

Andrzej Stępnik
Lublin

Historia zamknięta w podręcznikach. O teoretycznych i metodologicznych pro- blemach konstruowania obrazów prze- szłości w edukacji szkolnej

Szkolne podręczniki historii to specyficzne wytwory praktyki historiograficznej. Są tradycyjnym kompendium wiedzy o przeszłości oraz interesującym źródłem historiograficznym do badań nad kulturą historyczną danej epoki. Stanowią też swoiste świadectwo kultury/kultur badanych i badających.¹ Z uwagi na adresata tych dzieł oraz „teleologiczną” chęć postrzegania dziejów przez animatorów edukacji konsumują akceptowane na ogół poglądy historyczne, filozoficzne i metodologiczne.

W nowożytnym oraz nowoczesnym świecie szkolnictwo znajdowało i znajduje się pod kuratelą państwa, które poprzez swoje agendy wpływa na kształt szkolnej edukacji. Z tej przyczyny podręczniki historii zawsze są, przynajmniej w pewnej mierze, produktem jakiejś polityki historycznej, rozumianej szeroko jako: refleksja nad historią oraz jej interpretacja dokonywana z uwzględnieniem aktualnej sytuacji kraju; tendencja polegająca na uznawaniu wpływu historii na współczesne problemy polityczne oraz uwzględnianiu jej w bieżącej działalności i w budowaniu programów na przyszłość uwarunkowanych doświadczeniem; kształtowanie świadomości politycznej społeczeństwa celem zjednoczenia go wokół określonych idei czy programów politycznych.²

¹ Por. J. Pomorski, *Historiografia jako autorefleksja kultury poznającej*, w: Świat historii. Prace z metodologii historii i historii historiografii dedykowane Jerzemu Topolskiemu z okazji siedemdziesięciolecia urodzin, red. W. Wrzosek, Poznań 1998, s. 376; K. Polasik, *Antropologiczny rekonesans historyka. Szkice o antropologii historycznej*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2007, s. 68; A. Zielecki, *Role i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984, s. 37-53.

² Szerzej na ten temat R. Stobiecki, *Historycy wobec polityki historycznej*, w: *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, red. S.M. Nowinowski, J. Pomorski, R. Stobiecki, Łódź 2008, s. 175-192.

Schyłek XX stulecia przyniósł nam przeobrażenia o wyjątkowym charakterze, wartym szerszego omówienia. W 1999 r. ministerstwo edukacji rozpoczęło realizację wielkiej reformy szkolnictwa. Długo oczekiwany duch wolności i liberalizmu dotarł widocznym strumieniem do szkół. W tym czasie edukacja historyczna i obywatelska przeżyła największą bodajże przemianę, której konsekwencje skutkują do dzisiaj. Podstawowym założeniem reformy było uznanie, że społeczeństwo polskie, zróżnicowane pod wieloma względami, ma prawo do własnej wizji przeszłości i przyszłości. Kolejne rządy, zarówno lewicy, jak i prawicy, wodzone na pokuszenie, na ogół szanowały tę zasadę, unikając instrumentalizacji edukacji. Prawo do własnej wizji świata traktowano, w sposób niepisany, jako jedno z podstawowych praw obywatelskich.³ Krytycy tej zasady dotychczas nie zdołali jej podważyć.

Zaowocowało to likwidacją „sztywnych” programów nauczania i wprowadzeniem tzw. podstawy programowej, modyfikowanej w latach 1999–2002.⁴ Nauczyciele wszystkich szczebli nauczania otrzymali prawo do wyboru jednego z kilku setek programów szkolnych, które uzyskały akceptację ministerstwa edukacji oraz możliwość zaproponowania własnego, autorskiego programu, na którego użytkowanie musiała wyrazić zgodę rada pedagogiczna szkoły. Programy „ministerialne” w znacznym stopniu szanowały autonomię nauczyciela, ogólnie formułując zalecaną problematykę, zostawiając do jego dyspozycji kilka lub kilkanaście (czasem nawet więcej) jednostek lekcyjnych. Pozwalało to na uwzględnienie uwarunkowań lokalnych, takich jak: specyfika środowiskowa szkoły, kultura historyczna nauczyciela, zainteresowania uczniowskie, istotne wydarzenia krajowe, oczekiwania rodziców itp.

