

Wywiad
z prof. Włodzimierzem
Mędrzeckim

XXI Powszechny Zjazd
Historyków Polskich
w Białymstoku

Reforma programowa
w zakresie historii –
stanowisko PTH
i propozycje zmian

Komisja Dydaktyki
Historii KNH PAN

Z wizytą
w Georg Eckert
Instytut

Schwedentrunk –
tortura czy napój
lecniczy?

Tomasz Zan –
filomacki lider
młodzieży wileńskiej

Edukacja na temat
Holokaustu –
wyniki badań

Infografiki w szkolnym
podręczniku historii

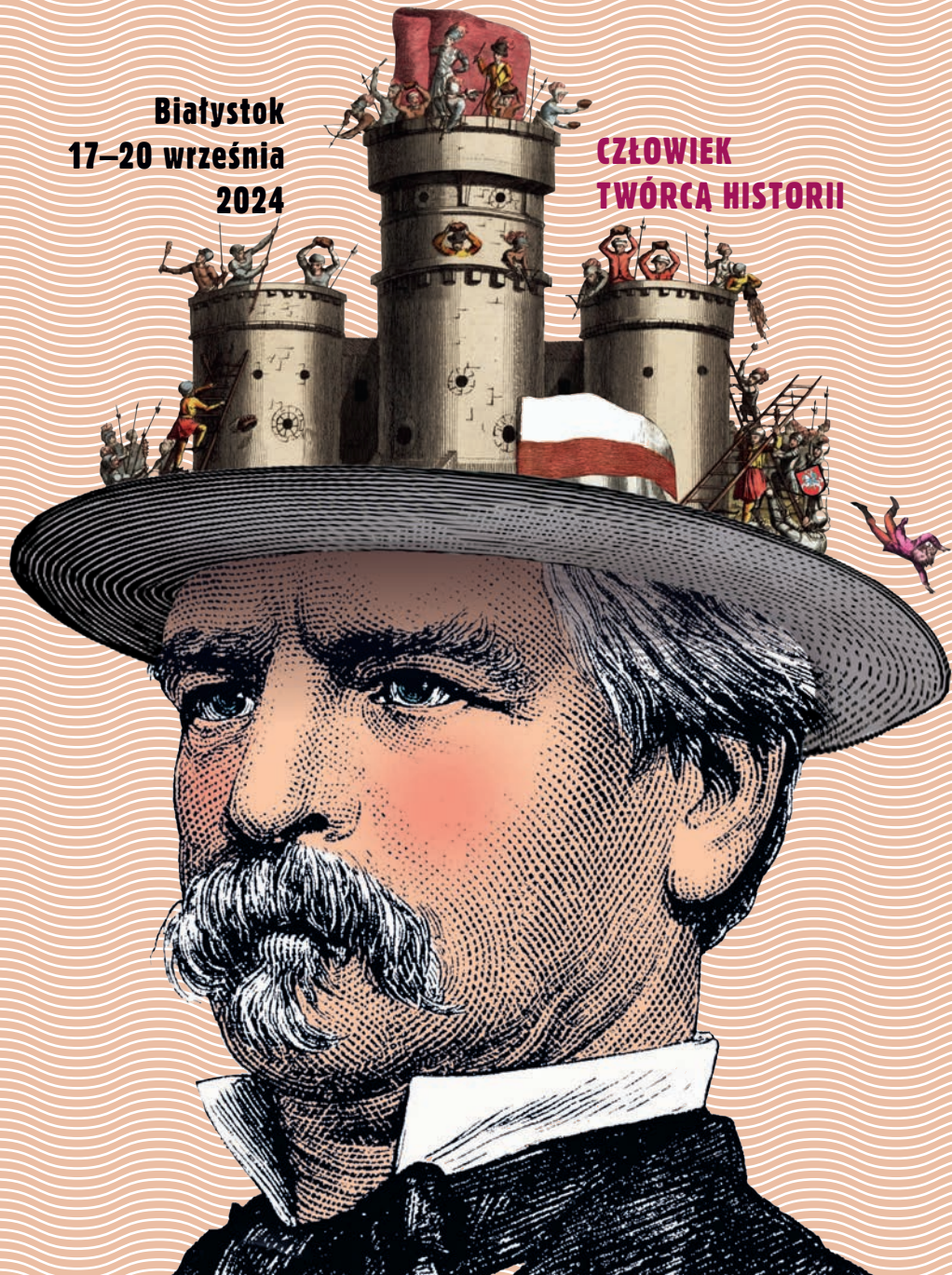
Jak wykorzystać TIK
i VR na lekcji historii?

Gry wideo w edukacji
historycznej

XXI Powszechny Zjazd Historyków Polskich

Białystok
17–20 września
2024

CZŁOWIEK
TWÓRCA HISTORII



Rada naukowa:

prof. dr hab. Stanisław Roszak (Toruń)
prof. dr hab. Krzysztof Mikulski (Toruń)
prof. dr hab. Andrzej Chwalba (Kraków)
prof. UWM dr hab. Andrzej Korytko (Olsztyn)
mgr Zofia Teresa Kozłowska (Warszawa)
prof. dr hab. Cezary Kukło (Białystok)
prof. UMCS dr hab. Marek Sioma (Lublin)
dr Wojciech Walczak (Białystok)
prof. dr hab. Andrzej Rachuba (Warszawa)
prof. AP dr hab. Marian Drozdowski (Ślupsk–Poznań)
prof. dr hab. Jarosław Kita (Łódź)
prof. UW r dr hab. Filip Wolański (Wrocław)

Zespół redakcyjny:

prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska (Poznań) – redaktor naczelny
prof. US dr hab. Małgorzata Machałek (Szczecin) – zastępca redaktora naczelnego
dr Mariusz Menz (Poznań) – sekretarz
prof. UO dr hab. Marek Białokur (Opole)
prof. dr hab. Bogumiła Burda (Zielona Góra)
prof. UŚ dr hab. Maciej Fic (Katowice)
dr Anna Gołębiowska (Opole)
prof. UWM dr hab. Izabela Lewandowska (Olsztyn)
prof. UMK dr hab. Małgorzata Strzelecka (Toruń)
prof. UW r dr hab. Barbara Techmańska (Wrocław)
prof. UP dr hab. Piotr Trojański (Kraków)

Korekta:

Wioletta Sytek

Na okładce: plakat XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku
zaprojektowany przez Piotra Kunce

Opracowanie graficzne:

Janusz Świnarski

„Wiadomości Historyczne” ukazują się od 2023 r. jako półrocznik.
Dostępne są w wersji elektronicznej na stronie Polskiego Towarzystwa Historycznego
<https://pth.net.pl>

© Copyright by Polskie Towarzystwo Historyczne, Warszawa 2024

ISSN 0511-9162

Wydawca:

Polskie Towarzystwo Historyczne
ul. Rynek Starego Miasta 29/31
00-272 Warszawa
tel: +48 22 831 63 41
e-mail: pth@ihpan.edu.pl

Spis treści

OD REDAKCJI

- 3** Danuta Konieczka-Śliwińska
Od Redakcji

Z KALENDARZA

- 4** W stulecie reformy Władysława Grabskiego. Z prof. Włodzimierzem Mędrzeckim rozmawia prof. Małgorzata Machałek

XXI POWSZECHNY ZJAZD HISTORYKÓW POLSKICH W BIAŁYMSTOKU

- 8** Odezwa zjazdowa
10 Program naukowy Zjazdu
13 Cezary Kukło
Słowo o białostockim Zjeździe

REFORMA PROGRAMOWA

- 16** Pismo Polskiego Towarzystwa Historycznego do Sejmowej Komisji Edukacji z dnia 18 grudnia 2023 roku
18 Pismo Polskiego Towarzystwa Historycznego do Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach prekonsultacji zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego z dnia 19 lutego 2024 roku
21 Izabela Skórzyńska, Edyta Głowacka-Sobiech, Iwona Chmura-Rutkowska, Anna Kowalczyk, Agnieszka Jankowiak-Maik
Kobiety w historii. Historia w nowej podstawie programowej
36 Włodzimierz Mędrzecki
Problematyka narodowościowa w edukacji historycznej
37 Jan Chańko
Znowu nowa? Historia w szkole podstawowej w przyszłej podstawie programowej
40 Joanna Wojdon
Wokół podstawy programowej do nauczania historii

ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE

- 49** Danuta Konieczka-Śliwińska
Działalność Komisji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych PAN w latach 2020–2023
55 Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski
Mekka dydaktyków. Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute

KLUCZ DO EPOKI

- 62** Adam Wołoszyn
Schwedentrunk – od tortury do napoju leczniczego?
65 Elżbieta Klimus
Tomasz Zan – filomacki lider młodzieży wileńskiej

FORUM DYDAKTYCZNE

- 72** Magdalena Zawadzka
Współczesna edukacja na temat Holokaustu – sukces czy porażka?
85 Jakub Nowocin
Infografiki w szkolnym podręczniku historii jako skuteczne narzędzie edukacji historycznej – wyniki badania

WZBOGACAMY LEKCJE HISTORII

- 95** Aneta Murawiecka
Problemy współczesnej cywilizacji (scenariusz lekcji)

NOWOCZESNE METODY I FORMY EDUKACJI ORAZ POPULARYZACJI HISTORII

- 99** Anna Krygier
Odkrycia geograficzne – nowy wymiar lekcji. Jak wykorzystać narzędzia TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) i sprzęt *virtual reality* na lekcji historii
- 108** Marcin Sumowski
Doświadczenie średniowiecza. Gry wideo jako narzędzia edukacji historycznej

REKOMENDACJE

- 114** Łukasz Połomski
Recenzja książki *Holokaust. (Nie)odrobiona historia* (autorzy R. Szuchta, P. Trojański, Kraków–Warszawa 2023)
- 118** Joanna Józwiak
Recenzja polonistyczna książki pt. *Holokaust. (Nie)odrobiona historia*

Od Redakcji

Ważne wydarzenia dla dydaktyki historii w Polsce

Oddajemy do Państwa rąk kolejny numer „Wiadomości Historycznych” w ważnym dla dydaktyki historii czasie. W roku 2024 odbywają się bowiem dwa istotne wydarzenia: reforma programowa szkolnej edukacji historycznej oraz XXI Powszechny Zjazd Historyków Polskich. W obu tych wydarzeniach środowisko dydaktyczno-historyczne oraz Polskie Towarzystwo Historyczne aktywnie biorą udział, dlatego część zawartości niniejszego numeru poświęciliśmy na omówienie podjętych działań w tym zakresie.

PTH, podobnie jak w przypadku poprzednich reform programowych, wzięło udział w konstruktywnym opiniowaniu projektu zmienionej Podstawy programowej kształcenia w zakresie historii dla wszystkich typów szkół, włączając się w zarówno w prekonsultacje społeczne, jak i w konsultacje ministerialnego projektu rozporządzenia. Ponadto na posiedzeniu Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym PTH zapoczątkowano szerszą dyskusję nad ogólnym kierunkiem zmian w edukacji historycznej, który powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie w dalszym etapie reformy programowej, planowanej na najbliższe lata.

W dniach od 17 do 20 września 2024 roku w Białymstoku PTH wraz z Uniwersytetem w Białymstoku zaprasza na XXI Powszechny Zjazd Historyków Polskich. W programie Zjazdu, który

odbywa się pod ogólnym hasłem „Człowiek twórcą historii”, swoje miejsce ma również sekcja dydaktyki historii. W środę 18 września w ramach panelu problemowego „Dydaktyka historii w czasach zmiany i wobec zmiany” będziemy dyskutować nad dorobkiem historiograficznym dydaktyki historii oraz kondycją i potrzebami współczesnej edukacji historycznej. Zapraszamy serdecznie!

Zachęcając do lektury numeru 1/2024 „Wiadomości Historycznych”, pozwalam sobie zwrócić Państwa uwagę na dział pt. „Nowoczesne metody i formy edukacji oraz popularyzacji historii”, w którym publikujemy kolejne referaty wygłoszone podczas I Forum Edukacji Historycznej w Toruniu (8–9 września 2023 r.). Poza tym w tradycyjnych działach naszego czasopisma: rozmowa z prof. Włodzimierzem Mędrzeckim, najnowsze informacje o Komisji Dydaktyki Historii działającej przy Komitecie Nauk Historycznych PAN, Instytucie Geорга Eckerta w Brunszwiku, a także wyniki badań nad szkolną edukacją o Holokauście i infografikami w podręcznikach historii, scenariusz ciekawej lekcji z zakresu wiedzy o społeczeństwie, teksty historyczne (artykuły Adama Wołoszyna i Elżbiety Klimus) oraz recenzje książki pt. *Holokaust. (Nie)odrobiona historia* autorstwa Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego.

Danuta Konieczka-Śliwińska
redaktor naczelna
„Wiadomości Historycznych”

W stulecie reformy Władysława Grabskiego

Z prof. Włodzimierzem Mędrzeckim rozmawia
prof. Małgorzata Machałek



Prof. Włodzimierz Mędrzecki. Fot. Agata Chomuntowska

Redakcja „Wiadomości Historycznych” [dalej: WH]: Sto lat temu, w 1924 roku, Sejm przyjął ustawę o naprawie Skarbu Państwa i reformie monetarnej, zwanej reformą walutową Grabskiego. Kim był ten polityk i dlaczego akurat jemu powierzono realizację tej reformy?

Prof. Włodzimierz Mędrzecki [dalej: WM]: Władysław Grabski urodził się w 1874 roku

w rodzinie ziemiańskiej. Maturę zdał w Warszawie, a następnie w Paryżu studiował nauki polityczne, ekonomię i historię, zaś w Halle – agronomię. Po śmierci ojca wrócił do Królestwa Polskiego i objął majątek ziemski. Publikował prace naukowe i publicystyczne z zakresu historii oraz modernizacji rolnictwa polskiego wielkiej i drobnej własności. W 1905 roku wstąpił do Ligi Narodowej i w latach 1906–1912 był posłem do parlamentu rosyjskiego (Dumy). Aktywnie udzielał się w Centralnym Towarzystwie Rolniczym i łowickim środowisku lokalnym (spółdzielczość, kółka rolnicze). W czasie I wojny światowej należał do grona najważniejszych działaczy organizujących pomoc dla Polaków poszkodowanych przez działania wojenne i uchodźców w Rosji. W listopadzie 1918 roku zorganizował Główny Urząd Likwidacyjny, którego zadaniem było prowadzenie rozrachunków powstającego państwa polskiego z byłymi zaborcami. Był trzecim, obok Ignacego Paderewskiego i Romana Dmowskiego, delegatem Polski na konferencję pokojową w Paryżu, odpowiedzialnym za sprawy ekonomiczne i finansowe. Z list Narodowej Demokracji został wybrany do Sejmu Ustawodawczego. Od grudnia 1919 do listopada 1920, a następnie przez kilka miesięcy 1923 roku pełnił funkcję ministra skarbu. Dodatkowo przez miesiąc (od 23 czerwca do 24 lipca 1920 roku) był premierem rządu.

Już sucha wycieczka pełnionych funkcji pokazuje, że Władysław Grabski miał imponujące

kompetencje w zakresie wiedzy i praktyki ekonomicznej powiązanej z doświadczeniem w kierowaniu dużymi instytucjami i machiną państwową. Dodatkową jego zaletą było to, że nie był jednoznacznie przypisany do konkretnej partii politycznej. Choć przed i w czasie wojny uczestniczył w Lidze Narodowej i w 1919 roku startował w wyborach z list Narodowej Demokracji, nie był członkiem Związku Ludowo-Narodowego. Wielokrotnie podkreślał, że jest ekonomistą i działaczem społecznym, a nie politykiem. Dzięki temu w grudniu 1923 roku zyskał zaufanie wszystkich sejmowych frakcji parlamentarnych, które udzieliły jego rządowi specjalnych pełnomocnictw umożliwiających wprowadzenie w życie reformy walutowej, a następnie prowadzenie elastycznej polityki finansowej i gospodarczej.

WH: Polska odziedziczyła po zaborcach różne systemy walutowe, nie dziwi zatem, że o potrzebie przeprowadzenia gruntownych reform usprawniających finanse publiczne dyskutowano w zasadzie od odzyskania niepodległości w 1918 roku. Dlaczego akurat w 1924 zdecydowano o wprowadzeniu reformy walutowej?

WM: Od pierwszych dni niepodległości było jasne, że Polska potrzebuje docelowo stabilnej i silnej waluty. Już w 1919 roku zdecydowano, że będzie to złoty (z groszami). Jednocześnie było oczywiste, że ewentualne niepowodzenie we wprowadzaniu polskiego pieniądza (a zwłaszcza załamanie jego wartości) oznaczałoby katastrofę dla młodego państwa i jego gospodarki. Za najważniejsze warunki powodzenia tej złożonej operacji uważano: przynajmniej wstępną integrację gospodarki trzech zaborów; budowę ogólnopolskiego, w miarę sprawnego systemu podatkowego; zgromadzenie kapitału rezerwowego na potrzeby wsparcia nowej waluty w pierwszych miesiącach i latach jej funkcjonowania. Kolejni ministrowie skarbu trzymali kciuki za powojenną odbudowę gospodarki i jej integrację w granicach państwa, tworzyli podstawy systemu skarbowego i prowadzili rozmowy mające na celu zdobycie wsparcia finansowego zagranicy.

W początkach niepodległości Polska nie miała praktycznie żadnych rezerw finansowych ani nie dysponowała sprawnym systemem podatkowym. Dochody z podatków, ceł, dobrowolnych

pożyczek wewnętrznych i przymusowych danin majątkowych pokrywały mniej niż połowę wydatków budżetowych. Narastający z miesiąca na miesiąc deficyt musiał być pokrywany przez pożyczki z Polskiej Krajowej Kasy Pożyczkowej. Była to instytucja powołana jeszcze w dobie Królestwa Polskiego, uprawniona do emisji (czyli w praktyce drukowania i przekazywania do dyspozycji rządu) marki polskiej. Kolejni ministrowie skarbu i Sejm starali się czerpać z tego źródła jak najmniej, ale potrzeby były ogromne. W listopadzie 1918 roku w obiegu było 8 mln marek; w grudniu 1920 – 50 000 mln marek, zaś w grudniu 1923 – 125 371 955 mln marek polskich. W efekcie kurs dolara wzrósł między listopadem 1918 a grudniem 1923 z 8 do 6 375 000 marek. Rozkręcająca się spirala hiperinflacji sprawiła, że w ciągu pierwszych tygodni 1924 roku kurs dolara osiągnął 8 000 000 marek. I chyba tu właśnie należy upatrywać odpowiedzi na pytanie, dlaczego akurat na początku 1924 roku zdecydowano się na przeprowadzenie reformy – już nie było na co czekać, gdyż zagrożone było funkcjonowanie państwa i systemu gospodarczego.

WH: Jakie były główne założenia reformy Władysława Grabskiego?

WM: Założenia reformy były bardzo proste – po pierwsze zaprzestać emisji marki polskiej, po drugie wprowadzić nową walutę, czyli złotego oraz określić jego kurs w stosunku do innych walut, po trzecie dbać o jego stabilność. Za to ostatnie zadanie miał być odpowiedzialny Bank Polski – spółka akcyjna, w której Skarb Państwa miał początkowo zaledwie 1% udziałów. Bank miał prawo do emisji złotego, pod warunkiem posiadania kapitału zabezpieczającego (złoto, waluty, zagraniczne papiery wartościowe) o wartości 30% emitowanej sumy. I ani złotówki więcej. Na początku 1924 roku rząd zdecydował, że 1 zł polski będzie miał wartość 1 800 000 marek. Przyjęto też, że w stosunku do innych walut kurs będzie stały. I na przykład wobec dolara amerykańskiego będzie się kształtował na poziomie 1 dolar – 5 zł 18 groszy. Cenę jednego kilograma złota ustalono na 3444 zł.

WH: Dlaczego dla powodzenia reformy tak ważne było przeprowadzenie jej bez zaciągania pożyczek zagranicznych?

WM: Bardzo długo zakładano, że duża pożyczka zagraniczna jest niezbędnym warunkiem przeprowadzenia reformy walutowej. Miała ona mieć charakter „stabilizacyjny”, a jej zadania to: powiększenie rezerw finansowych Banku Polskiego do poziomu umożliwiającego niezbędną wysokość emisji złotego; uzyskanie kapitału rezerwowego przeznaczonego na podtrzymanie kursu złotego w razie jakichkolwiek kłopotów; finansowanie spodziewanego deficytu budżetowego; w miarę możliwości wykorzystanie części kapitału do inwestycji stymulujących gospodarkę polską. Negocjacje trwały nieprzerwanie, ale ich kolejna runda pod koniec 1923 roku zakończyła się niepowodzeniem. Stąd dramatyczna decyzja Władysława Grabskiego, by przeprowadzić reformę bez początkowego wsparcia zagranicy. Dwa główne źródła finansowania początku reformy to danina majątkowa, którą obłożono majątki ziemskie oraz publiczna emisja akcji Banku Polskiego. Zbieraniu tych funduszy towarzyszyła wielka kampania promocyjna, której głównym przesłaniem było, że damy radę bez pomocy zagranicy. I rzeczywiście udało się, ale tak czy inaczej przez cały czas rząd, a potem także Bank Polski zabiegały o pożyczki zagraniczne. Pożyczki w niewielkie sumy na niekorzystnych warunkach. W 1925 roku Władysław Grabski zdecydował się nawet oddać w zastaw pod pożyczkę ze Szwecji państwowy monopol zapalczany. Za co oskarżano go niemal o zdradę interesów narodowych. Znaczącą pożyczką stabilizacyjną, która zresztą bardzo się przydała, pozyskano dopiero w 1927 roku.

WH: Jak w praktyce przebiegał proces wymiany waluty? Konieczna była jednorazowa wymiana posiadanych marek polskich na złote czy, podobnie jak po denominacji w 1995 roku, przez pewien czas w obiegu były obie waluty – stara i nowa?

WM: Maszyny drukujące markę polską zostały zatrzymane w styczniu 1924 roku. Złoty wszedł do obiegu 28 kwietnia 1924. Obie waluty funkcjonowały równocześnie do 1 lipca 1924. Jednak w banku można było wymienić marki na złote aż do 1 czerwca 1925.

WH: Jak społeczeństwo zareagowało na wprowadzenie złotego? Czy Polacy bali się tej zmiany, czy oczekiwali jej z nadzieją?

WM: Wygląda na to, że na początku 1924 roku wszyscy już dojrzeliby do reformy walutowej, bo niemal równocześnie z zakończeniem druku nowych marek inflacja zatrzymała się niemal na dzień. W tej sytuacji nowa waluta pojawiła się w chwili spokoju rynków finansowych i gospodarki, a towarzyszył jej entuzjazm. Świetne nastroje utrzymywały się stosunkowo długo. Dopiero jesienią 1924 roku zaczęły ujawniać się na szerszą skalę koszty gospodarcze związane z reformą. Okazało się, że w nowej sytuacji koszty wytwarzania wielu towarów, także pierwszej potrzeby, są w Polsce wyższe niż za granicą. A jednocześnie konieczne było blokowanie importu, by nie dopuścić do ucieczki walut z kraju. Upowszechniło się przekonanie, że drożeje wszystko poza pracą. W 1925 roku dodatkowym czynnikiem pogarszającym sytuację Polski była polsko-niemiecka wojna celna. Jesienią tego roku doszło do załamania kursu złotego, a Władysław Grabski przestał być uważany za ojca polskiego cudu gospodarczego i coraz częściej określany był jako doktryner kurczowo trzymający się pierwotnych założeń w istotnie zmieniającej się sytuacji, niedołęga, a nawet szarlatan. Jesienią okazało się, że nie ma ani jednej większej partii politycznej, która wzięłaby go w obronę. W połowie listopada 1925 roku podał się do dymisji, która przez opinię publiczną przyjęta została z satysfakcją.

Dodajmy, że po kilku miesiącach zawirowań kurs złotego ustabilizował się na poziomie nieco ponad 9 zł. Jesienią 1927, po uzyskaniu pożyczki stabilizacyjnej, rząd określił nowy poziom stałego kursu złotego. Wynosił on 8 zł 91 gr za dolara, 5924 zł za kg złota. Wskaźniki te nie zmieniły się do wybuchu II wojny światowej. Nie umniejszając roli kolejnych ministrów skarbu i premierów, koniecznie trzeba pamiętać, że rzeczywistym ojcem sukcesu w postaci silnej i stabilnej waluty Polski Odrodzonej był Władysław Grabski.

WH: Historycy zazwyczaj nie lubią historii alternatywnej, bo jest nieweryfikowalna. Czy mógłby Pan jednak powiedzieć, co by było, gdyby reforma walutowa nie została wprowadzona?

WM: Dla reformy na przełomie lat 1923/1924 nie było alternatywy. Co najwyżej jej twarzą mógłby być ktoś inny, np. Stanisław Karpiński.

WH: Władysław Grabski, oprócz tego, że jest obecny na kartach podręczników historii, jest też patronem wielu szkół i ulic. Decyzją Sejmu RP rok 2004 był ustanowiony rokiem tego polityka. A jak był postrzegany przez współczesnych? Czy został doceniony za życia?

WM: Władysław Grabski był ekonomistą o rozległej wiedzy i doświadczeniu oraz znakomitym menagerem gabinetowym. Nie miał natomiast cech rasowego polityka – charyzmy pozwalającej sterować emocjami tłumu oraz daru do podejmowania śmiałych, jednoznacznych decyzji w sytuacjach kryzysowych. Te braki sprawiały, że raczej realizował już istniejące strategie, niż samodzielnie kreował kierunek zdarzeń. Dlatego też jako premier Rzeczypospolitej w czasie konferencji w Spa (lipiec 1920) zamiast uderzyć pięścią w stół, negocjował z Anglią i Francją przyjęcie katastrofalnych warunków w kwestiach stosunków polsko-czechosłowackich i wojny polsko-bolszewickiej. I dlatego w 1925 roku do końca poruszał się w ramach reformy uchwalonej przez sejm w 1924, zamiast poszukiwać nowego, śmiałego planu walki z recesją poinflacyjną. I tu chyba tkwi główna przyczyna, dla której niemal zbawca narodu z pierwszej połowy 1924 roku stał się w drugiej połowie 1925 prawie wrogiem publicznym numer 1. Wcale nieodosobnione były głosy żądające postawienia byłego premiera przed trybunał stanu za warunki

wydzierżawienia monopolu zapalczanego. Władysław Grabski bardzo źle znosił tę sytuację. Napisał nawet obszerną książkę, w której bronił swych racji, tłumaczył motywy i uwarunkowania kolejnych decyzji i działań. Ale grube książki i przed wojną czytało niewiele.

Po dymisji Władysław Grabski skoncentrował się na pracy naukowej i dydaktyce akademickiej. Był profesorem Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Większość jego wykładów i publikacji poświęcona była problematyce rolnictwa i modernizacji wsi chłopskiej. Jest uznawany za jednego z twórców nowatorskiej na owe czasy dyscypliny naukowej – socjologii wsi i rolnictwa. W 1935 roku jako autor książki *Idea Polski* raz jeszcze zabrał głos w sprawach ogólnopolskich. Pisał, że po śmierci Józefa Piłsudskiego Polacy mają być może niepowtarzalną szansę na budowę nowego porozumienia i stworzenie wspólnego programu na przyszłość. Nikt się specjalnie nie przejął.

Władysław Grabski zmarł w roku 1938. Jego zasługi doceniono w pełni po II wojnie światowej. Wypada wspomnieć, że istotną rolę w przywracaniu pamięci o nim jako człowieku i jego dorobku na niwie polityki gospodarczej odegrał autor wielu prac i wydawnictw źródłowych związanych z bohaterem niniejszego wywiadu – prof. Marian Marek Drozdowski.

WH: Dziękuję za rozmowę.

Włodzimierz Mędrzecki – prof. dr hab., kierownik Zakładu Historii Społecznej XIX i XX wieku Instytutu Historii Polskiej Akademii Nauk oraz członek Polskiego Towarzystwa Historycznego. W swoich badaniach koncentruje się na przemianach społeczno-kulturowych społeczeństwa polskiego w 2. poł. XIX i 1. poł. XX w. oraz przebiegu procesów narodotwórczych na obszarach dawnej Rzeczypospolitej Szlacheckiej. Od kilkudziesięciu lat zajmuje się międzywojenną Polską. Jest autorem wielu publikacji poświęconych tej tematyce. Najnowsza z nich to *Odzyskany śmietnik. Jak radziliśmy sobie z niepodległością w II Rzeczypospolitej*, za którą w 2023 r. otrzymał Nagrodę Historyczną „POLITYKI”. e-mail: wmedrzecki@ihpan.edu.pl

ODEZWA ZJAZDOWA

Polskie Towarzystwo Historyczne
we współpracy z Komitetem Nauk Historycznych Polskiej
Akademii Nauk
zwołuje
XXI POWSZECHNY ZJAZD HISTORYKÓW POLSKICH
do Białegostoku w dniach od 17 do 20 września 2024 roku



Kolejny Powszechny Zjazd Historyków Polskich odbędzie się w stulecie przekształcenia Towarzystwa Historycznego z siedzibą we Lwowie w Polskie Towarzystwo Historyczne. Jednocześnie będzie to 85. rocznica napaści Niemiec i Związku Radzieckiego na Polskę we wrześniu 1939 roku.

Nawiązując do tradycji zapoczątkowanej w 1925 roku, Zjazd będzie obradował pod honorowym patronatem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

Hasło programowe białostockiego Zjazdu – „Człowiek twórcą historii” podkreśla ogromną rolę człowieka w budowaniu rzeczywistości w każdym okresie dziejów aż po naszą współczesność. Jest to zarazem wskazanie na człowieka poznającego przeszłość i dążącego do jej zrozumienia.

W pierwszej ćwierci XXI wieku chcemy zaprezentować środowisku polskich i zagranicznych badaczy przeszłości nowe problemy badawcze podejmowane w ostatnich latach w krajowych ośrodkach naukowych. Pozwalają one dużo lepiej zrozumieć mechanizmy najważniejszych przeobrażeń społeczno-gospodarczych, kulturalnych i politycznych dotyczące dziejów Polski i Polaków oraz narodów sąsiednich. Wyraźniej widzimy stojące przed nami wyzwania zarówno co do wymagań metodologicznych uprawiania nauki historycznej, jak i dokonującej się w humanistyce rewolucji technologicznej. Jednocześnie mocno akcentujemy potrzebę prowadzenia badań w szerokiej współpracy z naukowcami z Europy i ze świata. Chcemy również, aby obrady Zjazdu uzmysłowiły wszystkim nierozzerwalny związek historii ze współczesnością. Dlatego też

w naszych obradach nie może zabraknąć dyskusji o jednej z najważniejszych funkcji nauki historycznej, jaką jest kształtowanie świadomości i tożsamości młodych Polaków opartej na rzetelnych badaniach i na prawdzie – ważnych elementach edukacji szkolnej.

Tematyka, która zostanie poruszona na Zjeździe, obejmuje sześć głównych zagadnień od średniowiecza po współczesność oraz dwadzieścia siedem szczegółowych sympozjów problemowych, w tym siedem organizowanych przez naszych Partnerów Instytucjonalnych: Instytut Pamięci Narodowej, Naczelną Dyрекcję Archiwów Państwowych, Muzeum Historii Polski i Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN.

Szanowne i Drogie Koleżanki, Szanowni i Drodzy Koledzy!

Serdecznie zapraszamy wszystkich członków Polskiego Towarzystwa Historycznego i miłośników historii do udziału w białostockim Zjeździe – naszym wspólnym doniosłym święcie. Szczególnie zachęcamy do czynnego w nim udziału doktorantów, wszak to Wy, Koleżanki i Koledzy, jesteście przyszłością polskiej nauki historycznej i z myślą o Was przygotowaliśmy specjalną konkursową sesję posterową.

Jeżeli chcecie poznać stan badań w interesujących Was dziedzinach i innych obszarach badawczych, jeżeli chcecie podążać za nauką europejską i światową, jeżeli chcecie wziąć udział nie tylko w intelektualnej uczcie, lecz także w poznaniu wyjątkowego dziedzictwa kulturowego Podlasia, w tym również kulinarnego, nie może Was zabraknąć na XXI Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich!

U schyłku czasów staropolskich Białystok był prywatnym miastem Jana Klemensa Branickiego, pod koniec XIX wieku – dzięki rozwojowi przemysłu włókienniczego – zyskał miano Manchesteru Północy, a współcześnie został stolicą województwa. Dziś jest największym, dynamicznie rozwijającym się miastem w północno-wschodniej Polsce, ważnym ośrodkiem naukowym i kulturalnym. Spotkajmy się zatem wszyscy w Białymstoku, mieście, które ma serce otwarte dla wszystkich Gości.

Warszawa, marzec 2024 r.

*Komitet Organizacyjny Zjazdu
Zarząd Główny
Polskiego Towarzystwa Historycznego*

Program naukowy

XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku



Od 17 do 20 września br. w Białymstoku odbędzie się XXI Powszechny Zjazd Historyków Polskich – jedno z najważniejszych cyklicznych spotkań społeczności uczonych i nauczycieli historii z polskich szkół wszystkich typów (por. zjazdhistorykow.pl).

Wśród zaprojektowanych w ramach Zjazdu spotkań 18 września (w godz. 9.00–13.00) zaplanowano panel pt. *Dydaktyka historii w czasach zmiany i wobec zmiany*, w ramach którego uczestnicy będą m.in. prezentować wyniki ogólnopolskiej ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli historii szkół podstawowych i ponadpodstawowych, aby wokół tychże wyników podjąć refleksję nad stanem obecnym i perspektywami szkolnej edukacji historycznej i obywatelskiej.

Czynione są starania, by w panelu obok uczonych reprezentujących polskie ośrodki uniwersyteckie i nauczycieli szkół różnych typów udział wzięli reprezentanci Ministerstwa Edukacji Narodowej. Mamy nadzieję, że wrześniowe spotkanie w Białymstoku stanie się okazją do wymiany opinii, pozwoli zdefiniować wyzwania stojące przed edukacją historyczną i obywatelską uczennic i uczniów polskich szkół, wreszcie przyniesie propozycje konkretnych rozwiązań,

wspomagających wszystkich uczestników procesu kształcenia historycznego i obywatelskiego.

Tematy wiodące Zjazdu:

- *Człowiek i praca a środowisko przyrodnicze w procesie modernizacji społecznej i gospodarczej* – Piotr Guzowski (UwB), Adam Izdebski (UJ)
- *Zmienność i stałość kultur pogranicza* – Igor Kąkolewski (UWM/Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie), Włodzimierz Mędrzecki (IH PAN)
- *Ludzie starzy i starość na ziemiach polskich od X wieku po współczesność* – Małgorzata Karpińska (UW)
- *Polska historiografia wobec światowych debat naukowych* – Krzysztof A. Makowski (UAM)
- *Spółczesność Europy Środkowo-Wschodniej w poszukiwaniu podmiotowości politycznej w XX wieku* – Dorota Michaluk (UMK), Grzegorz Motyka (IS PAN), Eugeniusz Mironowicz (UwB)
- *Europa Jagiellonów (XIV–XVI wiek) w świetle najnowszych ustaleń historiografii. Próba nowej interpretacji* – Krzysztof Mikulski (UMK), Zdzisław Noga (UKEN)

Panele problemowe:

- *Starożytni Grecy wobec wyzwań nowoczesności* – Bogdan Burliga (UG), Tomasz Mojsik (UwB), Jacek Rzepka (UW)
- *„Dworski świat” w późnym średniowieczu i epoce wczesnonowożytnej. Perspektywy badawcze* – Marzena Liedke (UwB), Bożena Popiołek (UKEN)
- *Społeczne i gospodarcze znaczenie garnizonów i obozów wojskowych na ziemiach polskich* – Norbert Kasperek (UWM), Karol Łopatecki (UwB)
- *Wielkie Księstwo Litewskie: stare tematy – nowe podejście* – Marzena Liedke (UwB), Andrzej Zakrzewski (UW)
- *Polska i Ukraina – na rozdrożu perspektywy historycznej wspólnych dziejów* – Mariusz Drodowski (UwB), Maciej Franz (UAM), Piotr Kroll (UW), Wiktor Horobec (Narodowa Akademia Nauk Ukrainy w Kijowie)
- *Wielka modernizacja – Europa Środkowa od połowy XIX do końca lat trzydziestych XX wieku* – Jarosław Kłaczek (UMK), Marek Sioma (UMCS)
- *Społeczna historia. Wiek XIX i XX* – Agnieszka Janiak-Jasińska (UW), Katarzyna Sierakowska (IH PAN)
- *Na ratunek gospodarce: odbudowa, stabilizacja i kreowanie ścieżek rozwoju polskiej gospodarki w XIX–XX wieku* – Paweł Grata (URz) w imieniu Polskiego Towarzystwa Historii Gospodarczej
- *Spójność terytorialna Polski po II wojnie światowej w kontekście zmiany granic państwa. Ziemia Zachodnie i Północne – nowe perspektywy badawcze* – Adam Makowski (USz), Wojciech Kucharski (UWr, OPiP)
- *Polacy i ich wschodni sąsiedzi – wzajemne postrzeganie w okresie przełomu (1985–1995)* – Arkadiusz Czwołek (UMK), Krzysztof Buchowski (UwB)
- *W obronie naukowego statusu historii* – Ewa Domańska (UAM), Jan Pomorski (UMCS), Krzysztof Zamorski (UJ)
- *Nauki historyczne wobec humanistyki cyfrowej* – Adam Zapala, Waldemar Bukowski (IH PAN), Maciej Zdenek, Maciej Mikula (UJ), Anna Zajchowska-Bołtromiuk (UKSW)
- *Nauki Pomocnicze Historii, czyli Nowoczesna Pomoc dla Historyków* – Marcin Starzyński

- (UJ), Paweł Stróżyk (UAM), Piotr Węcowski (UW)
- *Historyk i historyk sztuki wobec źródeł* – Małgorzata Omilanowska (UG), Michał Kurzaj (UJ), Marcin Zgliński (IS PAN)
- *Biografistyka – fenomen współczesnej historiografii polskiej?* – Krzysztof Kania (UMK), Mariusz Wołos (UKEN),
- *Dydaktyka historii w czasach zmiany i wobec zmiany* – Marek Białokur (UO), Agnieszka Chłosta-Sikorska (UKEN), Maciej Fic (UŚ), Izabela Lewandowska (UWM), Małgorzata Machalek (USz), Danuta Konieczka-Śliwińska (UAM)
- *Miasto i przestrzeń miejska na pograniczach ziem polskich w epoce zaborów (1772–1918). Próba nowego spojrzenia* – Tomasz Kargol (UJ), Jarosław Kita (UŁ), Aleksander Łupienko (IH PAN), Kamil Śmiechowski (UŁ)
- *Perspektywa przestrzenna w polskich badaniach historycznych* – Beata Konopska (UMCS), Tomasz Panecki (IH PAN), Bogumił Szady (KUL)
- *Od wariolizacji do szczepionki współczesnej* – Anna Łysiak-Łątkowska (UG), Dariusz Chojecki (USz), Adam Kucharski (UMK)
- *Historia regionalna – uwarunkowania teoretyczne, wyzwania metodologiczne, funkcja publiczna* – Danuta Konieczka-Śliwińska (UAM), Cezary Obracht-Prondzyński (UG)

Panele archiwistów:

- *Archiwa a cyfrowe multiwersum. Historyk wobec źródeł dostępnych online* – Lucyna Hare (NDAP)
- *Paradoksy otwartości. Wyzwania w udostępnianiu materiałów archiwalnych* – Tomasz Matuzak (Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim)

Panele Instytutu Pamięci Narodowej:

- *Relacje polsko-żydowskie w latach 1939–1945, organizacja:* dr hab. Grzegorz Berendt, prof. UG
- *„Ludowe” Wojsko Polskie jako element aparatu represji w PRL, organizacja:* dr hab. Sławomir Cenckiewicz, dyrektor WBH

Panele muzealników:

- *Historyk „hybrydowy” – o przyszłości i roli historyków w muzeach*
- *Historia w muzeach*

Panel Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN:

- *Nie ma historii Polski bez historii Żydów... Badania judaistyczne a współczesna historiografia Polski* – Artur Markowski (UW)

Wydarzenia towarzyszące Zjazdowi:

- Targi Książki Historycznej
- Przegląd Filmów Historycznych
- Wytwórczość rzemieślnicza średniowieczna i wczesnonowożytna – grupy rekonstrukcyjne
- Prezentacja muzyki dawnej
- Gry planszowe dla młodzieży
- Konkursy historyczne o puchar Rektora i puchar Prezesa PTH
- 50-lecie Olimpiady Historycznej

Szczegółowy program Zjazdu patrz: <https://zjazdhistorykow.pl/program-zjazdu-tabela/> [dostęp: 30.06.2024]

Słowo o białostockim Zjeździe

Czasami aż trudno uwierzyć, że Powszechny Zjazd Historyków Polskich są kontynuowane od prawie 150 lat. U schyłku doby rozbiorowej, poczynając od I Zjazdu w Krakowie w 1880 roku, miały one rozbudzać i rozwijać naukowe badania nad poznaniem w równym stopniu dziejów regionalnych i lokalnych, co całej Rzeczypospolitej. Z pewnością na koniec XIX stulecia przysłużyły się one do ożywienia intelektualnego środowisk pozauniwersyteckich. Owe idee niezaniechania badań regionalnych przy studiach na dziejami całego państwa polskiego mocno akcentowały trzy kolejne Zjazdy już w odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej. Zarazem tamte zjazdy stawały się swoistym „parlamentem” wspólnoty świata historyków z dawnych trzech prowincji zaborowych, zawsze dbających o jak najwszechstronniejsze, ale podkreślmy to z naciskiem – naukowe poznanie dziejów własnego narodu. Po II wojnie światowej dopiero po 1956 roku, w warunkach destalinizacji całego dotychczasowego systemu uprawiania badań naukowych, w tym również historycznych, powszechny zjazd zawodowych badaczy i miłośników wiernych Clio odzyskały swoją, przynajmniej częściową, autonomię w zakresie prowadzenia badań. Od VIII Zjazdu w Krakowie w 1958 roku, z pamiętnym referatem profesora Tadeusza Manteuffla – *Warunki rozwoju nauki historycznej w dziesięcioleciu 1948–1958*, każdy kolejny „parlament” historyków, mimo dziesiątków rokrocznie konferencji i sympozjów, był tym jednym, niepowtarzalnym miejscem podsumowania dorobku ostatnich lat, często innego nań spojrzenia, a nawet, choć już trochę rzadziej, zaproponowania nowych kierunków badań. Zjazdy dawały także



okazję do spotkań i dyskusji ponad podziałami wyznaczonymi przez specjalizacje, środowiska zawodowe czy, co także istotne, tytułurę. Zawsze z największą radością byli witani nauczyciele, studenci i wszyscy miłośnicy historii, a takich też nie brakowało. W XXI wieku zjazdy zaczęły obfitować już nie tylko w tradycyjne targi książki historycznej, ale również pokazy filmowe czy spektakle odtwórstwa historycznego.

Ostatni, jubileuszowy XX Powszechny Zjazd Historyków Polskich miał miejsce w Lublinie we wrześniu 2019 roku, zaś jego hasłem przewodnim

była „Wielka zmiana. Historia wobec wyzwań”. Trzydniowe obrady w największym stopniu były poświęcone próbie oceny dorobku, rzadziej udzieleniu wskazówek na przyszłość, naszej historiografii narodowej w wielkich epokach historycznych, od starożytności po XX wiek, jaki dokonał się w ostatnim trzydziestoleciu (1989–2019). Nie brakowało także krytycznego spojrzenia na losy polskiej historiografii w dłuższej perspektywie, sięgającej doby Polski Ludowej, czy spojrzenia na historię Polski z perspektywy kobiet.

Jesienią 2019 roku przedstawiciele całego środowiska polskich historyków reprezentowani przez Zarząd Główny PTH organizację XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich powierzyli badaczom przeszłości skupionym w Uniwersytecie w Białymstoku. Było to duże wyróżnienie, gdyż oznaczało docenienie naszego dorobku naukowo-badawczego i pracy z młodzieżą studencką, nie przez kogo innego jak tylko przez Koleżanki i Kolegów z całej Polski. Zarazem było też wyrazem zaufania do naszych zdolności organizacyjnych.

W przekonaniu organizatorów białostockiego Zjazdu podzielone przez Prezydium ZG PTH ważne i cenne spotkanie naszego środowiska w Lublinie ponad cztery lata temu owocnie zamknęło etap debatowania nad tym, co już zostało napisane w ostatnich trzech dekadach. Wspólnie uznaliśmy, że po trosze autorską koncepcję lubelskiego zjazdu podsumowania polskich badań historycznych należy przeformułować i jeszcze w większym stopniu niż dotychczas otworzyć drzwi przyszłego „parlamentu” na głosy proponujące albo inną, rzadziej podejmowaną w kraju problematykę badawczą, albo też nowe spojrzenie na zagadnienia lepiej lub słabiej rozpoznane. U podłoża takiego myślenia legło przekonanie, że należy w jak największym stopniu oddać głos nie kilku mędrcom, nawet najznakomitszym, którzy opracują formułę zjazdową, lecz całemu środowisku, w tym także młodszemu pokoleniu, coraz aktywniej uczestniczącemu, co istotne, w międzynarodowej debacie naukowej. Znając osobiście formułę wielkich spotkań badaczy czy to w ramach Światowych Kongresów Nauk Historycznych, czy też Międzynarodowych Kongresów Historii Gospodarczej, zaproponowaliśmy podział obrad białostockiego Zjazdu na

dwie części: wielkich tematów i paneli problemowych. Wielkie tematy zostały wyłonione w drodze licznych koleżeńskich dyskusji i konsultacji przeprowadzonych podczas różnorodnych spotkaniach w całym kraju, a ich duże znaczenie badawcze, w opinii organizatorów, trudne jest do podważenia. Ważną cechą owych wyodrębnionych wielkich tematów jest ujęcie zagadnień w długiej perspektywie chronologicznej. Z kolei jeśli chodzi o organizację sympozjów szczegółowych, Komitet Organizacyjny w listopadzie 2019 roku zwrócił się poprzez dyrekcje Instytutów Historii z apelem do całego środowiska o nadsyłanie propozycji tematycznych. Istotną cechą przedkładanych propozycji miało być zachęcenie do jak najszerzej współpracy międzyśrodowiskowej i udział w nich Koleżanek i Kolegów reprezentujących co najmniej trzy różne jednostki naukowe. Na adres organizatorów do końca marca 2021 roku wpłynęło aż 35 zgłoszeń z instytutów, wydziałów i stowarzyszeń z całego kraju, powiedzmy sobie szczerze – o bardzo różnym stopniu przygotowania. Prezydium ZG PTH na swoich posiedzeniach w dniach 27 maja i 1 lipca 2021 roku, po szczegółowym zapoznaniu się ze wszystkimi zgłoszonymi propozycjami i zważywszy na ich poziom naukowy, który był podstawowym wyznacznikiem ich wartości, oraz po rekomendacji Komitetu Organizacyjnego zdecydowało o wyborze 20 paneli spośród wszystkich zgłoszonych paneli problemowych.

W sumie w programie naukowym organizowanego Zjazdu chcemy postawić nacisk na dzieje człowieka jako głównego bohatera, sprawcę procesów historycznych, co najpełniej oddaje hasło programowe – „Człowiek twórcą historii”, bo przecież cała nasza historia to nic innego jak dzieje ludzi. Obrady Zjazdu będą się toczyć w sześciu węzłowych tematach, które poza jednym ukazują problematykę w długim trwaniu, od średniowiecza po współczesność, oraz w 27 sympozjach problemowych, w tym 7 organizowanych przez naszych Partnerów Instytucjonalnych (Instytut Pamięci Narodowej, Muzeum Historii Polski, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych). Podczas obrad zostanie zaprezentowanych prawie 200 referatów. Powinny one ukazać przede wszystkim paletę nowych problemów badawczych podejmowanych ostatnimi laty w ośrodkach akademickich, które pozwalają dużo lepiej

zrozumieć mechanizmy najważniejszych przeobrażeń społeczno-gospodarczych, kulturalnych i politycznych dziejów Polski i Polaków. Wśród nich nie zabraknie wyzwań stojących przed nami zarówno związanych z wymogami metodologicznymi uprawiania nauki historycznej, jak i dokonującej się w humanistyce rewolucji technologicznej. Zapewne mocno wybrzmi, i słusznie, potrzeba prowadzenia badań w szerokiej współpracy z nauką światową, gdyż zawsze wpływa to na poszerzanie spektrum badawczego narodowej nauki historycznej. Obrady białostockiego Zjazdu raz jeszcze powinny uzmysłwić nierozzerwalny związek historii z dniem dzisiejszym. Dlatego też w naszych obradach nie może zabraknąć dyskusji z jak najszerszym udziałem nauczycieli i studentów o jednej z podstawowych funkcji nauki historycznej, którą jest kształtowanie świadomości i tożsamości młodych generacji Polaków, opartej na prawdzie w badaniach historycznych i w edukacji szkolnej.

Podzielamy bowiem przekonanie, że wiedza o przeszłości ma ogromne znaczenie dla kształtowania własnej świadomości narodowej. To ona ukazuje budowanie i trwanie narodu, który przetrwał od ponad 1000 lat, który przetrwał, znaczone polityką germanizacyjną i rusyfikacyjną, okres zaborów, a w listopadzie 1918 roku pomimo zróżnicowania politycznego mógł świętować odzyskanie niepodległości. Nie powinno dla nikogo ulegać wątpliwości, że jedną z najważniejszych więzi społecznych jest świadomość historycznej wspólnoty.

Zanim dojdzie do największego w powojennych dziejach Białegostoku „święta historii”, od dwóch lat prezentujemy comiesięczne spotkania z najwybitniejszymi polskimi historykami. Nazwaliśmy je umownie Wykładami Mistrzów. W przystępnej formie prezentują wybrane problemy z dziejów naszego państwa i narodu, od średniowiecza po współczesność. Każdemu z wykładów, co jest pewnym novum, towarzyszy jego drukowana postać, wzbogacona dodatkowo o krótki życiorys naukowy Mistrza, którą uczestnicy spotkania mogą zabrać ze sobą do domu. Wiele z tych pięknych i ciekawych tomików trafiło do rąk uczniów startujących w naszej

przecież Olimpiadzie Historycznej. Tak zaprojektowanej inicjatywie organizatorów Zjazdu finansowego wsparcia zechciał udzielić Pan dr Adam Kosicki, Marszałek Województwa Podlaskiego, za które dziękujemy.

Ale oprócz referatów, dyskusji i polemik nacechowanych – jesteśmy o tym przekonani – dążeniem do prawdy, Zjazdowi będzie towarzyszyć cały szereg przedsięwzięć dodatkowych, przygotowanych zarówno bezpośrednio przez Komitet Organizacyjny, jak i jednostki partnerów strategicznych, instytucjonalnych i innych, w tym m.in.: targi książki historycznej, pokazy filmów, wystawy, pokazy gier planszowych. Przewidujemy ponadto zorganizowanie odczytów publicznych wybitnych polskich uczonych.

Otwarcie Zjazdu odbędzie się w centrum Białegostoku, w Operze i Filharmonii Podlaskiej – Europejskim Centrum Sztuki przy ul. Podleśnej 2, zaś miejscem obrad będzie nowoczesny kampus Uniwersytetu w Białymstoku, który jako samodzielna uczelnia ma za sobą blisko trzy dekady pracy naukowej i dydaktycznej. Jednakże jego początki jako Filii Uniwersytetu Warszawskiego sięgają końca lat 60. ubiegłego stulecia, gdzie historię wykładały tak uznane autorytety jak profesorowie: Ewa Wipszycka-Bravo i Andrzej Wyczański, doktorzy honoris causa UwB, Władysław Andrzej Serczyk, Andrzej Wyrobisz, Mieczysław Wrzosek czy Stefan Meller.

Spotykamy się w Białymstoku, dawnym mieście prywatnym Jana Klemensa Branickiego, w XIX stuleciu nazywanym Manchesterem Północy, a dzisiaj dynamicznie rozwijającej się stolicy województwa podlaskiego. Mieszkańcy są dumni nie tylko z jego historii, ale z roli, jaką odgrywają skupione w nim wyższe uczelnie na mapie naukowej naszego kraju. Spotykamy się na historycznym Podlasiu, którego mieszkańcy zachowują w życzliwej pamięci i pielęgnują wielokulturowość regionu.

A zatem do zobaczenia na gościnnej ziemi podlaskiej!

prof. dr hab. Cezary Kukło
Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego
XXI PZHP

Pismo Polskiego Towarzystwa Historycznego do Sejmowej Komisji Edukacji z dnia 18 grudnia 2023 roku

Warszawa, 18 grudnia 2023 r.

Pani Poseł
Krystyna Szumilas
Komisja Edukacji

Polskie Towarzystwo Historyczne jest najstarszą i największą polską organizacją skupiającą historyków – badaczy, nauczycieli i pasjonatów historii.

Troska o prawdę historyczną poznawaną w toku niezależnych badań, jej upowszechnienie i edukację historyczną jest podstawowym zadaniem statutowym Polskiego Towarzystwa Historycznego. Zadanie to jest realizowane ze zmiennym powodzeniem w zależności od sytuacji politycznej i woli decydentów organów administracji państwowej. Natomiast przedstawiciele Towarzystwa wielokrotnie uczestniczyli w pracach Sejmowej Komisji Edukacji i służyli swoją opinią.

Troska o merytoryczność badań historycznych wyraża się w staraniach o swobodny dostęp do źródeł, ich interpretację niezależną od zapotrzebowań politycznych. Wspiera nas w tych działaniach Kodeks Etyki opracowany i uchwalony przez Towarzystwo, zawierający zasady postępowania historyka. Praktyczna realizacja to nawiązanie do tradycji niezależnych badań historycznych, które manifestował Apel z Blois. Szczególną troską otaczamy historię najnowszą, czemu daliśmy wyraz, organizując Forum

Badaczy Dziejów Najnowszych w grudniu 2016, Nadzwyczajny Kongres Nauk Humanistycznych w styczniu 2019 roku oraz w wystąpieniach publicznych (niejednokrotnie wchodziliśmy w spory o swobodę badań historycznych z pracownikami Instytutu Pamięci Narodowej).

W zakresie szkolnictwa wyższego Towarzystwo podjęło starania o interpretację deklaracji bolońskiej. Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku zorganizowaliśmy coroczne spotkania Dyrektorów Instytutów Historii i Dziekanów Wydziałów Historycznych. Obrady dotyczyły podziału studiów na licencjackie i magisterskie, parametryzacji badań, oceny czasopism oraz udziału w kongresach międzynarodowych. Staraniem Polskiego Towarzystwa Historycznego po ukazaniu się dokumentu „Europejskie ramy kwalifikacji” opracowano Krajowe Ramy Kwalifikacji dyskutowane na kolejnych spotkaniach dyrektorów i dziekanów. W ramach omawianych spotkań obecni dyrektorzy i dziekani zapoznają się z obserwacjami członków Krajowej Ewaluacji Jednostek Naukowych, Rady Doskonałości Naukowej oraz Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Swoje miejsce w rozważaniach wspomnianych spotkań znajduje struktura studiów historycznych. Wnioski z dyskusji przekazywane były Ministerstwu.

W zakresie edukacji historycznej mamy udokumentowaną długą współpracę z Ministerstwem i wydawnictwami. Opiniowaliśmy na życzenie Ministerstwa, ale także z własnej

inicjatywy kolejne reformy poczynając od interwencji w sprawie usunięcia historii z IV klasy liceum ogólnokształcącego i zasadniczej szkoły zawodowej w 1961 roku. Podejmowaliśmy prace nad korektą podstawy programowej przedmiotu historia oraz wiedzy o społeczeństwie w zmieniających się strukturach szkolnych w ostatnich sześćdziesięciu latach. Rekomendowaliśmy ekspertów programów i recenzentów podręczników szkolnych. Obecnie sądzimy, że niezbędna jest korekta podstaw programowych dotyczących historii oraz zaplanowana obszerna reforma nauczania przedmiotów humanistycznych. Niezbędne i pilne jest przywrócenie przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”, który ma wpływ na wychowanie obywatelskie. Uważamy za konieczne przywrócenie doradztwa metodycznego w zakresie historii i wiedzy o społeczeństwie w jego dawnej formie praktycznej.

Polskie Towarzystwo Historyczne działa w różnych formach. W kraju są organizowane co 5 lat Powszechne Zjazdy Historyków Polskich, co 3 lata Walne Zgromadzenie Delegatów, którym zwykle towarzyszą spotkania merytoryczne oraz tematyczne sesje Komisji Dydaktycznej. Istotną formą pracy historyków jest Olimpiada Historyczna dla uczniów szkół średnich (w tym roku będzie to już 50. edycja) oraz szkół podstawowych (8. edycja).

Polskie Towarzystwo Historyczne podejmuje też działania międzynarodowe. Są to udział

w Światowych Kongresach Historii, Kongresy Zagranicznych Badaczy Dziejów Polski organizowane w Krakowie oraz Olimpiada Historii Polski dla Polonii i Polaków za granicą. Współpracujemy również ze stowarzyszeniami historyków w innych krajach oraz dwustronnymi komisjami podręcznikowymi. Współpraca ta kształtuje nasz obiektywny pogląd na sposób uprawiania i nauczania historii w Polsce, Europie i na świecie.

