

Marcin Kula
Warszawa

Historia jest historią ludzi¹

Jestem niewierzący. Jeśli zgodziłem się wziąć udział w zjeździe nauczycieli chrześcijańskich, to dlatego, że są sprawy, w wypadku których pozycja zajmowana wobec religii jest kwestią całkowicie wtórną. Do nich należy nauczanie i wychowanie. Ważniejsze jest to, czy nauczyciel jest dobry, czy zły, niż to czy jest chrześcijaninem. Jednocześnie kwestie kształcenia młodzieży przedstawiają się tak, że konieczne jest dołożenie wysiłków z wszelkich możliwych stron, by je naprawić. Jakość działania instytucji wychowujących oraz nauczających na wszelkich szczeblach edukacji budzi dziś żywy niepokój. Myślę, że akurat w Polsce Kościół katolicki mógłby się przyczynić do poprawy stanu rzeczy, gdyby swoimi instrumentami propagował potrzebę intensywnej i uczciwej nauki. Jako nauczyciel akademicki byłbym szczęśliwy, gdyby Kościół katolicki poświęcił tyle uwagi podkreślaniu negatywów ściągania i plagiowania przez studentów w Polsce, w większości przecież katolików, ile poświęca moralności potocznie rozumianej.

Dopóki stan oświaty, nauczania i uczenia się na każdym szczeblu nie zacznie się poprawiać, mówienie o wpływie oświaty na różne zjawiska społeczne jest trochę bezcelowe. Nim będziemy uczyć w kierunku zwiększenia skłonności do tolerancji, to bardzo często, nawet na wyższych szczeblach edukacji, musimy uczyć elementarza. Jak sprzyjać wychowaniu dla tolerancji, m.in. religijnej, gdy studenci wyższych uczelni w Polsce, czyli w kraju podobno chrześcijańskim, mają nieraz marną wiedzę na temat, dlaczego Jerozolima była (jest) ważnym miejscem dla Europy i mają zasadnicze trudności ze wskazaniem nawet najważniejszych krajów o dominacji prawosławia lub/i

¹ Referat przygotowany na Międzynarodowy Zjazd Nauczycieli Chrześcijańskich, organizowany przez Secrétariat International des Enseignants Secondaires Catholiques (SIESC), nt. „Duch wspólnotowy przeciw upiorom przeszłości” (Warszawa, lipiec 2011).

protestantyzmu. Przytaczam przykłady odpowiedzi egzaminacyjnych, uzyskanych na podobnie podstawowe pytania od studentów kierunków innych niż historia. Nie są to przykłady wyjątkowe, raczej przeciwnie. Zachowałem pisownię oryginałów. Materiał pochodzi z egzaminów przeprowadzonych w r.ak. 2010/2011.

Pytanie: Co to takiego „wyprawy krzyżowe” (krucjaty)?

Odpowiedzi:

- „wyprawy krzyżowe” miały na celu wprowadzenie chrześcijaństwa na nowo podbitych terenach. Kraje pogańskie przyjmowały chrześcijaństwo, wiarę w jednego Boga. Polska była np. krajem pogańskim, kiedy przyjęła chrzest w 966 r. sytuacja się zmieniła. Budowa miejsc kultu religijnego, Kościołów
- krucjaty — miały na celu nawracanie na wiarę chrześcijańską
- Wyprawy krzyżowe, były to wyprawy podczas których toczyły się walki o poszczególne tereny. Ten kto wygrał zagarniał teren, przez co powiększał obszar swojego państwa.
- Krzyżacy² najeżdżali na poszczególne państwa, atakowali je, grabili i zabijali mieszkańców. Wzbogacili w ten sposób swoje państwo.
- Wyprawy krzyżowe miały na celu szerzenie chrześcijaństwa. Często za pomocą siły i przymusu. Zdarzały się mordy i grabienie ludzi co prowadziło do szybkiego wzbogacania się zakonów krzyżowych.
- nawracanie niewiernych pogan / Król Ryszard miał na celu wzbogacenie państwa / „Krzyżacy”.
- Krucjaty miały na celu nawracanie „niewiernych” na wiarę w Boga (chrześcijaństwo). Częste zjawisko w średniowieczu. Krzyżacy często organizowali krucjaty jako możliwość wzbogacenia państwa i jego potęgi. Król Ryszard Angielski najechał na Palestynę jako siedlisko pogan.
- krucjaty były to wyprawy krzyżaków na obce ziemie w celu zajęcia tamtejszego terytorium.
- Wyprawy krzyżowe miały miejsce w XI–XIII w. Były to wyprawy zbrojeniowe.
- Wyprawy krzyżowe miały miejsce w XI–XIII w. Krucjaty krzyżowe.