Kwalifikowanie programów oraz podręczników odbywało się na zasadach określonych przez ministerstwo. Podstawowym kryterium była zgodność z obowiązującą podstawą programową. Dokument ten, odnośnie do historii i wiedzy o społeczeństwie, ograniczał się do podstawowych regulacji, które nie zajmowały więcej niż dwie strony tekstu drukowanego.

Obowiązująca w zasadzie nadal podstawa programowa, najogólniej rzecz biorąc, stawia na:

- zapoznanie uczniów z wiedzą historyczną ułatwiającą samoidentyfikację kulturową, narodową i religijną (rozwijanie poczucia przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej);

³ Zakres pojęcia „interpretacja”: P. Ricouer, *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Marjański, Universitas, Kraków 2000, s. 446-457.

⁴ Nową wersję podstawy programowej przygotował Instytut Spraw Publicznych według zasad sformułowanych przez prof. K. Konarzewskiego. Podstawa ta cechuje się znacznie większą szczegółowością. Obecnie jest wprowadzana do szkół gimnazjalnych.

- kształtowanie świadomej postawy patriotycznej i obywatelskiej, motywującej do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym;
- kształtowanie szacunku do tradycji, własnego państwa i jego demokratycznych instytucji;
- poznawanie wartości, stanowiących istotny motyw działalności indywidualnej i publicznej w Polsce, w Europie i w świecie;
- rozwijanie zainteresowań przeszłością, jako klucza do zrozumienia symboliki współczesności oraz rozwiązywania problemów teraźniejszości i przyszłości;
- obcowanie z uniwersalnymi wartościami humanistycznymi, ze zwróceniem uwagi na różne formy relacji międzyludzkich;
- budowanie własnej tożsamości i kształtowanie systemu wartości;
- przygotowanie do posługiwania się terminologią i wiedzą historyczną w zakresie niezbędnym do uczestnictwa w życiu publicznym;
- ograniczenie przewagi historii politycznej na rzecz szeroko rozumianej historii kultury;
- przygotowywanie do dalszej edukacji.

Wspomniana podstawa programowa przeniosła w pewnym stopniu nacisk z wiadomości (co miało związek z krytykowanym od lat encyklopedyzmem) na umiejętności (głównie takie, jak: umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji, skuteczne komunikowanie się w rozmaitych sytuacjach, formułowanie i rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, ich wartościowanie i hierarchizacja, racjonalne planowanie i wykonywanie pracy indywidualnej i grupowej). Jednocześnie przesądziła o „kształcie” dopuszczanych do użytku szkolnego narracji.

W tych warunkach powstało ok. 250 podręczników historii dla wszystkich poziomów kształcenia (plus kilka do tzw. nauczania blokowego) i jeszcze więcej programów nauczania (wiele programów autorskich nie znalazło się w rejestrze ministerialnym). Narracje te (sukcesywnie poprawiane) są mocno zróżnicowane pod względem metodologicznym i filozoficznym. Przybierają zamkniętą formę — od zbioru opowieści do formy leksykonu.⁵ Są tak zróżnicowane jak zróżnicowana jest społeczność praktykujących historyków i społeczeństwo polskie. Stworzyło to sytuację, w której każde środowisko, z założenia „nieakademickie”, w zasadzie może odwoływać się do własnej wizji historii i strategii dydaktycznej.⁶ Zjawisko to jest to skutkiem

⁵ Por. J. Ronikier, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 15.

⁶ Zakres pojęcia „interpretacja” w filozofii historii uważany jest za słabą stronę auto-refleksji umieszczaną pod hasłem „subiektywność versus obiektywność w historii”. Por. P. Ricouer, *op. cit.*, s. 446-457.

„demokratyzacji” historiografii, a po części zapewne efektem „nadprodukcji historiograficznej”.

