny. Dyskusję budziły także plany wprowadzenia w 2014 r. darmowego podręcznika do edukacji elementarnej, gdy „na łamach tygodników prawicowych zwracano wówczas uwagę na zdecydowanie zbyt krótki czas przeznaczony na przygotowanie podręcznika oraz brak jakiegokolwiek doświadczenia w zakresie tworzenia tego typu publikacji wśród pracowników Ośrodka Rozwoju Edukacji, któremu zadanie to zlecono” (s. 105). Zwieńczeniem chronologicznego przeglądu perypetii polskiej oświaty jest rozdział czwarty (*Polityka oświatowa rządu Zjednoczonej Prawicy 2015–2019*), a więc okres, gdy wdrażano kolejną reformę strukturalną, przywracającą system funkcjonujący przed 1999 r. Nowa ekipa polityczna w bardzo szybkim tempie, nie zważając na negatywne skutki wprowadzanych reform, zdemolowała istniejący kształt systemu oświatowego. Mimo zaledwie pięciu lat opisywanych w tym rozdziale, lista podejmowanych w prasie tematów znacząco się wydłużyła – poczynając od decyzji o wygaszeniu gimnazjów i powrocie do systemu 8+4, poprzez chaos spowodowany przez te kroki, szybko pogłębiającą się deprecjację zawodu nauczyciela i dramatyczną próbę zmiany tego stanu rzeczy (kwestia przegranego strajku nauczycieli w 2019 r.),

a kończąc na zdublowanym roczniku młodzieży szkół średnich. Te tematy najmocniej rozpalały prasowe dyskusje w okresie niechlubnych rządów kontrowersyjnej (to eufemizm) minister Anny Zalewskiej.

W rozdziale piątym, obejmującym całe trzydziestolecie (*Wyzwania polskiej szkoły w latach 1989–2019*), Autor położył punkt ciężkości na wybranych problemach, z jakimi zmagala się szkoła polska – działalności szkół niepublicznych, dyskusji wokół lekcji religii w szkołach oraz tematyce edukacji seksualnej. Natomiast w części ostatniej, szóstej (*Problemy młodzieży*), omówione zostały zagadnienia mające nieco inny charakter, gdyż nie zawsze wiążące się bezpośrednio ze sferą edukacji, które jednak, jak sam pisze, „dotyczą dzieci i młodzieży w wieku szkolnym oraz mają ewidentny i znaczący wpływ na życie i funkcjonowanie tej części naszego społeczeństwa [...], a także] ze względu na znaczną liczbę publikacji odnoszących się do tych trudnych zagadnień” (s. 13). Te ważne problemy trapiące współczesną młodzież to: nadużywanie alkoholu, stosowanie narkotyków i dopalaczy, uzależnienie od mediów cyfrowych, życie seksualne młodzieży szkolnej, kwestia przemocy i przestępczości, a także problemy psychiczne i samobójstwa. To dobrze dobrany, ważny i kompetentnie przeanalizowany zestaw tematów, które często gościły na łamach tygodników opinii.

Wnioski formułowane przez Autora są wyważone i dobrze udokumentowane. Analiza tak bogatego materiału źródłowego pozwoliła mu na dokonanie swoistego bilansu – uznania za „niepokojącą tendencję” faktu nieustannego reformowania szkolnictwa (s. 221). Zresztą urzeczywistniane w ostatnich latach przez decydentów zmiany kilkakrotnie określane są w książce mianem „deformy”. Niewydolność systemu szkolnego była wielokrotnie wskazywana w tekstach prasowych, a określenie sposobu zmieniania oświaty przez minister Annę Zalewską jako działania prowadzone „bez spokojnego i rzetelnego przygotowania, [bez] analizy sukcesów i porażek wcześniejszych reform, jakichkolwiek badań pilotażowych, ani rzeczywistych konsultacji społecznych” (s. 225) można odnieść także do innych reform.

Mimo znaczącej polaryzacji analizowanych tygodników zamieszczane w nich publicystyczne teksty miały niemal wyłącznie charakter krytyczny, a pozytywy znajdowały się na marginesie prasowego dyskursu. Katalog podejmowanych zarzutów, bolączek i postulatów był jednak „niemal niezmienny” przez całe trzydziestolecie. Istotne miejsce zajmowały dyskusje wokół prerogatyw przysługujących zawodowi nauczycielskiemu (Karta Nauczyciela) – tu widoczne było zróżnicowanie prasowych ocen zależne od orientacji politycznej poszczególnych

tytułów. Celne jest stwierdzenie, że charakterystyka zachowań młodzieży prezentowana w tygodnikach dokonywana była „niemal wyłącznie w kontekście zjawisk niepożądanych lub trudnych, [co] uznać należy za zdecydowanie krzywdzące. Utrwała to bowiem zniekształcony obraz pokolenia” (s. 224). Kilkadziesiąt razy powtórzone w tekście sformułowania „kontrowersyjny/kontrowersje” nie są przejawem ubogiego słownictwa twórcy książki, lecz trafnie oddają charakter działań podejmowanych w okresie ostatniego trzydziestolecia przez decydentów, „majstrujących” przy polskiej oświacie bez użycia jakichkolwiek środków znieczulających.