² Studenci myślą uczestników wypraw krzyżowych z rycerzami Zakonu Szpitala Najświętszej Marii Panny Domu Niemieckiego w Jerozolimie (niem. *Orden der Brüder vom Deutschen Haus Sankt Mariens in Jerusalem*), znanymi w Polsce pod nazwą Krzyżaków i dobrze pamiętanymi w historii Polski ze względu na bitwę pod Grunwaldem w 1410 r.

HISTORIA JEST HISTORIĄ LUDZI

- Odkryto się VII wypraw krzyżowych w XI do XIII w. Osoby biorące udział zwane były krzyżowcami. Miały one na celu nawrócenie ludzi na katolicyzm. Odbływały się one do Izraela.
- Od XI–XIV w. (Było bodajże 9 wypraw krzyżowych) / szerzenie wiary chrześcijańskiej / krucjaty = (wyprawy krzyżowe) / wojny przeciwko Turkom — nawracanie ludności tureckiej na katolicyzm.
- Wyprawy krzyżowe były to wyprawy na tle religijnym. Krzyżacy zabijali masowo Żydów.

Pytanie: „Wielka schizma” — co to było?

Odpowiedzi:

- Wielka schizma była rozłamem w kościele katolickim. Spowodowała osłabienie kościoła co dało szansę na rozwój protestantyzmu.
- Była to wędrówka ludów, przemieszczanie się wielkich koloni, i zasiedlanie coraz to nowych terenów.
- Rozpad Kościoła Katolickiego.

Pytanie: O czym mówił list biskupów polskich do niemieckich z 1965 r.?

Odpowiedzi:

- List biskupów mówił że ludność europejska powinna udzielać sobie wzajemnej pomocy w zwalczaniu socjalizmu w Europie w Kościele jak i poza nim.
- List biskupów polskich do niemieckich mówił o wkroczeniu Rosji z jej systemem komunistycznym do Polski.

Spróbujmy jednak zastanowić się, co w wypadku dobrego obrotu spraw w zakresie edukacji mogłaby dać nauka historii w dziele eliminowania nienawiści, zaś budowania porozumienia. Dotychczasowa tradycja nauczania tego przedmiotu nie jest optymistyczna.

Historia była zawsze historią grup, a w nowszych czasach historią narodów. W takich ramach była rozpatrywana, służyła umacnianiu wspólnoty narodowej, chwaliła własne osiągnięcia, pozwalała grupie czuć się wspaniałą, tłumaczyła, że najczęściej winni są inni. Usprawiedliwiała klęski i negocjowała, a przynajmniej pomniejszała negatywy. Jeśli jednoczyła, to swoich — czyli wyodrębniała „swoich” z grona „innych”, a nawet przeciwstawiała ich tym „innym”. Traktowana jako „nauczycielka życia”, często była nauczycielką nie tego, co jest dobrem i dróg rozwiązywania jakże wielu spraw ludzkich, lecz nauczycielką, pokazującą kto jest odwiecznym wrogiem. Przykłady postaci do naśladowania pokazywała, całkowicie je odczłowieczając, zarysowując je

nie tylko jako osoby bez wad, ale wręcz nie jako ludzi swoich czasów. Nikt nigdy nie powiedział uczniom, że dawni królowie mogli brzydko pachnieć, gdyż rzadko się myli.

Taki stan rzeczy panuje dziś w wielu krajach, zwłaszcza tych, które niedawno uzyskały swobodę i są niepewne swego, podczas gdy wiele minionych spraw nie odeszło tam jeszcze do przeszłości. Ma to miejsce m.in. w Polsce. Nie zawsze sytuacja jest oczywiście jaskrawa. Ostatnio w Polsce powiedziano też wiele o negatywnych sytuacjach zaistniałych w polskich dziejach. Niektóre z nich ludzie przyjęli szerzej do wiadomości. Zrobiono np. bardzo dużo w sprawie nowego podejścia do historii Żydów w Polsce, co część opinii zaakceptowała. Jednak znaczna część zarysowanego obrazu jest aktualna. Ludzie wciąż oczekują informacji o biegu różnych dawnych spraw, często o tragediach. Niejedni chcą rozliczenia z komunizmem. Możliwości takiego rozliczenia postrzegają naiwnie prosto, ale ich dążenie można zrozumieć. Chcą także dowartościowania się przez wizję przeszłości, leczą indywidualne i zbiorowe kompleksy. Politycy, wyczuwając nastawienie liczącej się części społeczeństwa, „grają” na historii. Z jej pomocą chcą się legitymizować i zyskiwać popularność. Sami zresztą są ludźmi (choć czasem trudno w to uwierzyć!), a więc nieraz autentycznie żywią takie nastawienie do funkcji historii, jakie wykorzystują w polityce.