Mamy długie doświadczenie współpracy z organami administracji państwowej, które chcemy owocnie kontynuować, ale też rozwijać.

Dlatego też, mając świadomość potrzeb historyków i metod ich zaspokojenia, deklarujemy współpracę z Komisją Sejmową w zakresie swobody badań historycznych, ponownego i szczegółowego wglądu w zagadnienie parametryzacji badań naukowych i czasopism oraz najpierw korekty, a następnie redakcji podstawy programowej, przygotowania podręczników szkolnych przez odpowiedni dobór autorów i recenzentów.

Sądzimy, że spotkanie przedstawicieli naszego Towarzystwa z Sejmową Komisją Edukacji mogłoby dobrze przysłużyć się rozwiązaniu wielu problemów edukacyjnych.

Z poważaniem

Prezes

Polskiego Towarzystwa Historycznego
prof. dr hab. Krzysztof Mikulski

**Pismo Polskiego Towarzystwa Historycznego
do Ministerstwa Edukacji Narodowej
w ramach prekonsultacji zmian
w podstawie programowej kształcenia ogólnego
z dnia 19 lutego 2024 roku**

Warszawa, 19 lutego 2024 r.

Minister Barbara Nowacka
Ministerstwo Edukacji Narodowej

Szanowna Pani Minister,
Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego z satysfakcją przyjął inicjatywę Ministerstwa w sprawie prekonsultacji zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Jest to pierwsza od lat sytuacja, gdy środowisko historyków może wypowiedzieć się na temat planowanych kierunków reformy szkolnej edukacji historycznej.

Po wnikliwej analizie propozycji zaproponowanych przez Ministerstwo zmian w zakresie podstawy programowej dla szkoły podstawowej, liceum, technikum i szkoły branżowej oraz historii teraźniejszości w liceum i technikum oraz szkole branżowej, Komisja Dydaktyczna przy Zarządzie Głównym PTH stoi na stanowisku, że opinię dotyczącą „odchudzania” podstaw programowych należy poprzedzić zasadniczymi ustaleniami pojęciowymi. Wniosek ten wynika z lektury wypowiedzi, które pojawiają się w ostatnim czasie w przestrzeni publicznej. Znaczna część zarzutów stawianych autorom proponowanych zmian wynika z pomylenia pojęć: podstawa programowa, program, konspekt

lekcji. Ich definicję można znaleźć w opracowaniu *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny* pod red. J. Maternickiego (Warszawa 2004) na s. 273, 318, 153. Tekst dokumentu Ministerstwa z 2018 r. zwany „podstawą programową” w rzeczywistości nie spełnia wymogów tego dokumentu, gdyż w wyniku niefachowej interwencji jest pomieszaniem podstawy programowej, programu oraz w wielu wypadkach konspektu lekcji. Wysiłki podejmowane przez Komisję Dydaktyczną PTH na rzecz spójności i jednoznaczności dokumentu zostały oddalone przez autora podstawy programowej, którego główną troską była szczegółowość dokumentu, co wynikało z braku zaufania do nauczyciela, któremu w ten sposób arbitralnie narzucono realizację konkretnych treści nauczania, często wraz z ich oceną. Jeśli posłużymy się przykładem XVIII/23, to zapis w podstawie programowej powinien brzmieć: „charakteryzuje strukturę społeczeństwa II Rzeczypospolitej”, w programie nauczania autor może dodać: „uwzględniając jego wielonarodowy, wielokulturowy i wieloreligijny charakter”, natomiast nauczyciel w konspekcie lekcji doda: „przedstawia i ocenia dokonania pierwszych lat odbudowy, między innymi reformy Grabskiego i unifikację państwa”. Uważamy zatem, że zaproponowane zmiany idą w kierunku zredagowania dokumentu

„odchudzonej” podstawy programowej w sposób spełniający wymagania dydaktyki, unikając nadmiaru szczegółów, definicji i pojęć, które wynikają z merytorycznego zakresu danego zagadnienia i powinny być uściślone na poziomie programu nauczania lub wręcz konspektu lekcji.

Pragniemy jednak zauważyć, że wbrew zapowiedziom żaden z przedstawionych dokumentów nie spełnia postulatu odjęcia zapowiedzianych 20% treści. Obecne zmiany wynikają ze skreślenia treści szczegółowych, a nie faktycznego ograniczenia zakresu podstawy programowej dla historii zarówno w szkole podstawowej, liceum i technikum, jak też w szkole branżowej. Mając świadomość, jak trudne jest redukowanie treści w dokumencie, który został przygotowany w myśl zupełnie innej filozofii nauczania, proponujemy jednak, aby nie czekając na zupełnie nową wersję podstawy programowej, podjąć poniższe działania:

- Zróżnicować zakres redukcji treści nauczania w odniesieniu do poszczególnych epok. Należy jednak utrzymać podział materiału nauczania na klasy ze względu na ruchliwość społeczeństwa oraz częstą rotację nauczycieli w szkołach.
- Uważamy, że „odchudzanie” powinno być bardziej radykalne w odniesieniu do epok wcześniejszych, które też częściowo znajdują swoje miejsce w podstawie programowej języka polskiego, za to mniej radykalne odchudzanie powinno dotyczyć czasów najnowszych. Stoimy na stanowisku, że istnieje pilna potrzeba pogłębienia wiedzy z historii najnowszej i przywrócenia przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Obecna cezura końcowa podstawy programowej z historii to rok 2004, co jest nie do zaakceptowania ze względu na fakt, że całe pokolenie dzieli ten fakt od współczesności.
- Konieczne jest zastosowanie hierarchiczności układu treści i dokonywanie redukcji treści równoległe dla szkoły podstawowej i liceum. Chodzi zwłaszcza o to, aby z podstawy programowej dla szkoły podstawowej usunąć treści, które nie są konieczne na tym etapie i są ponownie omawiane na poziomie liceum (zakres podstawowy lub rozszerzony). Struktura treści nauczania powinna zaczynać się od propeutyki wiedzy historycznej w klasie IV aż po rozszerzenie stanowiące podstawę egzaminu

maturalnego. Obecnie w wielu miejscach podstawy programowej istnieje pilna potrzeba dokonania postulowanych zmian.

- W odniesieniu do podstawy programowej dla liceum i technikum należy mieć na uwadze, że egzamin maturalny odwołuje się przy każdym zadaniu do konkretnego punktu podstawy programowej, należy zatem zadbać, aby nie tworzyć dodatkowych trudności przy konstrukcji zadań maturalnych.
- W podejmowanych działaniach należy rozważyć zasadniczy zrąb faktów historycznych, co powinno stanowić wyposażenie młodego obywatela. Jednak musi to być oparte na rzetelnej wiedzy historycznej, a nie faktach do wyboru. Jednocześnie zwrócić należy uwagę, że nauczanie historii nie jest możliwe do porównania z innym przedmiotem nauczany w szkole, gdyż stanowi ona podstawę zrozumienia dziedzictwa przeszłości i współczesnego świata oraz fundament postaw obywatelskich.
- W komentarzu do zmian należy przypomnieć, że podstawą nauczania przedmiotu jest podstawa programowa, a nie podręcznik szkolny. Zmiany wprowadzone w podstawie programowej muszą zaowocować zmianami w programach nauczania oraz rozkładach materiału. Zdajemy sobie sprawę z faktu, że w okresie przejściowym nauczyciele będą pracować na obecnych podręcznikach, ale nie znaczy to, że mają obowiązek realizowania wszystkich znajdujących się w nich treści.

Przedstawiony do zaopiniowania projekt zmian, dzięki wykreśleniu lub przeredagowaniu, zyskał na przejrzystości. Obecna wersja daje też większe pole manewru nauczycielom, którzy mogą dostosować zakres przekazywanych treści do zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz uwzględnić uwarunkowania regionalne. Pozwala też uwzględnić tak istotne dla współczesnego świata problemy zmian klimatycznych, konfliktów zbrojnych na świecie, chorób zakaźnych oraz sportu.

Tytułem egzemplifikacji powyższych uwag ogólnych przedstawiamy kilka uwag szczegółowych:

Szkoła podstawowa:

- W klasie IV można zrezygnować z hasła o Janie Henryku Dąbrowskim i Józefie Wybickim, ponieważ mieści się w kolejnym zagadnieniu

na temat hymnu i świąt narodowych. Tam też powinna znaleźć miejsce opowieść o Konstytucji 3 maja. Zgadza się, że zagadnienia dodatkowe należy pozostawić do wyboru nauczycielom, którzy uczą w konkretnym miejscu i szkole.

- Klasy V–VIII
 - p. IX – pozostawić kościół anglikański;
 - p. XII – pozostawić postać Monteskiusza ze względu na trójpodział władzy;
 - p. XXI – pozostawić Wiosnę Ludów;
 - p. XXXIX – pozostawić pielgrzymkę Jana Pawła II w 1979 roku, ponieważ wtedy miała ona kluczowe znaczenie dla dalszych przemian społecznych i politycznych.
- Liceum i technikum
 - Należy zadbać, aby przy tematach trudnych i kontrowersyjnych zostały przedstawione różne stanowiska historiograficzne.
 - Należy wyraźnie zróżnicować stopień szczegółowości między zakresem podstawowym a rozszerzonym.
 - Należy zadbać o powiązanie historii Polski z historią powszechną:
 - I – dodać, jaka jest różnica między źródłem historycznym a opracowaniem historycznym;
 - VIII – dodać zmiany klimatyczne;
 - IX – zbędne jest wymienienie Mieszka I i Bolesława Chrobrego;
 - X – w zakresie podstawowym powinna być wzmianka o Krzyżakach;
 - XII – w zakresie podstawowym powinna być polska szkoła prawa i Paweł Włodkowic;
 - XVII – konieczna jest wzmianka o wojnie trzydziestoletniej oraz „wpływie małej epoki lodowcowej”;
 - XXX – doktryna Monroego powinna być przesunięta do zakresu rozszerzonego, a punkty 3 i 4 połączone;
 - XXXI – należy przesunąć powstanie krakowskie do zakresu podstawowego (ponieważ trudno będzie wyjaśnić samą rację);

- XXXIV – punkt 3 powtarza się w wersjach dla zakresu podstawowego i rozszerzonego;
- XXXIX – należy dodać pamięć o pierwszej wojnie światowej (inwalidzi, pomniki).

Historia i teraźniejszość – nie formułujemy uwag, zgoda na poczynione zmiany.

Szkoła branżowa – uwagi zostaną wysłane osobno.

Autorzy nadesłanych nam opinii uważają, że zmiany są zbyt skromne w stosunku do zapowiedzi skreśleń 25%, są podzieleni w ocenie poczynionych skreśleń.

W podsumowaniu stwierdzamy, że:

- przedstawione zmiany są zbyt skromne w stosunku do zapowiedzi i oczekiwań środowiska historycznego;
- opinie członków środowiska na temat konkretnych zapisów są często podzielone, niemniej jednak popieramy kierunek zaproponowanych zmian.

Polska szkoła od 50 lat żyje w ustawicznej zmianie. Niektórzy uczniowie w ciągu swojej edukacji przeżyli dwie lub trzy reformy. Zgadza się jednak, że kolejne zmiany są konieczne i wyrażamy nadzieję, że dzięki szerokim konsultacjom społecznym, a zwłaszcza uwzględnieniu opinii środowiska dydaktyczno-historycznego, kolejne podstawy programowe z historii będą elementem niezmiennym przynajmniej dla jednego pokolenia uczniów.

Powyższe uwagi ogólne i szczegółowe zostały sformułowane na podstawie opinii członków Komisji Dydaktycznej PTH oraz członków Polskiego Towarzystwa Historycznego.

Z poważaniem

Wiceprezes

Polskiego Towarzystwa Historycznego

Zofia Teresa Kozłowska

Izabela Skórzyńska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0002-2549-8592

Edyta Głowacka-Sobiech

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0003-3958-3859

Iwona Chmura-Rutkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0002-9319-7767

Anna Kowalczyk

Fundacja Muzeum Historii Kobiet

Agnieszka Jankowiak-Maik

Muzeum Historii Kobiet

Wiadomości Historyczne

nr 1/2024, s. 21–35

ISSN 0511-9162

Kobiety w historii. Historia w nowej podstawie programowej

Wprowadzenie

Jesteśmy interdyscyplinarnym zespołem badaczek i badaczy, nauczycielek i nauczycieli, animatorok i animatorów historii, z różnych ośrodków i instytucji w Polsce, reprezentujących nauki społeczne, o edukacji oraz historyczne w dyscyplinach: historia, pedagogika, socjologia i subdyscyplinach: dydaktyka historii, historia wychowania i historia kobiet, socjologia edukacji, socjologia kultury i socjologia wykluczenia społecznego¹.

¹ Zespół współtworzą: prof. UAM dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Fundacja Muzeum Historii Kobiet; prof. UAM dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Fundacja Muzeum Historii Kobiet; prof. UKEN dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska, Instytut Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; prof. UAM dr hab. Małgorzata Praczyk, Wydział Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; dr Agnieszka Jankowiak-Maik, Fundacja Muzeum

W przeddzień zapowiadanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian podstawy programowej dla polskiej szkoły wychodzimy z otwartą inicjatywą nie tylko wypracowania wspólnego stanowiska na temat jej przyszłego

Historii Kobiet; mgr Małgorzata Klimorowska, doktorantka i wykładowczyni, Wydział Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; mgr Anna Kowalczyk, Fundacja Muzeum Historii Kobiet; mgr Paulina Dawid, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; prof. UAM dr hab. Maciej Michalski, Wydział Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; prof. UAM dr hab. Izabela Skórzyńska, Wydział Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; prof. IH PAN dr hab. Katarzyna Sierakowska, Instytut Historii im. T. Mantuffla PAN, Komisja Historii Kobiet KNH PAN; mgr Volha Kererush, studentka historii – specjalność nauczycielska, Wydział Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zespół jest otwarty dla osób, które chciałyby wziąć udział w dyskusji i podjąć współpracę na rzecz zmiany koncepcji szkolnej edukacji historycznej.

kształtu w zakresie historii, ale także z deklaracją aktywnego udziału w pracach nad tym najważniejszym dla polskich uczennic i uczniów oraz ich nauczycielek i nauczycieli dokumentem. Bezpośrednim powodem, dla którego zabieramy głos w sprawie podstawy programowej, jest dążenie, aby historia szkolna w większym niż dotychczas stopniu uwzględniała historię kobiet.

O nową podstawę programową

Doskonale zdajemy sobie sprawę, iż postulaty jakościowych zmian treści szkolnej edukacji historycznej są możliwe do zrealizowania jedynie pod warunkiem powstania nowej koncepcji kształcenia historycznego dla polskiej szkoły i szerzej – zmiany całej podstawy programowej².

Postulowane przez nas zmiany wyrastają z przekonania o potrzebie większej autonomii nauczycielek i nauczycieli w doborze i sposobach realizacji treści nauczania i uczenia się historii, w odpowiedzi na środowiskowe uwarunkowania pracy dydaktycznej i wychowawczej, a w przypadku uczniów i uczennic także ze względu na ich potrzeby i predyspozycje poznawcze, emocjonalne i tożsamościowe, związane z doświadczaniem, przeżywaniem i poznawaniem historii wspierającej ich rozumienie współczesności oraz radzenie sobie z jej wyzwaniami teraz i na przyszłość.

Wobec powyższego widzimy potrzebę zmiany podstawy programowej dla historii w trzech wymiarach. W wymiarze dydaktycznym, z uwzględnieniem dorobku dydaktyk transformatywnych³, gdzie historia szkolna rozumiana jest jako przestrzeń aktywnego, twórczego i krytycznego uczenia się kompetencji historycznych i społecznych, w tym kluczowych dla niej wyobraźni historycznej czy myślenia historycznego, i gdzie kształtowane są otwarte postawy obywatelskie i patriotyczne uczennic i uczniów. W wymiarze merytorycznym, zmierzającym do nauczania

i uczenia się w szkole tych treści historycznych, które stanowią żywe źródło kształtowania u uczennic i uczniów krytycznych postaw poznawczych wynikających z ich autentycznego zainteresowania historią⁴. W wymiarze strukturalnym, uwzględniającym proporcjonalny udział w historii szkolnej historii politycznej, społecznej, gospodarczej i kultury, w tym historii kobiet. Ponadto postulujemy rozróżnienie treści edukacji historycznej na treści ogólne, wspólne dla wszystkich uczennic i uczniów polskiej szkoły na kolejnych etapach kształcenia, i treści szczegółowe, których pogłębianie, rozumienie, aktywne poznawanie i twórcze przekształcanie będzie kwestią ich wyboru przez nauczycielki i nauczycieli w odpowiedzi na potrzeby poznawcze i tożsamościowe osób uczących się we właściwym im środowisku szkolnym, lokalnym, społecznym, narodowym, europejskim i globalnym.

Postulowana przez nas zmiana koncepcji podstawy programowej dla historii wiąże się z pięcioma innymi potrzebami zmian systemowych, w tym: 1) ze wsparciem nauczycieli historii i zmianami w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli historii, tak aby czuli się dobrze przygotowani do realizacji nowej podstawy programowej; 2) ze zmianą koncepcji egzaminów zewnętrznych, w tym standardów egzaminacyjnych, w kierunku badania kompetencji historycznych uczniów, a nie szczegółowej znajomości faktów historycznych⁵; 3) z powrotem do idei korelacji treści, umiejętności i kompetencji międzyprzedmiotowych w całej podstawie programowej; 4) ze zmianą idei i opracowaniem nowych podręczników do historii; 5) z uwzględnieniem uczenia się historii szkolnej w zróżnicowanym środowisku historycznym i edukacyjnym, a także cyfrowym.

Dlaczego potrzebna jest zmiana podstawy programowej dla historii

Za postulowanymi przez nas zmianami przemawiają argumenty wynikające z licznych

² Zob. m.in.: A. Pacewicz, *Jakiej podstawy programowej dziś potrzebujemy?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://ceo.org.pl/jakiej-podstawy-programowej-dzis-potrzebujemy/> [dostęp: 5.04.2024].

³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.

⁴ W.J. Burszta, P. Dobrosielski, K. Jaskułowski, K. Majbroda, P. Majewski, M. Rauszer, *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*, Gdańsk 2019.

⁵ Por. A. Pacewicz, dz. cyt.

prowadzonych w ostatnich latach badań naukowych szkolnej edukacji historycznej, zainteresowań historycznych polskiej młodzieży, opinii nauczycielek i nauczycieli historii na temat systemowych uwarunkowań realizacji szkolnej edukacji historycznej oraz szkolnych podręczników do nauczania i uczenia się historii. Wyniki tych badań wyraźnie wskazują na pilną potrzebę przemiany szkolnej edukacji historycznej w jej budzącą żywe zainteresowanie, wyuczalną i odpowiadającą na wyzwania współczesności wersję.

Kontekstowo są to wyniki badań ogłoszone między innymi: w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych *Dobre praktyki w nauczaniu historii* (2013–2014) opracowanym przez Jolantę Choińską-Mikę⁶ oraz *Umiejętności historyczne absolwentów gimnazjum* (2013–2014) Krzysztofa Mrozowskiego i Jakuba Lorenca⁷; Instytutu Pamięci Narodowej *Immersyjna edukacja historyczna – w stronę nowych ścieżek edukacyjnych* (2022); Krzysztofa Malickiego, Sławomira Wilka i Iwony Żuk *Edukacja dla pamięci – raport* (2023) czy w projekcie badawczym Małgorzaty Klimorowskiej *Kształcenie nauczycieli historii w Polsce w latach 1989–2019. Między profesjonalizmem i służbą społeczną* (2019–2024).

W największym skrócie, wyniki badań IBE, w tym Jolanty Choińskiej-Miki, wskazywały na słabe strony realizacji podstawy programowej dla historii w gimnazjum ze względu na: przeładowany program, brak możliwości racjonalnego zarządzania czasem w cyklu kształcenia i na lekcjach historii, w tym brak czasu na pracę metodami aktywizującymi, brak możliwości kształtowania kompetencji historycznych uczniów i fetyszyzację podręczników jako kluczowego źródła wiedzy zarówno dla osób nauczających, jak i uczących się, wreszcie na nauczanie historii „pod egzaminy”⁸.

W raporcie opracowanym przez Krzysztofa Mrozowskiego i Jakuba Lorenca na plan pierwszy wysunął się problem, jak to ujęli cytowani

autorzy, „[...] niesłychanej rozpiętości poziomów umiejętności historycznych uczniów” oraz braku rozwoju umiejętności chronologicznych, mimo nacisku kładzionego przez osoby nauczające na „pamięciowe opanowanie daty poszczególnych wydarzeń”, wreszcie na ograniczone umiejętności pracy z mapą i źródłami ikonograficznymi⁹.

W międzyczasie podstawa programowa historii zmieniła się dwukrotnie w kierunku poszerzania i uszczegóławiania jej treści, przede wszystkim z pobudek ideologicznych. Te ostatnie dostrzegli i zdefiniowali jako poważny problem nauczycielki i nauczyciele historii, którzy wchodzili na rynek pracy w latach 1989–2019, na co wskazują badania jakościowe Małgorzaty Klimorowskiej z lat 2019–2024. Obok ideologizacji historii szkolnej jej rozmówczyni i rozmówcy, podobnie jak było to we wcześniejszych badaniach, podnieśli problem przeładowanego programu, a z rzeczy nowych – radykalną zmianę w dostępie uczennic i uczniów do informacji o faktach historycznych w środowisku cyfrowym wraz z palącą potrzebą przygotowania ich do krytycznego odbioru tych informacji, w tym ich weryfikacji i interpretacji, a także aktualizacji treści edukacji historycznej wraz ze zmieniającym się doświadczeniem i przeżywaniem przez uczennice i uczniów świata współczesnego¹⁰.

Ostatnie dwa lata to kluczowe dla zrozumienia miejsca i roli przeszłości we współczesnej edukacji historycznej badania pod auspicjami Instytutu Pamięci Narodowej. Pierwsze, dotyczące immersyjności w edukacji historycznej, wskazuje na różnice generacyjne w oczekiwaniach formułowanych pod adresem tej edukacji między pokoleniami Alpha, Z i Millenialsów. Różnice te dotyczą całokształtu doświadczenia życia społecznego i osobistego, w tym pracy i szkoły, i wynikają z dostępności do nowych technologii, sytuacji ekonomicznej i przyszłego funkcjonowania osób uczących się na rynku pracy¹¹. Stąd

⁶ *Dobre praktyki w nauczaniu historii. Raport z badania jakościowego*, red. merytoryczna J. Choińska-Mika, Warszawa 2014, s. 28–29.

⁷ K. Mrozowski, J. Lorenc, *Umiejętności historyczne absolwentów gimnazjum* (2013–2014), Warszawa 2015.

⁸ *Dobre praktyki...*, dz. cyt.

⁹ K. Mrozowski, J. Lorenc, dz. cyt., s. 94.

¹⁰ M. Klimorowska, *Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Kształcenie nauczycieli historii w Polsce (1989–2019). Teoria – praktyka – zmiana*, Poznań 2024, praca niepublikowana, udostępniona za zgodą Autorki.

¹¹ *Immersyjna edukacja historyczna – w stronę nowych ścieżek edukacyjnych/Immersive history*

postulat autorów raportu „[...] zbudowania nowego modelu edukacji, opartego na otwartości i zaangażowaniu. Modelu, w którym osoba ucząca i ucząca się są aktywnymi stronami wymiany wiedzy. Wreszcie modelu, w którym technologie nie wykluczają, a są mostem umożliwiającym doświadczanie wiedzy w sposób intuicyjny, dostępny i zrozumiały”¹². Postulaty te w sposób szczególny odnoszą się do historii szkolnej wraz ze wskazaniem na korzyści płynące z jej immersyjności¹³. Drugie badanie odnosiło się do problemu „Edukacji dla pamięci” i zostało przeprowadzone w regionie podkarpackim. Jak pisał jeden z jego autorów, Krzysztof Malicki, w badaniu uwzględniono analizę zagadnień związanych „[...] z kulturą historyczną, a więc sposobami, w jakie społeczeństwo odnosi się do przeszłości. Przeprowadzono wśród respondentów test wiedzy z historii Polski oraz weryfikowano, czy wiedza o tym, co się wydarzyło, wywołuje refleksję i sprzyja wyjaśnianiu wydarzeń współczesnych. Nowum badania polegało także na skonfrontowaniu sposobów nauczania historii preferowanych przez nauczycieli z opiniami uczniów, co wyznacza przestrzeń do działań interwencyjnych i naprawczych”¹⁴. Wnioski płynące z badania nie napawają optymizmem i dotyczą nikłej świadomości osób uczących się historii lokalnej, zwłaszcza w jej aspektach gospodarczym i kulturowym, a jednocześnie otwartości na tę historię i jej ciekawości wynikającej z potrzeby identyfikacji z „małą ojczyzną”¹⁵. Po roku 2008 i likwidacji ścieżek edukacyjnych w polskiej szkole, w tym ścieżki regionalnej, szkoła w najmniejszym stopniu nie oferuje historii regionalnej, sprowadzając ją do wysiłków nauczycieli – regionalistów „przemycania” historii regionalnej w szkolnym programie historii. Brak historii lokalnej i regionalnej w szkole upośledza tymczasem udział dziewcząt i chłopców, kobiet

i mężczyzn w budowaniu wspólnot pamięci w ich najbliższym otoczeniu, także przez pryzmat ich własnych historii rodzinnych.

Omówione powyżej badania nie wyczerpują aktualnej wiedzy na temat mocnych i słabych stron szkolnej edukacji historycznej, są jednak dostatecznym powodem, aby podjąć środowiskową dyskusję na temat jej przyszłego kształtu w podstawie programowej.

Dlaczego historia kobiet w nowej podstawie programowej?

Opowiadając się za jakościową zmianą nauczania i uczenia się historii w kierunku historii kobiet i historii gender we współczesnej edukacji historycznej, i mając świadomość, że ich obecność warunkowana jest całościową zmianą koncepcji szkolnej edukacji historycznej w podstawie programowej, w sposób szczególny podchodzimy do badań z tych obszarów.

Przede wszystkim zwracamy uwagę na badania historii kobiet, które na świecie rozwijają się intensywnie od lat 80. XX w., wraz z ich rosnącą od lat 90. bogatą rodzimą reprezentacją w dwóch wspomnianych wyżej wymiarach: tradycyjnym – badania historii kobiet w kontekście biologicznych różnic płci w celu wypełnienia luk w wiedzy na temat ich historii oraz genderowym – badania historii kobiet w kontekście społeczno-kulturowych różnic płci wraz z krytycznym namysłem nad miejscem i rolą kobiet w dziejach, nader często badanych i opisywanych z męskocentrycznej perspektywy¹⁶. O ile w ujęciu tradycyjnym historia kobiet rozumiana jest ilościowo w odpowiedzi na pytanie o to, ile historii kobiet jest w historii szkolnej, o tyle w ujęciu genderowym jest to pytanie o to, jak historia kobiet przedstawiana jest w szkole. Nasze postulaty nawiązują przede wszystkim do tego drugiego podejścia. I mamy dla nich silne, wynikające z wieloletnich badań argumenty, potwierdzające, że historia kobiet jest słabo uwzględniana w historii szkolnej zarówno w jej podstawie, jak i w podręcznikach, a historia gender w zasadzie wcale tam nie istnieje, pomimo że, zwłaszcza po reformie

education – towards educational pathways, Gdańsk 2022, s. 16.

¹² Tamże, s. 17.

¹³ Tamże, s. 17 i nast.

¹⁴ K. Malicki, S. Wilk, I. Żuk, *Edukacja dla pamięci. Przekaz wiedzy historycznej w kontekście postaw Polaków wobec ich przeszłości*, Warszawa 2023, s. 9.

¹⁵ Tamże, s. 100–101.

¹⁶ D. Kałwa, *W stronę historii gender*, „Rocznik Antropologii Historii” 2014, nr 2 (7), s. 7–10.

szkolnej roku 1999, próbowano zadośćuczynić postulatowi zwiększenia reprezentacji kobiet w szkolnej narracji historycznej, jednak bez większego powodzenia z powodu przeładowanej podstawy programowej. Oznacza to, że w Polsce nadal dziewczynki, dziewczęta i młode kobiety nie mają swojej historii szkolnej, podobnie zresztą jak nie mają jej dzieci, seniorzy, osoby z niepełnosprawnościami, słowem liczne zbiorowości, których przeżywana terażniejszość nie znajduje punktu odniesienia w historii szkolnej¹⁷.

Jak już wspomnieliśmy, powyższa diagnoza ma mocne uzasadnienie w wynikach badań, z których cztery chcemy teraz omówić bardziej szczegółowo.

Pierwsze z tych badań to projekt *Niegodne historii. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w dziejach, w świetle analizy polskich podręczników do historii na poziomie gimnazjalnym* autorstwa Iwony Chmury-Rutkowskiej, Edyty Głowackiej-Sobiech i Izabeli Skórzyńskiej, który został zrealizowany w latach 2010–2015. Drugim badaniem jest realizacja w roku 2016, siłami wielu badaczek i badaczy w Polsce, projektu *Gender w podręcznikach*. Trzecim zaś, w ramach badań porównawczych Volhy Kererush, analiza podręczników do dziejów najnowszych w polskiej i rumuńskiej szkole ponadpodstawowej (2022–2024), gdzie analizie jakościowo-ilościowej poddano także udział kobiet i mężczyzn w narracji szkolnej. Czwarte badanie, autorstwa Iwony Chmury-Rutkowskiej i Edyty Głowackiej-Sobiech, nosi tytuł *Wyzwania i potrzeby osób prowadzących edukację szkolną w Polsce w zakresie historii kobiet*¹⁸.

Niegodne historii szkolnej?

Celem przeprowadzonych badań była rekonstrukcja i krytyczna analiza szkolnej narracji

historycznej w polskich podręcznikach do nauczania i uczenia się historii w gimnazjum, wydawanych systematycznie po zmianie zapisu podstawy programowej w roku 2008¹⁹. Podręczniki należały do zaakceptowanych przez MEN na rok 2010 i zostały przeanalizowane pod kątem występowania w nich stereotypowych wzorców kobiet i mężczyzn, ze szczególnym uwzględnieniem oceny roli i miejsca kobiet w prezentowanych koncepcjach historii narodu i państwa polskiego, historii Europy i świata. Celem prowadzonych analiz było odsłonięcie głębszych, ukrytych znaczeń szkolnej narracji historycznej, w tym sposobu, w jaki konstruuje się kobiecość i męskość w programach i podręcznikach do historii, mając na względzie zarówno wpływ kontekstu kulturowego, w jakim tekst funkcjonuje, jak i wyobrażenie cech grupy docelowej zakładanych przez autorki i/lub autorów podręczników. Proponowana analiza źródłowa dokumentów reformy oraz podręczników do nauczania historii uzupełniona została o analizę historyczną treści podręczników oraz analizę dydaktyczną tychże, co pozwoliło określić potencjalny – poprzez ocenę rozwiązań metodycznych zaproponowanych w podręcznikach – aktywny, twórczy i krytyczny udział nauczycielek i nauczycieli oraz uczennic i uczniów w pracy z treścią owych podręczników. Analiza obejmowała tekst główny oraz obudowę dydaktyczną podręczników, w tym bloki: źródłowy, zadaniowy, materiał ikonograficzny, ilustracyjny, inne rozwiązania metodyczne zaproponowane przez autorów²⁰.

¹⁷ Por. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 1–3, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.

¹⁸ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, *Wyzwania i potrzeby osób prowadzących edukację szkolną w Polsce w zakresie historii kobiet. Raport z badań*, Poznań 2024, <https://historiakobiet.org/badania/> [dostęp: 9.06.2024].

¹⁹ W tym miejscu chcemy przypomnieć, że badania miejsca i roli kobiet w szkolnych podręcznikach historii w Polsce prowadzone były także wcześniej, w tym zob.: M. Hoszowska, *Kobiety w podręcznikach historii ojczyznej XIX stulecia. Uwagi metodologiczne*, „Kultura i Historia” 2004, nr 6, s. 63–68; A. Chłosta-Sikorska, *Podręcznikowe oblicza kobiet – refleksje edukacyjne*, „Konspekt” 2010, nr 3 (36), s. 162–169; też, *Une polonaise que le monde admire. Marie Skłodowska-Curie dans les manuels d'histoire publiés après 1989*, „Synergies Pologne” 2012, nr 9, s. 191–201; M. Szymczak, *Kobiety w polskich programach i podręcznikach do nauczania historii dla szkoły średniej po II wojnie światowej*, Zielona Góra 2011.

²⁰ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „*Niegodne historii? O nieobecności*

Badaniu szkolnej narracji podręcznikowej towarzyszyła także analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego z roku 2008 z późniejszymi zmianami. W toku badań ustalono, że zapis podstawy programowej kształcenia ogólnego ani nie inspiruje, ani nie ogranicza inwencji autorów/autorek podręczników w zakresie ilościowego i jakościowego udziału kobiet w szkolnej narracji podręcznikowej do gimnazjum. Choć nieco przewrotnie, dzieje się tak, ponieważ w tym samym stopniu upośledza ona zarówno kobiety, jak i mężczyzn jako bohaterki/bohaterów narracji. W zamian promuje podmioty zbiorowe oraz podmiotowość antropomorfizowanych instytucji, wspólnot, cywilizacji, kultur itd.²¹

Ilościowa reprezentacja kobiet i mężczyzn (imiennie) w podręcznikach historii do gimnazjum pozostawała w ogromnej dysproporcji na niekorzyść tych pierwszych. Oznaczało to, że kobiety nadal były mniejszością wśród przebogatej reprezentacji mężczyzn – bohaterów przeszłości. Podobne dysproporcje zauważalne były także w zeszytach ćwiczeń. Uzyskane dane ilościowe pokazywały jedną prawidłowość – w podręcznikach przeważają postacie męskie, kobiece są niedoreprezentowane, a niektóre, bardzo liczne, przypadkowe. W odniesieniu do kobiet pojawiały się imiona bogiń, postaci mityczne, legendarne i fikcyjne. Przeważały one w odniesieniu do podręczników do klasy I, gdzie przewidziana jest tematyka antyczna. Wraz z kolejnymi epokami bogiń nie było, a w ich miejsce pojawiła się proporcjonalnie niewielka galeria realnych postaci kobiecych. Nieco inaczej rzecz się miała, wzięwszy pod uwagę kobiety jako bohaterki zbiorowe, tu ich reprezentacja była znacznie bogatsza, ale całkowicie anonimowa, często sprowadzona do roli ofiar nierówności społecznych, wojen czy rewolucji²².

W każdym podręczniku, niezależnie od epoki, która jest przedmiotem opisu w podręcznikach, mężczyźni stanowili średnio około 90% wszystkich postaci wymienianych imiennie. Nie zawsze przy tym były to postacie powszechnie

znane, wręcz przeciwnie, odnosiło się wrażenie, że mężczyźni znacznie łatwiej niż kobiecie zapisać się w historii szkolnej²³.

Reprezentacja kobiet ze względu na ich miejsce w strukturze szkolnej narracji historycznej (podręczniki do gimnazjum) wskazywała na ich nikły udział w tytułach działów, rozdziałów i podrozdziałów. Nieco lepiej przedstawiała się proporcja między tekstem głównym i pobocznym podręczników. Bogata reprezentacja kobiet dotyczyła materiału wizualnego – różnych jego form. Problem jednak w tym, że wiele z zamieszczonych ilustracji i reprodukcji odnosiło się nie tyle do ich bohaterek, ile do tematów, konwencji, stylów, form i twórców (w zdecydowanej większości męskich) dzieł z epoki. Uzyskane w toku analizy ilościowej dane, znaczące, ale niewystarczające, by wnioskować na temat strategii przedstawiania kobiet w historii, zostały poddane na ostatnim etapie badań rozległej i pogłębionej analizie jakościowej (analiza jakościowa podłużna – kategorie kluczowe: Sławne kobiety; Kobieta. Status i prawa; Kobieta. Związki intymne, małżeństwo, rodzina, macierzyństwo; Kobieta. Edukacja i wykształcenie; Kobieta. Praca i zajęcia; Kobieta. Sztuka i życie kulturalne; Kobieta. Życie religijne; analiza jakościowa poprzeczna – subkategorie: Kobieta. Władza; Kobieta. Ofiara przemocy; Kobieta. Ciało, piękno, seksualność, choroba, śmierć; Kobieta. Strój, moda; Kobieta. Symbol, alegoria, karykatura; Kobieta pokazana – nieopowiedziana)²⁴. Analiza jakościowa potwierdziła praktykę marginalizacji postaci kobiecych w podręcznikach ze wskazaniem na ich męskocentryczne przedstawianie i wciąż, w przewadze, patriarchalne spojrzenie nań autorów i/lub autorek podręczników.

Po likwidacji gimnazjów w 2017 roku przystąpiono do korekty podręczników dla nowego systemu szkolnego, ale wnioski z cytowanych tych i innych zadań dotyczących historii kobiet w szkolnej narracji podręcznikowej nie zostały w korektach tych uwzględnione²⁵.

i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum, Kraków 2015.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Por. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Deleted–Repeated” or *Textbook Strategies for Telling the History of Women’s Emancipation in the Time of Educational Change in Poland*,

Historia gender w podręcznikach?

Projektowi *Gender w podręcznikach*, pierwszemu ogólnopolskiemu badaniu szkolnych podręczników, przyświecały następujące problemy badawcze: „1) czy i jakiej treści stereotypy związane z płcią występują w podręcznikach?; 2) na ile zawarte w podręcznikach treści i ilustracje prezentują i promują równy udział dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn w kontekście typów aktywności w różnych sferach życia prywatnego i publicznego oraz wielostronny rozwój zarówno dziewczynek, jak i chłopców?; 3) w jakim zakresie rzeczywista różnorodność dotycząca ciała, cech psychicznych, ról społecznych oraz zawodów realnie żyjących dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach?; 4) w jakim stopniu treści podręczników nasycone są koncepcjami tradycyjnego podziału ról i sfer funkcjonowania społecznego kobiet i mężczyzn?; 5) z jakimi innymi cechami (szczególnie tymi, które należą do kategorii przesłanek dyskryminacji) i w jaki sposób powiązane są i krzyżują się stereotypy związane z płcią (wiek, kolor skóry i pochodzenie etniczne, poziom sprawności itp.)?; 6) czy i w jaki sposób w podstawie programowej i samym podręczniku funkcjonują odniesienia do pewnych zjawisk związanych z kwestią gender i szerzej – z dyskryminacją?”²⁶. W badaniach istotne były te tematy i pojęcia, które wpisują się w kategorię gender, w tym: „[...] kobiecość i męskość, przemoc fizyczna, psychiczna oraz ekonomiczna, dyskryminacja, seksizm, rasizm, ksenofobia, homofobia, marginalizacja, mniejszość, obcość, stereotyp, uprzedzenie, podmiotowość, prawa człowieka, prawa kobiet, emancypacja, równe traktowanie, równość, feminizm, różnorodność”²⁷.

W powyższym kontekście wiążące z punktu widzenia naszej obecnej inicjatywy były badania szkolnej narracji podręcznikowej do historii. Badaniami ilościowo-jakościowymi objęto w tym

[w:] *Comparative Perspectives on School Textbooks. Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion*, ed. by D. Hildebrandt-Wypych, A.W. Wiseman, Cham 2021, s. 191–224.

²⁶ I. Chmura-Rutkowska, *Metodologia badań*, [w:] *Gender w podręcznikach*, dz. cyt., t. 1, s. 15.

²⁷ Tamże.

względnie reprezentatywną część podręczników obowiązujących w polskiej szkole w roku 2015, w tym także podręczniki do historii i społeczeństwa w szkole podstawowej i ponadgimnazjalnej²⁸. Wnioski z badań ujęto podówczas w formie zestawień tabelarycznych zawierających dane ilościowo-jakościowe, jak niżej.

Wnioski z badań ilościowych dla wybranych losowo podręczników do nauczania historii oraz historii i społeczeństwa według kategorii wspólnych dla całego projektu „Gender w podręcznikach”:

- Liczebnie zdecydowanie dominują postaci męskie. „[...] ze względu na rodzaj materiału (tekst, tekst źródłowy, tekst źródłowy z ilustracją, zadania i ćwiczenia, zadania i ćwiczenia z materiałem wizualnym, komiks, historyjka obrazkowo-słowna, ilustracja, rysunek, rycina, fotografia z podpisem i opisem, mapa, schemat z podpisem, opisem i dodatkowym rysunkiem” wskazały na dominację mężczyzn „(na blisko 1000 odnotowanych postaci 81% to mężczyźni), w dalszej kolejności występują przedstawienia obu płci razem (13%), na końcu listy plasują się kobiety (5%); reprezentacja wizualna kobiet, choć bogatsza liczebnie (9%), w wielu przypadkach nie dotyczy samych kobiet: wiele z nich jest anonimowa, wiele pojawia się, by przedstawić dokonania mężczyzn (malarzy, rzeźbiarzy) lub konwencje w sztuce, wreszcie w celu ilustracji wydarzeń historycznych natury politycznej, społecznej, gospodarczej, w których jakkolwiek widać, że brały udział także kobiety, to jednak nie zostało to odnotowane; niekorzystne dla historii kobiet proporcje obowiązują w tekstach głównych oraz w tekstach źródłowych, gdzie znów bohaterami, najczęściej imiennymi, są głównie mężczyźni (85%), zaś kobiety występują marginalnie (4%)”²⁹.
- Postacie kobiet częściej niż mężczyźni to postaci wykreowane, wymyślone, literackie, bez odniesienia do rzeczywistych postaci – „wśród postaci ludzkich rzeczywistych i historycznych dominują mężczyźni (739 postaci), znacznie mniej jest kobiet (42 postaci); wiele

²⁸ E. Głowacka-Sobiech, M. Michalski, A. Napierała, I. Skórzyńska, *Historia – raport przedmiotowy*, [w:] *Gender w podręcznikach*, dz. cyt., t. 3, s. 8–9.

²⁹ Tamże, s. 10.

kobiet-bohatek narracji to boginie i/lub bohaterki przedstawień artystycznych (malarstwo, rzeźba, fotografia, film) – 7 przypadków. W tej grupie również dominują postacie płci męskiej – 34 przypadki”.

- Powszechny jest androcentryzm językowy, czyli używanie męskoosobowych form nie tylko wobec postaci męskich, ale także wobec postaci dziewcząt i kobiet oraz w sytuacjach, gdy występują obie płcie – „[...] dominuje rodzaj męski/męskoosobowy. Dotyczy to postaci męskich, ale także kobiecych (np. poetka to poeta itp.) oraz sytuacji, w których opisywane są obie płcie (w tym przypadku na 69 analizowanych przykładów w 63 użyto końcówki gramatycznej męskoosobowej)”.
- Postacie męskie częściej niż postacie żeńskie przedstawiane są jako pierwszoplanowe – „[...] to oni są podmiotem sprawczym dziejów, przedstawiani są imiennie w kontekście kluczowych wydarzeń dla dziejów politycznych Polski, Europy, świata. Wśród 443 postaci pierwszoplanowych wymienionych w narracji: 385 to mężczyźni, 16 kobiety, w 42 przypadkach to grupy złożone z osób różnych płci”.
- Postacie męskie częściej niż kobiece reprezentują bardzo wysoki oraz wysoki status socjoekonomiczny. Istotnie częściej niż postacie kobiet przedstawia się mężczyzn w rolach społecznych i zawodowych związanych z władzą, prestiżem i zamożnością, wysokim wykształceniem i autonomią.
- Narracja „należy” do tych męskich przedstawicieli historycznych społeczeństw, którzy dysponują pełnią praw i/lub licznymi przywilejami w zakresie statusu prawnego (posiadanie praw/brak praw) – „[...] dominuje narracja na temat posiadania/ograniczenia praw ze względu na status społeczny, ekonomiczny, płeć, wiek mężczyźni; w dalszej kolejności kwestie te omawiane są ze względu na kobiece bohaterki narracji, w tym zwłaszcza ze względu na ograniczanie ich praw w wieku XIX/pocz. XX ze względu na walkę o te prawa; ponieważ w narracji dominują biali mężczyźni o wysokim, rzadziej średnim statusie, najczęściej jako dziejowy podmiot sprawczy (głowy państw, wojownicy, politycy itd.)”³⁰.

- Zarówno w podstawie programowej, jak i podręcznikach brakuje odniesień do pojęć i idei prorocnościowych, emancypacyjnych i demokratycznych.

W zakresie analizy jakościowej podręczników do nauczania i uczenia się historii w gimnazjum i klasie I szkoły ponadgimnazjalnej, a więc tych, które ze zmianami obowiązywały do roku 2019, aby następnie, w wyniku reformy roku 2017, zostać zmienione i uzupełnione dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, w kwestii historii kobiet ustalono, co następuje:

- „[...] kobieta i mężczyzna – w świetle badań proporcja udziału kobiet i mężczyzn w szkolnej narracji podręcznikowej miała się jak 1 do 9, i dotyczyło to zarówno tekstu głównego podręczników, jak i ich warstwy wizualnej, gdzie choć kobiet jest więcej, nie są one i ich historia zreflektowane, choćby w podpisach pod reprodukcjami obrazów, ilustracjami czy infografikami”;
- w określaniu relacji kobieta–mężczyzna na plan pierwszy wysuwał się kontekst rodzinny: córka–ojciec, mąż–żona, brat–siostra oraz rozbudowana narracja na temat podległości i zależności ekonomicznej, społecznej, obyczajowej, emocjonalnej kobiet od mężczyzn. W dalszej kolejności mowa była o relacji kobieta–pracodawca. Znacznie mniej pisano o relacji matka–syn, choć były od tej reguły wyjątki (np. Jadwiga Śląska);
- te same uwagi sformułowano, analizując warstwę wizualną podręczników, a mianowicie kobiety zdecydowanie częściej występowały w obecności mężczyzn niż samodzielnie i tylko niekiedy, niezwykle rzadko, wspomniano o nich w podpisach, tym bardziej w tekście głównym podręczników, i to pomimo że liczba przedstawień wizualnych kobiet rosła w podręcznikach wraz z kolejnymi epokami historycznymi, co ma swoje uzasadnienie w historycznie potwierdzonym wzroście znaczenia kobiet w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym, poczynając od epoki oświecenia, a na współczesności kończąc, a zatem także w bogatszej reprezentacji źródeł do dziejów kobiet. Z drugiej strony, ten wzrost reprezentacji wizualnej kobiet był wynikiem zastosowania przez autorki/autorów podręczników licznych reprodukcji

³⁰ Tamże, s. 10–12.

i fotografii, których były one jednymi z bohaterów/bohatek, ale nie do nich w pierwszym rzędzie ten materiał odsyłał. Były to zatem ponownie kobiety pokazane, ale nieopowiedziane. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na dysproporcję między szeroko omówioną w historiografii rosnącą rolą kobiet w wiekach XIX i XX i nadal zbyt małą (choć większą niż dla epok wcześniejszych) ich reprezentacją w tekstach głównych, pobocznych i w źródłach pisanych oraz wizualnych zamieszczonych w podręcznikach. Jakkolwiek więc przybywa kobiet w podręcznikach do historii nowożytnej, XIX w. i najnowszej, to nadal ich reprezentacja nie odzwierciedla ich sprawczego udziału w dziejach potwierdzonego źródłami;

- kobiety, imienne bohaterki szkolnej narracji historycznej – w świetle badań to były przede wszystkim boginie, władczynie/głowy państw i święte, a w dalszej kolejności wojowniczk, naukowczynie, artystki, sufrażystki, kobiety pomagające innym. Ta zróżnicowana grupa kobiet miała jednak w podręcznikach niewielką ilościową reprezentację, np. wśród naukowczyń mowa była szerzej jedynie o Marii Skłodowskiej-Curie, wśród wojowniczek, obok Ateny, pojawiły się Joanna d'Arc, Henryka Pustowójtówna i Emilia Plater, rzadziej Elżbieta Zawacka, a powstanki warszawskie występowały jako zbiorowość (jako powstańcy, poczta powstańcza). Wśród kobiet niosących pomoc pojawiła się Irena Sendlerowa, a także w wybranych podręcznikach – rodzina Ulmów. W badanych podręcznikach dojmująco zabrakło zwyczajnych kobiet;
- kobieta i dziecko – ten wątek odnosił się w podręcznikach przede wszystkim do macierzyństwa w kilku jego kontekstach: ról kobiet jako matek, ale już nie na przykład babek czy siostr; praw/braku praw kobiet do decydowania o losie dzieci; do matek królów; do dzielenia losu ofiar przez „kobiety, dzieci i starców”; do wyidealizowanego obrazu matki reprezentowanego przez liczne wizerunki Marii – matki Jezusa z dzieciątkiem, choć tutaj także wyeksponowany został wątek matki cierpiącej po stracie syna (licznie reproduktowane piety). W odniesieniu do roli kobiet jako matek królów szkolna narracja podręcznikowa często

ograniczała się do wymienienia ich imion, zaś zasadnicza uwaga skupiała się na królewskim synu, aktywnym aktorze sceny historycznej³¹.

Paradoksalnie analizowane w ramach tego samego badania podręczniki do historii i społeczeństwa w szkole ponadgimnazjalnej wskazywały na „głębszą świadomość i usiłowanie autorów ówczesnej podstawy programowej oraz podręczników nadania wagi historii kobiet, choć nadal historia ta była kontekstowa, a podejście do jej bohaterek tradycyjne”³².

Wśród rekomendacji, jakie wypracowali w toku badań szkolnej narracji historycznej autorki i autor raportu przedmiotowego z historii, znalazły się następujące wskazania:

- „zmiana proporcji w przedstawianiu historii społecznej, politycznej, gospodarczej i kulturowej, uwzględnienie w szerszym zakresie historii społecznej i kulturowej oraz redukcja (zrównoważenie) treści z zakresu historii politycznej (w tym militarnej);
- wprowadzenie w szerszym zakresie narracji różnych punktów widzenia, w tym uwzględnienia i ujawnienia kulturowych strategii przedstawiania dziejów i ich bohaterek/bohaterów zarówno w ujęciu historycznym (przez autorów źródeł), jak i współczesnym (przez autorów/autorki opracowań historiograficznych);
- refleksja krytyczna na temat społecznego użycia historii szkolnej jako narzędzia rozumienia/zmiany świata współczesnego, budowania wspólnoty rodzinnej, lokalnej, narodowej, obywatelskiej, europejskiej i świadomości globalnej ze względu na społecznie preferowane wartości i interesy w danym okresie historycznym i współcześnie;
- włączenie do szkolnej narracji podręcznikowej w szerszym zakresie wątków podejmowanych w badaniach i historiografii zainaugurowanych przez francuską szkołę »Annales« i anglosaską »nową humanistykę«: historia codzienności, dziecka i dzieciństwa, kobiety i macierzyństwa, ojcostwa, starości, historia postkolonialna;
- poszerzenie narracji o bardziej rozbudowane wątki dotyczące wielo- i międzykulturowości

³¹ Tamże, s. 7–40.

³² Tamże, s. 27–37.

- w zakresie różnic/podobieństw etnicznych, narodowych, religijnych, ze względu na kolor skóry, związanych z wiekiem bohaterów/bohatek, ich sprawnością/niepełnosprawnością; płcią kulturową, ich statusami, formami organizacji społecznej, osiągnięciami;
- włączenie do narracji podręcznikowej także nieeuropocentrycznych ujęć dziejów; zrównoważenie imiennej narracji zwycięzców i sprawców także imienną narracją ich ofiar i przegranych;
- włączenie do narracji bohaterów/bohatek o niższych/niskich statusach społecznych, ekonomicznych, kulturowych, imiennie i ze względu na ich niestereotypowe historie życia;
- rozbudowanie wątków dotyczących pracy i współpracy;
- mniej przypadkowy, a także mniej stereotypowy dobór materiału wizualnego i źródeł pisanych³³.

Kobiet nadal brak!

To, że miejsce i rola kobiet w historii szkolnej pozostaje na marginesie monumentalnej opowieści o polityce i wojnie, potwierdzają najnowsze badania Volhy Kererush (2022–2024), która porównując aktualnie obowiązujące podręczniki polskie i rumuńskie do historii najnowszej w szkole ponadpodstawowej ze względu na udział kobiet i mężczyzn w tej narracji, wskazała na wyraźną dysproporcję w ich występowaniu w tekście głównym i w obudowie, gdzie nadal w sposób znaczący dominują mężczyźni, oraz na męskocentryczne podejście do historii nielicznych kobiet na kartach podręczników. I tak, najpopularniejsze bohaterki historyczne w polskich podręcznikach do dziejów najnowszych i w odniesieniu do historii globalnej to: Betty Friedan, Claudia Cardinale, Marilyn Monroe i Elena Ceausescu (wzmiankowane po 2 razy) oraz 35 nazwisk innych kobiet (wzmiankowane jedynie raz). Wśród kobiet w historii Polski najczęściej pojawia się w podręcznikach Anna Walentynowicz (11 wskazań), Agnieszka Holland i Wisława Szymborska (po 4 wskazania), Grażyna Bacewicz i Danuta Siedzikówna (po 3 wskazania).

³³ Tamże, s. 38–39.

Dla porównania w historii powszechnej w analizowanych podręcznikach aż 66 razy wzmiankowany jest Józef Stalin, a w dziejach Polski aż 73 razy Władysław Gomułka³⁴.

Proporcje oraz profil kobiecych bohaterek historii najnowszej w polskich podręcznikach szkolnych w sposób znaczący determinuje, a nawet dyskryminuje fakt, że w podręcznikach dominuje historia polityczna i militarna kosztem historii społecznej, kultury i gospodarczej.

Wyzwania i potrzeby – samotność nauczycielska?

Zasadniczym celem projektu *Wyzwania i potrzeby osób prowadzących edukację szkolną w Polsce w zakresie historii kobiet*³⁵ było zdobycie wiedzy na temat codziennych praktyk oraz wyzwań i potrzeb nauczycielek i nauczycieli oraz osób prowadzących lub planujących prowadzić edukację szkolną w zakresie historii kobiet. W szczególności zaś celem było poznanie barier i możliwości rozwoju edukacji w zakresie historii kobiet w szkołach z perspektywy osób tam pracujących. W badaniu realizowanym na przełomie lat 2023/2024 udział wzięły nauczycielki i nauczyciele oraz osoby prowadzące edukację z zakresu historii kobiet w placówkach oświatowych, edukacyjnych oraz instytucjach kultury.

Najczęściej wskazywanymi problemami w realizacji historii kobiet w instytucjach edukacyjnych i kulturalnych z perspektywy osób ją prowadzących były: kwestie kulturowe (męskocentryczność, patriariat, stereotypy dotyczące płci, negatywne skojarzenia z feminizmem) oraz podstawa programowa (brak odniesień do postaci kobiecych oraz męskocentryczna wizja przeszłości) i brak materiałów metodycznych przydatnych w szkole do realizacji zajęć z zakresu historii kobiet.

Okolo 95% osób badanych zgadza się lub raczej się zgadza, że historia kobiet jest potrzebna

³⁴ V. Kererush, *Analiza ilościowo-jakościowa obecności kobiet i mężczyzn w polskich podręcznikach do historii w klasie maturalnej*, Poznań 2024 (materiał niepublikowany udostępniony przez Autorkę).

³⁵ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, *Wyzwania i potrzeby...*, dz. cyt.

na wszystkich etapach edukacji. Równocześnie niemal 90% badanych jest przekonanych, że historia kobiet w szkole jest obecnie incydentalna, na marginesie głównego nurtu lub wręcz nie ma jej wcale. Z wypowiedzi osób badanych wynika, że historia kobiet w szkole realizowana jest głównie: „przy okazji” – w ramach lekcji historii, WOS-u, HiT-u w odniesieniu do bieżącego etapu realizacji podstawy programowej i w zależności od tematu lekcji, a także na lekcjach j. polskiego i lekcjach z wychowawcą (w przypadku, gdy uczy historii) oraz na innych lekcjach w ramach tzw. ciekawostek; w ramach zajęć dodatkowych i działań edukacyjnych w kółkach zainteresowań; przy okazji szkolnych wydarzeń, obchodów świąt, dni patronek, Dnia Kobiet itp.; w formie wykładów, pogadarek, rzadziej projektów i warsztatów, rzadziej przy pomocy aktywizujących metod i we współpracy oraz z wykorzystaniem materiałów pozyskanych od instytucji kultury czy organizacji pozarządowych.

Zakres, częstotliwość, zawartość merytoryczna i forma realizowania problematyki historii kobiet w szkołach zależy przede wszystkim od świadomości, gotowości i kompetencji poszczególnych nauczycieli i nauczycielek. Każda osoba prowadzi zajęcia z zakresu historii kobiet „po swojemu”, bazując na własnych zainteresowaniach, pomysłach, samodzielnie pozyskanych materiałach i osobiście wypracowanej współpracy z otoczeniem społecznym. Największa grupa osób szuka inspiracji i pomysłów na zajęcia i projekty dotyczące historii kobiet: we własnych zasobach związanych z zainteresowaniami, czyli w literaturze, filmach, muzyce, turystyce historycznej, w różnorodnych źródłach internetowych, w publikacjach popularnonaukowych oraz cyfrowych bazach i platformach edukacyjnych. Niemal zupełnie nieprzydatne okazują się istniejące zasoby szkoły (książki, mapy) oraz podręczniki, zeszyty ćwiczeń oraz podręczniki metodyczne oferowane przez wydawnictwa szkolne.