Zamieszczona w książce bibliografia liczy ponad pięćdziesiąt stron (s. 227–278). Lwią jej część stanowi obejmujący grubo powyżej tysiąca pozycji zestaw wykorzystanych w pracy tekstów prasowych, w których pojawiła się tematyka oświatowa. Wystawia to Autorowi jak najlepsze świadectwo solidnie przeprowadzonej kwerendy, ale też dobitnie pokazuje, jak nośny to był temat. Zestawienie tych materiałów w długim, trzydziestoletnim przedziale czasowym pozwala czytelnikowi syntetycznie spojrzeć na dokonywane reformy, a także *post factum* ocenić trafność prasowych scenariuszy i opisów przewidywanych skutków podejmowanych działań. O wysokiej jakości i staranności wydanej przez Instytut Śląski publikacji świadczą też streszczenia w językach angielskim i niemieckim, spis tabel, wykaz skrótów oraz indeks nazwisk.

Dla ułatwienia lektury młodszym lub mniej zorientowanym w tematyce czytelnikom zamieszczone zostały w przypisach notki biograficzne praktycznie wszystkich postaci pojawiających się w tekście. W dobie powszechności Wikipedii zabieg taki można uznać za niezbyt celowy, niemniej jednak znacząco ułatwia to odbiór treści. Oprócz kwestii przydatności tych elementów pewne wątpliwości może budzić miejsce ich zamieszczenia, gdyż czasem informacje te mogłyby się znaleźć nie w przypisach, a w tekście głównym.

Podjęty przez Dariusza Gołębiowskiego temat uzmysławia, jak bardzo negatywne skutki dla oświaty polskiej przynosi „chronicznie” prowadzona reforma, często bez oglądania się na koszty edukacyjne, i jak wiele z występujących w ostatnim trzydziestoleciu problemów szkolnictwa nie zostało rozwiązanych, a niektóre nawet się pogłębiły. Obraz szkoły, uczniów i nauczycieli kształtowany przez tygodniki opinii nie napawa optymizmem. Jednak lektura książki daje bardzo dobry wgląd w problemy polskiego szkolnictwa ostatnich dekad. Krąg jej odbiorców wydaje się bardzo szeroki – osoby, które bezpośrednio związane były z systemem oświatowym (uczniowie, rodzice, nauczyciele, administracja szkolna i samorządowa)

oraz wszyscy, którzy dopiero znajdą się w jego trybach. Wspaniale byłoby też, gdyby z tą interesującą publikacją zapoznali się oświatowi decydenci (choć nie mam tu większych złudzeń) – a po wyborach 15 października 2023 r. kolejne „reformy” zbliżają się wielkimi krokami. Historycy będą więc mieli o czym pisać!

KACPER ROSNER-LESZCZYŃSKI
Uniwersytet Wrocławski
ORCID [0000-0002-5464-6611](https://orcid.org/0000-0002-5464-6611)

Kamilla Jasińska, *Burgweide. Niemiecki obóz przejściowy i obóz pracy. Miejsce – ludzie – pamięć. Katalog wystawy*, Wrocław: Instytut Pamięci Narodowej, 2024, ss. 219, ill.



Na początku 2024 r. Kamilla Jasińska zdecydowała się podjąć temat wrocławskiego obozu przejściowego i obozu pracy Burgweide, wydając bogato ilustrowany katalog. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że recenzje wydawnictw, które towarzyszą wystawom, często budzą skrajne emocje¹. Są one cennym głosem w dyskusji, pozwalającym ocenić często pomijane wydawnictwa w sposób rzetelny i pogłębiony. Problematyka poruszona w pracy Kamilli Jasińskiej nie była dotąd dostatecznie zbadana, a na temat samego obozu napisano dotąd stosunkowo niewiele – zasadniczo