Wymienione i podobne funkcje historia będzie prawdopodobnie pełnić zawsze. Skoro pełni je od setek lat, to nic się radykalnie nie zmieni w tym względzie. W związku z postęпами powiązania świata można paradoksalnie oczekiwać wręcz umacniania się właśnie owych funkcji. Świat się ujednocila w zakresie spraw podstawowych dla bytowania, więc ludzie tym bardziej chcą szukać tego, co własne we własnych społecznościach. Mają do tego prawo. Mają prawo być dumni z własnej grupy i z własnej kultury — zwłaszcza jeśli nie czynią tego kosztem innych. Mają prawo znać losy własnej rodziny — czy to tragiczne, czy bohaterskie, czy tragiczne i bohaterskie zarazem. Mają prawo znać dzieje własnej społeczności — a konkretnie w Warszawie np. dzieje Powstania Warszawskiego 1944 r.

Jednocześnie przecież zmiana świata wymusza, moim zdaniem szczęśliwie, pewne zmiany w nauczaniu historii. Nie mam żadnych wątpliwości, że związek przyczynowo-skutkowy jest właśnie taki. To nie my, historycy, nauczymy młodzież, iż można się zaprzyjaźnić z ludźmi z drugiej strony granicy, lecz najpierw ludzie przestaną się traktować jako odwieczni wrogowie, a potem będą mogli spojrzeć inaczej na dzieje wzajemnych stosunków. Najpierw kanclerz Kohl i prezydent Mitterand uściśniły sobie dłonie pod Verdun, a potem zaczęto inaczej uczyć historii — nie zaś odwrotnie.

Zmiana świata wymusza dostrzeżenie innych nie tylko jako wrogów. Zwiększenie roli regionów we współczesnym świecie oraz uznanie prawa różnych mniejszości do własnej specyfiki nakazuje, po pierwsze, uwzględnienie problematyki regionów i mniejszości w nauczaniu, a po drugie podjęcie próby zrozumienia stanowisk społeczności regionalnych i mniejszościowych w licznych sprawach dziejowych. Zarówno w wypadku bliższych i dalszych sąsiadów, jak w wypadku regionów i mniejszości, trzeba nauczyć się dostrzegać ich dawną obecność w dzisiejszej kulturze symbolicznej i materialnej: w budowlach, symbolice, języku, zwyczajach kulinarnych i obyczajach. Konkretnie w Polsce trzeba ukazywać wpływy kultury rosyjskiej i niemieckiej. W końcu Polska nie żyła przez wieki w izolacji od nich, a czasem nawet nadmiernie blisko (!). Trzeba ukazywać obecność w Polsce mniejszości narodowych oraz ich wpływy kulturalne. Trzeba też pokazywać, że nic nie było z góry dane, a kształtowanie się narodów oraz ich granic mogło przebiec inaczej.

Postępujące powiązanie świata wymusza przekazywanie wychowankom większej wiedzy o świecie, w tym o historii innej niż własna. Powstanie ponadnarodowych całości wymaga posiadania pewnej wiedzy o tworzących je krajach — jak kiedyś trzeba było przejść od skali własnych opłotków do skali państwa. Nadto w dzisiejszych czasach powinno się znacznie więcej wiedzieć o dalekich przestrzeniach oraz innych kulturach. Dawniej były to egzotyczne ciekawostki, podczas gdy dziś powinno się znać kody kulturowe nawet odległych krajów, by rozumieć tamtejszych ludzi. Wizja historii jest częścią kultury i kodu kulturowego. Trzeba je znać równie dobrze w kontekście fundamentalizmu islamskiego, jak kontaktów z, dajmy na to, azjatyckimi producentami elektroniki. Nawet w wypadku konfliktów, jak z fundamentalizmem islamskim, trzeba mieć narzędzia rozumienia i próbować coś zrozumieć. Gdy jest się przerażonym dżihadem, trzeba pamiętać, że chrześcijaństwo też nie raz w dziejach było rozprzestrzeniane mieczem. Rozumienie nie wystarczy do porozumienia, ale jest ważnym jego warunkiem (byle nie było to wykorzystywanie wiedzy o innych ludziach do ich efektywniejszego upodlania, jak to miało miejsce w wypadku traktowania więźniów w Abu Ghraib).

Zadanie poznawania innych nie jest łatwe. Realizacji przeszkadza nie tylko tradycyjne skoncentrowanie nauczania historii na dziejach własnego kraju, czy, a w najlepszym wypadku, na dziejach Francji, Anglii i Niemiec (bo w Polsce już nawet nie na dziejach Stanów Zjednoczonych!). Przeszkadza także dziwne zjawisko cywilizacyjne. Z jednej strony współczesna młodzież otrzymuje znacznie więcej niż dawniej informacji o świecie, intensywniej też jeździ do różnych krajów. Z drugiej, niejako paralelnie, powiększa się jej fundamentalna niewiedza o świecie. Informacje, o które nie trzeba się sta-

rać, nie utrzymują się w głowach. Coraz więcej rzeczy macdonaldyzuje się. Na wszystkich lotniskach świata poruszamy się podobnie. No i ostatecznie pozornie okazuje się, że wcale nie musimy znać kodów kulturowych poszczególnych kultur i krajów. Nawet języków przecież nie musimy się przesadnie uczyć — poza angielskim.