Połowa badanych oceniła poziom przygotowania w ramach swoich studiów do realizacji historii kobiet jako słaby i bardzo słaby. Badania wykazały jednak, że osoby te wykazują dużą gotowość i chęć do wprowadzania historii kobiet do programu nauczania.

Edukacja w zakresie historii kobiet w szkole zdaniem osób, które obecnie ją realizują

w szkołach i/lub do tego się przygotowują, powinna być częścią każdej dziedziny wiedzy i wszystkich programów realizowanych w szkołach, z odniesieniem i zapisem w podstawach programowych oraz podręcznikach; we współpracy z lokalną społecznością, samorządem, instytucjami kultury, organizacjami pozarządowymi; z dostępem do edukacyjnych baz historii kobiet, biografii kobiet, aplikacji służących uczeniu (się) historii kobiet oraz ze stałym dostępem do systemu dokształcania nauczycielek i nauczycieli na uczelniach oraz w postaci różnorodnych kursów.

Historia kobiet jest gdzie indziej!

Od lat historia szkolna przegrywa konkurencję z jej alternatywami w Internecie i środowisku cyfrowym, a także w instytucjach kultury historycznej, w tym w instytutach, muzeach, centrach interpretacji historycznej czy dzięki licznym inicjatywom i publikacjom materiałów dydaktycznych nieobjętych nadzorem MEN. Nie inaczej jest w przypadku historii kobiet, gdzie wobec braku reakcji na wnioski i rekomendacje płynące z badań i analiz, a dotyczące jej szkolnej narracji, także w naszym zespole, pojawiły się liczne, tworzone na obrzeżach lub wręcz poza systemem szkolnym inicjatywy. Z konieczności traktujemy je tu wybiórczo ze wskazaniem, że polskie środowiska edukacyjne w sprawie historii kobiet wzięły sprawy w swoje ręce, jak inicjatorce powstania Muzeum Historii Kobiet³⁶, w tym Anna Kowalczyk, wiceprezeska Fundacji Muzeum Historii Kobiet, autorka książki *Brakująca połowa dziejów. Krótka historia kobiet na ziemiach polskich*³⁷ czy Babka od Histy, czyli dr Agnieszka Jankowiak-Maik, nauczycielka historii, także wiceprezeska Fundacji Muzeum Historii Kobiet, laureatka Nagrody im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, Medalu Wolności Słowa Fundacji Grand Press oraz Wielkopolska Nauczycielka Roku 2021, autorka m.in. książki

³⁶ Zob. *Herstoria stosowana. Podręcznik dla edukatorek i edukatorów*, red. A. Kowalczyk, K. Dworaczyk, Poznań 2024.

³⁷ A. Kowalczyk, *Brakująca połowa dziejów. Krótka historia kobiet na ziemiach polskich*, Warszawa 2018.

Historia, której nie było, gdzie obok innych zdekonstruowanych na potrzeby edukacji tematów historycznych poruszana jest także nieobecna w narracji szkolnej historia kobiet³⁸.

Wydawane niemal każdego miesiąca książki poświęcone bohaterkom historii – i to nie tylko indywidualnym, ale także zbiorowym – cieszą się niesłabnącą popularnością na rynku wydawniczym, a spotkania z ich autorkami oblegają tłumy spragnionych „innej historii” czytelniczek i czytelników. Dość wspomnieć cenione i nagradzane książki dr Joanny Ostrowskiej³⁹, Olgi Wiechnik⁴⁰, Marty Madejskiej⁴¹, dr Alicji Urbanik-Kopeć⁴² czy dr Anny Dobrowolskiej⁴³. Ukoronowaniem tej trwającej już od wielu lat tendencji stał się ostatnio sukces – czy wręcz fenomen – reportażu historycznego *Chłopki. Opowieść o naszych babkach* Joanny Kuciel-Frydryszak, który sprzedał się dotąd w ponad 300 tysiącach egzemplarzy, nakładzie rzadko spotykanym nawet wśród bestsellerów literatury popularnej.

Temat historii kobiet szeroko podejmowany jest dziś także w mediach społecznościowych, które z powodzeniem konkurują bądź uzupełniają ofertę wydawniczą. Na uwagę zasługuje aktywność Soni Kiszy tworzącej profil *Histeria Sztuki*, autorki książki pod tym samym tytułem⁴⁴, która przywraca pamięć o zapomnianych artystkach oraz przedstawia feministyczną interpretację historii sztuki, czy dr Anny Jankowiak znanej na Instagramie jako „Wiedźma od wiedzy”, opowiadającej historię władczyń i bogiń starożytnych i średniowiecznych. Popularyzacja historii i dokonań kobiet jest osią działania licznych organizacji pozarządowych, m.in. poznańskiej Fundacji im. Julii Woykowskiej, Fundacji Łódzkiej Szlak

Kobiet, pomorskiej inicjatywy *Metropolitanka*, a także aktywności Marii Weroniki Kmoch – „Kurpianki w wielkim świecie” i aktywnej wikipedystki, Karoliny Wasielewskiej – autorki wielu książek, m.in. *Cyfrodziewczyny. Pionierki polskiej informatyki*⁴⁵, dr Małgorzaty Tkacz-Janik – zasłużonej aktywistki, popularyzatorce historii kobiet, ostatnio inicjatorce projektu „Maria, Aleksandra, Elżbieta – Trzy I Damy II RP?”⁴⁶, a także wielu innych aktywistek.

Dużą lukę w zakresie edukacji herstorycznej metodycznie zapełnia inicjatywa wspomnianej już Fundacji Muzeum Historii Kobiet⁴⁷, której celem jest wybudowanie w Polsce pierwszej tego typu instytucji oraz przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na płeć poprzez liczne projekty i szeroki program edukacyjny, skierowany w pierwszej kolejności do nauczycieli i nauczycielek. W jego ramach powstała Baza Historii Kobiet – pierwsze tego typu repozytorium wiedzy w Polsce, gromadzące i nieodpłatnie udostępniające biogramy oraz ikonografię, bibliografię i materiały dydaktyczne poświęcone bohaterkom historii⁴⁸. Fundacja realizuje popularny kurs „Co Wy o nich wiecie?”⁴⁹, w ramach którego edukatorki i edukatorzy z całej Polski biorą udział w serii warsztatów i korzystają ze wsparcia tutorskiego w realizacji projektów herstorycznych w swoich społecznościach szkolnych i lokalnych. Pokłosiem kursu jest również wydanie pierwszego w Polsce podręcznika do edukacji herstorycznej *Herstoria stosowana*. Fundacja jest partnerką akcji #HERSTORY promującej kobiece bohaterki historyczne we współpracy z telewizją

³⁸ A. Jankowiak-Maik, *Historia, której nie było*, Kraków 2022.

³⁹ J. Ostrowska, *Przemilczane. Seksualna praca przymusowa w czasie II wojny światowej*, Warszawa 2018.

⁴⁰ O. Wiechnik, *Poselki. Osiem pierwszych kobiet*, Poznań 2019.

⁴¹ M. Madejska, *Aleja Włókniarek*, Wołowiec 2018.

⁴² A. Urbanik-Kopeć, *Anioł w domu, mrówka w fabryce*, Warszawa 2018.

⁴³ A. Dobrowolska, *Zawodowe dziewczyny. Prostytycja i praca seksualna w PRL*, Warszawa 2020.

⁴⁴ S. Kiszka, *Histeria sztuki. Niemy krzyk obrazów*, Kraków 2024.

⁴⁵ K. Wasielewska, *Cyfrodziewczyny. Pionierki polskiej informatyki*, Warszawa 2020.

⁴⁶ Informacje o projekcie, Instytut im. Wojciecha Korfantego, <https://instytutkorfantego.pl/maria-aleksandra-elzbieta-trzy-i-damy-ii-rp/> [dostęp: 9.04.2024].

⁴⁷ Fundatorki: prof. Iwona Chmura-Rutkowska, Katarzyna Dworaczyk, prof. Edyta Głowacka-Sobiech, dr Anna Jankowiak, dr Agnieszka Jankowiak-Maik, Paulina Kirschke, Agata Kominiak, Anna Kowalczyk.

⁴⁸ Dostęp do bazy: <https://baza.historiakobiet.org/> [9.04.2024].

⁴⁹ Opis i harmonogram kursu: <https://historiakobiet.org/projekty/co-wy-o-nich-wiecie/> [dostęp: 9.04.2024].

History Channel oraz domem aukcyjnym DESA Unicum.

Zapomniane historie kobiet odkrywają i promują liczne miejskie instytucje kultury, m.in. Poznańskie Centrum Dziedzictwa poprzez projekt „Szyfrodziewczyny” w Centrum Szyfrów Enigma, Muzeum Warszawy⁵⁰, Muzeum Powstania Warszawskiego⁵¹ czy małe prywatne Muzeum Neonów⁵², a nawet komercyjne banki – jak BNP Paribas z dwiema edycjami akcji „Patronki” promującej obieranie przez szkoły kobiecych imion.

A przecież takich inicjatyw, żywo angażujących polskie uczennice i uczniów w ramach edukacji historycznej, ale także w czasie wolnym, jest znacznie, znacznie więcej. Nie muszą być one konkurencją dla szkolnej edukacji historycznej, mogą być za to inspiracją w partnerstwie ze szkołą. Szczególnie w zakresie skuteczności.

Konkluzje

Jako grupa inicjująca i praktykująca nowe podejście do szkolnej edukacji historycznej, krytykujemy scentralizowaną transmisję „wiedzy o świecie” i opowiadamy się za krytycznym i emancypującym „nauczaniem dla świata”, w czym swój udział ma także historia szkolna, pomyślana jednak po nowemu.

Naszemu myśleniu przyświeca założenie, że podstawowym zadaniem szkoły jest kształcenie społeczeństwa obywatelskiego z uwzględnieniem wielości narracji prowadzonych z różnych punktów widzenia poprzez odwołania do historii kobiet, mężczyzn, rodziny, dziecka, lokalnej, codziennej, społecznej i narodowej.

Wgląd w szkolne praktyki nauczania i uczenia się historii w Polsce, w tym dane na temat

⁵⁰ Wystawa *Niewidoczne. Historie warszawskich służących* w 2021/2022 r., <https://muzeumwarszawy.pl/wystawa/niewidoczne-historie-warszawskich-sluzacych/> [dostęp: 9.04.2024].

⁵¹ Wystawa *Podróż bohaterek. Powstanie kobiet*, 2023/2024 r., <https://www.1944.pl/arttykul/podroz-bohaterek-powstanie-kobiet.-wyst,5412.html> [dostęp: 9.04.2024].

⁵² Wystawa *Projektantki światła. O warszawskich twórczyniach neonów*, 2023/2024 r., <https://www.neonmuzeum.org/blog/projektantki-swiatla> [dostęp: 9.04.2024].

przeładowanej faktograficznie szkolnej narracji historycznej prezentowanej przede wszystkim w porządku chronologicznym, pozwala zasadnie twierdzić, że historia ta nie jest atrakcyjna poznawczo, tożsamościowo i dydaktycznie, a do tego jest słabo wyuczalna ze względu na zbyt obszerny zakres materiału. Z tego samego powodu historia szkolna ma charakter podający i tylko staraniem nauczycielek i nauczycieli nauczana jest w sposób aktywny, twórczy, krytyczny. Historia jako przedmiot szkolny nie jest także lubiana przez uczniów i uczennice, na co wskazuje odsetek osób uczących się i wybierających przedmiot ten na maturze.

Historia kobiet jest jedną z ofiar męskocentrycznie i tradycyjnie skonceptualizowanej jeszcze w XIX w. historii szkolnej, pomimo że mamy dorobek historiograficzny w tym zakresie i obowiązek aktualizowania historii szkolnej również ze względu na nowe nurty współczesnej historiografii i jej nowe ustalenia, uwzględniające także historię kobiet.

Apel o uwzględnienie historii kobiet w historii szkolnej jest więc także apelem o uwzględnienie w programowaniu i pisaniu tej historii najnowszych osiągnięć nauki historycznej, co dotyczy też historii społecznej czy gospodarczej, historii codzienności i kultury.

W naszym przekonaniu w odzyskiwaniu kobiet dla historii potrzebna jest zmiana paradygmatu/koncepcji całej szkolnej edukacji historycznej. Podstawa programowa kształcenia ogólnego, a w konsekwencji podręczniki do historii powinny pokazywać sprawiedliwą historię, czyli taką, która ilustruje niezaprzeczalny fakt – kobiety i mężczyźni mieli ten sam udział w dziejach. Stąd wyrażony powyżej postulat zmiany tradycyjnej, patriarchalnej wizji przeszłości, w której kobiety są „niegodne historii”. Powinno to nastąpić poprzez włączanie dziejów kobiet do szkolnej narracji podręcznikowej, zamieszczanie informacji na temat ich pracy w gospodarstwie domowym, na roli, w fabrykach, biurach czy urzędach. Narracja ta powinna być wspólna dla obu płci, nie należy dorzucać tematów „kobięcych” i tworzyć dla nich „getta” podręcznikowego. Zmianie powinna ulec także ikonografia, tak aby przedstawiając strukturę społeczną danych epok, nie marginalizować obecności kobiet. Autorzy podręczników, przystępując do pracy, powinni uwzględnić wnioski płynące z badań.

Uwzględnienie historii kobiet w szkolnej edukacji historycznej służy umacnianiu w uczennicach poczucia pewności siebie, sprawczości, aktywności na różnych polach, podejmowaniu wyzwań i osiąganiu sukcesów poprzez pokazywanie im pozytywnych wzorców w osobach kobiet, które swoją determinacją dokonały rzeczy wielkich i małych, a ich sukces zawsze był krokiem naprzód w osiąganiu równouprawnienia. Dla uczniów poznanie bardziej zróżnicowanej przeszłości jest istotne także z punktu widzenia współcześnie istniejącego układu społecznego i społecznych dążeń do równości i tolerancji. Treści polskich podręczników do nauczania historii, choć niejedynie do tego przedmiotu, mają bezpośrednie przełożenie na efekty nauczania i uczenia się, kształtowanie mentalności oraz

tożsamości płciowej polskiego społeczeństwa. Wiedza wyniesiona ze szkoły wpływa na postrzeganie kobiet i mężczyzn oraz szereg decyzji w ramach wchodzenia osób uczących się w dorosłość i różne role społeczne⁵³.

⁵³ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii”... *O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce*, „Sensus Historiae” 2013, nr 4, s. 52; wersja angielska/elektroniczna: „Unworthy of History”. *The Absence of Women in History from the Perspective of the Analysis of Curricula and Selected History Textbooks in Poland. An Outline of the Issue*, <http://www.sensushistoriae.epigram.eu/english/index.php/sensus/article/view/55> [dostęp: 13.06.2024].

Izabela Skórzyńska – prof. UAM dr hab., dydaktyczka historii, historyczka, nauczycielka akademicka i badaczka, autorka i współautorka publikacji z zakresu: inscenizacji pamięci, pamięci kobiet okresu komunizmu, szkolnej historii kobiet, a ostatnio dydaktyki performatywnej. Pracuje na Wydziale Historii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, gdzie kieruje Zakładem Dydaktyki Historii. Jest członkinią wykonawczą World Center for Women’s Studies. Współpracuje z licznymi instytucjami kultury historycznej, gdzie także realizuje badawcze i badawczo-dydaktyczne oraz popularyzujące wiedzę historyczną projekty studenckie i uczniowskie.
e-mail: indygo@amu.edu.pl

Edyta Głowacka-Sobiech – historyczka, romanistka i pedagożka, prof. UAM na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Płcią i Tożsamością Kulturową UAM, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zespołu „Gdy Nauka jest Kobietą”, Rady Naukowej „Harcerstwa. Rocznika naukowego Muzeum Harcerstwa”. Najważniejsze prace: *Twórcy polskiego skautingu – Olga i Andrzej Małkowscy* (Poznań 2003), *Harcerstwo w Polsce w latach 1944–1990* (Poznań 2013), „Niegodne historii”? *O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (razem z I. Chmurą-Rutkowską, I. Skórzyńską, Poznań 2015). Współzałożycielka i fundatorka Muzeum Historii Kobiet. Redaktorka i współredaktorka monografii zbiorowych, autorka tekstów naukowych i popularnonaukowych.
e-mail: egs@amu.edu.pl

Iwona Chmura-Rutkowska – prof. UAM dr hab., pedagożka, socjolożka, edukatorka antydyskryminacyjna, nauczycielka akademicka. Pracuje w Zakładzie Socjologii Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierowniczką, badaczką i konsultantką krajowych i międzynarodowych projektów naukowych, edukacyjnych i społecznych z zakresu problematyki dotyczącej nierówności, stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Autorka i współautorka publikacji z zakresu kulturowych i społecznych uwarunkowań kształtowania (się) tożsamości rodzajowej, problemu przemocy ze względu na płeć, krytycznych analiz dyskursu kobiecości i męskości w kulturze popularnej, programach szkolnych, podręcznikach i potocznych narracjach, m.in. książki: „Niegodne historii”? (Poznań 2015, z E. Głowacką-Sobiech i I. Skórzyńską), *Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży* (Poznań 2019). Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM i zespołu „Gdy Nauka jest Kobietą”. Współpracowniczką instytucji państwowych, samorządów oraz organizacji pozarządowych działających na rzecz równego traktowania. Członkini Zespołu

ds. Polityki Równości i Różnorodności Miasta Poznania oraz Zespołu Sterującego Polityki Oświatowej dla miasta Poznania 2030. Fundatorka i członkini Fundacji Muzeum Historii Kobiet, przewodnicząca rady Fundacji Ja, Nauczyciel'ka. e-mail: iwona.chmura-rutkowska@amu.edu.pl, ichmurka@amu.edu.pl

Anna Kowalczyk – pisarka, dziennikarka i aktywistka, popularyzatorka historii kobiet. Autorka bestsellerowej *Brakującej połowy dziejów. Krótkiej historii kobiet na ziemiach polskich* (Warszawa 2018), pierwszej popularnonaukowej syntezy dziejów kobiet na ziemiach polskich od paleolitu do współczesności. Fundatorka i pierwsza prezeska Fundacji Muzeum Historii Kobiet. Współautorka Bazy Historii Kobiet. Opiekunka merytoryczna akcji BNP Paribas „Gdzie są nasze patronki?”. Współautorka polsko-niemieckiego spektaklu muzycznego *Das Moderne Maedel* o emancypacji kobiet w dwudziestoleciu międzywojennym oraz podręcznika dla edukatorów i edukatorek *Herstoria stosowana* (Poznań 2024).

e-mail: a.kowalczyk@historiakobiet.org

Agnieszka Jankowiak-Maik – nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie, doktorka nauk humanistycznych, publicystka i aktywistka edukacyjna, znana w sieci jako Babka od Histy. Autorka książki *Historia, której nie było* (Kraków 2022). Laureatka XIV edycji Nagrody im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, „Medalu Wolności Słowa” Grand Press w kategorii „Obywatel(ka)” oraz tytułu Wielkopolski Nauczyciel Roku 2021. Absolwentka International Visitor Leadership Program. Wiceprezeska Fundacji Muzeum Historii Kobiet.

e-mail: agnieszka.jankowiak.maik@gmail.com

Problematyka narodowościowa w edukacji historycznej

Przy pracy nad nową formułą edukacji historycznej (i obywatelskiej) bardzo istotna jest ochrona dotychczasowego dorobku oraz uniknięcie nowych błędów w zakresie szeroko rozumianej problematyki procesów narodotwórczych i stosunków narodowościowych. Szczególnie istotne, by autorzy podstaw programowych i programów nauczania przyjęli wspólne założenia dotyczące tej problematyki:

- Wspólnoty narodowe są zjawiskiem jednocześnie uniwersalnym (występują we wszystkich epokach historycznych i na wszystkich kontynentach) i konkretnohistorycznym (w różnych kontekstach społeczno-kulturowych przybierają najrozmaitsze formy). Nie są czymś *ex definitione* pozytywnym lub negatywnym.
- Nie ma narodów lepszych i gorszych, posiadających szczególnie zestaw cech pozytywnych lub negatywnych. Przy bliższym spojrzeniu takie charakterystyki jak „naród kupców”, „naród morderców”, „naród żołnierzy”, „naród skąpców” – okazują się formą stereotypizacji. Należy tego typu określeń unikać, choć zwłaszcza we wczesnych etapach edukacji wydają się wygodne w użyciu (np. Fenicjanie – naród kupców, Spartanie – naród żołnierzy). W zamian wyjaśnić, dlaczego Fenicjanie zajmowali się handlem częściej niż np. Trakowie.
- Bezwzględnie konieczne jest uczciwe wyjaśnienie motywów autorów tworzących podstawy programowe, programy i podręczniki. Jeżeli podoba się nam ekspansja terytorialna i polityczna Polski w XIV–XVII wieku, trzeba wyjaśnić dlaczego (bo np. potęga Polski jest wartością samą w sobie albo wartością szczególną jest niesienie zachodnioeuropejskich wzorców cywilizacyjnych i rzymskiego katolicyzmu). W przeciwnym razie uczeń skazany jest na samodzielne tłumaczenie sobie, dlaczego Polacy w Kijowie są w porządku, a Niemcy we Wrocławiu to nieszczęście.
- Wszystkie wspólnoty narodowe oceniane są wedle tej samej skali wartości i tych samych kryteriów. Moralność Kalego prędzej czy później obróci się przeciwko samemu Kalemui.
- Relacjonując stosunki między narodami, należy starać się rzetelnie przedstawiać charakter relacji między nimi, a w przypadku konfliktów wyjaśnić rzeczywiste motywacje działań obu stron. Istotną pomoc w tym wypadku stanowią materiały pracujących przez wiele lat międzynarodowych komisji podręcznikowych, zwłaszcza polsko-niemieckiej.
- Unikanie tematów niewygodnych, zjawisk i faktów poddających się różnorodnym interpretacjom, a tym bardziej „spraw wstydlivych” przynosi w ostatecznym rachunku więcej szkód niż pożytku.

Włodzimierz Mędrzecki – prof. dr hab., pracownik Instytutu Historii Polskiej Akademii Nauk, specjalizuje się w badaniach nad historią najnowszą, historią społeczną oraz stosunkami narodowościowymi na ziemiach polskich.

Znowu nowa? Historia w szkole podstawowej w przyszłej podstawie programowej

Po wstępnych konsultacjach i dyskusjach odnośnie redukcji podstaw programowych, jakie mają znaleźć zastosowanie od nowego roku szkolnego (2024/2025), pozwalam sobie na kilka uwag o tym tzw. odchudzaniu w odniesieniu do przedmiotu historia w szkole podstawowej.

Ale także, wybiegając może nie przed szereg, ale naprzód, chciałbym poddać pod dyskusję propozycje dla być może całkiem nowej podstawy programowej (PP) z historii, jakiej mamy spodziewać się za trzy lata, wraz z nowymi podstawami programowymi innych przedmiotów.

Każde reformowanie procesu kształcenia w szkołach różnych szczebli ma w sobie coś z konstrukcji w procesie. Zmiany muszą być dokonywane przez kolejnych kilka, a nawet kilkanaście lat. Zatem podczas gdy najmłodsze roczniki już wpadają w sieci nowych, zreformowanych działań edukacyjnych, te starsze idą jeszcze dawnym tokiem nauczania. Ale koncepcja powinna być opracowana już na starcie wprowadzanych zmian. O ile są konieczne. Czy od nowego roku szkolnego (2024/2025) potrzebne są zmiany podstaw programowych? Twierdząca odpowiedź już padła, w jakiejś mierze poprzez rezultaty wyborów parlamentarnych z października minionego roku. W kampanii wyborczej i powyborczych obietnicach zwycięskiego porozumienia międzypartyjnego wątek oświatowy zajmował poczesne miejsce. Chodziło o odciążenie uczniów od nadmiaru materiału, pamięciowego opanowywania wiedzy, pracochłonnych prac domowych. Krytykowany był

przedmiot historia i terażniejszość, a także zakres historii jako przedmiotu szkolnego. Pod sam koniec 2023 albo w styczniu 2024 r. powstały w MEN zespoły pracujące nad modyfikacją podstaw programowych, które po pełnym procesie konsultacji mają wejść w życie od września 2024 r. Ogólne założenia mówiły o redukcji materiału o mniej więcej 20 procent i o takim rozkładzie materiału, który nie wymaga opracowania nowych podręczników.

Po modyfikacji podczas prekonsultacji

Efekty prac zespołów, które zaproponowały redukcję treści zawartych w podstawach programowych wszystkich przedmiotów, można ostrożnie uznać za interesujące i zmiernie, moim zdaniem, we właściwym kierunku. Szczegółowe uwagi zawarte w tekście towarzyszącym propozycji PP z historii wyjaśniają przyjęte założenia¹.

Rezultaty prac kilkusobowego zespołu², który bardzo szybko, bo już w lutym 2024 r. przedstawił

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Zmiana podstawy programowej – zaczynamy prekonsultacje*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zmiana-podstawy-programowej--zaczynamy-prekonsultacje> [dostęp: 8.06.2024].

² Marcelina Koprowska, doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych UW, nauczycielka w LO; Włodzimierz Kowalczyk, CKE; dr Jakub Lorenc, Szkoła Edukacji PAFW i UW, nauczyciel w SP i LO; Joanna Szydziak, nauczycielka w SP;

do prekonsultacji m.in. podstawę programową historii dla klas IV–VIII (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Historia) są godne uwagi. I takiej też się doczekały, bo wpisów było ponad 30 tys., a kolejny etap konsultacyjny nastąpił w kwietniu i maju 2024 r. Wiele z uwag przesłanych do MEN miało charakter nie do końca merytoryczny, wykazując niezrozumienie zadań postawionych przed zespołem i ograniczeń, jakim ta praca podlegała³. Ale były też bardziej zdecydowane stanowiska, np. wyrażanie rozpaczy i tęsknoty za podobno zakazaną bitwą grunwaldzką. Czasami było to „tylko” związane z brakiem rozumienia istoty tego, co kryje się za terminem podstawa programowa, czasami zaś z uznawaniem swych własnych doświadczeń edukacyjnych z tego przedmiotu za wyłącznie właściwe.

W odniesieniu do projektu podstawy programowej, ale tylko z historii w szkole podstawowej, przytoczę kilka uwag, które kierowałem bezpośrednio do członków zespołu:

- Lepsza jest nowa, krótka redakcja części wstępnej.
- Istnieje, bez obniżenia poziomu realizacji celów ogólnych, możliwość dalszej redukcji wymagań szczegółowych. Ale już wykonana praca zasługuje na uznanie.
- Wszystkim korzystającym z PP, zwłaszcza autorom, wydawcom podręczników i nauczycielom przydałby się jednak, usunięty w tej propozycji, podział wymagań szczegółowych na konkretne klasy V–VIII.
- Kontestuję (od lat) „rozwiązanie propedeutyczne” zastosowane w klasie IV, o czym niżej.

Nowa (czy tylko zmodyfikowana) podstawa programowa przedmiotu historia w szkole podstawowej za kilka lat, być może od roku szkolnego 2027/2028

Czy musi być całkiem nowa PP do nauczania historii w szkole podstawowej? Taki przymus

Aleksander Pawlicki, Szkoła Edukacji PAFW i UW, nauczyciel w LO (koordynator zespołu).

³ Informacje A. Pawlickiego przekazane podczas internetowej sesji konsultacyjnej (19.02.2024 r.) i posiedzenia Komisji Dydaktycznej PTH (22.03.2024 r.).

zaistniał w 2016 r., gdy dokonywała się wielka i szybka zmiana organizacji edukacji szkolnej, realizowana głównie poprzez likwidację gimnazjów i związane z nią przekształcenia szkolenictwa podstawowego i ponadpodstawowego⁴. Takiej wielkiej zmiany organizacji oświaty raczej (oby) nie będzie. Ale czas, który już minął i terazniejszość dają inną, nową perspektywę.

Dla nowej czy może tylko zmodyfikowanej (ale solidnie) PP ważne będą następujące kwestie:

- Obecnie najbardziej widoczne jest to, że uczniów, nawet 10-latek z IV klasy, może docierać szybko do różnych mniej lub bardziej szczegółowych informacji. A i ocen, kontrowersji, głupot i spamu (w odniesieniu do historii). Czyli proces edukacji historycznej musi to uwzględniać.
- Lekcje historii muszą być ciekawe, atrakcyjne, interesujące, nieszablonowe – przymiotniki można mnożyć. Jak to robić? Nie wystarczą podręczniki, choć te są coraz lepsze, Internet, tablica multimedialna, atrakcyjny nauczyciel (cokolwiek to znaczy). Może wszystko naraz i do tego wycieczki? To nie może być przedmiot nudny i nie lubiany⁵.
- Faktografia obowiązkowa powinna zostać obowiązkowo „odchudzona”, ale z ciągle widoczną możliwością pogłębiania wiedzy o tym, co zaciekało, co pozwoli Julce i Antkowi być w klasie ekspertami, choćby tylko od jednego zagadnienia. Więcej myślenia, analizy, kombinowania, dyskusji i sporów.
- Trzeba ocalić z poprzedniej (tej dziś dyskusowanej) PP wszystko, co wartościowe: nową preambułę, cele ogólne, operacjonalizację (tych zachowanych) celów szczegółowych.
- Na historię w szkole podstawowej mają uczniowie pięć lat. Można je inaczej zagospodarować. Sądzę, że nie sprawdza się funkcjonujące od 2016 r. „rozwiązanie propedeutyczne

⁴ Z.T. Kozłowska, *Podstawa programowa z historii w pracach Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego*, [w:] *Reformowanie edukacji historycznej. Zbiór studiów*, pod red. J. Orzeł, S. Roszaka, M. Strzeleckiej i A. Wieczorek, Toruń 2018 („Toruńskie Spotkania Dydaktyczne” 12), s. 174–175.

⁵ J. Chańko, J. Daszyńska, *Dlaczego historia to przedmiot (nie)lubiany?*, [w:] *Reformowanie edukacji historycznej*, dz. cyt., s. 104–113.

zastosowane w klasie IV”⁶. Postuluję daleko idącą modyfikację, jeśli nie wręcz likwidację owego rozwiązania w docelowej PP. Mam całkiem inny pomysł na lekcje historii, przynajmniej w drugim semestrze kl. IV. Konsekwencją byłyby też zmiany w klasach V–VIII.

Proponuję wykorzystać klasę IV na całkiem normalną edukację o epokach: starożytnej i średniowieczu. Poprzedzałoby je jedynie kilka zagadnień wstępnych: czym jest historia, jakie gatunki źródeł wykorzystuje i jak mierzy czas, barwy, godła, hymny. Proponuję zlikwidować wielki blok – przegląd bohaterów narodowych, bo to dziś stanowi jądro uczenia historii w IV klasie. Nie oznacza to likwidacji ich obecności w nauczaniu, „oni” (i nieliczne niestety jak na razie „one”) tylko przejdą do tematów z odpowiednich epok. Na obecne omawianie kolejnych postaci starsi uczniowie mówią „żabie skoki”⁷. I coś w tym jest.

Natomiast jeśli nie zapadną decyzje o problemowym nauczaniu przedmiotu (a to trudne), to chronologiczny tok nauczania mógłby wyglądać następująco:

- Klasa IV – zagadnienia wstępne, starożytność i średniowiecze;
- Klasa V – dzieje nowożytne i początek XIX w. (do 1815 r.);
- Klasa VI – dziwny wiek XIX i jego długi dziwny koniec (1815–1914);
- Klasa VII – dwie wojny i okres międzywojenny (1914–1945);
- Klasa VIII – historia po drugiej wojnie światowej oraz (jako wstęp do kolejnego etapu kształcenia historycznego):
 - moi przodkowie i moja rodzina,
 - historia mojej miejscowości i regionu,
 - czy i w jakim stopniu przydatna jest dla mnie wiedza historyczna.

Propozycja jest do dyskusji, uprzejmie proszę bez inwektyw (jasiuch4@wp.pl).

⁶ „Przygotowana w wyniku dyskusji [22 października 2016 r.] krytyczna opinia [Komisji Dydaktycznej PTH] dotyczyła bardzo przeładowanego i niedostosowanego do możliwości uczniów programu do IV klasy szkoły podstawowej” (Z.T. Kozłowska, dz. cyt., s. 174).

⁷ Amerykańska strategia „żabich skoków” w wojnie na Pacyfiku zakładała opuszczanie trudniejszych do zdobycia placówek japońskich w dążeniu do Wysp Japońskich.

Jan Chańko – dr nauk humanistycznych, historyk i dydaktyki historii, emerytowany starszy wykładowca Uniwersytetu Łódzkiego; zainteresowania: dydaktyka historii, nauki pomocnicze historii (epigrafika, prasoznawstwo); autor 135 publikacji (3 książki i fragmenty monografii miast: Kutno, Łódź, Uniejów, Zgierz).
e-mail: jasiuch4@wp.pl

Wokół podstawy programowej do nauczania historii

W ostatnich miesiącach edukacja szkolna nie schodzi z pierwszych stron gazet. Niestety jednak przeważnie nie służy to spokojnej dyskusji i pogłębionej refleksji, a dyskurs prasowy prowadzony jest częściej w konwencji sensacji lub skandalu. W taki też sposób przedstawiano zmiany w podstawie programowej do nauczania historii, zaproponowane przez powołany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zespół składający się głównie z nauczycieli praktyków oraz przedstawiciela Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Jeden z członków zespołu, Jakub Lorenc, w podcaście *Podcasterix*, który prowadzi wspólnie z dwoma innymi nauczycielami historii, mówił wręcz o fali hejtu, której doświadczył po ogłoszeniu dokumentu¹. W mediach społecznościowych ręce nad proponowanymi skreśleniami (bo zmiany polegały głównie na „odchudzeniu” podstawy) załamywali i historycy akademicy, i nauczyciele, i publicyści – zwłaszcza związani z prawą stroną sceny politycznej. List otwarty wystosowali przedstawiciele Węgierskiej Akademii Nauk w porozumieniu z grupą polskich historyków². W ten sposób treści szkolnego nauczania historii stały się sprawą międzynarodową.

Jako dydaktyk, były nauczyciel, a także badaczka historii edukacji uważam szum medialny

wokół podstawy programowej do nauczania historii za zjawisko złe, świadczące o upolitycznieniu tego przedmiotu, a w świetle historycznego rozwoju dyskusji nad podstawami i kształtem tego dokumentu – za krok wstecz w stosunku do zmian wprowadzonych po transformacji ustrojowej z przełomu wieków.

Trochę historii

Pojęcie „podstawa programowa”, a wcześniej „minimum programowe”, pojawiło się w polskim dyskursie dydaktycznym, a także w polskim prawie na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku na kanwie debaty dotyczącej zmian w szkolnej edukacji historycznej, zainicjowanej przez ruch Solidarność, a kontynuowanej w trakcie transformacji ustrojowej. To wówczas podnoszono z jednej strony konieczność liberalizacji sztywnych dotąd „programów nauczania”, oddania w ręce nauczycieli swobody decydowania o treściach i formach nauczania³. Z drugiej strony słyhać było głosy uczniów, rodziców, nauczycieli, obserwatorów o tym, że materiał szkolny jest przeładowany ponad możliwości percepcyjne i czasowe uczniów. Sama jako

¹ *Podcasterix*, odcinek 80: *Refleksje po pierwszym tygodniu analiz odchudzonej podstawy programowej*, <https://play.acast.com/s/podcasterix/80> [dostęp: 19.04.2024].

² Stanowisko Węgiersko-Polskiej Komisji Historycznej Węgierskiej Akademii Nauk, 26 II 2024 r.

³ Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, wyd. 2 popr. i rozszerz., Lublin 2010, s. 158; J. Maternicki, *Szkoła a edukacja historyczna społeczeństwa*, „Wiomości Historyczne” 1983, nr 2, s. 161.

ówczesna licealistka pisałam w petycji do ministerstwa, że tydzień pracy robotnika to 40 godzin, a uczniowie w tygodniach z roboczą sobotą miewają po 46 lekcji, do których najczęściej trzeba się jeszcze przygotować.

Ogłoszone w 1992 roku minimum programowe⁴ miało dawać podstawową ramę, zaś szczegółowe programy opracowywały wydawnictwa podręcznikowe, zespoły pedagogów, a nawet pojedynczy nauczyciele. Zaczęły powstawać szkoły autorskie i programy autorskie tworzone na użytek własnych uczniów lub „pożyczane” też innym nauczycielom. Zatwierdzane były na poziomie szkoły, a warunkiem akceptacji było uwzględnienie treści zawartych w „minimum”.

Reforma z 1999 roku, wprowadzająca 6-klasową szkołę podstawową, trzyletnie gimnazja i trzyletnie licea, wprowadziła też „podstawy programowe”. Wykaz wydarzeń i postaci związanych z historią Polski, przewidzianych w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo w klasach IV–VI szkoły podstawowej, mieścił się tam w pięciu wierszach tekstu⁵. Poza tym znalazły się sformułowania o konieczności uwzględnienia historii lokalnej i europejskiej, środowiska i życia codziennego, kultury i pracy, które każdy nauczyciel mógł wypełnić konkretnymi treściami według własnego uznania.

Na zliberalizowanym wówczas rynku wydawniczym ukazało się nawet ok. 40 różnych

podręczników dla poszczególnych klas. Proponowały one bardzo różnorodne podejścia do edukacji historycznej, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej. Moja ulubiona seria „A To Historia!” zakładała trzyletni spiralny kurs, gdzie w klasie IV uczniowie zapoznawali się z życiem codziennym od czasów prehistorycznych po współczesność, klasa V była podróżą przez kulturę i gospodarkę, zaś klasa VI zawierała treści dotyczące życia społeczno-politycznego, znów od pradziejów po współczesność.

Z czasem okazało się, że moje preferencje – wówczas początkującej nauczycielki – były odosobnione, a z uznaniem większości nauczycieli spotkały się podręczniki zawierające tradycyjny kurs historii politycznej z elementami kultury – nieodbiegające zasadniczo od kanonu znanego jeszcze z czasów PRL (choć pozbawionego elementów marksizujących).

Najwyraźniej nauczyciele chcieli uczyć w sposób, do którego zostali przygotowani, który mieli już wypraktykowany i który dawał im poczucie „przerobienia” „całości materiału”. Nie przypadły im do gustu nowatorskie podejścia, szeroko lansowane wówczas w publikacjach akademickich z zakresu dydaktyki historii, a także w materiałach do doskonalenia zawodowego nauczycieli. Promowały one to, co zostało potem nazwane „dyscyplinarnym” modelem nauczania: metody aktywizujące, kładące – w duchu konstruktywizmu – nacisk na łączenie zdobywania wiedzy z kształceniem umiejętności i postaw, wyrażanych za pomocą zoperacjonalizowanych celów nauczania historii⁶. Do jego wdrażania zachęcała także nowa formuła egzaminu maturalnego, gdzie w miejsce dotychczasowego wypracowania o charakterze referatu na zadany temat pojawiły się zadania wymagające analizy źródeł historycznych, map, ikonografii. Nauczycielom wciąż bardziej odpowiadał jednak model historii

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich, obowiązujące od 1 września 1992*, Warszawa 1992.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 14, poz. 129. Szkoła podstawowa, historia i społeczeństwo. Punkt 10: „Moja ojczyzna. Wydarzenia i osoby o zasadniczym znaczeniu dla losów narodu i państwa polskiego (chrzest Polski, Zjazd Gnieźnieński i koronacja Chrobrego, Władysław Łokietek i Kazimierz Wielki, bitwa pod Grunwaldem, Unia Polsko-Litewska, królowa Jadwiga i Jagiełło, Stefan Batory, potop szwedzki, Jan Sobieski, Konstytucja 3 Maja, rozbiory, formy walki o niepodległość Polski, I wojna światowa, odzyskanie niepodległości, wojna polsko-sowiecka, Józef Piłsudski i Roman Dmowski, II wojna światowa, okupacja i walka o niepodległość)”.

⁶ Trzy modele: pamięciowy, dyscyplinarny i postmodernistyczny, według koncepcji P. Seixasa, przedstawiłam szczegółowo w: J. Wojdon, *Pamięć w edukacji historycznej – od teorii do praktyki szkolnej*, [w:] *Wielka zmiana. Historia wobec wyzwań. Pamiętnik XX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie, 18–20 września 2019 roku*, t. 1, red. J. Pomorski i M. Mazur, Warszawa–Lublin 2021, s. 466–485.

jako pamięci, w praktyce szkolnej wśród środków dydaktycznych królował podręcznik, kreda i tablica, a wśród metod nauczania – wykład i pogadanka. Wyniki matur ani badania świadomości historycznej młodzieży nie świadczyły jednak o opanowaniu materiału przez uczniów, mimo że otrzymywali oni przegląd historii „od Mieszka [pierwszego] do Leszka [Wałęsy]” (a częściej do II wojny światowej, bo okres powojenny zwykle nie mieścił się już w trzyletnim cyklu) trzykrotnie w ciągu kariery edukacyjnej.

Dążenie do zmiany tego stanu rzeczy stało się przewodnim motywem reformy z 2012 r.⁷, kiedy to dotychczasowy kurs gimnazjalny rozciągnięto na 4 lata, tak że edukacja gimnazjalna miała kończyć się u progu I wojny światowej, a lata 1914–2004 weszły do programu I klasy szkoły średniej⁸. Całe dzieje mieli ponownie zgłębiać, i to znacznie bardziej szczegółowo, tylko ci, którzy wybierali historię na poziomie rozszerzonym. Dla pozostałych przewidziano nowy przedmiot pod nazwą „historia i społeczeństwo”, w ramach którego nauczyciele mogli wybierać epoki lub wątki tematyczne: Europa i świat; Język, komunikacja i media; Kobieta i mężczyzna, rodzina; Nauka; Swojskość i obcość; Gospodarka; Rządzący i rządzeni; Wojna i wojskowość; Ojczysty Panteon i ojczyste spory. Nie ma tu miejsca na przytaczanie społecznych kontrowersji wywołanych przez te zmiany. Dość wspomnieć, że pod wpływem argumentów natury polityczno-patriotycznej moduł „Ojczysty Panteon – ojczyste spory”, poświęcony wybitnym postaciom z dziejów Polski, zyskał status obowiązkowego. Równocześnie nieliczni tylko nauczyciele skorzystali z możliwości realizacji własnych, autorskich wątków, w tym tych związanych z historią lokalną.

Z dydaktycznego punktu widzenia istotną nowością podstawy z 2012 roku było jej sformułowanie nie w postaci wykazu treści do opanowania przez uczniów, lecz w formie zoperacjonalizowanych efektów kształcenia. Takim

rozwiązaniu przyświecała szczytna intencja, by podkreślić wagę umiejętności, a nie biegłości faktograficznej, jako celu szkolnej edukacji historycznej. Podstawa przestała być zestawem tematów poprzedzonym spisem celów ogólnych; pokazała, że każde zagadnienie stwarza okazję, by przy jego pomocy realizować jakieś cele kształcące, czyli rozwijać umiejętności z warsztatu naukowego historyka. Takie sformułowanie haseł podstawy miało jednak swoje wady. Pierwszą była pozornosc efektów umiejętnościowych – zbyt wiele zagadnień poprzedzonych zostało czasownikami typu „omawia”, „opisuje”, „podaje”, a więc odwołującymi się *de facto* do referowania wiadomości – reprodukcji treści podręcznika czy też nauczycielskiego wykładu. Był to więc nadal zestaw zagadnień do „przerobienia” na lekcji, a nie umiejętności do trwałego opanowania przez uczniów. Drugą wadą urzędowego powiązania konkretnych treści z konkretnymi umiejętnościami było dalsze uszczegółowienie podstawy. Ten urzędowy dokument wręcz narzucał teraz sposób ujmowania tematów na lekcjach, ograniczając autonomię nauczycieli, a także swobodę twórców podręczników szkolnych, których treść podlega w Polsce ministerialnej kontroli⁹. Szczęśliwie zachowano możliwość wyboru podręcznika przez nauczyciela (w tym niewybierania żadnego), ale można zaobserwować, że to właśnie po tych zmianach podręczniki w jeszcze większym stopniu upodobniły się do siebie nawzajem.

Zoperacjonalizowane efekty utrzymały się w kolejnych wersjach podstawy, wprowadzanych już przez rządy Prawa i Sprawiedliwości, gdy w 2019 zlikwidowano gimnazja i wrócono do 8-klasowej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum. W zakresie edukacji historycznej najgłębsze zmiany treści zaszły po reformie z 2022 roku. Przy okazji wprowadzania nowego przedmiotu „historia i teraźniejszość”, który miał przeciwdziałać utrzymującej się praktyce niezdań

⁷ *Eksperci w MEN o nauczaniu historii od września 2012 r.*, <https://dzieje.pl/aktualnosci/eksperci-w-men-o-nauczaniu-historii-od-wrzesnia-2012-r> [dostęp: 19.04.2024].

⁸ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2012.

⁹ System kontroli podręczników w Polsce przedstawił S. Roszak, *Between dominance and democracy in the selection and content of textbooks in Poland*, „International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics” 2018, vol. 39, s. 179–188.

z historią najnowsza, dokonano też daleko idącej modyfikacji treści przedmiotu historia. W toku dyskusji społecznej nad projektem podstawy, toczony w okresie świąteczno-noworocznym, rząd wycofał się z niektórych szczegółowych sformułowań (np. dotyczących katastrofy smoleńskiej 2010 r.), istota zmian została jednak utrzymana.

Wypowiadając się w mediach społecznościowych – niezależnie od wspierania krytycznych głosów innych ciał, takich jak Polskie Towarzystwo Historyczne czy Komitet Nauk Historycznych PAN – pisałam wówczas, że niekorzystne zmiany

widać [...] już w sformułowaniu ogólnych celów nauczania historii, które przeczą wszystkiemu, czego w ciągu ostatniego półwiecza dopracowała się światowa dydaktyka tego przedmiotu. Bez żadnych ogródek ogłaszają one, że **naczelną funkcją szkolnej historii jest BUDOWANIE TOŻSAMOŚCI**. Nie – zapoznanie z warsztatem naukowym historyka i pokazanie, skąd i jak historycy czerpią wiedzę o przeszłości, jak analizują źródła i wyciągają wnioski, jak toczą spory i różnią się w interpretacjach. Nie – rozwój krytycznego myślenia i wyposażenie ucznia w narzędzia do poruszania się w gąszczu informacji, prawdziwych i fałszywych, istotnych i drugorzędnych, do czego historia dostarcza bogatych i fascynujących materiałów, i co – jak pokazują doświadczenia Anglii, Stanów Zjednoczonych, Kanady czy Belgii – wciąga uczniów i stymuluje ich rozwój intelektualny, a przy okazji rozbudza zainteresowanie historią – zarówno przeszłością jako taką, jak i jej badaniem. Wprawdzie na szarym końcu zapisów dotyczących celów edukacyjnych znajduje się rozwój myślenia historycznego, ale hasła podstawy w żadnym stopniu do tego nie zachęcają. Nie zadają żadnych pytań, nie przedstawiają wątpliwości ani alternatywnych opinii – a przecież tym właśnie żyją historycy, nie tylko badacze akademicy, ale np. dziennikarze zajmujący się historią, pisarze czy twórcy filmów. Ba, nawet gry komputerowe otwierają przed graczami większą swobodę interpretacji niż podstawa programowa przed uczniami i nauczycielami. Podstawa nie stawia żadnych problemów, lecz pokazuje gotowe rozwiązania, które uczeń ma jedynie przyswoić. Jakież to myślenie? Jakie wyzwanie intelektualne?

JAKĄ TOŻSAMOŚĆ MA BUDOWAĆ SZKOLNA HISTORIA?

Po pierwsze, POLSKĄ. Na 33 stronach tekstu słowa „Polska”, „polski”, „polskość” pojawiają się 170 razy i jeszcze 16 razy „Polacy”. Przy czym polskość koncentruje się na Warszawie, a inne miejsca pojawiają się jedynie od wielkiego dzwonu, najczęściej pogrzebowego – głównie w kontekście wydarzeń militarnych albo martyrologii.

Nieustannie podkreślana jest odrębność i (korzystna) odmienność Polski od otaczającego świata. Na przykład „[uczeń] charakteryzuje atrakcyjność kulturową Polski dla mieszkańców państwa Zakonu Krzyżackiego; [...] charakteryzuje tolerancyjną na tle współczesnego Zachodu politykę Kazimierza Wielkiego wobec Żydów [...] wyjaśnia okoliczności powstania i treść ideału »przedmurza chrześcijaństwa«; [...] charakteryzuje atrakcyjność kulturową Rzeczypospolitej dla ościennych narodów w XVII wieku; [...] rozpoznaje różnice między reformą Rzeczypospolitej pod koniec XVIII wieku a sposobem modernizacji przyjętym przez rewolucję francuską”.

Po drugie, CHRZEŚCIJAŃSKĄ. Porównanie poprzedniej (aktualnie obowiązującej) podstawy z nową pokazuje, że większość wprowadzonych zmian polega na dopisaniu punktów dotyczących (pozytywnej) roli Kościoła w procesach historycznych, od starożytnego Rzymu po III Rzeczpospolitą.

Notabene, z historii starożytnej znika właściwie cały Bliski Wschód, uczeń ma jedynie wymienić tamtejsze cywilizacje (wcześniej porównywał ich uwarunkowania geograficzne, charakteryzował organizację państw i strukturę społeczeństw, charakteryzował wierzenia, rozpoznawał osiągnięcia kulturowe), natomiast cały osobny punkt poświęcony jest „omówieniu” „najważniejszych etapów w starożytnych dziejach narodu żydowskiego – od Abrahama do królestwa Dawida i Salomona”. Zakuć, zdać...

A potem: „charakteryzuje znaczenie chrześcijaństwa dla zmian w kulturze i obyczajowości Rzymian; i [...] kulturotwórczą nowość chrześcijaństwa”.

W średniowieczu znika rozpoznawanie „najważniejszych osiągnięć” kultury arabskiej, pojawia się za to: „wyjaśnia [...] rolę podboju ziem chrześcijańskich dla rozwoju cywilizacji islamu”.

Dodatkowo język dyskursu naukowego ustępuje językowi katechezy: Mowa jest np. o „duchowych” (zamiast, jak wcześniej, „ideowych”) przyczynach rywalizacji papieżstwa z cesarstwem. „Wyjaśnia uniwersalny charakter kultury zachodniego średniowiecza, wskazując na wyjątkową rolę chrześcijaństwa jako podstawy ścisłej więzi wiary religijnej i rozumu, ze szczególnym uwzględnieniem roli św. Tomasza z Akwinu” i „charakteryzuje znaczenie scholastyki dla rozwoju teologii, filozofii i nauk przyrodniczych”.

W polskim kontekście eksponuje się rolę Kościoła dla funkcjonowania, a właściwie przetrwania państwa i narodu polskiego, od średniowiecza: „charakteryzuje rolę współdziałania Kościoła i państwa dla utrwalenia polskiej suwerenności (św. Wojciech, arcybiskupstwo gnieźnieńskie)”, po okres rozbiorów „charakteryzuje przejawy ożywienia religijnego w społeczeństwie polskim (Gietrzwałd, Jasna Góra, Ostra Brama, społeczny katolicyzm) i jego znaczenia dla polskiego ruchu narodowego”; i PRL: „wyjaśnia społeczno-polityczną rolę Kościoła katolickiego, ze szczególnym uwzględnieniem roli Prymasa Wyszyńskiego i jego programu duszpasterskiego (Jasnogórskie Śluby Narodu, Wielka Nowenna, Milenium); [...] opisuje wpływ Kościoła katolickiego na rozwój i przetrwanie po 13 grudnia 1981 roku oporu Polaków wobec komunizmu”.

Wątek narodowy i religijny łączy się, gdy np. mowa jest o „polskim kodzie kulturowym (wiara, język)”.

Po trzecie, tożsamość OBŁĘŻONEJ TWIERDZY. Wszędzie wokół Polski („nas”) czają się wrogowie, których historia (przedmiot szkolny) pomaga zdemaskować np.: „[uczeń] charakteryzuje stosunek europejskich elit oświeceniowych do rozbiorów Polski na przykładzie Woltera oraz I. Kanta” albo „ocenia sytuację Niemiec w latach dwudziestych (również w aspekcie panującego w Republice Weimarskiej zjawiska antypolonizmu)”. Raz po raz pojawiają się uszczypliwości, w aspekcie narodowym najczęściej pod adresem Niemiec (np. „charakteryzuje postawę pruskiego »sojusznika« Polski w 1792 roku”), a w aspekcie religijnym – osób/prądów/instytucji kwestionujących doktrynę kościelną czy prymat katolicyzmu (np. „charakteryzuje **SFORMUŁOWANĄ**

W KRĘGU PROTESTANCKIM zasadę *cuius regio eius religio* oraz jej konsekwencje [w domyśle negatywne] dla sytuacji wyznaniowej państw europejskich”; „przedstawia sytuację wyznaniową na ziemiach państwa polsko-litewskiego w XVI wieku na tle wojen religijnych trwających **NA SKUTEK REFORMACJI** na Zachodzie”). Jednocześnie negatywna jest ocena oświecenia: „wyjaśnia związek między »wiekiem światła« a ekspansją »zastępczych religii« (tajne stowarzyszenia: masoneria, illuminaci, różokrzyżowcy)” albo „wyjaśnia religijne, kulturowe i polityczne korzenie rasizmu i antysemityzmu oraz ich związek z hasłami naukowości, nowoczesności i postępu”. W kontekście rewolucji francuskiej zaś „charakteryzuje istotę i wyjaśnia skutki rewolucyjnego hasła »wolność, równość, braterstwo albo śmierć« (z uwzględnieniem przyczyn i przebiegu wojny w Wandei)”.

Notabene, podstawa buduje przekonanie o sprawczej mocy haseł, które jawią się niczym zaklęcia, gdy w innym nowo wprowadzonym punkcie czytamy (w odniesieniu do ziem polskich po kongresie wiedeńskim): „charakteryzuje znaczenie i realny wpływ hasła walki »W imię Boga za naszą i waszą wolność«”.

Wygląda na to, że podstawa odbiera szkolną edukację historyczną historykom, a oddaje ją w ręce polityków. Chciałoby się powiedzieć: stop, tak już było i się nie sprawdziło. W lansowanej w szkołach PRL wizji dziejów motorem napędowym, zgodnie z teorią Marksa (o którym nb. obecna podstawa nie wspomina ani słowem), była walka klas. Niepodległość Polacy zawdzięczali Leninowi (także objętemu dziś *damnatio memoriae*) i wielkiej socjalistycznej rewolucji październikowej, a wyzwolenie spod okupacji hitlerowskiej – głównie PPR i Armii Ludowej. Kościół krzewił ciemnotę i zacofanie, a kapitaliści i źli Niemcy czyhali na polski lud pracujący miast i wsi. Analizując propagandę lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, Michał Głowiński pisał o figurze naszej polskiej rodziny i ciepła ogniska domowego, z którego wykluczali się ci wszyscy, którzy ośmielali się krytykować oficjalne przekazy.

Jak wiemy, wychowankowie PRL-owskiej szkoły nie stali się marksistami ani nie pokochali Moskwy.

Po 1989 roku sporym wysiłkiem starano się odmienić nie tylko i nie tyle konkretne

interpretacje, co obraz historiografii. Programy i podręczniki, co prawda wciąż nieśmiało, sygnalizowały różnice zdań, stawiały pytania i problemy badawcze, podawały w wątpliwość utarte schematy, pokazywały funkcjonowanie mitów, podsuwały tematy do dyskusji.

Nowa podstawa wraca jednak do wiary w jedynie słuszny przekaz, liniową narrację historyczną oraz traktowanie uczniów (i nie tylko ich) nie jako partnerów dialogu, lecz materiał do obróbki ideologicznej.

Zatem nie w dodaniu lub odjęciu szczegółowych haseł widzę szkodliwość wprowadzonych zmian, lecz w zasadniczej zmianie podejścia do szkolnej edukacji historycznej, która pozbawia nauczycieli możliwości rzetelnego uczenia historii, a chce uczynić z nich politruków.

Trochę terażniejszości

Dzisiejsza dyskusja toczy się *de facto* nie o stanie szkolnej edukacji historycznej, jej celach, założeniach, ograniczeniach, lecz o zmianach wprowadzanych (czy też planowanych do wprowadzenia) do podstawy z roku 2022. Krytycy patrzą, czego ubyło – bo zmiany polegały głównie na skreśleniach. Czy czasem nie ubyło „naszego” – tego, na czym danej osobie czy środowisku szczególnie zależy. Osobiście szkoda mi trochę treści dotyczących życia Polaków na emigracji (co prawdopodobnie związane jest z moimi zainteresowaniami badawczymi, choć potrafiłabym uzasadnić przydatność społeczną wiedzy o zjawiskach migracyjnych z przeszłości¹⁰), poznaniacy protestowali przeciwko usunięciu nazwy powstania wielkopolskiego, Węgrom doskwiera pominięcie trzech tematów skupiających się na relacjach polsko-węgierskich. Szerzą się przy tym obawy, że jeśli danych treści w podstawie nie będzie, to i na lekcjach się nie pojawią. Takie podejście przeczy samej idei „podstawy” czy też „minimum programowego”, od którego zaczynało się odchodzenie od PRL-owskich programów dążących

¹⁰ 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, s. 225–238.

do regulowania wszystkiego, co działo się na lekcjach.

