

Dzień Nauki w Polsce

Wywiad z Zofią
Teresą Kozłowską

90 lat „Wiadomości
Historycznych”

Mikołaj Kopernik
od A do Z

Polskie zabytki
we Lwowie i Odessie

Edukacja
dzieci greckich
i macedońskich
w PRL

Źródła wiedzy
historycznej uczniów

Szkolna historia
w dobie rewolucji
cyfrowej



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 (Słupsk–Poznań)
prof. dr hab. Jarosław Kita (Łódź)
prof. UWro 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. UWro dr hab. Barbara Techmańska (Wrocław)
prof. UP dr hab. Piotr Trojański (Kraków)

Korekta:

Wioletta Sytek

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 2023

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

- 4** Danuta Konieczka-Śliwińska
Nowy etap w dziejach „Wiadomości Historycznych”

Z KALENDARZA

- 6** Marek Białokur, Teresa Maresz
Dzień Nauki Polskiej – 19 lutego rocznica urodzin Mikołaja Kopernika

ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE

- 17** O historii, edukacji i życiu... Z Zofią T. Kozłowską, wiceprezes Polskiego Towarzystwa Historycznego, rozmawia Małgorzata Machałek
- 25** Anna Gołębiowska
„Wiadomości Historyczne” – czasopismo z ponad dziewięćdziesięcioletnią tradycją (zarys problemu)
- 35** Barbara Techmańska, Małgorzata Skotnicka-Palka
„Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” to nie tylko konferencja

KLUCZ DO EPOKI

- 41** Izabela Lewandowska
Mikołaj Kopernik od A do Z. Talenty, zainteresowania i funkcje wielkiego astronoma, czyli o czym się nie pisze w podręcznikach historii
- 48** Joanna Przybylska, Marcin Janicki
Śladami polskości – polskie zabytki we Lwowie i Odessie
- 57** Barbara Techmańska
Edukacja dzieci greckich i macedońskich w PRL z perspektywy Dolnego Śląska

FORUM DYDAKTYCZNE

- 64** Beata Józków
Źródła wiedzy historycznej uczniów w świetle badań własnych
- 73** Katarzyna Kaczmarek
Zrozumieć szkolne źródła wiedzy historycznej uczniów
- 82** Jakub Nowocin
Szkolna historia w dobie rewolucji cyfrowej

WZBOGACAMY LEKCJE HISTORII

- 89** Iwona Józwiak
Mikołaj Kopernik – scenariusz zajęć
- 94** Bogumiła Burda
Recenzja książki: *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, redakcja naukowa Danuta Konieczka-Śliwińska, wydanie I, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2023, ss. 316

REKOMENDACJE

- 99** Mariusz Menz
Politycy galicyjscy uwikłani w przeszłość c.k. monarchii. O książce Waldemara Łazugi *Uwikłani w przeszłość. „Proskrybowani” i „dyletanci”*, Wydawnictwo ZYSK i S-KA, Poznań 2023

Danuta Konieczka-Śliwińska
redaktor naczelny

Nowy etap w dziejach „Wiadomości Historycznych”

Oddajemy do Państwa rąk szczególny numer „Wiadomości Historycznych”. Jest to bowiem pierwszy numer naszego czasopisma opublikowany przez nowego wydawcę – Polskie Towarzystwo Historyczne. Po 90 latach od pojawienia się na rynku wydawniczym czasopisma pod nazwą „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” ponownie PTH przejmuje prawa do wydawania tego periodyku. Można zatem powiedzieć, że „Wiadomości Historyczne” wracają pod opiekuńcze skrzydła środowiska historycznego, od którego zaczęły swoją historię.

W 1933 r. ukazał się pierwszy numer wspomnianych „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych”, będących wówczas oficjalnym „organem Polskiego Towarzystwa Historycznego dla spraw nauczania historii”, wydawanych nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pod redakcją Kazimierza Tyszkowskiego. Od tamtego czasu nasze czasopismo przechodziło szereg przemian, m.in. zmieniał swój tytuł (w latach 1953–1958 ukazywało się jako „Historia i Nauka o Konstytucji”, z kolei od 2008 r. zyskało dopisek „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”), modyfikowano częstotliwość ukazywania się (było najpierw kwartalnikiem, a potem dwumiesięcznikiem) oraz głównego wydawcę (od Ministerstwa Oświaty przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, koncern Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH, aż do Agencji AS Józef Szewczyk). Systematycznie przebudowywano również jego format (z B5 do

A4) i szatę graficzną (od czarno-białego wnętrza do pełnego koloru z licznymi ilustracjami).

W rozwoju „Wiadomości Historycznych” istotną rolę bez wątpienia odgrywali redaktorzy naczelni wraz z zespołami redakcyjnymi, którzy w praktyce decydowali o profilu i zawartości czasopisma. Na przestrzeni 90 lat funkcję redaktorów naczelnych pełnili kolejno: wspomniany już Kazimierz Tyczewski, Gryzelda Missalowa, Józef Garbacik, Zbigniew Ćwiek, Antoni Przygoński, Czesław Kozłowski, Jerzy Centkowski, Stanisław Roszak i Danuta Konieczka-Śliwińska. Wsparcia merytorycznego udzielali także członkowie komitetu redakcyjnego, składającego się z przedstawicieli najważniejszych ośrodków dydaktyczno-historycznych w Polsce i środowiska nauczycielskiego. Na co dzień jednak kluczowe znaczenie odgrywali sekretarze redakcji, przyjmujący na siebie ciężar organizacji całości prac, jak to miało miejsce za czasów Ireneusza Wywiśla, Joanny Orzeł czy Mariusza Menza.

Od początku swej obecności na rynku wydawniczym „Wiadomości Historyczne” odgrywały kluczową rolę w popularyzacji wyników badań historycznych i upowszechnianiu wiedzy historycznej. Adresowane były przede wszystkim do nauczycieli historii (a później i wiedzy o społeczeństwie), do studentów specjalności nauczycielskich, do edukatorów muzealnych i archiwalnych, a także do szeroko rozumianego kręgu miłośników historii, w tym uczniów przygotowujących się do udziału w olimpiadzie historycznej. Służyły także integracji środowiska dydaktyków historii w Polsce, prezentując najnowsze wyniki

badan dydaktyczno-historycznych, głosy w dyskusji nad kolejnymi reformami systemu oświaty czy komunikaty o działalności poszczególnych ośrodków naukowych (zwłaszcza w czasach, kiedy nie było jeszcze mediów społecznościowych). Przez lata były prenumerowane w prawie każdej szkole i bibliotece, a ich nakład sięgał 15 tys. egzemplarzy. W pewnym okresie „Wiadomości Historyczne” znalazły się nawet na ministerialnej liście czasopism punktowanych, zyskując niebagatelną wówczas liczbę 10 punktów.

Niestety, zmiany w zasadach finansowania polskich szkół, jakie dokonywały się począwszy od lat 90., wzrastające koszty papieru i energii, postępująca inflacja, a także przemiany na rynku czasopism, polegające m.in. na odchodzeniu od wydawnictw papierowych na rzecz publikacji cyfrowych, spowodowały znaczący spadek czytelników na początku XXI wieku, a co za tym idzie ograniczenie opłacalności dalszego wydawania tego czasopisma. Duży wpływ na spadek liczby prenumeratorów miała bez wątpienia likwidacja gimnazjów (prawie połowa szkół, które kupowały „Wiadomości Historyczne”, to były właśnie te placówki) oraz czas pandemii. W przeciwdziałaniu tej sytuacji nie pomogły zabiegi podejmowane od wielu lat przez środowisko dydaktyczno-historyczne. Ostatni wydawca Agencja AS Józef Szewczyk był zmuszony zakończyć w 2022 r. publikację „Wiadomości Historycznych” w dotychczasowej formule.

Polskie Towarzystwo Historyczne od początku odgrywało kluczową rolę w wydawaniu tego periodyku. W okresie międzywojennym było głównym inicjatorem jego powołania, a po II wojnie światowej niezmiennie brało udział w jego opracowywaniu, starając się w miarę swoich możliwości, aby zakres tego udziału nie był tylko formalny. PTH sprawowało aktywny patronat,

współpracowało w redagowaniu wielu numerów, wyłaniało ze swojego grona autorów tekstów oraz redaktorów naczelnych, a przedstawiciele Zarządu zasiadali od zawsze w Komitecie redakcyjnym „Wiadomości Historycznych”. Mając na względzie właśnie tę wieloletnią tradycję, Polskie Towarzystwo Historyczne podjęło w 2022 r. decyzję o rozpoczęciu rozmów w celu przejęcia praw do wydawania „Wiadomości Historycznych”. Dzięki zaangażowaniu wielu osób z tego środowiska (przede wszystkim Prezesa PTH prof. Krzysztofa Mikulskiego, Pani Wiceprezesa Zofii Teresy Kozłowskiej i członków redakcji), a także dzięki życzliwości Józefa Szewczyka, właściciela Agencji AS, udało się podpisać stosowną umowę 13 kwietnia 2023 r. i formalnie przejąć dalsze wydawanie tego czasopisma.

Zaczynamy zatem nowy etap w dziejach „Wiadomości Historycznych”, mając nadzieję na odbudowanie dawnej pozycji na rynku wydawniczym. Chcemy utrzymać dobry poziom naukowy i przede wszystkim integrować swoich czytelników wokół spraw ważnych dla historii i edukacji historycznej. Pozostajemy przy dotychczasowej nazwie, ale wprowadzamy pewne zmiany. Przede wszystkim zmieniamy częstotliwość ukazywania się naszego czasopisma i jego formę dostępności. Od 2023 r. będzie to półrocznik, wydawany również w formie cyfrowej, z możliwością bezpłatnego pobrania ze strony internetowej Polskiego Towarzystwa Historycznego. Zachęcamy gorąco do przesyłania ciekawych materiałów dotyczących teorii i praktyki edukacji historycznej nie tylko w szkole, tekstów popularyzujących historię i wyniki badań historycznych, a także wszelkich informacji na temat szeroko rozumianego środowiska dydaktyczno-historycznego. Wróćmy do tradycji, ale w nowym wydaniu, otwarci na współczesne problemy i wyzwania.

Marek Białokur
Uniwersytet Opolski
ORCID 0000-0002-8475-033X

Teresa Maresz
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ORCID 0000-0003-1751-3948

Wiadomości Historyczne
nr 1/2023, s. 6–16
ISSN 0511-9162

Dzień Nauki Polskiej – 19 lutego rocznica urodzin Mikołaja Kopernika



Wprowadzenie

19 lutego to nie tylko rocznica urodzin Mikołaja Kopernika, ale od czterech lat także *Dzień Nauki Polskiej*. Jest to święto państwowe, stosunkowo „młode” w naszym kalendarzu i niestety mało znane w społeczeństwie polskim. Przyczyn tego należy doszukiwać się w ograniczonej aktywności władz państwowych, ale przede wszystkim środowiska naukowego w jego rozpropagowaniu. Tegoroczna odsłona tego święta miała jednak wyjątkowy charakter, gdyż zbiegła się z inauguracją w Toruniu Światowego *Kongresu Kopernikańskiego*, który był kulminacją obchodów 550. rocznicy urodzin Mikołaja Kopernika. Należy mieć nadzieję, że przyczyniła się ona do upowszechnienia wśród młodszego i starszego pokolenia Polaków tego najważniejszego święta dla ludzi Nauki w Polsce. Niestety, co należy odnotować, również w polskim środowisku

naukowym wiedza na temat tego święta jest znikoma. Potwierdzeniem tego faktu jest niezbyt imponująca liczba przedsięwzięć zorganizowanych celem popularyzacji nauki ostatnimi laty (2020–2022). Również zainteresowanie jej dokonaniem nie było zbyt imponujące, i to zarówno w odniesieniu do osiągnięć polskich naukowców i wynalazców w przeszłości, teraźniejszości, jak i w zakresie planów badawczych w przyszłości. Pewnym usprawiedliwieniem dla takiej sytuacji może być pandemia COVID-19, która sparaliżowała wiele obszarów kontaktów międzyludzkich, w tym działalność naukową oraz popularyzatorską. Należałoby się zastanowić nad przyczynami braku zainteresowania tym świętem, zanim nasze życie zdominowała pandemia, gdy wszelakie ograniczenia jeszcze nie obowiązywały. W 2020 roku *Dzień Nauki Polskiej* obchodzony był po raz pierwszy. „Efekt świeżości” nie zadziałał. Nawet wśród naukowców było liczne grono osób, które o jego ustanowieniu nawet nie wiedziały.. Ile jest takich osób w 2023 roku? Trudno oszacować, gdyż sondażu ogólnopolskiego w tej kwestii nikt nie przeprowadził. Ponieważ wśród osób na co dzień prowadzących badania naukowe i zajmujących się kształceniem studentów liczba kojarzących datę 19 lutego z *Dniem Nauki Polskiej* jest niewielka, więc autorzy niniejszego artykułu, będący historykami, pragną przypomnieć okoliczności ustanowienia tego święta. Jednocześnie

Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem – obraz Jana Matejki z 1873 r.



przesłaniem naszego artykułu jest zachęcenie czytelników „Wiadomości Historycznych” – w nowej odsłonie – do włączenia się w rozpropagowanie informacji na temat *Dnia Nauki Polskiej* oraz myśli przewodniej związanej z nim¹.

Geneza święta, czyli projekt ustawy

Cofnijmy się w czasie – do 18 grudnia 2019 roku, gdy grupa 26 posłów Prawa i Sprawiedliwości oraz Porozumienia, na podstawie art. 118 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej oraz art. 32 ust. 2 Regulaminu Sejmu wniosła do Marszałek

Sejmu Elżbiety Witek projekt ustawy dotyczącej *Dnia Nauki Polskiej*. W uzasadnieniu wniosku posłowie wskazali datę 19 lutego jako dzień nowego święta państwowego, tzn. *Dnia Nauki Polskiej*. Ma on być wyrazem uznania dla dokonań rodzimych naukowców w ponad 1000-letniej historii naszego narodu i państwa. Wnioskodawcy tego projektu podkreślili, że wśród najwybitniejszych polskich naukowców można wskazać postaci tak wielkiego formatu jak: Mikołaj Kopernik, Jan Heweliusz, Ignacy Łukasiewicz, Karol Olszewski i Zygmunt Wróblewski, Maria Skłodowska-Curie, Henryk Arctowski, Ludwik Hirsfeld, Jan Czochralski czy Stefan Banach. Ich odkrycia wywarły przemożny wpływ na bieg dziejów całej ludzkości. Teoria heliocentryczna, lampa naftowa czy odkrycie radu i polonu to zaledwie kilka przykładów z licznych osiągnięć Polek i Polaków, będących najlepszą wizytówką naszego kraju. Autorzy projektu zaznaczyli, że nauka polska stanowiła impuls do rozwoju intelektualnego, społecznego i gospodarczego kraju

¹ Autorzy pragną zaznaczyć, że znacznie bardziej rozbudowana i obudowana aparatem naukowym wersja prezentowanego artykułu została zgłoszona, jako publikacja naukowa, do kwartalnika „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” publikowanego przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Narodowy Bank Polski wyemitował banknot kolekcjonerski „Mikołaj Kopernik” o nominale 20 zł



i świata. Naukowcy polscy nie zaprzestali swych działań również w niezwykle trudnych okolicznościach dla naszego narodu. Podczas licznych wyniszczających wojen, rozbiorów i okupacji Nauka odgrywała istotną rolę w kształtowaniu kolejnych pokoleń polskich elit poczuwających się do odpowiedzialności za losy wspólnoty. Wnioskodawcy *Dnia Nauki Polskiej* nie małą rolę w wykształceniu wspomnianych polskich naukowców upatrywali w działalności dydaktycznej i misyjnej szkół wyższych, począwszy od Akademii Krakowskiej ufundowanej w 1364 roku. Posłowie PiS oraz Porozumienia, w uznaniu wybitnych osiągnięć Mikołaja Kopernika dla ludzkości, rocznicę urodzin tego wielkiego astronoma – 19 lutego – zaproponowali jako *Dzień Nauki Polskiej*.

Co na to naukowcy?

Reakcja Marszałek Sejmu E. Witek była błyskawiczna. Nie minął tydzień i już 24 grudnia 2019 roku pisemnie zwróciła się do przedstawicieli Polskiej Akademii Nauk, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z prośbą o wyrażenie przez nich opinii na ten temat. Również te gremia naukowe szybko przystąpiły do działania. Ich odpowiedzi spłynęły do Kancelarii Sejmu odpowiednio – 9, 13 i 15 stycznia 2020 roku.

Po konsultacji ze środowiskiem naukowym Polskiej Akademii Nauk (dalej: PAN) jej prezes – prof. Jerzy Duszyński pozytywnie odniósł się do

kwestii ustanowienia *Dnia Nauki Polskiej*. Inicjatywę w tym zakresie uznał za interesującą i taką, która niewątpliwie może mieć wpływ na zainteresowanie się Nauką przez społeczeństwo polskie, a w środowisku naukowym przyczynić się do rozwoju badań innowacyjnych i wdrożeniowych. Jednocześnie zasugerował, że bardziej właściwe dla przyszłego święta byłoby nazwanie go *Dniem Nauki w Polsce*. Środowisko naukowców z PAN zaproponowało rozszerzenie katalogu nazwisk wybitnych polskich naukowców o Mariana Smoluchowskiego, Mariana Danysza i Jerzego Pniewskiego. Pod rozważę ustawodawcy poddano sugestię ustanowienia prestiżowego wsparcia finansowego pod nazwą „Stypendia Rzeczypospolitej” dla wybitnych młodych badaczy. Stypendia te przyczyniłyby się do polepszenia warunków prowadzenia przez nich badań w kraju i zatrzymałyby ich w laboratoriach w Polsce. *Dzień Nauki w Polsce* (a nie *Dzień Nauki Polskiej*, jak chcą inicjatorzy tego święta) posłużyłby zarówno upamiętnianiu nauki, jak i nagłośnieniu osiągnięć wyróżnianych badaczy polskich.

Zgoła odmienny charakter i wymowę miały opinie przesłane przez Komisję ds. Nauki oraz Komisję ds. Organizacyjnych i Legislacyjnych Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (dalej: KRASP). Prof. Jan Szmidt, wypowiadający się w ich imieniu, stwierdził, że ustanowienie *Dnia Nauki Polskiej* świętem państwowym ma wymiar jedynie symboliczny, a jedyną korzyścią byłoby uchwalenie ustawy dającej „więcej środków na naukę”. Ponadto zarzucił wnioskodawcy

Narodowy Bank Polski wyemitował srebrną monetę okolicznościową „Mikołaj Kopernik” o nominale 50 zł.
 Źródło: M. Pryka, *Banknot i moneta z wizerunkiem Kopernika*, <https://www.torun.pl/pl/banknot-i-moneta-z-wizerunkiem-kopernika> [dostęp: 30.08.2023]



błędne nazewnictwo postulowanego święta państwowego, gdyż nie ma czegoś takiego jak *Nauka Polska*. Jak podkreślił prof. J. Szmidt, nauka na świecie jest jedna, a więc święto to powinno się nazywać *Dniem Nauki* lub, jeżeli chciano by uwzględnić nazwę naszego państwa, to byłby to *Dzień Nauki w Polsce*. Odpowiadając Pani Marszałek Sejmu na jej zapytanie w kwestii uchwalenia w Polsce dnia poświęconego Nauce, przypomniano, że decyzją Organizacji Narodów Zjednoczonych takowy dzień na świecie jest obchodzony 10 listopada. Tym samym KRASP „dyplomatycznie” odniósł się do ustanowienia polskiego Dnia Nauki, wyrażając swoją wątpliwość odnośnie do przedłożonej inicjatywy ustanowienia święta państwowego zwanego *Dniem Nauki Polskiej*.

Natomiast Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego przychylnie odniosła się do inicjatywy poselskiej. Prof. Zbigniew Marciniak w piśmie do Marszałek E. Witek zwrócił uwagę na problemy, z którymi boryka się nauka w Polsce. Doceniając gesty symboliczne w postaci uznania i szacunku dla środowiska naukowego, upomniał się o wsparcie finansowe dla Nauki w Polsce na poziomie rekomendowanym przez Unię Europejską w strategii *Europa 2000*.

Pierwsze czytanie projektu ustawy

W czasie gdy wspomniane przed chwilą gremia naukowe pracowały nad swymi opiniami na temat uchwalenia *Dnia Nauki Polskiej*, już 30 grudnia 2019 roku projekt uchwały został skierowany do pierwszego czytania w sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. To ona, zgodnie z Regulaminem Sejmu, podejmuje decyzje w sprawach kształcenia i wychowania przedszkolnego, podstawowego, ogólnokształcącego, zawodowego, pomaturalnego i wyższego, oświaty dorosłych, kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz kadr naukowych, polityki rozwoju nauki i postępu technicznego, organizacji i kierowania nauką i badań naukowych. Projekt dotyczący ustanowienia *Dnia Nauki Polskiej* był trzecim, który w IX kadencji Sejmu podlegał jej obradom. Pierwsze czytanie projektu ustawy odbyło się 8 stycznia 2020 roku. Obradom Komisji przewodniczyła poseł Mirosława Stachowiak-Różecka z PiS. Obrady Komisji odbyły się w poszerzonym składzie; oprócz jej członków udział wzięli: Wojciech Maksymowicz – sekretarz stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Julian Srebrny – wiceprzewodniczący Komisji Zakładowej NSZZ

„Solidarność” Uniwersytetu Warszawskiego, Janusz Szczerba – prezes Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego, Julia Sobolewska – rzecznik prasowy Biura Parlamentu Studentów RP, Aleksy Borówka – przewodniczący Krajowej Reprezentacji Doktorantów, Aleksander Temkin – przewodniczący ruchu społecznego i stowarzyszenia Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej oraz Tomasz Babul – dyrektor w Sieci Badawczej Łukasiewicz-Instytut Mechaniki Precyzyjnej. Kancelarię Sejmu reprezentowali: Ewa Muszyńska, Elżbieta Wojciechowska z sekretariatu Komisji w Biurze Komisji Sejmowych oraz Maria Iwaszkiewicz i Jakub Krowiranda – oboje z Biura Legislacyjnego.

Jako pierwszy głos zabrał Michał Wypij z Porozumienia, reprezentujący wnioskodawców w pracach nad projektem ustawy. Przedstawił zebranym jej tekst oraz przybliżył uzasadnienie wniosku. Spotkał się on z poparciem ze strony Wojciecha Maksymowicza reprezentującego Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jego zdaniem nawiązanie do Mikołaja Kopernika – wielkiego uczonego, rozpoznawalnego na całym świecie było zasadne, a dzień jego urodzin jest wszystkim powszechnie znany. Dlatego też zaproponowana data – 19 lutego jest jak najbardziej słusznym wyborem na *Dzień Nauki Polskiej*. Zadeklarował także, że Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego włączy się do działań, żeby obchodom *Dnia Nauki Polskiej* nadać uroczysty charakter, a naukowcom będą wręczane nagrody.

Sceptycznie do projektu ustawy odniosły się dwie posłanki z Koalicji Obywatelskiej – Katarzyna Lubnauer i Joanna Fabisiak. Obie z przykrością stwierdziły, że nakłady finansowe na polską naukę są znikome i nie jest to powód do zadowolenia i świętowania. Ponadto Katarzyna Lubnauer przypomniała zebranym, że w kalendarzu polskim jest już święto edukacji – obchodzone 14 października. Jest ono powodem do świętowania również na uczelniach. Jej zdaniem inicjatywa mająca doprowadzić do uchwalenia nowego święta jest urządzaniem „igrzysk zamiast chleba” – świętowaniem zamiast realnego dofinansowania edukacji. Wybór daty 19 lutego nie jest najszczęśliwszy, gdyż w lutym warunki pogodowe nie sprzyjają organizacji imprez plenerowych, na które gremialnie przychodziliby potencjalni ich

uczestnicy, w tym rodzice z dziećmi. Jej zarzut pod adresem wnioskodawców dotyczył braku realnej pomocy naukowcom. Zamiast zmian dotyczących tego, w jakiej formule mają funkcjonować, jak mają być finansowani, jak mają zarabiać, jak mają dostawać środki na rozwój nauki, oferuje im się święto, które nic nie wnosi. Dlatego Katarzyna Lubnauer była przeciwna organizowaniu nowego święta zamiast podejmowania konkretnych zmian. Z kolei Joanna Fabisiak zaapelowała, żeby wraz z ustanowieniem święta Nauki poszły konkrety, a nie tylko „oddanie hołdu naukowcom”. Odnośnie do proponowanej daty, czyli 19 lutego, przypomniała, że na uczelniach w tym czasie przypada przerwa międzysesjonalna. Ponadto zwróciła uwagę, że w uchwale wymienionych zostało dziesięć nazwisk z czasów „dość odległych” i zasugerowała, żeby do tej listy dołączyć bardziej współczesnych wynalazców, jak na przykład Jacka Karpińskiego – twórcę małego komputera K-202 i Jana Szczepanika, którego wynalazkami zachwycił się świat (był autorem ponad 50 wynalazków i kilkuset opatentowanych pomysłów technicznych z dziedziny fotografii barwnej, tkactwa czy telewizji). Podobnie jak posłanka Lubnauer zaapelowała, żeby za ustawą poszło konkretne finansowanie nauki polskiej oraz promowanie polskich naukowców w świecie.

Z wystąpieniami posłanek z Koalicji Obywatelskiej zdecydowanie nie zgodził się poseł Zbigniew Girzyński z Prawa i Sprawiedliwości. Z zadowoleniem przyjął inicjatywę ustanowienia *Dnia Nauki Polskiej*. Zarzucił posłankom opozycji, że wykorzystują sytuację i krytykują rząd, nawet w sytuacji, gdy za jego kadencji nakłady na naukę w ostatnich latach wzrosły. Natomiast poparł sugestię pani poseł Fabisiak w sprawie szerszego wykazu polskich uczonych nawet o kolejnych dziesięć, a nawet setki nazwisk. Jednak, jego zdaniem, we wniosku wystarczy podać tylko kilka z nich jako przykłady. Natomiast nie zgodził się z poseł Lubnauer w kwestii powielania świąt – *Dzień Edukacji Narodowej* nie jest dedykowany uczelniom wyższym i nie jest na nich obchodzony. Również nie zgodził się z poseł Lubnauer, że data 19 lutego nie sprzyja godnemu świętowaniu na uczelniach. Tak ważne święto dla świata Nauki nie odbywa się na piknikach i imprezach plenerowych, a data ta, ze względu

na wyjątkowość osoby Mikołaja Kopernika, jest jak najbardziej właściwa. Nie ma drugiego takiego uczonego rozpoznawalnego w świecie jak Mikołaj Kopernik.

W dyskusji nad projektem ustawy o wyznaczeniu 19 lutego *Dniem Nauki Polskiej* stanowisko Koalicyjnego Klubu Parlamentarnego Lewicy zaprezentowała posłanka Agnieszka Dziemianowicz-Bąk. Projekt ustawy w klubie Lewicy nie spotkał się ani ze sprzeciwem, ani z entuzjazmem. Ponadto przypomniała, że w 2001 roku na Konferencji Generalnej Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury został ustanowiony *Światowy Dzień Nauki dla Pokoju i Rozwoju*, który jest corocznym świętem obchodzonym 10 listopada przez państwa członkowskie ONZ. Jednak data 10 listopada nie jest w Polsce traktowana jako święto Nauki. Zdaniem posłanki Dziemianowicz-Bąk można byłoby powiązać ją z 7 listopada, czyli z datą urodzin Marii Skłodowskiej-Curie. Byłaby to znakomita okazja do wyeksponowania również nauki polskiej. Posłanka Dziemianowicz-Bąk skorzystała z okazji i wytknęła posłom wnioskodawcom

ich wiedzę encyklopedyczną pochodzącą z Wikipedii i stereotypowe postrzeganie osiągnięć polskich naukowców. Ponadto zarzuciła posłom wnioskodawcom postawę ksenofobiczną – w zestawie nazwisk brakuje autorów, naukowców pochodzenia żydowskiego, będących obywatelami polskimi i związanych z państwem polskim i polską nauką. Jako przykład podała uhonorowanych Nagrodą Nobla: Alberta Michelsona, Tadeusza Reicherta, Leonida Hurwicza, którzy byli i czuli się związani z Polską. Upomniała się również o polskich uczonych nominowanych do Nagrody Nobla.

Po wystąpieniu poseł A. Dziemianowicz-Bąk głos na posiedzeniu Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży zabierali kolejno parlamentarzyści: Barbara Nowacka (KO), Witold Czarnecki (PiS), Artur Dziambor (Konfederacja), Joanna Borowiąk (PiS), Piotr Borys (KO) i Zbigniew Dolata (PiS). Tak liczne grono dyskutantów świadczy o dużym zainteresowaniu tym projektem we wszystkich kołach poselskich. Ponadto była to kolejna okazja do sporu między koalicją rządzącą (głównie posłami PiS) a opozycją (KO, Lewica

Poczta Polska wydała okolicznościowy znaczek z portretem Mikołaja Kopernika. Źródło: *Gratka dla kolekcjonerów. Mikołaj Kopernik na nowych znaczkach Poczty Polskiej*, <https://media.poczta-polska.pl/pr/788908/gratka-dla-kolekcjonerow-mikolaj-kopernik-na-nowych-znaczkach-poczty-polskiej> [dostęp: 30.08.2023].



i Konfederacja). Do grona dyskutantów dołączył Julian Srebrny, wiceprzewodniczący Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność” Uniwersytetu Warszawskiego. Spośród wspomnianych wyżej osób biorących udział w dyskusji odnotujemy dwa głosy – posłanki Barbary Nowackiej, która zaproponowała, żeby *Dzień Nauki Polskiej* obchodzić 10 grudnia, tj. w rocznicę otrzymania Nagrody Nobla przez Marię Skłodowską-Curie, a także posła Z. Dolaty, który optował za 12 maja – dla upamiętnienia dnia nadania przywileju fundacyjnego Akademii Krakowskiej. Żadna z tych propozycji nie spotkała się z aprobatą pozostałych uczestników obrad Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

W następstwie dyskusji przeprowadzonej 8 stycznia 2020 roku, w ramach pierwszego czytania oraz zgłoszonych wniosków, Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży wniosła do Sejmu o uchwalenie projektu ustawy o *Dniu Nauki Polskiej*, dodając jedynie na wniosek mniejszości preambułę przygotowaną przez posłankę A. Dziemianowicz-Bąk.

Drugie czytanie

Dalsze procedowanie ustawy odbyło się błyskawicznie – już następnego dnia, tj. 9 stycznia 2020 roku, na 3. posiedzeniu Sejmu w drugim czytaniu projektu ustawy posłowie odrzucili cztery wnioski mniejszości, w tym dwa dotyczące zmiany terminu *Dnia Nauki Polskiej*. Tego samego dnia wniosek ponownie trafił do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, która odrzuciła wnioski mniejszości. Następnie odbyło się trzecie czytanie projektu ustawy na posiedzeniu Sejmu. Finalnie w głosowaniu nad przyjęciem ustawy o ustanowieniu *Dnia Nauki Polskiej* wzięło udział 444 posłów: za ustawą było 423, przeciw 14, a 7 wstrzymało się od głosu. Wynik głosowania świadczy o doniosłości sprawy i pomimo różnic posłowie z różnych opcji politycznych prawie jednomyślnie opowiedzieli się jednak za docenieniem i upamiętnieniem dorobku polskiej nauki.

Ustawa przyjęta przez Sejm Rzeczypospolitej 9 stycznia 2020 roku brzmi: „Uznając dokonania polskich naukowców, ich dążenie do poznania prawdy i przekazywanie wiedzy kolejnym pokoleniom oraz dostrzegając fundamentalną rolę

nauki w tworzeniu cywilizacji, uchwała się, co następuje:

Art. 1. Dzień 19 lutego ustanawia się Dniem Nauki Polskiej.

Art. 2. Dzień Nauki Polskiej jest świętem państwowym.

Art. 3. Ustawa wchodzi w życie z dniem ogłoszenia”.

Ustawa w Senacie

Nie czekano długo i już następnego dnia, tj. 10 stycznia 2020 roku, ustawę o ustanowieniu *Dnia Nauki Polskiej* skierowano do Prezydenta i Marszałka Senatu. W tym samym dniu Marszałek Senatu Tomasz Grodzki (KO) skierował ją do Komisji Nauki, Edukacji i Sportu, która zajęła się nią na posiedzeniu 14 stycznia 2020 roku. Już trzy dni później (17 stycznia 2020) była gotowa do podpisania przez Prezydenta RP.

Gwoli ścisłości przytoczmy przebieg dyskusji nad tą ustawą w Senacie Rzeczypospolitej. Pierwszego dnia, tj. 14 stycznia, na forum senackiej Komisji Nauki, Edukacji i Sportu odbyła się równie interesująca dyskusja jak na komisji sejmowej. Na posiedzenie Komisji zaproszono Wojciecha Maksymowicza – sekretarza stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Piotra Ziółkowskiego – dyrektora Departamentu Programów i Przedsięwzięć Ministra w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Marcina Wójcika ze Związku Miast Polskich oraz Mirosława Reszczyńskiego z Biura Legislacyjnego. Obradom przewodniczył senator Kazimierz Wiatr (PiS). Na posiedzenie Komisji przybył poseł Michał Wypij (z Porozumienia), który przedstawił senatorom ustawę będącą projektem poselskim. Uzasadnienie przedstawione przez niego było bardziej rozbudowane od tego, którego kilka dni wcześniej z jego ust mogli wysłuchać posłowie. Zapewne było to konsekwencją głosów, jakie padły na forum komisji sejmowej kilka dni wcześniej, a teraz poseł K. Wypij już na początku swojego wystąpienia wyprzedził ewentualne zastrzeżenia i uwagi senatorów opozycji, mających większość w Senacie. Odparł powszechnie głoszony pogląd, iż strona rządowa celebrowała porażki i trudne daty dla narodu polskiego. Podkreślił, że proponowane przez jego środowisko

święto ma na celu poprawę kondycji polskiej Nauki i apeluje o wsparcie tej ustawy zarówno przez Sejm, jak i Senat.

W toku dyskusji, do której przyczyniło się także wystąpienie ministra Wojciecha Maksymowicza, tak jak to miało miejsce w komisji sejmowej, pojawiły się wątpliwości dotyczące proponowanej daty celebrowania święta Nauki. Zarówno posłanka Agnieszka Kołacz-Leszczyńska (KO), jak i poseł Wojciech Konieczny (SLD) okazali swoje zaniepokojenie brakiem czasu na przygotowanie zwłaszcza pierwszych obchodów, które zgodnie z projektem ustawy miałyby się odbyć za miesiąc, czyli 19 lutego 2020 roku. Senator Joanna Sekuła (KO) dopytywała ministra W. Maksymowicza oraz posła M. Wypija, jak ustawodawca postrzega *Dzień Nauki Polskiej* względem *Dnia Edukacji Narodowej*. Natomiast senator Danuta

się na orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego, wskazano potrzebę przestrzegania zasady ochrony zaufania do państwa i do prawa przez nie stanowionego.

W trzecim dniu 3. posiedzenia Senatu, czyli 17 stycznia 2020 roku, senator sprawozdawca Danuta Jazłowiecka przedstawiła wyniki prac i stanowisko Komisji Nauki, Edukacji i Sportu w sprawie poselskiej ustawy ustanowienia *Dnia Nauki Polskiej*. W sprawozdaniu z przebiegu obrad Komisji przybliżyła uzasadnienie podjętej decyzji w kwestii wyboru daty obchodów *Dnia Nauki Polskiej*. Zmiana daty z 19 lutego na 10 grudnia, zdaniem członków senackiej komisji, jest ukłonem wobec dokonania Marii Skłodowskiej-Curie i wszystkich polskich noblistów w dziedzinie nauki, a także promocją polskich naukowców i zachętą do rozwijania dorobku

Emisja wspólna: Poczty Watykańskiej wraz z Poczcią Polską, 550. rocznica urodzin Mikołaja Kopernika, Blok 254Z.
Źródło: <https://katalogznaczkow.net/550-rocznica-urodzin-mikolaja-kopernika-blok-254z> [dostęp: 30.08.2023].



Jazłowiecka (KO) powróciła do pomysłu zgłoszanego już w komisji sejmowej – zmiany daty święta z 19 lutego na 10 grudnia, czyli na datę upamiętniającą przyznanie Marii Skłodowskiej-Curie Nagrody Nobla. Ponadto senator J. Sekuła, zaniepokojona zbyt szybkim procedowaniem ustawy, zasugerowała wprowadzenie dla niej *vacatio legis*. Ostatecznie senacka Komisja Nauki, Edukacji i Sportu przyjęła dwie poprawki – pierwszą dotyczącą zmiany daty z 19 lutego na 10 grudnia, a w ramach drugiej – do art. 3 dodano zapis „14 dni po ogłoszeniu”. Powołując

naukowego. Ponadto, jak zauważyła D. Izłowiecka, data 10 grudnia daje znacznie więcej czasu na przygotowanie obchodów święta polskich naukowców aniżeli propozycja komisji sejmowej, wskazującej dzień 19 lutego. Poinformowała też, że członkowie Komisji Nauki, Edukacji i Sportu, respektując przygotowaną przez legislatorów opinię, wprowadzili *vacatio legis* dla wdrożenia omawianej ustawy. Po tych słowach wywiązała się dyskusja między przewodniczącym prowadzącym obrady senackiej komisji – Kazimierzem Wiatrem a senator sprawozdawcą Danutą

Izłowiecką. Senator K. Wiatr, nie umniejszając zasług Marii Skłodowskiej-Curie, powrócił do zasług i rozpoznawalności na świecie Mikołaja Kopernika.

Swoje wystąpienie zakończył stwierdzeniem, że cały ten spór jest czysto akademicki, gdyż zarówno Mikołaj Kopernik, jak i Maria Skłodowska-Curie byli wielkimi uczonymi. Puentując swoją wypowiedź, zasugerował, żeby datę, która znalazła się w ustawie sejmowej, czyli 19 lutego, przyjąć bez poprawek. Na posiedzeniu Senatu tego dnia polemik i uszczypliwych uwag w tym zakresie było więcej. Senator D. Jazłowiecka jeszcze raz powróciła do swojej koncepcji upamiętnienia uhonorowania Polki Nagrodą Nobla, podkreślając jej przykład dla obecnych i przyszłych polskich naukowców. Ponadto wymieniła kilkanaście nazwisk współczesnych polskich naukowców z dorobkiem naukowym uznawanym w Polsce i na świecie. Senator Józef Zając (PiS) zgodził się z uzasadnieniem swojej poprzedniczki odnośnie nazwisk ujętych we wniosku i upomniał się o Józefa Marię Hoene-Wrońskiego oraz lwowskie środowisko matematyczne na czele z Janem Banachem i Stanisławem Ulamem. Jednak dalsza jego wypowiedź była już krytyką senator Jazłowieckiej, której zarzucił nazbyt pesymistyczne kreowanie obrazu laboratoriów oraz braku finansowania badań w Polsce.

Osobnym zagadnieniem w ramach omawianej dyskusji był spór między senatorami z KO oraz PiS dotyczący sensowności i sposobu procedowania ustawy o *Dniu Nauki Polskiej*. Senator Joanna Sekuła (PO) zarzuciła posłom wnioskodawcom, iż ci poza Mikołajem Kopernikiem nie znali równie zasłużonych uczonych. Przy tym zasugerowała, żeby promować nowoczesność, patrzeć w przyszłość, a nie ciągle skupiać się na sentymentalnym odnajdywaniu naszych korzeni. Ponadto senator Sekuła zarzuciła stronie rządowej, że pomimo trwania procedury przyjęcia ustawy o *Dniu Nauki Polskiej* Ministerstwo Edukacji i Nauki już w zasadzie podjęło prace nad przygotowaniem tego święta. Tak więc nie po raz pierwszy inicjatywa rządu została włożona w ręce posłów. Dlatego też zaapelowała do premiera Mateusza Morawieckiego, żeby zakończył tego rodzaju wybiegi, stosując dziwną praktykę legislacyjną. Z jej wypowiedzią nie zgodził się senator Kazimierz Wiatr. Zarzucił jej uleganie

narracji, mijając się z faktami, gdyż on w swoim wystąpieniu odczytał fragment uzasadnienia ustawy, wymieniając 10 wybitnych naukowców. Dlatego też stwierdzenie, iż posłowie wnioskodawcy znają tylko Mikołaja Kopernika, jest dla nich obraźliwe.