* * *

Budowanie i uczenie wizji historii rozumiejącej wszystkich, niepokazującej innych jako wrogów, wręcz nie jako innych, lecz po pierwsze jako ludzi, których trzeba rozumieć, może prowadzić ku pewnemu niebezpieczeństwu: stworzeniu cukierkowej wersji historii, w której okaże się, że wszyscy zawsze miłowaliśmy się — co będzie po prostu nieprawdziwe. Obawiam się tego w wypadku tworzenia podręczników historii wspólnych dla różnych krajów Unii Europejskiej — już nie mówiąc o podręczniku historii Europy, który ewentualnie powstałby w ramach Unii. Można jednak starać się uniknąć tego niebezpieczeństwa. W końcu nawet współczesna zgoda jedynie zyska na wyrazistości na tle zarysu dawnych konfliktów. W końcu fakt udziału jednostki Bundeswehry we francuskim święcie narodowym można docenić jedynie, gdy się pamięta, że podczas wojny jednostka Wehrmachtu defilowała na tych samych Champs Elysées na życzenie Hitlera. Nadto wyjściem jest problemowe rozpatrywanie spraw.

Może właśnie dla zrozumienia drugiego człowieka należy problemowo przyrzeć się zjawisku konfliktów w Europie? Może w ogóle warto pójść w kierunku problemowego nauczania historii? W każdym wypadku, także w wypadku historii własnego kraju, stawiałbym epizod historyczny jako problem. Zamiast gloryfikować bitwę pod Grunwaldem (1410) jako słowiańskie (polskie) zwycięstwo nad żywiołem teutońskim — podobnie zresztą jak zamiast gloryfikować bitwę pod Tannenbergiem (1914) jako przeciwstawne jej zwycięstwo żywiołu germańskiego nad słowiańskim — poszedłbym w kierunku analizy zjawiska zakonów rycerskich, idei nawracania na wiarę, analizy specyfiki średniowiecznej bitwy, trwania jej mitu, budowania kontrmitu na kanwie kolejnego zwycięstwa. W odniesieniu do wspomnianego Powstania Warszawskiego nie szedłbym jedynie w kierunku jego apoteozy, ale w kierunku pokazania całej dyskusyjności decyzji o jego wybuchu oraz analizy różnorodności skutków; także przedstawienia zróżnicowanych opinii na ich temat.

Problemowe nauczanie historii rozszerzyłbym maksymalnie. Chętnie przekazywałbym uczniowi wiedzę o rozlicznych sprawach ludzkich, by lepiej mógł zrozumieć innych ludzi po prostu jako ludzi. Warto w moim przeko-

naniu pokazywać różnicowanie w czasie i przestrzeni zjawisk, które prowadzą do narodzin człowieka oraz służą jego socjalizacji. Warto pokazywać różnicowanie i ewolucję rozwiązywania spraw mieszkania, ubierania się, odżywiania się, komunikowania się. Także — ewolucję sposobów myślenia, religii, marzeń, systemów wartości, pracy, produkcji i wymiany dóbr, zabawy, sportu, przestępczości, chorób i cierpienia, strachu i społecznych uwarunkowań śmierci.

W rozważaniach o historii trzeba zapytać o dziejowe procesy zbliżania się ludzi oraz o procesy powiększające dystans pomiędzy nami, także o zjawisko istnienia narodów. Trzeba mówić o ewolucji ról społecznych, hierarchii społecznej, mobilności pionowej i marzeniach o egalitaryzmie. Także, w końcu, o zjawiskach migracji, urbanizacji, zawłaszczania terenu, sytuowaniu się człowieka w środowisku przyrodniczym.

Wszystkich wymienionych i jeszcze dalszych niewymienionych tematów uczyłbym w zestawieniu z porównywalnymi zjawiskami z innych krajów i kontynentów. Rozważania nad zjawiskami i procesami doprowadziłbym do ich współczesnych przejawów — bowiem nie jest tak, ażeby historia kończyła się na dacie ustalonej jako końcowa dla danego przedmiotu przez odpowiednie ministerstwo. Historia kończy się dziś, w minucie, w której formuję te słowa. Zupełnie konkretnie, wśród historycznych spraw żywych ostatnio w Polsce, wiele rozpatrywałbym zupełnie inaczej. Sprawę zbrodni katyńskiej — by sięgnąć do przykładu ostatnio z oczywistych powodów bardzo żywego — pokazywałbym jako przejaw zadawnionego dążenia Rosji do dominacji nad innymi narodami, ale nie tylko nad polskim narodem. Zwróciłbym uwagę, że w fatalnym lesie katyńskim i w jeszcze wielu innych miejscach spoczywają doczesne szczątki przedstawicieli różnych narodów. Także na fakt, że komunizm, nominalnie internacjonalistyczny i stworzony przez zbuntowane narody imperium rosyjskiego, był w praktyce bardzo nacjonalistyczny, a represje często prowadził według klucza narodowościowego. Komunistyczne represje pokazywałbym nie tylko w kontekście konfliktów narodów, ale rozwoju zjawiska rewolucyjnego, które, niezależnie od wyjściowych humanistycznych haseł, doprowadziło do tego, do czego doprowadziło. O zbrodni katyńskiej uczyłbym równocześnie z, dajmy na to, uczeniem o Wielkim Głodzie na Ukrainie. Podstawowa intelektualna korzyść z takiej nauki nie musiałyby, a może nawet nie powinna być związana z konkretnym narodem, ale z poznaniem zjawiska.