Dla potrzeb prezentacyjnych podjąłem ryzykowną próbę ich klasyfikacji i wyróżniłem wśród nich metaforycznie podręczniki typu: „muzeum”, „archiwum”, „galeria” („komiks”), „kapliczka”, „zagadka” i „akademia”⁷. Każda z tych grup w gruncie rzeczy komunikuje nam coś innego.

Podręczniki „muzeum”, generalnie rzecz biorąc, są to narracje, które „już były” i dawno wyczerpały swe poznawcze i dydaktyczne możliwości. Wśród nich najliczniej reprezentowane są opracowania inspirowane duchem marksistowskiego paradygmatu historii (*sic!*), choć ich autorzy z reguły nie zdają sobie z tego sprawy. Piszą, naśladując prawdopodobnie podręczniki, z których sami się uczyli bądź sami pisali przed laty. Przeszłość prezentują w sposób mocno deterministyczny i zmitologizowany, np.: starożytny Rzym upadł na skutek kryzysu struktury społecznej, kapitalizm powstał na wskutek konieczności dziejowej, I Rzeczpospolita zniknęła z mapy politycznej Europy w wyniku egoistycznych postaw szlachty, wielkie przełomy dokonują się drogą rewolucyjną, główną siłą sprawczą historii są społeczeństwa („masy”).⁸ Konstruowane obrazy mają ewidentne cechy dychotomiczne.⁹ Zachowują dość liczne związki między dziejami narodowymi i powszechnymi.

Wśród podręczników typu „muzeum” możemy znaleźć też prace nawiązujące do naiwno-romantycznej historiografii. Pisane są językiem pełnym emocji i symboli, z pozycji wybitnie polonocentrycznych. Pośrednio eksponują wyjątkowość dziejów Polski, podkreślają jej niebagatelny wkład do dziejów świata i Kościoła powszechnego, wskazują na moralne zobowiązania Europy wobec Polski, rozsądnika kultury okcydentalistycznej w świecie Orientu. Są najlepszym przykładem imputacji kulturowej, jak to nazywa Wojciech Wrzosek.¹⁰

Do podręczników typu „muzeum” zaliczam też „dzieła”, które swą formą nawiązują do kalendarzy z przełomu XIX i XX w. Obok chronologicznie zestawionych informacji, uznanych przez autora za ważne, zawierają one mnóstwo „ramek” z ciekawostkami czy anegdotami, które nijak mają się do koherencji narracji i nowoczesnej taksonomii celów edukacyjnych. Prawda historyczna stosowana w tym kręgu historyków ma charakter ewidentnie stosowany.

⁷ Ze względu na ogólny charakter prezentacji zrezygnowałem z zapisów bio- i bibliograficznych.

⁸ Por. J. Topolski, *Marksizm i historia*, PIW, Warszawa 1977.

⁹ Por. R. Stobiecki, *Między dogmatem ideologicznym a modernizacją. Marksizm a historiografia w Polsce po II wojnie światowej*, „Historyka”, 2002, t. 32, s. 52.

¹⁰ W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2009, s. 13-27.

O podręcznikach typu „archiwum” mówimy wtedy, gdy widoczną intencją autora jest powrót do „czystej” historii oraz tendencja do zamieszczania jak największej liczby faktów z przekonaniem, że to historyk rekonstruuje obraz dziejów. Daje się przy tym wyczuć przekonanie (czasem taka deklaracja zamieszczana jest w programie nauczania), że podręcznik ma dostarczać kwantum wiedzy, a jej interpretacja należy do ucznia i nauczyciela. „Archiwum” sytuje historię *res gestae* w sferze ontologii, co — jak uznał Jan Pomorski — jest „tragiczną pomyłką prowadzącą historyków przez dziesięciolecia na manowce”¹¹. Programowe odcinanie się od wszelkiej teorii ma być receptą na prawdę i obiektywizm historiografii. Nośnikami prawdy mają być poddane krytyce zewnętrznej i wewnętrznej źródła traktowane w sposób tradycyjny. W rezultacie prowadzi to do „sakralizowania” idei genezy, ze wszystkimi jej konsekwencjami. Wymusza to antropomorfizowanie przedmiotu sprawczego, np.: państwo, naród, lud, dynastia, etnos, partia itp. Opracowania te są szczególnie „wrażliwe” na tzw. białe plamy i — co za tym idzie — najszerzej przedstawiają dzieje najnowsze, tworząc przy tym w sposób niezamierzony nowe „plamy”. Wyczuwalne są wątki rozliczeniowe. Narracje te tylko z założenia są neutralne światopoglądowo. W gruncie rzeczy zachowują wyraźną perspektywalność.