Przytoczony powyżej przebieg prac zarówno w Sejmie, jak i w Senacie Rzeczypospolitej wskazuje, że projekt ustawy dotyczący ustanowienia święta *Dnia Nauki Polskiej* przyczynił się do merytorycznej dyskusji, w której tylko czasami emocje brały górę nad rzeczową argumentacją.

Po zasięgnięciu opinii w Biurze Legislacyjnym odbyło się głosowanie. Na skutek trzech głosowań (dotyczących przyjęcia, względnie odrzucenia poprawek, w tym zmiany daty obchodów *Dnia Nauki Polskiej*) senatorowie ostatecznie odrzucili zmianę daty obchodów 10 grudnia, pozostawiając datę wnioskodawcy, czyli 19 lutego, ale utrzymali wniosek Komisji w sprawie czternastodniowego okresu spoczywania ustawy.

Marszałek Senatu Tomasz Grodzki bez zwłoki, 20 stycznia 2020 roku, skierował pismo do Marszałek Sejmu Elżbiety Witek, w którym poinformował o podjętych przez senatorów uchwałach. Dzień później Marszałek Sejmu skierowała uchwałę Senatu do sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży. Członkowie Komisji, pod przewodnictwem posłanki Mirosławy Stachowiak-Różeckiej (PiS), pomimo sprzeciwu posłanki Barbary Nowackiej (KO), która apelowała o poszanowanie prawa i utrzymanie *vacatio legis*, 22 stycznia 2020 roku stosunkiem głosów 15 – przeciw, 7 – za odrzucili poprawkę o 14-dniowym *vacatio legis*. Tym samym potwierdzono decyzje podjęte przez Sejm już 8 stycznia 2020 roku. Następnego dnia, 23 stycznia 2020 roku, na 4. posiedzeniu Sejmu RP IX kadencji rozpatrzone zostało stanowisko Senatu i zgodnie z rekomendacją Komisji odrzucono przyjęcie *vacatio legis*. W głosowaniu udział wzięło 452 posłów: za odrzuceniem poprawki było 239 posłów, przeciw 211, a dwóch wstrzymało się od głosu. Większość bezwzględna wynosiła 227 głosów. W całości za odrzuceniem poprawki głosował klub PiS, a przeciwko jej odrzuceniu była Koalicja Obywatelska, Lewica oraz PSL-Kukiz 15. Następnego dnia ustawę przekazano do podpisu Prezydentowi Andrzejowi Dudzie, który podpisał ją 3 lutego 2020 roku. W uzasadnieniu Prezydenta

pod ustawą, dostępną na oficjalnej stronie Prezydenta RP, można przeczytać, że ustanowienie *Dnia Nauki Polskiej* jako święta państwowego, obchodzonego 19 lutego każdego roku w dniu urodzin Mikołaja Kopernika, jest wyrazem najwyższego uznania dla dokonań rodzimych naukowców w ponad 1000-letniej historii naszego narodu i państwa, a także ma stanowić inspirację dla dalszych dokonań współczesnych polskich naukowców i dla młodzieży, by ta poszła w ich ślady.

Podsumowanie

Ostatnim etapem procesu procedowania *Dnia Nauki Polskiej* było opublikowanie ustawy z dnia 9 stycznia 2020 roku w Dzienniku Ustaw RP z dnia 5 lutego 2020 roku. W preambule do ustawy zapisano, że została ona uchwalona w uznaniu dokonań polskich naukowców, dążących do poznania prawdy i przekazywania wiedzy kolejnym pokoleniom, a także fundamentalnej rolę nauki w tworzeniu cywilizacji. W trzech krótko spisanych artykułach określono, że dzień 19 lutego ustanawia się *Dniem Nauki Polskiej*, który jest świętem państwowym, a ustawa wchodzi w życie z dniem ogłoszenia, czyli 5 lutego 2020 roku.

Tak doszło do uchwalenia ustawy, która wprowadziła do polskiego kalendarza nowe święto państwowe. Jej procedowanie trwało zaledwie 50 dni. Dzień 19 lutego, który jest rocznicą urodzin Mikołaja Kopernika, od 2020 roku jest jednocześnie świętem wszystkich ludzi Nauki w Polsce. Upamiętnia zarówno tych, którzy przeszli już do historii, jak i tych, którzy ją współcześnie tworzą oraz tych, którzy dopiero będą odnosić sukcesy naukowe w przyszłości.

Opisane w artykule wydarzenia związane z inicjatywą oraz procesem legislacyjnym ustanowienia *Dnia Nauki Polskiej* powinny skłonić do pochylecia się nad kwestią roli i miejsca rocznic ważnych wydarzeń historycznych w życiu społeczeństw, narodów i jednostek. Szczególnie istotne jest utrwalanie wiedzy historycznej przy uwzględnieniu współpracy domu rodzinnego, szkoły oraz wszystkich instytucji publicznych w godnym celebrowania *Dnia Nauki Polskiej*. Niechaj przyświeca temu sentencja autorstwa Christiana Shultza, mówiąca o tym, że rocznice

są wzniesieniami w krajobrazie naszego życia, gdyż kierują nasz wzrok w stronę przebytej drogi. Natomiast nie powinny zniechęcać nikogo słowa Fiodora Dostojewskiego: „Bywają marzyciele, którzy obchodzą rocznice pojawienia się ich fantastycznych wizji” ani Stefana Kisielewskiego, który powiedział: „Okragłe rocznice są nonsensem, gdyż wynikają z przypadkowego stosowania systemu dziesiętnego”. Wielu z nas myśli, że rocznica to albo rzecz tak oczywista, że nie trzeba jej szerzej opisywać, bądź też tak trudna i wieloznaczna do zdefiniowania, że brakuje chętnych do jej literackiej analizy. Dla niektórych natomiast jest wygodnym obiektem krytyki, gdyż odpowiada za wiele zła czynionego w imię historii.

Na koniec przejdźmy na grunt szkolny i akademicki. Dokonania polskich naukowców na przestrzeni dziejów i współcześnie nie zostały należycie dostrzeżone i wyeksponowane, co potwierdza chociażby lektura większości podręczników szkolnych i akademickich. Wyjątek stanowią jedynie liczne scenariusze i konspekty rocznicowych akademii, apeli i uroczystości, zwłaszcza w szkołach w całym kraju i w środowisku polonijnym za granicą. W zdecydowanej większości próżno jednak szukać w nich pogłębionej refleksji nad wielowymiarowym znaczeniem poszczególnych rocznic. Wspominamy o tym bynajmniej nie po to, żeby czynić zarzut ich autorom, ale po to, aby zwrócić uwagę, iż obok rocznic trudno jest współcześnie przejść obojętnie. Na pogłębioną refleksję nad znaczeniem rocznic i świąt państwowych w szerszym kontekście zdecydowało się niezbyt wielu. Dlatego też tym większe słowa uznania należą się pomysłodawcom ustawy, głównie z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, którzy w 2019 roku wystąpili z inicjatywą szczególnego dowartościowania patrona ich uczelni, ale jednocześnie ustanowienia święta ludzi Nauki nie tylko z Torunia, ale wszystkich polskich ośrodków naukowych. Do tej inicjatywy pozytywnie odnieśli się posłowie i senatorowie obydwu izb polskiego parlamentu i od 2020 roku – 19 lutego, w rocznicę urodzin Mikołaja Kopernika w całym kraju przypominane są nazwiska polskich uczonych, wynalazców, odkrywców, a także celebrytuje się ich dokonania oraz tych, którzy dopiero stawiają swoje pierwsze kroki w świecie Nauki dla dobra całej ludzkości.

Marek Białokur – dr hab., profesor Uniwersytetu Opolskiego – pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego. Kierownik 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 wieku, 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

Teresa Maresz – dr hab., profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: edukacja historyczna w Polsce oraz w państwach sąsiedzkich; stosunki bilateralne Polski z sąsiadami (zwłaszcza z Rosją, Ukrainą oraz Białorusią); regionalizm a globalizacja. Inicjatorka i organizatorka cyklu międzynarodowych konferencji naukowych „Dobre i złe sąsiedztwa” w latach 2015–2022 na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorka kilkunastu monografii, książek pod redakcją oraz przeszło 100 artykułów w zakresie edukacji, analizy podręczników szkolnych, stosunków bilateralnych polsko-sąsiedzkich, dziejów regionalnych, autorka i współautorka wypisów tekstów źródłowych oraz przewodników metodycznych pracy ze źródłem dla szkół ponadpodstawowych. Najważniejsze z nich to: *Wpływ tekstów źródłowych na rozwój myślenia historycznego uczniów – teoria a praktyka* (Bydgoszcz 2004); *Polska i Polacy w radzieckiej szkolnej narracji podręcznikowej* (Bydgoszcz 2017) oraz cykl pięciu edycji materiałów pokonferencyjnych *Dobre i złe sąsiedztwa* (2016–2022).
e-mail: teresamarez@wp.pl

O historii, edukacji i życiu...

Z Zofią T. Kozłowską,
wiceprezes Polskiego Towarzystwa Historycznego,
rozmawia Małgorzata Machątek



Zofia Teresa Kozłowska, ur. 1936 r. w Warszawie. Szkołę podstawową i średnią ukończyła w Jarosławiu. Absolwentka historii na Uniwersytecie Warszawskim. Nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie, doradca metodyczny (1981–2007). Od 1977 r. aktywny członek Polskiego Towarzystwa Historycznego, a od 1994 wiceprezes do spraw edukacji historycznej. Odznaczona Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej i Złotą Odznaką Zasłużony dla Warszawy.

Od tego numeru „Wiadomości Historyczne” ponownie ukazują się pod szyldem Polskiego Towarzystwa Historycznego. Czasopismo, pod nazwą „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, powstało w 1933 roku i było wówczas wydawane przez PTH. Po drugiej wojnie światowej wydawcy zmieniali się wielokrotnie, aż wreszcie historia zatoczyła koło. Duża w tym zasługa wiceprezes PTH, Zofii Teresy Kozłowskiej, dla której historia i edukacja historyczna od lat są nie tylko obszarem aktywności zawodowej i społecznej, ale i życiową pasją. Pani Prezes, porozmawiajmy zatem o początkach tej pasji.

Z.K. Ponieważ pracujemy i przyjaźnimy się od lat, proponuję, abyśmy zwracali się do siebie po imieniu.

M.M. Bardzo dziękuję. Powiedz zatem, Zosiu, jak to się stało, że zostałam nauczycielem historii.

Historia zawsze była obecna w moim życiu poczynając od urodzenia w niepodległej Polsce, przez okupację radziecką i niemiecką, po życie w zmiennych realiach czasów powojennych. W mojej rodzinie dużo opowiadano o przodkach, bliższych i dalszych krewnych. Ponieważ losy mojej rodziny zostały bardzo mocno wplecione

w historię Polski i równie mocno przez historię naznaczone, opowieści te w naturalny sposób kształtowały moje zainteresowania historyczne. Z obu stron moi przodkowie należeli do drobnego ziemiaństwa, a potem inteligencji miejskiej. Rodzinny przekaz sięga czasów Pułaskiego, z którym dwóch Kozłowskich brało udział w wojnie o niepodległość USA. Jeden zginął, a drugi wrócił. Moi pradziadkowie byli powstańcami listopadowymi i styczniowymi. Był też uczestnik Wiosny Ludów na Morawach. Także w późniejszych czasach moi przodkowie stawali w obronie Ojczyzny, czasami tracąc życie, jak szesnastoletni żołnierz, który zginął pod Ossowem w 1920 roku, czy angażując się w różne sprawy w czasie drugiej wojny i okupacji. Utrzymywali się z pracy w urzędach, na kolei, był w rodzinie lekarz po studiach w Dorpacie. W pokoleniu moich dziadków wyższe wykształcenie miało pięć osób, a w pokoleniu moich rodziców wszyscy krewni. Mój ojciec, z wykształcenia matematyk, był pilnym czytelnikiem literatury pamiętnikarskiej z okresu drugiej wojny światowej.

Właściwe przygotowanie zawodowe nauczyciela odbywa się na studiach, choć nie zawsze jest wystarczające.

Jak to było w Twoim przypadku?

Przygotowanie metodyczne ze studiów wyniosłam niewystarczające. Bardzo dużo zawdzięczam natomiast praktykom zawodowym, które odbyłam w liceum w Jarosławiu, w szkole, którą ukończyłam cztery lata wcześniej. Praktyki odbyłam zatem pod nadzorem moich szkolnych nauczycieli. W całości mojej pracy zawodowej znacznie ważniejszy okazał się jednak trening społeczny. W 1956 roku na jesieni skrzyknęliśmy się z kolegami z historii, ale też z matematyki, biologii i założyliśmy Akademicki Klub Katolików. Był on oparty trochę na środowisku duszpasterstwa u św. Anny, skąd się znaliśmy, ale mieliśmy też ambicje polityczne. Powędrowaliśmy do rektora, którym był wówczas matematyk, prof. Stanisław Turski, zresztą kolega ze studiów moich rodziców. Zapytaliśmy o możliwość pracy takiej grupy. I wtedy usłyszałam coś, co mi na zawsze zostało w pamięci, mianowicie kilka zdań o autonomii uniwersytetu. Zostaliśmy poinformowani, że jeśli będziemy coś robić na uniwersytecie, to mamy jego parasol nad sobą. O ważności tego

stwierdzenia najlepiej zaświadczy fakt, że rektor Turski zrezygnował z funkcji po 1968 roku. Drugie doświadczenie też zawdzięczam ludziom z duszpasterstwa u św. Anny. Dzięki nim trafiłam do Klubu Inteligencji Katolickiej. Działałam tam w sekcji młodzieżowej, która skupiała studentów i młodą inteligencję. W KIK był też silny nurt historyczny. Odbywały się liczne prelekcje i wykłady na tematy, o których wtedy trudno było gdzie indziej posłuchać. Sekcję historyczną założyła dr Halszka Szoldrska¹, która w czasie wojny prowadziła referat lotniczy w Armii Krajowej. Przedmiotem spotkań były dzieje II RP i okresu drugiej wojny światowej. Pamiętam też wykład Eugeniusza Kwiatkowskiego² i po kobiecemu zauważę, że rzadko trafiają się politycy obdarzeni taką urodą wewnętrzną i zewnętrzną. Słuchałam też wykładów Juliusza Poniatowskiego³, gen. Romana Abrahama⁴ i innych. Współorganizowałam cykl wykładów związanych z tysiącleciem państwa polskiego. Niezależnie od tematyki historycznej w KIK były jeszcze inne formy działania, które mi bardzo pomogły w pracy w szkole i później, w pracy z nauczycielami. Było to seminarium interdyscyplinarne, które prowadził ksiądz prof. Leszek Kuc⁵. Podejmowane na nim były różne tematy antropologiczne, które analizowaliśmy z perspektywy różnych nauk. Ten zespół funkcjonował do 1985 roku, do czasu wyjazdu z kraju prowadzącego. Wielu uczestników tego seminarium zostało później znanymi profesorami w swojej dziedzinie. Warto dodać, że w Polsce po przemianach 1989 roku działacze KIK zajmowali bardzo ważne miejsca w różnych gremiach, również w rządzie, w sejmie, jak np. Andrzej Wielowieyski czy także wywodzący się z tego kręgu Tadeusz Mazowiecki.

¹ Helena (Halszka) Szoldrska (1909–1992) – archeolog, żołnierz Armii Krajowej.

² Eugeniusz Kwiatkowski (1888–1974) – chemik, wicepremier, minister przemysłu i handlu (1926–1930) i minister skarbu (1935–1939) II RP, Delegat Rządu dla spraw Wybrzeża (1946–1949).

³ Juliusz Poniatowski (1886–1975) – ekonomista, działacz ruchu ludowego, sześciokrotny minister rolnictwa, wicemarszałek Sejmu (1922–1927).

⁴ Roman Abraham (1871–1976) – generał Wojska Polskiego.

⁵ Leszek Kuc (1927–1986) – teolog i ksiądz katolicki, wykładowca KUL (1962–1966) i Akademii Teologii Katolickiej (1966–1972).

Z KIK wywodzili się też Andrzej Stelmachowski i Bronisław Komorowski. Związane wówczas przyjaźnie pozostały na zawsze. I chcę powiedzieć, że to doświadczenie bardzo mi pomogło w życiu. Dodać warto, że to właśnie w KIK-u, dzięki docentowi Władysławowi Rodowiczowi⁶, nauczyłam się sztuki prowadzenia zajęć z prezentacją. Nie było wówczas rzutników, więc wykorzystywaliśmy flanelograf, na którym przyklejane były kartki z rysunkami lub pojęciami⁷.

A jak wspominasz swoją pierwszą pracę w szkole?

Trafiłam do szkoły świetnie zarządzanej przez bardzo sprawnego dyrektora, geografa z zacięciem humanistycznym. Było to technikum. Obok nauczania historii bardzo interesującym moim doświadczeniem była opieka nad samorządem szkolnym. Praca tego samorządu była dobrym przygotowaniem obywatelskim. Wielu moich wychowanków znalazło się później w Solidarności. Równoległe prowadziłam obozy wędrownie krajoznawcze i archeologiczne, co traktowałam jako praktyczne zastosowanie wiedzy historycznej. Dodam, że pracowałam też trochę w wieczorówce. Było to niezwykle doświadczenie socjologiczne.

Dla nauczyciela, nie tylko początkującego, ważne jest wsparcie metodyczne, jakie – w różnym zakresie – zapewnia zwykle system doradztwa metodycznego.

Pracę w szkole rozpoczęłaś w drugiej połowie lat pięćdziesiątych. Jak wówczas działał ten system?

Chodziłam na spotkania metodyczne, bo taki był obowiązek. Dopiero w okresie obchodów Tysiąclecia zaczęłam się zastanawiać, że można trochę inaczej uczyć historii. To było w czasie, gdy historia została już wyrzucona ze szkoły zasadniczej w 1961 roku, gdzie wcześniej też uczyłam. Zaczęłam wówczas bliżej współpracować z ośrodkiem

metodycznym, gdzie organizatorem spotkań był doktor Jerzy Centkowski, redaktor „Wiadomości Historycznych”⁸. Doradcą metodycznym była dr Melania Bondarukowa⁹. A zespołem doradców historii do 1981 roku kierowała Janina Rżysko¹⁰. To właśnie tam zaczęliśmy zastanawiać się, jak należy uczyć historii. Oglądaliśmy też różne lekcje i toczyliśmy dyskusje. Stały się one szczególnie gorące, gdy pojawiła się koncepcja 10-latki w 1971 roku. Uważam, że kluczowa zawsze jest kwestia granic. Jest jakaś granica, do której można ustępować, ale jest też granica, która jest nieprzekraczalna. I ta cała awantura o 10-latkę, która w rzeczywistości oznaczała skrócenie nauki o dwa lata, była właśnie taką granicą. Spór o imponderabilia sprawił, że mocno zaangażowałam się wtedy w dyskusję. Zapisalam się też do Polskiego Towarzystwa Historycznego, do sekcji dydaktycznej, której kierownikiem był Marian Marek Drozdowski¹¹. Rozmawialiśmy tam o naprawie programów szkolnych. Ale nie tylko rozmawialiśmy. Wtedy z wielu z tych propozycji korzystałam w pracy z młodzieżą na własnych lekcjach. Jednym z tematów była wówczas również kwestia nauczania historii w klasie czwartej szkoły podstawowej.

Reforma wprowadzająca dziesięcioletnią szkołę podstawową ostatecznie nie weszła w życie. Miałaś jednak okazję uczestniczyć w przygotowywaniu reform, które zostały wprowadzone.

Już w połowie lat siedemdziesiątych byłam zaangażowana w pracę nad wprowadzeniem historii do czwartej klasy szkoły podstawowej. A w końcu lat siedemdziesiątych zaczęła się dyskusja o przywróceniu historii w szkole zawodowej oraz matury pisemnej z historii. Inspiratorem

⁶ Władysław Rodowicz (1916–2013) – polski publicysta, działacz katolicki, wykładowca Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa, współtwórca Prymasowskiego Komitetu Pomocy Osobom Pozbawionym Wolności i ich Rodzinom.

⁷ Flanelograf – tablica powleczonej flanelą, do której, za pomocą rzepów, przytwierdzane były kartki lub figury.

⁸ Jerzy Centkowski (1941–2014) – historyk, dydaktyk historii, profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego, autor wielu publikacji, w tym również podręczników szkolnych.

⁹ Melania Sobańska-Bondarukowa – doktor historii, doradca metodyczny, autorka licznych publikacji metodycznych oraz wyborów źródeł.

¹⁰ Janina Rżysko (1918–2001) – nauczycielka historii w warszawskich szkołach, doradca metodyczny historii.

¹¹ Marian Marek Drozdowski – profesor historii, warszawianista, członek Towarzystwa Miłośników Historii.

dyskusji była Anna Radziwiłł¹², duży wkład wnieśli też Anna Mączakowa¹³, Marian Marek Drozdowski i wielu innych.

Prawdziwa rewolucja w nauczaniu historii zaczęła się po Sierpniu 1980 roku. Nie było mnie wówczas w kraju. W wyniku mojego zaangażowania w pracę Komisji Podręcznikowej Polsko-Niemieckiej, dzięki wspomnianemu Jerzemu Centkowskiemu, który pracował w Ministerstwie Oświaty, i pracującemu tam też germaniście, Markowi Rzeszotarskiemu¹⁴, otrzymałam dwumiesięczne stypendium w Niemczech, w Bawarii. Kiedy zaczęły się strajki, mogłam jedynie śledzić wydarzenia, słuchając Wolnej Europy. Gdy wróciliśmy, ja jeszcze wówczas uczyłam na pełen etat, ale nasz zespół bardzo aktywnie działał. Na porządku dziennym znalazła się sprawa tzw. białych plam, czyli niedostatków programowych. Tej kwestii dotyczył punkt czwarty porozumienia zawartego w listopadzie 1980 roku pomiędzy ministrem oświaty a przedstawicielami strajkujących nauczycieli¹⁵. Anna Radziwiłł była w komórce Solidarności, która redagowała korekty, jakie później miały znaleźć się w programie nauczania. W 1981 roku zostało zawarte porozumienie z ministerstwem dotyczące tych korekt. Poprzedziły je spotkania i dyskusje. Jedno z takich spotkań odbyło się w Zakopanem. Było nas tam chyba ze dwieście osób. Dyskusją kierował Marian Marek Drozdowski. I potem, zgodnie z tym, co zostało ustalone, zostały napisane nowe programy. Przez całą wiosnę 1981 roku brałam udział w spotkaniach w ministerstwie, na których ostatecznie uzgadniane były

te poprawki dotyczące głównie historii najnowszej. A porozumienie zostało podpisane 10 lipca 1981 roku. Tak więc w stan wojenny wchodziliśmy z decyzją o przywróceniu historii w szkole zasadniczej, z decyzją o historii w czwartej klasie szkoły podstawowej i z nowymi, wzbogaconymi programami nauczania.

A podręczniki?

Bóg zapłać za to pytanie. Do czwartej klasy, to chcę powiedzieć ku uwadze współczesnych decydentów, został ogłoszony już wcześniej konkurs, w którym zostały poddane dyskusji dwa programy i dwa podręczniki. Przeprowadzono też badania w szkołach i dopiero wtedy podpisano programy dla klasy czwartej. Gorzej było ze szkołą zasadniczą. Program napisany przez Annę Mączakową i przeze mnie został zatwierdzony przez ministerstwo. Brakowało jednak podręcznika. Wówczas jednym z dyrektorów WSiP był nieżyjący już Andrzej Syta¹⁶. Niedoszły geolog, ale znakomity historyk. To był czas, gdy jeszcze wszystkie podręczniki musiały być zatwierdzane przez cenzurę. Wymyślił zatem razem z kolegami, że skonstruują podręcznik z tekstów, które już były publikowane. To się nazywało *Czasy, ludzie, wydarzenia*. Ten podręcznik, zatwierdzony w stanie wojennym, służył potem przez wiele lat, także w liceum ogólnokształcącym. Syta opowiadał, że kiedy cenzorzy kwestionowali jakiś fragment, to on im pokazywał, że druk został już ocenzurowany. Wszystko chytrze sprawdzał już wcześniej, aby podręcznik przeszedł.

Kiedy sama zaczęłaś pracować jako doradca metodyczny?

Doradcą zostałam we wrześniu 1981 roku. Wówczas doradca miał w szkole 6 godzin zajęć lekcyjnych, a resztę czasu poświęcał na pracę z nauczycielami w zakresie merytorycznym i metodycznym. Przede wszystkim hospitowało się wtedy lekcje w czwartej klasie. Wówczas dowiedziałam się różnych rzeczy. Na przykład tego, że dziecko do 10 lat może tylko do 10 minut skupić uwagę. To znaczy, że trzeba na lekcji zmieniać wątki, mieszać metody. W ciągu tego

¹² Anna Radziwiłł (1939–2009) – pedagog, historyk, senator I kadencji, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej (1989–1992, 2004–2005), autorka podręczników historii.

¹³ Anna Mączakowa – doradca metodyczny, autorka publikacji z zakresu historii starożytnej oraz podręczników szkolnych.

¹⁴ Marek Rzeszotarski – urzędnik w Ministerstwie Edukacji Narodowej, dyplomata, konsul generalny RP w Hamburgu.

¹⁵ Protokół porozumienia między ministrem oświaty i wychowania a przedstawicielami strajkujących nauczycieli w Gdańsku z 17 listopada 1980 r., [w:] *Wybór źródeł do historii „Solidarności” Oświaty i Wychowania 1980–1989*, zebrał i oprac. J. Żurek, Warszawa 2000.

¹⁶ Andrzej Syta (1935–2022) – historyk, wieloletni pracownik Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, kierownik redakcji humanistycznej.

pierwszego roku obejrzałam około setki lekcji. Było to fascynujące doświadczenie, ówczesny program był bardzo dobry, a dzieci świetnie go przyjmowały. Większym problemem były nowe programy z historii najnowszej do siódmej klasy szkoły podstawowej i czwartej LO ze względu na brak wiarygodnych opracowań. Nauczyciele nie mieli z czego uczyć. Wymyśliliśmy zatem, że trzeba będzie zrobić cykl wykładów dla nauczycieli. Dzięki wcześniejszej pracy w KIK i w PTH miałam na kim się oprzeć. Tacy prelegenci jak Marian Marek Drozdowski, Marian Wojciechowski¹⁷ czy Paweł Wieczorkiewicz¹⁸ chętnie podejmowali ryzykowne tematy. Nie tylko zresztą oni. Wykłady odbywały się w Sali Lelewelowskiej, która zawsze była pełnusiemka, z reguły było ponad sto osób. Siedzieli na balkonie, jeszcze na schodach. Odbywały się co tydzień. Po dwugodzinnym wykładzie zaczynała się dyskusja. Aż do stanu wojennego, który w istotny sposób zażył na kształcie i formie tych dyskusji. Pod koniec stycznia 1982 roku udało się już wrócić do wykładów. Przychodzili ludzie z różnych szkół, z różnym poziomem wykształcenia i z różną orientacją ideologiczną. Ale trzeba powiedzieć, że tam obowiązywała zasada jeden za wszystkich, wszyscy za jednego. W 1981 roku zostałam też sekretarzem komitetu okręgowego Olimpiady Historycznej i zaczęłam organizować wykłady dla olimpijczyków. Nauczyciele też na te wykłady przychodzili. Chcę też dodać, że sporo osób wtedy zapisało się do Towarzystwa i uczestniczyli w rozmaitych zajęciach, nie tylko związanych z nauczaniem historii.

A skąd, jako doradca metodyczny, czerpałaś inspiracje do zmian w sposobie uczenia historii i innego spojrzenia na dobór treści nauczania?

Doradcy się spotykali dwa razy w roku na ogólnopolskich konferencjach organizowanych przez Instytut Kształcenia Nauczycieli oraz na spotkaniach w różnych zespołach terenowych. Ustalenia z nich przenosili później do bieżącej

pracy z nauczycielami. Jeden z zespołów terenowych zajmował się formułowaniem wymagań programowych¹⁹. Tym zespołem kierowała Zofia Serwa²⁰ z Anną Mączakową. To było już w latach dziewięćdziesiątych. Ja brałam udział w zespole prowadzonym przez doktora Piotra Ungera²¹. Trzy razy w roku udawaliśmy się do jakiegoś interesującego ośrodka i przez gospodarzy miejsca byliśmy wprowadzani w historię regionu. Razem chyba z dziesięć tych spotkań było, między innymi w Opolu, w Legnicy, w Szczecinie, Białymstoku. Zespół był bardzo zżyty dzięki Piotrowi Ungerowi, który miał niebywały talent do integrowania ludzi. Praca z Piotrem Ungerem, nie tylko w ramach tego zespołu muzealno-regionalistycznego, dawała wielką satysfakcję.

Ważne były też doświadczenia wynikające z kontaktów międzynarodowych. W 1987 roku byłam w Wołgogradzie w ramach wymiany nauczycielskiej z ZSRR. Potem byłam na podobnym wyjeździe w Wilnie, w Nowogrodzie, Pskowie. W Dreźnie, Brunszwiku i Budziszynie uczestniczyłam w konferencjach dydaktycznych organizowanych przez Polsko-Niemiecką Komisję Podręcznikową. Warto dodać, że będąc jeszcze na początku lat sześćdziesiątych we Francji, w gorącym czasie wojny w Algierii, miałam okazję spotkać się z członkami Chrześcijańskiego Związku Studentów Afrykańskich we Francji, co znacznie wzbogaciło moją wiedzę nie tylko o szkolnictwie francuskim, ale też o realiach postkolonialnych.

Kolejnym etapem było Twoje zaangażowanie w tworzenie zupełnie nowych programów nauczania. Poważne zmiany były oczywiście możliwe dopiero w latach dziewięćdziesiątych. Najpierw odbywała się korekta wcześniejszych programów nauczania prowadzona przez doktora Stanisława Sławińskiego²², w ramach

¹⁷ Marian Wojciechowski (1927–2006) – profesor historii, członek Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, Naczelny Dyrektor Archiwów Państwowych (1981–1992).

¹⁸ Paweł Wieczorkiewicz (1948–2009) – profesor historii, sowietolog.

¹⁹ Chodzi o wymagania programowe zgodne z taksonomią celów nauczania opracowaną przez Bolesława Niemierkę.

²⁰ Zofia Serwa (1933–2020) – historyk, nauczyciel, pedagog, autorka wielu publikacji z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania.

²¹ Piotr Unger (1934–2010) – nauczyciel historii, doradca metodyczny, autor publikacji z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania.

²² Stanisław Sławiński – pedagog, w latach 1991–1993 kierował przygotowaniem do reformy programów

ministerstwa. Wówczas napisałam program i podręcznik z Katarzyną Zielińską²³. Potem, w połowie lat dziewięćdziesiątych, powstała idea reformy strukturalnej szkoły związana z utworzeniem gimnazjów²⁴. I wtedy potrzebne były już całkowicie nowe programy i podręczniki. W okresie poprzedzającym reformę z 1999 roku i później byłam zapraszana do rozmaitych zespołów zajmujących się opracowaniem programów. Miałam to szczęście i zaszczyt pracować w tym czasie z Anną Radziwiłł, z prof. Zbigniewem Marciniakiem²⁵, który zajmował różne stanowiska w ministerstwie edukacji i choć jest matematykiem, zawsze bardzo angażował się w sprawy edukacji historycznej. Bardzo dobrze wspominam też współpracę z polonistą Włodzimierzem Paszyńskim²⁶, kuratorem warszawskim, a później ministrem edukacji. Takich wyjątkowych ludzi spotkałam zresztą więcej. Kolejne programy, już po 1999 roku, pisałam ze Stanisławem Zającem²⁷, Piotrem Ungerem i jego żoną Ireną²⁸. Przygotowaliśmy wtedy cykl podręczników do zasadniczej szkoły zawodowej i liceum ogólnokształcącego.

nauczania, również podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej (2005–2007).

²³ Katarzyna Zielińska – doktor historii, nauczycielka w warszawskich liceach, autorka wielu publikacji naukowych i podręczników historii.

²⁴ Reforma systemu oświaty z 1999 r. zmieniała strukturę szkolnictwa w Polsce z dwustopniowej na trzystopniową (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Była jedną z czterech reform rządu Jerzego Buzka.

²⁵ Zbigniew Marciniak – profesor matematyki, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej (2007–2009), podsekretarz stanu w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego (2010–2012), przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2018–2021).

²⁶ Włodzimierz Paszyński – pedagog, polonista, publicysta, stołeczny kurator oświaty (1990–1998), podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu (201–2002), wiceprezydent m.st. Warszawy (2006–2018).

²⁷ Stanisław Zajęc – nauczyciel historii w szkołach zawodowych w Otwocku, regionalista, autor podręczników historii.

²⁸ Irena Unger – nauczycielka historii w szkołach zawodowych w Warszawie.

Od lat uczestniczysz też w dyskusjach dotyczących kształcenia nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli historii. Jaki, Twoim zdaniem, powinien być współczesny nauczyciel?

Musi mieć sumienną wiedzę naukową w stopniu pozwalającym na swobodne operowanie nią. Musi też mieć podejście interdyscyplinarne, a zwłaszcza umiejętność przeprowadzenia sprawnej krytyki każdego tekstu. Przydatne są też pokora i autoironia. Jeśli nie ma poczucia humoru, dystansu do siebie, przepadnie. Mówiąc o pokorze, mam na myśli to, że trzeba przyjąć do wiadomości, że może być ktoś, nawet uczeń, kto może więcej wiedzieć na dany temat albo więcej rozumieć. Pokora jest konieczna dla zrozumienia ludzi. Trzeba przyjąć, że mogę wielu rzeczy nie wiedzieć. Jest jeszcze jedna sprawa, która jest szczególnie ważna w kontaktach z uczniami. To konieczna dyskrecja i lojalność, jeśli uczeń powierzy nauczycielowi istotne dla niego, osobiste informacje. To zresztą dla mnie taka cecha niesłychanie ważna również w sytuacjach rodzinnych, przyjacielskich, zawodowych.

Nauczyciel nie może też skupiać się wyłącznie na pracy zawodowej. Musi mieć jakieś alternatywne wobec szkoły środowisko. Powinien się w coś angażować i mieć jakieś doświadczenie społeczne. Dla mnie takim środowiskiem był najpierw KIK, a potem Polskie Towarzystwo Historyczne. Kiedy zaczęłam pracę w szkole i dostałam pod opiekę samorząd szkolny, to dobrze wiedziałam, jak należy z nimi pracować. Ogromnie ważne jest, aby mieć jakieś środowisko osobiste, takie, aby była możliwość konfrontacji poglądów, obserwacji, różnych rzeczy.

A jak należy dzisiaj uczyć historii?

Alternatywnie.

Co to znaczy?

Chciałabym powiedzieć, że kamieniem obrazy dla władzy był swego czasu podręcznik Andrzeja Szcześniaka dla klasy ósmej²⁹, w którym to podręczniku autor opatrzył rozdział dwoma tekstami źródłowymi i polecił uczniowi wybranie jego zdaniem trafnego rozwiązania. Dla cenzorów, ale i dla

²⁹ A.L. Szcześniak, *Historia. Polska i świat naszego wieku. Książka pomocnicza dla kl. 8 szkoły podstawowej*, Warszawa 1984, s. 85.

niektórych nauczycieli, było to niedopuszczalne. Uważam, że jest szczególnie ważne, zwłaszcza obecnie, przy tym ogromnym rozwoju mass mediów, żeby uczniowie byli krytyczni wobec przekazywanych informacji. Aby też potrafili spojrzeć na daną kwestię z różnej perspektywy. Kiedy jeszcze pracowałam w szkole, robiłam takie ćwiczenie na przykład przy omawianiu powstania styczniowego. Dzieliłam klasę na grupy. Jedni mieli wejść w rolę białych, drudzy – czerwonych, a trzecia grupa miała posłużyć się argumentami Wielopolskiego. Lub też przy Drugiej Rzeczypospolitej ćwiczenie, gdzie jedni argumentują za Narodową Demokracją, a drudzy za sanacją. A potem zmieniałam role. Ja uważam to za ogromnie ważne, aby młodzież rozumiała, że w historii mogło się wydarzyć coś zupełnie innego. Konieczne wydaje mi się też pokazywanie różnych punktów widzenia. Zasadniczo jak ja zaczynałam uczyć, zresztą jak Ty zaczynałaś, było podobnie, człowiek miał jedno źródło wiedzy. Jak był bardzo dociekliwy, to jeszcze mógł w encyklopedii sprawdzić, ale miała ona wówczas tę samą wartość informacyjną. A teraz? Jestem absolutnie przekonana, że gdybym teraz hospitowała lekcję, to bardzo bym pilnowała, aby nauczyciel przedstawiał zróżnicowane poglądy na daną sytuację oraz uwarunkowania tych zróżnicowanych poglądów.

Kolejną kwestią jest związek postępowania nauczyciela z jego przekonaniem, światopoglądem. Jeśli jestem katolikiem i się do tego przyznaję, to postępuję zgodnie z tymi wartościami. Ksiądz profesor Józef Tischner powiedział kiedyś, że nie spotkał nikogo, kto stracił wiarę przez sekretarza partii, ale widział wielu, którzy stracili wiarę przez swego proboszcza lub osobę oficjalnie deklarującą katolicyzm. Taki przykład osobisty, ale odnoszący się do postaw. Stoję w sklepie. Chodzę tam rzadko z przyczyn oczywistych, dwie kule. Koszyk prawie pełen. Myślisz, że ktoś ustąpi? Czy na przykład obywatelskim czynem jest płacenie podatków? Niewykręcanie się od nich. Można dyskutować o ich wysokości itd. Ich płacenie jest obowiązkiem obywatelskim. Albo wybory. Ja bym dawała dwa razy wyższe kary finansowe niż Szwajcarzy za nieuczestniczenie w wyborach. Był kiedyś wykład dla olimpijczyków posła Jerzego Stępnia³⁰ na temat zaangażowania

obywatelskiego. Powiedział tak: dawniej kazano się spowiadać, że się zgrzeszyło myślą, mową i uczynkiem. A jeśli nie pójdzie się na wybory? – zapytał. I sala odchrzyknęła: zaniebdaniem. To jest dobry przykład zaangażowania etycznego. Mnie się to wydaje bardzo ważne w uczeniu postaw obywatelskich.

We wprowadzanych zmianach w edukacji historycznej ważną rolę odgrywało zawsze Polskie Towarzystwo Historyczne. Jakie kwestie uważasz za szczególnie istotne?

Wszystkie zmiany, w których brałam udział, były konsultowane na posiedzeniach komisji dydaktycznej. PTH zajmowało stanowisko wobec wszystkich projektów reform, także Zarząd Główny, nie tylko komisja. Miarą zainteresowania społeczności PTH sprawą reform w edukacji historycznej jest chociażby sytuacja, jaka miała miejsce przy ostatnich zmianach w podstawie programowej historii i wprowadzeniu „historii i teraźniejszości”. Blisko 150 członków PTH wypowiedziało się w tej sprawie, a 70 przedstawiło swoje uwagi pisemnie.

W rozmowach o współczesnej szkole pojawia się czasami opinia, formułowana zwłaszcza przez nauczycieli historii, że zmiany są zbyt częste. Czy, w perspektywie swojego długiego doświadczenia zawodowego, zgadzasz się z nią?

Zmiany są konieczne, bo szkoła musi dostosowywać się do zmieniającego się świata. Dobre reformy powinny być jednak przemyślane zarówno pod względem treści, jak i organizacji. Reformy, które obserwowałam do czasu reformy ministra Handkego³¹, były przed wdrożeniem poprzedzone długimi debatami i badaniami pilotażowymi. Obecnie jesteśmy świadkami reform, które wprowadzane są, zanim dobiegnie końca pierwszy cykl nauczania poprzedniej, nie ma szansy na zbadanie efektów i gruntowną ocenę.

Dziękuję za rozmowę.