W wypadku Holokaustu kładłbym nacisk na próbę zrozumienia, jak sąsiedzi mogą dojść do takiego stopnia nienawiści, że mogą się mordować. Także tego, jak można skazać na śmierć naród. Rozważałbym wraz z uczniami jak ludzie, którzy w życiu rodzinnym nie skrzywdziliby przysłowiowej muchy, mogli uczestniczyć w przemysłowym mordowaniu. To pytanie stawiałbym

oczywiście również przy analizowaniu zbrodni stalinowskich, czy, szerzej, komunistycznych. Wbrew tradycji uczenia o konkretnych, zwłaszcza własnych narodach, uczyłbym w poprzek dziejów i w poprzek globu. Nie sposób poważnie uczyć o ludobójstwie jako zjawisku, nie wspominając, dajmy na to, Czerwonych Khmerów w Kampuczy.

Sprawą historyczną, ważną w tej chwili w Polsce, są dzieje tutejszych stosunków chrześcijańsko-żydowskich. Dyskusja, której rytm wyznaczają kolejne książki Jana Tomasa Grossa³, przypomina rozprawę sądową. W mniej lub bardziej kulturalny sposób strony przerzucają się oskarżeniami i argumentami obrony. Tymczasem sam bym najchętniej stawiał sprawę jako problem do rozpoznania oraz jako problem do poznania w znacznie szerszych kategoriach. Zwróciłbym uwagę na znane eksperymenty psychologiczne, które dowiodły jak łatwo jest podzielić grupę na dwie wrogie podgrupy. Rozmawiałbym z uczniami o zjawiskach narodu i kształtowania się narodów, o mniejszościach narodowych, o sytuacjach tolerancji i nietolerancji w dziejach, porównywałbym sprawę z sytuacją innych mniejszości narodowych w Polsce oraz różnych mniejszości narodowych gdziekolwiek na świecie. Zwróciłbym uwagę na zjawisko kozła ofiarnego i na to, że w dziejach dokładnie takie same ruchy, jak przeciw Żydom, kierowały się przeciw trędowatym, przeciw chrześcijanom i przeciw jeszcze wielu innym grupom. Opowiedziałbym, jak to podczas zamieszek w Madrycie w 1834 r. zakonnikom zarzucano zatruwanie studzien⁴ i przypomniałbym, że zarzut zatruwania studzien był formułowany jeszcze w średniowieczu jednocześnie przeciw Żydom i trędowatym we Francji. Przytoczyłbym obserwację zaczerpniętą z literatury, że najwygodniejszym kozłem ofiarnym byłby jezuita o semickich rysach z maśońskim fartuszkiem na sutannie.⁵ O głośnej niedawno w Polsce, wywołującej namiętności sprawie zbrodni w miejscowości Jedwabne, gdzie w 1941 r. polscy chrześcijanie okrutnie zamordowali polskich Żydów, mówiłbym jednocześnie z omawianiem „czystek etnicznych” w różnych krajach, dawniej i dziś.

Ważna jest dziś w Polsce kwestia stosunków polsko-ukraińskich. Zamiast rozsądzać odpowiedzialność za nieszczęścia z niedawnej historii, roz-

³ J.T. Gross, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Fundacja „Pogranicze”, Sejny 2000; idem, *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Znak, Kraków 2008; idem (przy współpracy Ireny Grudzińskiej-Gross), *Złote żniwa. Rzecz o tym, co się działo na obrzeżach zagłady Żydów*, Znak, Kraków 2011.

⁴ T. Miłkowski, *Kościół w społeczeństwie hiszpańskim XIX i XX wieku. Od mnichów na wojnie do wojny z mnichami*, LEKSEM, Łask 2006, s. 28-29.