Podręczniki typu „galeria” („komiks”) stanowi dość liczna grupa prac, w których największy nacisk kładzie się *de facto* na materiał ikonograficzny i wysoki poziom edytorski. On to głównie stanowi o atrakcyjności (pokupności) książki. Jest to jeden z symptomów zjawiska komercjalizacji wiedzy historycznej. Sądzę, że w pewnych przypadkach może to być nieudolna próba wykorzystania wiedzy o tzw. przewrocie audiowizualnym w edukacji. Częściej skrywa jedynie niską kulturę dydaktyczno-historyczną autora. Jak inaczej można bowiem wytłumaczyć fakt, że w jednym z podręczników istotę rewolucji neolitycznej ma wyjaśniać fotos z filmu *Walka o ogień*, a dramaturgię powstań kozackich na Ukrainie — uśmiechnięta twarz Izabelli Scorupco w scenie z filmu *Ogniem i mieczem* Jerzego Hoffmana. Opracowania z tej grupy chętnie wykorzystują materiał anegdotyczny. Nastawione są na rozwijanie zainteresowań historycznych. Ich efektywności w tym zakresie niestety nie znamy.

Podręczniki typu „kapliczka” to prace, które stawiają głównie na wychowawcze funkcje historii w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Ich autorzy chcą być strażnikami narodowych wartości. Tkwią w świecie za-

¹¹ J. Pomorski, *Punkt widzenia we współczesnej historiografii*, <http://209.85.129.132/search?q=cache:TSA8h4L9rI4J:metodologiahistorii.umcs.lublin.pl/PunktWidzeniaWeWspczesnej-Historiografii.doc+historiografia+jako+element+kulturowy&cd=5&hl=pl&ct=clnk&gl=pl>, s. 8.

bsolutyzowanych pojęć właściwych XIX, a nie XX czy XXI stuleciu.¹² Prowadzi to do niezamierzonego nasycenia narracji przez wartości, które — jak uważał Leszek Kołakowski — są „realnością mityczną”¹³. Autor takiego opracowania prawdopodobnie „podświadomie dokonuje arbitralnego wyboru, odrzuca dyrektywę nakazującą mu zrozumienie opisywanych wydarzeń i postaci na rzecz ich usprawiedliwienia, gdy rzecz dotyczy preferowanego przez niego fragmentu narodowej przeszłości lub potępienia, gdy z kolei nie mieszczą się one w świecie wyznawanych przez niego wartości.”¹⁴ Ekspozuje fakty i wartości „najdroższe każdemu Polakowi”, ocierając się przy tym o pretensjonalizm i moralizatorstwo. Sakralizują je, pogłębiając mity historiograficzne, np. mit o posłannictwie i nadzwyczajnej rycerskości Polaków, cywilizacyjnej misji Polski na Wschodzie, braku kolaboracji z nieprzyjaciółmi czy „łagodnym” przebiegu kontrreformacji (której nazwa *notabene* w zdecydowanej większości podręczników wszystkich typów już nie występuje). Autorzy podręczników tego typu unikają informacji niewygodnych i dyskusyjnych. Jeśli jest to z jakichś względów niemożliwe — wartościują je negatywnie. Wydarzenia przedstawiają w sposób dychotomiczny (np. dobry — zły, swój — obcy). Podkreślają dziejotwórczą rolę wybitnych jednostek, antropomorfizując przy tym większość bytów historycznych „wikłając je w wartości tzw. prozaiczne, przyziemne, codzienne wybory, jak i wartości wyższych rzędów, narodowe, państwowe, światopoglądowe, ideologiczne i polityczne”¹⁵. Zachowują sztywny podział na dzieje narodowe i powszechne, tym pierwszym zapewniając nieuzasadnioną przewagę nad problematyką powszechnodziejową. Najczęściej opisują czasy staropolskie, nie stroniąc od materiału legendarnego. Z reguły skażone są dyskursem stronnictwym narodowo, stojącym w niezgodzie z deklarowaną przez autora metodologią i filozofią badania historycznego. Próby wprowadzenia do podręczników systemowej wiedzy religijnej trudno uznać za satysfakcjonujące ze względu na niewspółmierność pojęciową świata *sacrum* i *profanum*. Trudno je złączyć w narracji nawet paranaukowej.¹⁶