Wewnętrznych (1997–1999), sędzia Trybunału Konstytucyjnego (1999–2008), prezes TK (2006–2008).

³¹ Ministrem edukacji narodowej był wówczas Mirosław Handke, stąd potoczne określenie „reforma Handkego”.

³⁰ Jerzy Stępień – prawnik, sędzia, senator I i II kadencji, podsekretarz stanu w Ministerstwie Spraw

Małgorzata Machalek – historyk, dydaktyk historii, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego zatrudniona w Instytucie Historycznym. Zainteresowania badawcze: edukacja historyczna, historia społeczna i gospodarcza XX w. ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wsi oraz historia regionalna.
e-mail: malgorzata.machalek@usz.edu.pl; ORCID: 0000-0002-9581-2786

Anna Gołębiowska
Publiczna Szkoła Podstawowa
im. Stanisława Staszica w Chrzęstowicach
ORCID: 0000-0002-5202-3912

Wiadomości Historyczne
nr 1/2023, s. 25–34
ISSN 0511-9162

„Wiadomości Historyczne” – czasopismo z ponad dziewięćdziesięcioletnią tradycją (zarys problemu)

Rozpoczynając lekturę nowego numeru „Wiadomości Historycznych”, które od 2023 roku wydawane są w nowej formie, wielu dotychczasowym czytelnikom towarzyszy myśl, czy w tym przypadku mamy do czynienia z dobrą zmianą czy dobrą kontynuacją? Każda odpowiedź w tym względzie wydaje się być właściwa, choć warto w tym miejscu zwrócić uwagę na kilka wybranych aspektów związanych z ponad dziewięćdziesięcioletnią historią tego czasopisma.

Czasopismo „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”, które do końca 2022 roku ukazywało się na rynku czytelnictwa, skierowane było nie tylko do nauczycieli wszystkich typów szkół i poziomów edukacji, ale także do studentów historii oraz miłośników i pasjonatów tejże nauki. Na łamach „Wiadomości Historycznych” zamieszczane były informacje o najnowszych badaniach historyków i osiągnięciach historiografii polskiej i światowej oraz wskazywane główne kierunki działań w zakresie dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie. Szczególnie istotne jest jednak to, że pismo stanowiło dotychczas także forum dla nauczycieli, umożliwiając im wymianę doświadczeń, dyskusję nad nurtującymi problemami oraz prezentację swoich autorskich pomysłów, a także przybliżanie działalności środowiska historycznego szerszemu odbiorcy.

Tym celom „Wiadomości Historyczne” są wierne od 1929 roku, kiedy to uchwałą Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego

z 10 marca 1929 powołano je w formie osobnego dodatku do „Kwartalnika Historycznego”. W takiej formie „Wiadomości Historyczne” ukazywały się do końca 1933 roku, kiedy to ponownie zostały wcielone do „Kwartalnika”. W okresie tym czasopismo składało się z kilku stałych działów. Wśród nich wymienić należy choćby artykuły naukowe, zapiski informacyjne i sprawozdawcze, przegląd zawartości czasopism o tematyce historycznej, kronikę naukową oraz sprawy towarzystwa. Pojawiały się również teksty związane z nauczaniem historii, głównie w innych państwach¹.

Rok 1933 nie zakończył historii czasopisma, bowiem szczególne znaczenie ma fakt, iż od tego właśnie roku zaczął ukazywać się periodyk pod nazwą „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”. Był to „organ Polskiego Towarzystwa Historycznego dla spraw nauczania historii” wydawany nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego². Czasopismo to ukazywało się jako kwartalnik w latach 1933–1939,

¹ Zob. m.in.: N. Gąsiorowska, *Najnowsze prądy w nauce i nauczaniu historii w ZSRR*, „Wiadomości Historyczne. Dodatek do Kwartalnika Historycznego” 1930, z. 2, s. 110–125; A. Kłodziński, *Historia w angielskiej szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne. Dodatek do Kwartalnika Historycznego” 1930, z. 3/4, s. 239–248.

² Zob. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” [dalej: WHD] 1933, z. 1.

a jego redaktorem był Kazimierz Tyszkowski, wspomagany od 1937 roku przez Antoniego Knota³. Pod względem układu działów tematycznych „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” nawiązywały do dodatku „Kwartalnika Historycznego”. Każdy zeszyt zawierał artykuły naukowe pod wspólną nazwą „Rozprawy” oraz stałe elementy, takie jak: „Recenzje i sprawozdania”, „Zapiski bibliograficzne” oraz „Kronika”. W niektórych zeszytach pojawiał się również dział o nazwie „Polemika”, który stanowił pole do dyskusji nad poszczególnymi artykułami oraz najważniejszymi sprawami historycznymi. Jednak to, na co należy zwrócić szczególną uwagę, to fakt, iż czasopismo to nakierowane było szczególnie na edukację, poruszając przede wszystkim problematykę nauczania historii. Dlatego też w poszczególnych numerach znajdują się artykuły charakteryzujące główne problemy edukacji historycznej okresu międzywojennego. Warto w tym miejscu przywołać choćby teksty Franciszka Bujaka, Ewy Maleczyńskiej czy Józefa Dutkiewicza⁴.

„Wiadomości Historyczne” po II wojnie światowej

Po II wojnie światowej czasopismo, pod nieco zmienioną nazwą – „Wiadomości Historyczne”, zachowało dotychczasowy charakter, gdyż znaczna część pojawiających się tekstów odnosiła się do problematyki szkolnej związanej z nauczaniem historii. W 1948 roku ukazał się pierwszy numer pisma w nowej odsłonie. Jego wydanie, na zlecenie Ministerstwa Oświaty, przy współpracy Polskiego Towarzystwa Historycznego, było przede wszystkim odpowiedzią na bardzo trudną sytuację polskiego szkolnictwa.

³ Kolejne zeszyty WHD udostępnione są przez Wielkopolską Bibliotekę Cyfrową.

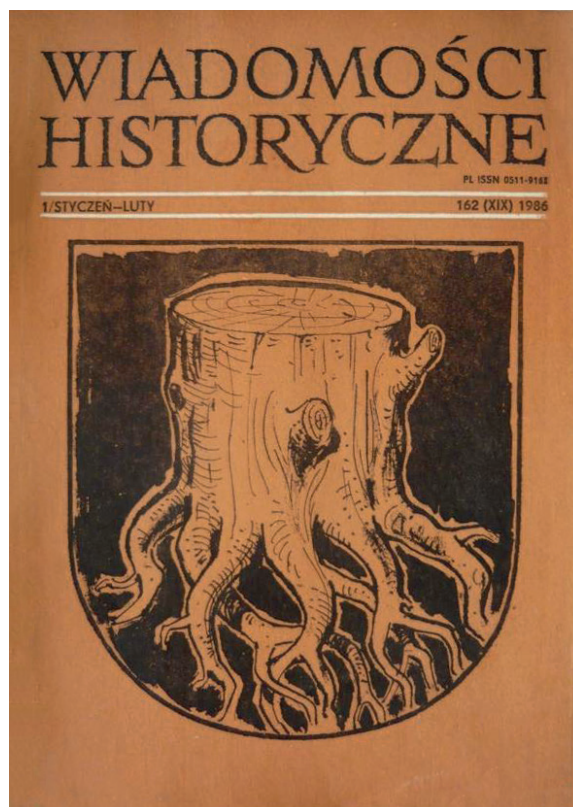
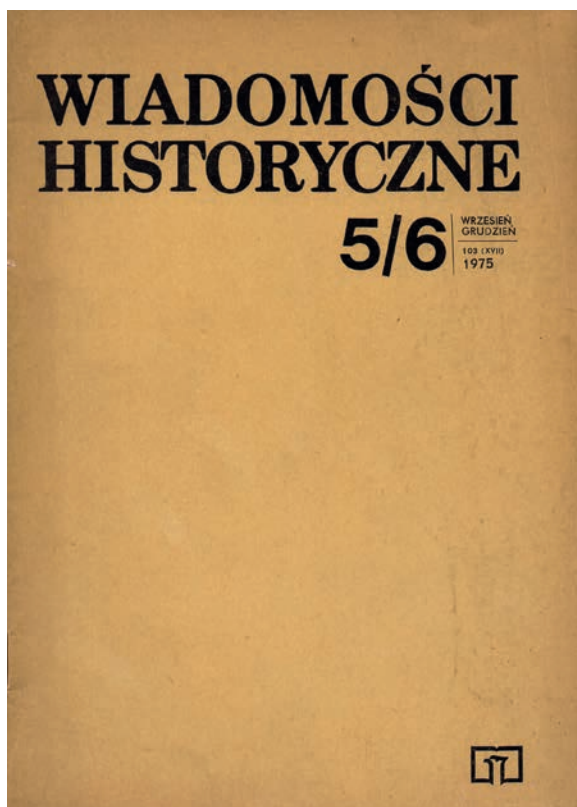
⁴ Zob. m.in.: F. Bujak, *Reforma studiów historycznych na Uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego*, WHD 1933, z. 2, s. 1–21; E. Maleczyńska, *Regionalizm w nauczaniu historii*, WHD 1933, z. 2, s. 27–37; *taż*, *Historia powszechna w kursie klasy II gimnazjum nowego typu*, WHD 1936, z. 1, s. 2–14; J. Dutkiewicz, *Organizacja pracy na lekcjach historii na stopniu licealnym*, WHD 1936, z. 1, s. 1–4; *tenże*, *Rozciągłość czasu. Szkic o chronologii w szkole*, WHD 1938, z. 4, s. 236–244.

Mimo iż nie było ku temu odpowiednich warunków materialnych, lokalowych i kadrowych, to wraz z utworzeniem Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego (PKWN) w lipcu 1944 roku przystąpiono do odbudowy struktur polskiego szkolnictwa i wprowadzania powszechnego i bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Miało temu służyć ogłoszenie przez Resort Oświaty w sierpniu 1944 roku „Wezwania Nauczycieli”, w którym zapowiedziano uruchomienie od 1 września szkół powszechnych i średnich oraz wezwano pedagogów do podejmowania pracy w zawodzie. W kolejnych ogłaszanych dokumentach odcięto się od trójstopniowości szkoły powszechnej, wprowadzonej tzw. reformą jędrzejewiczowską z 1932 roku, przyjmując jednolity program nauczania⁵. Przedstawiono również projekt reformy systemu edukacji⁶ oraz określono sposób organizacji szkolnictwa w tzw. okresie przejściowym. W wyniku wprowadzonych zmian w kolejnych latach szkolnych (tj. 1945/46, 1946/47) wystąpiła tzw. mozaikowość struktury szkolnej. Obok starych form kształcenia (pochodzących jeszcze z okresu sprzed II wojny światowej) powstały bowiem formy przejściowe (np. klasy wyrównawcze i ujednoczenie programowe nowych klas VII z I klasami gimnazjum) i zupełnie nowe. Tak więc na terenie kraju istniały jeszcze szkoły powszechne z 4, 5 lub 6 klasami, szkoły 7-klasowe i te mające 8 klas. W szkolnictwie średnim funkcjonowały obok siebie zarówno klasy gimnazjalne, jak i licealne⁷.

⁵ Był to dokument ogłoszony przez Resort Oświaty PKWN we wrześniu 1944 r. – „Wytyczne organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45”.

⁶ Projekt reformy został przedstawiony na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w dniach 18–22 czerwca 1945 r. Zakładano w nim m.in. obowiązek szkolny i powszechną, publiczną, jednolitą i bezpłatną 8-letnią szkołę podstawową o jednolitym programie dla miast i wsi. M. Krajewski, *Historia wychowania i myśli pedagogicznej. Zarys wykładu*, Płock 2006, s. 241; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 299–300; *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (18–22 czerwca 1945 r.)*, Warszawa 1945, s. 246–248.

⁷ W. Ozga, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960, s. 119–121.



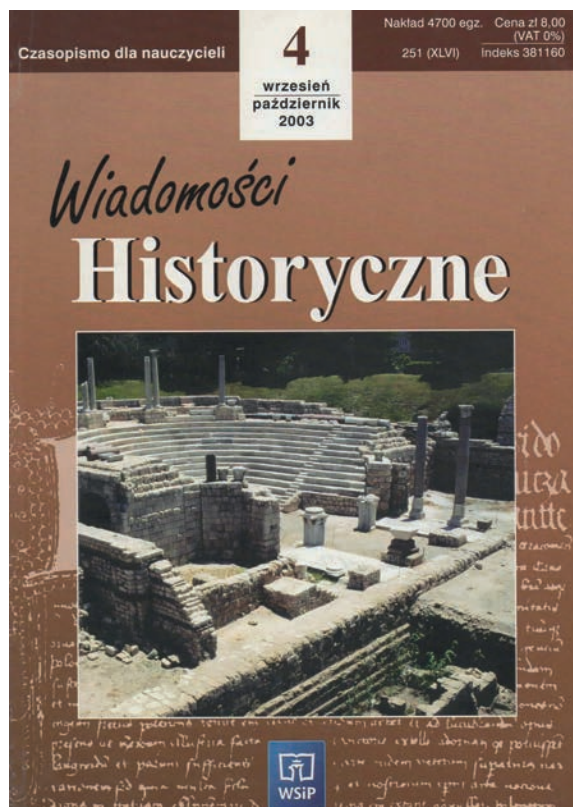
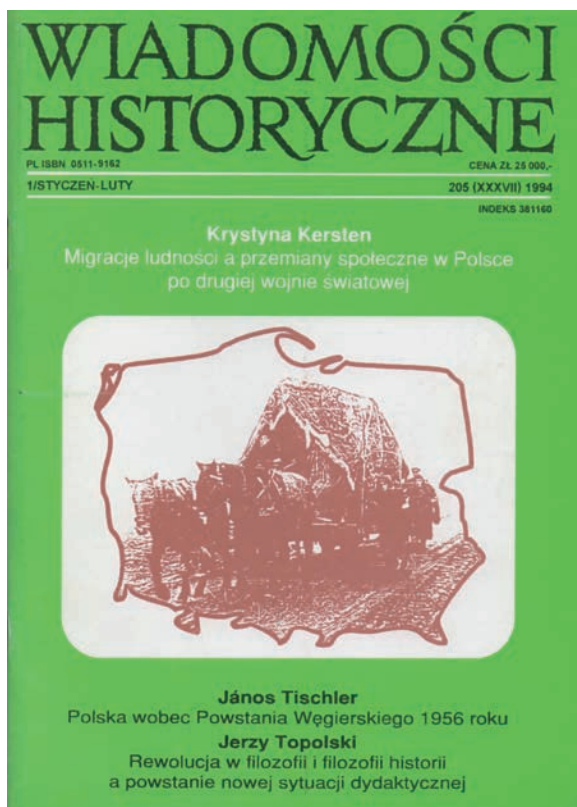
W tej dość trudnej i skomplikowanej sytuacji polskiego szkolnictwa istotnym problemem, którym również należało się pilnie zająć, była konieczność stworzenia nowych, jednolitych programów nauczania zgodnych z wymaganiami i oczekiwaniami ówczesnej władzy i dostosowanych do nowej, jakże odmiennej sytuacji społeczno-politycznej kraju. Można tu zaryzykować stwierdzenie, iż w najtrudniejszej sytuacji znaleźli się nauczyciele historii, których przedmiot nauczania „dostał się pod wielostronny ostrzał. Nad właściwą interpretacją dziejów czuwały aż nadto skrupulatnie władze oświatowe i tzw. czynnik społeczny, a nad odchyleniami od tradycyjnego ujmowania przeszłości – rodzice”⁸. Zostały zatem stworzone nowe programy nauczania i podręczniki uzupełnione o całkowicie nowe treści związane z historią powszechną, społeczno-gospodarczą, kulturalną oraz o prehistorię. Z kolei nauczyciele zostali postawieni przed koniecznością samodzielnego dokształcania się i uzupełniania swej wiedzy merytorycznej.

⁸ W. Zwolska, *Piętnaście lat „Wiadomości Historycznych”*, „Wiadomości Historyczne” [dalej: WH] 1964, nr 3, s. 114.

Zatem, jak zostało to ujęte w przedmowie redakcji pierwszego numeru „Wiadomości Historycznych”, czasopismo miało wpierać nauczycieli poprzez zamieszczanie artykułów naukowych pomagających uzupełnić luki wykształcenia oraz omówienia podręczników, programów i pomocy dydaktycznych, jak również umożliwić wymianę poglądów i dzielenie się własnymi doświadczeniami nauczycieli w ramach prowadzenia dyskusji na łamach czasopisma⁹.

Analizując zawartość numerów z pierwszych lat ukazywania się „Wiadomości Historycznych”, kiedy to polskie szkolnictwo dążyło do ustabilizowania sytuacji po okresie wojny i okupacji oraz dostosowywało się do nowych warunków politycznych, można wyróżnić kilka rodzajów artykułów odnoszących się do kwestii szkolnictwa. Najbardziej chyba oczekiwane, przynajmniej w pierwszych latach ukazywania się czasopisma, były te teksty, w których prezentowano nowe programy nauczania, ich założenia i, co bardzo istotne dla nauczycieli, wskazówki dotyczące ich realizacji. Już zatem w pierwszym numerze Żanna Kormanowa dokonała prezentacji założeń naukowych

⁹ *Od redakcji*, WH 1948, nr 1, s. 1–2.



i ideowych nowego programu historii dla szkoły podstawowej¹⁰, zaś w kolejnych numerach znalazły się teksty zwracające uwagę na sposoby realizacji tymczasowych programów nauczania w szkole podstawowej i średniej¹¹. Natomiast już w czwartym numerze czasopisma z roku 1949 przedstawione zostały konkretne założenia nowego programu do nauczania historii dla trzech cykli nauczania w 11-letniej szkole, zakładające zerwanie z dotychczasowymi programami przedwojennymi i przejściowymi¹². Wraz z jego opublikowaniem zaczęły pojawiać się artykuły, głównie autorstwa Janiny Schoenbrenner, których celem było ukazanie, w jaki sposób ów program najefektywniej realizować. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż oprócz zagadnień merytorycznych, mocno

„nacechowanych ideowo”, czytelnik mógł znaleźć w nich konkretne uwagi dydaktyczne i pedagogiczne, wskazujące, w jaki sposób dostosować realizację poszczególnych zagadnień do konkretnej grupy wiekowej uczniów¹³. Pojawiły się również artykuły, w których autorka omawiała szczegółowo sposób realizacji programu w klasach IV i V w poszczególnych miesiącach, wskazując nauczycielom konkretne materiały, które powinny zostać wykorzystane podczas zajęć¹⁴. Wymienia choćby akty prawne związane z konkretną tematyką zajęć i podaje literaturę uzupełniającą wskazaną jako uzupełnienie treści podręczników, które w tym okresie kolejno były wydawane.

¹⁰ Ź. Kormanowa, *Założenia naukowe i ideowe nowego programu historii dla szkoły podstawowej*, WH 1948, nr 1, s. 15–22.

¹¹ Zob. m.in.: J. Kamińska, *Kilka uwag do programu prehistorii w szkole podstawowej*, WH 1948, nr 2, s. 20–25; J.K.S., *Zagadnienia realizacji przejściowego programu historii w ogólnokształcącej szkole średniej*, WH 1949, nr 2, s. 24–30.

¹² *Nowy program historii*, WH 1949, nr 4, s. 3–10.

¹³ Zob. J. Schoenbrenner, *Nowy program historii klasy III i IV (cykl pierwszy)*, WH 1949, nr 4, s. 41–46; *taż*, *O właściwe pojmowanie tzw. aktualizacji w nauczaniu historii w szkole*, WH 1949, nr 5, s. 46–49; *taż*, *Nowy program historii w świetle doświadczeń praktycznych*, WH 1950, nr 2, s. 26–31; i inne.

¹⁴ *taż*, *Projekt realizacji programu historii w klasach IV i V (cz. I)*, WH 1950, nr 4, s. 36–47; *taż*, *Projekt realizacji programu historii w klasach IV i V (cz. II)*, WH 1950, nr 5, s. 26–39; *taż*, *Projekt realizacji programu historii w klasach IV i V w miesiącu maju i czerwcu 1951 r.*, WH 1951, nr 2, s. 25.

Problematyka podręczników i pomocy dydaktycznych była skądinąd stałym elementem każdego numeru czasopisma w latach 1948–1950. Już w pierwszym numerze „Wiadomości Historycznych” znalazł się artykuł autorstwa Gryzeldy Missalowej i Józefa Dutkiewicza pt. *Podręcznik historii dla szkoły podstawowej*, w którym scharakteryzowane zostały trzy części podręcznika (przeznaczonego kolejno dla klas VI, VII i VIII). Stanowił on pierwszą próbę włączenia w zakres nauczania historii treści określonych przez nowy program nauczania, jak choćby dziejów powszechnych czy elementów historii gospodarczej¹⁵. Autorzy tego tekstu wskazali również potrzebę, by w następnych numerach czasopisma podejmować rozważania dotyczące kwestii podręczników. W odpowiedzi na to wezwanie w kolejnych numerach „Wiadomości Historycznych” pojawił się szereg tekstów, w których dokonywano przeglądu wydanych podręczników¹⁶, charakterystyki konkretnych tytułów¹⁷ oraz omówienia dostępnych pomocy dydaktycznych¹⁸. Warto również zaznaczyć, iż w poszczególnych numerach na wewnętrznej stronie tylnej okładki zamieszczone były wykazy podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Oświaty¹⁹.

Zważywszy na fakt, iż „Wiadomości Historyczne” wydawane były na zlecenie Ministerstwa Oświaty, nie powinno dziwić, iż dużą część konkretnych numerów czasopisma zajmowały materiały zawierające wypowiedzi przedstawicieli władz oraz informacje i sprawozdania instytucji odpowiedzialnych za oświatę. Wymienić tu można m.in. teksty: *Problem liczby lat trwania nauki w szkole podstawowej i średniej*, w którym zamieszczono fragment przemówienia ministra

oświaty dr. Stanisława Skrzyszewskiego, ogłoszonego podczas Zjazdu Kuratorów w Warszawie w dniach 22–24 kwietnia 1948 roku²⁰, oraz *Podstawowe zadania w zakresie oświaty i wychowania* zawierający fragment rezolucji uchwalonej podczas Krajowej Narady Aktywu Oświatowego Polskiej Partii Robotniczej, odbytej 30 października 1948 roku w Warszawie²¹.

Ogromnie ważny, ciekawy i dość różnorodny, a zarazem wspierający nauczycieli historii w trudnym okresie reformowania edukacji historycznej po II wojnie światowej (przede wszystkim w latach 1948–1951) był dział o nazwie „Z praktyki szkolnej”, zamieniony w 1952 roku na „Nauczyciele piszą”. W tym miejscu sami nauczyciele prezentowali swoje pomysły, doświadczenia i konkretne konspekty lekcji. Znajdziemy tu zatem artykuły ukazujące sposoby realizacji poszczególnych tematów lekcji²², protokół koleżeńskiej lekcji historii²³, sposób wykorzystania pomocy dydaktycznych²⁴ oraz wskazówki odnoszące się do konkretnych metod pracy z uczniami²⁵. Pojawiły się również inne istotne dla nauczycieli kwestie, które były zgodne z oczekiwaniami ówczesnych władz, jak choćby tekst dotyczący zadań nauczycieli wynikających z założeń VII Plenum KC PZPR czy problem odzwierciedlenia dyskusji nad projektem Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w edukacji historycznej młodego pokolenia²⁶.

¹⁵ G. Missalowa, J. Dutkiewicz, *Podręcznik historii dla szkoły podstawowej*, WH 1948, nr 1, s. 23–28.

¹⁶ Zob. m.in.: P.W., *Przegląd podręczników historii*, WH 1949, nr 5, s. 22–25.

¹⁷ Zob. m.in.: J. Wolski, *Podręcznik historii starożytnej*, WH 1948, nr 2, s. 15–19; S.J., *Podręcznik dla klas IV i V szkoły podstawowej*, WH 1948, nr 2, s. 20–25.

¹⁸ Zob. m.in.: K. Jażdżewski, *Uwagi o „Tablicach prehistorycznych” Janiny Przeworskiej*, WH 1948, nr 2, s. 26–31; J. Schoenbrenner, *Pomoce do nauki historii w szkole*, WH 1949, nr 3, s. 15–23; J. Przeworska, *Pomoce szkolne z zakresu prehistorii*, WH 1949, nr 3, s. 24–28.

¹⁹ Zob.: WH 1948, nr 2 oraz WH 1949, nr 4.

²⁰ S. Skrzyszewski, *Problem liczby lat trwania nauki w szkole podstawowej i średniej*, WH 1948, nr 3, s. 1–2.

²¹ *Podstawowe zadania w zakresie oświaty i wychowania*, WH 1948, nr 4, s. 1–2.

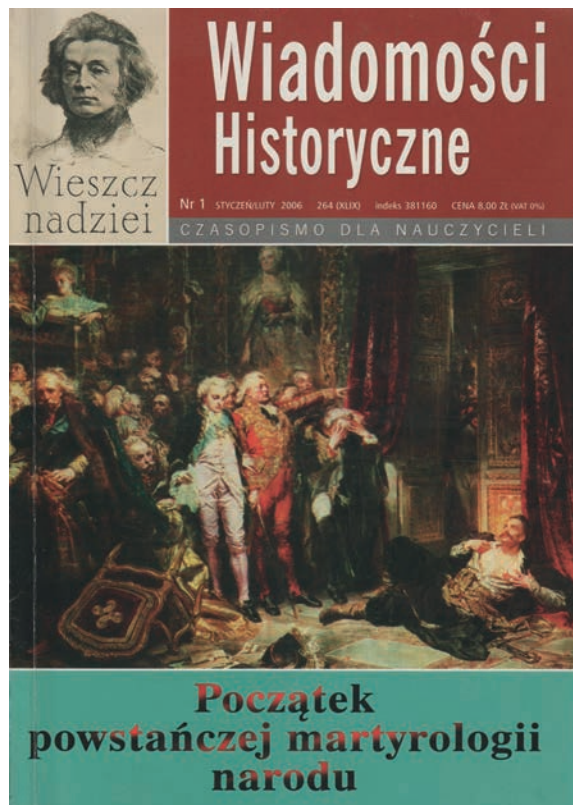
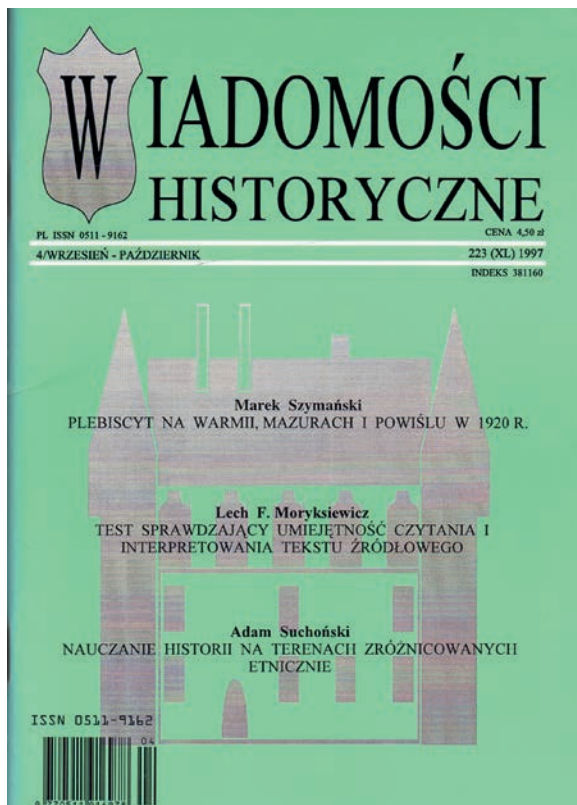
²² Zob. m.in.: H. Dybczyńska, *Jak przerobiłam temat: „Prehistoria ziem polskich w liceum humanistycznym”*, WH 1948, nr 4, s. 46–47; S.J., *Na Śląsku w II połowie XIX wieku (lekcja w klasie V szkoły podstawowej w Warszawie na Pradze)*, WH 1948, nr 4, s. 48–49.

²³ *Protokół koleżeńskiej lekcji historii w kl. V na konferencji ZNP Rejonu Praga-Północ w Warszawie*, WH 1949, nr 3, s. 29–31.

²⁴ J. Młodecki, *Jak korzystałem na lekcjach w kl. IX z mapy J. Natanson-Leskiego: Polska w X, XI i XII w.*, WH 1949, nr 4, s. 49–51.

²⁵ J. Brzozowska, *Jak nauczyłam dzieci klasy VI samodzielnie prowadzić notatki na lekcjach historii*, WH 1952, nr 1, s. 42–43.

²⁶ F. Laskowski, *Zadania nauczycieli w świetle VII Plenum KC PZPR*, WH 1952, nr 5, s. 279–300; *Jak odbita*



Z początkiem lat 50. na łamach „Wiadomości Historycznych” można zaobserwować coraz większą liczbę tekstów związanych z postępującą stalinizacją kraju i przenikaniem wątków ideowych do edukacji historycznej i obywatelskiej. Zresztą w maju 1953 roku „Wiadomości Historyczne” połączone zostały z czasopismem „Polska i Świat Współczesny” (skierowanym do nauczycieli wychowania obywatelskiego) w „Historię i Naukę o Konstytucji”. W takiej formie periodyk ukazywał się do 1958, kiedy to powrócono do pierwotnej nazwy.

Na początku lat 60. na łamach „Wiadomości Historycznych” szeroko akcentowana była również kwestia kolejnej reformy edukacji, wprowadzonej w życie 15 lipca 1961 roku na mocy uchwalonej przez Sejm Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania²⁷. Już w roku 1961 Ma-

się dyskusja nad „Projektem Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” w nauczaniu szkolnym historii?, WH 1952, nr 5, s. 300–303.

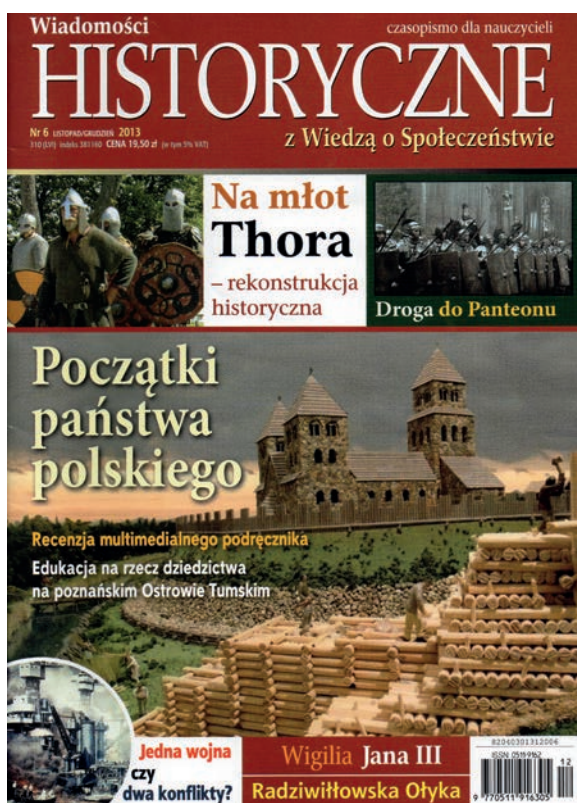
²⁷ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, „Dziennik Ustaw” [dalej: Dz. U.] 1961, nr 32, poz. 160; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 307.

ria Romanowicz w artykule *U progu nowego roku szkolnego* zwróciła uwagę na fakt, że ogłoszona reforma edukacji postawiła przed nauczycielami konieczność dostosowania się do nowych wymagań, wynikających z wprowadzenia 8-letniej szkoły podstawowej. Z dużym niepokojem wskazała na problem odnoszący się do nauczycieli historii „z przypadku”, dla których przedmiot ten jest jedynie dodatkowym obowiązkiem realizowanym w celu uzupełnienia etatu i którzy z dużym prawdopodobieństwem będą mieli problem z elastycznym wprowadzeniem wytycznych reformy do procesu edukacyjnego²⁸.

Reformy edukacji na łamach „Wiadomości Historycznych”

W numerach wydawanych w latach 1962–1966 problem reformowanej edukacji historycznej miał swoje stałe miejsce. Od rocznika 1962 powrócił dział „Programy nauczania” (w latach 1964–1966 pod nazwą „Programy i podręczniki”),

²⁸ M. Romanowicz, *U progu nowego roku szkolnego*, WH 1961, nr 4, s. 224–226.



w którym prezentowane były najistotniejsze kwestie zmian zachodzących w nauczaniu historii, głównie w 8-letniej szkole podstawowej. Z tego też powodu cztery roczniki czasopisma (lata 1963–1966) stały się trwałą i nieocenioną pomocą dla nauczycieli historii w realizacji założeń reformy i nowego programu (głównie w szkole podstawowej). Śledząc ich zawartość i tematykę artykułów, łatwo można określić, na jakim etapie i w której klasie był on wprowadzany.

Kolejny pomysł dokonania zmian w polskim szkolnictwie pojawił się w początkach lat 70. Dotyczył on przede wszystkim upowszechnienia wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi oraz zapewnienia powszechnego wykształcenia średniego poprzez realizację jednolitego programu kształcenia w 10-letniej szkole ogólnokształcącej²⁹. Prace nad reformą będą przebiegały

²⁹ W obrębie ogólnokształcącej szkoły 10-letniej wyodrębniono dwa cykle nauczania: nauczanie początkowe (klasy I–III) i nauczanie systematyczne (klasy IV–X). To drugie miało się składać z dwóch części. W pierwszej, obowiązującej wszystkich uczniów, dominować miał układ nauczania liniowego, natomiast drugą część miała stanowić grupa

w dwóch etapach: pierwszym – etapie przygotowawczym opartym na pracach programowych i organizacyjnych oraz drugim – całościowych wdrożeń, które miały się rozpocząć najpóźniej w 1978 roku. Sejm PRL wezwał rząd do przygotowania i przedłożenia w roku 1975 projektu ustawy o systemie edukacji narodowej „rozwijającej i konkretyzującej założenia określone w niniejszej uchwale”³⁰. I mimo iż ostatecznie ustawa ta nie została przygotowana i wdrożona w życie zgodnie z wymienionymi wyżej założeniami, to prace programowe w zakresie nauczania historii zostały wykonane i przedstawione na łamach „Wiadomości Historycznych” w rocznikach 1976 i 1977. Niestety, w związku z niewprowadzeniem w życie 10-letniej szkoły średniej, program opracowany na podstawie projektów przygotowanych przez Instytut Programów Szkolnych, Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz Instytut

przedmiotów fakultatywnych, uwzględniająca zainteresowania i uzdolnienia uczniów. Zob.: Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej, „Monitor Polski” 1973, nr 44, poz. 260.

³⁰ Tamże.

Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego nie został zrealizowany w praktyce szkolnej. Zaznaczyć jednak należy, iż był to pierwszy program historii w polskim systemie szkolnym po II wojnie światowej, który został bardzo rzetelnie przemyślany, opracowany oraz poddany szerokiej dyskusji, a do jego założeń dydaktycy historii powracali w kolejnych latach, prezentując konkretne zapisy jako właściwe rozwiązania dydaktyczne³¹.

Nowa sytuacja w kraju, której punktem zwrotnym były przemiany ustrojowe z 1989 roku, znalazła również odzwierciedlenie w sposobie funkcjonowania polskiej oświaty. Pod zmienioną nazwą Ministerstwo Edukacji Narodowej już w roku 1990 ogłosiło tzw. priorytety edukacyjne zakładające dostosowanie szkolnictwa do potrzeb odradzającego się społeczeństwa wolnorynkowego, odstąpienie od jednakowych dla wszystkich programów i podręczników, możliwość powstania szkolnictwa prywatnego oraz przekazanie samorządom prowadzenia sieci szkół i przedszkoli³².

Tematyka ta na strony „Wiadomości Historycznych” trafiła już w drugim numerze rocznika 1991. Zamieszczono w nim wywiad przeprowadzony z dr. Stanisławem Słowińskim, wicedyrektorem Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN. Zasygnalizowany został główny kierunek zmian w polskim nauczaniu polegający przede wszystkim na konieczności odejścia od jednolitego, sztywnego i przeładowanego programu na rzecz programów autorskich, stworzonych przez samych nauczycieli na podstawie zatwierdzonego przez Ministerstwo „minimum programowego”. Miało ono stać się informacją określającą drogę, którą powinien przejść uczeń pod kierunkiem nauczyciela w procesie rozwoju intelektualnego i osobowościowego³³.

Temu właśnie problemowi poświęcona została duża część numerów czwartego i piątego

w roku 1992 oraz poszczególne teksty w rocznikach 1993 i 1994. Zgodnie z założeniami ministerialnymi już jesienią 1991 powołane zostały zespoły przedmiotowe, które w pierwszych miesiącach 1992 przedstawiły wstępne, robocze wersje minimum programowych³⁴. Dla historii (z datą 7 marca 1992) został opublikowany w czwartym numerze „Wiadomości Historycznych”³⁵. Jego tekst został poprzedzony słowami redakcji, zapraszającymi do dyskusji, oraz opisem dotychczasowych prac nad minimum programowym autorstwa Czesława Nowarskiego, w którym została przedstawiona konkretyzacja terminu „minimum programowe”. Autor powołał się na słowa Anny Radziwiłł określające minimum programowe jako koncepcję, „która zakładała, iż uczeń musi wynieść ze szkoły określony zasób wiedzy i umiejętności. Jego zakres jest więc obowiązkowy i jednakowy dla każdego absolwenta kończącego dany typ szkoły”³⁶. W następnych rocznikach czasopisma można odnaleźć również echa dyskusji dotyczącej konieczności opracowania kolejnych wersji podstawy programowej³⁷.

Już w połowie lat 90. pojawiać się zaczęły informacje o kolejnej wielkiej reformie strukturalnej i programowej polskiego szkolnictwa, której celem było wprowadzenie sześciolletniej szkoły podstawowej (w miejsce ośmioletniej), trzyletniego gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Nie dziwi więc fakt, że już pod koniec 1998 na łamach czasopisma pojawił się dział „Reforma edukacji szkolnej”, który przez kilka następnych numerów stał się pomocą dla nauczycieli historii

³¹ J. Centkowski, *Założenia dydaktyczne projektu programu historii klasy V szkoły podstawowej*, WH 1981, nr 4, s. 213–215.

³² M. Krajewski, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 263; J. Dreus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 313–314.

³³ *U progu rewolucji oświatowej. Mówi dr Stanisław Słowiński* [rozmawiał Jerzy Centkowski], WH 1991, nr 2, s. 69.

³⁴ C. Nowarski, *Próba bilansu II etapu prac nad podstawą programową historii*, WH 1993, nr 3, s. 134.

³⁵ *Minimum Programowe w zakresie historii*, WH 1992, nr 4, s. 193–200.

³⁶ C. Nowarski, *Na marginesie prac nad minimum programowym z zakresu historii*, WH 1992, nr 4, s. 190.

³⁷ Zob. m.in.: Z. Serwa, *O skuteczności w nauczaniu historii (na marginesie dyskusji o tzw. minimach programowych)*, WH 1994, nr 1, s. 50–55; J. Dybowski, *Projekt Minimum programowego historii. Zestaw problemów obowiązujących we wszystkich typach szkół*, WH 1994, nr 4, s. 229–231; *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących. Załącznik do zarządzenia nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997 r., Dz. Urz. MEN nr 5, poz. 23 (tekst z VII 1997)*, WH 1998, nr 1, s. 36–39.

w rozumieniu dokonywanych zmian i wprowadzaniu ich do praktyki szkolnej.

Z dniem 1 września 1999 roku reforma firmowana przez ministra Mirosława Handkego stała się faktem. Rozpoczął się proces wygaszania ośmioletniej podstawówki na rzecz sześciolletniej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum. Mimo iż nauczyciele otrzymali sporą dawkę pomocy dydaktycznych, oferowanych przez poszczególne wydawnictwa publikujące programy nauczania i podręczniki, i jak zawsze przystąpili do wprowadzenia do praktyki szkolnej założeń reformy w taki sposób, by uczniowie nie odczuli zbyt boleśnie procesu zmian, to na łamach „Wiadomości Historycznych” echa reformy pojawiły się jeszcze parokrotnie.