⁵ M. Horoszewicz, *Wokół rozmowy z Wojciechem Wasiutyńskim*, „Przegląd Powszechny”, 1990, nr 4, s. 158 (cyt. za: J. Tazbir, *Protokoły Mędrców Syjonu. Autentyk czy falsyfikat*, Interlibro, Warszawa 1992, s. 8).

mawiałbym z uczniami o trudnościach kształtowania się narodów w Europie Wschodniej, o zjawisku pogranicza, o specyfice sytuacji braku wyraźnej granicy etnicznej, o powiązaniu na różnych terenach struktury etnicznej oraz społecznej, o ekspansji osadniczej krajów silniejszych ku słabszym, o wspomnianej już sile nienawiści sąsiedzkich, gdy się raz rozpalą. Zwróciłbym uwagę na położenie Ukrainy, w pewnych momentach znajdującej się między młotem a kowadłem — w której to sytuacji Polska była co najmniej kowadłem.

W dyskutowanej obecnie w Polsce kwestii istnienia (lub nieistnienia) narodu śląskiego rozmawiałbym o odrodzeniu regionów w Europie, o zjawisku pogranicza, o częstym zjawisku niedobrego wzajemnego rozumienia się regionów biednych i bogatych w ramach tego samego państwa.

Zamiast podbudowywać dumę narodową twierdzeniami jak to Polska pierwsza obaliła komunizm i zdradzać narodowe kompleksy wyrażaniem żalu, że świat lepiej dostrzegł i pamięta obalenie muru berlińskiego, chętnie zwróciłbym uwagę na wieloczynnikowość padania minionego ustroju. Poza podkreślanie zasług (prawdziwych!) ludzi, którzy kopnęli komunizm, zadałbym jeszcze przynajmniej pytanie dlaczego siły władzy im nie odkopnęły. Zaproponowałbym rozważenie co działo się wówczas w ZSRR oraz innych krajach obozu. Historii nie powinno się uprawiać jak rozgrywki na boisku, w dążeniu do własnej wygranej.

W ramach nauczania historii, w miejsce uprawiania hagiografii Kościoła katolickiego mówiłbym o różnych zjawiskach konfliktów religijnych w dziejach i obecnie. Pracowałbym z uczniami nad zagadnieniami wojen religijnych oraz nieszczęść, do których doszło, mimo że ich sprawcy odebrali przecież wychowanie religijne. Niektórzy członkowie elity stalinowskiej odbyli nawet edukację w seminariach duchownych, a jedynym tego skutkiem był chyba parareligijny charakter stworzonego przez nich ustroju. Zwróciłbym uwagę, że ogromna część uczestników konfliktów, rozgrywających się między narodami w naszej strefie cywilizacyjnej, zastąpiła przykazanie „Kochaj bliźniego...” treścią „Kochaj bliźniego, ale nie bliźniego obcego”. W pewnym sensie mniej mnie interesuje jakiej narodowości byli różni zbrodniarze niż to, że byli ludźmi, na dodatek w większości pewno dobrze wychowanymi w świetle kanonu swoich czasów.

* * *

W problemowym nauczaniu historii nauczyciel mógłby dać z siebie więcej niż obecnie. Jest on ciągle traktowany jako źródło wiedzy dla ucznia lub/i studenta. Tymczasem taka rola nauczyciela zmniejszyła się w porównaniu

do czasu, gdy wykładowca był jedynym depozytariuszem wiedzy w okolicy. Dziś stosunkowo powszechnie lepsze informacje faktograficzne można znaleźć w telewizji oraz w internecie. Świat zewnętrzny przenika do szkoły i do rodziny. O konkretnej sprawie uczeń lub/i student może stosunkowo łatwo znaleźć informacje lepsze niż posiadane przez nauczyciela. Tymczasem nauczyciel powinien służyć właśnie za przewodnika intelektualnego, który wskazuje zagadnienie do rozwiązania. Byłby wtedy też sam aktywniejszy intelektualnie — bowiem dziś, poczynając od nauczyciela podstawówki, a kończąc na nauczycielach akademickich, oczekuje się od nas raczej tylko powtarzania ustalonych tez, sformułowanych przez czołowe autorytety na świecie, a przynajmniej występujące w telewizji. Zmniejsza to autorytet nauczyciela, z fatalnymi skutkami wychowawczymi.

Nauczyciel powinien uczyć podopiecznych rozumienia mechanizmów życia społecznego, a nie wbijać wiedzę, zwłaszcza faktografię. Oczywiście pewną liczbę faktów trzeba znać, by o czymkolwiek rozmawiać. Na początku niniejszego wywodu dawałem wyraz swemu przerażeniu brakiem elementarnej wiedzy u studentów. Nauczyciel powinien być jednak także, a może przede wszystkim, towarzyszem intelektualnej podróży. Podróż zaś powinna być intelektualna, bowiem uczeń sam powinien dochodzić do wniosków. Powinien widzieć dylematy, a nie rzekomo jedynie słuszne rozwiązania w historii. Powinien widzieć, że w historii jako nauce jest znacznie mniej pewników, niż to się potocznie zdaje, a sama historia jest często zbiorem mitów, w tym mitów etnicznych. Winien mieć świadomość, że jako historycy łatwiej zgodzimy się co jest fałszem o dziejach, niż co jest prawdą (wbrew zasadom logiki!).