¹ Za przykład posłużyć mogą dwie polemiki toczone w ostatnim roku: B. Czechowicz, (rec.) *Odra. Most. Granica. The Oder as a bridge. The Oder as a frontier [katalog wystawy w Centrum Historii Zajezdnia we Wrocławiu]*, Wrocław 2022, ss. 100, il. kolor. i cz.-b., „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 77 (2022), 4, s. 133–138; W. Kucharski, *Odpowiedź na recenzję Bogusława Czechowicza, publikacji Odra most. Odra granica, ŚKH „Sobótka”, 2022, nr 4, s. 133–138.*, „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 78 (2023), 1, s. 195–200; Bogusław Czechowicz, *Jeszcze o Odrze jako moście, czyli nie ma tego dobrego, co by na gorsze nie wyszło...*, „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 78 (2023), 1, s. 201–205. A także: T. Jurek, (rec.) *Paweł Babij, Pieczęcie rycerstwa obcego na Śląsku do 1335 roku w zbiorach Archiwum Państwowego we Wrocławiu*, Wydawnictwo Eternum, Wrocław 2021, ss. 120., „Roczniki Historyczne” 88 (2022), s. 248–250; P. Babij, *Pieczęcie rycerstwa obcego na Śląsku do 1335 roku w zbiorach Archiwum Państwowego we Wrocławiu. Kilka uwag w odpowiedzi na recenzję Tomasza Jurka*, „Roczniki Historyczne” 89 (2023), s. 239–245; T. Jurek, *W odpowiedzi dr. Pawłowi Babijowi*, „Roczniki Historyczne” 89 (2023), s. 245–246.

jedynie Ludwik Maluga i Julian Bartosz zgłębili ten wątek dolnośląskiej historii². Warto zatem przyrzeć się tej popularnonaukowej pracy, który nie tylko gromadzi dotychczasowy stan wiedzy, ale i wprowadza nowe ustalenia.

Zastosowany układ pracy jest poprawny. Praca dzieli się na dwadzieścia cztery rozdziały merytoryczne, wprowadzenie, podziękowania, bibliografię oraz słowo wstępne pióra dyrektora wrocławskiego Oddziału IPN Kamila Dworaczka. Poszczególne rozdziały opisują system pracy przymusowej w III Rzeszy i losy robotników przymusowych we Wrocławiu, prezentują sieć obozów na terenie miasta oraz koncentrują się na wybranych wątkach związanych z Burgweide. Spośród nich wyróżnić należy rozdział poświęcony próbie odtworzenia układu obozu oraz rozdział dotyczący aprowizacji, organizacji szpitala, prac wykonywanych przez więźniów czy pochówków. Wszystkie te tematy przedstawione zostały raczej zdawkowo, bowiem skąpy materiał źródłowy nie pozwala na szczegółowe odtworzenie dziejów wrocławskiego obozu.

Moje zastrzeżenia budzi tabela przygotowana ze s. 46–47. Opracowana została na podstawie „biuletynu statystycznego Dolnośląskiego Urzędu Pracy” (s. 46). Enigmatyczny „biuletyn” to tak naprawdę „Der Arbeitseinsatz im Gau Niederschlesien. Statistisches Mitteilungsblatt des Gauarbeitsamtes Niederschlesien”, który przechowywany jest w zasobie Archiwum Państwowego we Wrocławiu³. Brak szerszej informacji o tym źródle dziwi, szczególnie że w pracy zastosowane zostały przypisy (również te zawierające konkretne sygnatury archiwalne). Zainteresowany czytelnik nie jest w stanie dotrzeć do biuletynu, a warto, by praca popularyzowała także ten aspekt. Z recenzenckiego obowiązku należy także zauważyć, że w tabeli pojawiła się niewielka omyłka pisarska – w budownictwie zatrudnionych było 12 976 robotników, a nie „12 876” (s. 46–47)⁴.

Lepiej prezentuje się druga tabela, która przedstawia skalę zatrudnienia jeńców wojennych różnych narodowości przez niemieckie urzędy pracy na terenie Dolnego Śląska (s. 104). Dziwi jedynie niejasny układ urzędów pracy, który nie został usystematyzowany. Podejrzewam, że przepisano niemiecki biuletyn, w którym miejscowości zostały umieszczone zgodnie z porządkiem alfabetycznym, ignorując efekt końcowy po tłumaczeniu. W efekcie czytelnik otrzymał polskie

² L. Maluga, *Obozy pracy przymusowej we Wrocławiu w latach 1940–1945*, Wrocław 1987; J. Bartosz, *Zapomniani ludzie z literą P. Polscy robotnicy przymusowi na Dolnym Śląsku 1939–1945*, Warszawa 2014.

³ Archiwum Państwowe we Wrocławiu, sygn. 171/0/3/1580.