To powrót do koncepcji wcześniejszych, tuż-po-wojennych, kiedy to w duchu pozytywizmu połączonego z ideologią marksistowską zakładano, że jedynie „przerobienie” treści zgodnie z układem zapisanym w programie i podręczniku szkolnym zapewni prawidłową „realizację” materiału nauczania, i – nie mając zaufania do nauczycieli z powodów merytorycznych oraz ideologicznych – zniechęcano ich do opracowywania własnych strategii edukacyjnych. Po 1989 roku wydawało się, że ten etap definitywnie się zakończył.

U schyłku pierwszej ćwierci XXI wieku edukacja historyczna jest kwestią polityczną nie tylko w Polsce i na Węgrzech, a im bardziej szczegółowe są regulacje rządowe, tym większe emocje budzą – podobnie jak rządowe ceny mięsa w PRL, których podwyżki prowadziły do niepokojów społecznych, z obaleniem ekipy rządzącej łącznie. W Grecji, gdzie obowiązuje nie tylko rządowy program nauczania, lecz także jeden rządowo zatwierdzony podręcznik dla danej klasy, jego autorzy bywali w ostatnich latach okładani klątwami kościelnymi przez dostojników greckiej cerkwi za niewystarczająco ortodoksyjnie grecką wykładnię dziejów¹¹.

Tymczasem wbrew oczekiwaniom polityków prawniczych uczniowie głoszą nogami za historią poszukującą, stawiającą pytania, kwestionującą obowiązujące ustalenia, uwzględniającą różne perspektywy. Tam, gdzie lekcje wspierają tego rodzaju podejścia do przeszłości, historia cieszy się zainteresowaniem wśród różnych przedmiotów fakultatywnych czy egzaminacyjnych¹². Natomiast szkolna historia jako źródło wiadomości, którymi można się popisywać w towarzystwie lub w teleturnieju, nie przystaje do epoki, w której wiedza encyklopedyczna dostępna jest za jednym kliknięciem w Wikipedię, więc trudno uzasadniać przydatność jej wkuwania. W ostatnich miesiącach za innym kliknięciem – w ChatGPT – można

¹¹ A. Liakos, *History Wars: Notes from the field*, „Yearbook of the International Society for the Didactics of History” 2008/2009, vol. 5–6, s. 57–74.

¹² T. Haydn, „Longing for the Past”: *Politicians and the History Curriculum in English Schools, 1988–2010*, „Journal of Educational Media, Memory and Society” 2012, vol. 4, no. 1, s. 7–25.

w ciągu kilku sekund uzyskać wypowiedź pisemną na większość poruszanych w szkole zagadnień historycznych.

O szkolnej historii jako spoiwie tożsamości narodowej gorzko pisał kilka lat temu ukraiński badacz Oleksij Tołoczko. Stwierdził on, że historia jako przedmiot szkolny z historią akademicką ma wspólną właściwie tylko nazwę, bowiem szkolna edukacja historyczna zajmuje się głównie powtarzaniem i utrwalaniem narodowych mitów po to, by w jej efekcie młodzi poborowi wiedzieli, do której wojskowej komendy uzupełnień (rosyjskiej czy ukraińskiej) zgłosić się po zakończeniu nauki¹³.

Większość dydaktyków historii podpisałyby się zapewne pod słowami Hanny Wójcik-Łagan, która pisała, że paradygmatem nowoczesnego nauczania historii powinno być myślenie historyczne, a jego rozwijanie powinno zmierzać do odmitologizowania przeszłości i wyrobienia nawyków i umiejętności krytycznego podejścia do wszelkich przekazów na jej temat¹⁴. W tym duchu, gdybym miała spróbować zapisać efekty uczenia się w zakresie materiału, w którym mieszczą się relacje polsko-węgierskie, proponowałabym np.: „Po ukończeniu szkoły podstawowej uczeń lokuje w czasie władców Polski z dynastii Piastów i Jagiellonów; charakteryzuje ich najważniejsze osiągnięcia oraz wyzwania, z którymi mierzyli się w polityce wewnętrznej i zagranicznej; przedstawia życie społeczne, polityczne i kulturalne w monarchii patrymonialnej i stanowej, uwzględniając specyfikę polską; wymienia podstawowe źródła historyczne, które umożliwiają badanie tego okresu, wykazując na konkretnych przykładach ich wartość oraz niedostatki, a także konieczność konfrontacji różnych przekazów źródłowych w dążeniu do ustalenia prawdy o przeszłości z poszanowaniem prawa do różnic w interpretacji”.

¹³ Е. Савватеев, «Восточная Европа – регион, где история – взрывоопасная вещь» – историк Алексей Толочко, <https://hromadske.ua/ru/posts/my-liubym-zavoevatele-i-ubyits-merzavtsev-tyranov-kotorykh-schytaem-svoimy-heroiamy> [dostęp: 1.12.2017].

¹⁴ H. Wójcik-Łagan, *Myślenie historyczne – paradygmat nowoczesnego nauczania historii*, [w:] *Wokół problemów edukacji...*, red. J. Wojdon i B. Techmańska, Wrocław 2012, s. 257–278.

Badania wyraźnie pokazują, że młodzież interesuje się samodzielnym odkrywaniem przeszłości. Uczniowie lepiej zapamiętują, w jaki sposób się uczyli, niż to, czego się uczyli¹⁵ – stąd ważna jest różnorodność, którą w polskiej dydaktyce od lat promuje Adam Suchoński. Stąd też waga uczenia przez działanie i potencjał projektów edukacyjnych, których realizacja była warunkiem ukończenia gimnazjum, a w obecnej podstawie programowej ich rola na powrót została zmarginalizowana. Działania te rozwijają także ważne umiejętności społeczne, tak zwane miękkie, nade wszystko zaś – uczą stawiania pytań, formułowania problemów, a potem – oceny wiarygodności uzyskiwanych informacji. To kompetencje niezbędne we współczesnym świecie, gdzie dezinformacja staje się bronią polityczną, a skuteczne „promptowanie” sztucznej inteligencji – podstawą życia zawodowego i osobistego.

Tymczasem przeładowana podstawa utwierdza wielu nauczycieli w przekonaniu, że jedynie za pomocą wykładu są w stanie ją „przerobić”, a na kształcenie kompetencji przyjdzie czas po zapoznaniu z faktografią, co – jak pokazuje od lat przykład historii najnowszej – nigdy nie następuje. Dodatkowo jeszcze nauczyciele ulegają złudnemu przekonaniu, że to, co będzie na lekcji powiedziane, zostanie też przyswojone. Tymczasem piramida zapamiętywania wyraźnie pokazuje, że słuchacze wykładu zapamiętują około 5% informacji (a przy okazji utwierdzają się w przekonaniu, że historia jest nudna). Może więc warto, żeby to nauczyciel wybrał 10% najważniejszego albo najciekawszego materiału i pokierował jego poznaniem w sposób aktywny, przez działanie i wykorzystanie w praktyce. Uczniowie zapamiętują 80% takiej lekcji, czyli 8% całości materiału – to i tak więcej niż w przypadku wykładu. A do tego zainteresują się przeszłością i szkolną historią.

Ku przyszłości

Debata nad zmianami w podstawie programowej nie powinna koncentrować się na tym, czy

¹⁵ R. Harris, T. Haydn, *What happens to a subject in a „free market” curriculum? A study of secondary school history in the UK*, „Research Papers in Education” 2012, vol. 27, no. 1, 81–101.

zmieściło się w niej jedno czy drugie wydarzenie, miejsce lub postać. Warto raczej rozmawiać o tym, czemu służyć powinna szkolna edukacja historyczna – jak pisał ostatnio Marcin Kula: „Zanudzać, wbijać do głowy, budować dumę narodową, czy zachęcać i dawać narzędzia do podejmowania wysiłku rozumienia świata?”¹⁶.

Należałoby zacząć od tego, by stanąć w prawdzie i przyznać, że większość dorosłego społeczeństwa nie potrafiłaby zademonstrować nawet opanowania efektów kształcenia historycznego z klasy IV szkoły podstawowej. Beata Maciejewska z wrocławskiego oddziału „Gazety Wyborczej” przekonała się o tym, prosząc członków redakcji (a więc osoby wykształcone i na co dzień „robiące” w mediach), by opowiedzieli o przeorze Kordeckim¹⁷.

A skoro tak, to zamiast prowadzić walkę z wiatrakami, starając się zmienić uczniów, może lepiej zmienić nauczycielskie – i szerzej – systemowe podejście do edukacji?

Dlatego z entuzjazmem powitałam pierwsze zdanie zmienionej podstawy dla szkoły podstawowej, w którym zapisano – tak jak w 1999 roku, że głównym celem edukacji historycznej w szkole podstawowej jest rozbudzenie zainteresowania przeszłością. Na takim zainteresowaniu można budować kolejne kompetencje, w tym wiedzowe. Bez niego natomiast szkolna historia sprowadza się do zestawu faktów do wykucia, ewentualnie ocen i poglądów do bezrefleksyjnego przyjęcia. Cóż ma bowiem zrobić nauczyciel, gdy – jak w gombrowiczowskiej *Ferdydurke* – Słowacki (czy inna postać z podstawy) Gałkiewicza nie wzrusza albo gdy Gałkiewicz nie ma w rodzinie osoby do przeprowadzenia wywiadu o podziemnej Solidarności, bo np. przyjechał z Ukrainy albo miał dziadka zomowca? Czy z takim samym poziomem szczegółowości o obronie Poczty

¹⁶ M. Kula, *Zanudzać, wbijać do głowy, budować dumę narodową, czy zachęcać i dawać narzędzia do podejmowania wysiłku rozumienia świata?*, „PAUza Akademicka” 4 IV 2024, nr 683, s. 2.

¹⁷ B. Maciejewska, *Profesorka dydaktyki z UW r o zmianie podstawy programowej: „Jest potrzebna, historia w szkole nie powinna służyć polityce”*, „Gazeta Wyborcza” (Wrocław) 2 III 2024, <https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,30745656,profesorka-dydaktyki-z-uwr-o-zmianie-podstawy-programowej.html> [dostęp: 20.04.2024].

Gdańskiej powinni się uczyć uczniowie na Pomorzu i na Spiszu, który znalazł się wtedy pod okupacją słowacką? Czy uczeń w Zielonej Górze musi znać topografię dzielnic powstańczej Warszawy?

Warto rozmawiać o tym, jaką rolę w edukacji historycznej odgrywa i może odgrywać szkoła, w tym nauczyciele, lecz także inni uczniowie, inne osoby (np. rodzina) i instytucje (np. muzea czy media). Jakiego wsparcia potrzebują w tych działaniach? Kto lub co jest w stanie to wsparcie zaoferować? Jaka jest rola ministerstwa, uniwersytetów, organizacji pozarządowych? Jaką funkcję powinny pełnić i jaki status posiadać podręczniki i inne środki dydaktyczne?

Czym wreszcie jest/powinna/może być podstawa programowa? Czy musi równocześnie pełnić funkcję zestawu wymogów egzaminacyjnych, prowadząc do postrzegania edukacji szkolnej jako kursu przygotowawczego do matury (czy też do egzaminu ósmoklasisty)?

Część krajów zachodnich odchodzi od urzędowo zatwierdzanych podręczników i sztywnych programów nauczania w stronę uczenia przez badanie i pokazywania opowieści o przeszłości jako interpretacji, kształtowanych przez opowiadających. Dlaczego Polska nie miałaby pójść w podobną stronę?

Istotą podstawy programowej u schyłku XX wieku było określenie minimum kompetencji, które powinien posiadać uczeń, i minimum treści, które muszą się pojawić w trakcie nauczania danego przedmiotu (w naszym przypadku historii) na danym poziomie.

Podobnie dzieje się np. w dzisiejszej Flandrii, gdzie podstawę w języku kompetencji stworzyli dydaktycy, natomiast nauczyciele – podobnie jak w Polsce – przyjęli postawę ambiwalentną. Z jednej strony doceniają wolność, z drugiej – twierdzą, że przy nadmiarze obowiązków nie są w stanie sami opracowywać rozkładów materiału, szczegółowych treści i materiałów dydaktycznych. W tej sytuacji obok urzędowej podstawy dydaktycy opracowują przykładowe rozkłady materiału i materiały dydaktyczne, które nie mają mocy obowiązującej, lecz mają służyć jako wskazówki dla chętnych do ich wdrożenia nauczycieli¹⁸.

¹⁸ K. van Nieuwenhuysse, wystąpienie podczas spotkania redakcji serii „Reseraching History Education”, Lucerna, luty 2024.

Warto, by polski system edukacyjny, który dzięki dziedzictwu Solidarności oraz reformy z 1999 roku jest wciąż dość liberalny, ten liberalizm zachował. Niech w dyskusjach wyraźnie wybrzmiewa, że brak danego zagadnienia w podstawie programowej nie wyklucza obecności tego zagadnienia na lekcjach historii. Że nauczyciele nie mają obowiązku korzystania podczas lekcji z konkretnego podręcznika ani w ogóle z podręcznika zatwierdzonego przez ministerstwo, ani w ogóle z żadnego podręcznika. Nic więc nie stoi na przeszkodzie, by opracować własne materiały dydaktyczne, z których będą korzystać nauczyciele i uczniowie podczas lekcji. Sama napisałam *Historię dla Miłosa z klasy IV*, w której zaproponowałam inne niż „powiastkowe” podejście do treści programowych dla klasy IV z obecnej podstawy, i wiem, że niektórzy nauczyciele z tego korzystają.

Warto podkreślać, że historia zajmuje w polskiej edukacji szkolnej wyjątkowo poczesne miejsce, podczas gdy w niektórych krajach nie funkcjonuje nawet jako odrębny przedmiot, a na poziomie szkoły średniej bywa jedynie fakultatywna. Polska ma także wyjątkowo dobrze przygotowanych merytorycznie nauczycieli. Wymóg posiadania wyższego wykształcenia kierunkowego (historycznego) obowiązuje na wszystkich

poziomach kształcenia, ze szkołą podstawową łącznie, podczas gdy w niektórych krajach do nauczania w szkole podstawowej przygotowują studia ogólnopedagogiczne, a nie z zakresu poszczególnych nauczanych dyscyplin¹⁹.

Tymczasem zamiast promować i wykorzystywać ten potencjał, wprowadzane zmiany go ograniczają, bowiem swoboda nauczycieli jest odwrotnie proporcjonalna do zakresu podstawy. Im bardziej szczegółowa podstawa, tym więcej czasu zajmuje wówczas wykonanie obowiązkowego minimum, a mniej zostaje go na część autorską. W efekcie mamy coraz bardziej ujednolicone podręczniki i coraz bardziej ujednolicone lekcje (o czym przekonałam się naocznie, analizując zeszyty uczniowskie z I klasy kilku wrocławskich liceów). Historia podstaw programowych zdaje się zataczać koło, co z punktu widzenia współczesnej dydaktyki tego przedmiotu powinno niepokoić.

¹⁹ Zob. np. wyniki badań „Assessment, tutorial structures and initial teacher education of trainee students in the subjects Political/Civic Education, Social/Cultural Studies and History in Europe – a comparative study”, <https://itt-history.eu> [dostęp: 19.04.2024].

Joanna Wojdon – prof. dr hab., kieruje Zakładem Dydaktyki Historii i WoS w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się dydaktyką historii, historią w przestrzeni publicznej, historią Polonii amerykańskiej, a także historią edukacji w okresie zimnej wojny. Od 2023 r. jest przewodniczącą International Society for History Didactics, a od 2024 – zastępczynią przewodniczącej Komitetu Nauk Historycznych PAN. Uczestniczyła w szeregu projektów dydaktycznych, finansowanych z funduszy europejskich, ostatnio w akademii nauczycielskiej Erasmus+ School Education for Sustainable and Equal Inclusion (SENSEI), kierowanej przez EuroClio. Najnowsze publikacje książkowe to: *Polish American History after 1939* (Routledge 2024) oraz współredagowane z Dorotą Wiśniewską *Public in Public History* (Routledge 2021) i *History in Public Space* (Routledge 2024).
e-mail: joanna.wojdon@uwr.edu.pl

Danuta Konieczka-Śliwińska
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
 ORCID: 0000-0001-6943-9167

Wiomości Historyczne
 nr 1/2024, s. 49–54
 ISSN 0511-9162

Działalność Komisji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych PAN w latach 2020–2023



Komisja Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk działała w latach 2020–2023 pod przewodnictwem prof. UAM dr hab. Danuty Konieczki-Śliwińskiej. W tym okresie liczyła 10 osób; 9 z nich nie było członkami Komitetu Nauk Historycznych PAN. Pełny skład Komisji przedstawiał się następująco:

- prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska, członkini KNH PAN w kadencji 2020–2023, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
- prof. dr hab. Stanisław Roszak, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu,
- prof. US dr hab. Małgorzata Machałek, Uniwersytet Szczeciński,
- prof. UO dr hab. Marek Białokur, Uniwersytet Opolski,
- prof. UŚ dr hab. Maciej Fic, Uniwersytet Śląski w Katowicach,
- prof. UWM dr hab. Izabela Lewandowska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,
- prof. UKEN dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
- prof. UWrocław dr hab. Barbara Techmańska, Uniwersytet Wrocławski,
- dr Hubert Mazur, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
- dr Marta Kalisz-Zielińska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – sekretarz Komisji.

Komisja w ramach działań integrujących polskie środowisko dydaktyczno-historyczne współpracowała z 41 osobami identyfikującymi się z szeroko rozumianą dydaktyką historii (m.in. pracownikami naukowymi różnych uczelni w Polsce, nauczycielami historii, doradcami metodycznymi, pracownikami instytucji kultury). Na bieżąco przekazywano im informacje o konferencjach i seminariach naukowych organizowanych przez poszczególne ośrodki w Polsce, konsultowano wszelkie opinie i oficjalne stanowiska Komisji, a także zapraszano na organizowane seminaria.

Posiedzenia Komisji

W latach 2020–2023 Komisja Dydaktyki Historii KNH PAN odbywała posiedzenia zdalne (w czasie rzeczywistym) za pomocą aplikacji MS Teams oraz posiedzenia stacjonarne. Łącznie zorganizowano 21 posiedzeń, w tym 19 w formie zdalnej i 2 stacjonarne. Tematyka posiedzeń koncentrowała się przede wszystkim wokół kwestii związanych z bieżącą działalnością Komisji, jak np. organizacja posiedzeń Doktoranckiego Seminarium Dydaktyczno-Historycznego, seminariów naukowo-dydaktycznych, spotkań dyskusyjnych oraz opiniowanie projektów ustaw i rozporządzeń dotyczących szeroko rozumianej edukacji historycznej. Komisja w ramach swoich posiedzeń przedyskutowała i przygotowała dwukrotnie wnioski grantowe do Narodowego Centrum Nauki pt. „Polska myśl dydaktyczno-historyczna w latach 1919–2019. Wpływy – problemy – kierunki rozwoju”, a także opracowała koncepcję publikacji zbiorowej pt. *Dydaktyka historii – nowe perspektywy* (Warszawa 2023), wydanej następnie w Wydawnictwie Naukowym PWN. Dwukrotnie zorganizowano wspólne posiedzenia z innymi komisjami Komitetu Nauk Historycznych PAN: z Komisją Teorii i Historii Historiografii oraz Metodologii Historii (21 stycznia 2021 r.) oraz Komisją Historii Publicznej (24 czerwca 2021 r.). Na spotkania Komisji zapraszano gości z różnego rodzaju instytucji i stowarzyszeń naukowych, jak np. członków Zarządu Polskiego Towarzystwa Historycznego (18 lutego 2021 r.), dr. Milana Ducháčka z Uniwersytetu Technicznego w Libercu (Czechy) – przewodniczącego czeskiej Asocjacji pro didaktikę dějepisu / Stowarzyszenia dla Dydaktyki Historii (10 lutego 2022 r.) czy dr. Marcina Wiatra z Instytutu Georga Eckerta w Brunszwiku (27 kwietnia 2023 r.). Na bieżąco zapraszano też osoby, które prezentowały założenia wspólnych przedsięwzięć, jak np. złożenie wniosku o wprowadzenie sekcji dydaktyki historii do programu XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku (Zofia T. Kozłowska), organizacja konferencji naukowej „I Forum Edukacji Historycznej” na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (prof. Małgorzata Strzelecka) czy organizacja Doktoranckich Seminariów Dydaktyczno-Historycznych (m.in. prof. Arnold Klónczyński).

Konferencje, seminaria, inne formy spotkań naukowych

Komisja Dydaktyki Historii KNH PAN objęła patronatem naukowym działające już od 2014 roku Doktoranckie Seminarium Dydaktyczno-Historyczne i w latach 2020–2023 zorganizowała 5 seminariów poprzez aplikację MS Teams.

W trakcie X Doktoranckiego Seminarium Dydaktyczno-Historycznego (5 grudnia 2020 r.) dwóch doktorantów z Uniwersytetu Jagiellońskiego, w obecności promotorów naukowych, zaprezentowało swoje koncepcje rozpraw doktorskich: mgr Krzysztof Byrski, *Międzynarodowa wymiana studencka na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1945–1989* (promotor: prof. UJ dr hab. Maria Stinia) oraz mgr Wojciech Micygała, *Wychowanie sportowe w państwowych szkołach ogólnokształcących w Polsce międzywojennej na przykładzie województwa krakowskiego* (promotor: prof. UJ dr hab. Tomasz Pudłocki). Wystąpienia doktorantów poprzedziły wypowiedzi ich promotorów, natomiast po zakończeniu prezentacji koncepcji rozprawy doktorskiej następowała dyskusja z udziałem pozostałych uczestników seminarium. W dyskusji nad każdym projektem doktorskim bezpośrednio zabrało głos od 10 do 12 osób, pozostali uczestnicy spotkania mogli wypowiedzieć się na czacie MS Teams. W seminarium wzięło udział 30 osób, w tym dydaktycy historii z różnych ośrodków naukowych w Polsce, nauczyciele historii, doradcy metodyczni oraz pracownicy instytucji kultury (archiwów, muzeów) zajmujący się szeroko rozumianą edukacją historyczną i popularyzacją historii.

W trakcie XI DSDH (29 maja 2021 r.) swoje koncepcje rozpraw doktorskich zaprezentowały dwie doktorantki z Uniwersytetu Gdańskiego: mgr Anna Siekierska, *Nauczyciele gdyńskich szkół powszechnych 1945–1956. Charakterystyka zbiorowości* (promotor: prof. UG dr hab. Arnold Klónczyński) oraz mgr Agnieszka Sukiennik, *Aktywność społeczno-kulturalna gdańskich gimnazjów publicznych 1999–2017* (promotor: prof. UG dr hab. Michał Kosznicki). W seminarium wzięły udział 42 osoby.

W trakcie XII DSDH (21 listopada 2021 r.) wykład wprowadzający pt. *Ewolucja systemu edukacji w Szwecji w XX i XX wieku* wygłosił prof. UG dr

hab. Arnold Kłonceński. Swoją koncepcję rozprawy doktorskiej zaprezentowała natomiast mgr Małgorzata Górecka (*Muzea archeologiczne w Polsce w służbie upowszechniania dziedzictwa kulturowego – historia, edukacja i publiczność*), przygotowywanej pod opieką naukową prof. dr hab. Anny Paner. W tym seminarium wzięło udział 28 osób.

W trakcie XIII DSDH (7 maja 2022 r.) uczestnicy najpierw wysłuchali referatu prof. dr hab. Grzegorza Hryciuka z Uniwersytetu Wrocławskiego pt. *Ukraina – Rosja w XX i XXI wieku* i wzięli udział w dyskusji na ten temat. Następnie mgr Robert Nowakowski przedstawił projekt powołania Szkoły Rycerskiej Kerin (SRK) o profilu liceum ogólnokształcącego w Tczewie, a w ostatniej części seminarium doktorantka z Uniwersytetu Wrocławskiego zaprezentowała swoją koncepcję rozprawy doktorskiej, w obecności promotorki naukowej (mgr Marta Kopiniak, *Historia i współczesność praktyk partycypacyjnych w polskich muzeach historycznych*, promotor: prof. dr hab. Joanna Wojdon). W seminarium wzięło udział 30 osób.

W trakcie XIV DSDH (13 maja 2023 r.) uczestnicy wysłuchali referatu prof. dr hab. Barbary Kubis z Uniwersytetu Opolskiego pt. *Z Kresów Wschodnich na Górny Śląsk* i wzięli udział w dyskusji na ten temat. Następnie mgr Bartosz Pawlak i dr Katarzyna Kaczmarek przedstawili wyniki badań przeprowadzonych w ramach swoich rozpraw doktorskich na temat źródeł wiedzy i świadomości historycznej uczniów. W końcowej części seminarium mgr Leokadia Drożdż zaprezentowała założenia projektu doktorskiego na temat *Śląska Nagroda Braci Wawrzyńków (1991–2021). Historia w konkursie zapisana*. W seminarium wzięło udział 35 osób.

Komisja Dydaktyki Historii nawiązała także współpracę ze Wspólną Polsko-Niemiecką Komisją Podręcznikową, z którą zorganizowała 22 stycznia 2022 roku w formie zdalnej międzynarodowe seminarium naukowo-dydaktyczne poświęcone podręcznikom historii powstałym w ramach wspólnego projektu polsko-niemieckiego „Europa. Nasza historia”. Podczas seminarium prof. dr hab. Violetta Julkowska przedstawiła założenia merytoryczne i dydaktyczne serii podręczników historii powstałych w ramach wspólnego projektu polsko-niemieckiego

„Europa. Nasza historia”. Przedstawiciel Wydawnictwa WSiP mgr Andrzej Dusiewicz omówił wszystkie wydane podręczniki w tej serii, a sekretarze Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej dr Dominik Piek i dr Marcin Wiatr oraz prof. dr hab. Igor Kąkolewski z Centrum Badań Historycznych w Berlinie zaprezentowali przebieg prac nad poszczególnymi podręcznikami. Doświadczenia pracy dydaktycznej z materiałem tych podręczników przedstawiły członkinie Wspólnej Grupy Roboczej Nauczycieli i Nauczycielek działającej przy Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej – mgr Wiesława Araszkiwicz i mgr Joanna Zaborowski. Całość spotkania zakończyła się dyskusją.

Ze względu na potrzeby środowiska dydaktyczno-historycznego Komisja rozpoczęła również organizację spotkań dyskusyjnych wokół istotnych problemów współczesnej dydaktyki historii. Pierwsze spotkanie odbyło się 1 września 2022 roku z udziałem dr Agnieszki Janiak-Jasińskiej z Uniwersytetu Warszawskiego – członkini Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Tematem przewodnim była koncepcja i założenia prac dyplomowych powstających na studiach historycznych. Tematyka tego spotkania wzbudziła rozległą dyskusję. Uczestnicy zadawali wiele pytań, co potwierdziło potrzebę organizacji tego typu dyskusji.

Komisja objęła ponadto swoim patronatem i współorganizowała (wspólnie z Instytutem Historii i Archiwistyki UMK w Toruniu oraz Polskim Towarzystwem Historycznym) konferencję naukową „I Forum Edukacji Historycznej”, która odbyła się na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w dniach 8–9 września 2023 roku. Podczas Forum wysłuchano 45 wystąpień w ramach 4 sesji plenarnych i 6 paneli z podziałem na dwie sekcje. Sesje plenarne dotyczyły: nowego podejścia do badań, edukacji i popularyzacji historii (sesja I), współczesnej edukacji historycznej (sesja II), muzeum – partner czy lider w procesie nowoczesnego nauczania historii (sesja III), archiwum przestrzenią edukacji historycznej (sesja IV). Panele natomiast poruszały problematykę: tematów obecnych i nieobecnych we współczesnej edukacji historycznej (panel I sekcja pierwsza), nowoczesnych metod i form edukacji i popularyzacji historii (panel I i III sekcja druga), współczesnej edukacji historycznej

(panel II i III sekcja pierwsza), gier w edukacji i popularyzacji historii (panel II sekcja druga). Po każdej sesji i panelu odbywały się dyskusje, a na koniec całości obrad dyskusja podsumowująca wyniki Forum. Materiały z I Forum Edukacji Historycznej ukażą się drukiem w postaci publikacji zwartej (w Wydawnictwie UMK) i na łamach półrocznika „Wiadomości Historyczne” (I część została opublikowana w nr 2/2023).

Inne formy działalności upowszechniającej i promującej naukę

Komisja Dydaktyki Historii KNH PAN wspólnie z Komisją Dydaktyczną przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego złożyła w dniu 22 marca 2021 roku wniosek do Komitetu Organizacyjnego XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku w 2024 roku o włączenie do programu Zjazdu sympozjum dydaktycznego pt. *Dydaktyka historii w czasach zmiany wobec zmiany*. W ramach tego wniosku przedstawiono uzasadnienie merytoryczne, cele sympozjum, wstępny program oraz propozycje prelegentów. Wniosek został przyjęty, a wspólne sympozjum wpisano do oficjalnego programu Zjazdu. Komisję Dydaktyki Historii KNH PAN reprezentują na tym sympozjum: prof. Marek Białokur, prof. Maciej Fic, prof. Izabela Lewandowska, prof. Agnieszka Chłosta-Sikorska, prof. Małgorzata Machałek oraz prof. Danuta Konieczka-Śliwińska.

W czerwcu 2022 roku członkowie Komisji Dydaktyki Historii KNH PAN złożyli za pośrednictwem Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie wniosek grantowy do Narodowego Centrum Nauki OPUS-23 pt. „Polska myśl dydaktyczno-historyczna w latach 1919–2019. Wpływy – problemy – kierunki rozwoju”. Kierownikiem projektu została prof. UWM dr hab. Izabela Lewandowska, członkini Komisji. Wniosek nie uzyskał pozytywnej opinii NCN i po poprawkach w czerwcu 2023 roku ponownie został złożony, tym razem za pośrednictwem Uniwersytetu Wrocławskiego, do programu OPUS-26 NCN pod takim samym tytułem. Kierownikiem projektu została prof. UW dr hab. Barbara Techmańska, członkini Komisji. Wniosek nie uzyskał pozytywnej opinii NCN.

19 listopada 2022 roku członkowie Komisji Dydaktyki Historii KNH PAN uczestniczyli w posiedzeniu Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego, na którym zaprezentowano przedsięwzięcia podejmowane przez Komisję i poinformowano o planowanych działaniach, zachęcając do udziału w nich.

Corocznie członkowie Komisji Dydaktyki Historii KNH PAN biorą udział w organizacji Olimpiady Historycznej Juniorów (dla szkół podstawowych) oraz w Olimpiadzie Historycznej (dla szkół ponadpodstawowych).

W ramach współpracy z Komisją Teorii i Historii Historiografii KNH PAN prof. Danuta Konieczka-Śliwińska uczestniczyła w wybranych posiedzeniach tej Komisji. W roku 2022 z głosem doradczym w sprawie opracowania efektów uczenia się z zakresu metodologii historii, historii historiografii i filozofii historii na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz sylabusów do tych przedmiotów, natomiast w roku 2023 w sprawie opracowania projektu zasad dyplomowania na kierunku historia w odniesieniu do projektu badawczego. Ponadto konsultowała pod względem dydaktycznym podręcznik akademicki wydany przez Komisję TiHH pt. *Wprowadzenie do metodologii historii* pod red. Ewy Domańskiej i Jana Pomorskiego (Warszawa 2022) oraz brała udział w dyskusji nad tą książką, która odbyła się w ramach konferencji „Metodologia historii – współczesne wyzwania i możliwości” 9 grudnia 2022 roku w Poznaniu.

Działalność ekspercka

Komisja Dydaktyki Historii KNH PAN w latach 2020–2023 przygotowała 5 opinii na temat projektów rozporządzeń oraz projektów dokumentów, występując pod marką Polskiej Akademii Nauk. 26 listopada 2020 roku opracowała opinię ws. propozycji wymagań egzaminacyjnych w roku szkolnym 2020/2021 przedstawionych przez ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej (opinia przekazana pocztą elektroniczną na adres wskazany przez Ministerstwo w ramach prekonsultacji społecznych). 1 grudnia 2020 sformułowała opinię ws. projektu Kodeksu etyki Polskiego Towarzystwa Historycznego (którą

przekazano prof. Dariuszowi Stoli, członkowi Komitetu Redakcyjnego Kodeksu). 16 maja 2021 roku Komisja przygotowała opinię ws. projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (nr UD194), która stała się następnie podstawą do uchwały nr 3/2021 Prezydium Komitetu Nauk Historycznych PAN i przekazana została w ramach konsultacji publicznych do Ministerstwa Edukacji i Nauki. 28 czerwca 2021 roku Komisja sformułowała propozycję zmiany punktacji czasopism publikujących artykuły z zakresu dydaktyki historii na potrzeby Zespołu opracowującego nową listę czasopism (wspólna inicjatywa PTH i PAN). Opinię przekazano przewodniczącemu KNH PAN prof. Tomaszowi Schrammowi. Ostatnia opinia, wydana 29 grudnia 2021 roku, odnosiła się do projektu zmiany rozporządzeń Ministerstwa Edukacji i Nauki dotyczących Podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach ponadpodstawowych. Opinia ta stała się podstawą do uchwały nr 1/2022 Komitetu Nauk Historycznych PAN i przekazana została w ramach konsultacji publicznych do MEiN w styczniu 2022 roku.

Działalność wydawnicza

Członkowie Komisji Dydaktyki Historii KNH PAN opublikowali w Wydawnictwie Naukowym PWN książkę pt. *Dydaktyka historii – nowe perspektywy* (Warszawa 2023), rekomendowaną przez Polskie Towarzystwo Historyczne oraz Komitet Nauk Historycznych PAN jako podręcznik akademicki. Publikacja ta przede wszystkim dokonuje pewnej diagnozy kierunków rozwoju współczesnej dydaktyki historii, skłania do refleksji nad jej aktualnym potencjałem i perspektywami, a także buduje przestrzeń do dyskusji nad kluczowymi problemami edukacji historycznej, aby wzmocnić środowisko dydaktyczno-historyczne w Polsce. Wypełnia lukę na współczesnym rynku wydawniczym, zaspokajając potrzeby studentów, nauczycieli i edukatorów. Książka została pomyślana jako kompendium zawierające podstawowy zasób wiedzy z zakresu wybranych problemów współczesnej dydaktyki historii, których poprzednie syntezy i podręczniki akademickie z tej dziedziny nie uwzględniały lub które od momentu ich wydania znacząco się

zdezaktualizowały. Składa się z dwunastu rozdziałów problemowych, dotyczących samej definicji dydaktyki historii, stosowanych w niej metod i środków dydaktycznych, wybranych elementów procesu dydaktycznego, wybranych treści oraz różnych form edukacji historycznej (szkolnej, pozaszkolnej, edukacji na odległość).

Na łamach „Wiadomości Historycznych z Wiedzą o Społeczeństwie” (2021, nr 1, s. 4–9) ukazał się artykuł Danuty Konieczki-Śliwińskiej pt. *Zapraszamy do współpracy. Formy integracji polskiego środowiska dydaktyczno-historycznego*, w którym obszerny fragment tego tekstu odnosi się bezpośrednio do działań Komisji Dydaktyki Historii KNH PAN, z odesłaniem do strony internetowej Komitetu oraz do sekretarza Komisji.

Aktywność międzynarodowa

W latach 2020–2023 Komisja Dydaktyki Historii KNH PAN nawiązała kontakt ze Wspólną Polsko-Niemiecką Komisją Podręcznikową, czego efektem było zorganizowanie w styczniu 2022 roku wspólnego seminarium naukowo-dydaktycznego (zob. wyżej). Podjęto współpracę ze Stowarzyszeniem dla Dydaktyki Historii (Asociace pro didaktiku dějepisu) działającym w Republice Czeskiej i zorganizowano w lutym 2022 wspólne posiedzenie obu gremiów (zob. wyżej). W ostatnim roku działalności Komisja nawiązała kontakt z Instytutem Georga Eckerta w Brunszwiku (Niemcy), w ramach którego zaproszono dr. Marcina Wiatra, pracownika tego Instytutu, na posiedzenie Komisji w dniu 27 kwietnia 2023 roku. Wygłosił on wówczas referat o nowych kierunkach rozwoju dydaktyki historii w Niemczech (zob. wyżej).

Członkowie Komisji podejmują również inne działania o charakterze międzynarodowym, wpisujące się w zakres problematyki dydaktyki historii. Przewodnicząca Komisji Dydaktyki Historii prof. Danuta Konieczka-Śliwińska oraz prof. Barbara Techmańska są członkiniami Międzynarodowego Stowarzyszenia Dydaktyki Historii (International Society for History Didactics). Prof. Małgorzata Machalek, prof. Agnieszka Chłosta-Sikorska oraz prof. Danuta Konieczka-Śliwińska są członkiniami Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego, w ramach którego należą do Polsko-Czeskiego Zespołu

ds. Podręczników Szkolnych, a prof. Konieczka-Śliwińska pełni w tym zespole funkcję przewodniczącej (z polskiej strony). Prof. Agnieszka Chłosta-Sikorska ponadto współpracuje z Uniwersytetem w Preszowie, Ołomuńcu i Peczcu oraz Beit Berl College w Izraelu, a także z Archiwum Unii Europejskiej we Florencji. Natomiast prof. Maciej Fic jest członkiem Polsko-Słowackiej Komisji Historycznej przy Instytucie Historii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie i Słowackiej Akademii Nauk w Bratysławie.

Uwagi końcowe

Głównym celem działania Komisji Dydaktyki Historii KNH PAN jest wspieranie rozwoju polskiej

dydaktyki historii i jej potencjału badawczego, integracja szeroko rozumianego środowiska dydaktyczno-historycznego, a także udział w dyskusji nad kluczowymi problemami współczesnej edukacji historycznej (akademickiej i szkolnej). Wobec dramatycznie spadającej liczby dydaktyków historii w polskim środowisku naukowym, Komisja Dydaktyki Historii spełnia rolę ogólnopolskiego forum służącego wsparciem merytorycznym i metodologicznym dla osób zarówno już przygotowujących swoje rozprawy doktorskie (na każdym etapie procedury), jak i takich, które dopiero planują wszczęcie przewodu doktorskiego i pragną skonsultować problematykę swoich badań. Jest także bez wątpienia jedną z nielicznych aktualnie form integracji polskiego środowiska dydaktyczno-historycznego.

Danuta Konieczka-Śliwińska – doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie historii, profesor na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Historyk, dydaktyk historii, regionalistka. Kierownik Centrum „Instytut Wielkopolski” na UAM, redaktor naczelny „Wiadomości Historycznych”, członkini Komitetu Nauk Historycznych PAN w kadencji 2020–2023 oraz przewodnicząca Komisji Dydaktyki Historii przy KNH, ekspertka Polskiej Komisji Akredytacyjnej, przewodnicząca Polsko-Czeskiego Zespołu ds. Podręczników Szkolnych. Prowadzi badania nad historią regionalną (odnoszącą się zwłaszcza do dziejów Kujaw i Wielkopolski), szeroko rozumianymi problemami edukacji historycznej i jej upowszechniania oraz dziejami regionalizmu polskiego i związanej z nim edukacji regionalnej na przestrzeni XX i XXI w. Autorka i redaktorka licznych prac naukowych, w tym także dwóch najnowszych podręczników akademickich z zakresu dydaktyki historii: z Ewą Chorąży i Stanisławem Roszakiem pt. *Edukacja historyczna w szkole – teoria i praktyka* (Warszawa 2008) oraz wieloautorskiego pt. *Dydaktyka historii – nowe perspektywy* (Warszawa 2023).
e-mail: konsliw@amu.edu.pl

Marek Białokur

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski
ORCID: 0000-0002-8475-033X

Karolina Biedka

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski
ORCID: 0000-0002-4836-3383

Dariusz Gołębiowski

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski
ORCID: 0000-0001-6064-4092

Wiadomości Historyczne

nr 1/2024, s. 55–61

ISSN 0511-9162

Mekka dydaktywów.

Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute

Instytut Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi | Instytut Georga Eckerta w Brunszwiku to miejsce, które prawdopodobnie każdy dydaktyk chciałby odwiedzić. Badacze zainteresowani analizą podręczników znajdą tutaj wszystko, co najpotrzebniejsze do pracy. W działającej przy Instytucie bibliotece gromadzone są podręczniki niemal z całego świata. Sam Instytut mieści się w pięknej późnoklasycystycznej willi (Villa von Bülow), pochodzącej z I połowy XIX w., zaś biblioteka ulokowana została w nowoczesnej części, którą wyposażono we wszystkie udogodnienia niezbędne do pracy grupowej i indywidualnej. Instytut Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi to uznany na arenie międzynarodowej pozauniwersytecki ośrodek badawczy, którego głównym celem jest prowadzenie badań nad mediami edukacyjnymi¹. Na pierwsze miejsce wysu-

wają się tutaj podręczniki szkolne, jako nośniki wiedzy kluczowe w procesie edukacyjnym, oraz technologie cyfrowe, odgrywające współcześnie coraz większą rolę w nauczaniu i uczeniu się. Jednocześnie Instytut stanowi międzynarodowe centrum umożliwiający dydaktom prowadzenie indywidualnych badań, ma atrakcyjny program stypendialny, a także organizuje liczne konferencje, warsztaty i seminaria naukowe.

Rys historyczny

W obecnej formie Instytut działa od 1975 r. Został założony rok po śmierci Georga Eckerta, którego imię nosi. Georg Eckert (1912–1974)²

educational media można tłumaczyć jako środki dydaktyczne – termin ten jest używany znacznie częściej. Zob. W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna” 2003, t. 1, s. 115.

² Zob. więcej H.Ch. Mätzing, *Wissenschaftler und Botschafter der Völkerverständigung – Georg Eckert (1912–1974) zum 100. Geburtstag*, Bonn 2013.

¹ Media edukacyjne (*educational media*) to termin powszechnie używany w literaturze angielskojęzycznej, odnoszący się do form komunikacji zwykle wykorzystywanych w procesie nauczania-uczenia się, za sprawą których przekazywane są komunikaty o charakterze dydaktycznym. Na gruncie polskim

był niemieckim historykiem, antropologiem i dydaktykiem, kierownikiem Internationale Institut für Schulbuchverbesserung, czyli Międzynarodowego Instytutu Poprawy Podręczników Szkolnych, założonego w 1951 r. Eckert, który był również przewodniczącym Niemieckiej Komisji ds. UNESCO, prowadził kampanię na rzecz międzynarodowej komunikacji i porozumienia poprzez współpracę w zakresie podręczników i nauczania historii. W tym celu, pod jego czujnym okiem, nie tylko pracowano nad weryfikacją treści podręczników szkolnych, ale także organizowano międzynarodowe konferencje i spotkania, głównie z państwami ościennymi oraz krajami, które niegdyś były wrogami Niemiec. Powołane zostały również specjalne komisje, jak Francusko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, Niemiecko-Izraelska Komisja Podręcznikowa czy Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów. Działalność Instytutu została doceniona. W 1985 r. otrzymał on prestiżową Nagrodę UNESCO za Wychowanie dla Pokoju, a już po zjednoczeniu Niemiec, w 2004 r., Komisja Akademska Dolnej Saksonii po dokonaniu ewaluacji uznała, iż prace prowadzone przez Instytut mają duże znaczenie z perspektywy państwa i leżą w narodowym interesie naukowym. W związku z tym w 2011 r. Instytut stał się członkiem Stowarzyszenia Leibniza (Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz, w wersji skróconej Leibniz-Gemeinschaft) – związku niemieckich pozauniwersyteckich instytutów badawczych finansowanych ze środków publicznych. Od tamtej pory działa nieprzerwanie, prowadząc badania w wielu obszarach związanych z edukacją.

Obszary badawcze

Współcześnie Instytut Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi prowadzi szeroko zakrojone, międzynarodowe i multidyscyplinarne badania nad podręcznikami szkolnymi oraz mediami edukacyjnymi wykorzystywanymi w szkołach, opierając się głównie na historii i kulturoznawstwie. Zainteresowania zespołów badawczych koncentrują się wokół struktur wiedzy i modeli identyfikacji, które w ramach edukacji państwowej przekazywane są uczniom, oraz



Fot. 1. Villa von Bülow, siedziba Instytutu Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi – Instytut Georga Eckerta, Brunshwik. Źródło: Wikimedia Commons



Fot. 2. Wnętrze biblioteki Instytutu Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi – Instytut Georga Eckerta, Brunshwik. Zdjęcie ze zbiorów Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii

odzwierciedleń pamięci kulturowej w przekazach szkolnych. Analizowany jest m.in. sposób, w jaki szeroko pojęte media edukacyjne zaangażowane są w kwestie dotyczące globalizacji i religii, oraz jak Europa, a także różnego rodzaju konflikty prezentowane są w podręcznikach szkolnych. Na stronie internetowej Instytutu możemy przeczytać o trzech kluczowych obszarach badawczych, na których się koncentruje. Pierwszym z ich jest cyfryzacja i badania mediów edukacyjnych. Nie tylko analizuje się je pod kątem wpływu na proces edukacji, ale również w jaki sposób owe media są opracowywane, jak odbierają je użytkownicy czy jaki jest



Fot. 3. Jedna z gablot z polskimi podręcznikami na wystawie dotyczącej historii podręczników szkolnych w foyer Instytutu. Zdjęcie ze zbiorów Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii

ich potencjalny wpływ na restrukturyzację szkół. Co więcej, w Instytucie opracowywane są strategie pomagające projektować nowe środki (np. gry, elektroniczne podręczniki), a także zaplecze analityczne, dzięki któremu możliwe jest ich efektywne analizowanie. Drugi kluczowy obszar badań to praktyka szkolna. Badane jest wykorzystywanie na gruncie szkolnym tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych oraz ich wpływ na procesy edukacyjne, które kształtują umiejętności oraz postawy uczniów, a w szerszej perspektywie wpływają na całe społeczeństwo. Szczególną uwagę poświęca się krytycznemu myśleniu, wieloperspektywiczności (w rozumieniu istnienia wielu narracji) czy zagadnieniu partycypacji. Natomiast trzeci z wymienionych

kluczowych obszarów to analiza przekazywanej za pośrednictwem mediów edukacyjnych wiedzy, form i warunków tego przekazu, w tym czy mają na nie wpływ uwarunkowania zewnętrzne, jak polityka, gospodarka, media, oraz czy wiedza ta oddziałuje na dyskurs związany ze zjawiskiem społecznej pluralizacji i polaryzacji. Pracownicy Instytutu we wszystkich trzech obszarach opracowują również odpowiednie narzędzia ułatwiające procesy badawcze³.

Należy dodać, że w Instytucie utworzono również cyfrowe laboratorium, nazwane The Basement, które udostępniane jest na potrzeby nie tylko badaczy, ale również nauczycieli i klas szkolnych. „Piwnica” została zaprojektowana jako tzw. klasa przyszłości. Wyposażono ją w nowoczesne sprzęty oraz oprogramowanie, z którego może skorzystać każdy, kto pragnie zbadać możliwości edukacji cyfrowej czy wdrażać własne pomysły. Przestrzeń tę mogą odwiedzać również wszyscy zainteresowani podczas cyklicznie odbywających się w niej warsztatów. Instytut jest zawsze otwarty na nowe przedsięwzięcia i formy współpracy.

Biblioteka naukowa

Warto przyjrzeć się bliżej również wyjątkowej w skali świata bibliotece naukowej Instytutu Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi. Zgromadzono w niej pokaźny zbiór podręczników i programów nauczania z zakresu historii, geografii, nauk społecznych i polityki, etyki oraz religii, atlasów geograficznych i historycznych, a także elementarzy do nauki języka niemieckiego z różnych części świata czy fachowej literatury akademickiej. Zbiór jest wciąż cyklicznie uzupełniany. Aktualnie w skład kolekcji podręczników wchodzi aż 183 tys. woluminów (w wersji papierowej i elektronicznej), pochodzących ze 180 krajów. Znajdziemy tu również prawdziwe historyczne artefakty, jak podręczniki z XVII w. Należy wspomnieć, że w bibliotece gromadzone są ponadto podręczniki dopuszczone do użytku

³ *Key Research Areas*, Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute, <https://www.gei.de/en/research/key-research-areas> [dostęp: 9.03.2024].

dla wszystkich niemieckich krajów związkowych oraz wszystkich typów szkół ogólnokształcących i zawodowych.

Spora część kolekcji dostępna jest również dla użytkowników posiadających kartę biblioteczną w wersji elektronicznej i online, zwłaszcza programy nauczania poszczególnych przedmiotów (9 tys. pozycji) czy literatura naukowa wraz z czasopismami naukowymi. Znaleźć tu można pozycje dotyczące edukacji, dydaktyki, analizy podręczników szkolnych, programów nauczania i cyfrowych mediów edukacyjnych oraz badania historyczne i porównawcze z zakresu edukacji.

Infrastruktura biblioteki została zaprojektowana w bardzo przystępny sposób. Każdy czytelnik ma swobodny dostęp do większości książek i podręczników, bez konieczności ich wcześniejszego zamawiania. Dodatkowo w bibliotece przewidziano możliwość pracy grupowej zespołów badawczych. Do ich użytku udostępniana jest wygodna sala wyposażona w niezbędne sprzęty. Osoby pragnące pracować indywidualnie również znajdują tutaj odpowiednio przygotowane przestrzenie. Biblioteka umożliwia także skanowanie i kopiowanie materiałów.

Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa

Opisując działalność Instytutu Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi, nie można nie wspomnieć chociaż w kilku zdaniach o działającej od 1972 r. Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, której sekretariat naukowy mieści się w Instytucie. Od lat Komisja stanowi forum dialogu polsko-niemieckiego. „Powołanie do życia Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej stanowiło wczesną próbę odejścia od narodowego spojrzenia na historię, dokonania analizy zarówno kwestii łączących obydwu sąsiadów, jak i będących zarzewiem konfliktu między nimi, a także wypracowania wspólnego obrazu przeszłości”⁴.

W 2008 r. rozpoczęły się prace nad innowacyjnym, transnarodowym projektem, którego

⁴ *Historia Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej*, <https://komisja-podrecznikowa.eu/historia/> [dostęp: 10.03.2024].



Fot. 4. Członkowie Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii podczas oprowadzania po bibliotece przez Panią Tatjanę Penner. Zdjęcie ze zbiorów Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii

owocem jest wspólny polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii. Jak podkreśla zespół projektowy, ma on bardzo duże znaczenie dla wzajemnych stosunków obu państw. Choć mają one za sobą trudne doświadczenia historyczne, pokazują, że są otwarte na merytoryczny dialog oparty na rzetelnej wiedzy. Finałnie w 2020 r. ukończono 4-tomową serię podręcznika *Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte* dla szkoły podstawowej. W Polsce został on wydany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne⁵. Wersja polska różni się od nie-

⁵ A. Brückmann, E.-M. Kabisch, K. Kowalewski i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 5*, WSiP, Warszawa 2022; A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 6*, WSiP, Warszawa 2022; A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 7, cz. 1*, WSiP, Warszawa 2019, i cz. 2, WSiP, Warszawa 2020; A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke i in., *Europa.*

mieckiej jedynie językiem. Może być on wykorzystywany w polskich i niemieckich szkołach, przy czym warto podkreślić, że został oficjalnie dopuszczony do użytku szkolnego przez odpowiednie ministerstwa. W podręczniku, oprócz znanych elementów układu treści, znalazły się takie rozwiązania jak: „Punkty widzenia” – przedstawiające różne opinie historyków, zachęcające jednocześnie do dyskusji na tematy kontrowersyjne, „Przeszłość w teraźniejszości” – gdzie poruszane są tematy związane z miejscami pamięci oraz elementy kultur pamięci, a także „W tym samym czasie w Europie” – czyli osadzenie danych wydarzeń i zagadnień w szerszym kontekście historii europejskiej⁶. W 2021 r. ostatnia część podręcznika, przeznaczona dla klasy 8, zwyciężyła w niemieckim konkursie o Nagrodę Podręcznika Roku 2021 w kategorii „Nauki społeczne”.

Nasze doświadczenia – zamiast podsumowania

Członkowie Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii działającej przy Instytucie Śląskim w Opolu, której działalność mieliśmy okazję przedstawić na łamach „Wiadomości Historycznych” w ubiegłym roku⁷, na przełomie listopada i grudnia 2023 r. przeprowadzili kwerendy w Instytucie Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi. Podczas tygodniowego pobytu zespół Pracowni, który wsparła mgr Leokadia Drożdż, przeanalizował podręczniki z dwunastu państw tzw. starej Unii Europejskiej (Belgia, Francja, Holandia, Niemcy, Włochy, Dania, Wielka Brytania, Grecja, Hiszpania, Portugalia, Austria i Szwecja). Obszarem zainteresowania były trzy zagadnienia: 1. Obraz odbudowy państwa polskiego w 1918 roku; 2. Wybuch II wojny światowej ze szczególnym uwzględnieniem polskich

Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 8, WSiP, Warszawa 2020.

⁶ *Europa. Nasza historia*, https://europa-nasza-historia.org/?page_id=984 [dostęp: 10.03.2024].

⁷ M. Białokur, K. Biedka, D. Gołębiowski, *Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii. Najmłodsze „dziecko” Instytutu Śląskiego w Opolu*, „Wiadomości Historyczne. Czasopismo poświęcone dydaktyce historii” 2023, nr 2, s. 67–73.



Fot. 5. Członkowie Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii przed Instytutem Leibniza do Badań nad Mediami Edukacyjnymi – Instytutem Georga Eckerta. Zdjęcie ze zbiorów Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii



Fot. 6. Zespół Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii podczas kwerendy w bibliotece Instytutu. Zdjęcie ze zbiorów Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii

kontekstów; 3. Polskie drogi do wolności w 1989 roku, w tym wizerunek ruchu społecznego, jakim była Solidarność. Członkowie Pracowni do Polski wrócili nie tylko z materiałami pozyskanymi podczas kwerendy odbytej w bibliotece Instytutu i nowymi pomysłami, ale także z miłymi wspomnieniami z pobytu, w czasie którego zarówno pracownicy biblioteki, jak i Instytutu okazali im serdeczność, wsparcie oraz zadbali o merytoryczne wprowadzenie dotyczące wielowymiarowej działalności placówki. Infrastruktura biblioteki okazała się bardzo dogodna, a wspólna

praca w specjalnie wyznaczonej do tego celu przestrzeni – owocna. Swobodny dostęp do pól z podręcznikami szkolnymi umożliwił szybką weryfikację rodzących się podczas kwerendy pytań związanych z treścią podręczników do historii z różnych stron świata. Otwartość na dialog i możliwości współpracy pracowników Instytutu zachęcają do podejmowania nowych wyzwań w zakresie badań dydaktycznych.

Bibliografia

- Białokur M., Biedka K., Gołębiowski D., *Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii. Najmłodsze „dziecko” Instytutu Śląskiego w Opolu*, „Wiadomości Historyczne. Czasopismo poświęcone dydaktyce historii” 2023, nr 2, s. 67–73.
- Brückmann A., Gutowski K., Huneke F. i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 6*, WSiP, Warszawa 2022.
- Brückmann A., Gutowski K., Huneke F. i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 7, cz. 1*, WSiP, Warszawa 2019.
- Brückmann A., Gutowski K., Huneke F. i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 7, cz. 2*, WSiP, Warszawa 2020.
- Brückmann A., Gutowski K., Huneke F. i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 8*, WSiP, Warszawa 2020.
- Brückmann A., Kabisch E.-M., Kowalewski K. i in., *Europa. Nasza historia. Projekt polsko-niemiecki. Podręcznik z suplementem. Klasa 5*, WSiP, Warszawa 2022.
- Czerwińska P., Jeż K., Simmler S., Wiatr M., *Nowy format międzynarodowej współpracy w zakresie rewizji podręczników: Europejskie Forum na Rzecz Pojednania i Współpracy w Dziedzinie Edukacji Historycznej i Nauk Społecznych (EFREC)*, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” 2023, t. 4, s. 207–223.
- Europa. Nasza historia.*, https://europa-nasza-historia.org/?page_id=984 [dostęp: 10.03.2024].
- Fuchs E., Sammler S., Henne K., *Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*, Braunschweig 2016.
- Historia Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej*, <https://komisja-podrecznikowa.eu/historia/> [dostęp: 10.03.2024].
- Key Research Areas*, Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute, <https://www.gei.de/en/research/key-research-areas> [dostęp: 9.03.2024].
- Strykowski W., *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna” 2003, t. 1, s. 111–122.