Podobnie sytuacja wygląda w odniesieniu do kolejnej reformy programowej wprowadzonych przez MEN w 2008 roku³⁸. Mimo iż większa część dyskusji nad tą reformą prowadzona była w mediach i Internecie, to jednak i na łamach „Wiadomości Historycznych” pojawiły się jej echa. Artykułem Grażyny Okły pt. *Ewolucja koncepcji edukacji historycznej w kierunku efektywności kształcenia* redakcja „Wiadomości Historycznych” rozpoczęła cykl artykułów merytorycznych pisanych przez autorów reformy programowej, których celem było przybliżenie nauczycielom historii jej celów i głównych założeń³⁹. Artykuł ten nie przeszedł bez echa w środowisku dydaktycznym i już w następnym numerze „Wiadomości Historycznych” został opublikowany polemiczny tekst Grzegorza Chomickiego, który w niezwykle ciekawy sposób przedstawił swoje wątpliwości związane z reformą programową⁴⁰.

Warto jednak zaznaczyć, że z biegiem lat zawartość poszczególnych numerów czasopisma zmieniła się pod względem poruszanych tematów. Coraz mniej było tekstów związanych

³⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

³⁹ G. Okła, *Ewolucja koncepcji edukacji historycznej – w kierunku efektywności kształcenia*, WH 2009, nr 3, s. 16–19.

⁴⁰ G. Chomicki, *Rozmyślenia nad reformą, czyli poprawianie ideału*, WH 2009, nr 4, s. 39.



z problematyką reform, a coraz więcej ukazywało się materiałów, których celem miało być wspomaganie nauczycieli w bieżącej pracy z uczniem. Dlatego też wielka reforma edukacji, która do polskiego szkolnictwa weszła w roku 2017, nie znalazła już tak dużego odzwierciedlenia w materiałach zamieszczanych w „Wiadomościach Historycznych”. Ukształtowały się natomiast działy tematyczne, które stały się swoistym bankiem pomysłów do wykorzystania w szkolnej edukacji historycznej. Warto w tym miejscu wspomnieć o tzw. Forum Edukacyjnym, w którym czynni nauczyciele i dydaktycy historii prezentowali swoje autorskie, często przepracowane z dziećmi i młodzieżą pomysły na lekcje historii⁴¹. Stałym i niezmiernie ważnym elementem są również materiały ukazujące się jako „Klucz do epoki”, których celem jest wzbogacenie wiedzy merytorycznej nauczycieli o niezwykle

⁴¹ Zob. m.in.: J. Piosik, *Takie są debaty publiczne, jakie młodzieży chowanie*, WH 2021, nr 5, 41–44; M. Białokur, *Edukacja filmowa. Twarzą w twarz, czyli z przyjrzeniem oka o stosunkach polsko-czeskich*, WH 2022, nr 1, s. 40–45.

interesujące informacje⁴². W niemal każdym kolejnym numerze „Wiadomości Historycznych”, obok niezwykle ciekawych informacji odnoszących się do kalendarium wydarzeń historycznych oraz rekomendacji nowości wydawniczych, pojawiał się ważny punkt związany z edukacją społeczną i obywatelską, wszak od 2008 roku pełna nazwa czasopisma brzmi: „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”. Zatem uzasadniony i bardzo potrzebny dział tematyczny „WOS w teorii i praktyce” pozwalał czytelnikom na śledzenie bieżących zmian i trendów w nauczaniu tego przedmiotu, który często należy również do kompetencji historyków.

Przedstawiony wyżej, siłą rzeczy bardzo po-
bieżny i skrótowy rys historyczny czasopisma „Wiadomości Historyczne” pozwala zwrócić uwagę na kilka kwestii. Pierwszą z nich z pewnością jest ta, że czasopismo to stanowiło i – mam

⁴² Zob. m.in.: J. Miłosz, *Sól nie tylko z Wieliczki. Wielkopolska i Kujawy – zagłębienie solne w XIX i XX wieku*, WH 2021, nr 6, s. 12–19; A. Sawicz, *Ukraińska droga do niepodległości*, WH 2022, nr 5, s. 32–38; P. Hapanowicz, *Tadeusz Kościuszko prywatnie*, WH 2017, nr 5, s. 3–10.

nadzieję – będzie stanowić niezwykle ważny i kompetentny przewodnik dla nauczycieli przedmiotów historycznych i społecznych funkcjonujących i pojawiających się w polskiej szkole. Poprzez publikację na swych łamach kolejnych ministerialnych aktów prawnych wraz z merytorycznymi i dydaktycznymi komentarzami wpływało i będzie wpływać na większą świadomość nauczycieli, którzy musieli i nadal muszą sprostać kolejnym zawirowaniom w oświacie. Ale to również oni przez wszystkie lata współtworzyli, współtworzą i nadal będą mogli współtworzyć to czasopismo, mogąc na jego łamach publikować swoje opinie, uwagi, dzielić się doświadczeniem i pomysłami z innymi przedstawicielami tego zawodu. To na jego łamach tworzyła się i ukształtowała polska dydaktyka historii, a jej główni przedstawiciele mieli możliwość prezentować szerszemu odbiorcy rezultaty swoich opracowań i wyniki badań. I mimo iż przez dziesiątki lat „Wiadomości Historyczne” ulegały wielokrotnym przeobrażeniom, zarówno redakcyjnym, jak i wizerunkowym, to wciąż stanowią stały, ale jakże istotny element pomocy dydaktycznej dla polskich nauczycieli historii. A dokonana zmiana będzie stanowiła dobrą kontynuację – na co nie tylko ja liczę.

Anna Gołębiowska – dr, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie, dyrektor Publicznej Szkoły Podstawowej im. Stanisława Staszica w Chrzęstowicach; zainteresowania naukowe: świadomość historyczna młodzieży, reformy edukacji, przemiany w edukacji historycznej, dydaktyka historii i wiedzy o społeczeństwie.
e-mail: annagolebiowska@wp.pl

Barbara Techmańska
 Uniwersytet Wrocławski
 ORCID: 000-0002-0319-1776

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2023, s. 35–40
 ISSN 0511-9162

Małgorzata Skotnicka-Palka
 Uniwersytet Wrocławski
 ORCID: 0000-0002-1284-7028

„Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” to nie tylko konferencja

Zakład Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego od 2010 roku jest organizatorem konferencji „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”. Konferencja ma charakter interdyscyplinarny. Zaproponowana została trójdzielna formuła obrad – uczestnicy dzielą się efektami swoich badań, prezentując je w wybranym przez siebie panelu: edukacja, kultura lub społeczeństwo. Choć ze względu na specyfikę Zakładu Dydaktyki, jak też uczestników spotkań dominują zagadnienia edukacji historycznej¹. Inicjatywa ta powstała z myślą o integracji środowiska dydaktycznego.

Wśród uczestników pojawiali się przedstawiciele większości ośrodków naukowych w Polsce. Gośćmi konferencji nierzadko byli również pracownicy naukowcy z zagranicy, m.in. z Czech, Słowacji czy Niemiec. Kilkakrotnie dzielili się swoimi doświadczeniami badawczymi prof. Jaroslav Vaculík (1947–2021), František Čapka i Kamil Štěpánek z Uniwersytetu Masaryka w Brnie oraz Anna Bocková i Maria Tonkova z Uniwersytetu w Bratysławie. W gronie polskich dydaktyków jako uczestników konferencji warto wspomnieć osoby, które miały ogromny wpływ na rozwój badań nad współczesną dydaktyką

historii i edukacją historyczną; emerytowanych już profesorów: Adama Suchońskiego (Uniwersytet Opolski), Krystynę Wróbel-Lipową (UMCS), Annę Glimos-Nadgórską (UŚ), Grażynę Pańko (wielokrotnego kierownika naukowego charakteryzowanych konferencji).

Pierwsze cztery konferencje miały charakter wyjazdowy: spotkanie na Zamku Czocha, następnie w Łagowie Lubuskim, kolejne w Krzyżowej oraz w Zgorzelcu. Od 2014 roku spotkania naukowe są organizowane we Wrocławiu.

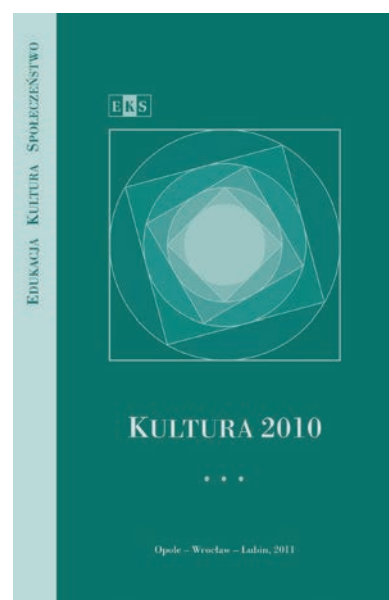
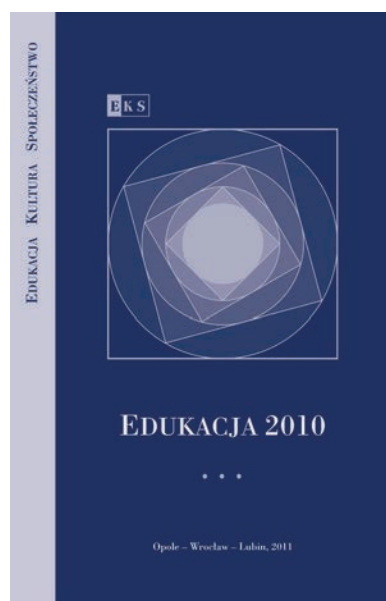
Oprócz dwóch pierwszych każda z pozostałych konferencji miała temat przewodni, który realizowany był w trójdzielnym układzie zagadnień.

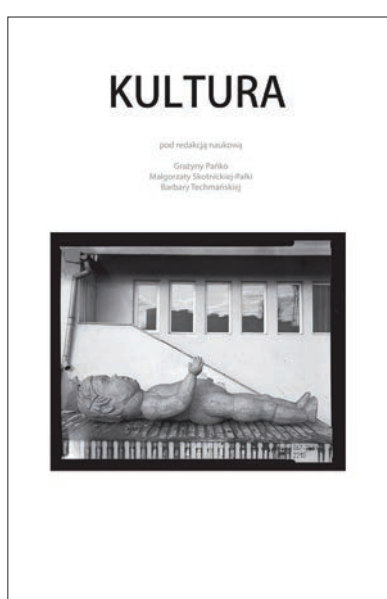
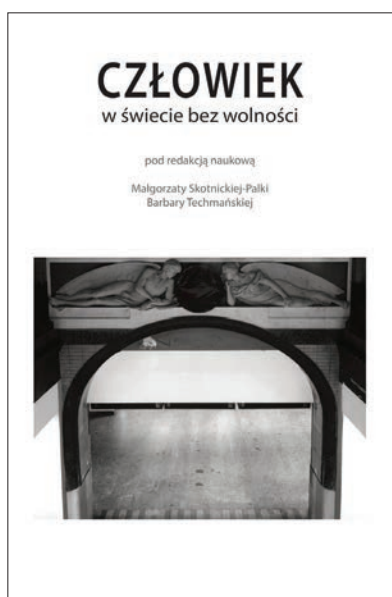
- **2010 r. Zamek Czocha, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” (w obszarze edukacji)** zastanawialiśmy się nad strukturą szkolnictwa, jego rozwojem na przestrzeni lat, reformami, którym podlegało, analizowaliśmy korekty podstaw programowych z historii i wiedzy o społeczeństwie. W obszarze **kultury** – proponowaliśmy takie tematy jak: funkcjonowanie i rozwój kultury na danym obszarze, problematyka edukacyjnej działalności instytucji; **w obszarze społeczeństwa** wśród sugestii znalazła się rola edukacji w życiu społecznym oraz wpływ różnych czynników, m.in. rozwoju przemysłu, na zmiany społeczne).
- **2011 r. Łagów, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” (w obszarze edukacji)** – problematyka gospodarcza w edukacji historycznej;

¹ Należy jednak pamiętać, że większość dydaktyków historii jest przy okazji specjalistami w innych dziedzinach i swoje badania prowadzi z historii epokowych.

miasta i mieszczaństwo w nauczaniu historii, WOS i geografii w Polsce; kobiety w podręcznikach do historii; **w obszarze kultury** – działalność kulturalna na obszarze regionów przemysłowych; życie sportowe w różnych ujęciach; kobiety jako ikony kultury; **w obszarze społeczeństwa** – życie codzienne na terenach regionów przemysłowych, patologie i zagrożenia; zmiana roli społecznej kobiet w okresie powojennym).

- **2012 r. Krzyżowa, „Nauka” (w obszarze edukacji)** – osiągnięcia naukowe; przedstawiciele świata nauki w podręcznikach i materiałach dydaktycznych; szkoły wyższe – instytucje badawcze czy placówki edukacyjne; badania nad edukacją jako dyscypliną naukową; **w obszarze kultury** – wpływ innowacji naukowo-technicznych na rozwój kultury masowej; odkrycia – jak można zmierzyć wartość badań naukowych; popularyzacja wiedzy naukowej; **w obszarze społeczeństwa** – sylwetki sławnych uczonych, ich badania i osiągnięcia; wpływ odkryć naukowych na rozwój przemysłu; postęp naukowy w życiu człowieka).
- **2013 r. Zgorzelec – Görlitz, „Człowiek i praca” (w obszarze edukacji)** – praca w podręcznikach i nauczaniu historii i wiedzy o społeczeństwie; **w obszarze kultury** – etos pracy; praca w różnych źródłach kultury; **w obszarze społeczeństwa** – rola pracy w życiu społecznym; ewolucja stosunków społecznych).
- **2014 r. Wrocław, „Nauczanie przez zabawę” (w obszarze edukacji)** – uczenie przez zabawę; gry planszowe, komputerowe i miejskie – ich rola w edukacji; humor w edukacji historycznej; **w obszarze kultury** – rozrywka i zabawa jako element życia codziennego; **w obszarze społeczeństwa** – kino i film jako formy rozrywki i edukacji; dzieci i młodzież wobec różnych form rozrywki).
- **2015 r. Wrocław, „Młodzież w perspektywie edukacyjnej, społecznej i kulturowej” (w obszarze edukacji)** – szkolnictwo dla młodzieży i z perspektywy młodzieży; instytucje wychowawcze, opiekuńcze i wspomagające trudną młodzież; młodzież mniejszościowa; **w obszarze kultury** – udział młodzieży w kulturze; subkultury młodzieżowe; złota młodzież PRL; **w obszarze społeczeństwa** – udział młodzieży w życiu politycznym PRL; życie codzienne





młodego pokolenia; portrety młodzieży okresu PRL i III RP).

- **2016 r. Wrocław, „Człowiek w świecie bez wolności” (w obszarze edukacji** – polityka historyczna realizowana za pośrednictwem instrumentów prawnych, np. programy nauczania, podręczniki, system edukacyjny; **w obszarze kultury** – współdziałanie instytucji w realizowaniu projektów – doświadczenia, oczekiwania; **w obszarze społeczeństwa** – pozaszkolna edukacja historyczna).
- **2018 r. Wrocław, „(Nie)podległe państwo, edukacja, kultura, społeczeństwo”** – omawiane były zagadnienia: ojcowie niepodległości; (nie)podległe projekty społeczne, kulturalne, edukacyjne; kobieta w (nie)podległym państwie; „słabi” w (nie)podległym państwie (sytuacja sierot, bezdomnych, niepełnosprawnych, osób z marginesu społecznego itp.); (nie)podległe szkolnictwo; działalność kulturalna w (nie)podległym państwie; instytucje państwowe w (nie)podległej Polsce; historia w przestrzeni publicznej w (nie)podległym państwie.
- **2021 r. Wrocław, „Nie tylko edukacja szkolna – spory o dydaktykę historii”** – konferencja, ze względu na pandemię COVID-19, odbywała się w formie zdalnej. Jej celem było dokonanie metodologicznej refleksji na temat stanu oraz wyzwań stojących przed dydaktyką historii i wiedzy o społeczeństwie; określenie bieżących problemów kształcenia studentów specjalizacji nauczycielskiej na studiach historycznych; stworzenie przestrzeni do zaprezentowania prowadzonych wspólnie badań naukowych w zakresie szeroko rozumianej dydaktyki historii oraz dziejów edukacji; wymiana doświadczeń i prezentacja konkretnych rozwiązań pomiędzy teorią dydaktyki a praktyką edukacyjną; określenie miejsca i roli historii w przestrzeni publicznej; kolejny raz podjęcie próby integracji środowiska dydaktycznego.
- **2022 r. Wrocław, „Koncepcje treści kształcenia historycznego i ich zmienność – od Komisji Edukacji Narodowej do współczesności”** – podczas obrad dyskutowano nad treściami kształcenia nie tylko w przeszłości, ale przede wszystkim jakim przedmiotem będzie, lub powinna być, historia za lat kilka czy kilkanaście.



Uczestnicy konferencji zorganizowanej w 2022 r. we Wrocławiu pt. „Koncepcje treści kształcenia historycznego i ich zmienność – od Komisji Edukacji Narodowej do współczesności”. Fot. B. Techmańska

Trudnym, ale i twórczym zadaniem była próba odpowiedzi na pytanie, czy jesteśmy w stanie zdiagnozować i uwzględnić przyszłe potrzeby społeczne nauczania historii.

- **2023 r. Wrocław, „Historia krytyczna”, czyli edukacja historyczna wobec współczesnych wyzwań: digitalizacji, globalizacji...**, podczas której omawiane były zagadnienia: dziedzictwo kulturowe w edukacji historycznej; historia globalna w szkolnej edukacji historycznej; edukacja historyczna wobec historii w przestrzeni publicznej; edukacja historyczna wobec wyzwań technologii cyfrowych.

Organizatorem konferencji jest zespół Zakładu Dydaktyki Historii i WOS Instytutu Historycznego UWr (Grażyna Pańko, Karol Sanojca, Joanna Wojdon, Jacek Piotrowski, Barbara Techmańska, Katarzyna Ruhland, Małgorzata Skotnicka-Palka, Dorota Wiśniewska). Kierownikiem naukowym konferencji ośmiokrotnie była Pani Profesor Grażyna Pańko, dwukrotnie Profesor Karol Sanojca i raz Profesor Joanna Wojdon. Funkcje sekretarzy zawsze pełniły Barbara Techmańska i Małgorzata Skotnicka-Palka. Kilkakrotnie nasze działania konferencyjne finansowo i organizacyjnie wspierane były przez instytucje zewnętrzne: Ośrodek Wzgórze Zamkowe – Centrum Kultury Muza z Lubina (2010 i 2011 r.), Muzeum Łużyckie w Zgorzelcu (2013 r.), IPN (2016 r.). Oprócz bezpośredniego udziału w konferencji uczestnicy także mieli możliwość skorzystania z dodatkowych propozycji

przygotowanych przez organizatorów, np. zwiedzanie Zamku Czocha, wizyta w bibliotece kanoników regularnych w Żaganiu, zwiedzanie międzyrzeckiego systemu umocnień, odwiedziny w Muzeum Śląskim w Görlitz, Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego, Kościele Pokoju w Świdnicy, Centrum Historii Zajezdnia, Muzeum Archidiecezjalnym we Wrocławiu czy Muzeum Pana Tadeusza. Atrakcją kulturalną była możliwość obejrzenia spektaklu *Egzorcysta* zaprezentowanego specjalnie dla konferentów przez Teatr Ad Spectatores w Instytucie im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu.

Wymiar szczególny miała konferencja w 2012 roku. Obchodziliśmy wówczas 40. rocznicę powstania Zakładu Dydaktyki Historii w Instytucie Historycznym² i zarazem 40-lecie pracy Pani Profesor Grażyny Pańko, która związana była z Zakładem od początku jego istnienia³.

² Inicjatorem, twórcą i pierwszym kierownikiem (1972–1979) Zakładu Dydaktyki Historii był docent Karol Fiedor. Zakład został powołany „dla celów naukowo-dydaktycznych” zarządzeniem Rektora prof. Mariana Orzechowskiego (nr 29/72), Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego RO – 0131.

³ Oprócz Grażyny Pańko, zatrudnionej jako asystent, i wspomnianego twórcy Karola Fiedora skład osobowy Zakładu uzupełniali: Danuta Matwijowska (zatrudniona w l. 1972–2000) oraz Romuald Gelles. W 1975 r. poszerzono skład Zakładu o Barbarę Leszczyńską (pracowała w latach 1975–1979, 1988–2001) i Lecha Górnego (pracował w latach 1975–1977). W 1988 r. pracę w zespole rozpoczął Karol



Uczestnicy konferencji zorganizowanej w 2022 r. we Wrocławiu pt. „Koncepcje treści kształcenia historycznego i ich zmienność – od Komisji Edukacji Narodowej do współczesności”. Fot. B. Techmańska

Przygotowana została na tę okazję księga pamiątkowa, w której znalazły się teksty przyjaciół i współpracowników Pani Profesor. Nie zabrakło też przypomnienia historii Zakładu – swoje refleksje o pracy w nim, a przede wszystkim wspomnienia o Jubilatce przedstawił były rektor Uniwersytetu Wrocławskiego, ale także kierownik Zakładu Dydaktyki Historii w latach 1979–1986, Profesor Romuald Gelles.

Kolejną inicjatywą Zakładu Dydaktyki Historii i WOS było powołanie w 2020 roku czasopiśma „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, które zastąpiło wydawane wcześniej monografie pokonferencyjne⁴. Rocznik ukazuje się w formie

Sanojca, a w 1989 Małgorzata Pawlak. Czasowo wspomagała Zakład Danuta Ordyłowska, dyrektor LO nr 12 we Wrocławiu. W 1995 r. pracę w Zakładzie rozpoczął Jacek Piotrowski, w 2000 Joanna Wojdon (która w 2020 przejęła po Pani Profesor Grażynie Pańko kierownictwo). Skład zespołu uzupełniła w 2004 r. Barbara Techmańska i w 2005 Katarzyna Ruhland. Czasowo wspierała Zakład Dydaktyki Historii Małgorzata Skotnicka-Palka, a od 2019 r. zatrudniona jest na stałe. W 2021 r. z Zakładu odeszła Katarzyna Ruhland, a na jej miejsce zatrudniona została Dorota Wiśniewska.

⁴ Pokłosiem każdej konferencji była monografia. Pierwsze dwie doczekały się publikacji trzech tomów: *Edukacja 2010*, red. G. Pańko, M. Skotnicka, B. Techmańska, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole–Wrocław–Lubin 2011; *Kultura 2010*, red. B. Techmańska, M. Zawadka, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole–Wrocław–Lubin 2011; *Społeczeństwo 2010*,

zdalnej pod auspicjami Uniwersytetu Wrocławskiego⁵. Jest on jedynym w Polsce czasopiśmem naukowym zajmującym się dydaktyką historii i wiedzy o społeczeństwie oraz historią w przestrzeni publicznej. Podejmowana w nim problematyka jest niezwykle ważna, gdyż pod wpływem myśli dydaktyczno-historycznej kształtuje się edukacja historyczna zarówno szkolna, jak i pozaszkolna. Do publikowania artykułów

red. B. Techmańska, M. Zawadka, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole–Wrocław–Lubin 2011; *Edukacja 2011*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, GS Media, Wrocław 2013; *Kultura 2011*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, GS Media, Wrocław 2014; *Społeczeństwo 2011*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, GS Media, Wrocław 2014. Zaś z pozostałych sześciu konferencji wydano po jednej książce: *Nauka*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, GS Media, Wrocław 2014; *Nauczanie przez zabawę*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wydawnictwo GAJT, Wrocław 2015; *Człowiek i praca*, red. G. Pańko, K. Ruhland, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2016; *Młodzież w perspektywie edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wydawnictwo AVALON, Wrocław–Kraków 2017; *Człowiek w świecie bez wolności*, red. M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Wydawnictwo LTW, Wrocław 2018; *(Nie)zależne państwo, społeczeństwo. (Nie)zależna kultura i edukacja*, red. B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka, Kraków 2019.

⁵ „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, e-ISSN 2956-4654, <https://eks.uwr.edu.pl/> [dostęp: 26.08.2023].

zapraszani są przedstawiciele różnych środowisk dydaktycznych i naukowych. Teksty kwalifikowane są do druku na podstawie dwóch pozytywnych recenzji. Od maja 2023 roku rocznik E-K-S znalazł się w bazie European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH+), tym samym został uznany za czasopismo naukowe spełniające etyczne i naukowe standardy oraz wymogi stawiane periodykom międzynarodowym, posiadającym międzynarodową renomę i szczególnie wpływ na rozwój dyscypliny, jaką jest m.in. historia (w tym konkretnym przypadku przede wszystkim subdyscyplina dydaktyka historii). Do tej pory ukazały się trzy numery rocznika, zaś numer czwarty jest

w trakcie przygotowania. Podczas ostatniej ewaluacji czasopismo uzyskało 20 pkt.

Na koniec warto jeszcze wspomnieć, że konferencje i czasopismo to nie jedyne inicjatywy Zakładu Dydaktyki Historii i WOS. Od 2021 roku przygotowujemy jest wewnętrzśrodowiskowy newsletter pt. „Dydaktyczny Biuletyn Informacyjny”⁶ skierowany do szerokiego kręgu osób zainteresowanych teoretycznymi i praktycznymi kwestiami edukacji historycznej i obywatelskiej. Do tej pory ukazały się cztery numery „Biuletynu”.

⁶ Inicjatorem powołania „Biuletynu” był Profesor Karol Sanojca.

Barbara Techmańska – dr hab., profesor w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego; członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: historia szkolnictwa w XX wieku, historia społeczna Dolnego Śląska, problemy współczesnej edukacji historycznej.
e-mail: barbara.techmanska@uwr.edu.pl

Małgorzata Skotnicka-Palka – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Historii i WOS Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania badawcze: historia społeczna XX wieku, dydaktyka historii, historia w przestrzeni publicznej.
e-mail: malgorzata.skotnicka-palka@uwr.edu.pl

Mikołaj Kopernik od A do Z

Talenty, zainteresowania i funkcje wielkiego astronoma, czyli o czym się nie pisze w podręcznikach historii

Mikołaj Kopernik był człowiekiem renesansu, który znacznie wyprzedzał umysłowość własnej epoki. Najbardziej znany jest jako astronom, twórca teorii heliocentrycznej, ale też duchowny Kościoła katolickiego. Jego inne przymioty, zainteresowania i pełnione funkcje są mniej znane polskim uczniom. Jedynie w Toruniu, Fromborku i Olsztynie, gdzie zachowały się po nim pamiątki, jest nieco szerzej omawiany na lekcjach historii, czasami poświęca się mu odrębną godzinę lekcyjną i organizuje wycieczki do miejsc z nim związanych.

Zainteresowania i powinności Kopernika można pogrupować w kilka zagadnień. Pierwsze związane jest z wykształceniem, bowiem studiował matematykę, filozofię i astronomię i tym zagadnieniom poświęcił swoje pasje. Dalej rozwijał się jako duchowny, kanonik kapituły fromborskiej – pełnił funkcje prawnicze, ekonomiczne, zarządcze. Pomagał biskupom w sprawowaniu rządów, towarzyszył im w podróżach politycznych, gdzie wykazywał się dużą dyplomacją, chociażby w rozstrzygnięciu sporów. Rysował też mapy, porządkował księgi kapitulne, przygotowywał zamek olsztyński do obrony przed Krzyżakami. W dalszym ciągu badacze odkrywają jego umiejętności, które powoli wpływają na świadomość historyczną. Z okazji jubileuszu 550-lecia urodzin i 480-lecia śmierci warto bliżej przyjrzeć się tej ważnej i niezwykle interesującej postaci.

Archiwista

Jako kanclerz kapituły warmińskiej porządkował dokumenty, sporządzał rejestry (chronologiczne spisy akt z podaniem treści i miejsca ich przechowywania, streszczenia dokumentów i listów) oraz inwentarze (czyli zbiory uporządkowane w tematyczne zespoły akt, np. przywileje dla wsi, bulle papieskie, listy biskupów, pisma, protokoły posiedzeń warmińskiej kapituły katedralnej). Do dzisiaj zachowały się dwa niezwykle cenne inwentarze: jeden z dopiskami Kopernika, a drugi – 16 kartek zapisanych jego ręką pt. „Inwentarz dokumentów w skarbcu na zamku w Olsztynie Roku Pańskiego 1520 oraz inne zapisy archiwalne”. Jako urzędnik cenił dokumenty i o nie dbał.

Astronom

Swoją najwybitniejszą pracę *O obrotach sfer niebieskich* (łac. *De revolutionibus orbium coelestium*) napisał już w 1514 roku, jednak opublikował dopiero w 1543. Droga do tego była długa, ponad 30-letnia. Manuskrypt został w 1999 roku wpisany na listę UNESCO „Pamięć Świata”.

Aby potwierdzić swoje obliczenia, około 1510 roku astronom napisał tzw. Komentarzyk (łac. *Commentariolus*), czyli skrócone tezy poddane szerokiej dyskusji. Opracowane w Lidzbarku Warmińskim hipotezy o ruchach ciał niebieskich

stanowiły pierwszy zarys teorii heliocentrycznej, gdzie Słońce umieszczone zostało w centrum naszej galaktyki. Tekst nie był drukowany, tylko rozchodził się w odpisach. Można powiedzieć, że był to pierwszy w Polsce tekst naukowy poddany recenzjom przed opublikowaniem.

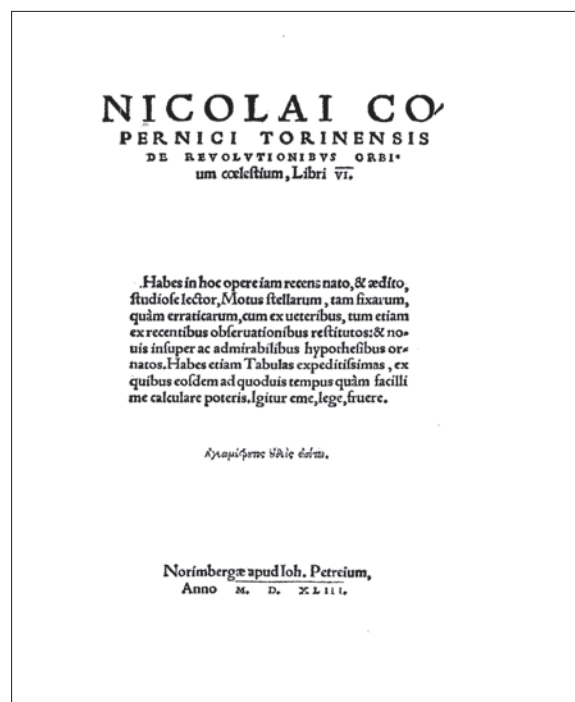
Ponieważ opinie na temat badań Kopernika były dobre, w 1514 roku papież Leon X zaproponował mu pracę nad reformą kalendarza juliańskiego. Ostatecznie reforma kalendarza dokonana się po kolejnych kilkudziesięciu latach, już po śmierci Kopernika. W kalendarzu juliańskim rok ustalono na 365,25 dnia (dodatkowy dzień co 4 lata), jednak zauważono, że święta kalendarzowe nie zgadzają się z porami roku (głównie Wielkanoc, Boże Ciało, Zielone Świątki). Reforma polegała na usunięciu 10 dni, tj. po czwartku 4 października 1582 roku od razu był piątek 15 października. Działo się to za panowania papieża Grzegorza XIII, stąd mamy nazwę: kalendarz gregoriański. Ale ludność wyznania prawosławnego dalej korzysta z kalendarza juliańskiego, stąd inne daty świąt kościelnych w obu tych wyznaniach.

Dowódca (inżynier)

Kiedy wielki mistrz zakonu krzyżackiego Albrecht Hohenzollern najechał na Warmię w styczniu 1520 roku, najpierw zajął Braniewo, Frombork, a w kolejnych miesiącach Ornetę i Dobre Miasto. Kopernik był w tym czasie administratorem na zamku w Olsztynie. Trzeba było szybko wzmocnić załogę na zamku, zdobyć broń, szukać wsparcia u polskiego króla Zygmunta I. Zachował się list pisany po łacinie przez Kopernika (w imieniu całej kapituły) do króla z dnia 16 listopada, w którym proszą o pomoc, a jednocześnie zapewniają, że są całkowicie oddani królewskiemu majestatowi. Zygmunt Stary wsparł obronę olsztyńskiego zamku 100 zbrojnymi pod wodzą senatora Zbigniewa Słupeckiego, do tego kanonik sprowadził z Elbląga jeszcze kilka armat. Jako inżynier Kopernik umacniał mury miejskie. W styczniu 1521 roku Albrecht Hohenzollern podszedł pod zamek olsztyński, ale jego obrońcy się nie poddali, więc nie zaatakował, a spalił okoliczne wioski: Klebark Mały, Bartąg, Stawigudę, Jonkowo, Warkały, Wrzesinę

De revolutionibus orbium coelestium.

Źródło: Wikimedia Commons

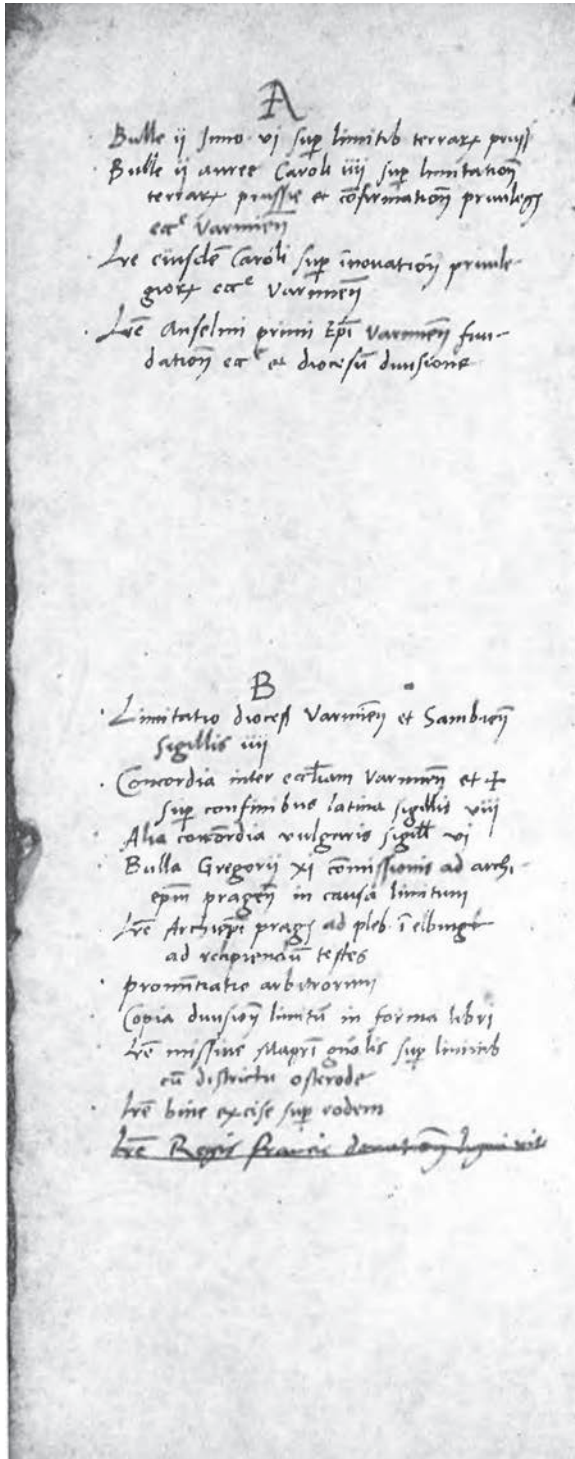


i Gietrzwałd. Potem wojska krzyżackie znowu próbowały zająć zamek, ale ostatecznie rycerze zakonni wylamali tylko furtę bramną w murach miasta w okolicach Bramy Młyńskiej (dziś ul. Nowowiejskiego), jednak zostali tam odparci przez olsztyńskich mieszczan. Trzeba pamiętać, że Kopernik osobiście nie bronił zamku i miasta – dowódcą wojskowym był Paweł Dołuski, a kanonik „logistycznym mózgiem” całej operacji, czyli strategiem.

Dyplomata (polityk)

Jako zaufany siostrzeniec biskupa warmińskiego Łukasza Watzenrode towarzyszył mu w mediacjach dyplomatycznych. W 1510 roku był na zjeździe w Poznaniu, gdzie spotkali się król Zygmunt I Stary oraz przedstawiciele cesarza Maksymiliana I i wysłannicy wielkiego mistrza zakonu krzyżackiego. W 1523 roku został administratorem całego biskupstwa, kiedy król po śmierci biskupa Fabiana Luzjańskiego nie wybrał jeszcze nowego. Ten okres nazywał się *sede vacante*, tj. nieobsadzona stolica i przez 8 miesięcy Kopernik sprawował funkcję biskupa, którym następnie został Maurycy Ferber. Wynikało

Fragment inwentarza sporządzonego przez Kopernika. Zbiory Archiwum Archidiecezji Warmińskiej w Olsztynie



to z faktu, iż Warmia była częścią państwa polskiego od II pokoju toruńskiego 1466 roku i od tego czasu król Polski nominował sobie przychylnego biskupa, którego potem zatwierdzała kapituła warmińska. Jako dyplomata występował Kopernik także wiosną 1526 roku, kiedy to

udał się w orszaku królewskim do Gdańska, by tam przywrócić wyznanie katolickie (reformacja od 1517 roku). Rolę polityka pełnił też podczas sejmików generalnych Prus Królewskich, m.in. w 1529 roku w Elblągu, gdzie dyskutowano o reformie monetarnej.

Ekonomista

Jako kanclerz kapituły warmińskiej zarządzał rachunkami, nadzorował kasę aprowizacyjną (dbał o zaopatrzenie). Jako jeden z pierwszych stwierdził, że pieniądz lepszy wypierany jest z rynku przez pieniądz gorszy, o mniejszej zawartości kruszcu. Zasadę tę nazwano potem prawem Greshama, ale najnowsze badania potwierdziły, że Gresham nie przyczynił się do jej upowszechnienia i błędnie przypisywane jest to prawo do jego nazwiska. Pierwszą wykładnię rozważań Kopernika o monecie mamy już w 1517 roku. Napisał wówczas *O cenie pieniądza*, a w zmienionej wersji z 1519 roku *Traktat o monetach*, który zaprezentował na sejmiku stanów pruskich w Grudziądzu w roku 1522. W maju 1528 edykt królewski zarządził bicie monety zgodnie z postulatami Kopernika.

W 1531 roku Kopernik napisał w Olsztynie traktacik *Taksa chlebowa*, który miał dotyczyć całej Warmii. Drugi dokument to *Doktora Mikołaja Kopernika rachunek zwykłego przedniego chleba*. Oba dokumenty, odkryte dopiero w 2. połowie XIX wieku w bibliotece w Uppsali w Szwecji, analizowane są wspólnie jako dzieło *Obrachunek wypieku chleba* lub *Olsztyńska taksa chlebowa*. Do tej pory mieszczanie bardzo różnie, często za wysoko ustalali cenę chleba, co wywoływało niepokoje społeczne. Kopernik ustalił stałe ceny pieczywa, biorąc pod uwagę cenę pszenicy i żyta oraz ciężar mąki i wypieczonego chleba przy uwzględnieniu dodatkowych kosztów.

Filozof

Kopernik studiował filozofię na Uniwersytecie Jagiellońskim, podobnie jak fizykę, matematykę i astronomię. Myśl filozoficzną zawarł w tekstach dotyczących astronomii, np. w pierwszej księdze *De revolutionibus orbium coelestium*. Są

Portret Kopernika z konwalia w Warszawskim Obserwatorium Astronomicznym, <https://kpsc.umk.pl/dlibra/publication/35888/edition/44397/content>



tam wątki z filozofii przyrody, czyli nowe spojrzenie Kopernika na Wszechświat.