⁴ Ibidem, k. 356.

nazwy miejscowości uszeregowane według kryterium alfabetycznego zgodnego z językiem niemieckim (pomiędzy Kłodzkiem [Glatz], Głogowem [Glogau] umieszczono Zgorzelec [Görlitz] i Zieloną Górę [Grünberg], by następnie wrócić do Jeleniej Góry [Hirschberg] i Jawora [Jauer]). Ostatnią kwestią dotyczącą tabel jest użycie określenia „województwo”. Nie wiadomo, co to za jednostka administracyjna, bo biuletyn gromadził dane dla poszczególnych *Gauarbeitsamtsbezirk*. Popełnienia większości powyższych błędów można było uniknąć, sięgając do opracowania pióra Alfreda Koniecznego⁵. Wzmocniłoby to podstawy faktograficzne, ale także ułatwiło pracę. Wspomniany badacz wziął pod lupę ten sam zbiór biuletynów i opracował na ich podstawie kilkanaście tabel analizujących i prezentujących różne dane. I choć w jego artykule także zdarzają się niewielkie omyłki, warto pamiętać o jego pracy.

W rozdziale piątym Autorka krótko scharakteryzowała dzieje Sołtysowic. Umieszczony w katalogu tekst jest bardzo podobny do wpisu na Wikipedii, podaje nawet te same dane liczbowe dotyczące liczby mieszkańców (s. 48–49)⁶. Potencjalne wykorzystanie nieautoryzowanych treści wprowadziło czytelnika w błąd, bo najstarsza wzmianka o wsi nie pochodzi z 1312 r., jak sugeruje Autorka (oraz wpis na Wikipedii)⁷.

Podawanie szczegółowych informacji dotyczących baraków znajdujących się na terenie Burgweide – szczególnie, że istnienie części z nich to wyłącznie hipotezy – uważam za zbyteczne (s. 83). Sporo miejsca poświęcono fachowej nomenklaturze, tłumacząc np. jakie wymiary miał barak *Manschaftsbaracke* typ R.L. IV (*Sonderausführung A*). Taki zabieg dziwi, biorąc pod uwagę, jak skromna jest część teoretyczna dotycząca pracy przymusowej na terenie III Rzeszy. Fachowe opisy mogłyby zostać zastąpione bardziej rozwiniętym wstępem. Warto byłoby pomyśleć także o niemieckiej perspektywie życia codziennego w wojennym Wrocławiu.

Podstawowy zarzut względem recenzowanego katalogu dotyczy doboru materiału źródłowego. Autorka tłumaczy we wstępie, że „najważniejszymi eksponatami są słowa – wspomnienia świadków historii” (s. 11). Istotnie, *gros* katalogu

⁵ A. Konieczny, *Rozminki zatrudnienia zagranicznych robotników przymusowych i jeńców wojennych w gospodarce Dolnego Śląska w latach II wojny światowej*, „Studia Śląskie”, t. XIII, Katowice 1968, s. 234–288.

⁶ <https://pl.wikipedia.org/wiki/So%C5%82tysowice> [dostęp: 3.03.2024]

⁷ Według autorów pracy: *Słownik Etymologiczny Nazw Geograficznych Śląska*, red. S. Sochacka, t. XV (Wem-Wrzes), Opole 2011, s. 144, Sołtysowice wzmiankowane są już w 1283 r. Forma nazewnicza: Schulchowiz.

stanowią rozbudowane wypowiedzi byłych więźniów Burgweide, które zaczerpnięte zostały m.in. z pracy Anny Kosmulskiej⁸. Wykorzystano praktycznie wszystkie świadectwa poruszające wątek obozu. Dlaczego zatem w katalogu nie zostały uwzględnione relacje Jerzego Podlaka?⁹ Warto przypomnieć, że w jego wspomnieniach znajdują się m.in. wzmianki o otoczeniu obozu, pracy przy budowie lotniska wewnątrzmiejskiego oraz pochówkach, a wszystkie te wątki zostały poruszone w recenzowanym katalogu. Czy zignorowanie wspomnień byłego więźnia wiązać należy z informacją, która pojawiła się na stronie IPN-u na początku 2023 r.? Stwierdzono wówczas, że Jerzy Podlak w maju 1953 r. wstąpił do Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, a w latach 1972–1982 był konsultantem SB o pseudonimie „P”.¹⁰

Cieszy mnie natomiast fakt, że Autorka sięgnęła do niemieckojęzycznej pracy Horsta Gleissa, co było postulatem podniesionym w innej mojej recenzji¹¹. Poprawy wymaga jednak zapis zastosowany w bibliografii. Choć nie jestem zwolennikiem wskazywania tego typu błędów w recenzji, to w obecnym kształcie zapis wydaje się dość przypadkowy i należy go poprawić. W tytule powinno być: „Dokumentarchonik” a nie „Dokument Archronik”; „vom”, a nie „von”; „deutschen”, a nie „Deutschen”; „Ende”, a nie „ende” (s. 219).