¹² Por. J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, WSiP, Warszawa 1984, s. 11.

¹³ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Paryż 1971, s. 72; por. też: J. Basista, *Historia, aksjologia, mit. Kilka uwag o relacjach między nimi*, w: *Historia, mity, interpretacje*, red. A. Barszczewska-Krupa, Łódź 1996, s. 63-72.

¹⁴ R. Stobiecki, *Rola historyka we współczesnym świecie*, http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article47533/Rola_historyka_we_wspolczesnym_swiecie.html?service=print, s. 4.

¹⁵ W. Wrzosek, *op. cit.*, s. 61; por. też: A. Pałubicka, *Myślenie spontaniczno-praktyczne i pojęciowe*, w: *Aksjologiczne źródła pojęć*, red. A. Pałubicka, G.A. Dominiak, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2005, s. 32.

¹⁶ W. Wrzosek, *O interpretacjach historycznych zjawisk religijnych*, w: *Czy przeszłość powinna być inna? Studia z teorii historii i historii historiografii*, red. M. Bugajewski, WUAM, Poznań 2009, s. 25-32.

Podręczniki typu „zagadka” to te, które nie mieszczą się w żadnych kryteriach klasyfikacyjnych. Są „zlepkiem” rozmaitych koncepcji metodologicznych, historiozoficznych, różnorodnych form narracyjnych, założeń dydaktycznych itp. Można sądzić, że są to po prostu nieudolne kompilacje. W żaden sposób nie mogą one sensownie spełniać poznawczej i dydaktycznej roli. Podręczniki te mają z reguły krótki żywot, podobnie jak wydawnictwa, które wprowadziły je na rynek. Są ewidentnym świadectwem deprofesjonalizacji historiografii.

Podręczniki typu „akademia” są najbardziej „zdrowym” owocem ostatniej reformy szkolnej, choć konsumują niemal wyłącznie standardowe zasady metodologiczne. Według mojego rozeznania zdobywają one zasłużoną przewagę na gruncie szkolnym. Ich autorami są na ogół ludzie związani ze szkołami wyższymi bądź z badaniami historycznymi. Aczkolwiek prace te często napisane są językiem trudnym, pozostają w zgodzie z uznanymi trendami edukacyjnymi i naukowymi. Mają najwięcej atrybutów naukowej syntezy, przedstawianej z pozycji scjentyistycznych. Konstruują narracje wokół kategorii kultury polskiej pojmowanej jako fragment dziedzictwa europejskiego i powszechnego. Robią to w ujęciu modernistycznym, budując na fundamencie zbiorowej pamięci.¹⁷

Historia w takim wydaniu eksponuje wydarzenia, które decydowały o charakterze poszczególnych epok. Podkreśla rangę przeobrażeń cywilizacyjnych, z zaznaczeniem wkładu różnych kultur, ras i narodów do dorobku ludzkości. Podkreśla związki człowieka ze środowiskiem geograficzno-przyrodniczym. Wprowadza uczniów w świat wartości narodowych i uniwersalnych, otwiera na tożsamość europejską na gruncie miłości do „małej” i „dużej” Ojczyzny. Pokazuje, jak różne jednostki i warstwy wykorzystują historię. Rozwijają gotowość do przeciwstawiania się takim przejawom patologii życia publicznego, jak: totalitaryzm, fanatyzm, ksenofobia, rasizm, itp.