Taka nauka nazywana była wówczas kosmologią – przedmiotem badań jest Wszechświat jako całość, jego budowa i ewolucja, natomiast astronomia to badanie konkretnych obiektów w przestrzeni kosmicznej. Uczony zadawał filozoficzne pytania o naturę wszechrzeczy – jak i dla kogo powstał Wszechświat?, przez co (kogo) jest on kierowany?, jak jest wielki?, gdzie są jego granice? Jako duchowny odpowiadał, że stwórcy świat jest Pan Bóg, jednak sam nie był teologiem ani teologii nie studiował. Kopernik był więc najpierw kosmologiem (filozofem przyrody), a dopiero potem astronomem. Zajmował się też historią filozofii – czytał Platona, Arystotelesa, Plutarcha i Cyserona, i na tej podstawie formułował własne odpowiedzi.

Geograf (kartograf)

W 1510 roku na zlecenie biskupa i kapituły Kopernik przygotował mapę Warmii i zachodnich granic Prus Królewskich. Biskup Łukasz

Watzenrode zabrał ją na zjazd Rady Królewskiej w Poznaniu, gdzie omawiano m.in. sprawę zagrożenia Prus Królewskich ze strony zakonu krzyżackiego. Kolejną mapę sporządził Kopernik w 1519 roku. Jej powstanie związane było ze sporem granicznym kapituły z miastem Elbląg. Mapa obejmowała będącą przedmiotem sporu część Zalewu Wiślanego. Zdobyte przy tym doświadczenie wykorzystał w 1526 roku, pomagając Bernardowi Wapowskiemu, wybitnemu polskiemu kartografowi, w przygotowaniu mapy Królestwa Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego.

Poglądy metodologiczne Kopernika na geografię i kartografię odzwierciedlone zostały przez jego ucznia Jerzego Retyka w traktacie *Chorographia*, poświęconym zasadom tworzenia „map krajowych” – polegały one na powiązaniu obiektów terenowych z ich współrzędnymi geograficznymi. Niestety do dzisiaj nie zachowały się jednak żadne mapy pisane ręką Kopernika.

Kanonik

W diecezji warmińskiej po raz pierwszy młody torunianin pojawił się w 1496 roku (miał wówczas 23 lata). Na stałe osiedlił się tu w 1503 roku i spędził 40 lat. Jako kanonik fromborski miał obowiązki duchowne, ale otrzymał tylko niższe święcenia kapłańskie, które dawały mu prawo do posiadania kanonii i dóbr kościelnych. Nie miał święceń wyższych, czyli nie był księdzem ani też biskupem, choć kanonicy zaproponowali mu biskupstwo po śmierci wuja Watzenrodego. Tej godności nie przyjął, wolał poświęcić się swojej pasji, którą była astronomia i powinnościom na rzecz kapituły warmińskiej. Kopernik z biegiem lat sprawował ważne funkcje w kapitule, czasowo był jej kanclerzem oraz wizytatorem dóbr kapitulnych – objeżdżał posiadłości, kontrolował ich stan gospodarczy, przygotowanie do obrony, rozpatrywał skargi poddanych, odbierał od administratorów zebrane czynsze i daniny ludności.

Jako katolik uczestniczył w mszach świętych, ale ich sam nie odprawiał. W katedrze we Fromborku zachował się ołtarz boczny przynależny Kopernikowi, bowiem każdy z 16 kanoników takowy posiadał. Dzisiaj obok niego wbudowana jest tablica pamiątkowa i pochowane szczątki, najprawdopodobniej należące do Mikołaja Kopernika.

Lekarz

Jako młodzieniec studiował w Padwie i Rzymie medycynę, sam pisał recepty, stosował znane sobie zioła. Opiekował się swoim chorym bratem Andrzejem (trąd), swoim wujem biskupem Łukaszem Watzenrode, potem biskupami: Maurycem Ferberem (dolegliwości żołądkowe) i Tiedemanem Giesem. Z dokumentów wiemy, że w 1541 roku udał się na cały miesiąc na dwór księcia Albrechta Hohenzollerna do Królewca, by leczyć jego urzędnika Jerzego von Kunheima. W swojej bibliotece Kopernik posiadał dzieło medyka z Padwy Giovaniego Savonaroli *Kanony o stanach gorączkowych*, w którym ten opisał dietetykę humoralną. Medyk ustalił typy charakteru: sangwinik, flegmatyk, choleryk i melancholik (znane do dnia dzisiejszego) i przyporządkował im konkretne potrawy jako formę medykamentu. Z tego dzieła korzystał Kopernik, lecząc braci kanoników, biskupów, urzędników, ale też prostych mieszkańców.

Matematyk

Już od szkoły parafialnej w Toruniu Kopernik chętnie patrzył w gwiazdy, studiował matematykę i astronomię w Krakowie (u Wojciecha z Brudzewa) na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz w Bolonii. Astronomia była uznawana za najwyższą formę matematyki, stąd trudno było oddzielić te dwie (dzisiaj odrębne) dziedziny wiedzy. Całe życie obserwacje nieba uzupełniał skomplikowanymi obliczeniami matematycznymi, w tym szczególnie geometrią. Kopernik napisał pracę *O bokach i kątach trójkąta*, podał sposoby obliczania cięciwy, która się tworzy na dowolnym łuku okręgu oraz cięciwy przeciwległej kątowi, którego łuk jest dany. Ponadto sformułował i udowodnił twierdzenie sinusów (to twierdzenie jest jego najważniejszym odkryciem matematycznym).

Naukowiec

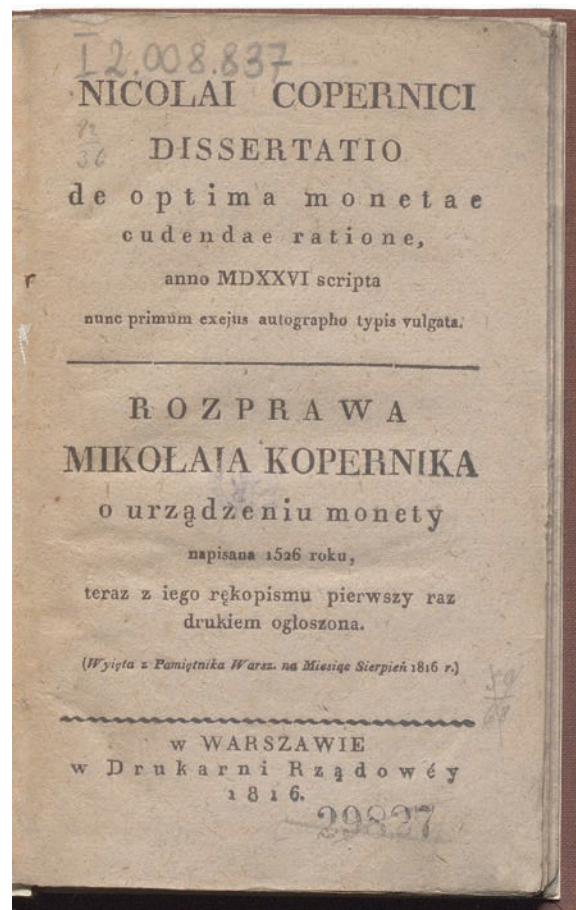
Jego najwybitniejsze dzieło dotyczy astronomii, ale był naukowcem przez wszystkie lata swojego życia. Cechy dobrego naukowca to wytrwałość

w dążeniu do prawdy (kilkadziesiąt lat badań nad swoim dziełem), szerokie odczytanie w literaturze i rzetelna kwerenda (znał pisma wcześniejszych astronomów, matematyków i filozofów, podchodził do nich z krytyczną uwagą, przyjmując to, co uznawał za prawdę i odrzucając niesprawdzone teorie), cierpliwość i brak naukowej pychy. Swoje pierwsze tezy teorii heliocentrycznej opracowane w „Komentarzyku” poddał naukowej krytyce, tak jak dzisiaj poddaje się recenzjom artykuły naukowe i książki. Dzisiaj na pewno zasłużyłby na Nagrodę Nobla. Jego odkrycie było tak wybitne, że cały czas nazywane jest przełomem kopernikańskim.

Poeta

Znany jest jeden poemat Kopernika *Siedem gwiazd* (łac. *Septem sidera*). Wydał go w 1629 roku prof. Jan Brożek, a ponownie, w 2016, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu w tłumaczeniu

Rozprawa o urządzeniu monety. Źródło: Polona.pl



na kilka języków. Obecnie oryginał jako starodruk jest zdigitalizowany i udostępniony online w Dolnośląskiej Bibliotece Cyfrowej.

Prawnik

Ścisłe matematyczne i logiczne myślenie pomagało Kopernikowi w studiach prawniczych, które zgłębiał w Bolonii. W tej dziedzinie nauki otrzymał na uniwersytecie w Ferrarze doktorat z prawa kanonicznego. Potem wielokrotnie wykorzystywał umiejętności prawnicze w zarządzaniu kapitułą, m.in. uchwalił wraz z innymi kanonikami prawo dla Fromborka dotyczące wyszynku piwa, służby domowej i noszenia broni wieczorem. Można więc powiedzieć, że był legislatorem, ustanawiał prawa, np. opracował tzw. olsztyńską taksę chlebową.

Na Warmii funkcjonowało kilka rodzajów prawa – pruskie, chełmińskie, lubeckie, statuty krzyżackie – Kopernik znał je wszystkie i stosował. Jako administrator w Olsztynie stanął pierwszą instancją sądową dla szlachty i chłopstwa warmińskiego, a dla sądów miejskich – był drugą instancją, czyli sądem odwoławczym.

Tłumacz (filolog)

Za granicą Kopernik studiował grekę, a następnie tłumaczył na łacinę dzieła greckich filozofów i matematyków – Arystotelesa, Ptolemeusza i Platona.

Zarządca (administrator)

Posiadał umiejętności prawno-ekonomiczne, więc idealnie nadawał się na zarządcę. Doglądał folwarków kapitulnych oraz jezior i lasów, pobierał czynsze i daniny od ludności, nadzorował młyny i karczmy. Sprawował sądy nad ogółem poddanych oraz dbał o bezpieczeństwo. Za zgodą kapituły wyznaczał i kontrolował burgrabów urzędujących na zamkach w Olsztynie i Pieniężnie. Mianował ławników, rajców miejskich i burmistrzów obu miast. Co roku objeżdżał

posiadłości obu komornictw, sprawdzając ich stan gospodarczy i oznakowanie granic.

Kierował akcją osadniczą, zwłaszcza po różnych kataklizmach – wojnach czy zarazach. Sporządził akta pod nazwą „Lokacje łąnów opuszczonych”. Od grudnia 1516 do maja 1521 roku, kiedy był administratorem na zamku w Olsztynie, odwiedził 43 osady: 32 w komornictwie olsztyńskim i 11 w melzackim (pieniężnieńskim), dokonał 72 zapisów zmiany gruntów (sprzedaży czy odstąpienia) w czasie 71 podróży. Podczas tych zapisów odnotował 136 imion i nazwisk nowych osadników. Najprawdopodobniej wówczas porozumiewał się z chłopami po niemiecku lub w staropolszczyźnie (niestety nie mamy na to żadnych dowodów), ale zapisy sporządzone zostały po łacinie. W podróżach towarzyszył mu tłumacz, bowiem część chłopów mówiła w języku staropruskim.

Najnowsza literatura (wybór)

Birkenmajer L.A., *Mikołaj Kopernik jako uczoney, twórca i obywatel: w 550-tą rocznicę jego urodzin*, Toruń 2023.

Bochenek M., *Mikołaj Kopernik czy Thomas Gresham? O historii i dyspucie wokół prawa gorszego pieniądza*, Toruń 2023.

Chachaj M., *Mikołaj Kopernik: czasy studenckie: Kraków, Bolonia, Rzym, Padwa i Ferrara (1491–1503). Miejsca – ludzie – książki*, Toruń 2023.

Józwiak I., Lewandowska I., *Szkoły Kopernikowskie w województwie warmińsko-mazurskim. Księga w 550. rocznicę urodzin Patrona*, Olsztyn 2023.

Mikołaj Kopernik i Warmia. O pamięci regionalnej w 550. rocznicę urodzin i 480. śmierci, red. A. Kopiczko, Pelplin 2023.

Roszak S., Wieczorek A., *Mikołaj Kopernik: życie po życiu*, Toruń 2023.

Sikorski J., *Prywatne życie Mikołaja Kopernika*, wyd. 5, popr. i uaktualnione, Olsztyn 2022.

Szałkiewicz W.K., *Zajęcia przeróżne wielebnego kanonika Mikołaja Kopernika*, Olsztyn 2023.

Szorc A., *Mikołaj Kopernik: kanonik warmiński*, wyd. 3, Olsztyn 2022.

Wasiutyński J., *Kopernik – twórca nowego nieba*, Toruń 2023.

Izabela Lewandowska – historyk, dydaktyk historii, regionalista; profesor w Instytucie Historii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; kierownik Pracowni Badań nad Historią Mówioną i Dydaktyką Historii. Autorka i redaktorka wielu prac dotyczących edukacji, świadomości historycznej, historii mówionej, dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur, historii i kultury regionu. Z nauczaniem związana od 1992 roku, napisała podręcznik regionalny dla Warmii i Mazur oraz elementarz gwary warmińskiej, była inicjatorką wpisu gwary warmińskiej na krajową listę niematerialnego dziedzictwa kulturowego UNESCO. Członkini Komisji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych PAN, Komisji Dydaktyki Historii przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego, Zarządu Polskiego Towarzystwa Historycznego Oddział Olsztyn i in.
e-mail: iza.lewandowska@uwm.edu.pl

Śladami polskości – polskie zabytki we Lwowie i Odessie

Krótką historia Lwowa

Lwów i Odessa. Dwa oddalone od siebie miasta należą do najpiękniejszych w Ukrainie. Powstały w różnych okresach: Lwów w średniowieczu, a Odessa w końcu XVIII w. O związkach Lwowa z polskością nikogo nie trzeba przekonywać. Polskie zabytki w Odessie są już mniej oczywiste. Przenieśmy się zatem najpierw do Lwowa, a potem do Odessy, aby podążać tam śladami polskości.

Historia Lwowa jest nierozzerwalnie związana z dziejami Polski. Miasto przez setki lat pozostawało w granicach państwa polskiego, dzięki czemu łączy je z nim silne więzy kulturowe. Początki grodu lwowskiego datuje się na połowę XIII w., kiedy to książę halicki Danił, zmuszony najazdami tatarskimi, założył nowy gród w bardziej niedostępnym dla ataków miejscu otoczonym wzgórzami. Gród ten oddał we władanie swojemu synowi o imieniu Lew, od którego pochodzi nazwa dzisiejszego miasta. Wybór miejsca nie był przypadkowy. Stał on na skrzyżowaniu różnych szlaków handlowych. Stąd już od samego początku ludność stanowiła mieszankę wielu kultur – Żydów, Ormian, Niemców, Rusinów, Tatarów czy Greków.

Niespełna sto lat później rozpoczyna się polski okres w dziejach miasta. Po śmierci Bolesława Jerzego II miasto, na podstawie umowy spadkowej podpisanej dwa lata wcześniej, przeszło pod berło króla Polski. Kazimierz Wielki został jednak tylko formalnym władcą. Dopiero

wyprawa z 1349 r. zdecydowała o faktycznym opanowaniu Rusi Halickiej i Lwowa.

Na miejscu drewnianego zamku król wybudował zamek z kamienia. Wzniesiono również mury obronne. Nadane miastu w 1380 r. prawo składowe i szereg przywilejów handlowych przyczyniły się do rozkwitu gospodarczego Lwowa. Po śmierci Kazimierza Wielkiego mieszkańcy miasta wobec groźby odstąpienia Lwowa Węgrom wysłali deputację do króla Władysława Jagiełły z żądaniem formalnego i trwałego związania Lwowa z Koroną Polską. Jagiełło w dokumencie z dnia 30 września 1388 r. potwierdził wiekisty związek Ziemi Lwowskiej z Królestwem Polskim. Jagiełło wielokrotnie gościł we Lwowie i uczynił z miasta niemalże drugą stolicę Polski.

Najgorszy okres w historii Lwowa przypadł po upadku Konstantynopola w 1453 r. Upadek Bizancjum skutkowało odcięciem bezpośrednich kontaktów z rynkami wschodnimi, a dla miasta żyjącego z pośrednictwa między światem zachodnim a wschodnim oznaczało to katastrofę gospodarczą. W dodatku miasto kilka razy trażyły duże pożary. Ciągle istniało też zagrożenie najazdem Tatarów czy Turków.

Lwów podniósł się na przełomie XV i XVI w. Czasy Zygmunta I to okres zasobności miasta. Mieszczanie lwowscy byli bogaci, częstokroć gruntownie wykształceni. Rozkwitało także rzemiosło. Coraz silniejsze stosunki handlowe wiązały miasto z głównym portem Rzeczypospolitej – Gdańskiem. Polityka polska wobec ludności innego wyznania i pochodzenia etnicznego, pełna

Grób Marii Konopnickiej na Cmentarzu Łyczakowskim.
Fot. M. Menz



tolerancji, zapewniająca przybyszom swobodę obyczajowo-wyznaniową sprawiła, że w mieście szybko następowała ich asymilacja.

Rozkwitowi Lwowa trwającemu do połowy XVII w. położyły kres najazdy Kozaków, Tatarów, Rosjan i Turków wyniszczające miasto od 1648 r. Heroizm lwowian urósł do rangi legendy. To wówczas przyłgnęło do herbu miasta określenie *Semper fidelis* (łac. „zawsze wierny”), mówiące o związku Lwowa z Polską. Postawa Lwowa znalazła wyraz w nobilitacji miasta w 1658 r. Wówczas sejm w Warszawie wydał dyplom szlachectwa dla Lwowa, zrównujący to miasto w przywilejach z Krakowem i Wilnem.

Wiek XVIII to okres smutnego i wszechstronnego upadku Lwowa. W 1704 r. Szwedzi, opanowawszy miasto, zniszczyli jego siłę obronną. Kilkadziesiąt lat później Lwów jako pierwsze z wielkich miast Rzeczypospolitej przeszedł pod obce panowanie. W 1772 r. w wyniku pierwszego rozbioru znalazł się pod władzą Austrii. Stał się stolicą części monarchii habsburskiej nazwanej sztucznie Królestwem Galicji i Lodomerii.

Życie kulturalne Lwowa, mimo antypolskiej polityki władz zaborczych, jednak rozkwitało.

W 1784 r. w miejsce zlikwidowanej akademii jezuickiej utworzono świecki uniwersytet. W 1810 r. Austriacy udzielili zezwolenia na wydawanie po polsku „Gazety Lwowskiej”. Funkcjonował również teatr polski. W 1827 r. powstał ufundowany staraniem Józefa Maksymiliana Ossolińskiego Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Lwów stał się w latach 1832–1848 centrum polskiej konspiracji niepodległościowej. Działy tutaj tajne organizacje polskie. Później, po powstaniu Austro-Węgier w 1867 r., zwiększona autonomia prowincji pozwoliła miastu w drugiej połowie XIX w. przekształcić się w nowoczesną europejską metropolię.

Po I wojnie światowej Lwów nie od razu znalazł się w granicach odrodzonego państwa polskiego. Doszło do krwawych walk o miasto w trakcie tzw. wojny polsko-ukraińskiej, toczonej w listopadzie 1918 r. Lwów ostatecznie znalazł się w granicach państwa polskiego, ale utracił swoją dotychczasową pozycję w życiu politycznym. Pozostał jednak nadal znacznym ośrodkiem gospodarczym.

W 1939 r. bronił się do 22 września, kiedy to wojska radzieckie zajęły miasto i włączyły je w granice Ukrainy Radzieckiej. Po rozpadzie ZSRR Lwów stał się ważnym miastem niepodległej Ukrainy.

Polskie kamienice na rynku lwowskim

W samym centrum Lwowa, będącym jednocześnie jego „sercem”, znajduje się rynek, na którym m.in. w 1387 r. Władysław Jagiełło przyjmował hold lenny od wojewody wołoskiego Aleksandra. Także w tym miejscu 25 IX 1921 r. Ukraińska Organizacja Wojskowa przeprowadziła nieudany zamach na Józefa Piłsudskiego.

Rynek otoczony jest wieloma kamienicami, z których część powiązana jest z polskością. Jedną z najbardziej znanych jest kamienica nr 6, której właścicielem w połowie XVII w. został Jakub Sobieski – ojciec przyszłego króla Polski. W 1686 r. w jednym z jej pomieszczeń podpisano pokojowy układ z Rosją, tzw. traktat Grzymułtowskiego. Kamienicę tę niektórzy nazywają „Małym Wawelem”. Kolejnymi jej właścicielami byli Rzewuscy, którzy we wnętrzu urządzili m.in. bibliotekę. W dwudziestoleciu międzywojennym

czynne było tam Muzeum Narodowe im. Króla Jana III. Obecnie, gdy wykupimy bilet do Muzeum Historycznego Miasta Lwowa, uzyskamy możliwość zwiedzania wewnętrznego dziedzińca wraz z trzema kondygnacjami.

Nieopodal, bo pod numerem 4, znajduje się tzw. Czarna Kamienica. Nazwa ta nawiązuje do ciemnej fasady piaskowca. Jej właścicielem od połowy XVII w. był Marian Anczowski, który pełnił funkcję sekretarza oraz nadwornego lekarza u samego króla Jana III Sobieskiego. Nad wejściem do niej usytuowano figury św. Marcina, Matki Boskiej oraz św. Stanisława Kost-

Pomnik Adama Mickiewicza we Lwowie.
Źródło: domena publiczna



ki. Natomiast na gzymsie umieszczono posągi św. Łazarza oraz św. Jana z Dukli. Ciekawostką jest to, że podczas wizyt delegacji radzieckich na fasadę kamienicy nanoszono czarną emulsję – w celu szybkiej renowacji. Od 1926 r. wnętrza użytkowane są przez Lwowskie Muzeum Historyczne.

Kolejną kamienicą związaną z Polakami jest kamienica nr 3, niegdyś należąca do rodu Wilczków. Swego czasu zamieszkał w niej Stanisław

hr. Skarbek, który był fundatorem teatru lwowskiego.

Kolejna kamienica znajduje się pod numerem 9. Jej właścicielem był m.in. książę Władysław Opolczyk, a w 1673 r. zmarł w niej Michał Korybut Wiśniowiecki. Z kolei kamienica umieszczona pod numerem 10 pełniła funkcję pałacu Lubomirskich. Dziś znajduje się tu siedziba Muzeum Etnograficznego.

W narożniku rynku pod numerem 2, przy ul. Drukarskiej, niegdyś ul. Grodzickich, znajduje się zachowane XIX-wieczne wyposażenie apteki, która istniała od 1775 r. jako apteka obwodowa. W połowie XIX w. zakupił ją dr Antoni Sklepiński i od tej pory miejsce to nosiło nazwę C.K. Apteka Cyrkularna Antoniego Sklepińskiego. Potocznie zwana była Apteką Pod Czarnym Orłem, co było nawiązaniem do austriackiego godła, które widniało w dwóch szybach przy drzwiach wejściowych do budynku. We wnętrzu znajduje się kilka sal, które wyglądają jak laboratorium alchemiczne. Dodajmy, że w innej lwowskiej aptece Ignacy Łukasiewicz w 1853 r. przeprowadził jako pierwszy na świecie proces destylacji nafty z ropy naftowej.

Polskie kościoły we Lwowie

Swoistym symbolem polskości we Lwowie są budowle sakralne. Od samego początku centrum polskiego życia religijnego we Lwowie stanowi bazylika archikatedralna Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny, zwana potocznie katedrą łacińską. Jest ona jednym z najstarszych kościołów znajdujących się w tym mieście.

Budowa świątyni, rozpoczęta jeszcze w średniowieczu za panowania Kazimierza Wielkiego, który ok. 1360 r. zwrócił się do ówczesnego papieża Urbana V o założenie biskupstwa we Lwowie, trwała 133 lata. Pierwsze prace skupiły się na budowie prezbiterium, które zostało zasklepienie w 1404 r. Rok później nastąpiło poświęcenie kościoła, który status katedry osiągnął dopiero w 1412 r. Tym samym Lwów stał się wówczas kolejną siedzibą biskupią w Polsce.

Katedra zyskała sławę za sprawą słynącego cudami wizerunku Matki Boskiej, który wisiał na zewnętrznej ścianie katedry jako epitafium zmarłej w dzieciństwie Katarzyny Domagaliczówny.

Obraz namalował w 1598 r. Józef Szolc-Wolfowicz, dziadek dziewczynki, lwowski malarz i geometra. Ten wizerunek Najświętszej Panny Łaskawej – Ślicznej Gwiazdy Lwowa, zwanej też Murkową lub Domagaliczowską, został w roku 1645 uroczysto przeniesiony do specjalnie na ten cel wybudowanej kaplicy przylegającej do prezbiterium. Z obrazem wiąże się ważne w dziejach Rzeczypospolitej Obojga Narodów wydarzenie. 1 kwietnia 1656 r. powracający ze Śląska król Jan Kazimierz, stojąc w obliczu dalszej walki ze szwedzkimi najeźdźcami, przed tym właśnie obrazem, przeniesionym na ten moment do katedry, złożył uroczyste śluby. Wydarzenie to zostało w historii nazwane ślubami lwowskimi. To właśnie w tym miejscu król ogłosił Matkę Boską Królową Korony Polskiej i powierzył jej opiekę nad mieszkańcami Rzeczypospolitej.

Największe zagrożenie dla katedry stanowiły lata panowania ZSRR. Z katedry usunięto arcybiskupów, którzy powrócili tu dopiero w 1991 r. W latach 90. XX w. nastąpiła też gruntowna restauracja katedry. W czerwcu 2001 r. do katedry z historyczną wizytą przybył Jan Paweł II, co zostało upamiętnione tablicą przy wejściu do kościoła.

Następnym kościołem, który ma w swojej historii ślady polskości, jest kościół św. Andrzeja i klasztor Bernardynów, który jest związany z historią Lwowa od setek lat. Pierwszy kościół pod tym wezwaniem powstał ok. 1460 r., jednakże został spalony przez Rusinów. Na początku XVII w. bernardyni uzyskali zgodę od króla Zygmunta III na budowę nowego kościoła w pobliżu Bramy Halickiej, nawiązując tym samym do lokalizacji pierwszego kościoła bernardynów we Lwowie. Budowę kościoła, którą prowadził Paweł Domicini, a następnie Ambroży Przychyłny, zakończono w 1630 r. Do budowy wykorzystano ciosy kamienne. Kościół znajdował się poza murami miasta i z uwagi na ówczesne zagrożenie ze strony Turcji musiał zostać mocno ufortyfikowany. Po II wojnie światowej kościół zamknięto w 1946 r. Klasztorne relikwie Jana z Dukli, który we Lwowie spędził ostatnie lata swojego życia, zostały przeniesione do Rzeszowa, skąd później trafiły do jego rodzinnego miasta. Klasztor zamieniono na biura, szkołę muzyczną i Centralne Państwowe Archiwum Historyczne. Opustoszała świątynia była systematycznie niszczone

i pozostawiona bez remontu stopniowo popadała w ruinę. W 1990 r. kościół został przekazany w użytkowanie cerkwi prawosławnej i odtąd funkcjonuje jako cerkiew św. Andrzeja Apostoła.

Innym miejscem sakralnym, które ma swoje powiązania z Polakami, jest kościół Dominikanów. Sam klasztor został ufundowany przez księcia Władysława Opolczyka w 1378 r. Gotycki budynek sakralny istniał do połowy XVIII w. W tym miejscu postanowiono zbudować nowy kościół, tym razem w stylu barokowym. Fundatorem świątyni był Józef Potocki (wielki hetman koronny). Uważa się, iż dawny kościół dominikański był jedną z piękniejszych budowli rokokowych Rzeczypospolitej. Obecnie od czasu władzy sowieckiej znajduje się tam Muzeum Historii Religii we Lwowie oraz kościół greckokatolicki.

Cmentarz Łyczakowski

Opowiadając o Lwowie, nie można nie wspomnieć o jakże istotnym dla Polaków miejscu, czyli o Cmentarzu Łyczakowskim. Historia nekropolii na Łyczakowie związana jest bezpośrednio z upadkiem państwa polskiego, które na okres 123 lat dostało się w ręce zaborców. Z racji, że Lwów znalazł się pod zaborem austriackim, władze tego państwa rozpoczęły likwidację cmentarzy znajdujących się przy kościołach i tym samym wytyczono nowe miejsca, w których od tego momentu miano chować zmarłych.

Cmentarz Łyczakowski został założony w 1786 r., co czyni go jedną z najstarszych nekropolii istniejących dziś w Europie. Wyróżnia się nie tylko pięknym tarasowym położeniem, ale z uwagi na fakt, że Lwów był bogatym miastem, na cmentarzu pojawiały się kosztowne i bogato zdobione kaplice. Nawet „zwyčajne” groby były przyozdabiane najróżniejszymi rzeźbami czy płaskorzeźbami przedstawiającymi znicze, gromnice, krzyże czy inne symbole związane ze śmiercią. W początkowym okresie istnienia cmentarza nie był on miejscem, w którym można było tak bardzo jak obecnie poczuć polskość czy pokusić się o patriotyczne uniesienia. Dopiero po powstaniu listopadowym i po Wiośnie Ludów cmentarz nabierał coraz bardziej polskiego charakteru. Warto wspomnieć, iż na terenie nekropolii łyczakowskiej znajdują się groby wielu

zasłużonych dla Polski postaci, m.in. Marii Konopnickiej, Gabrieli Zapolskiej, Juliana Konstantyna Ordon, Stefana Banacha czy Józefa Baczewskiego.

Bez wątpienia najważniejszym i najbardziej związanym z historią Polski miejscem na Cmentarzu Łyczakowskim jest Cmentarz Obrońców Lwowa, zwany także Cmentarzem Orłąt Lwowskich. Po zakończeniu I wojny światowej i rozpadzie Austro-Węgier we Lwowie rozpoczęły się starcia zbrojne pomiędzy Polakami a Ukraińcami. Wśród polskich obrońców miasta znajdowało się wielu młodych ludzi, których wiek często nie przekraczał 18 lat. Poległych chowano nierzadko przy punktach oporu. Dlatego po zakończeniu wojny rozpoczęto proces ekshumacji, a szczątki ofiar przenoszono na obecne miejsce. Autorem projektu Cmentarza Orłąt Lwowskich był Rudolf Indruch. W pierwszym etapie wzniesiono rotundową kaplicę i katakumby, gdzie w ośmiu kryptach złożono 72 ekshumowanych, wybranych przez specjalną komisję z różnych odcinków frontowych. W latach 30. ukończono kolumnadę i łuk triumfalny z napisem: *Mortui sunt ut liberi vivamus* („Umarli, abyśmy mogli żyć

wolni”). Z uwagi na wybuch II wojny światowej projekt nie został jednak zrealizowany w całości.

Wojna i włączenie Lwowa do ZSRR spowodowały ogromną dewastację tego miejsca. Wiele pomników i epitafiów związanych z poległymi żołnierzami polskimi, francuskimi czy amerykańskimi zostało zniszczonych. O cmentarz przestano dbać, a na początku lat 70. armia radziecka przy pomocy czołgów dokonała ogromnych zniszczeń grobów oraz kolumnad. Ostrzelano także pylony Pomnika Chwały, a katakumby zostały zamienione na zakład kamieniarski. Wywieziono również kamienne lwy, które stały przed łukiem triumfalnym.

Po upadku ZSRR rozpoczęły się prace, które przywróciły temu miejscu dawny blask. Tym samym nie pozwolono, aby historia tego miejsca została zapomniana.

Inne polskie zabytki we Lwowie

Polskie ślady pamięci Lwowa związane są także z instytucjami kultury. Jedną z nich był wspomniany już Zakład Narodowy im. Ossolińskich, zwany

Cmentarz Orłąt Lwowskich. Źródło: domena publiczna



Ossolineum. Początek tego miejsca wiąże się z wojewodą krakowskim, księciem Aleksandrem Januszem Zasławskim, który zrealizował budynek klasztoru Karmelitanek Trzewickowych. Budynek powstał w XVII w., jednakże znaczna jego część została zniszczona w pożarze w 1735 r. Po odbudowie stanął na tym miejscu kościół pw. św. Agnieszki, który był pierwszym w Polsce kościołem powstałym na planie owalu.

Zakon karmelitanek został zlikwidowany na mocy reform józefińskich. Właścicielem miejsca stały się instytucje wojskowe. W 1817 r. zrujnowany budynek po dawnym klasztorze zakupił Józef Maksymilian hr. Ossoliński, który utworzył w tym miejscu w 1827 r. słynne Ossolineum. Miejsce to skupiało polskich naukowców, a także ludzi związanych z kulturą. Warto zaznaczyć, że kopułę budynku projektował sam Józef Bem. Do 1939 r. funkcjonowała tam Biblioteka oraz Muzeum Książąt Lubomirskich, którzy pod swoją pieczę mieli także wydawnictwo. Sama biblioteka przed wojną posiadała ok. 220 tys. dzieł, w tym 6 tys. rękopisów. Nie brakowało również polskiej prasy z XIX oraz XX w. Gdy Stalin zajął Lwów w 1939 r., postanowił Ossolineum zlikwidować. Zbiory znacjonalizowano, a sama instytucja stała się filią Akademii Nauk ZSRR. W 1945 r. Ossolineum przeniesiono do Wrocławia, gdzie funkcjonuje do dziś. Z kolei w miejscu, gdzie niegdyś znajdowała się jego siedziba, obecnie działa Biblioteka im. Wasyla Stefanyka.

Będąc we Lwowie, nie można pominąć pałacu Potockich. Budynek został wzniesiony w latach 1888–1890 dla Alfreda Józefa Potockiego, który w latach 70. i 80. XIX w. pełnił funkcję namiestnika Galicji, a przez krótki czas nawet premiera Austrii. Projektantem budynku był Julian Cybulski, a wnętrze urządzono w stylu francuskim – na wzór pałaców króla Ludwika XIV. Potoccy byli właścicielami budynku do 1940 r., kiedy to władze USRR skonfiskowały go. Do 1972 r. znajdował się tam Pałac Ślubów. Aktualnie mieści się tam Lwowska Galeria Sztuki.

Kolejnym polskim rodem, który posiadał swój pałac we Lwowie, byli Sapiehowie. Pałac Sapiehów został wybudowany w 1868 r. dla Leona Sapiehy, który w latach 1861–1875 pełnił funkcję marszałka sejmu galicyjskiego. Przyczynił się on też do budowy kolei w Galicji, a także dbał o gospodarkę – budował zakłady przemysłowe

oraz pełnił funkcję prezesa różnych instytucji finansowych.

Ważną instytucją polskiej kultury we Lwowie był Teatr Skarbkowski. Inwestorem był Stanisław hr. Skarbek. Budynek powstawał w latach 1837–1842, a ciekawostką jest fakt, że po zakończeniu budowy był to największy teatr Europy z miejscem dla 1460 widzów. W latach 70. XIX w. utworzono w tym miejscu także scenę dla opery i operetki, wówczas jedyną na terenie Galicji. W latach 1861–1880 w tzw. sali reductowej odbywały się obrady galicyjskiego Sejmu krajowego.

We Lwowie znajduje się również kolumna polskiego wieszca – Adama Mickiewicza, która mieści się na placu Mickiewicza (dawniej Mariackim). Projektantem kolumny był Antoni Popiel. Pomnik zaczęto budować w 1902 r., a uroczystość odsłonięcia miała miejsce 30 października 1904 r. Pomnik do dziś pozostał w nienaruszonym stanie. Józef Piłsudski właśnie pod tym monumentem w 1920 r. nadał Krzyż Wielki Virtuti Militari miastu Lwów.

Bardzo ciekawym miejscem, odwiedzanym przez wielu turystów, jest Wzgórze Zamkowe. Początkowo Góra Zamkowa zwana była Łysogórą. Za inspiratora budowy zamku kamiennego uznawany jest Kazimierz Wielki, który po zajęciu terenów Rusi Czerwonej nakazał ufortyfikowanie tego miejsca. Zamek miał kształt długiego i wąskiego prostokąta, ze wzmocnieniami w narożach w postaci kolistych baszt. W 1648 r. warownię zdobyli Kozacy. Natomiast w XIX w. rozbiorówkę zarządzili Austriacy. Do dziś zachował się jedynie fragment południowej ściany.

Niedaleko zamku w 1869 r., z okazji 300. rocznicy unii polsko-litewskiej, został usypany kopiec, którego inicjatorem był Franciszek Smolka. Aktualnie miejsce to służy za punkt widokowy, z którego rozpościera się piękna panorama miasta.

Ważnym miejscem związanym z polską przedsiębiorczością we Lwowie jest Galicyjska Kasa Oszczędności. Pomysł jej założenia narodził się w głowach polskich ziemian w latach czterdziestych XIX w., kiedy to Galicja była najuboższą prowincją monarchii Habsburgów. Początkowo zbierano wolne datki, które dawały możliwość głosu w przyszłym walnym zgromadzeniu. W roku 1843 Walne Zgromadzenie Założycieli, Wspieraczy i Dobroczyńców powołało Zarząd, dzięki czemu 1 stycznia 1844 r. Kasa zainicjowała

Pomnik Ignacego Łukasiewicza we Lwowie. Źródło: domena publiczna



swoją działalność. Warto wspomnieć, że wśród darczyńców znalazły się takie nazwiska jak Aleksander Fredro, Stanisław Skarbek, Leon Sapięha czy Agenor Głuchowski. W statucie zaznaczono, że działalność Kasy jest skierowana głównie do rzemieślników, robotników, najemników, sług i włościan, a także, że z zysków Kasa będzie wspierała instytucje dobroczynne, co nie było tylko pustą deklaracją. Warto nadmienić, że aż do 1871 r. dyrekcja wykonywała swoje funkcje bezinteresownie. W celu budowy Kasy zakupiono Hotel Angielski, który zburzono i w jego miejscu postawiono nowy budynek. Architektem był Julian Zachariewicz, a budowę realizował Zygmunt Kędzierski. Natomiast w pracach wykończeniowych brali udział: Antoni Popiel, Leonard Marconi, Julian Markowski, Tadeusz Barącz, Jan Daschek. Otwarcie nowego budynku nastąpiło w 1891 r. Galicyjska Kasa Oszczędności po odzyskaniu niepodległości zmieniła nazwę na Małopolska Kasa Oszczędności. Obecnie znajduje się tam Muzeum Przemysłu Artystycznego i Ukraińskiej Akademii Nauk.

Warto na koniec wspomnieć o Arsenale Królewskim. Projektantem gmachu był Paweł

Grodzicki, a budynek zbudowano w latach 1639–1649. Inwestorem przedsięwzięcia był król Władysław IV Waza; stąd właśnie pochodzi nazwa arsenału. Budynek był dwukrotnie restaurowany. Od 1908 r. znajduje się w nim Archiwum Państwowe, które m.in. gromadzi akta związane z zaborem austriackim.

Odessa i jej polskie zabytki

Drugim z miast związanym z kulturą polską jest Odessa. Miasto jest stosunkowo młode, bo liczące nieco ponad 200 lat. Oficjalnie zostało założone w 1794 r.

Od samego początku Odessa była zamieszkiwana przez wieloetniczną i wielowyznaniową ludność, czego najlepszym przykładem jest mnogość świątyń różnych wyznań. Odessa została założona jako miasto portowe, dzięki czemu możliwy był napływ społeczności związanych z różnymi kulturami.

Przyjmuje się, że miasto założył José Pascual Domingo de Ribas y Boyons, neapolitańczyk hiszpańskiego pochodzenia, który w służbie dla

carycy Katarzyny II, dowodząc Kozakami, zdobył twierdzę Hadżibej, stanowiącą wtedy przyczółek Imperium Osmańskiego. Deribas, bo tak uproszczano nazwisko Hiszpana, zaproponował carycy budowę portu w taki sposób, aby stanowił on naturalną zaporę przed spodziewanym atakiem Turcji. Dzieło Deribasa kontynuował Armand Emmanuel Sophie Septimanie du Plessi książę de Richelieu, który walczył przyczynił się do rozkwitu miasta. Warto nadmienić, że przy zakładaniu miasta na 50 pierwszych rodzin, które przybyły na niezasiedlone jeszcze tereny, aż 30 było pochodzenia polskiego.

W Odessie znajduje się wiele cennych zabytków architektonicznych, które zostały zbudowane przez Polaków lub Polacy mieli ogromny wkład w ich powstanie. Przede wszystkim znaczna część starego miasta została zaprojektowana przez polskich architektów, m.in. Feliksa Gąsiorowskiego oraz Lwa Włodka.