Do mocnych stron publikacji należy zebrany materiał ikonograficzny, który budzi uznanie. Zaprezentowano fotografie, które do tej pory nie były szerzej znane. Autorka nawiązała także do wyników badań archeologicznych przeprowadzonych jeszcze w trakcie budowy budynków mieszkalnych powstałych na terenie obozu. Zdjęcia oraz opisy uważam za cenne dodatki do pracy. Część merytoryczna jest ciekawa i napisana przystępnym językiem, gdyż sama praca ma charakter popularnonaukowy i skierowana została do szerokiego grona odbiorców. Warto wspomnieć, że w ostatnich miesiącach podejmowane były liczne działania zmierzające do tego celu – zorganizowano cykl wykładów, uporządkowano miejsce po dawnym obozie, przeprowadzono badania terenowe, zorganizowano wystawę na wrocławskim Rynku oraz wydano katalog. Wszystkie te działania zasługują na

⁸ *Niewolnicy w Breslau. Wolni we Wrocławiu. Wspomnienia Polaków wojennego Wrocławia*, oprac. A. Kosmulska, Wrocław 2020.

⁹ Dla przykładu: J. Podlak, *Przeżyłem Festung Breslau*, [w:] *Niewolnicy w Breslau...*, s. 161–168; J. Bartosz, *Zapomniani ludzie...*

¹⁰ <https://wroclaw.ipn.gov.pl/wro/aktualnosci/176568,Jerzy-Podlak-zarejestrowany-pod-znakiem-P.html?search=9826640654989> [dostęp: 4.03.2024].

¹¹ K. Rosner-Leszczyński, (rec.) Kamilla Jasińska, *W ogniu i w gruzach. Uniwersytet Wrocławski w latach 1945–1946. Inne spojrzenie*, Wrocław: Via Nova, Strefa Kultury Wrocław, 2020, ss. 318, ill., „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 77 (2022), 1, s. 197.

pochwałę, ponieważ czytelną intencją Kamilli Jasińskiej było przywrócenie pamięci o zapomnianym dotąd obozie.

Nie ulega wątpliwości, że Autorka została kustoszem pamięci Burgweide, spełniając tym samym marzenie wielu więźniów, jakim było godne i trwałe upamiętnienie terenu po dawnym obozie. Niestety, katalog towarzyszący wystawie należy dopracować. W przypadku przygotowaniu kolejnego wydania wskazane w recenzji uchybienia powinny zostać poprawione, a podniesione kwestie – wyjaśnione. Pomimo napisanej w krytycznym – jak mogłoby się zdawać – tonie recenzji katalog uważam zarówno za interesujące podsumowanie, jak i uzupełnienie dotychczasowego stanu badań nad wrocławskim obozem. Cieszę się i doceniam, że temat ten został w ogóle podjęty. Na dalszą popularyzację wciąż czeka kilkanaście podobnych miejsc na terenie miasta.

AUTORZY

Myroslawa Filipowicz, doktor habilitowany, profesor uczelni w Wołyńskim Narodowym Uniwersytecie im. Łesi Ukrainki, e-mail: filipovich.myroslava@vnu.edu.ua

Mariusz G. Karbowski, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach, e-mail: mariusz.karbowski@ujk.edu.pl

Antonina Pawłowska, magister, Uniwersytet Łódzki, e-mail: antonina.pawlowska@filhist.uni.lodz.pl

Jacek Piotrowski, profesor doktor habilitowany, Uniwersytet Wrocławski, e-mail: jacek.piotrowski@uwr.edu.pl

Piotr Podemski, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Warszawskim, e-mail: p.podemski@uw.edu.pl

Kacper Rosner-Leszczyński, doktorant, Uniwersytet Wrocławski, e-mail: kacper.rosner-leszczynski@uwr.edu.pl

Karol Sanojca, doktor habilitowany, profesor uczelni w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: karol.sanojca@uwr.edu.pl

Małgorzata Skotnicka-Palka, doktor, adiunkt w Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: malgorzata.skotnicka-palka@uwr.edu.pl

Marta Włodarczyk-Rybacka, magister, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, e-mail: marta.wlodarczyk.96@gmail.com

Joanna Wojdon, profesor doktor habilitowany, Uniwersytet Wrocławski, e-mail: joanna.wojdon@uwr.edu.pl