Za istotny cel stawia sobie kształtowanie jednostek aktywnych i twórczych (społeczeństwa obywatelskiego), otwartych na wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Z tego pewnie względu podręczniki typu „akademia” najodważniej prowadzą rozrachunek z najnowszą historią. Robią to w sposób krytyczny, lecz daleki od kontrpropagandy czy prewencji historycznej. W jakimś sensie łączą wiedzę historyczną z wiedzą o społeczeństwie i mechanizmach jego funkcjonowania. Deklarują neutralność światopoglądową, nie unikając jednak prezentacji korzeni polskiej tradycji narodowej i tradycyjnych wartości patriotycznych w wierze, że konsolidują one społeczeństwo polskie. „Ciągłość” i „zmiana” są przy tym ważnymi kategoriami poznawczymi.

¹⁷ P. Nora, *Czas pamięci*, przeł. W. Dłuski, „Res Publica Nowa”, 2001, nr 7, s. 37-43; por. też: L.M. Nijakowski, *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*, WAIp, Warszawa 2008.

Autorzy tychże podręczników często współpracują z dydaktykami historii, by zapewnić im profesjonalną obudowę dydaktyczną i przydatność w realizacji międzyprzedmiotowych ścieżek edukacyjnych (np. regionalnej, europejskiej, czytelniczej i medialnej, ekologicznej czy filozoficznej).

Podsumujemy przedstawione rozważania. Wydaje się, że kierunek rozwoju polskiego podręcznikarstwa jest obiecujący. Pozostawienie w 1999 r. decydującego wpływu na nowy kształt edukacji historycznej środowiskom oświatowym i naukowym, nie politykom, uważam za słuszne. Było to uznanie wyższości ewolucji nad rewolucją, kategorii długiego trwania nad intere-sem doraźnym. Tendencję tę należy starannie pielęgnować i zadbać, by fałszywa historia nie stała się źródłem złej polityki, a zła polityka prowadziła do fałszywej historii, jakby to powiedział Józef Szujski, jeden z mistrzów XIX-wiecznej historiografii konserwatywnej.¹⁸

Ta umiarkowanie optymistyczna konstatacja nie oznacza zachwytu stanem podręcznikarstwa we współczesnej Polsce. Większość interesujących nas prac wpisuje się w zapoczątkowaną w latach 80. „wojnę domową o tradycję”, jak nazywa ją Andrzej Paczkowski. Stanowi to zapewne jedną z przyczyn, z powodu której nie doszło na gruncie historiografii szkolnej do wyraźnych przeobrażeń metodologicznych. Ich autorzy wydają się nie dostrzegać dyskursu teoretycznego, który toczy się niejako ponad ich warsztatami. Teorie najwyraźniej kojarzą z ideologią. „Produkują” podręczniki, które zamykają historię w ramach niekontrowersyjnych paradygmatów uprawiania historii oraz interpretacji będących *de facto* wynikiem społecznych praktyk negocjacyjnych.¹⁹ Reprezentują podejście realistyczne, wynikające z uznania potrzeby poddania wydarzeń „naukowym” procedurom i wpisania ich w porządek narracyjny. Świat historii oferowany w szkolnych murach nadal jest światem zamkniętym, perswadowanym przez wszechwiedzącego narratora „widzącego” dzieje z perspektywy „od góry”. Jest wizją darowaną przez „mistrzów” swym uczniom i ich wychowawcom. Przekaz podręcznikowy oparty jest zwykle na nowożytnej „metaforze »lustra« odbijającego bezpośrednio prawdę historii”²⁰. Spotyka się ona z reaktualizowanym mitem historii „prawdziwej”, o którym mówił Rafał Stobiecki na XVI Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich. Rozumieć to można jako „wyobrażenie o dziejach,

¹⁸ J. Szujski, *O fałszywej historii jako mistrzyni fałszywej polityki*, w: *Historycy o historii. Od Adama Naruszewicza do Stanisława Kętrzyńskiego 1775–1918*, zebrał, wstępem i komentarzem opatrzył M.H. Serejski, Warszawa 1963, s. 275–298.