Jednym z takich budynków jest Muzeum Archeologiczne, które powstało w 1825 r., co czyni je jednym z najstarszych obiektów publicznych w Odessie. Muzeum posiada bogatą kolekcję odnoszącą się do kultur prehistorycznych i antycznych.

Kolejnym zabytkowym budynkiem, którego projektantem był Feliks Gąsiorowski, jest pałac Beliny-Brzozowskiego. To właśnie w Odessie Zenon Belina-Brzozowski postanowił zbudować siedzibę, z której miał eksportować zboże na teren dawnego województwa braclawskiego. Dwupiętrowy neogotycki pałac wzorowany był na angielskich zamkach. To w nim jego właściciel spotykał się z Juliuszem Słowackim.

Następnym budynkiem, w którego powstanie wkład miał polski architekt Feliks Gąsiorowski, jest Opera Odeska. Po wielkim pożarze, który miał miejsce w 1873 r. i strawił poprzedni budynek, postanowiono, że budowę kierować będzie Gąsiorowski. Nowy Narodowy Akademicki Teatr Opery i Baletu w Odessie został otwarty w 1887 r. We wnętrzu zabytkowego gmachu znajduje się około 75 kg płatkowanego złota. Dziś obok schodów potiomkinowskich jest to najbardziej rozpoznawalny budynek Odessy.

Kolejnym polskim śladem w Odessie jest zabytkowy hotel „Pasaż”, którego architektem był wspomniany już Lew Włodek. Bogato zdobiona fasada budynku, gdzie znajduje się obecnie

część handlowa, wywiera ogromne wrażenie na turystach.

Także Adam Mickiewicz posiada swój pomnik w Odessie. Monument przypomina o twórczości polskiego poety, niejednokrotnie zachwycającego się krajobrazem nadczarnomorskim. Nato-

Pałac Beliny-Brzozowskiego w Odessie.

Źródło: domena publiczna



miast przy ul. Deribasowskiej znajduje się płasko-rzeźba z wizerunkiem Mickiewicza. To właśnie tam niegdyś mieszkał w Odessie nasz wieszcz.

Tak jak we Lwowie, również w Odessie miały swoje siedziby wielkie polskie rody arystokratyczne. Seweryn hr. Potocki posiadał tu nawet swoją rezydencję. Po rozbiorach, wierny carowi, trafił na tereny nadczarnomorskie. Rezydencja została wybudowana na początku XIX w. w stylu klasycystycznym. Jednakże sam Potocki nie doczekał jej ukończenia. Spadek po nim przejęła jego daleka krewna – Olga Potocka, córka Szczęsnego Potockiego. Nad wejściem do budynku znajduje się kartusz herbowy. Aktualnie w tym miejscu mieści się Muzeum Potockich, a także Odeskie Muzeum Sztuk Pięknych, które posiada bogatą kolekcję obrazów.

W Odessie do dziś żyje wielu Polaków, którzy dbają o polskie tradycje. Porządkują nagrobki swoich polskich przodków oraz uczą kolejne pokolenia, skąd się wywodzą i jakie mają korzenie.

Zarówno Lwów, jak i Odessa są wielokulturowymi miastami i stanowią świadectwo długotrwałego współistnienia różnych grup etnicznych oraz religijnych. Są też świadectwem oddziaływania kultury polskiej i jej ogromnej siły.

Marcin Janicki – magister historii, absolwent Wydziału Historii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, interesuje się historią II wojny światowej.

Joanna Przybylska – magister historii, absolwentka Wydziału Historii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, interesuje się historią XX wieku oraz historią regionalną (w szczególności Poznania).

Edukacja dzieci greckich i macedońskich w PRL z perspektywy Dolnego Śląska

Przyjazd Greków i Macedończyków do Polski

W okresie PRL szkolnictwo dla mniejszości narodowych uzależnione było od polityki narodowościowej państwa, a na tę wpływ miała sytuacja międzynarodowa. To ona w dużej mierze warunkowała status danej grupy narodowej. W związku z tym były mniejszości, które nie cieszyły się sympatią władz partyjnych i państwowych, i takie, które były traktowane w sposób uprzywilejowany. Do tej drugiej grupy na pewno zaliczali się Grecy i Macedończycy¹.

Wynikało to z tego, że decyzja o przyjeździe Greków i Macedończyków do Polski, jako jednego z socjalistycznych państw, zapadła w Moskwie i była warunkowana chęcią pomocy „bratnim” komunistom. Przyjazd Greków i Macedończyków do Polski, jak i też do innych krajów bloku komunistycznego, był konsekwencją wojny domowej w Grecji, po której kraj opuściło ok. 150 tysięcy osób, w tym 80 tys. partyzantów². Do Pol-

¹ Mający w pierwszych latach pobytu w Polsce status uchodźców politycznych.

² Chodziło o walki prowadzone w dwóch etapach: od grudnia 1944 do stycznia 1945 r. oraz w latach 1946–1949 na terenie Grecji pomiędzy rządowymi siłami zbrojnymi wspierającymi prawicę, mającymi wsparcie militarne i logistyczne Wielkiej Brytanii i USA, a komunistycznymi siłami DSE, tzw. Demokratyczną Armią Grecji. Komunistów z DSE popierali lewicowi macedońscy partyzanci z Frontu Wyzwolenia, z greckiej prowincji Macedonia.

ski pod koniec lat czterdziestych i w latach pięćdziesiątych przybyło blisko 14 tys. uchodźców (w tym ok. 4000 dzieci)³.

Organizacja pobytu młodych emigrantów

Państwo polskie szczególną opieką otoczyło dzieci, ponieważ większość z nich przybyła bez rodziców. Starano się zapewnić im jak najlepsze warunki rozwoju, a w następnej kolejności edukację w języku narodowym⁴.

Na skutek zaangażowania się w wojnę USA, jak też braku wsparcia z sąsiadującej z Grecją Jugosławii (wykluczonej z Kominformu) komuniści ponieśli klęskę.

³ We wrześniu i październiku 1948 r. przyjechało nieletnich 1013; kolejnych 2092 w kwietniu 1949 r., a w październiku 1949 r. 400 dzieci (I. Kubasiewicz, *Emigranci z Grecji w Polsce Ludowej. Wybrane aspekty z życia mniejszości*, [w:] *Letnia Szkoła Historii Najnowszej 2012*, t. 6, red. K. Dworaczek, Ł. Kamiński, Warszawa 2013, s. 114). W latach 1952–1955 nastąpiły migracje wtórne w ramach akcji łączenia rodzin, także pomiędzy państwami socjalistycznymi. W efekcie w Polsce zostało około 8 tys. Greków i Macedończyków.

⁴ O organizacji szkolnictwa greckiego i macedońskiego na podstawie: *Macedońscy uchodźcy w Polsce. Dokumenty 1948–1975*, t. 1–2, wybór, przekład, wstęp i redakcja P. Nakovski, Skopje–[Warszawa] 2008 oraz B. Techmańska, *Szkolnictwo mniejszości*

Emigrantów umieszczano w specjalnych ośrodkach⁵ (były to domy wczasowe udostępnione Ministerstwu Oświaty przez Fundusz Wczasów Pracowniczych). Pierwsza grupa dzieci trafiła do Łądku-Zdroju, kolejne do innych miejscowości Dolnego Śląska: Dusznik-Zdroju, Barda, Międzygórze, Płakowice (w pobliżu Lwówka Śląskiego), Szczawna-Zdroju. W miejscach pobytu dzieci tworzone Państwowe Ośrodki Wychowawcze. Osobą sprawującą nadzór nad ośrodkami z ramienia Ministerstwa Oświaty został Wacław Kopeczyński. Po nim funkcję tę pełnił Henryk Orszt. Wokół ośrodków grupowano grecką i macedońską ludność cywilną.

Ośrodki wychowawcze składały się z domów dziecka, z reguły kilku, przedszkola, szkoły lub szkół podstawowych, szpitala lub prewentorium. Przed ośrodkami stały liczne zadania, m.in. zapewnienie wychowankom dobrych warunków higieniczno-sanitarnych czy urozmaiconego pożywienia (kaloryczność posiłków wynosiła ok. 3000 i była znacznie wyższa niż np. w polskich domach dziecka), troska o ich stan zdrowia, zaopatrzenie w odzież i obuwie, podręczniki, przybory szkolne, zabawki, pomoce do zajęć pozalekcyjnych i rekreacyjnych itp. Najważniejsze zadania przy organizacji POW stanęły przed Ministerstwem Oświaty. Przede wszystkim miało zapewnić realizację obowiązku szkolnego i opiekę wychowawczą. W związku z tym do tworzonych dla dzieci greckich i macedońskich domów skierowano doświadczonych kierowników polskich placówek tego typu, a ponieważ brakowało wychowawców – mimo że znaczną część kadry tworzyli Grecy i Macedończycy – kierowano do domów dziecka polską młodzież z klas opiekuńczych liceów pedagogicznych. Okazało się to dobrym rozwiązaniem, ponieważ młodzi ludzie łatwo nawiązywali kontakt ze swoimi wychowankami. Najmłodszymi dziećmi zajmowały się „majki”⁶.

narodowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1989, Łomianki 2019.

⁵ O okolicznościach pobytu młodych emigrantów za: A. Kurpiel, *Cztery nazwiska, dwa imiona. Macedońscy uchodźcy wojenni na Dolnym Śląsku*, Poznań 2015.

⁶ „Majki” towarzyszyły dzieciom także w trakcie podróży z Grecji. Określenie „majka” w języku

Organizacja szkolnictwa

Pierwszym POW, w którym zorganizowano szkołę, był ośrodek w Łądku. Pozostałe wzorowały się na nim. Szkoła rozpoczęła tam pracę w grudniu 1948 roku. Pobierało w niej naukę 900 dzieci podzielonych na 30 oddziałów. Byli to Macedończycy z roczników 1934–1942. Podczas rekrutacji do poszczególnych klas kierowano się rokiem urodzenia (jeśli dzieci go znały) lub wzrostem. Część dzieci miała na szyjach blaszki identyfikacyjne: z jednej strony znajdował się np. numer identyfikacyjny, po którym czasami można było określić imię i wiek, z drugiej – podobizna działacza KPG i dowódcy ELAS Markosa Vafiadisa. Większość jednak nie miała żadnych dokumentów, trudno więc było nawet ustalić personalia. Dodatkowe utrudnienie stanowiło to, że Grecy nadzorujący akcję osiedleńczą zmieniali macedońskie imiona i nazwiska na grecko brzmiące lub nadawali personalia greckie. Polacy, nie zdając sobie sprawy z różnic narodowościowych i faktu, że w Grecji Macedończycy nie byli uznawani za odrębną grupę narodową, początkowo nie zauważali skomplikowanej sytuacji. W wyniku różnych zabiegów ustalono, że w grupie 1200 wychowanków ośrodka w Łądku-Zdroju było 12 roczników dzieci (od 1934 do 1945), ok. 700 było na etapie szkoły podstawowej, a ok. 200 – w wieku 14–15 lat. Podział na klasy następował, jak wspomniano, według kryterium wieku i wzrostu. Przeprowadzano również test wiedzy – do klasy czwartej szli uczniowie, którzy oprócz dodawania, odejmowania i mnożenia umieli też dzielić. Czasami dzieci w jednym wieku, ze względu na różny poziom intelektualny, dzielone były na odrębne zespoły klasowe. Do marca 1949 roku proces nauczania prowadzili Grecy; od tego momentu przejęła go strona polska. Faktycznie nie było żadnego ustalonego programu nauczania i zasad. Dzieciom starano się przede wszystkim przekazać informacje z historii, geografii, folkloru Grecji, języka

macedońskim znaczą matka, stąd taki termin. „Majkami” zwykle zostawały młode kobiety (często posiadające małe dzieci), dziewczyny (16–18-letnie), wdowy po partyzantach. Zazwyczaj pod opiekę dostawały dzieci z wioski, z której pochodziły. Często dzięki ich wiedzy ustalano daty urodzenia czy personalia dzieci.

ojczystego i języka polskiego. Próbowano młodych uchodźców zainteresować polską kulturą i zwyczajami, uczono polskich piosenek, zabaw. Ogromny problem utrudniający edukację stanowiło to, że znaczna część dzieci była niepiśmienna. Ponadto nie było podręczników do nauczania, większość „nauczycieli”, zwłaszcza greckich, nie miała żadnego przygotowania pedagogicznego, zaś polscy (którzy od marca 1949 przejęli nauczanie) nie znali języka swoich podopiecznych. Początkowo nauczano po grecku, tylko jedna starsza klasa w Łądku uczyła się po polsku. Zasady nauczania zostały opracowane znacznie później i dotyczyły już kształcenia w szkołach poza ośrodkami wychowawczymi, czyli wówczas, kiedy młodzi Grecy i Macedończycy znaleźli się w polskich placówkach. Problemem była też nauka zawodu. W Łądku nie było tego typu szkoły. Zorganizowano jedynie warsztaty, w których emigranci mogli zdobyć różne kwalifikacje.

Państwowy Ośrodek Wychowawczy w Zgorzelcu

Pod koniec 1949 roku dzieci greckie i macedońskie przeniesiono z domów wypoczynkowych do utworzonego dla nich Państwowego Ośrodka Wychowawczego w Zgorzelcu. Ośrodek powstał w koszarach wojskowych. Był zdecydowanie mniej przytulny niż poprzednie locum dzieci. Należało przeorganizować wszystko i stworzyć podstawy funkcjonowania nie kilku, ale jednej instytucji. Działalnością ośrodka kierował powołany przez Ministra Oświaty dyrektor naczelny, a wspomagali go w pracy zastępcy: dyrektor pedagogiczny, dyrektor administracyjny, a później dyrektor ds. greckich. Z przeprowadzonej w zgorzeleckim ośrodku ankiety wynikało, że do szkół podstawowych kwalifikuje się 2200 dzieci w wieku 7–13 lat, do szkół zawodowych 600 chłopców i dziewcząt w wieku 14–17 lat. W ośrodku zgrupowane były także dzieci mające rodziców. W zgorzeleckim ośrodku wychowawczym zorganizowano trzy szkoły 7-klasowe. Pobierało w nich naukę ok. 2000 uczniów (z roczników 1937–1943) podzielonych na 65 oddziałów klasowych (po 34–38 osób). Uczyło 73 nauczycieli (35 polskich, 29 greckich, 9 macedońskich). Spośród wychowanków ośrodka zgorzeleckiego 62,6%

Choinka w Klubie greckim. Fot. Thanasis Kelepouris



uczęszczało do szkół podstawowych. Szkoły pracowały od 8.00 do 12.30 lub 13.30. Między godziną 16.00 a 18.00 odbywało się odrabianie lekcji pod opieką nauczycieli. Sytuacja była lepsza niż w Łądku czy Solicach (obecnie Szczawno-Zdrój), ponieważ większość dzieci posługiwała się już (w różnym stopniu) językiem polskim i można było korzystać z polskich podręczników. Natomiast były problemy z nauczaniem języków greckiego i macedońskiego, ponieważ brakowało nauczycieli. O ile jeszcze wśród członków armii greckiej znajdowała się spora grupa inteligencji, spośród której można było znaleźć nauczycieli, o tyle brakowało potencjalnych pedagogów do nauczania języka macedońskiego (w Grecji nie było możliwości pobierania nauki w tym języku, toteż znajomość literackiego języka macedońskiego była w grupie uchodźców niewielka). Brakowało także wśród przybyłych inteligencji macedońskiej.

Zorganizowano zasadniczą szkołę zawodową (335 uczniów, 12 nauczycieli). Działała pod opieką Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego. Mieściła się w koszarach i garażach wojskowych w Zgorzelcu Ujeździe. Przy szkole funkcjonował internat, w którym zamieszkiwała młodzież w wieku 14–17 lat, przybyła z ośrodków w Łądku, Solicach, Dusznikach i Międzygórzu. Internat miał pod opieką 600 wychowanków w 17 grupach wychowawczych (średnio po 35 wychowanków). Szkołę otwarto dopiero 1 września 1950 roku, ale już wcześniej przez 8 miesięcy jej potencjalni uczniowie uczestniczyli w kursie przygotowującym, który odbywał się w budynku

jednej ze szkół podstawowych. Placówka szkoliła fachowców w trzech specjalnościach: mechanicznej, elektrycznej i dziewiarskiej. Kadre tworzyli oddelegowani z polskich szkół zawodowych nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych (instruktorzy).

Pobyt Greków w Zgorzelcu trwał do końca 1951 roku, ponieważ wojsko przekazało koszary na ten cel na okres zaledwie dwóch lat. Stąd przeniesiono część mieszkańców POW do Polic. Ośrodek ten, na terenie dawnych osiedli pofabrycznych, powstał już w sierpniu 1951. Zabudowania były jednak mocno zdewastowane i wymagały znacznych remontów. Pozostałą część dzieci rozdzielono po polskich domach dziecka na terenie Dolnego Śląska. W POW w Płakowicach funkcjonowała szkoła podstawowa dla dzieci uchodźców. W szkole było 10 klas greckich i 11 macedońskich. Część dzieci nadal mieszkała z rodzicami, a po akcji łączenia rodzin w połowie lat pięćdziesiątych liczba ta wzrosła.

Zmiana „polityki oświatowej” wobec Greków i Macedończyków

Ze względu na rozmieszczanie imigrantów po Dolnym Śląsku i innych regionach Polski, częściorodne łączenie rodzin i – co za tym idzie – mniejszą koncentrację dzieci w jednym miejscu, zmieniono też dotychczasową „politykę oświatową” wobec nich. Postanowiono oświatę i wychowanie na etapie szkoły podstawowej powierzyć mniejszym ośrodkom, a dalsze kształcenie młodzieży prowadzić w polskich szkołach średnich (ogólnokształcących, zawodowych). Aby zrealizować ten plan, utworzono w Ministerstwie Oświaty specjalny Wydział Opieki i Wychowania Dzieci Zagranicznych, mający zadbać o powstanie nowych ośrodków wychowawczych i ich właściwą organizację. Nowe ośrodki zlokalizowano w Policach koło Szczecina (dla 1600 osób), Płakowicach koło Lwówka Śląskiego (dla 600 wychowanków w budynkach szpitalnych) i w Szczecinie przy ul. Bohaterów Warszawy (dla 200 wychowanków). Pozostałe dzieci rozmieszczono po domach dziecka w województwie wrocławskim: w Bardzie Śląskim, Kłodzku, Obornikach Śląskich, Karpaczu, Szklarskiej Porębie. Natomiast po likwidacji szkoły w Zgorzelcu

Ujeździe dyrekcja Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego ulokowała młodzież z tej placówki w trzech miejscowościach: w Wojanowie koło Jeleniej Góry (tam kontynuowali edukację uczniowie specjalności elektrycznej), Praczech Odrzańskich (gdzie kształcili się uczniowie specjalności mechanicznej) oraz w Legnicy (uczniowie specjalności dziewiarskiej). Od września 1951 roku młodzież grecka i macedońska mieszkała w internatach wspólnie z młodzieżą polską.

Wrastanie w środowisko polskie, w tym uczęszczanie do polskich szkół (dane z 1 grudnia 1955 roku zawierają informacje, że młodzi Grecy i Macedończycy uczęszczali do 115 szkół w 36 miejscowościach Polski) doprowadziło do sytuacji, że młodzi coraz rzadziej posługiwali się językiem ojczystym i zapominali go. Niewiele pomagały zabiegi władz oświatowych. Tam, gdzie Grecy i Macedończycy zamieszkiwali w zwartych skupiskach, organizowano szkoły (klasy) z ich językiem nauczania. I i II klasy z tymi językami nauczania zorganizowano po raz pierwszy w roku szkolnym 1957/1958 w 15 szkołach dla ok. 600 uczniów, przede wszystkim na terenie województwa wrocławskiego i rzeszowskiego. Nauczanie opierało się na zasadzie: od klasy I językiem podstawowym dla emigrantów był grecki lub macedoński; od klasy II wprowadzano nauczanie języka polskiego; od klasy III greckie dzieci uczyły się wspólnie z polskimi, z tym że miały lekcje języka narodowego w wymiarze od 4 do 6 tygodniowo. Kiedy grupy greckie i macedońskie były nieliczne (4–5 dzieci), wówczas tworzone dla nich komplety i nauczano języka greckiego lub macedońskiego w wymiarze 3–4 godzin tygodniowo. Zdarzało się też jednak, że rodzice, którzy nie myśleli o reemigracji, nie wyrażali zgody na posyłanie swoich dzieci do specjalnie tworzonych szkół czy oddziałów, wychodząc z założenia, że języka ojczystego dzieci będą uczyły się w domu, a szkoła ma im umożliwić zdobycie wykształcenia, więc lepiej będzie, kiedy naukę będą pobierały tylko w języku polskim. A dzieci, które chodziły na zajęcia, często przerywały naukę. Z drugiej z kolei strony nauczyciele polscy narzekali, że od klasy III, kiedy następowała już wspólna nauka dzieci greckich, macedońskich i polskich, te pierwsze nie były w stanie, ze względu na słabe opanowanie języka, nadążyć za polskimi. Trudno więc było

Zajęcia muzyczne dzieci greckich.
Fot. Thanasis Kelepouris



znaleźć wyjście, które rozwiązałyby wszystkie problemy językowe.

We wrześniu 1952 roku w PRL było 2649 uczniów greckich i macedońskich. W 1961 języka greckiego w całej Polsce uczyło się 1148 dzieci w 59 placówkach, a macedońskiego – 588 w 38 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Z danych dolnośląskich wiadomo, że w roku szkolnym 1960/1961 istniały klasy greckie i macedońskie oraz komplety z tego języka w 10 miejscowościach. M.in. takie zajęcia odbywały się we Wrocławiu (początkowo w szkołach TPD przy ul. Trzebnickiej 42 i Rosenbergow 15, a pod koniec lat sześćdziesiątych w placówce przy ul. Worcella), w Legnicy (SP nr 11), Chojnowie, Pieńsku, Zgorzelcu (SP nr 5), Dzierżonowie (SP nr 4), Świebodzicach, Głuszycy, Lubaniu (SP nr 5), Wałbrzychu, Świdnicy (SP nr 5), Jeleniej Górze (SP nr 9 i 10). W roku szkolnym 1962/1963 na terenie Polski języka greckiego uczyło się 1238 dzieci, a macedońskiego tylko 75, w 1964/1965 w 15 miejscowościach istniało 68 kompletów dla 1090 uczniów, w tym 1004 uczniów narodowości greckiej i 86 narodowości macedońskiej. Uczyło w nich 14 nauczycieli kwalifikowanych i 11 społecznych, przeszkolonych na kursach Ministerstwa Oświaty. Zmniejszała się jednak liczba godzin nauczania języka ojczystego na dodatkowych zajęciach: dzieci w szkołach podstawowych miały zajęcia dwa razy w tygodniu, a młodzież szkół ponadpodstawowych oraz studium czy pracujący – raz w tygodniu. W roku 1975 działało 41 szkół, w których były klasy macedońskie i greckie z 35 nauczycielami.

Absolwentów szkół podstawowych, którzy opanowali dobrze język polski, kierowano do polskich szkół średnich i zawodowych. Z preferowanych przez młodych Greków szkół ponadpodstawowych na Dolnym Śląsku należy wymienić Technikum Mechaniczno-Radiotechniczne w Dzierżonowie i Technikum Mechaniczno-Energetyczne we Wrocławiu. Wielu Greków zdobywało także wykształcenie w Ośrodku Szkolenia Zawodowego w Wojanowie oraz w szkole zawodowej w Legnicy. Greczynki i Macedonki kontynuowały edukację zawodową zazwyczaj w szkołach o kierunku dziewiarskim i włókienniczym. Coraz liczniejsi absolwenci podejmowali studia na polskich uczelniach. Ułatwieniem w zdobyciu wyższego wykształcenia było to, że do 1956 roku nie musieli zdawać egzaminu wstępnego, a od roku 1957 wystarczyło, że zaliczyli ten egzamin na ocenę dostateczną. Młodzież grecka i macedońska była jedyną grupą niepolską, którą nakłanianiano do dalszej edukacji po szkole podstawowej.

Specyfika grecko-macedońskiej edukacji

W fazie początkowej nauczania i wychowania młodych Greków i Macedończyków można było dostrzec problemy, które nie pojawiały się w innych grupach narodowych. Wacław Kopczyński, nadzorujący z ramienia Ministerstwa Oświaty akcję ich aklimatyzacji w Polsce, pisał: „wojna domowa i tułaczka powojenna pozostawiły ślady w psychice dzieci. Na szum przelatującego samolotu reagowały stereotypowo: w dzień błyskawicznie zbierały swoje rzeczy w tobołki i chowały się pod łóżka. W nocy zrywały się ze snu i szycowały do ucieczki”⁷. Przybyłych należało przede wszystkim wyciszyć i przystosować do nowej rzeczywistości, a później nauczyć języka, z którym nie miały wcześniej żadnej styczności. Proces adaptacyjny, wychowawczy, a także edukację utrudniało zachowanie działaczy komunistycznych, byłych partyzantów, którzy – licząc na

⁷ W. Kopczyński, *Dzieci macedońskie w Polsce*, oprac. M. Gramatnikowski, N. Bilkovski, Mississauga, Ontario, Canada 1993 (maszynopis w posiadaniu autorki), s. 96.

szybki powrót do kraju – zniechęcali dzieci do nauki i stosowali własny system wychowawczy (zblizony do drylu wojskowego, wpływający destrukcyjnie na psychikę dzieci i młodzieży), dyskredytując starania polskich nauczycieli i opiekunów.

Dzieci macedońskie w Polsce po raz pierwszy uzyskały możliwość nauki w języku macedońskim w tym samym czasie, gdy po raz pierwszy w dziennikach pojawił się zapis ich nazwisk w języku macedońskim. Cały czas jednak wpływ na ich sytuację w Polsce miały działania członków KPG⁸ – nie akceptując odrębności narodowej Macedończyków na terenie Grecji, nie chcieli dostrzegać jej również na emigracji. Nadzorujący ze strony polskiej pobyt uchodźców greckich w Polsce, jeszcze zanim zrozumieli skomplikowaną sytuację narodowościową, już dostrzegali odmienność Macedończyków, zwrócili choćby uwagę na używanie przez nich słowiańskiego języka, co ułatwiało kontakt z nimi. Dlatego mimo prób podejmowanych przez pierwszych greckich wychowawców, podających tylko po grecku personalia dzieci i zakazujących im posługiwania się językiem macedońskim, ministerialna komisja oświaty zadecydowała o wprowadzeniu do nauczania języka macedońskiego. Z biegiem czasu drukowano także podręczniki w literackim języku macedońskim.

Zarówno Grecy, jak i Macedończycy, kiedy dostrzegli, że powrót do rodzinnego kraju nie nastąpi zbyt szybko, dużą wagę zaczęli przykładac do wykształcenia. Zdawali sobie sprawę, że dzięki niemu mogą uzyskać awans społeczny. Mieli również świadomość tego, że gdyby udało im się wrócić do rodzinnego kraju, to ich wykształcenie techniczne czy medyczne też może okazać się przydatne. Statystyki potwierdzają zaangażowanie w edukację. Z pokolenia wojennego do 1960 roku szkoły średnie ogólnokształcące, technika lub szkoły zawodowe ukończyło 2200 wychowanków, a ok. 300 z nich ukończyło studia lub

⁸ Po opuszczeniu Grecji KC KPG miał swoją siedzibę w Bukareszcie i stamtąd „kierował losami komunistów greckich na obczyźnie”. We wszystkich krajach, w których przebywali greccy uchodźcy, funkcjonowały odrębne władze partyjne, ale podlegające KC KPG w Bukareszcie. A. Kurpiel, *Cztery nazwiska...*, dz. cyt., s. 115.

jeszcze studiowało. W okresie 1960–1965 studiowało rocznie od 100 do 154 osób. Podejmowały one głównie studia z ekonomii (25), medycyny (25) i nauk ścisłych (130 osób).

Zakończenie

Dzieci greckie i macedońskie były objęte szczególną opieką edukacyjną, a zwłaszcza opiekuńczo-wychowawczą przez państwo polskie. Były traktowane w sposób uprzywilejowany. Ministerstwo Oświaty starało się monitorować proces ich edukacji nie tylko w szkołach podstawowych, ale także później, w liceach lub technikach. „Centrala” występowała z pismami do wojewódzkich władz oświatowych, aby urzędnicy obejmowali szczególną opieką młodych Greków i Macedończyków. I rzeczywiście – np. w województwie wrocławskim widoczne było zaangażowani wizytatorów ds. szkolnictwa mniejszościowego w sprawy grecko-macedońskie. Współpracowali oni ze Zrzeszeniem Uchodźców Greckich w obszarze organizacji imprez, wycieczek, recenzowania, oceniania i przygotowywania podręczników, zgłaszania problemów w szkolnictwie i sugerowania rozwiązań, monitorowania nauczania itp. Starano się organizować zajęcia pozaszkolne w domach dziecka, które zamieszkiwali Grecy i Macedończycy, w wymiarze dwóch godzin tygodniowo z podziałem na poziomy i grupy narodowe. Z biegiem czasu jednak i tak następowała asymilacja tej grupy. Z tych też względów, ale też w związku z powrotami Greków i Macedończyków do swojego kraju, klasy greckie i macedońskie przestały na przełomie lat 70. i 80 istnieć.

Bibliografia

- Kopczyński W., *Dzieci macedońskie w Polsce*, oprac. M. Gramatnikowski, N. Bilkovski, Mississauga, Ontario, Canada 1993 (maszynopis).
- Kubasiewicz I., *Emigranci z Grecji w Polsce Ludowej. Wybrane aspekty z życia mniejszości*, [w:] *Letnia Szkoła Historii Najnowszej 2012*, t. 6, red. K. Dworaczek, Ł. Kamiński, Warszawa 2013.
- Kurpiel A., *Cztery nazwiska, dwa imiona. Macedońscy uchodźcy wojenni na Dolnym Śląsku*, Poznań 2015.

Macedońscy uchodźcy w Polsce. Dokumenty 1948–1975, t. 1–2, wybór, przekład, wstęp i redakcja P. Nakovski, Skopje–[Warszawa] 2008.

Techmańska B., *Szkolnictwo mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1989*, Łomianki 2019.

Zdjęcia udostępnione dzięki uprzejmości Thanasisa Kelepourisa (z jego zbiorów prywatnych)

Barbara Techmańska – doktor habilitowany, profesor w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego; członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: historia szkolnictwa w XX wieku, historia społeczna Dolnego Śląska, problemy współczesnej edukacji historycznej.

e-mail: barbara.techmanska@uwr.edu.pl

Źródła wiedzy historycznej uczniów w świetle badań własnych*

Podstawą niniejszej pracy są badania pilotażowe, które zostały przeprowadzone w kilku miejscowościach Zagłębia Miedziowego: Lubinie, Głogowie, Legnicy, Polkowicach i Chojnowie. Dobór populacji był celowy, bowiem brano pod uwagę rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny badanych respondentów. Badania zostały przeprowadzone na grupie wiekowej młodzieży maturalnej, bowiem są to uczniowie, którzy w całości zrealizowali kurs historii¹. Historia w liceum i technikum była realizowana przez badanych uczniów w całym cyklu kształcenia. Świadomie przeprowadzono badania w zróżnicowanych pod względem liczebności miastach Zagłębia Miedziowego.

Badań ankietowych dokonywano trzykrotnie. Badania pilotażowe zostały przeprowadzone wiosną 2015 roku metodą sondażu diagnostycznego. Ankietowanych było ogółem 299 polkowickich uczniów. Ze szkół gimnazjalnych 121 osób (54 respondenci i 67 respondentów), w tym z Gimnazjum nr 1 – 42 osoby (16 uczennic, 26 uczniów) i z Gimnazjum nr 2 – 79 osób (38 uczennic, 41 uczniów). Natomiast ankietowani uczniowie

szkół ponadgimnazjalnych uczyli się w Zespole Szkół w Polkowicach. Przebadano 78 osób z klas II liceum (57 uczennic i 21 uczniów) oraz 100 osób z klas III technikum (65 uczennic i 35 uczniów), czyli razem 178 (122 uczennice, 56 uczniów)².

Po raz drugi badania pilotażowe metodą sondażu diagnostycznego przeprowadzono w marcu 2016 roku. Ankietowanych było ogółem 133 uczniów szkół ponadgimnazjalnych z Polkowic i Zgorzelca na Dolnym Śląsku. Ankieta zawierała 36 pytań³. Zestawiono wyniki tych badań, co pozwoliło dogłębnie i refleksyjnie spojrzeć na wyniki badań właściwych przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego na przełomie marca i kwietnia 2018 roku na terenie Zagłębia Miedziowego, gdzie przebadano 622 uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Przedmioty nauczania, które uczniowie lubią najbardziej

W edukacji dzieci i młodzieży ważne znaczenie mają przedmioty nauczania, które uczniowie

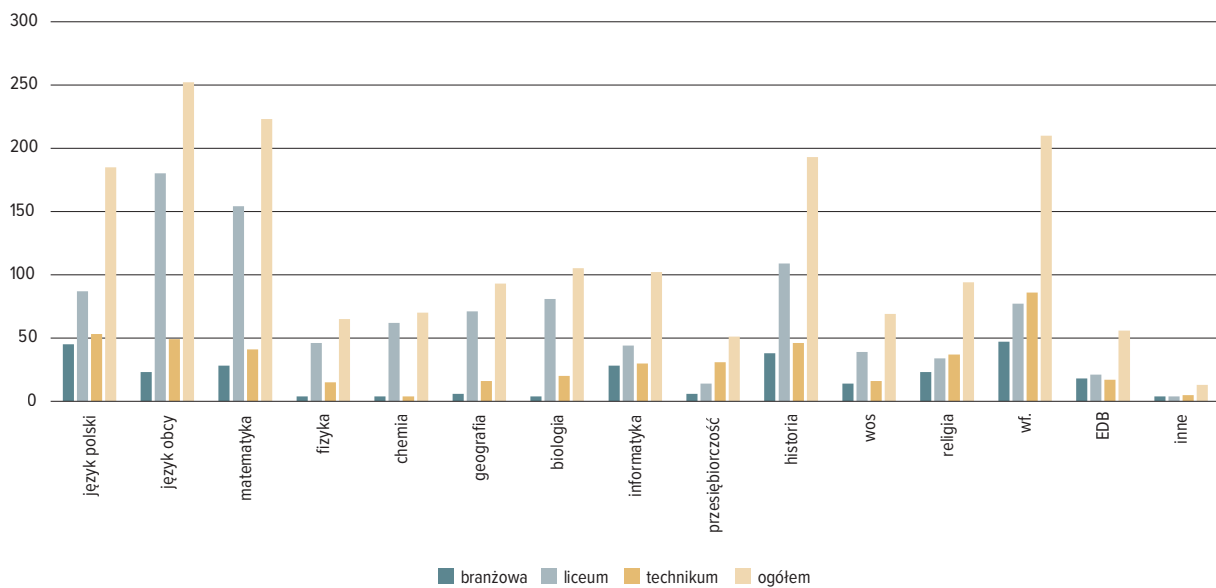
* Artykuł powstał w oparciu o pracę doktorską pt. *Regionalna świadomość historyczna młodzieży szkół średnich w Zagłębiu Miedziowym*, obronioną 14 września 2022 r. Promotorem była prof. B. Burda, recenzentami: prof. I. Lewandowska i dr hab. B. Techmańska.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dn. 27 sierpnia 2012.

² B. Józków, „*Moje miasto, a w nim...*” – *poczucie przynależności młodych polkowiczank do Dolnego Śląska*, [w:] *Młodzież w perspektywie edukacyjnej, społecznej, kulturowej*, red. G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska, Kraków–Wrocław 2017, s. 56–67.

³ Taż, *Współczesne postrzeganie edukacji historycznej przez polskich uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polkowicach i Zgorzelcu. Przyczynek do badań*, [w:] *Gumanitarnij korpus*, vyp. [16], red. E.V. Kučerenko, S.S. Rusakov, Vinnicâ 2018, s. 53–61.

Wykres 1. Przedmioty nauczania, które uczniowie lubią



Źródło: badania własne.

lubią lub nie. Zainteresowania w grupie przedmiotów szkolnych wśród badanej młodzieży ponadgimnazjalnej są zaskakująco różne. W szkole branżowej wśród uczennic dominuje następujący wybór: wf. (51,6%), matematyka (35,5%), język polski, informatyka, religia (32,3%), natomiast historia osiągnęła dopiero 5. wynik z progiem procentowym 19,4. Uczniowie szkoły branżowej wśród zainteresowań przedmiotami szkolnymi wymieniają: język polski (47,3%), historię (43,2%), wf. (41,9%). Reasumując, uczniowie szkoły branżowej wśród trzech ulubionych przedmiotów wymieniają: wf. (44,8%), język polski (42,9%) i historię (36,2%).

Nieco inaczej przedstawia się hierarchia odpowiedzi dotyczących ulubionych przedmiotów w liceach ogólnokształcących. Licealistki jako 3 przedmioty nauczania, które lubią, wymieniają w pierwszej kolejności: język obcy (58,8%), matematykę (38,7%), biologię (32,4%). Historia jako przedmiot nauczania znajduje się na 5. miejscu z wynikiem 27,9%, tak jak we wskazaniach uczennic szkoły branżowej. Uczniowie liceum ogólnokształcącego w rankingu ulubionych przedmiotów wymieniają: matematykę (52,8%), język obcy (42,3%), historię (36,6%). W liceach ogólnokształcących można stwierdzić, iż przedmiotami, których uczniowie lubią się uczyć najbardziej, są: język obcy (52%), matematyka (44,5%), historia (31,5%).

Analizując dane ankietowe technikum, wśród respondentek tego typu szkoły najbardziej lubianymi przedmiotami są: język polski (45,8%), wf. (44,1%), matematyka (30,05%). Historia wymieniona jest na 7. miejscu ze wskaźnikiem 13,6%. Respondenci technikum wskazują wf. (53,6%) jako swój ulubiony przedmiot, a w dalszej kolejności historię (33,9%) oraz język obcy (31,3%). Ranking ulubionych przedmiotów w technikum rozpoczyna wf. (50,3%), na 2. miejscu plasuje się język polski (31%), a tuż za nim język obcy ze wskaźnikiem 28,7%. Sympatię do historii w technikum deklaruje 26,9% ankietowanych, czyli 46 na 171 badanych osób. Tym samym zainteresowanie historią wykazane jest w technikum na 4. miejscu.

Jak wynika z przedstawionych danych, wśród badanej młodzieży ponadgimnazjalnej przedmiotami, które uczniowie lubią najbardziej są: język obcy (40,5%), matematyka (35,9%), wf. (33,8%). Na 4. miejscu uplasowała się historia (31,0%), a na kolejnym – język polski (29,7%).

Analizując te wyniki, łatwo zauważyć, że młodzież szkół ponadgimnazjalnych wskazuje zainteresowania przemyślane i rozsądne, które wynikają głównie z analizy podstaw programowych do szkoły ponadgimnazjalnej. Pierwsze przedmioty, które wskazują respondenci, zdaje się obowiązkowo na maturze. Kolejny przedmiot – wychowanie fizyczne, potwierdza, że młodzież

Tabela 1. Preferencje młodzieży w zakresie przedmiotów nauczania. Zestawienie wyników badań

| Badania J. Rulki 1985 rok ^a | | Badania J. Rulki 1990 rok ^b | | Badania Ł. Michalskiego 2007 rok ^c | | Badania B. Józków 2018 rok ^d | |
|---|-------|---|-------|--|-------|--|-------|
| wf. | 36,1% | wf. | 35,0% | język obcy | 34,6% | język obcy | 40,5% |
| j. polski | 32,9% | j. polski | 33,4% | matematyka | 31,4% | matematyka | 35,9% |
| geografia | 28,2% | geografia | 30,0% | wf. | 29,8% | wf. | 33,8% |
| historia | 27,8% | biologia | 28,8% | historia | 28,6% | historia | 31,0% |
| biologia | 27,8% | historia | 27,0% | | | | |

^a J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, s. 32, Bydgoszcz 1991.