Uczeń musi wiedzieć, że historia widziana z punktu widzenia różnych grup pozostanie różna i że sam ma prawo wyciągać takie wnioski, jakie uważa za stosowne. W wielu krajach obecnie lub dawniej wieloetnicznych stoi dziś problem przepracowania wizji dziejów. W wielu krajach stoi dziś problem przypomnienia sobie niektórych spraw z historii. W tej rewizji uczeń może widzieć przykład, że wbrew potocznemu mniemaniu nie ma „ostatecznego” wykładu wiedzy o dziejach. Jednocześnie uczeń powinien też wszakże wiedzieć, że wprzęgnięta w służbę różnorodnych interesów historia bywa nadużywana, zaś pewne wizje są nie tyle odmienne, ile fałszywe.

Uczeń powinien zrozumieć jak trudno jest oceniać. Wręcz zawodowy historyk powinien starać się zrozumieć badaną rzeczywistość, a nie wymierzać sprawiedliwość *ex post*. Nawet w wypadku powszechnie przyjętych jednoznacznych ocen, trzeba wskazywać uczniowi ich słabości. Trzeba uświadamiać, jak wieloznaczeni bywają tyleż indywidualni ludzie, ile formacje społeczne. Łatwo oczywiście wskazać w dziejach sprawy jednoznaczne. Uczeń winien jednak zdawać sobie sprawę, że np. ZSRR z jednej strony ułatwił wybuch II wojny światowej, a z drugiej był jej ofiarą. Walnie uczestniczył w zwy-

cięstwem nad Hitlerem, a potem imperialistycznie zapanował nad znaczną częścią Europy. Skądinąd, jak wiadomo, popełnił przerażające zbrodnie masowe. Można wychowywać ucznia w poczuciu dumy z europejskiej kultury, ale nie ma co ukrywać, że Hitler był jej wytworem, niektóre zaś z wątków jego myśli już wcześniej znajdowały mocne zakorzenienie w Europie. W stosunku do Kościoła katolickiego też warto ukazywać nieraz występujące różnicowanie jego działań. Chętnie widziałbym analityczną, a nie bałwochwalczą historię Kościoła oraz działań motywowanych religią. Wielostronne, a nie jednoznaczne pokazywanie historii rozwija intelekt. Ludzie, którzy przeszli trening intelektualny w tego typu rozumowaniach historycznych, na ogół nieźle sprawdzają się w myśleniu o współczesności. Miejmy nadzieję, że ta teza potwierdzi się w dzisiejszej Polsce, którą akurat rządzą historycy (prezydent, premier oraz marszałkowie Sejmu i Senatu są z wykształcenia historykami!).

* * *

Może taki kurs, sytuujący się pomiędzy socjologią historyczną oraz antropologią historyczną, dałby więcej z punktu widzenia funkcjonowania wychowanka w społeczeństwie niż obecna wiedza historyczna? Powiedzmy sobie bowiem, że obecnie przekazywana wiedza daje bardzo mało. Sytuacja w tym zakresie jest dziwna. Z jednej strony społeczeństwo chce tej klasycznej wiedzy i gotowe jest toczyć boje — nie tylko w Polsce — o jej kształt. Nie dziwi to, skoro historia spełnia funkcje wspomniane na początku niniejszego wywodu. Musimy się z tym liczyć — bowiem społeczeństwo to nasi pracodawcy. Z drugiej strony pożądane przez społeczeństwo treści historyczne faktycznie ograniczają się do małej liczby epizodów i symboli, którymi faktycznie interesuje się na co dzień mała liczba ludzi. Reszta jedynie czasem rusza do boku w obronie tradycyjnej wizji dziejów. Nawet w takich sytuacjach społeczeństwo zaspokaja się jednak jej bardzo powierzchowną wersją.

Rola historii we współczesnym wykształceniu szkolnym oraz uczelnianym maleje. Jako historycy możemy pracować najlepiej jak potrafimy — ale możemy przestać być potrzebni. Obawiam się, że grozi nam los filologów klasycznych, najczęściej dobrych specjalistów, którzy jednak są w znikomym stopniu potrzebni. Za mojej pamięci filologowie klasyczni opracowali podręcznik do łaciny, który był jednym z najlepszych znanych mi podręczników języka obcego. Było to jednak w czasie, gdy podręcznik akurat do tego języka był potrzebny już tylko nielicznym amatorom. My łatwo możemy zmienić naszą rolę badawczą i nauczycielską na rolę organizatorów zabaw plenerowych oraz historycznych parków w Disneylandach — nic im nie ujmując.