Marek Białokur – dr hab., profesor Uniwersytetu Opolskiego, pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim. Nauczyciel historii w Liceum Ogólnokształcącym nr III im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu. Zainteresowania naukowe: biografistyka, historia polskiej myśli politycznej XX w., dydaktyka historii, historia i symbolika KL Auschwitz-Birkenau. Autor książek: *Myśl społeczno-polityczna Joachima Bartoszewicza* (Toruń 2005); *Spoglądając na Południe. Szkice z historii stosunków polsko-czeskich w XX wieku w historiografii i myśli politycznej obozu narodowego* (Opole–Bielsko-Biała 2013); *Poniatowski i inni. Studia o polskiej polityce, dydaktyce i edukacji historycznej XIX i XX wieku*, t. I–II (Opole–Bielsko-Biała 2013–2014, wyd. II 2016); *Gabriel Narutowicz. Biografia* (Opole 2016). Redaktor lub współredaktor ponad dwudziestu książek. Autor czterystu artykułów naukowych, popularnonaukowych, recenzji i konspektów zajęć edukacyjnych. Członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk.

e-mail: mbialokur@uni.opole.pl

Karolina Biedka – dr, asystent w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego. Członek zespołu naukowego Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii działającej w ramach struktur Instytutu Śląskiego w Opolu. Do jej zainteresowań naukowych należą: historia społeczno-polityczna oraz kultura przełomu XIX i XX w., historia sztuki, biografistyka, dydaktyka i popularyzacja wiedzy historycznej.

e-mail: karolina.biedka@uni.opole.pl

Dariusz Gołębiowski – dr, nauczyciel historii w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr V w Opolu oraz pracownik Instytutu Śląskiego (Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii). Zainteresowania badawcze: historia szkolnictwa polskiego po 1945 r., dydaktyka i popularyzacja historii. Członek Zarządu opolskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego.
e-mail: d.gol@interia.pl

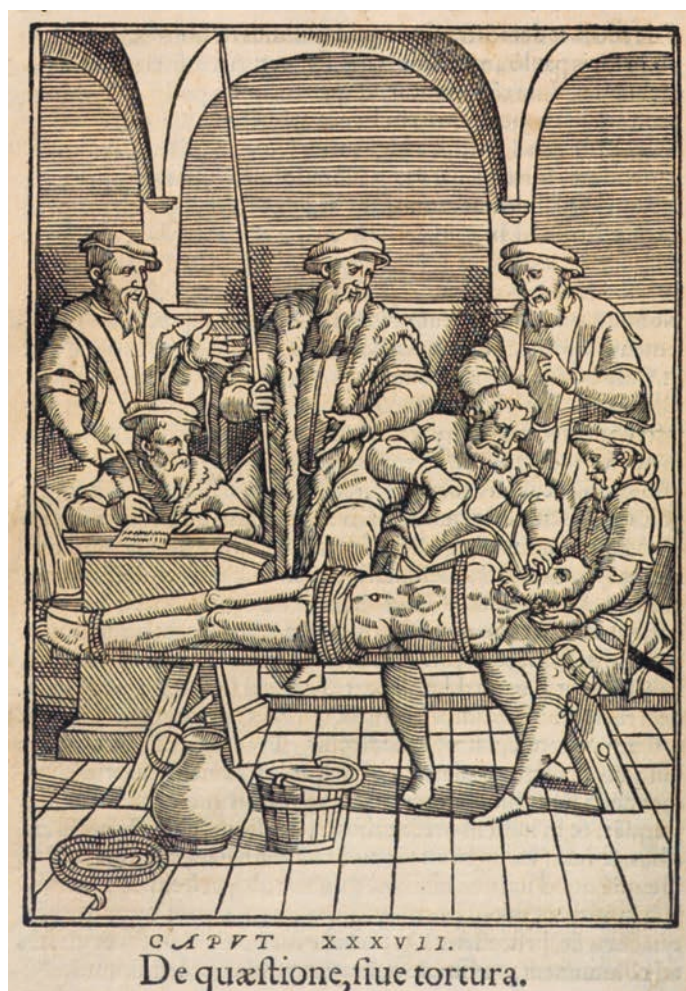
Schwedentrunk – od tortury do napoju leczniczego?

Wojna trzydziestoletnia (1618–1648) była jednym z najkrwawszych konfliktów, jaki nawiedził Europę w XVII wieku. Podłoże religijne tego sporu powodowało nasilenie walki pomiędzy katolikami a protestantami, co doprowadziło do niebywalej eskalacji przemocy. Najbardziej narażona na ucisk ze strony wojska była ludność cywilna, która stała się ofiarą ówczesnych praw wojennych.

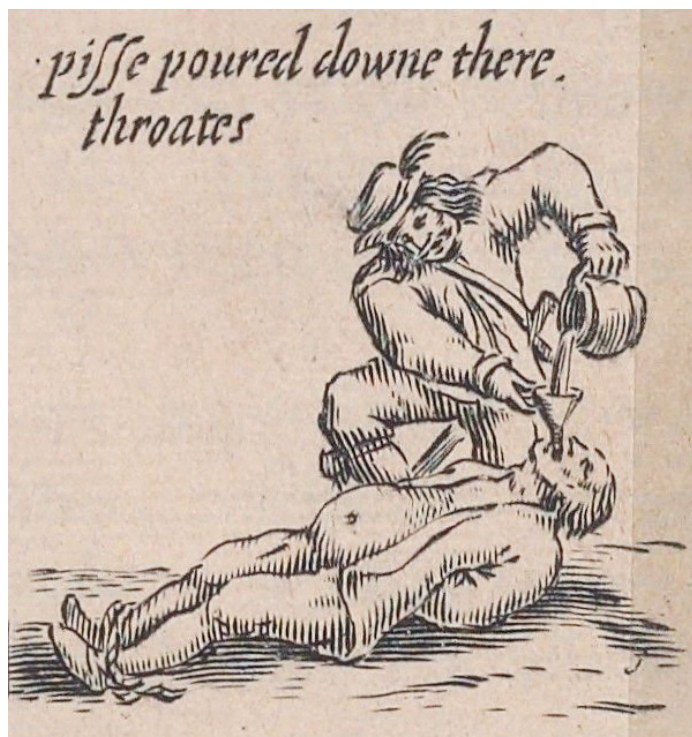
Od momentu defenestracji praskiej 23 maja 1618 roku konflikt ten przybrał bardzo brutalne oblicze. Jednak w chwili, kiedy Dania została zmuszona do wycofania się z działań wojennych i jej miejsce zajęła Szwecja na czele z Gustawem II Adolfem (1611–1632), który wystąpił w obronie ludności protestanckiej w Rzeszy, widoczne jest jeszcze większe spotęgowanie terroru.

Jedną z często przywoływanych metod tortur na ludności cywilnej w czasie wojny trzydziestoletniej był tzw. *Schwedentrunk*, co można tłumaczyć jako szwedzki napój. Nazwa stanowiła prawdopodobnie wypadkową tego, że najczęściej korzystali z tej metody „żołnierze szwedzcy” i byli najbardziej z nią kojarzeni. Nie oznacza to jednak, że byli pierwszymi, którzy stosowali tego typu torturę, i jedynymi. Nazwa ta mogła też być pokłosiem cesarsko-katolickiej propagandy oraz kpinią z przygotowywanych przez Szwedów gorzkich eliksirów ziołowych.

Schwedentrunk był niczym innym jak podtapianiem, czyli jednym z rodzajów tzw. tortur wodnych stosowanych od czasów starożytnych. Podawanie płynów w dużych ilościach (lub wrzątku) to jedna z najmniej skomplikowanych



Ryc. 1. Podtapianie. Źródło: Joos de Damhouder, *Praxis Rerum Criminalium...*, Antwerpiae 1554, s. 103 (domena publiczna)



Ryc. 2. *Schwedentrunk*. Źródło: Philip Vincent, *The lamentations of Germany. Wherein, as in a glasse, we may behold her miserable condition, and reade the woefull effects of sinne*, Chap. III: *Of Tortures and Torments*, London 1638, s. 9 (domena publiczna)

tortur do zastosowania w celu wymuszenia zeznań. Chętnie korzystali z niej oprawcy inkwizycji czy Holendrzy w XVII wieku, a ich okrutne czyny, zwłaszcza w koloniach, często były opisywane przez ówczesnych. Współcześnie jest to również bardzo popularna metoda torturowania, której rozgłos przyniosły działania służb specjalnych Stanów Zjednoczonych w walce z terroryzmem – *waterboarding*.

Schemat stosowania *Schwedentrunk* był bardzo prosty. Więźnia krępowano oraz kneblowano i wkładano mu do ust lejek. Przez niego wlewano mdlącą substancję, której skład nie jest do końca znany. Mogły to być rozcieńczone w moczu ludzkie ekskrementy lub gnojowica zwierzęca albo po prostu brudna woda.

W momencie wlewania płynu dochodziło do podduszenia torturowanego jak w klasycznym podtapianiu. Żołądek był rozpychany przez płyn, a dla wzmocnienia efektu brzuch ofiary ściskano, deptano lub bito kijami. Jednak ze względu na to, że wlewana substancja nie była zwykłą wodą, dochodziło do szeregu obrażeń. Torturowany

odczuwał silny ból żołądka, mdłości, wzdęcia, a jego przełyk i płuca ulegały uszkodzeniu. Wdawała się również infekcja bakteryjna, która często doprowadzała do śmierci.

Metoda ta była głównie stosowana przez najemników służących w armii szwedzkiej lub podążających za nimi maruderów. Należy pamiętać, że do czasów reform wojskowych Karola XI Wittelsbacha (1660–1697) trzon armii szwedzkiej stanowiły wojska najemne, które nie będąc opłacane, na własną rękę szukały wynagrodzenia. Celem stosowania takiej metody była więc chęć wymuszenia na ludności cywilnej informacji o ukrytych pieniądzach, żywności czy zwierzętach w myśl zasady „wojna żywi wojnę”.

Opisy procedury stosowania *Schwedentrunk* można znaleźć w kilku ówczesnych źródłach. Peter Thiele, urzędnik miejski Beelitz (ok. 50 km na południowy wschód od Berlina) w przygotowanej przez siebie kronice napisał: „Rabusie i mordercy brali kawałek drewna i wciskali je w gardła nieszczęśnikom, kręcili nim i wlewali im wodę, dodając piasek, a nawet ludzkie odchody, i bezlitośnie torturowali, żądając pieniędzy, jak to miało miejsce w przypadku mieszkańca Beelitz zwanego David Örtel, który zmarł z tego powodu wkrótce potem”¹.

Również Philip Vincent, bliżej nieznanego duchowny i medyk angielski, opisywał tę torturę w swojej pracy *The lamentations of Germany. Wherein, as in a glasse, we may behold her miserable condition, and reade the woefull effects of sinne* (London 1638), nazywając ją szwedzką miksturą (*Swedish draught*): „Niektórym otwierali usta kneblami, a potem wlewali im do gardeł śmierdzącą wodę z kałuży, brudne płyny, mocz i mówili do siebie oto jest szwedzka mikstura. Byli coraz bardziej chorzy, i ich brzuchy puchły jak beczka, umierali powoli w wielkich mękach”².

¹ Peter Thiele's *Aufzeichnungen von den Schicksalen der Stadt Beelitz im 30jährigen Kriege*, hrsg. v. B. Elsler, Beelitz 1931, s. 12, cyt. za Ch. Clark, *Prusy. Powstanie i upadek 1600–1947*, tłum. J. Szkudliński, Warszawa 2009, s. 58.

² Ph. Vincent, *The lamentations of Germany. Wherein, as in a glasse, we may behold her miserable condition, and reade the woefull effects of sinne*, Chap. III: *Of Tortures and Torments*, London 1638, s. 13.



Ryc. 3. Schwedentrunk® Elixier. Źródło: <https://www.infirmarius.de/schwedentrunk/>

Zastosowanie *Schwedentrunk* zostało również opisane na kartach powieści *Der abenteuerliche Simplicissimus* (tłum. pol. *Przygody Simplicissimusa*) Hansa Jakoba Christoffela von Grimmelshausena, wydanej w roku 1668: „Parobka związawszy na ziemi ułożyli, kołek mu w gębę wetknęli i włali do brzucha pełen szkopek ohydnej gnojówki. Nazwali to szwedzkim napojem,

ale nie smakowało mu całkiem, jeno na twarzy przedziwne wywołał grymasy”³.

Interesujące jest natomiast to, że dzisiaj w aptekach można kupić preparat o nazwie „Schwedentrunk Elixier”, produkowany przez niemiecki koncern farmaceutyczny Infirmarius GmbH z siedzibą w Göppingen (miejscowość między Ulm a Stuttgartem). Reklamuje się go jako środek poprawiający trawienie i łagodzący objawy niestrawności czy przejedzenia. Ma mieć również działanie żółciopędne oraz żółciotwórcze. W jego skład wchodzi ekstrakty z: korzenia arcydzięgla, korzenia waleriany, korzenia goryczki, nasion kardamonu i kory cynamonu; witamina C, mannitol, benzoetan sodu, kwas cytrynowy, sorbitol i alkohol (15%)⁴. Ciekawe, że na opakowaniu znajduje się wizerunek żołnierza (dobosza) w stroju stylizowanym na mundur z XVII wieku, przywołujący na myśl czas wojny trzydziestoletniej. Trudno ocenić, czy nazwa i etykieta tego preparatu nawiązuje do tradycji gorzkich szwedzkich eliksirów ziołowych, jak sugeruje producent, czy do osławionej tortury.

³ H. J. Christoffel von Grimmelshausen, *Przygody Simplicissimusa*, tłum. A. M. Linke, Warszawa 1958, s. 18.

⁴ <https://www.infirmarius.de/schwedentrunk/> [dostęp: 22.04.2024].

Adam Wołoszyn – magister, asystent w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe: historia wojskowości polskiej i powszechnej XVIII w., Wielka Wojna Północna 1700–1721, historia prasy drukowanej i rękopiśmiennej w XVIII w. Członek Komisji Historii Wojskowości Polskiej Akademii Nauk.
e-mail: adam.woloszyn@uni.opole.pl

Elżbieta Klimus

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0001-5961-2050

Wiadomości Historyczne

nr 1/2024, s. 65–71

ISSN 0511-9162

Tomasz Zan – filomacki lider młodzieży wileńskiej

„Dał on próbę kochania” – w tych słowach Adam Mickiewicz opisał postawę Tomasza Zana prezentowaną podczas śledztwa w sprawie tajnych związków młodzieżowych w Wileńskim Okręgu Naukowym, prowadzonego w latach 1823–1824. Ponadto uwiecznił Zana na kartach III części *Dziadów* pod imieniem Tomasz, przypisując mu najszlachetniejsze cnoty i jednocześnie wyrażając swoje uznanie. Warto przyjrzeć się bliżej sylwetce nieco zapomnianego lidera wileńskich towarzystw młodzieżowych I połowy XIX w.

Tomasz Zan urodził się 21 grudnia 1796 r. w Miasocie, miejscowości położonej w parafii młodzieńskiejskiej na Mińszczyźnie (obecnie obwód miński, Białoruś), w rodzinie Karola Zana i Katarzyny z Dylewskich. Rodzina Tomasza wywodziła się od bojara nowogrodzkiego Zania, żyjącego w XVI w., w związku z czym została wpisana do VI księgi szlachty guberni mińskiej¹. Tomasz przyszedł na świat w trudnych okolicznościach. Jego ojciec, Karol Zan, brał udział w walkach polsko-rosyjskich w 1794 r., dlatego też, w obawie przed konsekwencjami ze strony zaborcy rosyjskiego, udał się do Królewca. Rodzina Zanów w tym samym czasie starała się o zakup majątku Chaleckowszczyzna w powiecie wilejskim, guberni mińskiej. Transakcja jednak nie doszła do skutku ze względu na problemy natury formalnej. Być może na niepowodzenie zakupu wpłynęła też trudna sytuacja polityczna oraz zaangażowanie Zana w działalność narodową. W związku z tym siedemnastoletnia wówczas Katarzyna Zanowa, będąc w ciąży,

została bez majątku i środków do życia. Co więcej, wyruszyła do nowego domu, zanim otrzymała wiadomość o fiasku transakcji. Ostatecznie zatrzymała się w gospodzie w miejscowości Miasota i tam właśnie na świat przyszedł Tomasz. Młoda matka, ze względu na niebezpieczeństwo związane z przemarszem wojsk kozackich, po narodzinach syna przebywała wraz z nim w lesie. Tam poznała kobietę, której mąż ukrywał się, aby uniknąć poboru do wojska. Została ona mamką Tomasza, gdyż stan zdrowia Katarzyny nie pozwalał jej na karmienie syna². Następnie Zanowa z dzieckiem przeniosła się do Sieliszcza, gdzie doczekała do powrotu męża. W 1798 r. Karol Zan wraz z rodziną osiedlił się w Wiazyniu. Objął tam funkcję ekonoma u dawnego pułkownika wojsk polskich Stanisława Trembickiego.

Tomalek, jak nazywano Tomasza w dzieciństwie, był wątłym, słabym i chorowitym dzieckiem. Zapadając na zdrowiu, kilkakrotnie otarł się o śmierć. Mimo to spędzał czas aktywnie, o czym sam wspominał po latach. Jego zabawy polegały na zakładaniu miast, prowadzeniu handlu, dowodzeniu kolegami, przeprowadzaniu musztry czy wyprawianiu balów. Zainteresowania dziecięce Zana były na tyle szerokie, że przygotowywał nawet ołtarze, przy których odprawiał nabożeństwa i głosił kazania³.

¹ S. Ostrowska, *Tomasz Zan*, Pruszków 2011, s. 8.

² M. Dunajówna, *Dzieciństwo i lata szkolne Tomasza Zana*, Wilno 1932, s. 5–6.

³ T. Zan do przyjaciół, Mohylew 24 V/5 VI 1823 r., [w:] *Korespondencja Filomatów*, t. 5, wyd. J. Czubek, Kraków 1913, s. 233–234.

Tomasz pobierał nauki u prywatnego nauczyciela Oleszkiewicza, następnie chodził do szkoły parafialnej w miasteczku Uzdy, gdzie kształcił m.in. umiejętności czytania, pisania, liczenia oraz uczył się łaciny. W tym czasie przebywał pod opieką dziadków – rodziców Katarzyny. Pobyt w ich domu miał duży wpływ na ukształtowanie się postawy religijnej oraz zasad moralnych Tomasza, gdyż dziadkowie dużo czasu przeznaczali na wspólną modlitwę, śpiewanie pieśni i nabożeństwa⁴. Model religijny, w którym Zan został wychowany, z pewnością przyczynił się do rozwoju jego mistycyzmu duchowo-religijnego, gdy przebywał na zesłaniu w Orenburgu po 1824 r. Każde wyleczenie z ciężkiej choroby, ocalenie życia – w jego mniemaniu – zawdzięczał Opatrzności Bożej.

W latach 1807–1812 Tomasz uczęszczał do gimnazjum w Mińsku⁵. Już wtedy mógł poszczycić się osiągnięciami w nauce, o czym świadczą zachowane raporty szkolne. Ponadto w gimnazjum wykształciły się jego zdolności przywódcze. Gdy podczas wycieczek szkolnych młodzież organizowała się w rywalizujące ze sobą grupy Apollina i Marsa, Tomasz przewodził „wojsku” rzymskiego boga piękna i sztuki. Poza tym pełnił funkcję dozorczy domowego, sprawował nadzór nad czystością i porządkiem w szkole, a także zajmował się sprawami organizacyjnymi. Młody Zan bardzo szybko zdobywał sympatię i zaufanie rówieśników. Na początku szóstej klasy febra zmusiła Tomasza do rocznej przerwy w edukacji.

Po wydzierżawieniu przez Karola Zana folwarku Iwiery (Wiewiory) jego syn został przeniesiony do szkoły powiatowej w pobliskim Mołodecznie. W tym okresie swego życia Tomasz podejmował pierwsze próby literackie. Jego plany wstąpienia do wojska napoleońskiego pokrzyżował ojciec, który nie zgodził się na uczestnictwo syna w wojnie⁶. Mimo to duch



Ryc. 1. Filomaci i filareci: Tomasz Zan, Ignacy Domejko, Adam Mickiewicz, Antoni Edward Odyniec i Jan Czczot. Ilustracja z 1889 r. Domena publiczna

napoleoński wywierał wpływ na światopogląd oraz działalność Zana przez długi czas.

Kolejny rozdział w życiu Tomasza rozpoczął się 9 maja 1815 r., gdy złożył podanie o przyjęcie na Uniwersytet Wileński, na tzw. koszcie skarbowym, który zapewniał studentowi mieszkanie i wyżywienie. W tym momencie przecięły się drogi Zana i Mickiewicza. Przyszli studenci konkurowali o to samo miejsce i pomimo tego, że otrzymał je Mickiewicz, rywalizacja doprowadziła do nawiązania przyjaźni pomiędzy młodzieńcami. 22 sierpnia 1815 r. Tomasz wyjechał do Wilna i podjął studia na Wydziale Matematyczno-Fizycznym⁷. Co prawda jego zainteresowania koncentrowały się wokół literatury i nauk humanistycznych, jednak za namową

⁴ G. Czernicki, *Żywoć i korespondencje Tomasza Zana*, Kraków 1863, s. 10.

⁵ Szerzej na temat nauczycieli gimnazjum mińskiego oraz samej szkoły zob. T. Zan, *Notatki pamiętnikarskie*, [w:] *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*, wyd. H. Mościcki, Warszawa 1924, s. 191–195.

⁶ S. Ostrowska, dz. cyt., s. 8–9. Zob. też G. Czernicki, dz. cyt., s. 5–13.

⁷ M. Dunajówna, dz. cyt., s. 37, 39. Zob. też *Wybór pism filomatów. Konspiracje studenckie w Wilnie 1817–1823*, oprac. A. Witkowska, Wrocław–Warszawa 2005, s. 394 [Noty biograficzne].

nauczycieli z Mołodeczna, kierując się względami praktycznymi, wybrał nauki ścisłe. Ze względu na trudną sytuację materialną Zan pracował jako korepetytor. Uczył m.in. Bolesława Kontryma – bratanka Kazimierza Kontryma, bibliotekarza Uniwersytetu Wileńskiego, synów Jana Chodźki oraz Ottona i Rafała Ślizniów.

W 1816 r. Zan otrzymał stopień kandydata filozofii. Na drugim roku studiów uczył również na wykładach z literatury. Studia na Wydziale Literatury i Sztuk Wyzwolonych zaowocowały napisaniem dwóch najsłynniejszych dzieł Tomasa: *Gryczane pierożki* i *Zgon tabakierzy*.

Towarzyskie usposobienie Zana, które ujawniło się w niedługim czasie po rozpoczęciu studiów, skupiało wokół niego wielu rówieśników. Jak sam podkreślał, życie towarzyskie młodzieży akademickiej kwitło. Studenci kierunków humanistycznych i ścisłych podczas organizowanych przez siebie spotkań wymieniali się informacjami oraz zdobytą wiedzą. Owocem owych zebrań stało się utworzenie Towarzystwa Filomatów, oficjalnie powołanego do życia 1 października 1817 r. przez sześciu adeptów Uniwersytetu Wileńskiego, wśród których znaleźli się Adam Mickiewicz i Tomasz Zan. Wspólnie napisali pierwsze Ustawy Towarzystwa Filomatów dające początek organizacji wewnętrznej związku.

W roku akademickim 1819/1820 Zan, dzięki pomocy Kazimierza Kontryma, otrzymał posadę nauczyciela na pensji żeńskiej Ksawerego i Albiny Deybellów. Wykładał tam matematykę, fizykę, geografę, kosmografię, gramatykę oraz retorykę. Praca Zana spotkała się z uznaniem wizytatora szkół guberni wileńskiej Jana Budziłowicza⁸, jednak już po roku został zwolniony, ponieważ przekazywał uczennicom treści patriotyczne oraz prowadził wykłady w duchu liberalnym. Oskarżenie ze strony Deybellów o rzekomą chorobę psychiczną Zana ułatwiło im usunięcie go z funkcji. Niemniej jednak trudności nie zniechęciły Tomasza. Podjął on pracę korepetytora na pensji Zofii d'Abrowej, gdzie wykładał zarówno przedmioty humanistyczne, jak i ścisłe. W tym samym czasie sukcesywnie pracował nad uzyskaniem stopnia magistra.

⁸ A. Mickiewicz do T. Zana, Kowno 13/25 V 1820 r., [w:] *Korespondencja Filomatów*, t. 2, wyd. J. Czubek, Kraków 1913, s. 81.

Liczne przekazy dotyczące charakteru, osobowości oraz mentalności Zana pozwalają stwierdzić, że był on jednostką nieprzeciętną, wysoko wrażliwą. Charakterystykę wyglądu zewnętrznego filomaty pozostawili m.in. Otto Ślizień i Antoni Edward Odyniec. Obaj zwracali uwagę na czarne, gęste i kręcone włosy, orlnos, wysokie czoło. Wiele przekazów podkreśla ujmujący uśmiech studenta, a także wyraz dobroci malujący się na jego twarzy. Wrodzony urok osobisty zapewniał Zanowi powodzenie u płci przeciwnej⁹.

Tomasza cechowało pogodne usposobienie do ludzi i do świata. Otto Ślizień scharakteryzował go w słowach: „Bardzo miłego temperamentu, wesoły, towarzyski, ze wszystkimi dobry i delikatny, chętny do projektowania i układania różnych zabaw, lubiący muzykę i śpiewy, śpiewający sam dobrze i przyjemnie”¹⁰. Koledzy zwracali też uwagę na umiejętność pozyskiwania młodzieży przez Zana. Tomasz, jako osoba dojrzała oraz zdyscyplinowana, cieszył się poważaniem wśród studentów. Jego zmysł organizacyjny otwierał przed nim, jako przed liderem młodzieży, liczne możliwości. Z pewnością nie małą rolę w budowaniu pozytywnego wizerunku Zana odegrała jego charyzma, o której pisał m.in. Domeyko: „Kiedy śpiewał, improwizował i wpadał w uniesienie, mówiono, że z jego czoła i oczu strzelały jakoby promienie, którymi zdobywał i pokonywał serca tych, co go słuchali”¹¹.

Wiele uwagi poświęcili Zanowi jego przyjaciele w korespondencji. Z listów wyłania się mniej wyidealizowana postać. Specyficzne zachowanie Zana przedstawił filomata Franciszek Malewski w liście do Adama Mickiewicza: „1-o P. Tomasz, jak ci wiadomo, jest często nie Tomaszem, nie Zanem, nie człowiekiem. Stan takowy nie był dotąd szczególnym nazwiskiem oznaczony; otóż tenże P. Tomasz nazwał to spolaniem, od wyrazu polano [...]. 3-o Tegoż P. Tomasa obrażają, drapią, »polanią« pewne wyrazy

⁹ O. Ślizień, *Z pamiętnika (1821–1824)*, [w:] *Z filareckiego świata*, dz. cyt., s. 119; A.E. Odyniec, *Wspomnienia z przeszłości opowiadane Deotymie*, Warszawa 1884, s. 70. Por. S. Ostrowska, dz. cyt., s. 17–18.

¹⁰ O. Ślizień, dz. cyt., s. 119.

¹¹ I. Domeyko, *Filareci i Filomaci. List Ignacego Domejki*, Poznań 1872, s. 4.



Ryc. 2. Portret Tomasza Zana według obrazu Walentego Wańkowicza (1837). Domena publiczna

nieszlachetne; ten, kto je powtarza, jeśli żartem, nazywa wszeteczny (z przyciskiem na ostatniej), jeśli nie żartem, wszeteczny. Kto zaś często powtarza, staje się P. Tomaszowi niemiłym, staje się podług niego mydło¹². Zan bardzo często przechodził „stany spolanienia”, czyli stany depresyjne, na co narzekali czołowi działacze towarzystwa. Mogło to być spowodowane jego wyjątkową wrażliwością, a także silną emocjonalnością. Odyniec określił nastrój umysłu Tomasza jako poetyczno-religijny. Podobną opinię o przewodniku młodzieży wileńskiej podała Zofia Jabłońska-Erdmanowa, charakteryzując go jako „egzaltowanego uczuciowca”, jednostkę typu moralno-religijnego, która ponad racjonalizm stawiała abstrakcyjne myślenie¹³. Marian Gawalewicz zwrócił uwagę na pewien dualizm duchowy przewodnika młodzieży. Z jednej

strony studiował on nauki ściśle, oparte na prawach i faktach; na gruncie owych zasad powstała idea promienistości. Z drugiej zaś strony Tomasz to wzorcowy przykład romantyka, marzyciela, który idealizował obraz świata, w jakim przyszło mu żyć, a uczucia wyrażał za pomocą poezji¹⁴.

Zan rozpoczął swą przygodę z literaturą w latach wczesnej młodości. Jego zamiłowanie do sztuki objawiło się już w czasie wspomnianych zabaw szkolnych w „wojsko” Apollina i Marsa. Pierwsze utwory poetyckie młodzieńca nie zachowały się, choć znane są ich tytuły oraz tematyka. *Marsz dla studentów wojska apollinińskiego* nawiązywał do ojczyzny oraz wspominał Napoleona, natomiast wiersz *Stalość w przyjaźni* wyrażał ból po utracie niepodległości¹⁵. Co ciekawe, oba utwory zostały wykorzystane przeciwko Tomaszowi w śledztwie w sprawie tajnych związków młodzieży. Twórczość literacka Zana rozwinęła się w pełni za czasów filomackich. Do najbardziej znanych utworów Zana należą wspomniane już *Gryczane pierożki* (1817), *Zgon tabakiery* (1818), a także *Cyganka* (1819). Kilka prac filomaty opublikowano w „Dzienniku Wileńskim” oraz w „Dziejach Dobroczynności Krajowej i Zagranicznej z Wiadomościami ku Wydoskonaleniu jej Służącymi”. Chociaż wiersze Zana nie należą do znanych, to uznaje się je za pierwsze utwory w duchu romantyzmu. Podkreśla się też rolę Tomasza w rozwoju talentu Adama Mickiewicza, który bardzo często wysyłał mu własne dzieła z prośbą o opinię.

Zan tworzył liczne jamby¹⁶ na uroczystości filomackie oraz imieniny członków towarzystwa, stąd nazywał siebie „jambografem” czy „ucztowym śpiewakiem”. Poza tym w latach 1820–1823 pisał autobiograficzną powieść o zabarwieniu humorystycznym pt. *Świat i miłość*. Dodatkowo tworzył tzw. rozdziałki, które w formie listów wysyłał filomatom. Tomasz w swych dziełach często opiewał wybranki swego serca, a na odjazd

¹² F. Malewski do A. Mickiewicza, Wilno 8/20 III 1820 r., [w:] *Korespondencja Filomatów*, t. 2, dz. cyt., s. 2.

¹³ Z. Jabłońska-Erdmanowa, *Oświecenie i romantyzm w stowarzyszeniach młodzieży wileńskiej na początku XIX w.*, Wilno 1931, s. 62, 100.

¹⁴ M. Gawalewicz, *Poeta promienisty. Z filareckiej twórczości Tomasza Zana*, przedm. A. Kraushar, Warszawa 1911, s. 39.

¹⁵ M. Dunajówna, dz. cyt., s. 34–35. Zob. też S. Ostrowska, dz. cyt., s. 38.

¹⁶ Jamb – żartobliwy utwór poetycki o niskich walorach artystycznych, wyśmiewający wady i czyny osoby, którą opisuje.

swej ulubionej uczennicy napisał elegię. Radosna i lekka forma utworów z okresu wileńskiego zmieniła się po 1823 r. w melancholijną, smutną twórczość. „Jambograf” posiadał też zdolności muzyczne, co przejawiało się w graniu na flecie czy publicznym śpiewaniu piosenek. „Jego występy pełne były ekspresji i środków wyrazu”¹⁷.

Tworzenie poezji szło w parze z rozwojem intelektualnym Zana, o czym wspominał Ignacy Domeyko: „Był jak to mówią człowiekiem powszechnym: posiadał gruntowną znajomość nauk przyrodzonych i doświadczalnych, był dobrym matematykiem i poetą, znał literaturę i historię naszą i języki starożytne, był wielkim miłośnikiem sztuk pięknych, mianowicie muzyki, którą znał dobrze, i śpiewał wybornie”¹⁸. Tomasz posiadał szeroką wiedzę z różnych dziedzin. Sprawiał wrażenie człowieka czytanego o szerokich horyzontach. Gdy pojawiały się problemy natury intelektualnej, filomata nie zniechęcał się. Zwrócił na to uwagę Joachim Lelewel: „Im z większą mu trudnością nauka przychodziła, tym lepiej ją zgłębiał i do dalszych sposobów się pomysłów. Zdolności jego rozwijając się podniosły jego umysł, rozwijały rozum i wiadomości kojarzyły z czułym sercem”¹⁹. Poza tym wytrwałość stanowiła jedną z zasad światopoglądowych Zana, co wynika z jego stwierdzenia: „Jeśli poczynać coś należy śmiało, to kończyć zapewne odważnie należy”²⁰.

Na uwagę zasługuje działalność Tomasza Zana w Towarzystwie Filomatów. Współzałożyciel stowarzyszenia angażował się czynnie w jego prace. W latach 1819–1821 pełnił funkcję naczelnika Wydziału II (grupował studentów zainteresowanych naukami ścisłymi). Od maja 1819 r. był zastępcą radcy, a w następnym roku objął stanowisko radcy aktualnego (dożywotniego). Wielokrotnie pełnił funkcję sekretarza Towarzystwa

Filomatów. Ponadto działał w związkach zależnych, tworzonych przez filomatów. Od grudnia 1819 r. przewodniczył pracom Związku Przyjaciół, a w czerwcu mianowano go prezydentem Związku Naturalistów, przy czym idea owego związku bardzo szybko upadła.

Tomasz wstępował również do związków niezależnych od Towarzystwa Filomatów, które funkcjonowały wówczas w Wilnie. Należał do Towarzystwa Sześciu (1819), masonerii (1821), wileńskiej gminy Towarzystwa Patriotycznego, a od 1822 r. do Towarzystwa Szubrawców²¹.

Największą sławę przyniosło Zanowi stworzenie teorii promienistości oraz zaszczepienie owej idei w sercach młodzieży wileńskiej na gruncie powstałego w maju 1820 r. Towarzystwa Przyjaciół Pożytecznej Zabawy, zwanego również Związkiem Promienistych. Zgodnie z teorią promienistości określenie „promienisty” oznaczało osobę dobrą i piękną. Ze względu na to, że Tomasz był twórcą „teorii o promionkach”, a także został uznany przez wielu za osobę najbardziej promienistą, nadano mu przydomek Arcypromienisty. Promieniści odbyli trzy majówki, podczas których spożywano posiłek w postaci mleka i chleba z masłem na znak skromności, słuchano przemów Arcypromienistego, prezentowano utwory poetyckie, grano w gry towarzyskie oraz śpiewano. Na niwie związku Zan promował dobre obyczaje, pilność w nauce oraz podstawowe zasady etyczne. Działania Zana odbiły się szerokim echem w kręgach wileńskich, dlatego rektor Uniwersytetu Wileńskiego Szymon Malewski, który początkowo udzielił zgody na funkcjonowanie związku, cofnął ją, obawiając się ewentualnych konsekwencji ze strony władz zaborczych²². Filomaci, nie chcąc zaprzepaścić dzieła Arcypromienistego, na bazie promienistych utworzyli nowy, tajny związek pod nazwą Towarzystwo Filaretów²³. Zgromadzenie dzia-

¹⁷ J. Czeczot do A. Mickiewicza, Wilno 16/28 XI 1819 r., [w:] *Korespondencya Filomatów*, t. 1, wyd. J. Czubek, Kraków 1913, s. 271. Zob. T. Krasieński, *Dziennik ucznia Uniwersytetu Wileńskiego (1816–1818)*, [w:] *Z filareckiego świata*, dz. cyt., s. 64.

¹⁸ I. Domeyko, dz. cyt., s. 4.

¹⁹ J. Lelewel, *Nowosilcow w Wilnie w roku szkolnym 1823–1824*, [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 8: *Historia Polski nowożytnej*, Warszawa 1961, s. 554.

²⁰ T. Zan do Hilarego N., Wilno ok. 12/24 VIII 1818 r., [w:] *Korespondencya Filomatów*, t. 1, dz. cyt., s. 44.

²¹ *Wybór pism filomatów*, dz. cyt., s. 395–396 [Noty biograficzne].

²² F. Malewski do A. Mickiewicza, Wilno 23–24–27 V/4–5–8 VI 1820 r., [w:] *Korespondencya Filomatów*, t. 2, dz. cyt., s. 117–118.

²³ Szerzej na temat Towarzystwa Filaretów oraz jego działalności zob.: *Materiały do historii Towarzystwa Filomatów*, t. 1–2, wyd. S. Szpotański, S. Pietraszkiewiczówna, Kraków 1920–1921, t. 3, wyd. S. Pietraszkiewiczówna, Kraków 1934; *Korespondencya*

łało na szeroką skalę i podejmowało wiele znaczących przedsięwzięć, funkcjonując do 1823 r. pod przewodnictwem Zana.

Kres funkcjonowaniu organizacji młodzieżowych położyło śledztwo zainicjowane przez senatora Mikołaja Nowosilcowa, który za wszelką cenę chciał doprowadzić do wykrycia antycarskiego spisku studenckiego. W nocy z 23 na 24 października 1823 r. doszło do masowych aresztowań członków wileńskich towarzystw młodzieżowych. Podejrzanych umieszczano w celach klasztorów. Zan, jako lider filaretów, przebywał w więzieniu na Łukiszkach. Postanowił wziąć na siebie całą odpowiedzialność za organizowanie oraz przewodniczenie nielegalnym związkom studenckim. W tym celu przygotowywał i wysyłał instrukcje dla kolegów, w których wyjaśniał, w jaki sposób mają zeznawać przed komisją śledczą.

Na mocy wyroku zatwierdzonego 14 sierpnia 1824 r. przez cara Aleksandra I Tomasz Zan, ponoszący największą odpowiedzialność, został zesłany na rok pobytu w twierdzy w Orenburgu. Po wskazanym czasie miał przebywać w guberniach rosyjskich, aż do ewentualnej zmiany decyzji władz. Po odbyciu kary pozostał w Orenburgu. Trzynastoletnie zesłanie przeznaczył na pracę guwernera, tłumaczenie tekstów oraz pracę w Komisji Granicznej. W 1828 r. poznał Aleksandra von Humboldta, z którym odbył podróż za Ural. W kolejnych latach prowadził badania geologiczne oraz badał minerały. Następnie udał się do Petersburga, gdzie podjął pracę jako bibliotekarz w Instytucie Inżynierów Górniczych. Rok 1841 r. umożliwił Zanowi powrót do ojczyzny. Nabył wówczas wieś Kakowczyn (Kochaczyn), gdzie osiadł wraz z żoną Brygidą i czterema synami. Tomasz Zan zmarł na zapalenie mózgu 7 lipca 1855 r. Został pochowany w Smolanach (obecnie obwód witebski, Białoruś)²⁴.

Filomatów, t. 2–4, wyd. J. Czubek, Kraków 1913; I. Domeyko, dz. cyt.; A.E. Odyniec, dz. cyt.; A. Kamiński, *Polskie związki młodzieży (1804–1831)*, Warszawa 1963.

²⁴ J. Borowczyk, *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych*

Bibliografia

- Bartoszewicz K., *Aforyzmy Tomasza Zana*, „Świat” 1913, nr 19, s. 5.
- Borowczyk J., *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823–1824. Historia śledztwa przeciw uczestnikom konspiracji studenckich i młodzieżowych w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*, Poznań 2003.
- Czernicki G., *Żywot i korespondencje Tomasza Zana*, Kraków 1863.
- Domeyko I., *Filareci i Filomaci. List Ignacego Domejki*, Poznań 1872.
- Dunajówna M., *Dzieciństwo i lata szkolone Tomasza Zana*, Wilno 1932.
- Dunajówna M., *Tomasz Zan. Lata uniwersyteckie 1815–1824*, Wilno 1933.
- Galle H., *Tomasz Zan 1796–1855*, [w:] *Album biograficzne zasłużonych Polaków i Polek wieku XIX*, t. 1, wyd. staraniem i nakładem M. Chełmońskiej, Warszawa 1901, s. 268–271.
- Jabłońska-Erdmanowa Z., *Oświecenie i romantyzm w stowarzyszeniach młodzieży wileńskiej na początku XIX w.*, Wilno 1931.
- Kamiński A., *Polskie związki młodzieży (1804–1831)*, Warszawa 1963.
- Korespondencja Filomatów*, t. 1–5, wyd. J. Czubek, Kraków 1913.
- Kraśniński T., *Dziennik ucznia Uniwersytetu Wileńskiego (1816–1818)*, [w:] *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*, wyd. H. Mościcki, Warszawa 1924, s. 29–72.
- Leleweł J., *Nowosilcow w Wilnie w roku szkolnym 1823–1824*, [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 8: *Historia Polski nowożytnej*, Warszawa 1961.
- Materiały do historii Towarzystwa Filomatów*, t. 1–2, wyd. S. Szpotański, S. Pietraszkiewiczówna, Kraków 1920–1921; t. 3, wyd. S. Pietraszkiewiczówna, Kraków 1934.
- Momidłowski S.F., *Filomaci i filareci w Wilnie*, „Rocznik Filarecki” 1886, R. 1, s. 29–30.
- Odyniec A.E., *Wspomnienia z przeszłości opowiadane Deotymie*, Warszawa 1884.
- Ostrowska S., *Tomasz Zan*, Pruszków 2011.
- Ślizień O., *Z pamiętnika (1821–1824)*, [w:] *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*, wyd. H. Mościcki, Warszawa 1924, s. 107–142.
- w Wilnie oraz w Wileńskim Okręgu Naukowym*, Poznań 2003, s. 777–778.

Wybór pism filomatów. Konspiracje studenckie w Wilnie 1817–1823, oprac. A. Witkowska, Wrocław–Warszawa 2005.

Zan T., *Notatki pamiętnikarskie*, [w:] *Z filareckiego świata. Zbiór wspomnień z lat 1816–1824*, wyd. H. Mościcki, Warszawa 1924, s. 181–206.

Elżbieta Klimus – doktor nauk humanistycznych w zakresie historii, asystent w Instytucie Historii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: działalność tajnych organizacji młodzieżowych i studenckich w Wileńskim Okręgu Naukowym w latach 1803–1832 ze szczególnym uwzględnieniem historii Towarzystwa Filomatów i związków zależnych, nowoczesna dydaktyka historii oraz neurodydaktyka.
e-mail: elzbieta.klimus@uwm.edu.pl

Współczesna edukacja na temat Holokaustu – sukces czy porażka?

Auschwitz zawsze będzie najważniejszym symbolem zagłady ludności w czasie II wojny światowej. Najistotniejszym celem utworzenia Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau, jak również tożsamyh instytucji na terenie byłych obozów koncentracyjnych i zagłady było upamiętnienie cierpienia ofiar oraz oddanie im należnej czci¹. Oficjalnego otwarcia dokonano 14 czerwca 1947 roku, czyli w siódmą rocznicę pierwszego transportu więźniów do obozu. Ostatecznie proces tworzenia instytucji został zakończony 2 lipca 1947 roku, kiedy w „Dzienniku Ustaw” ogłoszona została ustawa, w myśl której „[...] w miejscu byłego hitlerowskiego obozu koncentracyjnego utworzone zostanie po wsze czasy Muzeum Męczeństwa Narodu Polskiego i innych Narodów”².

W połowie lat 40. ubiegłego wieku nigdzie na świecie nie istniał odpowiednik takiej instytucji, który mógłby stanowić przykład. Dlatego też pierwsi pracownicy wykonali heroiczną pracę, tworząc Miejsca Pamięci. Bardzo szybko okazało się jednak, iż wspomniane instytucje nie mogą pełnić jedynie funkcji muzeów. Kluczowym elementem stawała się edukacja³. Stąd też

budowano zespół pracowników, którzy tworzyli tzw. dział edukacyjny; podejmowane później inicjatywy spowodowały powstanie specjalnego terminu pedagogicznego „pedagogika miejsc pamięci”, będącego wyznacznikiem w pracy edukatorów.

Wśród pierwszych odwiedzających teren muzeum Auschwitz znajdowały się przede wszystkim osoby dorosłe. Dopiero w kolejnych latach zaczęły pojawiać się również grupy młodzieży szkolnej. *Pedagogika miejsc pamięci* jest wciąż w procesie rozwoju. Frekwencja młodzieży wśród zwiedzających systematycznie wzrastała. Badania statystyczne w muzeum zaczęto prowadzić od 1960 roku. Zgodnie z nimi do 1965 roku młodzież stanowiła 15% ogółu zwiedzających, następnie w latach 1965–1967 liczba ta wzrosła do 20%, a od 1968 do lat 80. utrzymywała się w skali 25–30%⁴.

W Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau działania edukacyjne zaczęto podejmować niemal od początku jego funkcjonowania. W 1956 roku został utworzony Dział Naukowo-Oświatowy, który po kilkudziesięciu latach przekształcono w Centrum Edukacyjne. W przypadającą 27 stycznia 2005 roku sześćdziesiątą rocznicę wyzwolenia KL Auschwitz utworzono

¹ W. Hutny, *O wspólnym zrozumieniu w Polsce i w Izraelu*, „Pro Memoria” 2007, nr 27, s. 120.

² Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau [dalej: APMA-B], E. Iwaszko, T. Szymański, *Scenariusz filmu „Muzeum w 25-leciu”*, sygn. S/Iwaszko, Szymański/64, nr inw. 156906, k. 10.

³ K. Malicki, *Miejsca pamięci – dawne obozy koncentracyjne i obozy zagłady w edukacji historycznej*

młodego pokolenia Polaków, [w:] *Historia ludzi, historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013, s. 465–476.

⁴ E. Iwaszko, *Młodzież szkolna w muzeach martyrologii*, „Muzea Walki” 1980, nr 13, s. 91.

Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście (dalej: MCEAH). Tego dnia byli więźniowie: Władysław Bartoszewski i Simone Veil złożyli podpisy pod aktem założycielskim zatytułowanym „Pamięć, Świadomość, Odpowiedzialność”. Utworzenie MCEAH zostało zainicjowane przez środowisko byłych więźniów obozów koncentracyjnych. Świadomość, iż nieuchronnie zbliża się czas, kiedy świadkowie historii odejdą i nie będą już osobiście opowiadać swoich historii, skłonił ich do podjęcia działania, które pozwoli na zachowanie o nich pamięci. Władysław Bartoszewski akt założycielski MCEAH nazwał „testamentem odchodzących”⁵. Dokument został zapisany w trzech językach: polskim, angielskim i hebrajskim. Podejmowane działania edukacyjne miały być zgodne z przesłaniem niemieckiego filozofa i socjologa Theodora W. Adorno, który powtarzał, że „Auschwitz nie może się powtórzyć”⁶.

Obecnie na pracownikach MCEAH w znacznej mierze spoczywa ciężar odpowiedniej edukacji na temat zagłady ludności w czasie II wojny światowej. Pojawianie się kolejnych pokoleń wymusza wprowadzanie zmian. Stawia to przed pracownikami muzeum kolejne wyzwania i powoduje ciągłą chęć doskonalenia metod nauczania. Edukacja muzealna łączy cele poznawcze i dydaktyczne. Jej zadaniem jest nie tylko pokazywanie eksponatów, ale również zachęcanie do ich odczytywania i analizowania⁷. Idea edukacji w muzeach zaczęła się rozwijać w Stanach Zjednoczonych, kiedy zdecydowano o połączeniu tych instytucji z ośrodkami naukowymi i badawczymi oraz szkołami artystycznymi. Stopniowo zaczęły rozwijać się różne idee edukacyjne oparte na teoriach filozoficznych. Autor pragmatycznej genezy konstrukttywizmu, John

Dewey, szczególne znaczenie nadawał doświadczeniu. Uważał, iż wiedza powinna być zdobywana za pomocą doświadczenia, wtedy staje się naprawdę trwałą. Jako główny argument popierający tę tezę wysuwał fakt, iż każdy człowiek poznaje świat zaraz po urodzeniu właśnie przez doświadczenie⁸.

Wśród oferty MCEAH największym powodzeniem cieszą się pobyty studyjne. W 2022 roku odnotowano 20% wzrostu liczby uczestników tej formy edukacyjnej. Zauważalna jest również tendencja wzrostowa w liczbie osób odwiedzających muzeum. W 2022 roku do muzeum przybyło 1 184 000 odwiedzających⁹. Wciąż jest to jednak połowa liczby sprzed okresu pandemii. Pocięszający jest fakt, że coraz więcej osób korzysta z usług MCEAH. W 2019 roku liczba ta wynosiła 19 130 osób, podczas gdy w 2022 już 29 785¹⁰. Pobyty studyjne stanowią częstą formę edukacyjną wybraną szczególnie przez nauczycieli dla swoich uczniów. Program pobytów studyjnych składa się ze zwiedzania terenu muzeum oraz udziału w wykładach, warsztatach i prelekcjach. Pozwalają również na zdecydowane pogłębienie wiedzy oraz poznanie miejsc na terenie muzeum, które nie są uwzględniane w normalnym programie zwiedzania. Istnieje możliwość zorganizowania pobytu studyjnego jednodniowego oraz kilkudniowego. MCEAH oferuje organizację pobytów nie tylko w języku polskim, ale również angielskim, niemieckim i francuskim¹¹.

Pobyty studyjne są organizowane dla różnych instytucji; najczęściej korzystają z tej opcji szkoły. Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr III z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu wraz z Instytutem Historii Uniwersytetu Opolskiego stworzyły wspólnie nietuzinkowy projekt, który funkcjonuje już od kilkunastu lat. Uczniowie tego liceum wraz ze studentami biorą udział w trzydniowych

⁵ Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście w Oświęcimiu, „Pro Memoria” 2005, nr 23, s. 4.

⁶ K. Oleksy, *Centrum Edukacyjne w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau*, „Pro Memoria” 1998, nr 9, s. 3.

⁷ T. Kranz, *Krajobrazy pamięci – podmioty kultury – obiekty turystyczne – przestrzenie edukacji. O współczesnych znaczeniach muzeów w poobozowych miejscach pamięci*, [w:] *Muzea w poobozowych miejscach pamięci. Tożsamość, znaczenia, funkcje*, red. T. Kranz, Lublin 2017, s. 55–56.

⁸ K. Banach, *Muzeum martyrologiczne jako muzeum konstruktivistyczne*, [w:] *Muzea w poobozowych miejscach pamięci*, dz. cyt., s. 80–81.

⁹ MCEAH, *Sprawozdanie 2022*, Oświęcim 2023, s. 34.

¹⁰ Notatki własne autorki na podstawie rozmowy z Marią Martyniak, pracownikiem MCEAH, 6.09.2023 r.

¹¹ Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście, red. A. Juskowiak-Sawicka, Oświęcim 2016, s. 19.

pobytach studyjnych, realizując bardzo bogaty program. To nieszablonowe połączenie zostało zapoczątkowane w 2004 roku przez prof. Marka Białokurę, który jest nauczycielem historii we wspomnianym liceum oraz wykładowcą Uniwersytetu Opolskiego. Pomysł pojawił się wśród ówczesnych studentów IV roku historii, którzy chcieli zorganizować wspólny wyjazd zawierający elementy naukowe. Jedną ze studentek, Marię Ambroży, kierując się wcześniejszymi doświadczeniami udziału w zajęciach organizowanych przez muzeum Auschwitz-Birkenau, zaproponowała kilkudniowy wyjazd właśnie do tego miejsca pamięci. Ostatecznie ta inicjatywa została poparta przez jej kolegów i pierwszy wyjazd odbył się w dniach 5–7 kwietnia 2004 roku. Wyjazd okazał się niebywałym sukcesem i był kontynuowany przez kolejne lata. Zyskał również nazwę seminarium naukowego „Auschwitz – historia i symbolika”. Liczba osób chętnych sukcesywnie się zwiększała i ostatecznie przyjęto formułę, w której udział bierze łącznie 30 uczestników: 15 uczniów i 15 studentów. Czasami ta proporcja nieco się wahała, niemniej jednak seminarium cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem¹². W 2017 roku inicjator i dotychczasowy organizator wyjazdów dla uczniów i studentów przekazał ich kontynuację Magdalenie Zawadzkiej, która jako studentka była uczestniczką seminarium trzykrotnie, a jako nauczycielka Liceum Ogólnokształcącego nr III w Opolu przejęła ich organizację. To pokazuje również celowość tego projektu.

Zasadniczą część seminarium stanowiło zwiedzanie terenu byłego obozu. Zawsze odbywało się ono w trybie studyjnym dwudniowym, co pozwalało na szczegółowe poznanie historii obozu. Następnie uczestnicy brali udział w szeregu zajęć. Program podczas corocznych seminariów był dość podobny. Uczestnicy mieli okazję wysłuchać następujących wykładów: *KL Auschwitz w systemie niemieckich obozów koncentracyjnych*, *Negowanie zbrodni popełnianych w KL Auschwitz w świetle propagandy*

¹² M. Wańczyk, *Seminarium naukowe Auschwitz – historia i symbolika w relacjach uczestników opolskich edycji (2004–2016)*, Opole 2016, praca magisterska pod kier. prof. dr. hab. Marka Masnyka, w archiwum prywatnym autorki, s. 15.

neonazistowskiej, *Główne aspekty okupacji hitlerowskiej na ziemiach polskich* (tylko podczas seminarium w 2011 r.), *Miejsce KL Auschwitz w realizacji neonazistowskiego programu wymordowania europejskich Żydów oraz innych ofiar neonazistowskiego reżimu*, *Zróznicowana symbolika Auschwitz*. Wśród szerokiej oferty warsztatów każdego roku pojawiały się takie tematy jak: *Los indywidualnych ofiar KL Auschwitz na podstawie dokumentów, relacji i fotografii obozowych*, *Zagłada Sinti i Romów*, *Pytanie o Zagładę Szoa*, *Zdradzony obywatel. Pamięć ofiar Holokaustu z Węgier* oraz *Zatrzymane w czasie – zachować dla przyszłości*. Oprócz zwiedzania, wykładów i warsztatów program seminarium zawsze zawierał prelekcje: *Auschwitz i Holocaust w sztuce filmowej*, *Sztuka w Auschwitz* oraz *Charakterystyka zasobu archiwalnego*¹³.

Podczas dotychczasowych edycji seminarium uczestnicy mieli okazję zobaczyć również inne miejsca związane z historią i kulturą Żydów, ale nieznajdujące się bezpośrednio na terenie muzeum. Obecnie podczas realizacji różnych programów edukacyjnych dotyczących Holokaustu coraz większą uwagę zwraca się na pokazanie życia ludności żydowskiej przed wybuchem II wojny światowej. W tym celu powstało właśnie Centrum Żydowskie w Oświęcimiu, w którym znajduje się m.in. wystawa pokazująca historię ludności żydowskiej w Oświęcimiu¹⁴, która przed II wojną stanowiła znaczną część jego mieszkańców. Zresztą nazywali oni miasto w języku hebrajskim „Oszpicin”, co oznacza „goście”, ponieważ tu znaleźli schronienie, uciekając przed prześladowaniami w 1453 roku. Ponadto w Oświęcimiu znajduje się synagoga Chewra Lomdej Misznajot oraz cmentarz żydowski¹⁵. Kilka razy podczas opisywanego seminarium udało się zorganizować wizytę w Centrum św. Maksymiliana Kolbego w Harmężach, gdzie znajduje się wystawa pt. *Klisze pamięci*, stworzona przez byłego

¹³ Tamże, s. 26–27.

¹⁴ Cała wystawa podzielona jest zgodnie z wydarzeniami historycznymi, czyli: *Początki (1500–1772)*, *Galicja (1772–1918)*, *Między Wojnami (1918–1939)*, *Zagłada (1939–1945)* i *PRL (1945–1989)* (*Pamięć i edukacja Auschwitz*, Oświęcim [b.r.], s. 8).

¹⁵ M. Prochowska, *Oświęcim. Ponad 800 lat historii. Zabytki miasta*, wyd. 5 zm., Oświęcim 2015, s. 40.

więźnia Mariana Kołodzieja¹⁶. Wystawa jest odwiedzana bardzo często przez grupy studyjne, zdecydowanie rzadziej przez indywidualnych turystów. Uczestnicy seminariów jednoznacznie wskazywali to miejsce jako oddziałujące na emocje oraz pozwalające na lepsze zrozumienie tematyki KL Auschwitz. Przykład może stanowić wypowiedź Anny Szymonek, uczestniczki z 2008 roku: „Schodzę do podziemi, półmrok, niezliczona ilość głów wзира ze ścian, wielkie przerażone oczy patrzą na mnie z każdej strony – to Klisze pamięci Mariana Kołodzieja [...] Wiem jedno, poczuć, czym naprawdę był Oświęcim, Brzezinka, nie można, odwiedzając jedynie te miejsca. Świadkowie wydarzeń – ruiny krematorium, baraki milczą, trzeba się mocno wsłuchać,

¹⁶ Marian Kołodziej – urodził się 6 grudnia 1921 r. w Raszkowie. Gdy wybuchła II wojna światowa, jako harcerz próbował przedostać się do Francji, gdzie były tworzone polskie oddziały. 14 maja 1940 r. został aresztowany przez Gestapo i umieszczony w więzieniu na Montelupich w Krakowie. Następnie trafił do więzienia w Tarnowie, skąd przewieziono go pierwszym transportem do nowo powstałego obozu Auschwitz, 14 czerwca 1940 r. Przetrwał 5 lat obozu, gdzie wielokrotnie udało mu się cudem uniknąć śmierci. Pod koniec wojny przeszedł przez obozy w Gross Rosen, Buchenwald i ostatecznie został wyzwolony w Mauthausen 6 maja 1945 r. Po wojnie ukończył Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie i stał się znanym scenarzystą. Zasłynął również jako twórca dwóch ołtarzy papieskich. W 1992 r. Marian Kołodziej doznał udaru mózgu, który spowodował częściowy paraliż. W ramach rehabilitacji dłoni rozpoczął rysowanie swoich wspomnień obozowych. Ostatecznie powstało 260 szkiców. Artysta zdecydował, że chce je umieścić w podziemiach kościoła Franciszkanów w Centrum św. Maksymiliana Kolbego w Harmęczach. Pracę nad całą wystawą ukończył na krótko przed swoją śmiercią, która nastąpiła 13 października 2009 r. Było to dzieło jego życia, w którym ukazał w sposób chronologiczny jego poszczególne etapy. Wystawa jest przepełniona symboliką i emocjami. Pozwoliła artystcie rozliczyć się z przeszłością po kilkudziesięciu latach milczenia na temat swoich obozowych przeżyć. Na początku wystawy zostało umieszczone motto zaczerpnięte z *Przesłania Pana Cogito* Zbigniewa Herberta: „Ocalałeś nie po to aby żyć, masz mało czasu, trzeba dać świadectwo” (APM-A, Zespół Oświadczenia, sygn. Ośw/Kołodziej/3561, nr. inw. 180795, k. 1–60. Relacja byłego więźnia Mariana Kołodzieja).

by poznać tragiczną historię tego cmentarza. Natomiast Labirynty. Klisze pamięci w Harmęczach krzyczą, są żywe. Wehodząc tam, czuję się, jakbym była dopuszczona do największego sacrum – żywej pamięci, zastygłych emocji, tego, co najbardziej osobiste, tego, co zawstydzająco, nie dając żadnego powodu do dumy, tego, co nosił w sobie przez ponad 50 lat ocalony Marian Kołodziej. Tego, co w końcu dojrzało do opowiedzenia, nie dosłownie, bo obrazem w hłodzie tym wszystkim, którzy spopieleni – odeszli. I z całą pewnością powtórzę za księdzem Tischnerem: prawdziwy Oświęcim jest tutaj¹⁷.