^b Tamże, s. 32.

^c Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej*, s. 33, Warszawa 2015.

^d Badania własne.

jest zainteresowana dbaniem o kondycję i zdrowie, mimo że wyniki badań Najwyższej Izby Kontroli z 2013 roku wskazują na coś innego⁴.

Kolejny przedmiot znajdujący się w sferze zainteresowań uczniów szkół ponadgimnazjalnych to matematyka, która wymieniana jest w rankingu na 2. miejscu. Obecnie dość często mamy do czynienia z przekonaniem, że matematyka jest trudna i nie dla wszystkich. Matematyka promowana jest przez władze oświatowe, ponieważ uczeń, ucząc się matematyki, może osiągnąć umiejętność logicznego i analitycznego myślenia. Podobnie jest z językami nowożytnymi – są narzędziem komunikacji współczesnego świata, które pomagają znaleźć lepszą pracę, ale także mają duży i znaczący wpływ na rozwój mózgu.

W 2019 roku egzamin dojrzałości zdało 80,5% z ponad 247 tys. absolwentów szkół średnich. 13% zdających egzamin maturalny poprawia go w sierpniu danego roku. 6,5% maturzystów nie zdało matury. Egzamin dojrzałości z języka polskiego na poziomie podstawowym zdało w 2019 roku 95% uczniów. Średni wynik w skali kraju był niespecjalny i wyniósł 52%. Najtrudniejszym egzaminem dojrzałości była matura z matematyki. Tę na poziomie podstawowym miało wówczas już za sobą 86% absolwentów. Średni wynik z matematyki był lepszy niż z języka

polskiego – wyniósł 58%, co oznacza, że królowa nauk okazała się dla zdających łaskawsza niż język ojczysty. Pomyślnie poszła uczniom matury z angielskiego, najczęściej wybieranego języka obcego. Na poziomie podstawowym zaliczyło ją 94% zdających. Średni wynik w skali kraju był z angielskiego najwyższy, wyniósł aż 72%. Wyższy poziom zdawalności matur odnotowano w liceach (86,4%), w technikach wyniósł on 70,5%. W liceach niecałe 9% absolwentów musiało szykować się na sierpniową poprawkę. W technikach wskaźnik ten wyniósł 20%. Średni wynik matury z języka polskiego na poziomie podstawowym wyniósł w liceach 55%, a w technikach 45%, w przypadku matematyki średnia dla liceów wyniosła 64%, w technikach 49%. Najwyższe wyniki uzyskiwano z języka angielskiego – w liceach 78%, a w technikach 63%⁵.

Gdy porówna się wyniki badań przeprowadzonych przeze mnie z badaniami J. Rulki⁶ i Ł. Michalskiego⁷, okaże się, że porównanie to jest bardzo interesujące.

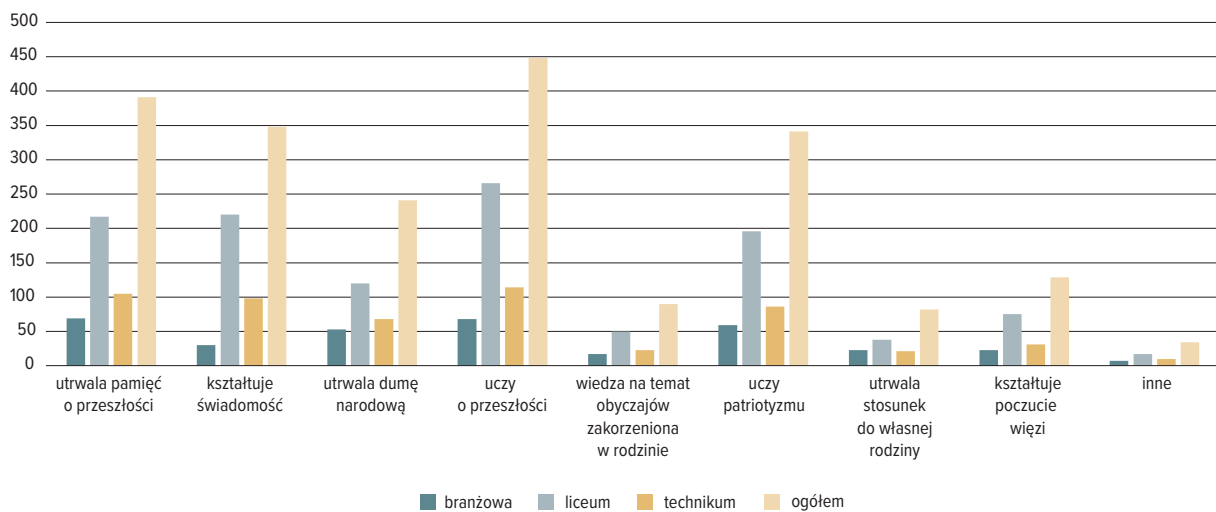
⁵ <https://wiadomosci.radiozet.pl/Polska/Matura-2019-srednie-wyniki-polski-matematyka-angielski> [dostęp: 12.08.2019].

⁶ Badania przeprowadzone w 1985 i 1990 r., czyli 33 i 28 lat wcześniej niż badania B. Józków na terenie Zagłębia Miedziowego.

⁷ Badania przeprowadzone w 2007 r., czyli 11 lat przed badaniami B. Józków na terenie Zagłębia Miedziowego.

⁴ Badania NIK-u przeprowadzone w 2013 r. dotyczą uczniów.

Wykres 2. Rola historii w życiu współczesnej młodzieży



Źródło: badania własne.

Moje badania porównywalne są z wynikami badań Ł. Michalskiego, które zostały przeprowadzone 11 lat wcześniej. Natomiast badania J. Rulki sprzed 30 lat nie mają odniesienia do badań przeprowadzonych współcześnie. Różnica w badaniach Ł. Michalskiego prowadzonych na terenie aglomeracji warszawskiej a tymi przeprowadzonymi w Zagłębiu Miedziowym polega na tym, że w przypadku każdego z przedmiotów szkolnych poziom wskazań w 2018 roku jest wyższy. Raport IBE⁸ mówi, że uczniowie tracą zainteresowanie historią, co wyraża się w zmniejszającym się odsetku uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego z historii z 22,1% (2005) do 7,4% wszystkich przystępujących do egzaminu dojrzałości w 2015 roku⁹.

Na podstawie powyższych informacji można spróbować wysnuć wnioski, iż badania przeprowadzone w Zagłębiu Miedziowym wykazują, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych mają dużą świadomość dotyczącą umiejętności matematycznych i językowych, które są bardzo ważne we współczesnej rzeczywistości.

Rola historii w życiu młodzieży

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło roli historii w życiu młodzieży. Pytanie miało formę półotwartą, bowiem zawierało listę możliwych odpowiedzi, ale pozwalało w ostatnim podpunkcie na udzielenie własnej odpowiedzi. Młodzież miała zaznaczyć dowolne cztery odpowiedzi spośród ośmiu, które brzmiały następująco: utrwała pamięć o przeszłości; kształtuje świadomość; utrwała dumę narodową; uczy o przeszłości; wiedza na temat obyczajów zakorzeniona w rodzinie; uczy patriotyzmu; utrwała szacunek do własnej rodziny; kształtuje poczucie więzi.

Respondentki ze szkoły branżowej odpowiedziały na to pytanie, szeregując odpowiedzi w następującej kolejności: historia w pierwszej kolejności utrwała pamięć o przeszłości (61,3%), dalej – uczy o przeszłości (58,1%), uczy patriotyzmu (51,6%), utrwała dumę narodową (38,7%). Badani uczniowie ze szkoły branżowej twierdzą, że: utrwała pamięć o przeszłości i uczy o przeszłości (67,7%), uczy patriotyzmu (58,1%), utrwała dumę narodową (55,4%), kształtuje świadomość (32,4%). Uczennice liceów ogólnokształcących ze wskaźnikiem powyżej 50% wykazały następującą rolę historii: uczy o przeszłości (78,9%), kształtuje świadomość (66,2%), utrwała pamięć o przeszłości (63,7%), uczy patriotyzmu (58,3%). Odpowiedzi respondentów z liceów ogólnokształcących były takie same, lecz przedstawione

⁸ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, red. M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, Warszawa 2014, s. 228.

⁹ Tamże, s. 230.

w innej kolejności. Wśród uczniów liceów ogólnokształcących przeważały cztery odpowiedzi dotyczące roli historii w życiu młodych ludzi ze wskaźnikiem powyżej 50%: uczy o przeszłości (73,9%), utrwała pamięć o przeszłości (61,3%), kształtuje świadomość (59,9%), uczy patriotyzmu (54,2%). Uczennice techników natomiast wymieniają odpowiedzi w następującej kolejności wskazań: uczy o przeszłości (71,2%), utrwała pamięć o przeszłości (67,8%), uczy patriotyzmu (59,3%), kształtuje świadomość (39%). Uczniowie techników systematyzują w następującej kolejności rolę historii: kształtuje świadomość (67%), uczy o przeszłości (64,3%), utrwała pamięć o przeszłości (58%), wiedza na temat obyczajów zakorzeniona w rodzinie (45,5%).

Reasumując, można stwierdzić, że młodzież w każdym typie szkoły wymienia niemal tę samą rolę historii, jednak w różnej kolejności. Warto zwrócić uwagę, że w każdym przedstawionym wyrażeniu wskaźnik wynosi ponad 50%. Na wykresie nr 2 wyraźnie widać, że badani w szkołach branżowych wymieniają rolę historii w następującej kolejności: utrwała pamięć o przeszłości (65,7%), uczy o przeszłości (64,8%), uczy o patriotyzmie (56,2%), utrwała dumę narodową (50,5%). W liceach młodzież uważa, że rola historii przejawia się w uczeniu o przeszłości (76,9%), kształtowaniu świadomości (63,6%), utrwalaniu pamięci o przeszłości (62,7%), uczeniu patriotyzmu (56,6%). W technicach młodzież rozumie rolę historii w życiu współczesnej młodzieży w następujący sposób: uczy o przeszłości (66,7%), utrwała pamięć o przeszłości (61,4%), kształtuje świadomość (57,3%), uczy patriotyzmu (50,3%).

W ostatnim podpunkcie tego pytania młodzież mogła udzielić odpowiedzi własnej. Oto kilka odpowiedzi *in extenso*: nie wiem; żadną; szacunek do ojczyzny¹⁰; czy nie popełniać błędów z przeszłości; pozwala na postrzeganie zależności między wydarzeniami przeszłymi a teraźniejszymi; pozwala popatrzeć na pewne sprawy z innej perspektywy; bawi; uczy; dużo śmiesznych i pouczających memów; coraz częściej promuje nacjonalizm; hoduje patologicznych patriotów; pogłębia nienawiść do innych narodów i mniejszości; dostarcza wiedzy, którą warto posiadać¹¹; żadnej

¹⁰ Wypowiedzi uczniów szkół branżowych.

¹¹ Wypowiedzi uczniów liceów ogólnokształcących.

roli; nauczyciel nas nie uczy; podsycą nienawiść do banderowców i sowietów; pozwala na obiektywną ocenę sytuacji; mówi nam o innych pokoleniach¹². W powyższych stwierdzeniach wybrzmiał radykalizm. Wyniki uzyskane w ramach projektu DARE¹³ wskazują, że czynnikami, które sprzyjają radykalizacji młodych ludzi są: wykluczenie społeczne, nierówności, polaryzacja poglądów politycznych, piętnowanie odmienności i mowa nienawiści. Autorzy badań podkreślają, że radykalizacji głównie podlegają młodzi ludzie, którzy skazani są na odrzucenie, zagrożenie, mają poczucie niesprawiedliwości, poczucie, że są zbędni. Taka postawa wśród młodzieży prowadzi do przyjmowania skrajnych poglądów i angażowania się w coraz bardziej radykalne działania. W większości przypadków zmierzanie ku radykalizmowi ma swój początek między innymi w braku zakorzenienia jednostki w rodzinie, w grupie towarzyskiej lub społeczności zawodowej. Powyższe badania jednoznacznie wskazują, że ważną strefą poszukiwania informacji przez młodych ludzi jest Internet, który służy także do budowania poczucia przynależności oraz jest miejscem, w którym młodzież może pozwolić sobie na swobodę wypowiedzi. Brak poczucia przynależności, niezrozumienie u kolegów, przyjaciół, rodziców, Internet, w którym można być anonimowym i bez cenzury wypowiadać swoje poglądy, to najczęstsze przyczyny radykalizmu¹⁴. W przypadku niniejszego badania ankietowego, które zostało przeprowadzone w Zagłębiu Miedziowym na populacji młodzieży szkół średnich i było badaniem anonimowym, młodzi ludzie w wielu przypadkach nie ukrywali swoich radykalnych poglądów. Mieli świadomość, że badania są anonimowe i nikt nie będzie w stanie sprawdzić, kto dokonał stosownych wyborów i odpowiedzi. Poczucie

¹² Wypowiedzi uczniów techników.

¹³ W październiku 2021 r. zakończył się ponad 4-letni międzynarodowy projekt badawczy „Dialog o radykalizacji i równości” (DARE), finansowany przez Unię Europejską z programu „Horyzont 2020”. Międzynarodowy zespół badaczy i naukowców z Collegium Civitas diagnozował ścieżki prowadzące młodych ludzi do kontaktu z przekazami o charakterze radykalizującym.

¹⁴ M. Ciach, *Rosnąca fala radykalizacji*, <https://publistyka.ngo.pl/rosnaca-fala-radykalizacji> [dostęp: 21.01.2022].

anonimowości sprawiło, że młodzi ludzie śmiało i odważnie głosili swoje poglądy.

Reasumując analizę wyników dotyczącą roli historii – współczesna młodzież w Zagłębiu Miedziowym twierdzi, że uczy ona o przeszłości (72%), utrwała pamięć o przeszłości (62,9%), kształtuje świadomość (55,9%) oraz uczy patriotyzmu (54%).

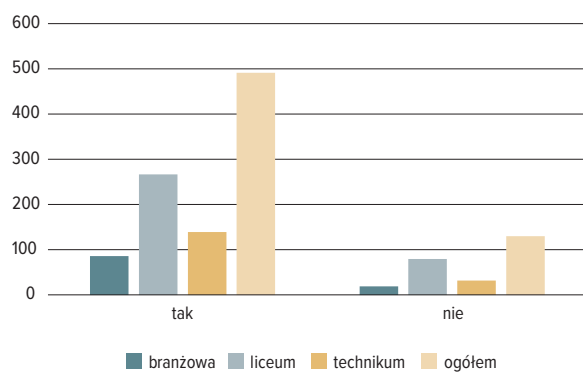
Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi *in extenso*, uczniowie szkół ponadgimnazjalnych potrafili określić rolę historii, ale niekoniecznie w sposób adekwatny i kulturalny. W okresie adolescencji uczniowie wyrażają wnioski, opinie, podejmują decyzje. Uczą się empatii, szacunku do drugiej osoby, jej inności, często konfrontują swoje doświadczenia z nauką, by poddać refleksji swoje działania. Ważną rolę w tym procesie pełni rodzina i nauczyciele, ponieważ powinni oni czuwać nad sposobem wyrażania myśli, poglądów i samokontroli młodych ludzi.

Ważność lekcji historii

Uczennice szkoły branżowej uważają lekcje historii za ważne ze wskazaniem 74,2%, 8 respondentek (25,8%) jest przekonanych o nieistotności tego przedmiotu. W przypadku badanych uczniów szkoły branżowej 63 z nich stwierdza, że historia jako przedmiot nauczania jest ważna (85,1%), a tylko 11 respondentów (14,9%) odpowiada na to pytanie negatywnie. Objęte badaniem licealistki również są zdania, że historia jest ważna, ponieważ 80,9% zakreśla odpowiedź „tak”. Tylko 19,1% badanych uważa, że historia nie jest ważnym przedmiotem. Uczniowie liceów w większości wskazań wykazują ważność historii (71,8%), natomiast tylko 28,2% badanych uważa lekcje historii za nieważne. W przypadku przebadanych respondentów w technikach ich uczennice wykazują poziom zainteresowania historią 84,7%, natomiast uczniowie – 79,5%. Tylko 15,3% dziewcząt i 20,5% chłopców z techników ocenia historię jako przedmiot, którego znaczenie nie jest duże.

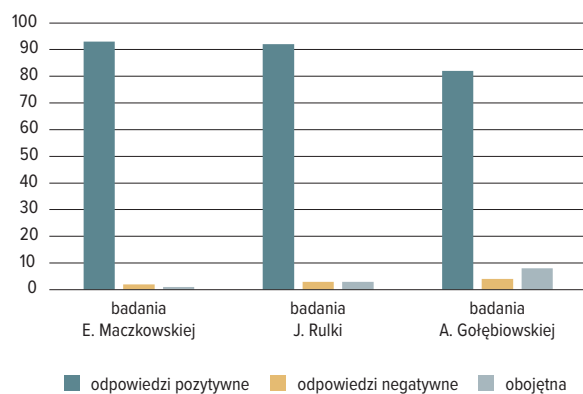
Podsumowując to pytanie, należy podkreślić, że na wykresie wyraźnie widać, że w każdym typie szkoły uczniowie uważają lekcje historii za ważne. Ogólny poziom wskazań na „tak” dla historii to 79,1% (492 uczniów), wskazania „nie”

Wykres 3. Ważność lekcji historii



Źródło: badania własne.

Wykres 4. Potrzeba znajomości historii. Zestawienie wyników E. Maczkowskiej, J. Rulki, A. Gołębiowskiej



Źródło: A. Gołębiowska, *Problem polskich przełomów politycznych drugiej połowy XX wieku w świadomości historycznej młodzieży Śląska Opolskiego*, praca doktorska napisana pod kier. prof. dr. hab. A. Suchońskiego, s. 91.

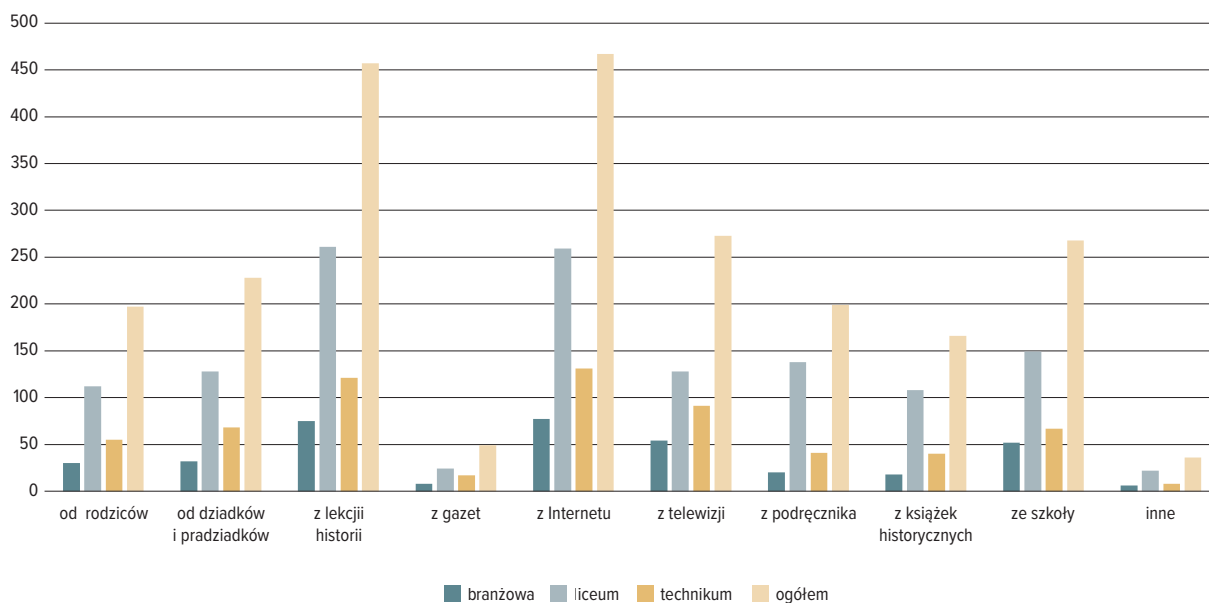
dla historii zaznaczyło 130 uczniów, czyli 20,9%. W świetle badań wyraźnie widać, że młodzież szkół ponadgimnazjalnych w Zagłębiu Miedziowym uważa lekcje historii za ważne, co może być dla nauczycieli historii źródłem optymizmu. Przedstawione wyniki badań skonfrontują z wynikami J. Rulki¹⁵, E. Maczkowskiej¹⁶ i A. Gołębiowskiej¹⁷.

¹⁵ J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej...*, dz. cyt., s. 51.

¹⁶ E. Maczkowska, *Świadomość historyczna młodzieży liceów ogólnokształcących*, „Wiadomości Historyczne” 1988, nr 5–6, s. 549–551.

¹⁷ A. Gołębiowska, *Problem polskich przełomów politycznych drugiej połowy XX wieku w świadomości*

Wykres 5. Źródła wiedzy historycznej



Źródło: badania własne.

Na podstawie powyższego wykresu można wysnuć wniosek, że badana młodzież, podobnie jak ta z Zagłębia Miedziowego, dostrzega potrzebę znajomości historii. Reasumując, można stwierdzić, że historia zajmuje w życiu młodych ludzi ważne miejsce. Potwierdzają to badania własne oraz przedstawiony powyżej wykres. Historia postrzegana jest jako nauczycielka o przeszłości, utrwalająca pamięć o niej, kształtująca świadomość i ucząca patriotyzmu.

Źródła wiedzy historycznej

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło przekazu informacji i wskazania źródeł, z których młodzież ponadgimnazjalna czerpie wiedzę historyczną.

Z przedstawionych wyżej danych wynika, iż najbardziej popularnymi źródłami wiedzy historycznej w szkole branżowej w grupie uczennic są: Internet (77,4%), lekcje historii (67,7%), szkoła (54,8%), telewizja (51,6%). Ich koledzy z tego samego typu szkoły wymieniają takie same źródła wiedzy historycznej jak koleżanki, jednak

w innej kolejności: lekcje historii (73,0%), Internet (71,6%), telewizja (51,4%), szkoła (47,3%). Dla badanych respondentek z liceów ogólnokształcących cennym źródłem pozyskiwania wiedzy historycznej są: lekcje historii (80,4%), Internet (70,1%), dziadkowie i pradziadkowie oraz szkoła (40,7%) i podręcznik szkolny (39,7%). Uczennice techników Zagłębia Miedziowego wymieniają w kolejności wskazań następujące źródła, z których czerpią wiedzę historyczną: Internet (72,9%), lekcje historii (67,8%), telewizja (52,5%), dziadkowie i pradziadkowie (49,2%). Badani uczniowie techników klasyfikują w następujący sposób opinie na temat źródeł, z których czerpią wiedzę historyczną: Internet (78,6%), lekcje historii (72,3%), telewizja (53,6%), szkoła (37,5%).

Na podstawie powyższego wykresu można zauważyć, że uczniowie szkół branżowych czerpią wiedzę historyczną w głównej mierze z Internetu (73,3%), lekcji historii (71,4%), telewizji (51,4%) oraz szkoły (49,5%). Licealiści Zagłębia Miedziowego jako źródła wiedzy historycznej podają: lekcje historii (75,4%), Internet (74,9%), szkołę (43,1%), podręcznik (39,9%). Uczniowie techników wskazują jako rodzaj źródła, z którego czerpią wiedzę z historii: Internet (76,6%), lekcje historii (70,8%), telewizję (53,2%), dziadków i pradziadków (39,8%).

historycznej młodzieży Śląska Opolskiego, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. A. Suchońskiego, s. 91.

Tabela 6. Źródła wiedzy historycznej. Zestawienie wyników badań

| Źródła wiedzy historycznej | Badania E. Maczkowskiej ^a | Badania J. Rulki ^b | Badania A. Gołębiowskiej ^c | Badania B. Józków ^d |
|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| lekcje historii | 74 | 83,1 | 54,64 | 73,5 |
| powieści historyczne | 64 | 60,5 | - | 21,9 |
| telewizja | 44 | 60,2 | 39,96 | 43,9 |
| dziadkowie | - | 40,2 | 32,17 | 36,7 |
| rodzice | 39 | 34,9 | 32,17 | 31,7 |
| radio | - | 33,1 | - | - |
| czasopisma | - | 28,6 | 23,43 | - |
| Kościół | 36 | 26,1 | - | - |
| Internet | - | - | 34,43 | 75,1 |
| podręcznik szkolny | - | - | 54,51 | 32,0 |

^a J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej...*, dz. cyt., s. 32–33.

^b E. Maczkowska, *Świadomość historyczna...*, dz. cyt., s. 550.

^c A. Gołębiowska, *Problem polskich przełomów...*, dz. cyt., s. 87.

^d Badania własne.

Najbardziej popularnym miejscem, w którym młodzież szuka informacji na temat historii, jest bez wątpienia Internet, ze wskaźnikiem 75,1%. Na 2. miejscu młodzież wymieniła lekcje historii. To źródło wiedzy historycznej wskazało 73,5% respondentów wszystkich rodzajów szkół. Trzecie miejsce zyskała telewizja. Wymieniło ją 273 uczniów (43,9%). Czwarte miejsce zajęła szkoła ze wskaźnikiem 43,1%. Można stwierdzić, że wśród czterech najchętniej udzielanych przez młodzież odpowiedzi dwie z nich związane są z oświatą (lekcje historii, szkoła) i dwie z mediami (Internet, telewizja).

Na przykładzie badań młodzieży potransformacyjnej w Zagłębiu Miedziowym odnotowuje się ogromny spadek i brak zainteresowania czytelnictwem powieści historycznych.

Bardzo istotną rolę w XXI wieku przypisać należy Internetowi jako najważniejszemu źródłu wiedzy historycznej wskazanemu przez respondentów szkół ponadgimnazjalnych w Zagłębiu Miedziowym. Okazuje się, że młodzież nie traktuje tego medium tylko jako źródła rozrywki i komunikacji, ale przede wszystkim jako źródło wiedzy i informacji. Internet został tu sklasyfikowany jako proste narzędzie oddziałujące pozytywnie.

Na bazie swoich doświadczeń w 1990 roku J. Rulka powiedział, że jego badania potwierdziły niski poziom wiedzy historycznej młodzieży. Poziom ten ulega dalszemu powolnemu obniżaniu. W moich badaniach, na konkretnych przykładach, mogłam przyjrzeć się temu zjawisku 28 lat później. Podobnie jak prof. Rulka doszłam do wniosku, że wiedza uczniów o Zagłębiu Miedziowym jest niewielka. Zbadałam zainteresowania uczniów na konkretnych przykładach, a co za tym idzie, źródła wiedzy historycznej młodzieży. Początek okazał się zadowalający, gdyż w przypadku ulubionych przedmiotów zaobserwowałam, że zainteresowania historią uległy powolnemu podwyższeniu. Historia jako ulubiony przedmiot znalazła się na 4. miejscu ze wskazaniem 31,0%. Takie samo miejsce ma historia jako przedmiot nauczania w badaniach z 2007 roku Łukasza Michalskiego, choć z niższym wskaźnikiem, bo 28,6%. Warto dodać, że układ numeryczny ulubionych przedmiotów w przypadku badań w Zagłębiu Miedziowym i aglomeracji warszawskiej jest taki sam. Badania Janusza Rulki z 1985 i 1990 roku wykazują inny typowany przez ówczesną młodzież ranking przedmiotów. Wynika to z badania zupełnie innego typu

młodzieży, który został ukształtowany przez system, reformy edukacji i młodych ludzi, którzy na temat swojej przyszłości mają znacznie większą świadomość niż młodzież sprzed 30 lat. Warto zauważyć różnicę w badaniach z 2007 roku Łukasza Michalskiego i moich z 2018 roku. Mimo że układ ulubionych przedmiotów jest jednakowy, to przy każdym wymienionym przedmiocie w badaniach z 2018 wykazany jest wyższy wskaźnik procentowy odpowiedzi. Przede wszystkim świadczy to o wyższej świadomości dotyczącej przedmiotów zdawanych na maturze. Historia znalazła się wśród nich, mimo że na egzaminie dojrzałości wypada bardzo słabo, a lekcje historii dla prawie 80% badanych są ważne.

W badaniach na terenie Zagłębia Miedziowego można wielokrotnie obserwować rolę historii nie tylko jako przedmiotu szkolnego, ale jako nauki, która kreuje zainteresowania i pełni ważną rolę. Przede wszystkim, jak twierdzą

respondenci, uczy o przeszłości, utrwala pamięć o niej, uczy patriotyzmu i wzmacnia dumę narodową. Wypowiedzi te uwypuklają dużą dojrzałość uczniów szkół średnich i poczucie świadomości historycznej, które kształtowane jest od najmłodszych lat.

Cennym doświadczeniem mogą być tutaj informacje dotyczące zainteresowań historycznych uczniów, które zostały oparte na konkretnych przykładach. Wykazane zostały źródła, z których uczniowie czerpią wiedzę historyczną, a historia konkuruje ze współczesnymi mass mediami naprzemiennie: Internet z lekcjami historii, telewizją i szkołą. We wcześniejszych badaniach E. Maczkowskiej i J. Rulki Internet nie był w ogóle brany pod uwagę. W badaniach opolskich A. Gołębiowskiej młodzież czerpała wiedzę historyczną z tego źródła, a badania z 2018 roku w Zagłębiu Miedziowym wskazują rekordową popularność tego medium.

Beata Józków – dr nauk humanistycznych, absolwentka studiów doktoranckich na Uniwersytecie Zielonogórskim, nauczyciel historii w Polkowicach, wieloletni doradca metodyczny, autor wielu publikacji z zakresu dydaktyki historii. Zainteresowania badawcze koncentrują się na świadomości historycznej współczesnej młodzieży na Dolnym Śląsku, historii Kresów Wschodnich, nowoczesnych koncepcjach pedagogicznych i metodach nauczania, środkach oraz technikach nauczania i uczenia się historii. W social mediach prowadzi profil @mistrzhistorii.
e-mail: beata.jozkow@wp.pl

Katarzyna Kaczmarek

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 1 w Oleśnicy

ORCID: 0009-0006-4850-3098

Wiadomości Historyczne

nr 1/2023, s. 73–81

ISSN 0511-9162

Zrozumieć szkolne źródła wiedzy historycznej uczniów

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań empirycznych nad szeroko rozumianą problematyką źródeł wiedzy historycznej uczniów szkół podstawowych, a dokładnie identyfikacji źródeł wiedzy historycznej młodzieży szkolnej, aby móc podjąć działania mające na celu zwiększenie zaangażowania uczniów w naukę przedmiotu, a tym samym podniesienie poziomu ich wiedzy i świadomości historycznej. Artykuł powstał na bazie mojej pracy doktorskiej *Źródła wiedzy historycznej uczniów szkół podstawowych województwa dolnośląskiego*¹, której celem było zdefiniowanie celów, kompetencji szkolnej edukacji historycznej oraz rozpoznanie najbardziej wartościowych i efektywnych z punktu widzenia uczniów środków oraz metod w ich realizacji. Jako nauczycielka historii w szkole podstawowej dążyłam do pogłębienia spojrzenia na perspektywiczne kompetencje i cele nauczania przedmiotu: wyposażenie uczniów w nawyk myślenia genetycznego, czyli dostrzeganie wzajemnych relacji pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Chodzi o to, aby przeszłość wyjaśniała teraźniejszość, a teraźniejszość ukazywała swe korzenie i przyczynowość w przeszłości. Dostrzeganie wzajemnych relacji pomiędzy przeszłością a teraźniejszością jest fundamentem kultury historycznej, a zarazem warunkiem jej prawidłowej orientacji w życiu społecznym.

Historyczne ujmowanie współczesności definiuję jako przekazywanie zdobytej wiedzy historycznej w zrozumienie teraźniejszości w wielu jej aspektach: społecznym, politycznym, ekonomicznym. Kompetencja ta jest istotna, by móc w sposób świadomy i odpowiedzialny funkcjonować we współczesnym świecie, by rozumieć procesy w nim zachodzące i rządzące społeczeństwami, by zauważać próby manipulacji historią i rozumieć, do czego mogą one doprowadzić. W przeciwnym razie trudno byłoby rozumieć wiele kwestii z życia współczesnego. Niemożliwe na przykład byłoby dostrzeżenie niebezpieczeństw kryjących się za mową nienawiści bez znajomości i rozumienia mechanizmów oraz konsekwencji naruszania praw człowieka w kontekście wojny, Holocaustu, ludobójstw czy czystek etnicznych. Czy można zrozumieć współczesne spory polityczne, niejednokrotnie definiujące i odciskające ogromne piętno na naszym indywidualnym codziennym życiu, bez znajomości kontekstu historycznego? Odpowiedź jest jedna – nie można. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa prof. Henryka Samsonowicza: „Na skutek błędów wychowawczych, niedostatków edukacyjnych, braku kontaktu z kulturą i sztuką młodzi ludzie nie są zdolni do racjonalnej oceny faktów i podejmowania adekwatnych decyzji”².

W tym miejscu należy również wytłumaczyć, czym jest źródło wiedzy historycznej: mając

¹ Praca pod kierunkiem prof. B. Kubis, obroniona w 2021 r.

² Henryk Samsonowicz w wywiadzie z Jerzym Centkowskim, cyt. za: *O nowy model edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 1–2, s. 3.

na uwadze wykorzystanie źródeł pierwotnych w szkole podstawowej, należy zaznaczyć, że są one poddane najczęściej pewnej obróbce lub adaptacji tak, by ich odbiór był łatwiejszy i bardziej zrozumiały. W tym świetle zarówno źródła pierwotne, jak i źródła pochodne stanowią raczej źródła wiedzy historycznej niż źródła historyczne *sensu stricto*. Z tego powodu trafne wydaje się, by na użytek edukacji historycznej w szkole podstawowej nie stosować terminu źródło historyczne, a źródło wiedzy historycznej. I w takim rozumieniu będzie on przywoływany w niniejszym artykule w odniesieniu do edukacji szkolnej. Zaznaczyć przy tym należy, że literatura przedmiotu takiego rozgraniczenia jak dotąd nie wprowadziła ani nie zaproponowała. Definiuję zatem źródło wiedzy historycznej jako wszystkie materiały pozwalające uczniom na rekonstrukcję przeszłości, opanowanie myślenia historycznego oraz nabycie umiejętności zdefiniowanych w celach i kompetencjach edukacji historycznej. Są to zarówno źródła historyczne *sensu stricto*, czyli nośniki pamięci i wiedzy o przeszłości, jak i środki dydaktyczne wytworzone w celu przekazania uczniowi wiedzy o tejże przeszłości. Do pierwszej grupy można zaliczyć pamiątki rodzinne typu odznaczenia, listy, dokumenty, przedmioty użytku codziennego (np. telefon stacjonarny, maszyna do pisania, samowar). Do drugiej grupy należą przetłumaczone i opracowane teksty źródłowe, imitacje obrazów, przedmiotów czy miniatury budowli lub pomników (np. piramidy egipskie, wieża Eiffla). Warto także zaznaczyć, że terminu „źródło wiedzy historycznej” można używać na równi z pojęciem „przekaz wiedzy historycznej” i tak też będą stosowane w niniejszym artykule.

Nauka każdego przedmiotu szkolnego, w tym historii, odbywa się w dwóch obszarach: szkolnym i pozaszkolnym (w niniejszym artykule skupiłam się tylko na szkolnych). Szkolna edukacja historyczna to przede wszystkim proces lekcyjny, który opiera się na podstawie programowej i podręczniku, będących nośnikami wiedzy definiowanej przez tę podstawę. Podczas lekcji nauczyciel stosuje cały wachlarz dostępnych metod oraz środków dydaktycznych. Dopełnieniem edukacji historycznej w obszarze szkolnym są działania pozalekcyjne, takie jak: apele i uroczystości upamiętniające wydarzenia historyczne,

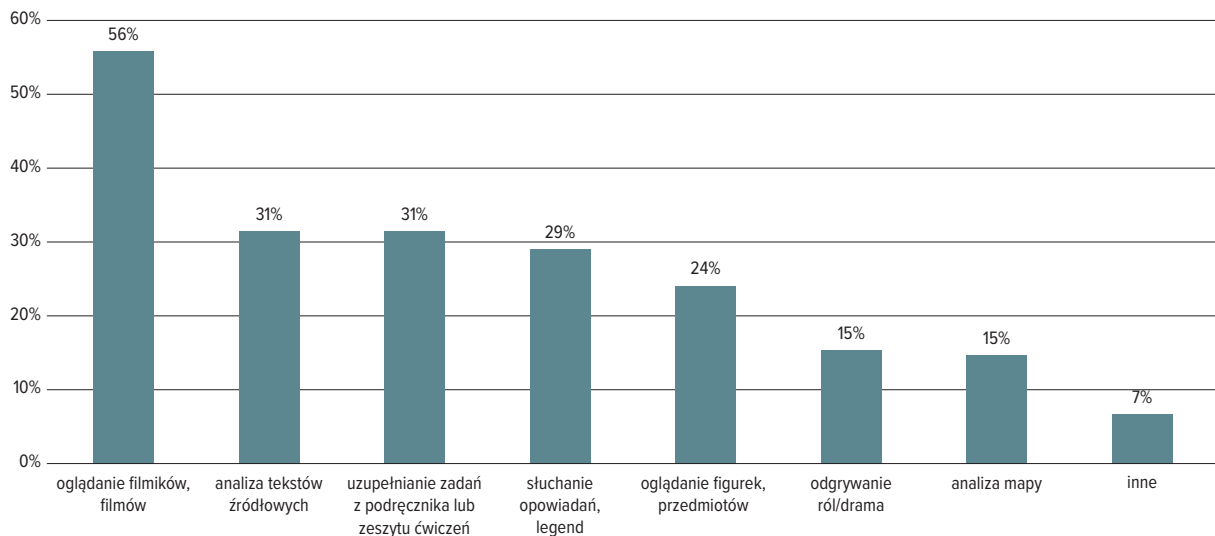
koła historyczne, szkolne wystawy historyczne, wizyty w muzeum, organizowanie i propagowanie udziału uczniów w konkursach historycznych, spotkania ze świadkami historii, izby pamięci czy gabloty. Pozaszkolna edukacja historyczna zaś to wiedza historyczna, jaką uczniowie zdobywają poza szkołą. Należą do niej przede wszystkim: środowisko domowe ucznia (krewini, domownicy, pamiątki i dokumenty rodzinne), wpływ grupy rówieśniczej (przynależność do organizacji, np. ZHP, sposoby spędzania wolnego czasu, np. wpływ gier historycznych) oraz media masowe.

W „Warunkach i sposobach realizacji” obecnej podstawy programowej zostają wymienione tylko „klasyczne metody” (np. opis, pogadanka, wykład). Dodatkowo wspomina się, że w miarę istniejących możliwości nauka może odbywać się poprzez wycieczki do muzeów czy miejsc pamięci. Nie ma więc nawet echa współczesnych osiągnięć dydaktyki czy neurodydaktyki, które promują wiedzę na temat mechanizmów sterujących procesami uczenia się i które jasno dowodzą, że tradycyjny transmisyjny model edukacji utrudnia naukę dziecięcemu mózgowi. Z tego powodu cenna i warta wspomnienia jest inicjatywa „Budząca się Szkoła”³, która wspiera transformację kultury szkolnej od opartej na przekazie wiedzy do opartej na rozwoju potencjału, czyli: od nauczania do twórczego rozwijania i uczenia się. Postuluje ona edukację, której podstawą jest nauka w ruchu, poprzez aktywne i wielozmysłowe poznawanie świata w dobrze wyposażonych klasach, pracowniach, przyszkolnych ogrodach, salach teatralnych i pracowniach plastycznych. Wszystkie te inicjatywy zakładają realizację celów edukacyjnych przez holistyczne intelektualne pobudzenie i rozwój dzieci od najmłodszych lat szkolnych. Taki model edukacji musi uwzględniać umiejętne dobieranie i korzystanie z różnorodnych źródeł wiedzy oraz środków dydaktycznych, które będą zaspokajać potrzeby intelektualne i emocjonalne uczniów.

W tym kontekście chciałabym przedstawić założenia i wyniki moich badań dotyczących szkolnych – lekcyjnych źródeł wiedzy historycznej.