Może przekształcenie nauczania historii w wiedzę o człowieku i społeczeństwie pomoże nam w lepszym usytuowaniu się zawodowym w przyszłości — nawet jeśli, póki co, taka zmiana byłaby całkowicie sprzeczna z tradycją uczenia historii oraz funkcjami przez nią wypełnianymi.

* * *

Przyznaję, że proponowane rozwiązanie w zakresie nauczania historii ma swoje słabe strony. Mianowicie łatwo w nim dojść do pewnego, nie zawsze pożądanego relatywizmu. Gdy uczymy o zjawisku odżywiania się oraz o tabu jedzeniowych, powinniśmy pracować z uczniami także nad kanibalizmem. W tym wypadku niebezpieczeństwo wychowawcze nie jest duże, gdyż nie obserwuje się wśród młodzieży masowej chęci spożywania bliźnich; mała więc szansa, by w tym nauczaniu znaleźli usprawiedliwienie typu „co kraj to obyczaj” dla negatywnego obyczaju. Generalnie w klasycznej historiografii i nauczaniu historii znajdujemy jednak znacznie więcej wskazań co jest dobre, a co złe, oraz co popieramy, a co nie, niż w wypadku problemowego rozpatrywania zjawisk. W jakimś stopniu do takiego podejścia stosuje się francuskie powiedzenie *tout comprendre, c'est tout pardonner*.

Szczęśliwie nie jest tak wszakże do końca. Nawet jeśli udałoby się zrozumieć Hitlera (co wcale nie jest pewne), to nie znaczy, że za tym poszłoby jego usprawiedliwienie. Jeśli uda się zrozumieć frustracje licznych Niemców lat 30., to też nie znaczy, że ich usprawiedliwimy. Pozostaje wszakże faktem, że w analizie problemowej nie skupia się uwagi na ocenie, w tym na ocenie moralnej.

Zapytajmy jednak, czy historia naprawdę ma służyć uczeniu postępowania i moralności? W moim przekonaniu historia ma służyć lepszemu rozumieniu świata, na który składają się zarówno współczesność, jak przeszłość. Tylko w tym sensie jest „nauczycielką życia”. Kryteria własnego postępowania człowiek buduje sobie samemu przy pomocy swojej społeczności, a nie na podstawie historii. My możemy uczniowi dać jedynie pewną wiedzę o zjawiskach i wiedzę o potencjalnych ich konsekwencjach. Tylko pośrednio, przez dostarczenie wiedzy, uczestniczymy w kształtowaniu wychowanka. Człowiek nie morduje dlatego, że go wychowano tak, by nie mordował — a nie dlatego, że mu pokazano wypadki masowych mordów w historii. Jeśli ktoś zejdzie na złą drogę, to nie dlatego, że w wykładzie historii nie położono dydaktycznie nacisku na oceny, lecz na skutek złych wpływów otoczenia i fałszywych dróg własnego myślenia. Podchodząc do historii problemowo, możemy właśnie pomóc człowiekowi kształtować myślenie i myśleć — jeżeli w ogóle dzisiejsza szkoła i uczelnia mogą mu pomóc. Wierzmy jednak, że mogą.

Reasumując:

- historia, jako dyscyplina nauczana, tradycyjnie służyła umacnianiu wspólnoty narodowej. Obecnie należy zadać pytanie, czy nadal ma służyć umacnianiu wspólnoty (a jeśli, to jakiej?) — czy też, może przede wszystkim, rozumieniu zjawisk społecznych;
- nauczanie historii powinno obejmować dzieje różnych cywilizacji, kręgów kulturowych i religijnych;
- nauczanie historii powinno prowadzić przede wszystkim do zrozumienia tego, co ludzkie, a nie do skupiania się na własnym podwórku (choć tego, co ludzkie, można też uczyć na najbliższych przykładach);
- nauczanie historii powinno być prowadzone problemowo, a nie służyć regulacji historycznych rachunków oraz podbijaniu narodowego bębna czy też legitymizacji władzy lub kierunku politycznego;
- w nauczaniu historii trzeba rozważać, gdzie są granice tolerancji dla celów działania, których nie akceptuje się w ramach własnego systemu wartości.

History is a History of People

by Marcin Kula

Abstract

Presented considerations were prepared to the International Convention of Christian Teachers, organized by Secrétariat International des Enseignants Secondaires Catholiques (SIESC), entitled “Community Spirit against the Ghosts of the Past” (Warsaw, July 2011). They concern teaching history and purposes it should serve which in relation to changes in contemporary world. The author thinks that teaching history should serve of understanding humanity and not only to limit oneself for reinforcing nationalist community. Teaching history should prepare for understanding complicated social phenomena by taking back to the history all kinds civilizations, of cultural and religious spheres. Teaching history should be led problem so that history doesn't limit its role only to ideological-national tasks.

Key words: teaching history, nationalist community, humanity, problems, thinking, tolerance, values.