¹⁹ A. Mączak, *Jakie syntezы historii potrzebują Polacy?*, „Przegląd Humanistyczny”, 1996, nr 1, s. 28.

²⁰ J. Pomorski uważa, że przejście od metaforyki bezstronności do metaforyki stronniczości dokonało się w teorii historiografii ponownie za sprawą marksizmu i amerykańskiego prezentyzmu. Por. J. Pomorski, *Punkt widzenia*, s. 1.

w których [...] sposoby rozumienia trzech fundamentalnych pojęć na gruncie historii i mitu [wartości, prawda i czas — A.S.] nie są od siebie wyraźnie odzielone, wzajemnie się przenikają i uzupełniają”²¹. Z tych to właśnie względów, pomimo od dawna prowadzonej krytyki, utrwalają się dwa typy wizji dziejów: wiktoryjny i martyrologiczny.

Historiografia szkolna w zasadzie nie dąży do poszukiwania prawdy historycznej, jakkolwiek byłaby ona rozumiana. Zmierza raczej do

[...] czegoś zupełnie innego — wytłumaczenia terażniejszości, która w praktyce niepostrzeżenie przekształca się w jej historyczną *l e g i t y m a c j ę*, w skrajnych przypadkach prowadzącą aż do jej sakralizacji albo potępienia. Historiografia [ta] ma za zadanie tworzenie takiego obrazu przeszłości, jaką ona *p o w i n n a* *b y ł a* *b y ć*, zgodnie z przyjmowanymi przez nas samych założeniami światopoglądowymi, politycznymi czy religijnymi.²²

To nie jest to samo, co bycie społeczną epistemologią dziejów.

W narracjach podręcznikowych nadal brakuje odważniejszych prób wprowadzania teoretycznych problemów historii, jak chociażby problem prawdy historycznej. W żadnym z ok. 250 analizowanych prac nie znajdziemy szerszej refleksji na ten temat. Obecna jest raczej kategoria nieprawdy, która łączona jest z krytykowanymi ideami, poglądami, ocenami. Warto więc upomnieć się choćby „zaadaptowanie do potrzeb narracji historycznej takiego realizmu i prawdy, które by miało, jak to określił Hilary Putnam, »ludzką twarz«”. Chodzi o zachowanie kategorii prawdy w historii (jest ona także kategorią moralną), a równocześnie wzięcie pod uwagę tego, do czego doszła w sprawie prawdy filozofia i nauki przyrodnicze, a także zmieniająca się filozofia historii, również ta ulegająca postmodernizmowi.²³

W szkolnych podręcznikach historii brakuje miejsca na podstawowe informacje o dawnych i współczesnych paradygmatach oraz warsztatach historyków. Ogranicza to możliwości rozwijania myślenia historycznego.

We współczesnej historiografii szkolnej nie zwraca się uwagi na wielkie spory historiograficzne, dawne i obecne. Nie wyjaśnia się, w jaki sposób ludzie wykorzystują historię. W tej kwestii zaznacza się zaledwie antynomia

²¹ R. Stobiecki, *Reaktualizacja mitu historii „prawdziwej”*. Kilka uwag na temat historiografii polskiej końca XX wieku, w: *Przełomy w historii*. XVI Powszechny Zjazd Historyków Polskich, Wrocław 15-18 września 1999 r., Pamiętniki, Toruń 2001, t. 3, cz. 1, s. 13.

²² R. Stobiecki, *Między kontynuacją a dyskontynuacją*. Kilka uwag na temat powojennych dziejów polskiej nauki historycznej, w: *Metodologiczne problemy syntezy historii historiografii polskiej*, red. J. Maternicki, Rzeszów 1998, s. 281.

²³ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię*. Tajemnice narracji historycznej, Warszawa 1996, s. 92.