Organizacja corocznych seminariów stała się powodem do przeprowadzenia badań wśród uczniów wspomnianego liceum. Wyniki miały pokazać poziom ich wiedzy na temat zagłady ludności w czasie II wojny światowej oraz historii funkcjonowania KL Auschwitz. W muzeum Auschwitz-Birkenau pierwsze badania przeprowadzono w latach 60. Kolejne zostały zapoczątkowane przez socjologa prof. Marka Kucię w latach 90. Regularne przeprowadzanie badań wśród młodzieży dostarcza nowych informacji na temat poziomu ich wiedzy. Pozwala też na sprawdzenie, czy stosowane metody nauczania przynoszą oczekiwany rezultat.

Wśród uczniów Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr III przeprowadzono dwa rodzaje badań. Pierwsze sprawdziły wiedzę uczniów biorących udział w seminarium naukowym w muzeum Auschwitz-Birkenau. Drugie polegały natomiast na ogólnym sprawdzeniu wiedzy uczniów na temat Zagłady. Zostały przeprowadzone w momencie największej reformy edukacyjnej ostatnich lat dokonanej przez minister Annę Zalewską. Efekty wprowadzonych zmian w szkolenictwie będzie można zbadać dopiero za kilka lat. Najtrudniejszym etapem przeprowadzonej reformy był moment, kiedy w jednym roku szkolnym w liceum spotkali się jednocześnie absolwenci szkół podstawowych oraz gimnazjów. Na tej właśnie grupie 56 uczniów zostały przeprowadzone badania¹⁸. Pytania dotyczyły

¹⁷ Relacja Anny Szymonek, Seminarium „Auschwitz – historia i symbolika”, edycja V (2008).

¹⁸ Ankiety wypełniane przez uczestników seminarium „Auschwitz – historia i symbolika” opolskich edycji w latach 2018–2019.

treści, które następnie miały być podejmowane w trakcie seminarium. Przeprowadzenie badania pozwoliło na upewnienie się nauczyciela, iż trafnie dobiera poszczególne punkty programu dla uczniów i korzystne będzie dla nich wzbogacenie wiedzy w danym zakresie tematycznym.

Ankieta zaczynała się od dwóch pytań, w których uczniowie mieli zadeklarować, jak oceniają swoją wiedzę na temat zagłady ludności dokonanej w czasie II wojny światowej oraz funkcjonowania KL Auschwitz. Do wyboru mieli pięciostopniową skalę ocen. Zdecydowana większość uczestników seminariów w latach 2018–2019 deklarowała, że ocenia swoją wiedzę w obu tych zagadnieniach na poziomie średnim lub dobrym. Sporadycznie, i to tylko wyłącznie w pytaniu dotyczącym funkcjonowania KL Auschwitz, zaznaczali, że mają podstawową wiedzę. Pomimo przekonania uczestników, że temat Zagłady jest im dobrze znany, w kolejnych pytaniach wymagających podania kilku szczegółowych faktów okazywało się, że popełniają podstawowe błędy. Przykładem może być pytanie, które pojawiło już we wcześniejszych ankietach. Brzmiało następująco: „Jakiej narodowości byli pierwsi więźniowie KL Auschwitz?”. Zaskakujący był fakt, iż bardzo często pojawiały się odpowiedzi „rosyjskiej” i „radzieckiej”. Uczniowie również nadal posiadają bardzo małą wiedzę na temat zagłady ludności Sinti i Roma. Nawet jeśli w jednym z zadanych im pytań zadeklarowali, że słyszeli o dokonanej Zagładzie, to w kolejnym, gdzie są proszeni o podanie postaci lub faktów, które kojarzą z tym wydarzeniem, nikt z uczestników nie był w stanie sprostac temu zadaniu. Kilka osób napisało, że „nie zna szczegółów” lub „wie tylko, że Zagłada została dokonana”.¹⁹

Podobnie prezentowały się odpowiedzi dotyczące eksperymentów medycznych wykonywanych w obozach konotacyjnych oraz sztuki obozowej tworzonej przez więźniów. W trakcie seminarium uczniowie mieli uczestniczyć w warsztatach i wykładach poświęconych tej tematyce, dlatego też autorce pracy zależało na sprawdzeniu, na jakim poziomie była wiedza uczniów w tym zakresie przed rozpoczęciem pobytu studyjnego w muzeum. Okazało się, podobnie jak w poprzednich pytaniach, że uczniowie nie posiadają żadnej szczegółowej wiedzy. Część deklarowała, że

słyszała o eksperymentach medycznych, ale kojarzyła jedynie postać Josefa Mengelego. Jeszcze gorzej wyglądała sytuacja w pytaniu dotyczącym sztuki obozowej. Sporadycznie uczniowie deklarowali, że słyszeli o tworzonych pracach plastycznych przez więźniów. Ale była to jedynie świadomość istnienia takiego faktu bez posiadania jakiegokolwiek szerszej wiedzy.

Drugi rodzaj badań dotyczył ogólnego sprawdzenia wiedzy uczniów na temat historii Zagłady oraz KL Auschwitz. Zostały one przeprowadzone w momencie reformy oświaty z 2017 roku. Zgodnie z reformą zlikwidowano w Polsce szkoły gimnazjalne, wprowadzając ośmioklasowe szkoły podstawowe oraz czteroletnie licea ogólnokształcące. W roku szkolnym 2019/2020 po raz pierwszy w szkołach średnich spotkali się absolwenci klas gimnazjalnych i podstawowych. Zostały dla nich stworzone osobne klasy. Badania przeprowadzono wśród uczniów wspomnianego wcześniej Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr III z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu, w obu typach klas w pierwszym roku ich nauki. Na potrzeby pracy w dalszej części tego rozdziału absolwenci szkół gimnazjalnych będą nazywani *grupą A* (w badaniu wzięło udział 107 uczniów), a absolwenci szkół podstawowych *grupą B* (w badaniu uczestniczyło 102 uczniów). Należy jednak zaznaczyć, że szkoła od kilkunastu lat zajmuje wysokie miejsce w rankingach czasopisma „Perspektywy”, osiągając najlepszy wynik w województwie opolskim. Tym samym uczniowie tej szkoły, a przynajmniej znaczna ich część powinna się wyróżniać ponadprzeciętną wiedzą. Ponadto szkoła od kilkunastu lat organizuje pobyty studyjne w muzeum, więc tematyka związana z Auschwitz pojawia się na lekcjach historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego i godzinie wychowawczej nieco częściej. Będzie miało to z pewnością swoje odzwierciedlenie w przeprowadzonych badaniach.

Pierwsza część ankiety była próbą oceny własnej wiedzy na temat Holokaustu. Uczniowie najczęściej byli przekonani, że ich wiedza w tym zakresie jest dość dobra. Ostatnie pytanie dotyczące losu dzieci w KL Auschwitz zostało dodane przez autorkę pracy ze względu na prowadzone projekty w pracy zawodowej. Zadane pytania wraz z wynikami procentowymi zostały umieszczone w poniższych tabelach.

¹⁹ Tamże.

Tab. 1. Badania przeprowadzone wśród uczniów klasy pierwszej liceum, absolwentów szkoły gimnazjalnej.
Wynik wyrażony w procentach

	Nie posiadam żadnej wiedzy	Posiadam podstawową wiedzę	Posiadam wiedzę na średnim poziomie	Posiadam wiedzę na poziomie dobrym	Posiadam wiedzę na poziomie bardzo dobrym
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat II wojny światowej?	–	16	32	36	16
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat zagłady ludności w czasie II wojny światowej?	–	12	28	52	8
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat funkcjonowania KL Auschwitz-Birkenau?	4	24	48	20	4
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat losu dzieci w KL Auschwitz-Birkenau?	8	56	20	16	8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiet wypełnianych przez uczniów Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr III z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu; badania przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020. W zbiorach prywatnych autorki pracy.

Tab. 2. Badania przeprowadzone wśród uczniów klasy pierwszej liceum, absolwentów szkoły podstawowej.
Wynik wyrażony w procentach

	Nie posiadam żadnej wiedzy	Posiadam podstawową wiedzę	Posiadam wiedzę na średnim poziomie	Posiadam wiedzę na poziomie dobrym	Posiadam wiedzę na poziomie bardzo dobrym
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat II wojny światowej?	–	29	36	31	4
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat zagłady ludności w czasie II wojny światowej?	–	36	36	29	–
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat funkcjonowania KL Auschwitz?	2	42	31	20	4
Jak oceniasz swoją wiedzę na temat losu dzieci w KL Auschwitz-Birkenau?	13	56	22	7	2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiet wypełnianych przez uczniów Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr III z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu; badania przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020. W zbiorach prywatnych autorki pracy.

Część pytań zawartych w ankiecie miała na celu sprawdzenie poziomu wiedzy uczniów na temat podstawowych faktów z historii KL Auschwitz. Porównując dane z badaniami prowadzonymi w poprzednich latach, jest widoczny znaczny wzrost świadomości uczniów

w tym zakresie. Szczególnie widoczne jest lepsze poznanie przez nich historii zagłady ludności żydowskiej. Aż 92% uczniów w grupie A i 89% w grupie B postrzega Auschwitz przede wszystkim jako miejsce Zagłady.

Tab. 3. Badania przeprowadzone wśród uczniów klasy pierwszej liceum, absolwentów szkoły gimnazjalnej i podstawowej

Lp.	Treść pytania	Uczniowie pierwszej klasy liceum (absolwenci gimnazjum) Grupa A	Uczniowie pierwszej klasy liceum (absolwenci szkoły podstawowej) Grupa B
		Poprawne odpowiedzi w %	
1.	W którym roku został założony obóz w Oświęcimiu?	68	64
2.	Jakiej narodowości byli pierwsi więźniowie KL Auschwitz-Birkenau?	40	33
3.	Ilu ludzi zostało zamordowanych w KL Auschwitz-Birkenau?	48	53
4.	Jakiej narodowości więźniów zginęło najwięcej w obozie Auschwitz-Birkenau?	96	89
5.	Kiedy został wyzwolony obóz Auschwitz-Birkenau?	72	82

Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiet wypełnianych przez uczniów Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr III z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu; badania przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020. W zbiorach prywatnych autorki pracy.

Ankieta zawierała również pytania dotyczące ludności Sinti i Roma. Zostały skonstruowane w ten sam sposób jak te zadane uczestnikom wcześniej opisywanego seminarium naukowego. Pierwsze pytanie brzmiało: „Czy słyszałeś o zagładzie Sinti i Romów w czasie II wojny światowej?”. Twierdzącej odpowiedzi udzieliło 52% uczniów z grupy A i 31% uczniów z grupy B. Liczba ta jest wciąż bardzo niska. Tym bardziej, że gdy w kolejnym pytaniu zostali poproszeni o podanie faktów i postaci, jakie kojarzą z zagładą Sinti i Romów, przeważająca większość nie była w stanie tego zrobić. Młodzież zdecydowanie kojarzy Auschwitz włącznie z tragedią narodu żydowskiego i polskiego. Stanowi to sygnał dla edukatorów miejsc pamięci oraz nauczycieli, aby próbować rozpowszechnić ten temat. Z drugiej strony, takie działania mogą okazać się niewystarczające bez wsparcia mediów. Dużą rolę we wzroście świadomości na temat Holokaustu wśród młodzieży szkolnej odegrały telewizja, Internet, media społecznościowe i książki publicystyczne. Pokazują to również wyniki badań. Pomimo iż uczniowie nadal wskazują szkołę jako podstawowe źródło wiedzy, to na kolejnym miejscu tuż za szkołą pojawia się właśnie Internet. W ankiecie było też pytanie dotyczące literatury obozowej. Zostało sformułowane w następujący

sposób: „Czy czytasz książki o tematyce obozowej? Jeśli tak, to podaj tytuły, które pamiętasz”. Większość przyznała, że nie czyta. Jednak 15% uczniów wskazało jedną z przeczytanych książek – powieść pt. *Tatużysta z Auschwitz*. Warto zwrócić uwagę, że nie jest to książka naukowa. Dlatego zawiera też elementy fikcyjne. Natomiast w pytaniu dotyczącym obejrzanych filmów o tematyce obozowej najczęściej pojawiały się tytuły *Lista Schindlera* oraz *Chłopiec w pasiastej piżamie*²⁰.

Kolejnym z pytań, które dało bardzo podobny wynik jak te przeprowadzone wśród uczestników seminarium, jest sztuka obozowa. Nadal niewielu uczniów jest świadomych, że w obozie koncentracyjnym więźniowie tworzyli prace plastyczne. Z grupy A 56%²¹ kojarzyło taki fakt,

²⁰ Ankiety wypełniane przez uczniów klas pierwszych w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr III z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu, badania przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020; w zbiorach prywatnych autorki pracy.

²¹ Na tak wysoki wynik mieli wpływ uczniowie, którzy są absolwentami Publicznego Gimnazjum nr IX w Opolu, które znajdowało się obok Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr III. Jako uczniowie tego Zespołu Szkół mieli wcześniej okazję uczestniczyć

a z grupy B 31% uczniów. Niska znajomość tego wątku wśród uczniów nie może dziwić, ponieważ w podręcznikach szkolnych nie znajdują się informacje na ten temat. Sytuacja prawdopodobnie wyglądałaby inaczej, gdyby przy okazji tematu dotyczącego Zagłady umieścić przynajmniej jeden rysunek, szkic lub dowolną pracę wykonaną właśnie przez więźnia w obozie koncentracyjnym. Uczniowie, kiedy uczestniczą w warsztatach na temat sztuki obozowej organizowanych w PMA-B, bardzo je doceniają²².

W ankiecie pojawiło się też następujące pytanie: „Wymień postaci lub wydarzenia związane z funkcjonowaniem ruchu oporu w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau”. Udzielone odpowiedzi pokazują bardzo znikomą wiedzę uczniów na ten temat. Zdecydowana większość nie była w stanie na nie w ogóle odpowiedzieć. Niektórzy uczniowie wpisali Witolda Pileckiego. Z pewnością wpływ na to miała nie tylko podstawa programowa z historii, ale też media. W ostatnich latach został rozpropagowany temat żołnierzy wyklętych. W gronie najbardziej znanych znaleźli się Witold Pilecki i Danuta Siedzikówna. Wprowadzono nowe święto obchodzone 1 marca, czyli Narodowy Dzień Pamięci Żołnierzy Wyklętych. Przy okazji corocznych uroczystości w telewizji i Internecie historia tych osób jest przypominana. Wśród udzielonych przez uczniów odpowiedzi w dwóch przypadkach znalazła się również postać Stanisława Dubois. Z pewnością jest to związane z adresem Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr III w Opolu, które mieści się właśnie przy ulicy Stanisława Dubois.

We wcześniejszych badaniach przeprowadzanych przez muzeum nie było pytania sprawdzającego znajomość terminu *Szoa*. Stosunkowo od niedawna pojawia się on w publikacjach dotyczących Holokaustu i materiałach edukacyjnych. Przełomowym momentem było otwarcie nowej wystawy żydowskiej w muzeum Auschwitz w 2013 roku. Zgodnie z koncepcją Instytutu Yad Vashem, twórcy wystawy, została ona nazwana *Szoa*. Obecnie termin ten pojawia się również w podręcznikach do nauczania historii. Podjęte

działania przynoszą korzystne efekty, ponieważ coraz więcej młodzieży szkolnej zna ten termin. Co prawda w badaniach większość zaznaczyła, że kojarzy słowo *szoa*, ale już jego dokładne wyjaśnienie niektórym z nich sprawiło problem. Znajomość terminu zadeklarowało 64% uczniów z grupy A i 53% z grupy B. Niemniej jednak niektórzy bardzo poprawnie go zdefiniowali, wpisując w wyznaczonym miejscu „Zagłada Żydów” czy „Holokaust”. Zdarzały się również odpowiedzi bardziej zaawansowane, np. „Holokaust w języku hebrajskim”. Samo słowo *Holokaust* jest już na tyle znane uczniom, że każdy z ankietowanych podał poprawną definicję, poza pojedynczymi przypadkami, gdzie zostawiono puste miejsce²³. Ale może to również wynikać z mniejszego zaangażowania w wypełnianie ankiety, a nie braku wiedzy.

Bardzo podobna sytuacja wystąpiła z pytaniem, w którym uczniowie zostali poproszeni o podanie nazwy środka, który był wykorzystywany w obozie do masowej zagłady. Większość uczniów wpisywała pełną nazwę, czyli cyklon B. W pojedynczych przypadkach uczniowie wpisywali ogólnie gaz. I tylko kilku uczniów nie udzieliło żadnej odpowiedzi²⁴.

Nowym aspektem wprowadzonym w przeprowadzonych badaniach było pytanie na temat samego miasta Oświęcim. Celem pytania było pokazanie, jakie młodzież ma skojarzenia z tym miastem. Odpowiedzi nie były zaskoczeniem. Wszyscy uczniowie napisali, że z obozem. W kolejnym pytaniu uczniowie mieli wymienić zabytek, miejsce lub wydarzenie związane z samym miastem Oświęcim. Prawie wszyscy udzielili odpowiedzi „nie znam”. Pojedyncze osoby udzieliły odpowiedzi takich jak: „zamek”, „koncert” i „Energylandia”. Mieszkańcy miasta i lokalne władze w ostatnich latach podejmują szereg działań, aby pokazać, że miasto Oświęcim to nie wyłącznie obóz. Oświęcim jest prężnie rozwijającym się miastem, które ma sporo do zaoferowania turystom. Jednak ci najczęściej po zwiedzaniu byłego terenu obozu koncentracyjnego i zagłady wyjeżdżają. Dlatego też głównym celem władz jest zatrzymanie ich na kilka dni, aby

w zajęciach edukacyjnych na temat Zagłady organizowanych przez nauczycieli liceum.

²² Ankiety wypełniane przez uczestników seminarium „Auschwitz – historia i symbolika”.

²³ Ankiety wypełniane przez uczniów klas pierwszych w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr III.

²⁴ Tamże.

nie wyjeżdżali z przekonaniem, że w Oświęcimiu znajduje się tylko i wyłącznie muzeum Auschwitz-Birkenau.

Ostatnie pytanie ankiety umożliwiało swobodne wyrażenie swojej opinii. Uczniowie zostali zapytani, czy muzea na terenach byłych obozów koncentracyjnych i zagłady powinny istnieć. Wszyscy jednogłośnie odpowiedzieli, że tak. Uczniowie argumentowali swoje zdanie poprzez takie wypowiedzi jak: „Uważam że powinny istnieć, ponieważ oddają *klimat* i historię ludzi, aura miejsca pozwala wyobrazić sobie, co się tam działo. Tak jakby budynki oddawały całą historię, nie da się być tam szczęśliwym, ponieważ jest się przytłoczonym myślami związanymi z milionami ludzi, którzy tam umarli czy byli torturowani. W jakimkolwiek innym miejscu nie mielibyśmy tej świadomości, że to się działo naprawdę.”; „[...] muzea na terenach obozów koncentracyjnych powinny istnieć, ponieważ są swego rodzaju hołdem dla osób, które straciły w nich życie. Są symbolem tego, do czego może doprowadzić ludzka nienawiść i powinny być przestrożą dla kolejnych pokoleń. Miały one duży wpływ na życie i kulturę naszego kraju i nigdy nie powinniśmy o tym zapominać”; „Moim zdaniem muzea na terenach byłych obozów koncentracyjnych i zagłady powinny istnieć, aby przyszłe pokolenia mogły *uczyć* się na historii, także aby zobaczyć jak traktowano ludzi ze względu na wiarę, kulturę i pochodzenie oraz sprawienie refleksji nad tematem nietolerancji, która jest tak samo widoczna we współczesnym świecie jak 80 lat temu”; „[...] nie wolno nam zapominać o tragicznych wydarzeniach z przeszłości. Z jednej strony uczymy tym pamięć zamordowanych tam ludzi, a z drugiej takie muzea stanowią przestrożę na przyszłość”; „[...] aby pokazać ludziom, którzy tego nie przeżyli, jak to wyglądało. [...] Ja, mimo że nie interesuję się historią, chcę zobaczyć to miejsce, aby lepiej zrozumieć i nie zapomnieć”²⁵.

Przeprowadzone badania pokazały, w których aspektach należy rozszerzyć edukację na temat Zagłady. Wątki, które są najmniej znane młodzieży szkolnej w Polsce to: zagłada Sinti i Romów, obózowy ruch oporu, los dzieci i sztuka obozowa. Uczniów zazwyczaj bardzo interesuje temat eksperymentów medycznych, ale kojarzą je wyłącznie

z Josefem Mengele, podczas gdy w obozie przebywało również kilku innych lekarzy. Badania pokazały zdecydowaną poprawę w rozumieniu terminu Holocaust i stosowanego od niedawna Szoa. Młodzież szkolna nieco lepiej zna i rozumie podstawowe informacje na temat funkcjonowania KL Auschwitz niż ich poprzednicy.

Do niedawna bardzo często w trakcie organizacji różnych seminariów czy pobytów studyjnych dla młodzieży podstawą było spotkanie ze świadkiem historii. Obecnie jest to coraz trudniejsze ze względu na wiek i stan zdrowia tych osób. Edukatorzy muszą poradzić sobie z tym wyzwaniem, aby zastąpić te spotkania innymi, równie atrakcyjnymi i wartościowymi zajęciami. Wyzwań związanych z przyszłością jest znacznie więcej. Obecnie społeczeństwo Europy Zachodniej jest wielokulturowe. W części stanowią je również muzułmanie, którzy chociażby w ramach zajęć szkolnych biorą udział w lekcjach muzealnych. Wówczas przed edukatorami staje trudne zadanie wzbudzenia empatii w stosunku do Żydów. Dlatego też coraz częściej zwraca się uwagę na początek Zagłady, a nie koniec, aby wskazać młodzieży wszystkie zjawiska i zachowania, które doprowadziły do takiej tragedii. Istotne jest również pokazanie życia ofiar, jeszcze przed dokonaniem zagłady, aby zwrócić uwagę na fakt, iż najczęściej wiedli zwyczajne i spokojne życie. W tym momencie nie epatuje się cierpieniem ludzkim i pokazywaniem okrucieństwa²⁶.

Holocaust jest zagadnieniem wielowymiarowym i w ostatnich latach zaczęto to wykorzystywać. Od wielu lat wskazywano, że wydarzenia II wojny światowej nie powinny być omawiane wyłącznie na lekcjach historii. Dokonane zbrodnie i ich głęboki kontekst sprawdzają się idealnie również w nauczaniu na temat praw człowieka, ksenofobii, tolerancji czy antysemityzmu²⁷. Naukowcy już dawno dowiedli, że system moralny człowieka kształtuje się od najmłodszych lat aż po wiek nastoletni. Kluczową rolę odgrywa szkoła. Niestety polska edukacja w kontekście nauczania tolerancji wypada słabo. Ze względu

²⁵ Tamże.

²⁶ J. Neander, *Pamięć i upamiętnienie w edukacji młodzieży*, „Pro Memoria” 2005, nr 23, s. 62–63.

²⁷ P. Trojański, *Holocaust jako źródło kształtowania wartości uniwersalnych*, [w:] *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999, s. 90.

na jednonarodową strukturę nie wszystkie metody wypracowane przez kraje zachodnie znajdują zastosowanie w Polsce. Chociaż powoli to się zmienia. Niektóre szkoły, szczególnie w większych miastach, podejmują takie próby²⁸. Część badaczy uważa, iż coraz trudniej dotrzeć do młodego pokolenia, dla którego historia jest mało interesująca. Ich zdaniem przyczyniły się do tego przede wszystkim zmiany ekonomiczne, które spowodowały zmianę stylu życia. To jednak nie oznacza, że jest to pokolenie stracone. Istotne jest, aby dotrzeć przynajmniej do części młodzieży, co już odniesie pozytywny skutek²⁹. Bardzo interesujące badania zostały przeprowadzone na temat stereotypów i uprzedzeń u dzieci i młodzieży, które potwierdzają wcześniejsze opinie na temat nauczania tolerancji. Okazuje się, że młodzi ludzie w Polsce mają pozytywny stosunek do przedstawicieli własnego narodu, ale też do przedstawicieli Zachodu, czyli obywateli krajów uznawanych za dobrze rozwinięte. Niestety posiadają oni dużo uprzedzeń do Żydów, Romów, Arabów oraz obywateli państw bałkańskich. Można zatem przyjąć stwierdzenie, iż pozytywne emocje odczuwają do Zachodu, a negatywne do Wschodu. Szansą na zmianę poglądów i zachowań jest edukacja. Jedną z placówek oświatowych, która podjęła się tego wyzwania, była szkoła Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia w Opolu, gdzie przeprowadzono specjalistyczny projekt. Wybrane mniejszości: żydowska, romska, niemiecka i ukraińska stały się tematem różnych zajęć prowadzonych w szkole na lekcjach m.in. historii, geografii czy godzinach wychowawczych. Przeprowadzono w szkole badania przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu. Okazało się, iż znacznie zwiększył się wśród uczniów stopień tolerancji do różnych mniejszości. Uczniowie częściowo przestali się kierować stereotypami narodowościowymi³⁰.

W ostatnich latach muzeum Auschwitz-Birkenau coraz częściej postrzegane jest jako *atrakcja*

turystyczna. Nie jest to jednak prawidłowe określenie dla miejsca pamięci. Jednym z powodów jest wzrastająca liczba zwiedzających, która w ostatnich latach systematycznie rośnie, osiągając już ponad 2 miliony rocznie³¹. Muzeum również stara się sprostać nowym wyzwaniom. Wzrost liczby zwiedzających był jednym z powodów uaktywnienia muzeum w mediach społecznościowych. Z ich pomocą pracownicy starają się popularyzować wiedzę na temat byłego miejsca zagłady. Publikowane artykuły czy posty wzbudzają zainteresowanie i zachęcają do odwiedzenia tych miejsc. Dlatego turyści coraz częściej, organizując wyjazdy, starają się, by na trasie znalazło się również miejsce pamięci. Z badań jednoznacznie wynika, iż ruch turystyczny w Krakowie jest determinowany przez liczbę zwiedzającym muzeum Auschwitz-Birkenau³². Dużą popularnością cieszą się wycieczki o nazwie „Auschwitz–Wieliczka” proponowane przez biura w Krakowie. Niektórzy jednak uważają, że zestawianie ze sobą tych miejsc jest niedopuszczalne. Dla części turystów, szczególnie zagranicznych, może to tworzyć złudne przeświadczenie, że oba miejsca stanowią podobną atrakcję turystyczną.

Pracownicy Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau, w tym szczególnie MCEAH, od wielu lat próbują przekonać osoby przybywające do muzeum, że zwiedzanie terenu byłego obozu koncentracyjnego i zagłady nie może się odbywać przy okazji wycieczki do Krakowa, Zakopanego czy innego miasta. Zbyt intensywny i dłuższy wyjazd wiąże się ze zmęczeniem i zmniejszoną percepcją. Miejsce pamięci wymaga odpowiedniego przygotowania, skupienia i przemyśleń. Warto zwrócić również uwagę na odpowiedni dobór terminu zwiedzania muzeum. Najwięcej grup szkolnych pojawia się w muzeum w miesiącach letnich, czyli maju i czerwcu, a następnie po okresie wakacyjnym, we wrześniu i październiku. Zbyt duża liczba ludzi powoduje pogorszenie warunków zwiedzania³³.

²⁸ J. Ambrosewicz-Jacobs, M. Małecki, *Nauka tolerancji z perspektywy polskiej i amerykańskiej*, „Pro Memoria” 1998, nr 9, s. 29–31.

²⁹ T. Sobolewski, *Kształcić czy zaliczać?*, „Pro Memoria” 1998, nr 9, s. 72–73.

³⁰ B. Weigel, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, „Pro Memoria” 2002, nr 16, s. 39–41.

³¹ P. Sawicki, *Ponad 2 miliony odwiedzających miejsce pamięci w 2016 r.*, „Os” 2017, nr 105, s. 3.

³² T. Kranz, dz. cyt., s. 50–51.

³³ APMA-B, A. Kuszałaj, *Widz młodzieżowy w Państwowym Muzeum w Oświęcimiu*, Referaty t. 24a, sygn. Ref./Kuszałaj/284, nr inw. 163084, s. 223.

Miejsce pamięci Auschwitz to najważniejszy symbol zagłady ludności. W zależności od miejsca urodzenia, wieku, religii czy poglądów ma dla poszczególnych osób inny wymiar symboliczny. W ostatnich latach podejmowane są starania ku umiędzynarodowieniu tego tematu, nazwane przez Tomasza Kranza *globalizacją upamiętnienia*. Udało się na tym polu osiągnąć kilka istotnych sukcesów, takich jak utworzenie Międzynarodowego Sojuszu na rzecz Pamięci o Holokauście oraz ustanowienie Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Holokaustu, który jest obchodzony corocznie 27 stycznia³⁴.

Zrozumienie symboliki Auschwitz nie jest łatwe, tym bardziej, iż istotną rolę odgrywają zmieniające się realia polityczne i społeczne na świecie. Obecny proces ujednoczenia pamięci Żydów ma zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Do pozytywnych można zaliczyć przede wszystkim rozwój edukacji w zakresie tematyki Holokaustu i wypracowanie międzynarodowych standardów. Z drugiej jednak strony zagłada Żydów jest problematyką dominującą w historii II wojny światowej. Tym samym historia innych narodów, np. Polaków, zeszła na dalszy plan. Naukowcy dopatrują się również innych zagrożeń wynikających z dominacji tematyki Szoa. W przyszłości może pojawić się rywalizacja o pamięć pomiędzy narodami dotkniętymi zbrodnią ludobójstwa, co miało miejsce również po zakończeniu II wojny światowej³⁵.

Skutki są widoczne również w przeprowadzonych badaniach ankietowych. W przeszłości uczniowie lepiej znali wątek związany z losami polskich więźniów. Obecnie KL Auschwitz jest kojarzony przede wszystkim z zagładą ludności żydowskiej. Takie wyniki ankietowe były przewidywalne ze względu na funkcjonujący w Polsce system komunistyczny do 1989 roku. Obecnie na historii, ale też innych przedmiotach w szkole, Holokaust omawiany jest w znacznie

szerszej perspektywie. Nawet do tego stopnia, że coraz częściej uczniowie i nauczyciele uważają go za temat zbędny bądź oklepany, w którym nie da się już wprowadzić nowych wątków, ponieważ wszystko zostało odkryte i jest oczywiste. Przeprowadzone badania temu zaprzeczają. Uczniowie bardzo często zaznaczali odpowiedź, że znają dane zagadnienie dobrze lub bardzo dobrze, a w kolejnym pytaniu, gdzie byli proszeni o podanie szczegółów, nie byli w stanie wykonać polecenia. Badania potwierdzają również obserwacje w trakcie lekcji. Uczniowie często posiadają złudne przekonanie, że coś już znają wystarczająco dobrze, a finalnie okazuje się, że brakowało im nawet podstawowej wiedzy. Dlatego nie można zaprzestać edukacji na temat Zagłady.

Zarówno badania przeprowadzone przez muzeum, jak i ankiety wypełnione przez uczniów pokazują, że największą rolę w edukacji na temat Holokaustu odgrywają szkoła i nauczyciele. Ponad 90% uczniów przyjeżdża po raz pierwszy do PMA-B w ramach zorganizowanego wyjazdu przez szkołę. Tym samym na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za odpowiednie przygotowanie ich do wizyty w muzeum, zorganizowanie wyjazdu i towarzyszenie im w jego trakcie oraz późniejsze podsumowanie. Wydaje się, że pracownicy muzeum podjęli dobrą decyzję, aby zainicjować projekty skierowane do nauczycieli jako osób, które mają największy wpływ na dzieci i młodzież. Tak jak zostało wspomniane wcześniej, w badaniach zawsze najniższe wyniki osiągnano w pytaniach faktograficznych. Trzeba jednak zauważyć, że młodzież funkcjonuje obecnie inaczej niż jeszcze kilkanaście lat temu. Przede wszystkim ma nieograniczony dostęp do informacji, dlatego dobrym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie projektów edukacyjnych skierowanych wyłącznie do młodzieży i studentów. Pozytywne skutki mogłaby przynieść międzynarodowa wymiana młodzieży z różnych krajów, która byłaby bodźcem do spojrzenia na wydarzenia historyczne z nowej, szerszej perspektywy, co w konsekwencji mogłoby prowadzić do interesującej dyskusji lub ustalenia wspólnego stanowiska. Takie formy nauczania zdają się być przyszłością edukacji.

³⁴ E. Gryglewski, *Gedenkstättenpädagogik – wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, [w:] *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, red. T. Kranz, Lublin 2018, s. 69.

³⁵ Tamże, s. 70.

Bibliografia

Źródła

Archiwum Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau

Iwaszko E., Szymański T., *Scenariusz filmu „Muzeum w 25-leciu”*, sygn. S/Iwaszko, Szymański/64, nr inw. 156906.

Kuszaj A., *Widz młodzieżowy w Państwowym Muzeum w Oświęcimiu*, Referaty t. 24a, sygn. Ref./Kuszaj/284, nr inw. 163084.

Relacja Mariana Kołodziej, Zespół Oświadczenia, sygn. Ośw/Kołodziej/3561, nr. inw. 180795.

Zbiory prywatne Magdaleny Zawadzkiej

Ankiety wypełniane przez uczestników seminarium „Auschwitz – historia i symbolika” opolskich edycji w latach 2018–2019.

Ankiety wypełniane przez uczniów klas pierwszych w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr III z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu; badania przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020.

Notatki własne autorki, na podstawie rozmowy z Marią Martyniak, pracownikiem MCEAH, 6.09.2023 r.

Relacja Anny Szymonek, Seminarium „Auschwitz – historia i symbolika”, edycja V (2008).

Wańczyk M., *Seminarium naukowe Auschwitz – historia i symbolika w relacjach uczestników opolskich edycji (2004–2016)*, Opole 2016, praca magisterska pod kier. prof. dr. hab. Marka Masnyka.

Sprawozdania

MCEAH, *Sprawozdanie 2022*, Oświęcim 2023.

Literatura przedmiotu

Opracowania

Prochowska M., *Oświęcim. Ponad 800 lat historii. Zabytki miasta*, wyd. 5 zm., Oświęcim 2015.

Artykuły naukowe i popularnonaukowe

Ambrosewicz-Jacobs J., Małecki M., *Nauka tolerancji z perspektywy polskiej i amerykańskiej*, „Pro Memoria” 1998, nr 9.

Banach K., *Muzeum martyrologiczne jako muzeum konstruktywistyczne*, [w:] *Muzea w poobozowych miejscach pamięci. Tożsamość, znaczenia, funkcje*, red. T. Kranz, Lublin 2017.

Gryglewski E., *Gedenkstättenpädagogik – wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, [w:] *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, red. T. Kranz, Lublin 2018.

Hutny W., *O wspólnym zrozumieniu w Polsce i w Izraelu*, „Pro Memoria” 2007, nr 27.

Iwaszko E., *Młodzież szkolna w muzeach martyrologii*, „Muzea Walki” 1980, nr 13.

Kranz T., *Krajobrazy pamięci – podmioty kultury – obiekty turystyczne – przestrzenie edukacji. O współczesnych znaczeniach muzeów w poobozowych miejscach pamięci*, [w:] *Muzea w poobozowych miejscach pamięci. Tożsamość, znaczenia, funkcje*, red. T. Kranz, Lublin 2017.

Malicki K., *Miejsca pamięci – dawne obozy koncentracyjne i obozy zagłady w edukacji historycznej młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Historia ludzi, historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013.

Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokaucie w Oświęcimiu, „Pro Memoria” 2005, nr 23.

Neander J., *Pamięć i upamiętnienie w edukacji młodzieży*, „Pro Memoria” 2005, nr 23.

Oleksy K., *Centrum Edukacyjne w Miejscu Pamięci i Muzeum Auschwitz-Birkenau*, „Pro Memoria” 1998, nr 9.

Sawicki P., *Ponad 2 miliony odwiedzających miejsce pamięci w 2016 r.*, „Oś” 2017, nr 105.

Sobolewski T., *Kształcić czy zaliczać?*, „Pro Memoria” 1998, nr 9.

Trojański P., *Holokaust jako źródło kształtowania wartości uniwersalnych*, [w:] *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999.

Weigel B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, „Pro Memoria” 2002, nr 16.

Broszury i foldery

Międzynarodowe Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokaucie, red. A. Juskowiak-Sawicka, Oświęcim 2016.

Pamięć i edukacja Auschwitz, Oświęcim [b.r.].

Magdalena Zawadzka – doktor nauk humanistycznych w zakresie historii, jest absolwentką studiów magisterskich oraz doktoranckich na kierunku historia Uniwersytetu Opolskiego. Pracę doktorancką pt. *Działalność Międzynarodowego Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście w latach 2005–2019* obroniła w 2023 r. pod kierunkiem prof. Marka Masnyka. Pracuje jako nauczycielka historii, wiedzy o społeczeństwie w dwóch opolskich liceach: nr III oraz nr V. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół tematyki związanej z Shoah i pedagogiką pamięci. W celu zgłębiania wiedzy na temat Zagłady w 2017 r. rozpoczęła studia podyplomowe „Totalitaryzm – Nazizm – Holokaust” oraz uczestniczyła w wielu projektach i kursach dotyczących Zagłady, organizowanych m.in. w Izraelu, Terezynie czy w Ukrainie. Jest również autorką kilku artykułów naukowych. Publikowała m.in. w „Wiadomościach Historycznych z Wiedzą o Społeczeństwie” oraz serii „Opolanie Znani i Nieznani”.
e-mail: zawadzkamagdalena09@gmail.com

Infografiki w szkolnym podręczniku historii jako skuteczne narzędzie edukacji historycznej – wyniki badania*

Ogrom wiedzy, którą uczennice oraz uczniowie powinni przyswoić zgodnie z podstawą programową¹ z 2017 roku, skutkuje poszukiwaniem odpowiednich narzędzi, aby wspomóc ich w tym procesie. Ciągłe i dynamiczne zmiany w świecie wymagają atrakcyjnych środków oraz metod dydaktycznych, które umożliwią przystępne ukazywanie treści, aby móc właściwie i szybko je przyswoić. Połączenie wizualności z tekstem, reprezentowane przez infografiki, wydaje się być odpowiednim medium dla wykonania tego zadania – aby to potwierdzić lub zaprzeczyć, skonstruowałem i przeprowadziłem badanie pedagogiczne.

* Przeprowadzone badanie jest częścią pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Danuty Konieczki-Śliwińskiej, obronionej w 2023 r. i nagrodzonej w 2024 r. w Konkursie im. Kazimierza Tymienieckiego na najlepszą pracę licencjacką obronioną na Wydziale Historii UAM.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” [dalej: Dz. U.] z 2017, poz. 356.

Dydaktyczki i dydaktycy historii mają możliwość posługiwania się różnorodnymi metodami badawczymi, a dla sprawdzenia innowacyjności nauczania eksperyment pedagogiczny został wymieniony jako najodpowiedniejszy². Źródłami do skonstruowania mojego badania były szkolne podręczniki historii Wydawnictwa Nowa Era, w szczególności zamieszczone w nich infografiki³.

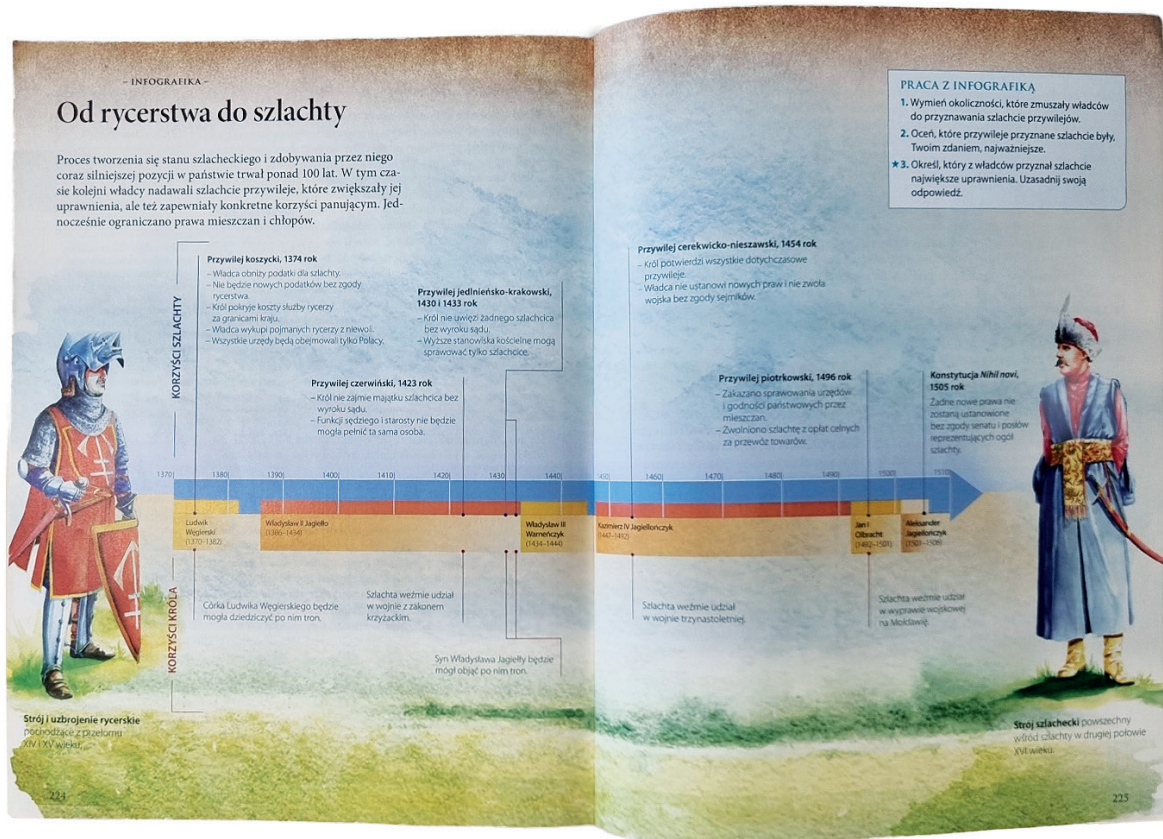
Eksperyment pedagogiczny w teorii i w badaniach historycznych

W najnowszych opracowaniach dotyczących badań pedagogicznych⁴ przywoływana jest definicja eksperymentu zaproponowana w 1968 roku przez Władysława Zaczyńskiego, która brzmi: „Eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości,

² J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 39.

³ B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017, s. 20; G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2018, s. 21, 224–225.

⁴ Zob. K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*, Warszawa 2010, s. 144; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. 3 popr. i rozszerz., Warszawa 2010, s. 73.



Ryc. 1. Infografika wykorzystana w klasie badawczej 6a, [w:] G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2018, s. 224–225. Źródło: zdjęcie własne

polegającą na wywołaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem⁵. Badacze i badaczki *nowe czynniki* określają zmiennymi⁶, które przyjmują różne klasyfikacje. Kazimierz Żegnałek wskazał, że: „Zmiennymi są więc podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu, albo różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem”⁷.

Obraną strategią w przeprowadzonym przeze mnie eksperymencie była technika grup równoległych⁸, która zakłada utworzenie dwóch rodzajów zbiorowości: eksperymentalnej i kontrolnej. Specyfiką tej koncepcji jest wprowadzenie

czynnika eksperymentalnego w zbiorze eksperymentalnym⁹. W moim badaniu była to praca z infografiką znajdującą się w szkolnych podręcznikach historii. W klasach kontrolnych uczniowie i uczniowie bazowali na tradycyjnych metodach dydaktycznych: w klasie 4 była to praca z mapą, w klasie 5 praca z opowiadaniem, w klasie 6 praca z tekstem. Kluczowe były zatem weryfikacje początkowego i końcowego stanu wiedzy uczennic i uczniów, tak aby określić wywołane zmiany¹⁰. W finalnym etapie porównałem otrzymane rezultaty grupy eksperymentalnej z grupą kontrolną.

Hipotezy i metody badawcze

Podstawą badania było pytanie badawcze „czy infografiki są efektywne w nauczaniu historii na lekcjach w szkole podstawowej?”. Poszukując

⁵ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 88, cyt. za: K. Żegnałek, dz. cyt., s. 144.

⁶ K. Żegnałek, dz. cyt., s. 72.

⁷ Tamże, s. 73.

⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, wyd. 7, Kraków 2009, s. 230.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.



Ryc. 2. Infografika wykorzystana w klasie badawczej 5a, [w:] G. Wojciechowski, dz. cyt., s. 21. Źródło: zdjęcie własne

na nie odpowiedzi, skupiłem się na przyswojeniu wiedzy oraz posługiwaniu się nią przez uczennice i uczniów, zgodnie z celami kształcenia zawartymi w podstawie programowej¹¹ dla poszczególnych tematów lekcji. Istotne także było sprawdzenie postaw uczennic i uczniów wobec historii, stawiając pytanie, „w jaki sposób przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem infografiki wpłynie na ocenę historii jako przedmiotu szkolnego?”. Ponadto moim celem było zweryfikowanie atrakcyjności infografik jako środka dydaktycznego – „czy uczennice lub uczniowie zwrócili uwagę na innowacyjność tego środka?”.

Aby sprawdzić powyższe przypuszczenia, skonstruowałem dwa testy diagnostyczne,

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., dz. cyt.

zgodnie z teoretycznymi założeniami eksperymentu pedagogicznego. Sprawdziany są jednym z najbardziej dokładnych narzędzi do pomiaru poziomu wiadomości oraz umiejętności uczenia i uczniów¹². Każdy arkusz testowy wypełniano anonimowo oraz samodzielnie. Pierwszy rozwiązywano przed opracowaniem tematu lekcji (w ramach III ogniwa lekcji; dalej *test przed*), a drugi po omówieniu nowych zagadnień (w trakcie V ogniwa; dalej *test po*). Taki podział wynikał z ustalenia wiedzy nabytej poza szkołą oraz zweryfikowania ewentualnych zmian w nastawieniu do historii po omówieniu tematu.

Pytania podzieliłem na trzy sekcje: pierwsza dotyczyła podstawowych danych (płeć oraz wiek), druga stosunku do historii (preferencje uczenia się/nauczania oraz emocjonalne nastawienie do przedmiotu), a trzecia wiedzy merytorycznej. Ostatnia część składała się z czterech zadań, za które maksymalnie można było uzyskać sześć punktów. Pierwsze trzy polecenia były zamknięte jednokrotnego wyboru (oprócz sprawdzianów dla klas 6 – zadanie drugie wymagało zapisania krótkiej odpowiedzi), a czwarte było otwarte, polegające na przedstawieniu właściwej argumentacji zaproponowanego rozstrzygnięcia problemu. Jedyna różnica między testem *przed* a *po* to pojawienie się w każdym sprawdzianie, wypełnianym po opracowaniu zajęć, możliwości zaznaczenia infografiki jako ulubionej metody uczenia się. Wprowadzając taką możliwość w klasach grupy kontrolnej, chciałem sprawdzić, czy uczennice i uczniowie zwrócili uwagę na ten środek dydaktyczny, pracując na co dzień ze swoją nauczycielką.

W zadaniach sekcji trzeciej uczennice i uczniowie nie otrzymywali punktu, jeśli pozostawili pole zamazane lub puste. Z kolei w poleceniu, aby zaznaczyć dwa ulubione środki dydaktyczne, odrzucałem odpowiedzi pojedyncze, żadne lub wskazania powyżej wymaganej liczby. Natomiast w sprawdzeniu stosunku wobec historii nie brałem pod uwagę podwójnego oznaczenia lub jego całkowitego braku.

¹² M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. 10, Kraków 2010, s. 170.



Ryc. 3. Infografika wykorzystana w klasie badawczej 4a, [w:] B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017, s. 20. Źródło: zdjęcie własne

Charakterystyka środowiska badawczego

Eksperyment pedagogiczny przeprowadziłem we wrześniu 2022 roku w ramach praktyk zawodowych realizowanych na specjalności nauczycielskiej na kierunku historia (studia pierwszego stopnia), dotyczących przygotowania do nauczania historii w szkole podstawowej. Zostałem przydzielony do Zespołu Szkół nr 5 w Poznaniu, a moją opiekunką była nauczycielka z wieloletnim doświadczeniem mgr Katarzyna Witek-Dryjańska. Wspólnie uzgodniliśmy, że badanie zostanie przeprowadzone w sześciu klasach – trzech eksperymentalnych (klasy 4a, 5a, 6a) oraz trzech kontrolnych (klasy 4b, 5b, 6b). Wybór takich środowisk wynikał z podobnej liczby osób

w każdej klasie (wykres 1) oraz reprezentowania przez osoby badane, w zdecydowanej większości, pokolenia alfa (wykres 2).

Tematy lekcji zostały dobrane zgodnie z rocznym rozkładem materiału nauczania, aby nie zaburzać pracy nauczycielki. Przygotowując się do ich realizacji, opierałem się na obowiązującej podstawie programowej¹³. Wspólnie ustaliliśmy, że w klasach czwartych zrealizuję temat *Miesz-kamy w Polsce*¹⁴, w piątych *Starożytny Egipt*¹⁵, a w szóstych będą to zajęcia powtórzeniowe dotyczące monarchii stanowej – *Powtórzenie wiadomości – przywileje szlacheckie*¹⁶.

W badaniu wzięło udział 121 uczennice i uczniów (wykres 1). W grupie eksperymentalnej znajdowało się 59 osób (49%), a w grupie kontrolnej 62 (51%). W obu zbiorowościach przewagę miały dziewczynki (54% w zespole eksperymentalnym, 58% kontrolnym).

Największą liczbę (wykres 2) stanowiły dziecięciolatki (23%) oraz dziesięciolatek (17%). Skrajne wartości (8 i 14 lat – odpowiednio po 0,8%) reprezentują chłopcy. Ośmiolatek uczył się w klasie czwartej, ponieważ istnieje możliwość wkroczenia w życie szkolne sześciolatek. Z kolei czternastolatek został zobligowany do powtórnego uczestniczenia w klasie szóstej.

Analiza i porównanie wyników

Przeprowadzone badanie wykazało, że infografiki w szkolnych podręcznikach historii, w przypadku badanych klas, okazały się nie być tak efektywne jak tradycyjne środki dydaktyczne. W każdej klasie kontrolnej uczennice i uczniowie uzyskali lepsze wyniki z *testów po* niż ich koleżanki i koledzy z klas badawczych (wykres 3).

Analizując poszczególne klasy (wykres 3), zaobserwowałem, że w klasie 4a zrealizowanie tematu lekcji nie przyczyniło się do zdobycia

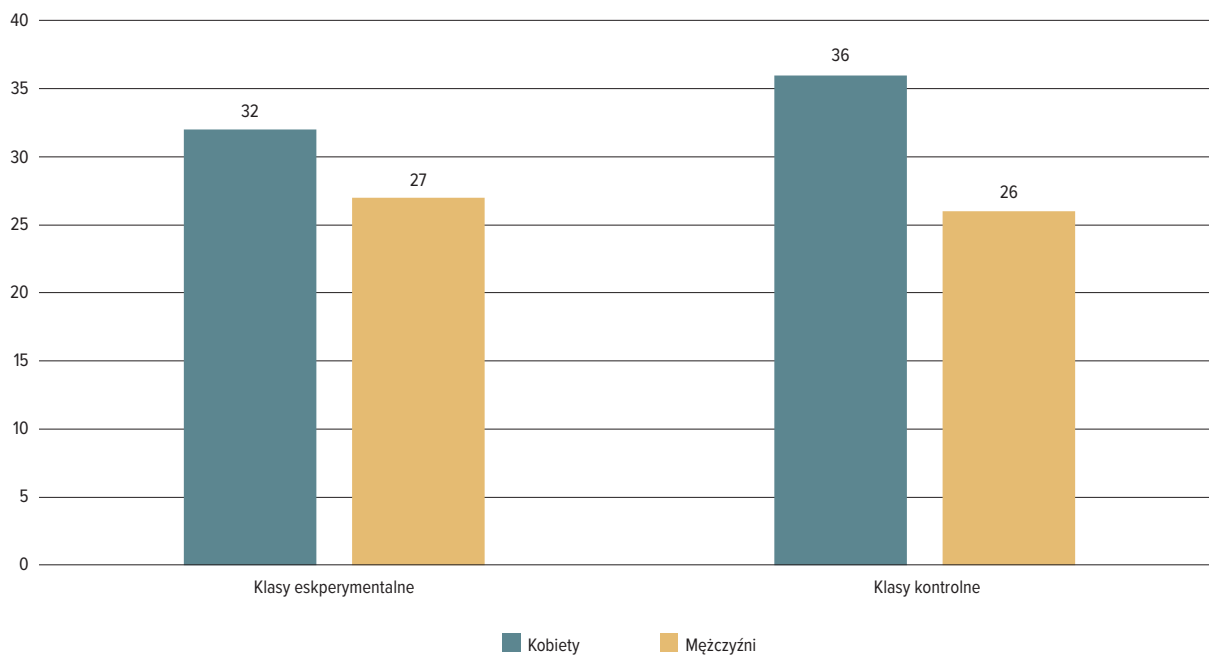
¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.,..., dz. cyt., s. 91–95.

¹⁴ Tamże, s. 92: „II. Najważniejsze elementy polskiego dziedzictwa kulturowego” (szczególnie ppkt 1 i 3).

¹⁵ Tamże, s. 93: „I. Cywilizacje starożytne” (szczególnie ppkt 2).

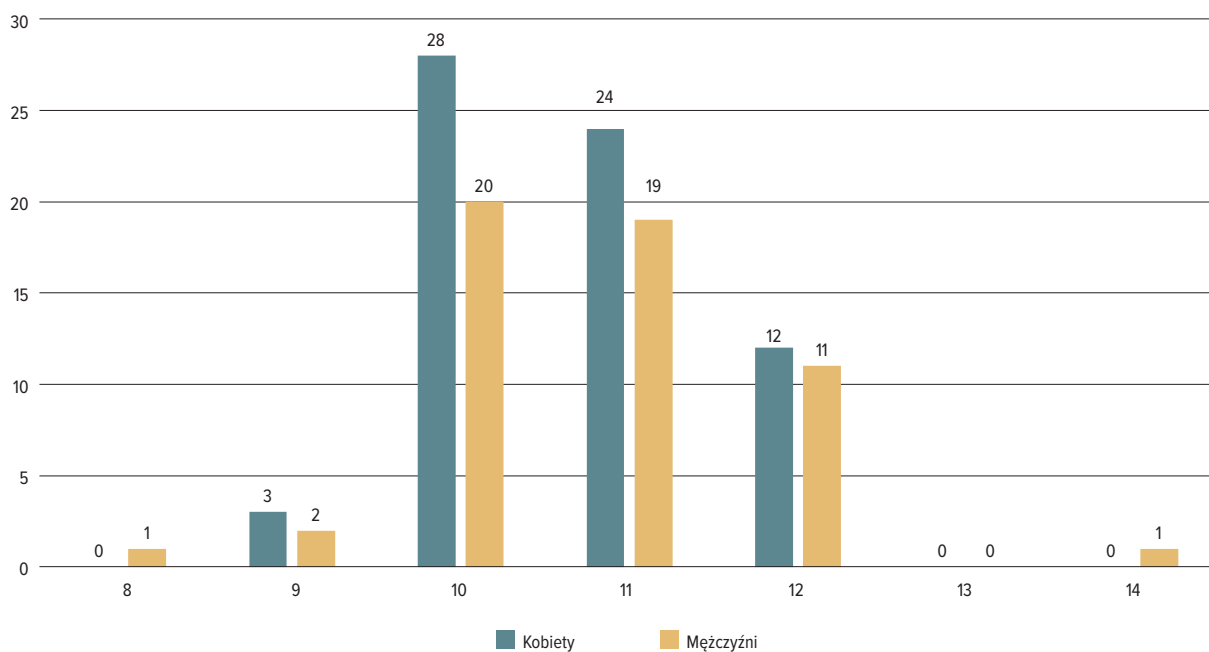
¹⁶ Tamże, s. 95: „VII. Polska w XIV i XV wieku” (szczególnie ppkt 7).