„naród” czy „państwo”, co jest echem XIX-wiecznego, a nie współczesnego dyskursu historycznego.

Charakterystyczną cechą tego piśmiennictwa jest pomijanie szeroko rozumianej historii najnowszej (ostatnich dwudziestu z reguły) lat.²⁴ Dzieje się tak wbrew ministerialnym zaleceniom. Bierze się to stąd, że historia najnowsza, ze względu na swój globalizm, wymyka się wyznaczanym podręcznikom osiom konstrukcyjnym.²⁵ Wynika to też z dość powszechnie akceptowanego wśród historyków przekonania,

[...] że nie można dokonać neutralnego aksjologicznie, obiektywnego, tj. prawdziwego oglądu bliskiej przeszłości. Albo inaczej mówiąc, nietendencyjna historiografia najnowsza nie jest możliwa. Bliską przeszłością — sądzi się — zajmować się winni badacze teraźniejszości, socjologowie, ekonomiści, antropolodzy kultury współczesnej, a także poza nauką publicyści, politycy, artyści, ideolodzy²⁶.

Tezy te poddał ostatnio krytycznej analizie W. Wrzosek w swej książce, toteż nie rozwijam tego wątku.

Należy się więc upomnieć o szersze określenie miejsca historii w szerszej „wielopłaszczyznowej przestrzeni ontologicznej”²⁷. Konstruowanie narracji wokół trzech, urzędowo wytyczonych, kręgów kulturowych (Polska, Europa, świat) ogranicza tę przestrzeń.

Autorzy szkolnych podręczników historii dość dawno już stracili monopol na kształtowanie wyobrażeń o historii. Dziś mogliby być aktywnymi uczestnikami publicznej debaty o przeszłości. Obawiam się, że nie są, gdyż w większości nie są świadomi tej możliwości.

²⁴ O rozumieniu terminu „historia najnowsza”: J. Maternicki, *Problemy dydaktyczne historii najnowszej*, w: *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, red. J. Maternicki, Warszawa 1990, s. 87-98.

²⁵ J. Pomorski, *Metodologiczne problemy historii najnowszej*, w: *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, red. J. Maternicki, Warszawa 1990, s. 36.

²⁶ W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, s. 116.

²⁷ K. Zamorski, *Dziwna rzeczywistość. Wprowadzenie do ontologii historii*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008, s. 11.

History locked up in Textbooks. On Theoretical and Methodological Problems in Constructing Images of the Past in School Education

by Andrzej Stępnik

A b s t r a c t

The 1999 reform of the Polish education system created an unprecedented situation in history teaching. Over a 10-year period starting from 1999, more than 250 textbooks for all levels of teaching were introduced into schools, with teachers free to make an autonomous decision as to which textbook to teach from. Textbooks constitute specific instances of historiographical praxis. They are traditional compendia of knowledge about the past and they constitute interesting research material for those investigating the historical awareness and culture of contemporary Poles. Given the target audience of textbooks and a teleological tendency in presenting historical events which is often espoused by educationists, textbooks evince specific and selected assumptions, both historical, philosophical and methodological. Groups of every political description have been given — more or less deliberately — an opportunity to locate their own vision of the past. Subsequent governments, whether left- or right-wing, have largely respected this principle, avoiding an instrumental treatment of education to further their own ends. The right to a world view and a vision of the past has become an inalienable if unwritten civil right.

The author of the article has attempted a classification of the available textbooks into metaphorical categories and ventured their assessment. The categories of textbooks assessed in the article are: “museum textbooks”, which follow traditional models; “archive textbooks”, which attempt to amass substantial factual and source texts with no authorial commentary; “picture book textbooks”, in which the explanatory burden rests on images; “reliquary textbooks”, which emphasise traditional values, both national and religious; “mystery textbooks”, which hardly yield to scientific scrutiny; and the most numerous “academia textbooks”, consistent with commonly accepted educational and historiographic trends in the academia.

The most recent reform of the curriculum aims to alter this situation.

Key words: history, school, textbook, course book, compendium, education, awareness, reform.