Wykres 1. Liczba osób badanych



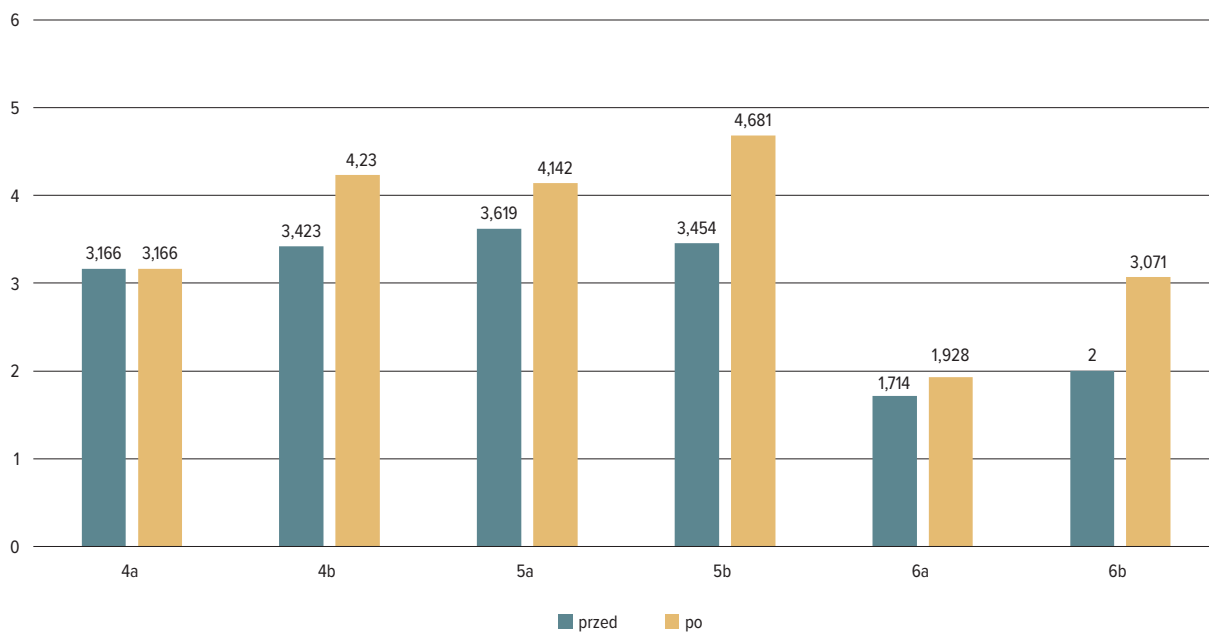
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 2. Wiek osób badanych



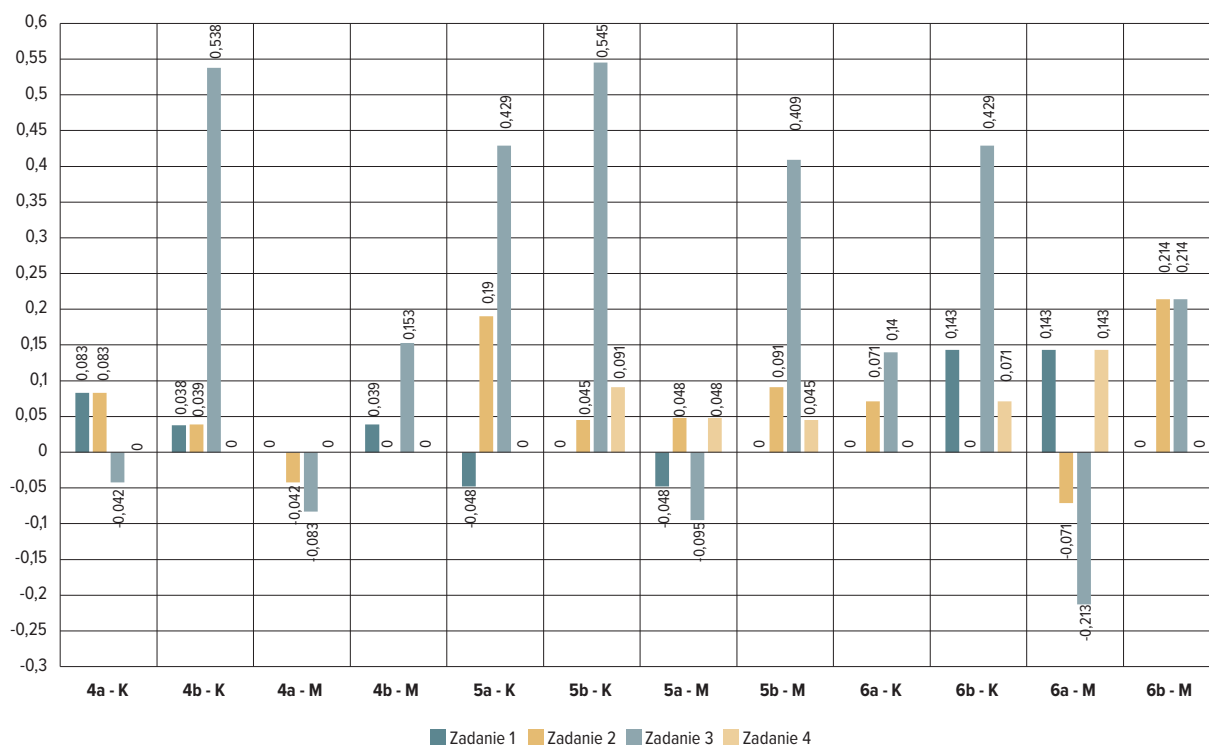
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. Średnie arytmetyczne uzyskanych punktów z testów w poszczególnych klasach



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 4. Różnica średnich arytmetycznych uzyskanych punktów testu po a testu przed



Źródło: opracowanie własne.

większej liczby punktów w *teście po* w porównaniu z *testem przed*. Z kolei w grupie równoległej, 4b, widać znaczącą poprawę (wzrost średniej arytmetycznej uzyskanych wyników wynosi 0,807). W przypadku obu klas piątych przeprowadzenie lekcji poprawiło uzyskane wyniki ze sprawdzianów rozwiązanych tuż przed zakończeniem zajęć. W klasie 5a, eksperymentalnej, to wzrost o 0,523, a w oddziale kontrolnym 5b o 1,227. Wartość ta, uzyskana dzięki pracy z opowiadaniem, jest najwyższym wynikiem na tle całego badania. Z kolei w klasach szósty wzrost wyniósł w przypadku 6a 0,214, a w 6b 1,071.

Jednakże po dokładniejszej analizie uwidoczniło się, że z niektórych typów zadań to dzięki pracy z infografiką dzieci uzyskały większą liczbę punktów (wykres 4). Przedstawione wartości otrzymałem, odejmując średnią arytmetyczną uzyskanych punktów każdego odrębnego pytania z *testu po* a *testu przed*. W klasie czwartej (4a) było to pierwsze zadanie¹⁷ (0,083 w porównaniu z 0,038 klasy 4b) oraz drugie¹⁸ wśród dziewczynek (0,083 wobec 0,039). Otrzymane wyniki polecenia czwartego¹⁹ były takie same jak u koleżanek z grupy kontrolnej (po 0). W klasie piątej (5a) uwidoczniło się to w liczbie punktów uzyskanych z zadania drugiego²⁰ tylko u uczennic (0,19 a 0,045), a u uczniów w czwartym zadaniu²¹ (0,048 do 0,045). W klasie szóstej (6a) infografiki pomogły lepiej rozwiązać zadanie problemowe²² przez chłopców (0,143 wobec 0), porównując ich wyniki z uczniami grupy kontrolnej. Jest to największy wynik pozytywny na tle całego badania – różnica wzrostu średniej arytmetycznej

prawidłowego rozwiązania między grupą eksperymentalną a badawczą to 0,143.

Niepokojący jest fakt, że po omówieniu nowych tematów lekcji w grupie badawczej zaobserwowałem spadek uzyskanych punktów za niektóre zadania. W klasie czwartej (4a) to zadanie trzecie²³ u uczennic (-0,042 w porównaniu z 0,538). Wśród uczniów to także trzecie (-0,083 do 0,153) oraz drugie zadanie²⁴ (-0,042 wobec 0). Z kolei w klasie piątej (5a) jest to polecenie pierwsze²⁵ wśród dziewczynek (-0,048 wobec 0), jak i u chłopców (-0,048 w porównaniu z 0). Ponadto uczniowie gorzej poradzi sobie z trzecim zadaniem²⁶ (-0,095 do 0,409). W szóstej (6a) wyłącznie wśród męskiej części klasy w drugim zadaniu²⁷ (-0,071 a 0,214) oraz w trzecim²⁸ (-0,213, porównując wynik chłopców z 6b wynoszący 0,214). Ten ostatni przypadek uzyskał najwyższy wynik ujemny (-0,213), co może oznaczać, że infografiki wprowadziły brak usystematyzowania oraz chaos przyswajanych wiadomości w tej grupie badawczej.

Sekcja druga, która dotyczyła warstwy emocjonalno-praktycznej wobec historii, była wykonywana podobnie w obu testach w każdej klasie. W stosunku do tej nauki uczennice i uczniowie często powielali swoje uzasadnienia, a wybór pomiędzy „Tak” a „Nie” zmieniał

¹⁷ „Którą cyfrą na mapie oznaczono miasto, w którym znajduje się Gdański Żuraw?”

¹⁸ Wybór właściwego dokończenia zdania „Siedzibą władców Polski był”.

¹⁹ „Jesteś na Starym Mieście w Warszawie. Turysta z Gdańska pyta się Ciebie o zabytek, który powinien koniecznie zobaczyć. Napisz, co mu zaproponujesz i dlaczego”.

²⁰ „Który z obrazów przedstawia grobowiec faraona?” – wybór właściwej fotografii.

²¹ „Czy rzemieślnik wytwarzający drogocenną ceramikę mógł po śmierci zostać pochowany w piramidzie? Wyjaśnij dlaczego”.

²² „Czy dzięki przywilejom szlacheckim sytuacja chłopów Królestwa Polskiego poprawiła się? Wyjaśnij dlaczego”.

²³ Rozstrzygnięcie prawdziwości lub fałszywości zdań: 1. „Ratusz w Poznaniu wybudowano około 1300 roku”, 2. „Obok Zamku Królewskiego w Warszawie znajduje się Kolumna Zygmunta”, 3. „Obecna stolica Polski znajduje się na Podlasiu”.

²⁴ Wybór właściwego dokończenia zdania „Siedzibą władców Polski był”.

²⁵ „Najwyższą władzę w Starożytnym Egipcie sprawował”.

²⁶ Wybór „P” lub „F” w zdaniach: 1. „Wielki Sfinks przedstawia twarz Kleopatry”, 2. „Materiały do budowy piramid transportowano rzeką Tygrys”, 3. „Do konstrukcji piramid konieczny był rozwój matematyki”.

²⁷ Wpisanie prawidłowej odpowiedzi zdania: „Szlachta zobowiązała się do wzięcia udziału w wojnie trzydziestoletniej w XV wieku na mocy przywileju”.

²⁸ Zadanie *prawda/fałsz*: 1. „Królem Polski po śmierci Kazimierza Wielkiego został Jan Olbracht”, 2. „Konstytucję *Nihil novi* nadał Aleksander Jagiellończyk w 1496 roku”, 3. „Przywilej cerekwicko-nieszawski potwierdził wszystkie wcześniejsze przywileje”.

się minimalnie lub wcale (odpowiedzi pozostały bez zmian w trzech z sześciu klas: w 6a, 4b, 6b), porównując *test przed* z *testem po*. Zdarzały się zaznaczenia obu wariantów bądź pole pozostawało puste. Pisemne uzasadnienia powielają się w obu sprawdzianach – uczennice lub uczniowie zapisywali często takie same odpowiedzi lub wcale nie argumentowali swojego wyboru. Zdarzały się odpowiedzi ironiczne, nie traktujące poważnie zadania. Z kolei w pytaniu o środki dydaktyczne wiele odpowiedzi zostało odrzuconych. W treści polecenia podkreślono liczbę zdań, które powinny zostać zakreślone. Wydawać się może, że dzieci nie potrafią czytać ze zrozumieniem, a następnie wykonać powierzonego zadania.

Powodów powyższych wyników może być wiele. Mogą być takie, na które nikt nie miał wpływu (np. zdolności poznawcze czy inteligencja uczennic i uczniów) oraz zależne od pewnych czynników. Jednym z nich są narzędzia pomiarowe, za pomocą których uzyskałem opisane wyniki. Były to autorskie testy diagnostyczne, określane przez pedagogożki i pedagogów jako odpowiednie instrumenty w badaniach pedagogicznych, aczkolwiek, jak zwrócił uwagę Mieczysław Łobocki, nie ma testów idealnych i nieomylnych²⁹. Na ich wyniki wpływa wiele okoliczności, często niezależnych od osób badanych i osób badających. Okoliczności te określił następująco: „Są to najczęściej czynniki psychiczne, np. brak pozytywnej motywacji rozwiązywania testu ze strony badanych, czynniki fizjologiczne, czyli zły stan zdrowia i czynniki fizyczne, tj. niewłaściwe oświetlenie, hałas itp.”³⁰.

Kolejny czynnik to fakt, że eksperyment przeprowadziłem w czasie praktyk, bez wcześniejszego zapoznania się ze środowiskiem i specyfiką poszczególnych klas. Nie zaznajomiłem się z charakterami osób w nich uczących się. Było to jedno z pierwszych moich zetknięć się z prowadzeniem lekcji, dlatego stres i brak doświadczenia mogły wpłynąć na późniejsze wyniki testów. Aczkolwiek nauczycielka-opiekunka stwierdziła, że świeżość, którą wniosłem do klasy, można potraktować jako uwarunkowanie pozytywne. Dzieci były zaciekawione nową osobą i mogły

wykazać większą uwagę, koncentrację, a ponadto staranność podczas lekcji prowadzonych przeze mnie niż na co dzień.

Następny czynnik to umiejętność pracy z różnorodnymi mediami edukacyjnymi. Uczennice i uczniowie pracowali wcześniej z infografikami, często także na innych zajęciach, m.in. na języku polskim. Ponadto wykorzystane metody tradycyjne w grupie kontrolnej nie były odstępstwem od codziennej pracy dzieci ze swoją stałą nauczycielką. Implikuje to, że klasy nie powinny być zaskoczone nowatorskim narzędziem, jakim mogła być dla nich infografika. Jedynie klasy czwarte mogły być nieprzygotowane wobec nowych sposobów prowadzenia lekcji w porównaniu z ich doświadczeniami z klas poprzednich.

Istotne może być to, że infografiki, które posłużyły w przeprowadzeniu eksperymentu, zostały zamieszczone w szkolnym podręczniku. Uczennice i uczniowie mogą być przeładowani oraz zmęczeni koniecznością korzystania z tego narzędzia edukacyjnego. W codziennej pracy nauczycielki i nauczyciele powinni wzbogacać lekcje innymi środkami i metodami dydaktycznymi, dzięki czemu uczennice oraz uczniowie osiągną lepsze efekty w porównaniu z bazowaniem wyłącznie na podręczniku.

Na koniec należy zaznaczyć, że współczesna szkoła stanęła przed wyzwaniem zapewnienia opieki i nauczania dzieciom rodzin uchodźczych z Ukrainy, które pojawiły się w Polsce w związku z trwającą w ich kraju wojną³¹. Z perspektywy codzienności szkolnej zjawienie się w klasie jednej nowej uczennicy lub nowego ucznia może wywołać zaburzenia, a w niektórych klasach z dnia na dzień pojawiło się ich kilkanaścioro. Wiele z nich nie zna języka polskiego, co oznacza bezczynność podczas lekcji. Naturalne jest, że nie mogły wykazać się niezbędnymi wiadomościami do prawidłowego rozwiązania *testu przed* oraz *po*. W sekcji metrykalnej nie zawarłem pytania o narodowość, które mogłoby przyczynić się do stworzenia rzetelniejszego obrazu badanych klas, jak i całego eksperymentu pedagogicznego.

²⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 170–173.

³⁰ Tamże, s. 173.

³¹ A. Wilk, M. Domańska, *Rosyjski atak na Ukrainę (24 lutego, godz. 9.00)*, <https://www.osw.waw.pl/pl/publikacje/analizy/2022-02-24/rosyjski-atak-na-ukraine-24-lutego-godz-900> [dostęp: 3.04.2023].

Wnioski

Od początku moich badań towarzyszyło mi przekonanie o braku badań nad efektywnością wdrażanych reform oświatowych czy stosowanych metod oraz środków dydaktycznych na gruncie dydaktyki historii³². Ciągły rozwój technologiczny, zmiany w podejściu do obecności narzędzi cyfrowych przez młode osoby reprezentujące pokolenie alfa wymagają – w moim przekonaniu – redefinicji działań dydaktyczek oraz dydaktyków historii. Wdrażane nowe środki oraz metody dydaktyczne potrzebują całościowego i świeżego, na miarę obecnych czasów, opracowania. Moja analiza skuteczności zastosowania infografik jest jedynie próbą empirycznej refleksji, której celem jest zwrócenie uwagi na jakość i efektywność stosowanych narzędzi edukacyjnych przez nauczycielki oraz nauczycieli.

Jednakże próba badawcza była stosunkowo mała, ponieważ obejmowała tylko jedną szkołę podstawową, a czas realizacji eksperymentu był dość krótki (jeden miesiąc moich praktyk zawodowych), dlatego nie są to badania umożliwiające wysunięcie bardziej ogólnych wniosków. Skrupulatniej zaplanowane działania, oparte na długofalowym okresie badawczym, mogłyby odmienić ostateczne rezultaty. Nie uwzględniłem osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co mogło także wpłynąć na wyniki moich analiz. Przetłumaczenie testów diagnostycznych na język ukraiński (ze względu na wspomnianą wojnę) mogłoby skutkować kompletnie odmiennymi wnioskami. Z tychże powodów konieczne wydaje się powtórzenie badania.

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu badawczego można wskazać rozwiązania wcześniej postawionych hipotez badawczych. Odpowiedź na pierwszą z nich, „czy infografiki są efektywne w nauczaniu historii na lekcjach w szkole podstawowej?”, jest negatywna. Porównując wyniki testów diagnostycznych, których celem było określenie przyswojenia wiedzy z lekcji między grupą eksperymentalną a grupą kontrolną, uczennice oraz uczniowie należący

do grupy kontrolnej uzyskiwali większą liczbę punktów. Spowodowane to może być oparciem całej lekcji wyłącznie na pracy z infografiką, do której nie byli przyzwyczajeni. Z pewnością na badanie wpłynęły zindywidualizowane oraz jednostkowe preferencje i sposoby uczenia się.

Rozwiązanie drugiego pytania badawczego, „w jaki sposób przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem infografiki wpłynie na ocenę historii jako przedmiotu szkolnego?”, nie jest jednoznaczne. Analiza ankiet wskazała, że dzieci ogólnie lubią historię jako przedmiot szkolny. Jednakże porównując *testy po* z *testami przed*, stosunek odpowiedzi najczęściej pozostawał bez zmian, a wahania były pojedyncze w stronę pozytywnego wariantu, jak i negatywnego. Uzasadnienia wyborów bywały ironiczne, powielały się oraz powtarzały między oboma sprawdzianami.

Odpowiedź na trzecią hipotezę badawczą, „czy uczennice lub uczniowie zwrócili uwagę na innowacyjność tego środka?”, jest również negatywna. Uczennice oraz uczniowie niewłaściwie rozwiązywali zadanie dotyczące ulubionego narzędzia do nauczania/uczenia się, zaznaczając niezgodną z poleceniem liczbę zdań. Trudno w takim wypadku wnioskować, jakoby osoby badane uznały użycie infografik podczas lekcji za nowatorskie. Podobnego zdania jest nauczycielka-opiekunka praktyk. Wskazała, że uczennice i uczniowie nie przywiązują wagi do poszczególnych elementów podręcznika, traktując go jako całość. Ponadto zwróciła uwagę na standardowe i klasyczne występowanie infografik w szkolnych książkach z różnych przedmiotów.

Pomimo że odpowiedzi na pytania badawcze okazały się przeczące, to wykorzystanie infografik na lekcjach spowodowało, w większości klas badawczych, wzrost prawidłowych rozwiązań w *testach po* w porównaniu z *testami przed*. Zdarzyły się przypadki lepszych wyników w zestawieniu z grupą kontrolną. W klasie czwartej to zadanie pierwsze oraz drugie wśród dziewczynek, w klasie piątej to zadanie drugie u dziewczynek oraz czwarte u chłopców. Z kolei w szóstej klasie było to także zadanie czwarte wśród uczniów. Wnioski te zależne są od wielu czynników, lecz potwierdzają one założenie, że sukces szkolny uczennic oraz uczniów bardzo mocno zależny i powiązany jest z prawidłowymi działaniami nauczycielek i nauczycieli.

³² Potwierdziły to słowa m.in. K. Sanojcy oraz J. Wojdon wygłoszone 9.06.2023 podczas XI Konferencji „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, której byłem uczestnikiem.

Wnioski wykazały, że atrakcyjność narzędzi edukacyjnych nie przekłada się na zwiększenie efektywności lekcji, jeśli głównym ich celem jest aspekt poznawczy. Hasła o „cyfrowych tubylcach oraz tubylczyniach” czy „iPadowych dzieciach” oznaczają, że osoby tak określane są wyłącznie obyte z najnowszą technologią, ale nie implikują one umiejętności korzystania z nich. Drogą empiryczną ustaliłem, że wyzwaniem szkoły, aby kształcić wśród swoich podopiecznych kompetencje

posługiwania się wieloma źródłami informacji pozostaje nadal aktualne. Ponadto konieczne jest przywrócenie edukacji czytelniczej lub medialnej, ewentualnie zwrócenie na to większej uwagi. Jeżeli uczennice oraz uczniowie mają trudności z utrzymaniem koncentracji, przeczytaniem dłuższych tekstów oraz ich zrozumieniem, to nie osiągną sukcesu szkolnego, a w przyszłości nie odnajdą się w nieprzewidywalnym świecie.

Jakub Nowocin – student historii II stopnia (spec. nauczycielska) oraz historii i polityki współczesnej – interdyscyplinarnych studiów nauczycielskich na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; zwycięzca Konkursu im. Kazimierza Tymienieckiego; zainteresowania badawcze: współczesna dydaktyka historii (szczególnie immersyjne środki i metody dydaktyczne), kondycja szkolnej historii w Polsce, historia oświaty.
e-mail: jakub_nowocin@outlook.com

Aneta Murawiecka

Liceum Ogólnokształcącego im. Henryka Sienkiewicza we Wrześni
Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących we Wrześni

Wiadomości Historyczne

nr 1/2024, s. 95–98

ISSN 0511-9162

Problemy współczesnej cywilizacji (scenariusz lekcji)

Czas trwania zajęć: trzy jednostki lekcyjne
(3 × 45 min)

Cele ogólne

Uczniowie poznają problemy współczesnej cywilizacji i potrafią wskazać potencjalne możliwości ich rozwiązania.

Cele szczegółowe

Uczeń po przeprowadzonej lekcji:

- Wymienia i charakteryzuje problemy współczesnej cywilizacji:
 - zmiany klimatyczne i zagrożenia ekologiczne;
 - wzrost poziomu życia i konsumpcji;
 - globalizacja;
 - cyfryzacja i rozwój komputerów;
 - komunikacja masowa, komunikacja medialna;
 - nierównomierny/niesprawiedliwy podział zasobów (wody, bogactwa i biedy – bogata Północ i biedne Południe);
 - ruchy fundamentalistyczne i terroryzm;
 - wojny, konflikty i ataki terrorystyczne u progu XXI wieku i w XXI wieku (terytorialne, np. Rosja–Ukraina, Górny Karabach, konflikt turecko-kurdyjski, izraelsko-palestyński; niepokoje polityczne, np.: kryzys w Libanie, Demokratyczna Republika Konga; wojny domowe: Syria, Afganistan,

Jemen, Sudan Południowy; terroryzm międzynarodowy, np. atak na WTC, konflikt w Mali; konflikty międzynarodowe, np. Korea Północna, indyjsko-pakistański; wojna w Iraku; organizacja terrorystyczna Al-Shabab w Kenii i Somalii).

- Stosuje pojęcia: *Internet, komercjalizacja, popkultura, Al-Kaida, Państwo Islamskie, Hamas, Hezbollah, Al-Shabab, fundamentalizm*, „globalna wioska”, *amerykanizacja, antyglobaliści, alterglobaliści, bogata Północ i biedne Południe, slumsy*.
- Omawia działalność/postępowanie postaci: George’a Busha, Baracka Obamy, Osamy bin Ladena, Władimira Putina, Wołodymyra Zełenskiego, Binjamina Netanjahu; Baszszara al-Asada; identyfikuje postaci w kontekście omawianych wydarzeń.
- Wymienia czynniki związane ze współczesną gospodarką światową, które negatywnie wpływają na stan środowiska naturalnego.
- Prezentuje zagrożenia ekologiczne współczesnego świata.
- Przedstawia postulaty antyglobalistów oraz alterglobalistów i je ocenia.
- Omawia cechy współczesnej kultury masowej; omawia jej rozwój, prezentuje jej wady i zalety.
- Omawia wady i zalety współczesnych środków masowego przekazu.
- Orientuje się w zmianach temperatur na świecie przez ostatnie 50 lat (dane w e-podręczniku: <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DghGnjrMM>).
- Zna i rozumie zużycie wody na jednego mieszkańca w wybranych krajach oraz do wyrobu

różnorodnych wybranych produktów, chleba, dzinsów itd. (dane w e-podręczniku: <https://zpe.gov.pl/b/zagrozenia-wspolczesnego-swiata-cz-1/PUeGYHrTl>).

- Zna i rozumie problemy demograficzne na świecie (dane w e-podręczniku: <https://zpe.gov.pl/b/zagrozenia-wspolczesnego-swiata-cz-1/PUeGYHrTl>).
- Przedstawia zagrożenia wynikające z działalności omawianych ugrupowań terrorystycznych.
- Lokuje w czasie i przestrzeni omawiane wojny, konflikty i ataki terrorystyczne, między innymi zamachy z 11 marca 2004 i 5 lipca 2005 roku.
- Wskazuje propozycje rozwiązań omawianych na lekcji problemów.

Metoda i formy pracy

Miniwykład, praca z tekstem, studium przypadku, odwrócona klasa, gra Kahoot (podsumowanie)

Środki dydaktyczne

Podręcznik do historii/wiedzy o społeczeństwie (zakres rozszerzony) obowiązujący w danej szkole, e-podręczniki z historii/wiedzy o społeczeństwie:

- <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DghGnjrMM>;
- <https://zpe.gov.pl/b/zagrozenia-wspolczesnego-swiata-cz-1/PUeGYHrTl>;
- <https://zpe.gov.pl/b/zagrozenia-wspolczesnego-swiata-cz-2/Pz7rXiqHp>;
- <https://zpe.gov.pl/a/konflikty-zbrojne-we-wspolczesnym-swiecie/DtXFbf0BZ>

Przebieg zajęć

Pierwsza jednostka lekcyjna

Faza wstępna

- Przypomnienie treści lekcji poprzedniej.
- Podanie uczniom nowego tematu oraz celów lekcji.
- Uczniowie pracują w 8, następnie w 2 grupach.

Faza realizacyjna

- Nauczyciel wymienia problemy współczesnej cywilizacji i zapisuje je w tabeli na tablicy/ekranie multimedialnym (10 min).
- Każda grupa szuka informacji na jeden ze wskazanych przez nauczyciela problemów współczesnej cywilizacji spośród podanych w tabeli (10 min). Praca z podręcznikiem i e-podręcznikiem/e-podręcznikami.
- Poszczególne grupy charakteryzują na forum klasy dany problem (15 min).

Zadanie domowe

Uczniowie z danej grupy w odniesieniu do przydzielonego grupie przez nauczyciela problemu starają się znaleźć odpowiedź na pytanie: Jakie były/mogły być przyczyny tego, że pojawił się dany problem? Praca z podręcznikiem i e-podręcznikiem/e-podręcznikami oraz wiedza własna uczniów.

Druga jednostka lekcyjna

- Poszczególne grupy prezentują na forum klasy przygotowane przyczyny/prawdopodobne przyczyny problemów podanych w tabeli (16 min). Nauczyciel zapisuje je w tabeli obok podanych na pierwszej lekcji problemów.
- Dyskusja dotycząca podanych przez uczniów przyczyn. Moderatorem dyskusji jest nauczyciel (16 min).
- Nauczyciel uzupełnia informacje na temat problemów współczesnego świata (10 min).

Zadanie domowe

W tych samych grupach uczniowie zastanawiają się, co można by zmienić, aby zmniejszyć/usunąć problemy współczesnej cywilizacji. Starają się znaleźć odpowiedź na pytanie: Czy są sposoby rozwiązania podanego danej grupie problemu, jeżeli tak, to jakie? Każda grupa zastanawia się nad rozwiązaniami w odniesieniu do problemu, nad którym pracowała.

Trzecia jednostka lekcyjna

Faza podsumowująca

- Uczniowie wskazują potencjalne sposoby rozwiązania problemów. Dyskusja nad proponowanymi rozwiązaniami (16 min).
- Zamiast podsumowania uczniowie w dwóch grupach przygotowują grę Kahoot na temat wszystkich omawianych na lekcji problemów współczesnej cywilizacji (5 pytań; 15 min).
- Przeprowadzenie gry między dwoma grupami (10 min).

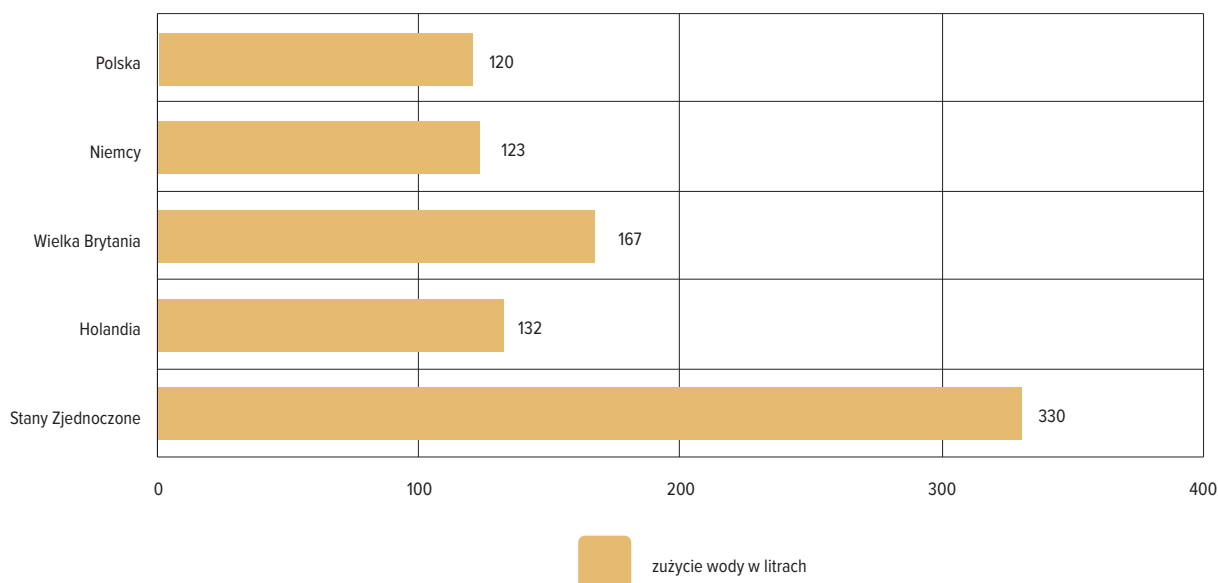
Praca domowa dla uczniów chętnych

Prośba do uczniów, aby sprawdzili, czy są inne niż omawiane na lekcji problemy współczesnej cywilizacji. Jeżeli są, to jakie.

Załączniki

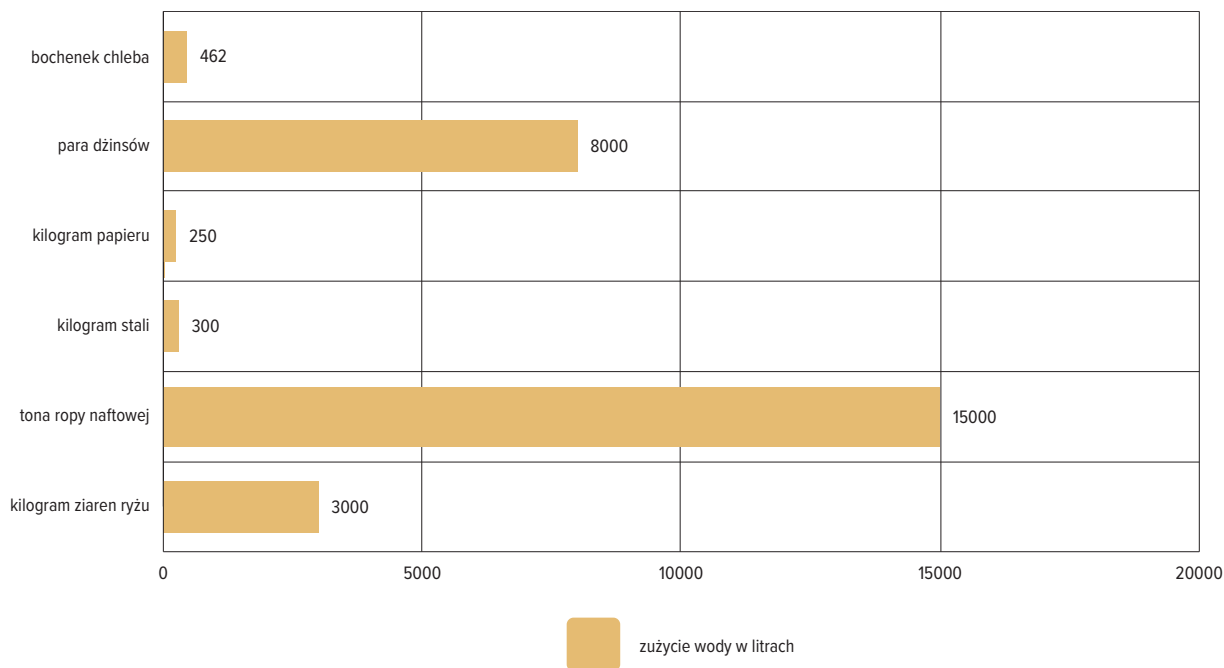
- Tabela *Statystyczne zużycie wody na jednego mieszkańca*
- Statystyczne zużycie wody w produkcji

Załącznik nr 1. Statystyczne zużycie wody na jednego mieszkańca



Źródło: Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej, <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DpsJfa-OTB> [dostęp: 15.06.2024].

Załącznik nr 2. Średnie zużycie wody w produkcji



Źródło: Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej, <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DpsJfa-OTB> [dostęp: 15.06.2024].

Aneta Murawiecka – nauczyciel historii, wiedzy o społeczeństwie oraz historii i teraźniejszości; w latach 2008–2016 koordynator egzaminu maturalnego z historii w OKE w Poznaniu; konstruktor zadań egzaminacyjnych z historii; egzaminator egzaminu maturalnego z historii i wiedzy o społeczeństwie, członek Zespołu przy CKE opracowującego formułę egzaminu maturalnego z historii „Formuła 2015”; członek Komitetu Głównego Olimpiady Historycznej dla uczniów szkół podstawowych oraz zespołu specjalistów przy Komitecie Głównym Olimpiady Historycznej dla uczniów szkół ponadpodstawowych; jeden z autorów e-podręcznika do historii; współpraca z Komisją Dydaktyki PAN i Komisją Dydaktyki przy PTH; autor testów Konkursu Wojewódzkiego z Historii Kuratorium Poznań.
e-mail: murawiecka@op.pl

Anna Krygier

Szkoła Podstawowa nr 7 im. Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wiadomości Historyczne

nr 1/2024, s. 99–107

ISSN 0511-9162

Odkrycia geograficzne – nowy wymiar lekcji

Jak wykorzystać narzędzia TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) i sprzęt *virtual reality* na lekcji historii

XXI wiek przyniósł wiele nowoczesnych metod pracy oraz narzędzia umożliwiające uczniom lepsze zrozumienie pewnych zjawisk czy poznanie postaci, miejsc lub faktów z innej perspektywy. Obecne pokolenie ma problemy z tym, aby odnieść wielkość rzeczy przedstawionych na zdjęciach do rzeczywistości. Nie potrafią dobrze określić odległości. Ciągłe też słyszymy, że dużą rolę w procesie zapamiętywania i poznawania odgrywa doświadczenie. Na podstawie lekcji o odkryciach geograficznych realizowanej w klasie 6 chciałabym przedstawić, jak można, wykorzystując różne materiały i sposoby, zaprezentować ten temat uczniom.

Podczas omawiania z uczniami tematu o odkryciach geograficznych zwracam uwagę na realizację poniższych celów:

- poznanie przyczyn odkryć geograficznych,
- zapoznanie się z narzędziami przyczyniającymi się do sukcesów wypraw odkrywczych,
- wskazywanie na mapie tras największych odkryć geograficznych,
- scharakteryzowanie ludów prekolumbijskich oraz wskazanie ich ośrodków na mapie,
- określenie skutków odkryć geograficznych.


W trakcie lekcji wykorzystuję platformę mozaWeb. Strona ta wymaga założenia konta. Ma opcje darmowe – każdy ma możliwość przeglądania treści, ale w ciągu tygodnia można jedynie kliknąć 5 razy w treści 3D. Wykupując konto

premium, dysponujemy nieograniczonymi korzyściami.

Przy temacie o odkryciach geograficznych z jednej strony można wykorzystać prezentację, a z drugiej również treści 3D. Przede wszystkim w jednym miejscu nauczyciel dysponuje takimi informacjami, jak: przyczyny odkryć geograficznych, tabela z przebiegiem odkryć, skutki odkryć i mapy prezentujące poszerzenie wiedzy geograficznej w związku z odkryciami.

Podczas analizowania przyczyn odkryć geograficznych zwracam uwagę na to, jak wyglądała wiedza ludzi na temat wyglądu Ziemi na początku XV w. W tym celu wykorzystuję mapy znajdujące się na stronie www.mozaweb.com. Z ich pomocą uczniowie mogą porównać wiedzę o wyglądzie Ziemi z początku XV w. i obecną. Również ukrycie Ameryk na mapie pozwoli uczniom lepiej zrozumieć, jakie pomysły na dotarcie do Indii mieli Europejczycy w XV w.

Ważna w edukacji jest wiedza, która dociera do ucznia różnymi zmysłami. Podczas zajęć o odkryciach geograficznych chcę, aby zapamiętali, jaką ważną rolę odgrywały przyprawy pochodzące z Indii. W związku z tym mają zadanie połączone z sensoryką. Dostają pojemniki z przyprawami, jak: pieprz czarny, imbir, cynamon, kardamon, kolendra, kurkuma, szafran i kardamon. Na stole pojawia się także sól, majeranek i lubczyk. Jest to trudne zadanie, bo

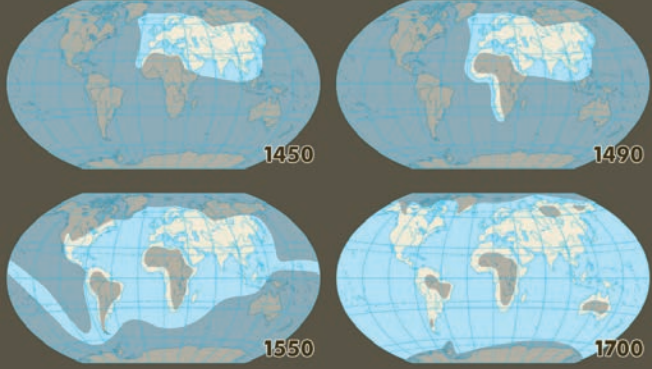


Do odkryć geograficznych doprowadziło wiele przyczyn:

- zakłócenia w handlu lewantyńskim
- głód złota
- głód ziemi
- rywalizacja pomiędzy europejskimi monarchami
- dążenie do zdobycia nowej wiedzy geograficznej
- pragnienie szerzenia chrześcijaństwa
- awanturniczość

Imię i nazwisko	Sponsor	Data	Rezultat
Bartolomeu Dias	Królestwo Portugalii	1488	Oplynięcie Przylądka Dobrej Nadziei
Vasco da Gama	Królestwo Portugalii	1498	Dotarcie do Indii
Krzysztof Kolumb	Królestwo Hiszpanii	1492	Odkrycie Ameryki
Ferdynand Magellan	Królestwo Hiszpanii	1519-1522	Pierwsza podróż dookoła świata, Cieśnina Magellana, Ocean Spokojny
Francis Drake	Królestwo Anglii	1577-1580	Druga żegluga dookoła świata
Jacques Cartier	Królestwo Francji	1534	Odkrycie Nowej Funlandii i rzeki Świętego Wawrzyńca
Willem Barentsz	Holandia	1696	Odkrycie Wyspy Niedźwiedziej i Spitsbergen, zimowanie na Nowej Ziemi

Wielkie odkrycia w niesłychanym stopniu wzbogaciły wiedzę geograficzną: "świat się rozszerzył".



1450 1490
1550 1700



Pozytywne

- poznawanie nowych obszarów geograficznych
- napływ metali szlachetnych do Europy
- poznanie nowych gatunków zwierząt
- powstanie światowej gospodarki
- powstanie światowego handlu
- poznanie nowych gatunków roślin



Negatywne

- podział świata
- kolonizacja
- grabież nowych terytoriów
- śmierć 90% ludności tubylczej
- intensyfikacja handlu niewolnikami

Zrzuty ekranu z platformy mozaWeb



Zrzuty ekranu z platformy mozaWeb

bardzo często uczniowie nie kojarzą tych rzeczy, lecz tu chodzi o to, aby poprzez zmysły zapamiętali, że Europejczycy z Indii ściągali liczne przyprawy oraz rozpoznali przyprawy znane w Europie.

W trakcie omawiania przyczyn odkryć geograficznych należy zwrócić uwagę na rozwój przyrządów nawigacyjnych. Na początku odwołujemy się do wiedzy ze starożytności i prowadzimy dyskusję na temat tego, jak podróżowali starożytni Grecy. Następnie wskazujemy uczniom, że w XV w. w momencie podróżowania na dalekie dystanse potrzebowano przyrządów. Do prezentacji poszczególnych narzędzi nawigacyjnych korzystam z treści 3D na stronie mozaWeb, gdzie możemy uczniom zaprezentować wygląd busoli, astrolabium i kwadrantu oraz przedstawić sposób ich użycia. Na stronie www.mozaweb.com jest również około dwuminutowy film na temat przyrządów nawigacyjnych, lecz jest on w języku angielskim. Natomiast treść z filmu została także przetłumaczona – obok znajduje się tekst po polsku. W klasach szkoły ponadpodstawowej często kopiowałam tekst z filmu i dawałam uczniom jako formę notatki. Również warto wykorzystać film *Ucz się z Kopernikiem. (Jak działa astrolabium?)* z kanału Muzeum UJ Collegium Maius (link: <https://youtu.be/X5j5cPixlLg>). W ramach projektu dla chętnych można zaproponować uczniom samodzielne przygotowanie astrolabium (tu można wykorzystać instrukcję „Jak zrobić własne astrolabium” na kanale Centrum Nauki Kopernik (link: <https://youtu.be/qddv17d5vNA>). Wszystkie te sposoby mają za

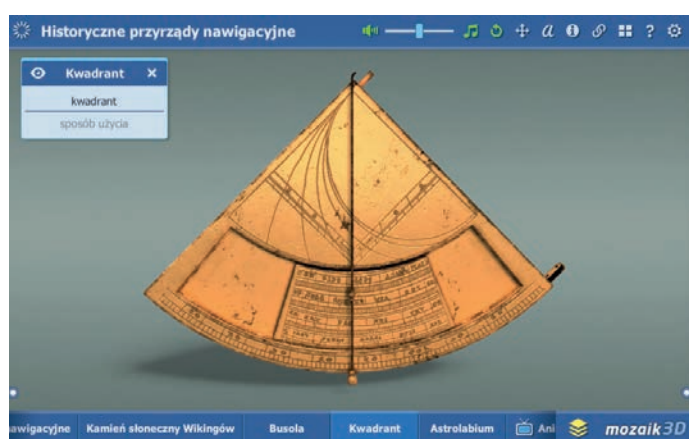
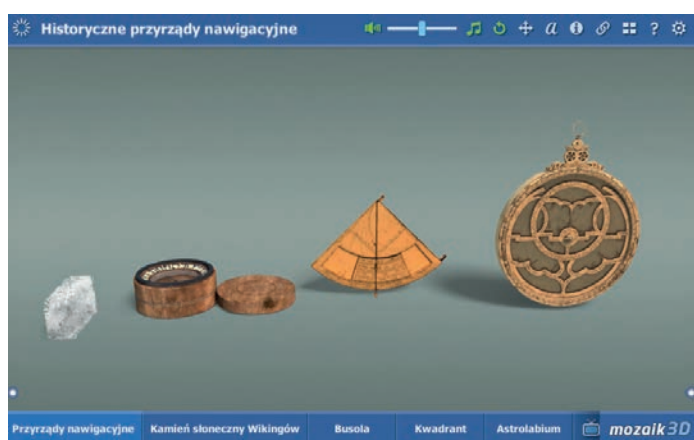
zadanie pokazać, co i jak pomagało podróżnikom w odnalezieniu prawidłowej drogi.

Ponadto istotną rolę w odkryciach odegrał nowy typ statku, czyli karawela. W przypadku tego zagadnienia wykorzystuję modele statków 3D zbudowane z puzzli (dzięki temu możemy z uczniami porównać, czym różniły się karawele od statków starożytnych Greków czy Rzymian). Jednak do tego także posiłkuję się treściami 3D na stronie www.mozaweb.com – znaleźć tam można karawelę w wersji 3D. Jest to ciekawa prezentacja, ponieważ pozwala pokazać statek z różnych perspektyw oraz jego wnętrze. Ponadto na platformie mozaWeb można znaleźć około dwuminutowy film na temat statku „Santa Maria”. Do tego również zostały przygotowane pytania, na które można odpowiedzieć wspólnie z uczniami.

Aby jeszcze lepiej poznać statek Kolumba, wykorzystuję okulary VR i platformę internetową <https://portal.classvr.com/classvr/>. To właśnie tam znaleźć można statek Kolumba. Uczniowie, pracując w parach, mają za zadanie wypełnić kartę pracy z prostymi pytaniami:

- Ile jest masztów?
- Ile płynie statków?
- Jaki symbol znajduje się na żaglach i co oznacza?
- Gdzie znajduje się kwadrant?
- Jaki przyrząd leży na biurku Kolumba?
- Jakie zwierzęta są pod pokładem?
- Jakie produkty z Ameryki wiezie Kolumb?

Okulary VR pozwalają uczniom w realny sposób poznać statek, a zwłaszcza uzmysłwić sobie



Zrzuty ekranu z platformy mozaWeb – prezentacja dotycząca przyrządów nawigacyjnych

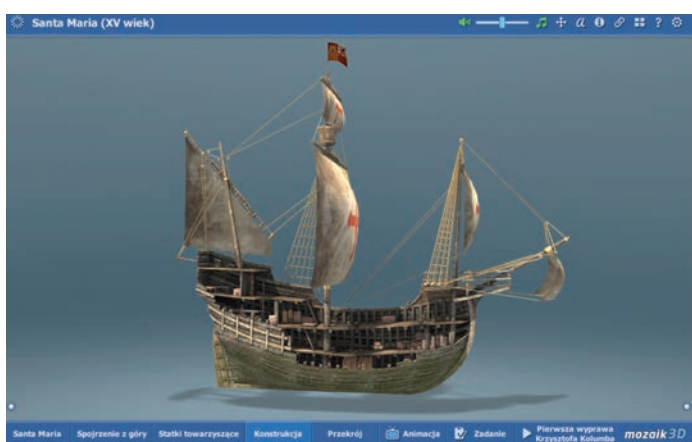
jego wielkość. Karta pracy z pytaniami pozwala im jeszcze bardziej skupić uwagę. Wiedzą, że to nie jest tylko chodzenie po statku, ale muszą znaleźć odpowiedzi na pytania. Dzięki pracy w parach mogą konsultować swoje odpowiedzi. Taka forma pracy sprawdza się nawet wtedy, gdy któryś z uczniów z różnych powodów (np. problemów z błędnikiem) nie może korzystać z okularów VR. Wówczas jeden uczeń nakłada okulary, a drugi obserwuje na tablicy, co widzi jego towarzysz. W ten sposób mogą nadal wspólnie pracować nad zadaniami.

Po omówieniu przyczyn odkryć oraz nowych przyrządów przystępujemy z uczniami do przedstawienia najważniejszych odkryć geograficznych. W tym celu korzystam z mapy 3D na platformie mozaWeb. Pozwala ona na przedstawienie trasy wypraw Bartłomieja Diaza, Krzysztofa Kolumba, Vasco da Gamy, Ferdynanda Magellana i Amerigo Vespucciego. Z pomocą tej

mapy oraz treści w podręczniku wspólnie z uczniami wypełniamy tabelkę z informacjami o: roku, odkrywcę, kraju finansującymi wyprawę i jej rezultacie.

Przed omówieniem skutków odkryć poznajemy z uczniami trzy ludy prekolumbijskie: Azteków, Majów i Inków. Aby pokazać, jak wyglądały Tenochtitlan i Machu Picchu, wykorzystuję treści 3D na stronie mozaWeb. Dzięki temu uczniowie mogą zobaczyć, jak wyglądały cywilizacje Azteków i Inków. Zwracamy uwagę na zabudowę oraz otoczenie. Omawiamy również sposób uprawy roli w Andach.

Jeśli czas pozwoli, staram się wykorzystać okulary VR, aby zabrać uczniów do wiosek Inków oraz Azteków. Podobnie jak w przypadku statku Kolumba pracują oni w parach i dostają zadanie do wykonania – muszą wskazać podobieństwa i różnice między życiem Azteków a Inków. Przede wszystkim powinni zwrócić uwagę



Zrzuty ekranu z platformy mozaWeb – prezentacja dotycząca karaweli



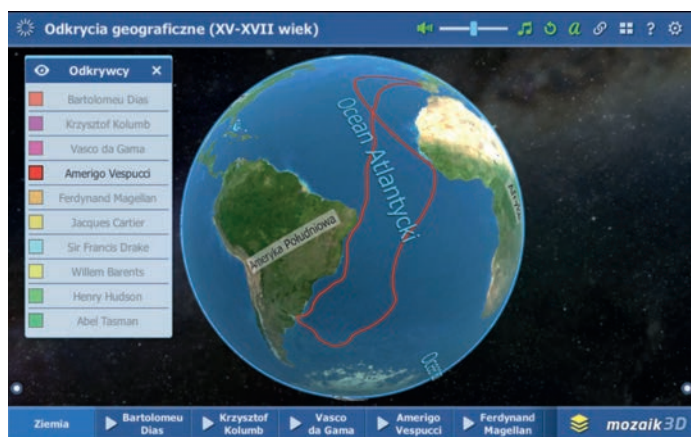
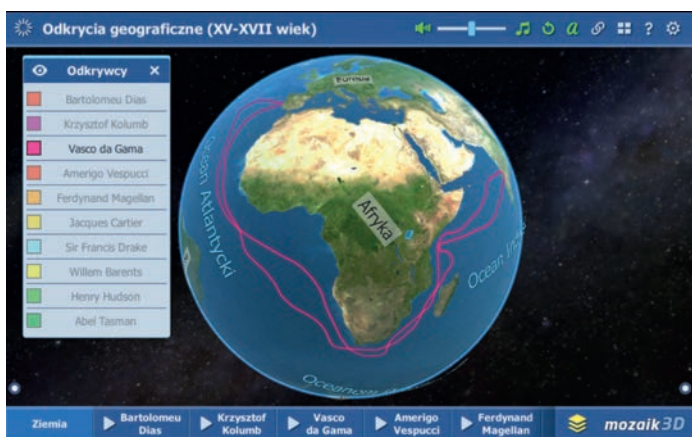
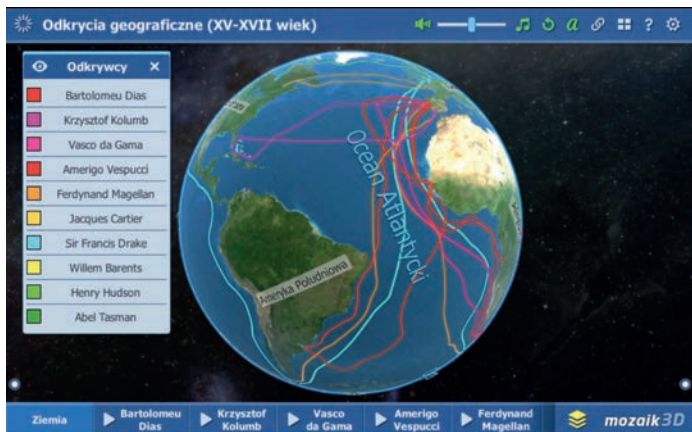
Zrzuty ekranu z perspektywy użytkownika okularów VR

na inne otoczenie oraz trochę inną zabudowę. Więcej szczegółów także jest ukazanych w wiosce azteckiej.

W momencie omawiania skutków odkryć posiłkuję się zawartością prezentacji na stronie mozaWeb, choć wyświetlam to dopiero po dyskusji z uczniami na temat tego, do czego doprowadziły odkrycia geograficzne. Tu również korzystam z „magicznego pudła”. Stawiam zamknięty karton z otworami na ręce; w kartonie umieszczam warzywa i owoce, które zostały przywiezione do Europy z Ameryki. Uczniowie siadają, wkładają ręce do kartonu i tylko z pomocą dotyku próbują rozpoznać warzywo/owoc. W ten sposób po raz kolejny działam sensorycznie, bo to pobudza pamięć. Uczniowie zapamiętują

sam fakt, że oni lub ktoś z klasy siedział i opisywał to, co dotykał. Bardzo często omawianie tego tematu kończę filmem *History vs. Christopher Columbus* – Alex Gendler opublikowanego na kanale TED-Ed (z polskimi napisami). Stanowi on pobudkę do oceny odkryć. Może być także ciekawą perspektywą dla zadania domowego dla uczniów. Dzielę uczniów na obrońców lub oskarżycieli Kolumba i mają napisać przemówienie w sądzie, by go obronić lub oskarżyć.

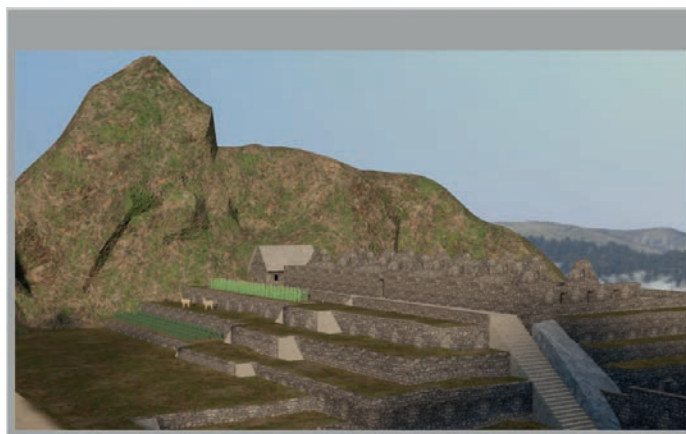
Tak przeprowadzona lekcja jest rozbita na kilka jednostek, ponieważ wykorzystując tak wiele materiałów, poświęcam więcej czasu na omówienie odkryć geograficznych. Jednak mam świadomość, że różne środki dydaktyczne (zarówno te nowoczesne, jak też te w ramach



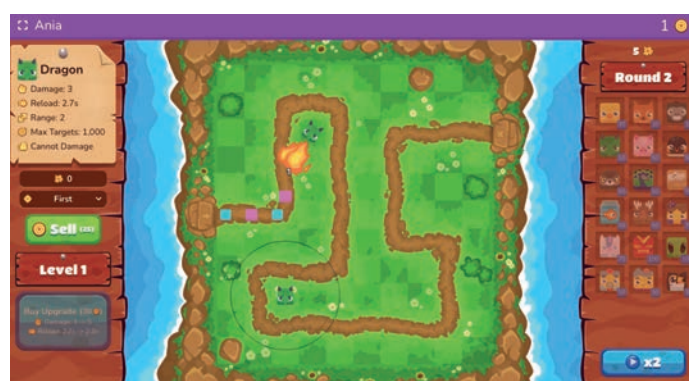
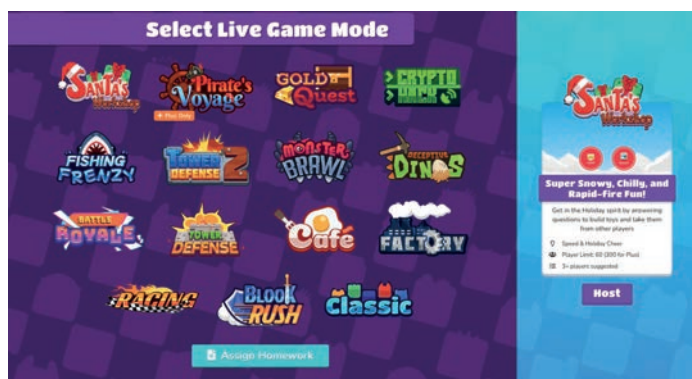
Zrzuty ekranu z portalu mozaWeb – mapa odkryć geograficznych



Zrzuty ekranu z portalu mozaWeb – Tenochtitlan i Machu Picchu



Zrzuty ekranu z portalu ClassVR – Cywilizacja Inków, Życie rodziny Azteków



Zrzuty ekranu z platformy Blooket

oddziaływania na zmysły) przyczyniają się do lepszego zapamiętywania poruszanych treści.

Podczas lekcji wykorzystuję również quizy mające na celu utrwalenie wiedzy. Moi uczniowie lubią jedną platformę quizową – jest to BlooKet. Platforma ta umożliwia ustawienie różnych trybów gry. Również stanowi idealny przykład gamifikacji, ponieważ przy wyborze chociażby trybu „Tower defense” uczniowie, odpowiadając na pytania, zarabiają pieniądze, dzięki którym mogą zakupić obrońców zbijających wirtualne kafelki. Ranking jest uzależniony od liczby zбитych kafelków. Uczniowie muszą wykazać się wiedzą, jak też strategią, wybierając odpowiednich

obrońców. Bardzo często to uczniowie wybierają tryb gry. Platforma pozwala mi również zadać ten quiz jako zadanie domowe lub jako powtórkę przed sprawdzianem.

Tę formę lekcji prowadzę już od kilku lat (okulary VR wprowadziłam rok temu). Widzę, że zaangażowanie kilku zmysłów, możliwość ukazania treści w wersji 3D oraz gamifikacja usprawniają zapamiętanie i zrozumienie treści. Uczniowie nie do końca perfekcyjnie zapamiętują daty, ale przyczyny, przebieg i skutki odkryć geograficznych są dla nich jaśniejsze i potrafią je przedstawić w zrozumiałym sposób.

Anna Krygier – nauczyciel dyplomowany, którego zainteresowania mają związek z łączeniem tradycji z nowoczesnością. W pracy wykorzystuje wiele narzędzi i metod pracy, jak platformy online do gier czy okulary VR oraz druk 3D. Również od 9 lat tworzy *escape roomy* edukacyjne w formie stacjonarnej i online. Swoimi pomysłami dzieli się z nauczycielami na redagowanym przez siebie portalu „Temat Edukacja”. Była laureatką kilku konkursów dla nauczycieli. Zdobyła I miejsce w ogólnopolskim konkursie „Zdalnie zdolny nauczyciel” oraz III miejsce w konkursie na scenariusz zajęć organizowanym przez Centrum Polsko-Rosyjskiego Dialogu i Porozumienia i wyróżnienie w drugiej akcji „Pomysłobranie” organizowanej przez Narodowe Centrum Kultury. Zajęła również trzecie miejsce w konkursie dotyczącym praw człowieka oraz pierwsze miejsce w konkursie na scenariusz zajęć dotyczący strat wojennych. W 2024 r. znalazła się wśród laureatów konkursu „Szkoła z technologią” organizowanego przez Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. W 2023 r. była także finalistką Nagrody BohaterON w kategorii nauczyciel. W 2023 r. zrealizowała liczne działania w celu upamiętnienia 550. rocznicy urodzin Mikołaja Kopernika, w tym koordynowała program „Szkoła Przyjaciół Kopernika” oraz odpowiadała za sekcję dydaktyczną podczas Światowego Kongresu Kopernikańskiego. Była także stypendystką Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w dziedzinie edukacji i kultury. e-mail: temat.edukacja@gmail.com

Marcin Sumowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0001-8012-1627

Wiadomości Historyczne
nr 1/2024, s. 108–121
ISSN 0511-9162

Doświadczanie średniowiecza

Gry wideo jako narzędzia edukacji historycznej

Jest rok 1403. Jako nowicjusz w klasztorze benedyktyńskim poznajemy reguły rządzące życiem zakonnym. Musimy dostosować się do cyklu pracy, snu i modlitwy, z czego jesteśmy rozliczani przez współbraci. Mamy okazję zaznajomić się ze strukturą władzy w klasztorze, jego układem przestrzennym oraz relacjami konwentu ze światem zewnętrznym. Bierzymy udział we wspólnych posiłkach w refektarzu, podczas których odczytywana jest reguła benedyktyńska, mamy też okazję popracować w klasztornym skryptorium. Wszystkie te aktywności zostały wkomponowane w fabularny wątek gry *Kingdom Come: Deliverance* czeskiego studia Warhorse, wydanej w 2018 roku.

Niesłusznie przez niektórych deprecjonowane, gry wideo już dawno zostały docenione w humanistyce jako nośniki wartościowych narracji, także historycznych. Dostrzegła je również historiografia, zwłaszcza zachodnia, włączając cyfrowe reprezentacje dziejów w obszar swoich badań naukowych. Gry wideo mają już trwałe miejsce w dyskursie historiograficznym, czego dowodem może być choćby panel *The Middle Ages in Modern Games*, zorganizowany podczas International Medieval Congress w Leeds w 2023 roku, jednej z największych konferencji mediewistycznych na świecie. Wiele dzieje się również na rodzimym gruncie. Na Uniwersytecie Gdańskim powołano niedawno nowe czasopismo naukowe – „European Historical Game Studies”. Zgodnie z założeniami programowymi wpisuje się ono w nurt *game studies* w odniesieniu do

reprezentacji i symulacji przeszłości, historii alternatywnych i fikcji historycznej czy obecności dziedzictwa historycznego w grach.

Dowartościowanie cyfrowej rozrywki jako pełnoprawnej części kultury – poddawanej naukowej analizie – zmusza do zadania pytania o edukacyjną wartość przekazywanych przez nią treści. Tym bardziej, że ogrom branży gier jest wprost proporcjonalny do skali jej wpływu na postrzeganie przeszłości wśród młodzieży. Z perspektywy edukacyjnej, zarówno na poziomie szkolnym, jak też uniwersyteckim, zjawisko grywalizacji historii jest zagadnieniem, którego nie należy ignorować, a tym bardziej umniejszać. Można natomiast i trzeba starać się je oswoić, nie tylko na poziomie teorii i deklaracji, ale również praktyki. Niniejszy artykuł jest wyłącznie publicystycznym głosem w dyskusji, opartym na przemyśleniach mediewisty, dydaktyka akademickiego i gracza. Szczegółowe analizy naukowe znajdzie Czytelnik w załączonej bibliografii, zawierającej wybrane opracowania z rozległego nurtu badawczego opisującego rolę gier w edukacji historycznej – tak teoretycznie, jak i praktycznie.

Refleksja na temat edukacyjnego aspektu gier wideo jest coraz częściej obecna w historiografii. W anglojęzycznych opracowaniach często w tym kontekście używany jest termin *edutainment* jako połączenie edukacji i rozrywki, często krytykowane jako rzekomo nieskuteczne w obu aspektach. Jak przekonuje jednak Robert Houghton we wstępie do tomu *Teaching*

the Middle Ages through Modern Games, przy odpowiednim podejściu gra może służyć nauczaniu historii. W związku z ogromną różnorodnością gier wideo podejmuje się nawet próby ich typologii w kontekście edukacyjnym. János Vas wyróżnił cztery kategorie gier w praktyce nauczania historii. Gry z pierwszej kategorii ilustrują procesy historyczne. Zaliczają się do nich gry strategiczne, nieuczące o „faktach”, ale pomagające w rozumieniu złożonych zjawisk

faktograficznej, przez co w kontekście edukacyjnym raczej inspirują, niż informują. Jako trzecią kategorię węgierski badacz wyróżnił gry z historią faktograficzną. Ich narracja jest silnie osadzona w rzeczywistych wydarzeniach, choć opowiada fikcyjną historię. Przypomina to powieść historyczną, gdzie wymyślony bohater wchodzi w interakcje z istniejącymi w przeszłości postaciami. Zachowany jest szkielet zdarzeń, ale ich szczegółowy przebieg i interpretacje podlegają



Zrzut ekranu gry Kingdom Come: Deliverance (www.kingdomcomerpg.com)

dziejowych, jak powstanie i upadek imperiów. Przykładem może być tu seria *Crusader Kings* stworzona przez szwedzkie studio Paradox, w której gracz przejmuje kontrolę nad jedną ze średniowiecznych dynastii, rozwijając ją dowolnie, ale w ramach narzuconych przez realia epoki. Drugą kategorią są gry posiadające historyczne tło. Ich autorzy wykorzystują historię jako kontekst do fikcyjnej opowieści. W odróżnieniu od poprzedniej kategorii więcej jest tu faktografii, a gracz ma mniejsze możliwości drastycznej zmiany biegu wydarzeń. Jednocześnie produkcje z tej kategorii nie aspirują do zgodności

literackiej obróbce. Przykładem może być rozbudowana seria *Assassin's Creed* francuskiego studia Ubisoft, w której 13 już odsłonach gracz odwiedza różne epoki historyczne. Czwartą kategorią są natomiast gry wykorzystujące tylko fragmenty przeszłości, jak pewne motywy kulturowe, koncepty czy idee. Przywołajmy tylko rodzimego *Wiedźmina III* studia CD Projekt Red z jego oczywistymi odniesieniami historyczno-kulturowymi. Samo ich śledzenie jest wartościowe edukacyjnie.

Do tej typologii należałoby chyba dodać piątą kategorię. Znalazłyby się w niej gry oddające

przede wszystkim klimat kulturowy epoki, gdzie historia faktograficzna znajduje się daleko w tle. Ich świat przedstawiony nie musi być nawet zgodny z przeszłą rzeczywistością, byle zachowywał jej mechanizmy. Przykładem może być tu monumentalna produkcja studia Rockstar Games z 2018 roku – *Red Dead Redemption II*. Gra jest westernem, w którym twórcy zamknęli w zasadzie całość problematyki amerykańskiego Zachodu przełomu XIX i XX wieku. Udało się to osiągnąć przez swoiste skumulowanie tego ogromnego obszaru do kilku fikcyjnych, stworzonych na potrzeby gry stanów, z których każdy reprezentuje fragment tamtego świata. W ten sposób, choć gra jest fikcyjna, może opowiadać prawdę o epoce.

Prezentowany podział na kategorie – choć inspirujący – ma w pewnej mierze akademicki, teoretyczny charakter. Przełożenie na ewentualne praktyczne wskazania wymaga zejścia na poziom konkretny. Jakie możliwości edukacyjne niesie bezpośrednio, można rzecz empiryczne zetknięcie ze światem cyfrowej historii? Badacze tematu gier w edukacji nawiązują do modelu Davida Kolba uczenia się przez doświadczenie (*experiential learning theory*), definiowanego jako „proces, w którym wiedza tworzona jest poprzez przepływ doświadczenia”. Pozostaje jednak metodologiczne pytanie, jak można „doświadczyć” nieistniejącej już przecież przeszłości poprzez grę wideo.

Odpowiedzią jest symulacyjny charakter niektórych produkcji. Wychodzą one poza opisaną wyżej typologię, traktując całościowo o czasach, w których rozgrywa się ich akcja, poprzez uwzględnianie różnych aspektów tamtego świata. Warto przyjrzeć się bliżej dwóm grom osadzonym w późnym średniowieczu, wpisującym się w nurt holistycznego spojrzenia na epokę. Pierwszą jest przywołane już *Kingdom Come: Deliverance* z 2018 roku, drugą *Pentiment* studia Obsidian Entertainment, wydana w 2022 roku.

Obie gry – choć bardzo różne – można traktować równolegle. Obie mają też duży potencjał edukacyjny. Opowiadają o epoce, stosując kilka środków wyrazu. Pierwszym jest kreacja świata przedstawionego. Akcja *Kingdom Come: Deliverance* rozgrywa się w przedhusyckich Czechach początku XV wieku. Otwarty świat gry obejmuje

prawdziwe miasta Sazawa i Rataje oraz liczne miejscowości. Został on skonstruowany z dużą pieczołowitością i dbałością o detale historyczne. *Pentiment* jest produkcją znacznie mniejszą, ale również szczegółowo (niekiedy nawet bardziej) oddaje rzeczywistość znaną ze źródeł. Akcja tej gry zaczyna się w 1518 roku, ale przynajmniej w pierwszej części rozgrywki odnosi się do odchodzącej już epoki średniowiecza. Fikcyjne miasteczko Tassing w Bawarii staje się tu znakomitym reprezentantem tego okresu. Można zaryzykować stwierdzenie, że pierwsza gra opowiada o epoce nadchodzących zmian, a druga o epoce zmiany.

Obie produkcje opowiadają też o średniowieczu poprzez bohatera i fabułę. Henryk z *Kingdom Come: Deliverance* jest synem kowala z przedzamcza w Skalicy, który wskutek ataku Kumanów na rodzinną miejscowość wyrusza w swoją podróż. Z edukacyjnego punktu widzenia istotny jest fakt braku wykształcenia bohatera i jego niewielkiej wiedzy o świecie, co pozwala graczowi poznawać go razem z nim. Inaczej w przypadku bohatera *Pentiment*, Andreasa Malera, który jest wykształconym młodym artystą pracującym na zlecenie opactwa w klasztornej skrypczarni. W jego wypadku znaczący – również fabularnie – jest wybór rodzaju wykształcenia przez gracza, pozwalający zapoznać się z głównymi drogami późnośredniowiecznej edukacji.

Gry informują też o epoce bezpośrednio, poprzez kodeksy czy glosariusze zawierające dane o odwiedzanych czy zasłyszanych miejscach, spotkanych postaciach, pojęciach czy wydarzeniach. Wprowadzają one do świata gry aspekt encyklopedyczny, zaprezentowany w bardzo przystępnej formie.

Jak wspomniano, *Kingdom Come: Deliverance* i *Pentiment* traktują odwzorowanie epoki całościowo, niekiedy z dużą pedanterią. Jednakże wielkie dziejowe wydarzenia polityczne i społeczne są w obu produkcjach jedynie tłem dla opowieści znacznie bardziej kameralnych, „codziennych”. Tam też należałoby szukać ich wartości edukacyjnej. Gry eksponują takie kwestie jak pożywienie, strój, stosunki społeczne, ludową religijność i rozrywkę, a także problemy niższych warstw ludności. Szczególnie *Pentiment* bywa pod tym względem bardzo dojrzałą prezentacją historycznej rzeczywistości. Wynika

to z formy rozgrywki, kładącej nacisk na narrację kosztem akcji. Obie gry wykorzystują też motywy kultury średniowiecznej. Pojawiają się w nich rzeczywiste rękopisy łacińsko- i niemieckojęzyczne, będące nie tylko dodatkiem, ale także elementem rozgrywki i fabuły. Twórcy odnieśli się też do zjawisk społeczno-kulturowych, jak negatywny ówczesnie wizerunek młynarza czy żarty z duchowieństwa. Świadomie poddali się tu pewnym kulturowym schematom epoki,

należy traktować jako „odtwórstwa” w ścisłym sensie, ale aspekt „odgrywania” może być bardzo inspirujący poznawczo.

Zaletą obu gier jest też pewien margines dowolności w podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu przez gracza napotkanych problemów. Są one dość szerokie, ale mieszczą się w ramach epoki, co pomaga w budowaniu świadomości na temat możliwości działania ówczesnych ludzi oraz jej społecznych i kulturowych ograniczeń. Należy



Zrzut z ekranu gry *Pentiment* (www.pentiment.obsidian.net)

znakomicie wpisując je jednak w narrację. Z drugiej strony charakterystyczne dla obu produkcji jest wychodzenie poza stereotypowy wizerunek prezentowanych czasów. Szczególnie widać to w przypadku obecnych w fabule procesów kościelnych, dalekich od jednoznaczności i bliższych źródłom. Kluczowe znaczenie edukacyjne ma właśnie „doświadczenie” epoki, poznawanie jej oddolnie, poprzez wcielanie się w role w opartym na średniowieczu świecie. Dobrze zwrócił na to uwagę Martin Bostal, zestawiając *Kingdom Come* z tzw. ruchem rekonstrukcyjnym. Obu nie

oczywiście pamiętać tu o pewnej umowności cyfrowego świata – nieuniknionej mimo nawet największej pieczołowitości twórców. W przypadku *Pentiment* zaznacza się ona nawet w szacie graficznej, będącej stylizacją kodeksu rękopiśmiennego. Umowność ta jest zresztą pochodną całościowego spojrzenia na epokę. Otrzymujemy w pewnym sensie „późne średniowiecze w pigułce”, skondensowane czasowo i przestrzennie. Musi mieć to konsekwencje w postaci losów bohatera. Henryk z *Kingdom Come* spotka niemal wszystkich przedstawicieli społeczeństwa

i szybko uczy się trudnych umiejętności, przez co zmniejsza się realizm jego przygód. Konieczność zbudowania kompleksowego i spójnego świata wymaga też wypełnienia „luk”. Fabularyzowana historia nie daje miejsca na rzecz w nauce kluczową – wątpliwości. Konieczny zabieg uzupełniania i doprecyzowywania nie musi być jednak minusem z edukacyjnego punktu widzenia. Katherine J. Lewis zwróciła wręcz uwagę, że fikcja może być również metodą historyczną pozwalającą na zrozumienie epoki, jakiej nie dają fragmentaryczne narracje historiograficzne. Można stwierdzić, że pozwala ona szukać ram prawdopodobieństwa. Staje się po części tym historycznym laboratorium, które Natalie Zemon Davis określiła niegdyś jako produkujące „nie tyle dowody, ile historyczne możliwości”.

Prowadzi to do ważnego pytania: czy gra wideo musi być „wierna”, by być edukacyjna? Dyskusje na temat historycznej poprawności dzieł kultury bywają bardzo burzliwe, ale zwykle nie prowadzą do twórczych konkluzji. Pewną metodą edukacyjną może być oczywiście śledzenie błędów narracyjnych i światotwórczych. Na dłuższą metę skuteczniejsza może okazać się jednak rozmowa o źródłach inspiracji i sposobach wykorzystania motywów historycznych. Jak zauważyła cytowana wyżej Lewis, opowieść proponowana przez grę może być przyczynkiem do dyskusji na temat tworzenia narracji historycznych jako takich – czy to będą źródła, czy opracowania, czy ich kulturowe interpretacje. Twórcze wykorzystanie gry w edukacji może uczyć tu krytycznego korzystania z popkultury i wydobywania z niej wartości. Pomaga też w nabywaniu kompetencji kulturowych, pozwalających na identyfikowanie odniesień i cytatów z innych dzieł, tak ważnych we współczesnej kulturze.

Doświadczenie gry w kontekście edukacyjnym to jednak nie tylko przyswajanie zawartych w niej, ustalonych przez twórców, treści. Nauczyciel może odwrócić perspektywę, czyniąc samą koncepcję gry sposobem na kreatywne spojrzenie na przeszłość. Jak wskazuje opisywana przez cytowanych autorów praktyka, jedną z ciekawych metod wykorzystania grywalizacji w poznawaniu historii może być bowiem stworzenie na zajęciach projektu gry opartej na dziejach. Nie zawsze przyjmuje to „grywalną” formę. Równie skuteczne może być

samo opracowanie koncepcji na podstawie wiedzy podręcznikowej i wspomnianych wyżej „historycznych możliwości”.

Optymistyczne ujęcie gier wideo w edukacji jako szansy, nie zagrożenia, wymaga jednak podkreślenia oczywistych ograniczeń tego medium. Po pierwsze, przekazywane treści nie zawsze są odpowiednie dla każdej grupy odbiorców. Jednym z kontrowersyjnych aspektów gier, często przywoływanym w ich krytyce, jest przemoc występująca jako narzędzie rozwiązywania problemów. W kontekście historycznym jej obecność bywa uzasadniona koniecznością kreacji wiarygodnego świata opartego na dziejach. Nie zawsze też zostaje wysunięta na pierwszy plan. *Pentiment* nie wymaga od gracza stosowania wirtualnej przemocy (choć w samej grze jest ona obecna), zaś *Kingdom Come* bardzo często czyni ją opcjonalną. Niemniej w obu przypadkach należy mieć na uwadze ograniczenia wiekowe odbiorców. Według klasyfikacji PEGI (Pan European Game Information) dla pierwszej z gier wynosi ona 16, zaś drugiej 18 lat. Obie zostały też oznaczone jako zawierające wulgarny język. Tym samym ich edukacyjne wykorzystanie jest ograniczone raczej do uczniów szkół średnich i studentów. W przypadku *Kingdom Come* związanym z tym problemem jest pewna nadreprezentacja walki, uzasadniona skupieniem na rycerstwie, ale mogąca nieco zakrzywić rzeczywistość. Innym problemem jest fakt, że gry stanowią zwykle przedsięwzięcia komercyjne, co zmusza odbiorcę do zakupu nie tylko samego produktu, ale również odpowiedniego sprzętu do jego odtworzenia. Pewnym rozwiązaniem mogą być tzw. letspleje, czyli zamieszczane w Internecie filmy ilustrujące przechodzenie gry. Na ich rolę w edukacji historycznej zwrócił ostatnio uwagę Jacek Szymala.

Powyższe rozważania pozwalają podsumować, że gry wideo w edukacji historycznej należy potraktować jako katalizator wyobraźni, nie alternatywę dla podręcznika. Konstatacja taka wydaje się oczywista, ale warto ją przywoływać w celu właściwego wycucia proporcji. Pomimo pewnych ograniczeń medium to stanowi świetne narzędzie do opowiadania o przeszłości. Jednak jak każde narzędzie potrzebuje odpowiedniego podejścia metodycznego. Nakłada to dużą odpowiedzialność na nauczyciela, który powinien

raczej towarzyszyć w poznawaniu dziejów poprzez grę, niż traktować ją jako „lekturę”. Prowadzi to do postulatu wprowadzenia tematyki gier wideo do programów studiów uniwersyteckich, co dałoby przyszłym nauczycielom odpowiednie przygotowanie teoretyczne.

Bibliografia

- Boom K.H.J., Ariese C.E., Hout B. van den, Mol A.A.A., Politopoulos A., *Teaching through Play: Using Video Games as a Platform to Teach about the Past*, [w:] *Communicating the Past in the Digital Age: Proceedings of the International Conference on Digital Methods in Teaching and Learning in Archaeology (12–13 October 2018)*, ed. S. Hageneuer, London 2020, s. 27–44.
- Bostal M., *Medieval Video Games as Reenactment of the Past: a Look at Kingdom Come: Deliverance and its historical Claim*, [w:] *Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates: XIV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Alicante 20–22 de Septiembre de 2018*, ed. F. Sirvent, R.G. Lloret, R. Ana, Alicante 2019, s. 380–394.
- Davis N.Z., *Powrót Martina Guerre'a*, tłum. P. Szulgit, Poznań 2011.
- Hiriart J., *Designing and Using Digital Games as Historical Learning Context for Primary School Classrooms*, [w:] *Historia Ludens: The Playing Historian*, ed. A. von Lünen, K.J. Lewis, B. Litherland, P. Cullum, New York 2020, s. 37–53.
- Houghton R., *Introduction: Teaching the Middle Ages through Modern Games*, [w:] *Teaching the Middle Ages through Modern Games*, ed. R. Houghton, Berlin–Boston 2022, s. 1–26.

Lewis K.J., *Grand Theft Longboat: Using Video Games and Medievalism to Teach Medieval History*, [w:] *Historia Ludens: The Playing Historian*, ed. A. von Lünen, K.J. Lewis, B. Litherland, P. Cullum, New York 2020, s. 54–70.

Szymala J., *Letspleje: edurozrywka i historia w działaniu. W stronę performatycznego modelu dydaktyki*, „Edukacja, Kultura, Społeczeństwo” 2022, R. 3, s. 135–159.

Vas J., *Four Categories of Video Games in the Practice of History Teaching*, „Staféta” 2019, 2, s. 211–226.

Wojdon J., *Gry komputerowe (gry wideo) o tematyce historycznej*, [w:] *Historia w przestrzeni publicznej*, red. J. Wojdon, Warszawa 2018, s. 489–494.

Ludografia

- Assasin's Creed*, prod. i wyd. Ubisoft, 2007–2023
- Crusader Kings II*, prod. i wyd. Paradox Interactive, 2012
- Kingdom Come: Deliverance*, prod. Warhorse Studios, wyd. Deep Silver, 2018
- Pentiment*, prod. Obsidian Entertainment, wyd. Xbox Game Studios, 2022
- Red Dead Redemption II*, prod. i wyd. Rockstar Games, 2018
- Wiedźmin III: Dziki Gon*, prod. i wyd. CD Projekt Red, 2015

Netografia

- <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/EHGS/index>
- <https://pegi.info/pl>

Marcin Sumowski – doktor nauk humanistycznych, historyk mediewista. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół średniowiecznego kleru niższego, funkcjonowania parafii oraz edytorstwa źródeł historycznych. Stypendysta Fundacji Lanckorońskich (2018, 2020), Polskiej Misji Historycznej w Würzburgu (2013, 2014, 2015, 2017) oraz Stiftung Preußischer Kulturbesitz w Berlinie (2014). W 2018 r. odbył staż naukowy w Institut für vergleichende Städtegeschichte w Münster. Kierował dwoma projektami Narodowego Centrum Nauki (PRELUDIUM, ETIUDA), jest też członkiem kilku zespołów badawczych w ramach grantów NCN i NPRH. Laureat stypendium START Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (2018). W 2021 r. otrzymał stypendium Ministra Edukacji i Nauki dla wybitnych młodych naukowców. Gracz.

e-mail: m.sumowski@umk.pl

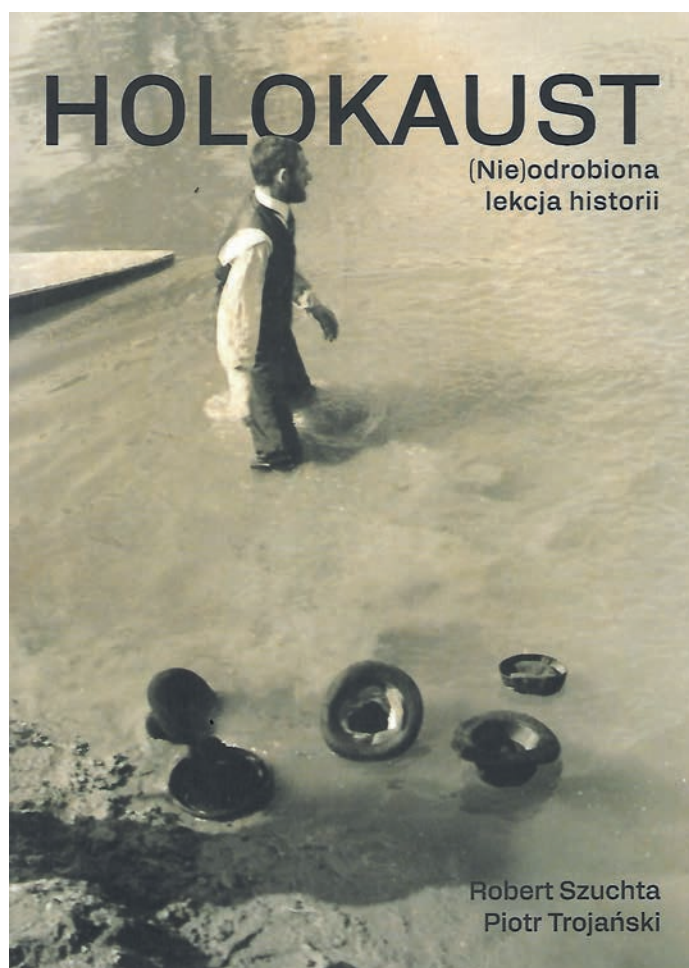
Recenzja książki *Holokaust. (Nie)odrobiona historia*

(autorzy R. Szuchta, P. Trojański, Kraków–Warszawa 2023)

W 2023 roku nakładem Universitas i Muzeum Getta Warszawskiego ukazała się niezwykła książka autorstwa Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego pt. *Holokaust. (Nie)odrobiona lekcja historii*. Jest ona uzupełnioną i poszerzoną wersją publikacji sprzed ponad 20 lat, która nosiła tytuł *Holokaust – zrozumieć dlaczego*. Nowe wydanie wychodzi naprzeciw współczesnym czasom i wyzwaniom edukacji, z którymi mierzy się szkoła w drugiej dekadzie XXI w.

Recenzowana publikacja ma charakter podręcznika do nauczania o zagładzie Żydów i jest skierowana do nauczycieli, uczniów oraz studentów, którzy pragną poszerzyć swoją wiedzę na ten temat. Układ treści został skonstruowany w sposób chronologiczny i logicznie prowadzi czytelnika przez kolejne lata historii oraz prześladowania ludności żydowskiej, które ostatecznie doprowadziły do tragedii Zagłady w Europie.

Część pierwsza pt. *Swoi czy obcy* wyjaśnia czytelnikowi źródła separacji ludności żydowskiej od pozostałych społeczności. Można znaleźć tam wiele przesądów i legend, które już kilkaset lat temu prowadziły do gettoizacji społeczności wyznającej judaizm. Pojawiają się nowe pojęcia, które w XX w. odegrały ważną rolę w dokonywaniu zbrodni ludobójstwa. Są to m.in. nacjonalizm i antysemityzm, a wcześniej antyjudaizm. Autorzy doskonale wyjaśniają różnice pomiędzy nimi i przedstawiają proces ich powstawania. Poprzez słowa, często obrazy i stereotypy



budowany był mur, który choć nie stał w każdym mieście, wyraźnie dzielił społeczeństwa na uprzywilejowanych chrześcijan i spychanych na margines Żydów.

Niezwykle istotną częścią jest rozdział noszący tytuł *Droga do ludobójstwa*, który opisuje politykę III Rzeszy zmierzającą do przygotowania eksterminacji ludności żydowskiej. Autorzy krok po kroku analizują działania prawne, propagandowe oraz postawy ludzi – zarówno w okresie przed II wojną światową, jak również w jej pierwszych miesiącach. Pokazują drogę, jaką naziści przeszli od słów i haseł do działań, takich jak zamknięcie Żydów w osobnych dzielnicach. Wyjaśniają w tym rozdziale znaczenie poszczególnych instytucji w życiu getta oraz opisują panujące w nim warunki. Jest to niezwykle ważne w zrozumieniu dramatycznego położenia uwięzionych tam osób.

Kolejny rozdział *Ostateczne rozwiązanie* przedstawia właściwą eksterminację ludności żydowskiej. Autorzy rozpoczynają go od 1941 roku, a więc kluczowego dla Zagłady. Wówczas rozpoczyna się operacja Barbarossa, podczas której Niemcy naziści mordują setki tysięcy żydowskich mieszkańców wschodniej Europy. Można tutaj prześledzić losy Żydów z miast tego regionu, np. z Kowna czy Lwowa. Pozwala to czytelnikowi skupić się na konkretnych przykładach zbrodniczego planu, który był tam realizowany. Kolejną część rozdziału stanowi opis Zagłady w obozach, które do tego celu wzniesli Niemcy naziści, a co było owocem ustaleń konferencji w Wannsee, gdzie podjęto decyzję o „ostatecznym rozwiązaniu”. Autorzy nie tylko opisują obozy działające w Europie, także w okupowanej przez Niemców Polsce, ale również losy Żydów z wielu zakątków kontynentu. Przedstawiają cały morderczy plan nazistów, który zakładał masowe deportacje do obozów. Można prześledzić w tej części tekstu historię najważniejszych ośrodków Zagłady, jak Majdanek, Treblinka, Bełżec czy Auschwitz-Birkenau.

Okres II wojny światowej, który jest kluczowym momentem w książce, to nie tylko obozy zagłady. Autorzy w III rozdziale prezentują losy Żydów, którzy znaleźli się w obozach koncentracyjnych i byli zmuszani do morderczej oraz wyniszczającej pracy. Co istotne i cenne – autorzy w książce umieścili podrozdział pt. *Nieżydowskie*

ofiary nazistowskich prześladowań i ludobójstwa. To bardzo ważne, że Szuchta i Trojański zdecydowali się pokazać także inne grupy ludzi objęte zbrodniczym planem niemieckich nazistów. Mamy w tej części publikacji opisane losy osób niepełnosprawnych, Romów i Sinti, wyniszczanej ludności polskiej, Świadków Jehowy, narodowości słowiańskie, jeńców sowieckich oraz homoseksualistów.

Z rozdziałem III nierozzerwalnie związany jest kolejny rozdział, zatytułowany *Wobec Zagłady*. Autorzy przedstawili w nim kilka perspektyw tej tragedii, co niewątpliwie ubogaca spojrzenie na omawiany temat. Rozpoczęli od spojrzenia żydowskiego na Holokaust, dlatego opisują, jak zmieniło się życie codzienne. Nie zabrakło tutaj analizy ruchu oporu wobec Niemców, zarówno w obozach, jak również w gettach – na czele z powstaniem w getcie warszawskim w 1943 roku. Ciekawym i ważnym podrozdziałem jest tekst poświęcony udziałowi ludności żydowskiej w ruchu partyzanckim. Drugie spojrzenie na Zagładę to perspektywa globalna. Szuchta i Trojański przedstawiają tutaj bohaterów, którzy próbowali poinformować świat o niewyobrażalnej zbrodni, której w czasie okupacji dokonali Niemcy. Znajdziemy w tej części tekstu historie Aleksandra Ładosia, Henryka Sławika, Jana Karskiego i inne. Autorzy analizują wreszcie postawę ludności polskiej – od pomocy indywidualnej i zbiorowej po szmalcownictwo. W kontekście edukacji to niezwykle cenna perspektywa, bowiem dotychczasowe podręczniki do nauczania historii eksponowały zazwyczaj postawy bohaterskie. Choć pojawiały się w nich osoby współdziałające z Niemcami lub obojętne na Zagładę, to były ledwie wzmiankowane. Natomiast w recenzowanej książce mamy dogłębne wyjaśnienie i próbę analizy postaw tych osób, co jest niezwykle ważne w zrozumieniu tego, dlaczego tak się zachowywali. Co istotne, autorzy zaprezentowali polską perspektywę Zagłady na tle Europy. Rozdział kończy część podsumowująca Holokaust oraz opisująca jego skutki. Znajdują się tam statystyki, losy zbrodniarzy i ocalałych, opis emigracji w kontekście powstającego państwa Izrael oraz fragmenty dotyczące współczesnej pamięci o Holokauście.

Książka posiada wiele atutów, które wychodzą naprzeciw nowoczesnej edukacji. Już sama



Autorzy książki Piotr Trojański i Robert Szuchta. Zdjęcie ze zbiorów Piotra Trojańskiego

szata graficzna w publikacji jest niezwykle atrakcyjna dla czytelnika. Pierwszym znaczącym atutem jest język, którym została napisana – doskonale dobrany i klarowny, ale przede wszystkim budzący zainteresowanie odbiorcy. Czytelnik, który nie zrozumie jakiegoś słowa, znajdzie jego wyjaśnienie. Bardzo przejrzyste przygotowano także kalendarium, które wieńczy każdy rozdział. Nie brakuje również biogramów ważnych osób. To wszystko niezwykle ułatwia poruszanie się po omawianych problemach.

Kolejnym, niezwykle rozbudowanym elementem publikacji jest ikonografia. Została dobrana w bardzo przemyślany sposób. Koresponduje z przedstawianymi treściami, a ponadto stanowi doskonały materiał edukacyjny. Wszystkie ilustracje zostały w precyzyjny sposób podpisane, aby ułatwić ich analizę np. w czasie lekcji. Zarówno fotografie, jak plakaty czy rysunki mogą nauczycielom służyć jako pomoc w obrazowaniu wielu pojęć związanych z Holocaustem, jak np.

antysemityzm czy antyjudajizm. W dzisiejszych czasach, kiedy młodzież bardzo często myśli obrazami, jest to bardzo trafiony pomysł.

Cenną dla edukatorów i nauczycieli częścią są teksty źródłowe zakończone kluczem pytań: *Analiza – interpretacja – refleksja*. Pomijając fakt, że w podręcznikach do historii często brakuje takiego podejścia do materiałów źródłowych, to w kontekście Holocaustu właściwie brakuje dobrze dobranych źródeł. W recenzowanej publikacji autorzy dają nauczycielowi możliwość wyboru dowolnego tekstu związanego z problematyką Zagłady, a ponadto podsuwają pytania, które można do materiału wykorzystać. Są one niezwykle ciekawie skonstruowane, bowiem zazwyczaj kończą się oceną, własnymi przemyśleniami, rozwiązaniem danego problemu, a więc refleksją nad poruszaną kwestią. Tego w podręcznikach do historii często brakuje. Zdecydowanie dobór tekstów przez Szuchtę i Trojańskiego może przyczynić się do rozwinięcia

u ucznia myślenia krytycznego, szukania rozwiązania problemu.

Nowoczesnym rozwiązaniem są kody QR, które znajdują się w wielu rozdziałach. Uzupełniają i poszerzają one wiedzę odbiorcy o treści, do których odsyłają. Często są to dodatkowe materiały, jak np. nagrania wywiadów ze świadkami czy artykuły na różne tematy. Są dobrane w sposób bardzo przemyślany. Ponadto intrygują odbiorcę, bowiem nie wie on, co znajdzie po zeskanowaniu kodu. Można rozważyć w przyszłości skrótowy lub hasłowy opis treści linków.

Ostatnie strony książki prezentują w sposób zwięzły powojenne zbrodnie ludobójstwa. To poniekąd odpowiedź na zawarte w podtytule pytanie dotyczące tego, czy nauka Holocaustu została przez ludzkość przepracowana. Mam nadzieję, że autorzy lub inni naukowcy pokuszą się w przyszłości o opis tych zbrodni, bowiem w polskiej edukacji nadal brakuje kompleksowego przedstawienia tych tematów. Podręczniki do nauczania historii w szkole podstawowej

i ponadpodstawowej często bezrefleksyjnie przedstawiają fakty dotyczące współczesnych ludobójstw, a tymczasem należałoby pójść za problemem, który Szuchta i Trojański postawili w tytule podręcznika 20 lat temu: *Zrozumieć dla-czego*. Polska szkoła również potrzebuje odpowiedzi na to pytanie i ciągłego uczenia, które da możliwość rozumienia zjawisk w perspektywie wielu dziesięcioleci.

Publikacja *Holokaust. (Nie)odrobiona historia* jest cennym wkładem w rozwój edukacji o zagładzie ludności żydowskiej. Wpisuje się ona w nowoczesną dydaktykę, która nie tylko uczy faktów, ale również analizy i krytycyzmu, co jest bardzo ważne w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Książka daje nauczycielom nowe możliwości, które poprzez doskonały dobór tekstu, ikonografii i źródeł mogą zainteresować młodych ludzi, a tym samym uwrażliwić na los społeczności wykluczonych, tak jak to było przez wieki z ludnością żydowską.

Łukasz Połomski – doktor nauk humanistycznych, historyk, nauczyciel i publicysta. Absolwent Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Twórca i prezes Stowarzyszenia Sądecki Sztetl. Prezes Oddziału Towarzystwa Polsko-Austriackiego w Nowym Sączu. Mistrz Mowy Polskiej 2023. Współtworzył wiele wystaw, konferencji i wydarzeń kulturalnych poświęconych mniejszościom narodowym i historii Nowego Sącza. Uhonorowany nagrodą „Chroniąc Pamięć” (2016), wyróżniony w konkursie im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata” (2016), nominowany do Nagrody Polin (2016). Jest autorem dwóch książek na temat historii Sądecczyzny oraz kilkadziesiątu artykułów popularnonaukowych i naukowych.

Recenzja polonistyczna książki pt. *Holokaust. (Nie)odrobiona historia*

Nie można uczyć o literaturze polskiej bez nawiązań do historii Polski. O ile jednak powstanie listopadowe, polityka lojalizmu w zaborze austriackim czy sanacyjna polityka rządu II Rzeczypospolitej większych emocji u młodych ludzi nie budzi, to już wielkie emocje wzbudza literatura poświęcona II wojnie światowej, w tym głównie zagładzie Żydów. I tu z pomocą przychodzi nam nowo wydana książka Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego pt. *Holokaust. (Nie)odrobiona lekcja historii*.

Autorzy książki zadbali już na początku publikacji, by wprowadzić nas w zagadnienie żydowskiej tożsamości i specyfiki narodu przez całe wieki pozbawionego swego państwa, a więc skazanego na los „Żyda wiecznego tułacza”, zawsze nie u siebie i zawsze obcego. Nauczyciel polskiego odnajdzie więc w tej pozycji wiedzę potrzebną mu przy omawianiu tekstów także XIX-wiecznych, takich jak *Pan Tadeusz* (Jankiel) czy *Lalka* (Szuman, Szlangbaumowie). Oczywiście – zgodnie z tytułem – głównym tematem pozycji jest Holokaust i to na nim koncentruje się uwaga autorów, jednak ta szeroka perspektywa czasowa pozwala czytelnikowi na zrozumienie źródeł Zagłady, a także źródeł antysemityzmu, który przecież nie jest zjawiskiem minionym, ba, w ostatnich latach nasila się i ma coraz agresywniejsze przejawy. Żyję i pracuję w Zgierzu, mieście położonym tuż obok „żydowsko-czerwonej” Łodzi, w której wciąż dobrze znane jest hasło „nasze ulice – Żydów kamienice”. Moi uczniowie chętnie spędzają czas w Manufakturze,

najbardziej popularnym centrum usługowo-kulturalno-rozrywkowym powstałym z dawnego kompleksu fabrycznego Izraela Poznańskiego, które do dziś wzbudza podziw swą wielkością i rozmachem. Dlatego muszę liczyć się z tym, że antysemityzm, czasem nieświadomy i dziedziczny, dotyka i moich uczniów i że nie będą go kryć, choć być może w życiu swoim żadnego Żyda nie spotkali. Książka daje mi więc narzędzia do rozmowy o antysemityzmie – tym dawnym i tym dzisiejszym. Nie tylko na lekcjach polskiego, ale także na lekcjach wychowawczych, a gdybym nauczwała religii czy etyki, to także na nich.

Do lekcji o Holokauście i literaturze trzeba się przygotować, aby nie wyrządzić szkody samemu sobie i wrażliwej psychice młodego człowieka. Muszę więc mieć konkretną wiedzę historyczną, zanim zacznę omawiać teksty Tadeusza Borowskiego, Zofii Nałkowskiej czy Hanny Krall. Nauczyciel nie może na lekcji „przeżywać” i epatować swymi emocjami. Musi za to być przygotowany do odpowiedzi na pytania. Musi wiedzieć i uświadomić uczniom, że to, o czym piszą wspomniani autorzy, nie jest fikcją literacką i wymysłem szalonej wyobraźni, ale że to zdarzyło się naprawdę. I tu także bardzo pomaga mi publikacja R. Szuchty i P. Trojańskiego. Każdy rozdział i podrozdział kończy się podsumowaniem, które autorzy nazwali „Analiza – interpretacja – refleksja”. Składa się na nie tekst źródłowy oraz zagadnienia do samodzielnej refleksji. Tę część uważam za szczególnie cenną i przydatną dla

nauczycieli nie tylko języka polskiego. Widzę w niej inspirację np. do lekcji wychowawczych, WOS-u, religii, etyki, a także geografii i biologii, bo że historii – to oczywiste. Autorzy zachęcają np. do refleksji nad tym, „jaką rolę odegrały masowe środki komunikacji, takie jak prasa wielkonośnikowa i radio, w rozpowszechnianiu treści nazistowskich”. Wystarczy to pytanie zmodyfikować, dopisując TV i Internet i zamieniając epitet „nazistowskie” na np. antyukraińskie, antyimigranckie czy antyszczepionkowe, by uczynić z tego temat badający oddziaływanie propagandy (także reklam) na rzeczywistość, w której żyje młody człowiek. A to generuje kolejne tematy, takie jak np. fake newsy i ich negatywny, manipulacyjny wpływ na społeczeństwo. W walce z nimi skuteczna jest jedynie świadomość ich istnienia i wiedza. Omawiana pozycja daje więc realne, logiczne i konkretne przykłady mechanizmów, które unaoczniają problem mający swoje korzenie w przeszłości, ale znajdujący swoje odbicie w teraźniejszości.

Walorem książki jest także możliwość selekcji potrzebnych nam treści. Nauczyciel może wybrać sobie te rozdziały, które według niego są najbardziej potrzebne i przydatne w pracy z młodzieżą. Na przykład na liście lektur obowiązkowych umieszczono reportaż Hanny Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem*, który opowiada o getcie warszawskim. Jednak dla mnie, nauczycielki ze Zgierza, istotną kwestią jest działanie getta łódzkiego, po którego byłym terenie – niezniszczonej w czasie wojny tkance miejskiej – moi uczniowie chodzą dziś, mijając te same domy i kamienice, w których w czasie funkcjonowania getta wegetowali Żydzi. To bardzo cenna świadomość i doświadczenie generujące zupełnie inny poziom odbioru tekstów przez młodych ludzi. Tym bardziej, że bohater reportażu – Marek Edelman – związał swe późniejsze życie z Łodzią. Książka daje mi więc konkretną wiedzę na temat specyfiki getta łódzkiego i jego funkcjonowania. Mogę ją wykorzystać np. w trakcie wycieczek edukacyjnych po terenie byłego getta po lub przed analizą tekstu H. Krall. Jeśli natomiast nie jestem nauczycielem z łódzkiego, małopolskiego czy warszawskiego – pozycja R. Szuchty i P. Trojańskiego pozwoli mi na zdobycie historycznej, partej materiałami źródłowymi wiedzy na temat getta i gettoizacji. Bo i to historyczne zjawisko

wcale jedynie historycznym nie pozostaje. Jesteśmy przecież obywatelami kraju, który na swojej wschodniej granicy postawił mur, by „chronić” naszą kulturę, tradycję, bezpieczeństwo przed „roznosicielami zarazków” – imigrantami. A mur to przecież jeden z najmocniejszych symboli Holokaustu.

To, co najbardziej przerażające i bolesne, autorzy umieścili na końcu swej książki, wskazując na fakt, że czasy Holokaustu są wciąż zatrutym źródłem, które nie wyschło wraz z końcem II wojny światowej. Ludobójstwa w Rwandzie i w byłej Jugosławii są na to najlepszym i najtragiczniejszym dowodem. Gdy piszę te słowa, według danych Global Conflict Tracker opracowanych przez Council on Foreign Relations na świecie toczy się obecnie 28 konfliktów. Wśród tych pogarszających się są: rosyjska inwazja na Ukrainie, wojna w Afganistanie, konflikt palestyńsko-izraelski, niestabilność polityczna w Libanie, wojna w Jemenie, konflikt w Etiopii. A to potwierdza tezę, że nauka o Holokauście i jego czasach jest koniecznością. Zwłaszcza że wojna toczy się tuż za naszą granicą, a konflikt w Gazie generuje kolejną falę światowego antysemityzmu, rozlewającego się na Europę i świat, także na Polskę, bazując na szkodliwym i groźnym uogólnieniu, w którym politykę państwa Izrael utożsamia się z całą żydowską społecznością świata. Dlatego Holokaust i jego bolesne dziedzictwo faktycznie stanowią nieodrobioną przez ludzkość lekcję. Książka, o której piszę, staje się więc dziś jeszcze bardziej potrzebna i niestety bardziej aktualna. Bo to, co zdarzyło się raz, może powtórzyć się raz kolejny, kolejny i kolejny.

Niepodważalnym walorem książki jest także jej struktura i szata graficzna. Ma ona przejrzysty układ, pozwalający czytelnikowi sprawnie się w jej zagadnieniach orientować i wybierać z nich to, czego potrzebuje i co go interesuje. To sprawia, że może ona trafić do bardzo szerokiego kręgu czytelników. Laik, który chciałby podstawowej wiedzy na temat Holokaustu, jego przyczyn, przebiegu, metod i konsekwencji, dostanie rzetelne i rzeczowe kompendium. Autorzy zadbali o słownik pojęć koniecznych dla zrozumienia prezentowanych treści (np. haskala, Tora, syjonizm, akcja, szmalcownik), o biogramy przywołanych postaci historycznych (np. Teodora Herzla, Izaaka Wittenberga, Marka Edelmana),

a także o kalendarium omawianych wydarzeń. Co ważne – nie są one umieszczane, jak zazwyczaj, na końcu książki, ale tuż po tekście, w którym te pojęcia czy nazwiska padają. To bardzo ułatwia czytanie i przyswajanie wiedzy. Tym, którzy znają zagadnienie, książka wiedzę porządkuje. Dla nauczycieli jest także inspiracją i źródłem pomysłów nie tylko na lekcje poświęcone Holocaustowi czy literaturze o nim. Autorzy – dla szczególnie zainteresowanych – zadbali o bibliografię tekstów poszerzających poszczególne zagadnienia. Dla mnie jako polonistki bardzo istotny jest także język książki, a tu jest on jasny, przejrzysty, komunikatywny. Widać, że autorzy są nauczycielami i dydaktykami, którzy na co dzień pracują z młodymi ludźmi. To czyni z niej pozycję intelektualnie dostępną dla wszystkich, bez względu na wiek (wykluczając oczywiście z grona czytelników dzieci do 12, 13 roku życia) i stopień wprowadzenia w temat. Dowodem na to jest dwójka moich uczniów, którzy przeczytali ją z własnej, nieprzymuszonej woli i jak powiedzieli – „wkręciła ich ona w temat”. Może to niezbyt rozbudowana recenzja, ale dla autorów powinna chyba stanowić powód do zadowolenia i uznania, że osiągnęli cel, a ich dzieło trafiło może nie pod strzechy, ale do przedstawicieli pokolenia, które świat ogląda głównie przez ekran swego smartfona. Dla tego pokolenia bardzo istotna jest warstwa wizualna, bo żyjemy w świecie, w którym obraz zastępuje tysiące słów. Dlatego atutem książki jest także bogata ikonografia. Zdjęcia, szczegółowo opisane, plakaty, wykresy, diagramy to ważna część książki. Szczególne emocje wywołuje już sama okładka (i kilka zdjęć wewnątrz, np. z Ponar czy te dokumentujące zagładę Żydów węgierskich w Auschwitz). Być może dla starszego i średniego pokolenia nauczycieli i nie-nauczycieli są one szokujące, ale śmiem twierdzić, że dla naszych uczniów, dzieci i wnuków, już nie. Dla nich podział na życie realne i wirtualne nie istnieje, bo żyją głównie w Sieci, a tam widzieli już wszystko. Są użytkownikami stron i platform, o których istnieniu my – dorośli i „starzy” – nie mamy pojęcia, jak np. liczne patouniwersa. Ich wrażliwość i tolerancja na treści drastyczne mają znacznie dalej przesunięte granice niż te nasze. Jeśli nie wierzyacie Państwo, proszę z nastolatkiem obejrzeć choćby scenę katowania Rudego w filmie

Kamienie na szaniec Roberta Glińskiego z 2014 roku, który jest przecież adaptacją lektury obowiązkowej dla szkoły podstawowej. Tym, który tę scenę przetrwa z zamkniętymi oczami, wcale nie będzie w większości młody człowiek. Możemy się na to zżymać, może nam się to nie podobać, ale taki jest fakt. Dlatego nauczyciel – nawet wbrew sobie – nie powinien uchylać się przed konkretną i rzeczową, popartą merytoryką, analizą takich dokumentów epoki, gdy sami uczniowie do nich docierają. Na to też jako nauczyciele musimy być przygotowani. A to może zrodzić kolejne inspiracje lekcji z różnych przedmiotów, na których zastanowimy się wspólnie z uczniami nad granicami dokumentowania rzeczywistości, prawem do własnego wizerunku, prawem do informacji dziennikarskiej i granicami intymności. Kolejny raz potwierdza się więc bardzo cenna funkcja tej książki, która mówiąc o przeszłości, generuje dyskusję na temat współczesności i jej problemów. Czytelnicy (zwłaszcza ci młodzi) bardzo docenią także interaktywność publikacji. Zamieszczono bowiem w niej kody QR w prosty i naturalny dla młodego człowieka sposób odsyłające go do dokumentów, filmów, wywiadów z ocalałymi czy świadkami historii zamieszczonych w Sieci, które poszerzają wiedzę i pozwalają naukową treść przefiltrować przez osobiste doświadczenie indywidualnych ofiar i ich jednostkowego losu. To czyni z tej naukowej przecież pozycji coś znacznie więcej niż tylko kolejny podręcznik. Naukowy wykład bardzo rzadko angażuje przecież nasze emocje i nas aktywizuje, a jeszcze rzadziej daje nam wpływ na zakres prezentowanych w nim treści. Ta książka to czyni.

Ostatnią – ważną jednak kwestią, za którą także cenię pozycję R. Szuchty i P. Trojańskiego, jest umieszczenie w ich książce rozdziału zatytułowanego *Nieżydowskie ofiary nazistowskich prześladowań i ludobójstwa*. Nazizm i jego polityczna emanacja – III Rzesza – stworzyły bowiem bardzo szeroką definicję wroga, którego należało pokonać, zniszczyć, unicestwić. Prześladowania hitlerowskich Niemiec objęły przecież nie tylko Żydów, ale także m.in. osoby z niepełnosprawnością, Sinty i Romów, Świadków Jehowy, homoseksualistów czy Słowian, w tym Polaków. I dziś – w XXI wieku – pochodzenie żydowskie czy romskie, ale także np. ukraińskie czy syryjskie, nieheteronormatywna orientacja seksualna,

wyznawana religia, np. islam, bywa często powodem marginalizowania, wykluczenia, a nawet przyczyną agresji słownej i fizycznej skierowanej przeciwko ich przedstawicielom. „To nie ludzie, to ideologia” – bezkarnie pada z ust głowy państwa. A przecież świat, w którym żyjemy, od dawna nie jest już monolitem, może zresztą nigdy nie był. Dlatego z niepokojem trzeba patrzeć na wszelką radykalizację poglądów, której immanentną cechą jest poszukiwanie wroga, wobec którego żadne normy i zasady nie obowiązują. A stąd tylko krok do dehumanizacji „innego”. Książka R. Szuchty i P. Trojańskiego i w tym aspekcie jest boleśnie aktualna. Autorzy, cytując na przykład psychiatrę Alfreda Hoche i prawnika Karla Bindinga, każą czytelnikowi zastanowić się nad prawem do pozbawiania życia ludzi nieuleczalnie chorych i ich argumentami to prawo potwierdzającymi. To kolejny dowód na tezę Zygmunta Baumana, że nasza ponowoczesność ma źródła w Zagładzie. Dzisiejsze dyskusje na temat eugeniki, eutanazji, już dopuszczonej w niektórych państwach Europy, są coraz powszechniejsze i ostrzejsze także w naszym kraju. I coraz częściej trafiają do dyskursu publicznego. I także od nich nauczyciel – jeśli swoją funkcję społeczną pojmuje nie tylko jako zawód dawcy wiedzy z określonej dziedziny i wymaganych podstawą programową umiejętności, ale także dostrzega swoją rolę wychowawcy i z niej nie rezygnuje – nie ucieknie. Książka, o której mowa, pozwoli mu także i do takiej dyskusji z młodymi ludźmi się przygotować.

Książka *Holokaust. (Nie)odrobiona lekcja historii* Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego nie

jest dla mnie jako nauczycielki, nie historyczki, ale polonistki pozycją czysto historyczną i naukową. Jest książką inspirującą i generującą rozważania na temat świata, w którym żyjemy tu i teraz ja i moi uczniowie. Jej zaletą i wadą jednocześnie jest więc niestety jej ciągła aktualność i uniwersalność. Holokaustu nie da się bowiem zamknąć w żadnym kalendarium, żadnej tabelce ukazującej liczbę ofiar, w żadnej statystyce. Dotyka on nas – czasem w sposób nieuświadomiony – w różnych aspektach naszego życia. Jest traumą dziedziczną przez kolejne pokolenia ofiar, sprawców, świadków. Wciąż nie znaleźliśmy odpowiedzi na pytanie, jak to było po ludzku możliwe. Wciąż nie odpowiedzieliśmy sobie na pytanie Primo Levięgo, „czy to był człowiek”. Wciąż nie dowierzamy Zofii Nałkowskiej, że to „ludzie ludziom zgotowali ten los”. I ani polityka, ani filozofia, psychologia i psychiatria, ale także religia nie daje nam narzędzi, by się z tą traumą i jej konsekwencjami uporać. Holokaust jest więc faktycznie wciąż nieodrobioną lekcją historii, jak podsumowali go autorzy już w tytule. Ale może jest to jedna z tych lekcji, która nigdy nie powinna przez ludzkość zostać odrobiona (aspekt czasownika dokonany)? Bo odrobienie lekcji skutkuje zamknięciem zeszytu i często zapomnieniem o niej. A tego zrobić nie mamy prawa. Przez wzgląd na ofiary i na przyszłe pokolenia. Dlatego tę lekcję odrabiać (niedokonany aspekt czasownika) powinniśmy wciąż i wciąż na nowo. I dlatego tak ważne jest, by książki takie jak ta R. Szuchty i P. Trojańskiego wciąż się ukazywały i wciąż trafiały do czytelników.

Joanna Józwiak – nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Staszica w Zgierzu. Absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego i studiów podyplomowych: „Gender studies” oraz „Totalitaryzm – Nazizm – Holokaust”.