³ Zob.: Budząca się Szkoła, <http://www.budzaca-sieszkola.pl/> [dostęp: 2.05.2020].

Wykres 1. Sytuacje sprzyjające zapamiętywaniu wiadomości z lekcji w opinii badanej młodzieży



Źródło: badania własne.

Lekcja historii przekazem wiedzy historycznej

Celem mojej diagnostyki była między innymi próba oceny możliwości, jakie daje lekcja dla zapamiętania i zrozumienia treści historycznych, czyli jaka sytuacja, zdaniem uczniów, najbardziej temu procesowi sprzyja. Punktem wyjściowym analizy było pytanie⁴ o to, za pomocą jakich środków oraz metod dydaktycznych stosowanych przez nauczyciela podczas lekcji uczniowie łatwiej przyswajają oraz zapamiętują prezentowane informacje, dzięki czemu lepiej rozumieją temat lekcji. Wykres 1 ukazuje rozkład wskazań wśród wszystkich badanych uczniów.

Wyniki świadczą o tym, że ponad połowa ankietowanych (56%) wskazała, iż najchętniej poznają treści historyczne podczas projekcji filmów, materiałów wideo oraz oglądania zdjęć.

⁴ Uczniom zostały postawione pytania w formie zamkniętej z możliwością wielokrotnego wyboru. Mieli także możliwość udzielenia własnej odpowiedzi do każdego pytania w polu „Inne”. Dla uzyskania pełniejszego obrazu oraz głębszego zrozumienia uzyskanych odpowiedzi prowadziłam także rozmowy z uczniami, z którymi pracuję na co dzień. Pytałam także o to, co najlepiej pomaga im w zrozumieniu i zapamiętaniu wiadomości historycznych omawianych podczas lekcji. Stosując metodę sondażu, dokonałam analizy zebranego materiału.

Materiały audiowizualne pobudzają mocniej ich wyobraźnię. Potwierdza to również współczesna wiedza z neurodydaktyki, która dowodzi, że uczy się najefektywniej, angażując różne zmysły i kanały percepcji jednocześnie. Materiały audiowizualne (film w różnych formach – pełnometrażowy, filmik online, serial, film dokumentalny) łączą właśnie bodźce wzrokowe i słuchowe, angażując uczniów w lekcję oraz ułatwiając im przyswojenie prezentowanego materiału.

Nie bez znaczenia są tu także odpowiedzi sugerujące, że dzięki stosowaniu tego typu środków dydaktycznych lekcja, jak to określili uczniowie, „szybciej zlatuje”. Jest to znak przemawiający za hipotezą, że prawdopodobnie współczesne sposoby prowadzenia lekcji historii nie są dla dzieci atrakcyjne i nie zaspokajają ich potrzeb, skoro jednym z powodów, dla których wskazały oglądanie filmów, było wypełnienie i szybszy upływ czasu na lekcji.

Nasunęło się także pytanie, dlaczego najbardziej preferowany środek dydaktyczny wskazało jedynie niewiele ponad 50% badanych dzieci. Z ich komentarzy wynika, że zdarza się, iż prezentowane materiały filmowe są zbyt długie lub za trudne w odbiorze (czyli prawdopodobnie niedopasowane do możliwości psychofizycznych dzieci) albo nie zostały poprzedzone odpowiednim wprowadzeniem do kontekstu historycznego.

Wyniki badań wskazują, że preferencja dotycząca oglądania materiałów audiowizualnych na lekcji historii rośnie wraz z wiekiem uczniów. Być może oferta takich materiałów skierowana do najmłodszych uczniów jest nieodpowiednia do ich możliwości psychofizycznych lub zbyt wąska. W związku z tym nauczycielom trudno dobrać odpowiednie materiały do omawianych tematów. Problem należałoby zbadać szerzej w przyszłości.

Tabela 1. Oglądanie filmów, filmików jako sytuacja sprzyjająca zapamiętywaniu wiadomości z lekcji w opinii badanej młodzieży (z podziałem na klasy)

| Klasa | Suma |
|-------|------|
| 4 | 48% |
| 5 | 52% |
| 6 | 58% |
| 7 | 65% |
| 8 | 66% |

Źródło: badania własne.

Ten środek dydaktyczny wskazywali nieco częściej chłopcy (58%) niż dziewczęta (52%).

Drugie miejsce (31%) wśród preferowanych środków dydaktycznych zajął w badaniach tekst źródłowy. Wskazało go niemal dwa razy mniej badanych niż najczęściej wybierany film. To oznacza, że zdecydowana większość dzieci nie lubi pracy ze źródłami. Uczniowie, którzy wskazali ten środek dydaktyczny, w komentarzach dodawali, że teksty źródłowe pozwalają im się lepiej wczuć w daną sytuację lub wyobrazić sobie konkretne miejsce. Jeden z respondentów napisał: „Kiedy chcę coś zapamiętać, lubię, jak omawiamy ten tekst. Jest to bardzo ciekawe i interesujące i przy okazji się uczę”. Ponownie, zważywszy na dość niski poziom wskazań, należałoby postawić pytanie, dlaczego tak jest. Przyczyn może być kilka: brak umiejętności pozwalających na zrozumienie i analizę tekstu źródłowego, nieodpowiednio dobrane teksty źródłowe do możliwości psychofizycznych dzieci, nieodpowiednie przeprowadzenie lekcji z tekstem źródłowym przez nauczyciela (np. zła organizacja czasu pracy i brak podsumowania najważniejszych wiadomości zdobytych podczas pracy). Uwzględniając wypowiedzi uczniów i własną obserwację

zawodową, można przypuszczać, że najczęściej przyczyną jest brak odpowiednich umiejętności ze strony dzieci, przez co praca z tekstem sprawia im dużą trudność.

Tabela 2. Analiza tekstu źródłowego jako sytuacja sprzyjająca zapamiętywaniu wiadomości z lekcji w opinii badanej młodzieży (z podziałem na klasy)

| Klasa | Suma |
|-------|------|
| 4 | 30% |
| 5 | 35% |
| 6 | 36% |
| 7 | 27% |
| 8 | 24% |

Źródło: badania własne.

Obserwuje się znaczny spadek preferencji pracy z tekstem źródłowym u uczniów klas siódmych (27% wskazań) i ósmych (24% wskazań). Z rozmów z uczniami oraz z moich własnych obserwacji zawodowych wynika, że teksty źródłowe w klasie siódmej i ósmej w dużej mierze dotyczą skomplikowanych procesów politycznych mających miejsce na przestrzeni XIX oraz XX wieku, co dla uczniów jest nużące i trudne.

Podobny wynik jak praca z tekstem źródłowym uzyskała w badaniu praca z zeszytem ćwiczeń lub wykonywanie zadań z podręcznika. Na te możliwości uzyskania wiedzy wskazało 31% badanych. Liczba wskazań dowodzi, że nie jest to lubiana metoda dydaktyczna. Uczniowie twierdzili, że pytania i zadania zamieszczone w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń konstruowane są w taki sposób, że aby dobrze na nie odpowiedzieć, należy po prostu przepisać treść podręcznika (np. „Wymień grupy ludności egipskiej i ich zadania”⁵ – w podręczniku przedstawiona jest piramida społeczna starożytnego Egiptu oraz rozpisane zadania dla poszczególnych grup mieszkańców, wystarczy więc to zwyczajnie przepisać, aby odrobić zadanie). W komentarzach uczniowie pisali, że jeśli mają już wykonywać tego typu zadania, to najbardziej lubią te dodatkowe (oznaczone jako „dodatkowe” w podręczniku

⁵ G. Wojciechowski, *Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2018 (Seria „Wczoraj i Dziś”), s. 21.

lub wymyślone przez nauczyciela), wymagające od nich większego zaangażowania, ale też i kreatywności. Przykładem takiego zadania może być: „Sprawdź na stronie Muzeum Narodowego w Warszawie, jakiego rodzaju dzieła sztuki obejmuje zbiór zatytułowany »Galeria Faras«”⁶ (należy zaznaczyć, że jest to zadanie opatrzone w podręczniku gwiazdką, czyli o wyższym stopniu trudności). Wykonując to zadanie, dzieci muszą wykazać się umiejętnościami takimi jak wyszukanie i analiza konkretnych informacji w Internecie, czytanie ze zrozumieniem. Fakt, że wymaga ono praktycznej i uniwersalnej umiejętności niezbędnej do funkcjonowania w dzisiejszym świecie, stanowi atrakcyjny aspekt tego zadania. Pokazuje uczniom, jak umiejętności i wiedza zdobywane w szkole pomagają im w codziennym życiu. Przy okazji zdobywają wiedzę historyczną⁷ i być może odkrywają nowe obszary zainteresowań (może przy tej okazji ktoś obejrzy dzieła z innych zbiorów albo będzie chciał obejrzeć zbiory innego muzeum). Uważam, że jest to cenna wskazówka dla uczących, by wykorzystywać z jednej strony tę naturalną u dzieci potrzebę kreatywności, twórczych działań i myślenia, z drugiej zaś potrzebę sprawczości oraz osadzenia zdobywanej przez nich wiedzy i umiejętności w ich codziennym życiu.

Przyglądając się rozbiciu wyników w ujęciu socjodemograficznym, nie zauważa się żadnych trendów w tej kwestii ze względu na wiek badanych uczniów. Szczegółowy wynik we wszystkich klasach szkoły podstawowej prezentuje tabela 3.

Bardzo istotne dla uczniów są również notatki. Co prawda nie było tak zdefiniowanej odpowiedzi w formularzu, ale uczniowie wykorzystali możliwość dopisania własnej odpowiedzi w polu „Inne”. Wielu z nich pisało, że lubią, gdy

⁶ Tamże.

⁷ Erzsebet Konecz wskazuje, że muzeum może być niezastąpionym środkiem, ponieważ „jest konkretne, swą działalność pedagogiczną może zasadzać na zgodności z epoką. Gdy nic więcej się nie robi, tylko wywołuje nastrój epoki za pomocą kształtu, koloru i możliwości funkcjonalnych przedmiotów, już to samo daje jakieś przeżycie, które przybliży uczniów do właściwej historii” – E. Konecz, *Nauczanie historii w muzeum*, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 1–2, s. 60.

Tabela 3. Uzupelnianie zadań z podręcznika lub zeszytu ćwiczeń jako sytuacja sprzyjająca zapamiętywaniu wiadomości z lekcji w opinii badanej młodzieży (z podziałem na klasy)

| Klasa | Suma |
|-------|------|
| 4 | 34% |
| 5 | 30% |
| 6 | 35% |
| 7 | 26% |
| 8 | 34% |

Źródło: badania własne.

nauczyciel robi notatki w formie obrazków, infografik, „wykonuje mapę myśli”, „robi kolorowe notatki”, „wypisuje lub rysuje na tablicy najważniejsze informacje”, „pozwala robić wyklejanki z najważniejszymi wiadomościami”⁸. Dzieci zupełnie nieświadomie wyraziły w tych komentarzach naturalną potrzebę i preferencję myślenia wizualnego⁹, które to odnosi się do teorii podwójnego kodowania zwracającego uwagę, że informacje naturalnie kodowane są w dwóch kanałach: werbalnym (słowa) i niewerbalnym (obrazy)¹⁰. Jest ona powszechnie stosowana w świecie biznesu dla zwiększenia efektywności pracy i osiągnięcia lepszych wyników. Prowadzenie wizualnych notatek jest tak bardzo atrakcyjne, gdyż, najprościej to ujmując, mózg lubi ten sposób przyswajania informacji. Ta metoda sprawia, że jest on pobudzany przez skojarzenia, dzięki temu lepiej łączy nowe wiadomości z tymi już znanymi. Dzieci dzięki temu bardziej angażują się w lekcję, lepiej koncentrują na przekazywanych lub omawianych treściach, dużo lepiej zapamiętują materiał.

Ze względu na ograniczenia edytorskie zwrócić uwagę jeszcze tylko na ostatni wskaźnik przyswajania wiedzy – pracę z mapą, którą wskazało 14% badanych. Dzieci otwarcie przyznają,

⁸ Pisemne odpowiedzi uczennic i uczniów uzyskane podczas badań własnych.

⁹ Myślenie wizualne (*visual thinking*) oraz wizualne notatki (*sketchnoting*).

¹⁰ K. Bednarski, *Myślenie wizualne, sketchnoting, visual thinking – czy są dla każdego?* – PRO Civitas, <http://blog.procivitas.edu.pl/czym-jest-myslenie-wizualne-kielce/> [dostęp: 1.05.2020].

że nie lubią korzystać z tego środka dydaktycznego, bo nie potrafią go używać, nie znają położenia geograficznego państw, miast czy rzek. Mimo że teoretycznie uczą się wyzyskania mapy na lekcji przyrody od początku klasy czwartej¹¹, ewidentnie mają problem z posługiwaniem się nią. Zadanie polegające na nałożeniu na siebie dwóch map (np. Mezopotamii na współcześnie odpowiadające jej państwo irackie) stwarza uczniom duże trudności. Stosunek dzieci do pracy z mapą wyrażony w badaniu potwierdza moje obserwacje podczas lekcji. Być może powyższe wyniki są efektem braku obycia w posługiwaniu się tradycyjną mapą, gdyż w codziennym życiu powszechnie jest stosowanie map cyfrowych. Może właśnie zastosowanie technologii jest drogą do tego, by uczyć dzieci korzystania z map, kształcić ich umiejętności myślenia przestrzennego na lekcjach historii i geografii. Z pewnością trzeba zastanowić się, jak rozwiązać ten problem.

Tabela 4. Analiza map jako sytuacja sprzyjająca zapamiętywaniu wiadomości z lekcji w opinii badanej młodzieży (z podziałem na klasy)

| Klasa | Suma |
|-------|------|
| 4 | 13% |
| 5 | 17% |
| 6 | 15% |
| 7 | 15% |
| 8 | 28% |

Źródło: badania własne.

Warto zauważyć, że uczniowie klas ósmych zdecydowanie częściej (28% wskazań) wskazują na pracę z mapą niż młodsi uczniowie (13% wskazań w klasie czwartej). Być może wynika to z doświadczenia i umiejętności nabytych w poprzednich latach nauki. Jak wspomniano, młodsi uczniowie mają spory problem z pracą z mapą, uważając ją za trudną.

Podsumowując ten fragment, warto zwrócić uwagę, że tak naprawdę żaden ze środków dydaktycznych ani żadna metoda prowadzenia zajęć nie uzyskała wskazań zdecydowanej większości uczniów. Największą liczbę wskazań

¹¹ Od piątej klasy zamiast przyrody jest geografia.

(56%) otrzymało oglądanie filmów. Kolejne środki dydaktyczne (teksty źródłowe, zeszyty ćwiczeń, słuchanie opowiadań/legend) zaznaczyło w badaniu zaledwie ok. 30% dzieci. Jest to bardzo niepokojący sygnał. Wnioski, które nasuwają się na podstawie tych danych, prowadzą do stwierdzenia, że większość dzieci nie widzi pomocy w żadnym z szerokiego wachlarza środków i metod objętych badaniem. Taki wniosek nasuwa liczne pytania o jego przyczyny. Czy jest to spowodowane obojętnością lub, co byłoby jeszcze gorsze, niechęcią uczniów wobec historii jako przedmiotu szkolnego¹²? Czy powodem tego jest nieznanomość tych środków i metod dydaktycznych (gdyż nauczyciele po prostu z nich nie korzystają albo korzystają bardzo rzadko), a przez to brak wiedzy i zrozumienia, w jaki sposób mogą one pomagać w przyswajaniu informacji przekazywanych podczas lekcji? Temat ten z pewnością należałoby zgłębić.

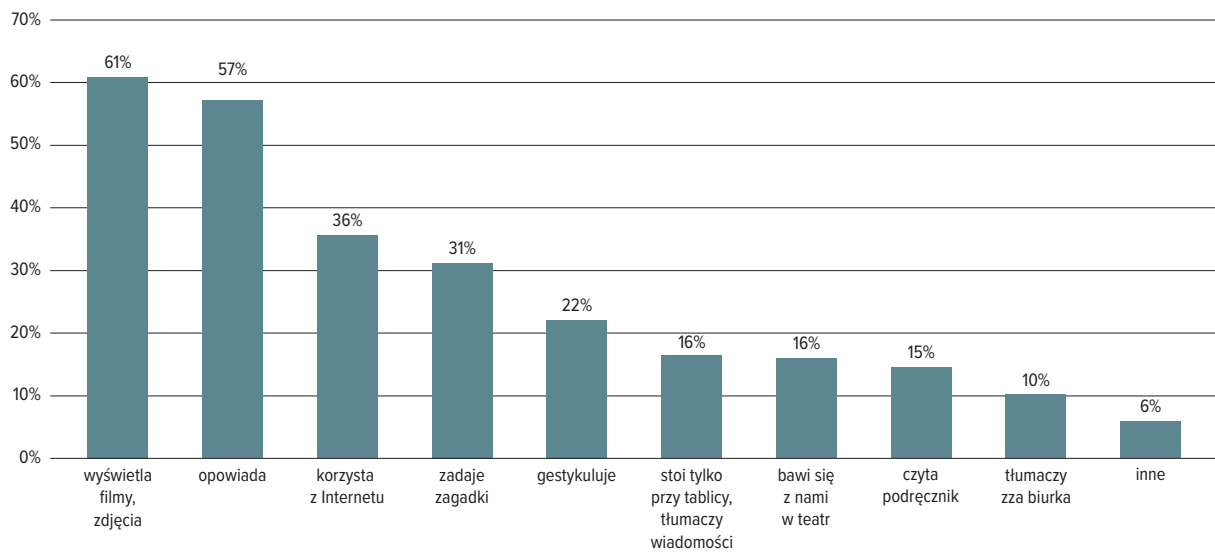
Rola nauczyciela w doborze środków dydaktycznych

W procesie nauczania historii podczas lekcji, w zakresie stosowanych metod i źródeł wiedzy, najważniejsza rola przypada nauczycielowi. Wynikają z tego kolejne pytania prowadzonego sondażu diagnostycznego. Dotyczą one preferowanych przez dzieci zachowań nauczyciela. Wykres przedstawia liczbę wskazań poszczególnych odpowiedzi.

Wśród wyróżnionych zachowań nauczycieli zauważamy, że uczniowie zdecydowanie preferują ich aktywne zaangażowanie w prowadzoną lekcję i stosowanie przez nich różnych środków dydaktycznych. Im więcej bodźców zostaje uruchomionych u dzieci (wzrokowych, słuchowych, dotyku), tym lepiej rozumieją i przyswajają prezentowany materiał. Zachodzi też pewna korelacja między wyróżnianymi środkami dydaktycznymi a zachowaniami nauczyciela podczas lekcji.

¹² Podczas badania zapytano uczniów o powód nauki historii. Uczniowie mieli do wyboru kilka odpowiedzi. Większość z nich wskazywała na obowiązek uczenia się (39% – „bo muszę”, 28% – „potrzeba uzyskania pozytywnej oceny”, 27% – „bo jest obowiązkowym przedmiotem”).

Wykres 2. Preferowane zachowania nauczyciela podczas lekcji w opinii badanej młodzieży



Źródło: badania własne.

57% uczniów wskazało, że lubi, gdy nauczyciel: „opowiada po swojemu”, „chodzi po całej klasie i akcentuje niektóre wypowiedzi”, czyli jest w ruchu i moduluje głos, „opowiada z pasją”, więc jest zaangażowany. Interesujące było stwierdzenie: „Kiedy pani opowiada, czuję się uspokojona i zrelaksowana. Czuję się, jakbym dosłownie była w tym tekście, który jest czytany”. Dzieci uwielbiają, gdy opowiada się historie. Daje im to poczucie bezpieczeństwa, uspokaja. Jednocześnie podczas słuchania opowieści pobudzona zostaje ich wyobraźnia. Wielu uczniów wskazywało, że docenia, gdy nauczyciel „żartuje, mówi z humorem”, „opowiada ciekawostki”. Słuchać opowiadań bardziej wolą dziewczynki (61%) niż chłopcy (53%). Niemniej uczniowie twierdzili, że gdy nauczyciel „opowiada historię”, to zapamiętują więcej niż podczas nauki z podręcznika (który jest jednym z mniej lubianych środków dydaktycznych, wskazanym przez 15% badanych). Poziom wskazań wzrastał wraz z wiekiem uczniów, co ukazano za pomocą tabeli. Być może ma to związek z większą świadomością różnorodnych sposobów prowadzenia lekcji i tym, że opowiadanie przez nauczyciela własnymi słowami jest bardziej angażujące i pomaga w łatwiejszym zapamiętaniu materiału niż czytanie podręcznika. Różnica między najmłodszymi uczniami (53%) a najstarszymi (64%) wyniosła aż 11 punktów procentowych.

Tabela 5. Opowiadanie jako preferowana metoda dydaktyczna w opinii badanej młodzieży (z podziałem na klasy)

| Klasa | Suma |
|-------|------|
| 4 | 53% |
| 5 | 56% |
| 6 | 56% |
| 7 | 63% |
| 8 | 64% |

Źródło: badania własne.

Dzieci lubią również stosowanie pytań – zagadek (31%), które zwiększają ich aktywność oraz zaangażowanie w lekcję, wyzwalają w nich ducha rywalizacji, kto pierwszy udzieli poprawnej odpowiedzi. Jako pożądane zachowanie nauczyciela wskazano też gestykulację (22%). Gestykulacja wraz ze wspomnianą przez dzieci modulacją głosu czyni opowiadaną historię jeszcze ciekawszą i wciągającą, a dzięki temu łatwiejszą do zapamiętania¹³. Można w tym momencie nawiązać też

¹³ O nauczaniu historii w szkole podstawowej metodą opowiadania pisano wiele w Niemczech w latach sześćdziesiątych XX w. Nauczano opowiadania historii, korzystając z metody Hansa Ebelinga i licznych innych dydaktyków jako metody podstawowej,

do harcerskiej gawędy lub do wiodących praktyk stosowanych w biznesie. Opowiadanie historii przez nauczyciela można potraktować przecież jako *storytelling*, czyli metodę dydaktyczną przyjmującą, że opowiadanie historii jest naturalnym sposobem wymiany doświadczeń ludzi. Mając na uwadze integrację wiedzy i jej praktyczne życiowe zastosowanie, odnoszę się do biznesu. *Storytelling* jest w nim powszechnie stosowany dla zwiększenia efektywności pracowników poprzez wzmocnienie ich zaangażowania oraz identyfikację z firmą czy danym projektem. Natomiast w marketingu *storytelling*, czyli sztuka opowiadania historii, to jedno z najskuteczniejszych narzędzi do zbudowania więzi emocjonalnej między marką a jej konsumentami, które ma prowadzić do zwiększenia sprzedaży i zbudowania lojalności. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że nauczyciele mogliby traktować swoich uczniów jak konsumentów, których chcą przyciągnąć do swojego produktu (lekcji historii), chcą go im sprzedać (nauczyć) i zbudować ich lojalność (czyli zaangażowanie w przedmiot, zwiększenie uczestnictwa w kołach pozalekcyjnych, konkursach itp.). Historia nie może zrezygnować ze słowa mówionego, choć oczywiście jest też, że historii nie można przekazywać tylko metodą narracji.

Skoro już omawiane są nowoczesne metody prowadzenia lekcji, to należy poruszyć kwestię wykorzystania Internetu przez nauczycieli podczas lekcji. Załedwie 35% badanych uważa to za interesujące. Uczniowie w komentarzach pisali, że lubią na lekcji pracować na platformach edukacyjnych „Quizizz” oraz „Kahoot”. Za ich pomocą prowadzący zajęcia mogą przygotować angażujące testy. Internet to jednak nie tylko te dwie platformy edukacyjne. To źródło nieograniczonych niemal możliwości edukacyjnych: wirtualne wycieczki po muzeach świata – nie tylko tych ze sztuką, ale także tych opowiadających historie ludzi (np. amerykańskie Muzeum Historii Kobiet lub warszawskie Muzeum Historii Żydów Polskich Polin), wiedza i pomysły dostarczane przez centra nauki (np. CN Kopernik w Warszawie). By z nich korzystać, potrzebna

jest wiedza nauczycieli o dostępnych źródłach, ich znajomość języka obcego, by móc takie źródła wyszukiwać i je wyzyskać (np. by móc wejść na stronę Muzeum Historii Kobiet i pokazać dzieciom zdjęcia i o nich opowiedzieć) oraz odpowiedni sprzęt (np. rzutnik). Korzystanie z Internetu podczas lekcji każdego przedmiotu wykształca w dzieciach jeszcze jedną niezwykle ważną umiejętność, bez której nie da się funkcjonować we współczesnym świecie: odpowiednie i krytyczne podejście do treści publikowanych w Internecie. Dzięki temu będą mogły być bezpiecznymi i świadomymi użytkownikami Internetu, umiejącymi odróżnić chociażby treści reklamowe od rzetelnych źródeł wiedzy czy fałszywe informacje (tzw. *fake news*) od tych wiarygodnych. Kiedy obserwuję ekscytację i zaangażowanie dzieci, które uczę, za każdym razem, gdy korzystamy z multimediów, wydaje mi się, że niski wynik w badaniach (35%) spowodowany jest prawdopodobnie tym, że tak jak w przypadku innych metod czy stosowanych środków dydaktycznych dzieci po prostu rzadko ich doświadczają, a przez to ich nie znają i być może dlatego nie wskazały ich w kwestionariuszu.

Nie dostrzega się istotnych różnic w preferencji tej metody ze względu na wiek uczniów. Poniższa tabela prezentuje dane przekrojowe przez wszystkie klasy.

Tabela 6. Korzystanie z Internetu przez nauczyciela podczas lekcji jako preferowana metoda dydaktyczna w opinii badanej młodzieży (z podziałem na klasy)

| Klasa | Suma |
|-------|------|
| 4 | 32% |
| 5 | 36% |
| 6 | 39% |
| 7 | 37% |
| 8 | 35% |

Źródło: badania własne.

Pisząc o roli nauczyciela i jego postawie w toku lekcji zauważam, że dzieci zdecydowanie nie lubią nauczyciela siedzącego za biurkiem (załedwie 9% wskazań jako preferowana metoda). Uczniowie uważają, że lekcja prowadzona w ten sposób jest nie tylko zwyczajnie nudna, ale też często niezrozumiała, bo mają one problem

zob. H.G. Kirchhoff, *Nauczanie historii w szkole podstawowej metodą opowiadania*, „Wiadomości Historyczne” 1984, nr 2, s. 151.

z wystarczająco dobrym widzeniem oraz słyszeniem tego, co nauczyciel mówi czy pokazuje.

Nie jest też nowe stwierdzenie, że nie tylko metody oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczyciela mają wpływ na jakość i efektywność procesu nauki i nauczania. Ogromne znaczenie mają także umiejętności dydaktyczne nauczyciela. Ich ocenę warunkuje się tym, jak sprawnie i skutecznie potrafi on dostosować się do zmieniającej się sytuacji pedagogicznej oraz korzystać świadomie z narzędzi i metod dydaktycznych adekwatnych do tejże sytuacji. Praca nauczyciela powinna bowiem opierać się na podążaniu za uczniami, ich zmieniającymi się potrzebami, a nie polegać na odtwarzaniu wzorców, stosowaniu wyuczonych środków i chwytów. Wskazuje się zatem na uzasadnioną potrzebę regularnego diagnozowania umiejętności dydaktycznych nauczycieli¹⁴.

Kontynuując rozważania o roli historii w edukacji, trzeba zwrócić uwagę, że edukacja historyczna jest nauką o charakterze interdyscyplinarnym. Ma kształtować u uczniów myślenie krytyczne oraz naukowe, przez co umożliwia im nabycie wiedzy, którą będą mogli wykorzystać w codziennym życiu oraz w nauce innych przedmiotów. Wyposażenie uczniów w umiejętność myślenia krytycznego, przyczynowo-skutkowego i łączenia faktów oraz w wiedzę historyczną daje im właśnie solidną podstawę do nauki innych przedmiotów. Tworzy niezbędne podwaliny do zrozumienia dzieł literackich, malarskich, muzycznych czy systemów filozoficznych, czyli szeroko rozumianej kultury. Nie można bowiem zrozumieć, dlaczego polska epopeja narodowa zaczyna się od słów: „Litwo, Ojczyzno moja!”, nie znając historii. Trudno byłoby odczytać symbolizm obrazów Jacka Malczewskiego lub zrozumieć, dlaczego Fryderyk Chopin nazwał swą Etiudę c-moll op. 10 nr 12 *Rewolucyjną bez znajomości historii*. Pisał o tym Jerzy Centkowski: „Wiedza

¹⁴ K. Ciżkowicz, *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli w świetle samooceny*, „Edukacja” 1988, nr 1, s. 77.

i umiejętności zdobywane w procesie nauczania i uczenia się historii powinny ułatwiać realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w toku nauczania innych przedmiotów”¹⁵. Tłumacząc te słowa na przyjazny uczniom język współczesny: trzeba znać historię, by móc zrozumieć wiele spraw, by móc świadomie korzystać z polskiego i światowego dziedzictwa kulturowego.

Jeśli nauczyciele chcą, aby szkolna edukacja historyczna była w stanie realizować powyższe cele oraz kształcić zdefiniowane kompetencje, należy nieustannie badać oraz poznawać potrzeby oraz preferencje uczniów dotyczące źródeł wiedzy historycznej, metod nauczania oraz środków dydaktycznych. Należy poddawać analizie ich wpływ na jakość procesu uczenia się i nauczania. Zgodnie z tym, co zostało stwierdzone już wcześniej, że edukacja historyczna odbywa się zarówno w kręgu szkolnym, jak i pozaszkolnym, oba obszary powinny stać się przedmiotem badań. „Mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela”¹⁶. I choć słowa Manfreda Spitzera odnoszą się do neurodydaktyki, to można dokonać pewnej trawestacji i rozumieć je w następujący sposób: nauczyciel musi wiedzieć, co uczeń myśli na temat stosowanych przez niego metod nauczania oraz środków dydaktycznych, znać ich skuteczność i wpływ na jakość procesu nauczania i nauki. Musi rozumieć, co uczniów motywuje, co wspiera, a co hamuje proces uczenia się, co rozpala w nich entuzjazm oraz pasję do poszerzania wiedzy. Innymi słowy nauczyciel musi „zaglądać” do umysłów swych uczniów, a najskuteczniej robić to, pytając ich o zdanie. To właśnie było powodem przeprowadzenia przeze mnie badań.

¹⁵ J. Centkowski, *Cele nauczania historii w szkole podstawowej*, [w:] *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. J. Centkowski, Warszawa 1989, s. 12.

¹⁶ M. Spitzer, *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Original-Aufzeichnung seines Vortrages vom 13. Juni 2005, Tuttlingen*, Müllheim (Baden) 2007 („Jokers Edition”) [wykład na DVD].

Katarzyna Kaczmarek – dr, dydaktyk, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie, edukator. Zainteresowania: dydaktyka historii, metody aktywizujące proces nauczania-uczenia się, prawo oświatowe. Obecnie: dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 1 w Oleśnicy.
e-mail: kaczmarek.k.m@gmail.com

Szkolna historia w dobie rewolucji cyfrowej

Współczesny świat jest czasem ciągłych, dynamicznych i nieprzewidywalnych zmian oraz wyzwań. Przyszłość jest coraz trudniejsza do przewidzenia, jeśli dzieją się rzeczy niewyobrażalne. Przykładem tego jest wybuch pandemii COVID-19¹ na przełomie 2019 i 2020 roku, a także intensyfikacja działań wojennych w Ukrainie na początku 2022 roku². Kształcenie na odległość, dzięki narzędziom komputerowym oraz internetowym, będące kilkanaście lat temu przedmiotem domysłów i dociekań³, stało się koniecznością spowodowaną walką z wirusem. Abstrakcyjne dla ogółu społeczeństwa, jak i systemu szkolnictwa tymczasowe nauczanie zdalne stało się faktem.

Kontrowersyjne i wywołujące szereg dyskusji jest wydarzenie z końca 2022 roku – udostępnienie ChatuGPT⁴. Jest to przykład sztucznej inte-

ligencji, będącej generatywnym transformerem językowym⁵. Wykonuje on wyznaczone mu zadania, lecz jego użycie nie jest rozpowszechnione wśród uczennic i uczniów⁶. Aczkolwiek pionierka badań nad AI w Polsce, Aleksandra Przegalińska, zaznaczyła, że narzędzia tego nie da się zablokować, a jego rozwój jest nieuchronny⁷. Jego wzmożone wykorzystywanie jest tylko kwestią czasu. Dlatego edukatorki oraz edukatorzy powinni zaznaczyć, jakie ryzyka⁸ wiążą się z pra-

zarejestrowaniu się i zalogowaniu na stronie: <https://chat.openai.com/chat> [dostęp: 12.04.2023].

⁵ M. Salik, *ChatGPT to przełom. A przy okazji – wielki eksperyment społeczny, w którym wszyscy bierzemy udział* [wywiad z prof. Aleksandrą Przegalińską], <https://oko.press/chatgpt-to-przelom-a-przy-okazji-wielki-eksperyment-spoeczny> [dostęp: 11.05.2023].

⁶ *K12. Jak wykorzystać ChatGPT w szkołach średnich i podstawowych*, [w:] *Konferencja „ChatGPT w edukacji – ewolucja czy rewolucja?”* [konferencja zorganizowana przez Akademię Leona Koźmińskiego we współpracy z Microsoft], https://www.youtube.com/watch?v=_UP-XexyRC8 [dostęp: 7.05.2023].

⁷ A. Przegalińska, *Generatywna sztuczna inteligencja w edukacji* [wykład inauguracyjny konferencji „Koła Edukacji” 2023, kilka słów na ten temat na stronie: <https://szkolaedukacji.pl/sztuczna-inteligencja-w-edukacji-kola-edukacji/> – dostęp: 7.05.2023]; będąc uczestnikiem konferencji, wysłuchałem tegoż wykładu, na którym ekspertka postawiła tezę, że udostępnienie ówczesnej wersji ChatuGPT pod koniec 2022 roku może być cezurą czasową dzielącą świat na „przed i po ChacieGPT”.

⁸ Zob. M. Salik, dz. cyt. [narzędzie to błędnie rozwiązuje zadania algebraiczne oraz niewłaściwie

¹ Serię zachorowań wirusem SARS-CoV-2 występującą od listopada 2019 roku dyrektor Światowej Organizacji Zdrowia uznał za światową pandemię 11 marca 2020 roku – <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline> [dostęp: 12.04.2023].

² 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].

³ W. Łazuga, *Edukacja w cieniu telewizora*, [w:] *Między historią a edukacją historyczną. Studia i szkice dedykowane Profesor Marii Kujawskiej*, red. V. Julkowska, Poznań 2003, s. 333.

⁴ Informacje o programie zawarto na stronie jego twórców: <https://openai.com/blog/chatgpt#OpenAI>; narzędzie dostępne po uprzednim darmowym

Ryc. 1. Interface ChatuGPT, <https://chat.openai.com/>

przeszłością, a przede wszystkim nauki nią się zajmującej – historii. Ponadto wszelkie fakty dostępne z czasów minionych są na wyciągnięcie ręki w smartfonie z dostępem do Internetu. Młodzież szkolna porusza się w przestrzeni cyfrowej i potrafi wyszukiwać pożądane informacje. Dlatego zasadne wydaje się być pytanie, czym w ogóle jest historia, po co jej uczyć w szkole, a także jakie korzyści może przynieść edukacja historyczna ludziom XXI wieku.

Ryc. 2. F. Dielman, *History*, wyobrażenie Historii z końca XIX wieku. Źródło: domena publiczna

ca z tymże chatem i kształtować jego odpowiedzialne użytkowanie. Dla nauczycielek oraz nauczycieli jest to wyzwanie, zmuszające do czynnego doskonalenia się i przystosowania do postępujących zmian. Samo narzędzie określane jest jako *kamień milowy*⁹ i powinno przyczynić się do adekwatnej transformacji w polskich szkołach¹⁰.

W rzeczywistości, która skupia się na przeszłości, a rozwija się za sprawą technologii rodem z książek i filmów *science fiction*, można zadać pytanie o sensowność refleksji nad

weryfikuje podstawowe fakty, a także często tworzy halucynacje (zmyśla).

⁹ Zob. K12. *Jak wykorzystać ChatGPT...*, dz. cyt.

¹⁰ Tamże.

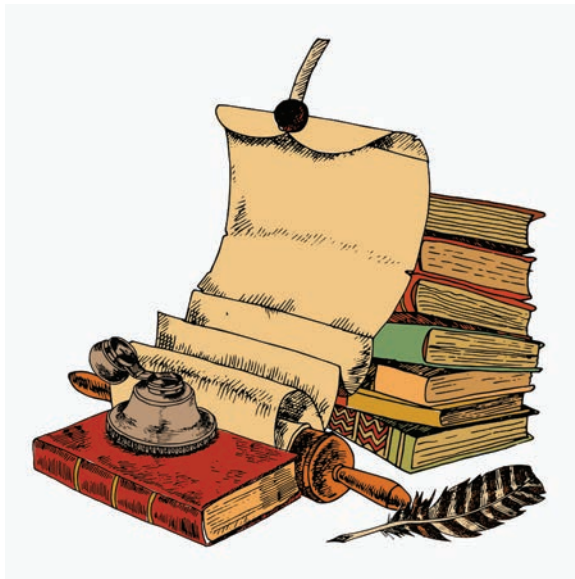
Od historii naukowej ku historii szkolnej

Obecnie historia potocznie jest uważana za naukę o przeszłości¹¹. Jednakże, jak wskazał Marc Bloch, jest wiedzą o czasie, rozumianą jako zmienności ludzkiego świata w wybranym czasie¹². Aczkolwiek definicji tej nie można przyporządkować historii jako przedmiotowi szkolnemu. Konstruowanie danej dziedziny nauczanej w placówkach oświatowych określa się

¹¹ W. Werner, P. Kowalewski Jahromi, *Myślenie historyczne*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii historii*, red. E. Domańska, J. Pomorski, Warszawa 2022, s. 72.

¹² Tamże.

Ryc. 3. Obraz wygenerowany przez AI – wydane polecenie brzmiało „History”, <https://freepik.com>



transpozycją dydaktyczną¹³. Jest to proces przekształcenia przedmiotu wiedzy w przedmiot nauczania przez osoby zajmujące się polityką, metodyką danej dyscypliny oraz autorów i autorki podręczników szkolnych wraz z nauczycielkami i nauczycielami¹⁴. Charakteryzuje się on pięcioma cechami: desynkretyzacją (podział wiedzy na mniejsze partie, aby efektywnie zaplanować realizację zajęć), depersonalizacją (przekazywane wiadomości stają się jasne, pewne, ukazujące naukowo akceptowaną wizję, a osoby wypracowujące informacje stają się anonimowe), dekontekstualizacją (selekcja i wybór wiedzy naukowej), programowaniem (tworzenie programów przekazywanych treści zgodnie z etapami rozwoju szkolnego) oraz upowszechnianiem (tworzenie środków przekazu skonstruowanych wiadomości)¹⁵. Rodzi to napięcie pomiędzy naukowym statusem dyscypliny a przekazem szkolnym, ponieważ stawia się wymóg wierności przekazów szkolnych osiągnięciom świata badawczego.

¹³ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 39.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

Wyzwania nauczania historii w szkołach

Historia jako przedmiot nauczania stanowi szczególny przypadek, albowiem na wiedzę historyczną składa się szereg elementów (m.in. świadomość historyczna, kultura historyczna, pamięć zbiorowa¹⁶). Nikt nie dyskutuje o słuszności wyboru danych działań matematycznych, aby rozwiązać przedstawiony problem, lecz o historii wypowiedają się wszyscy. Wynika to z uwikłania każdego społeczeństwa we własne, wielowymiarowe i dynamiczne systemy wyobrażeń o przeszłości własnej grupy społecznej¹⁷. Wpływ na to ma także wymiar polityczny historii, a dokładniej – uwikłanie historiografii w relacje władzy od czasów zamierzchłych¹⁸. Problem politycznego aspektu edukacji, szczególnie uwidaczniający się w konstruowaniu celów kształcenia, zaznaczył Joachim Rohlfes w 1972 roku¹⁹. Uważa on, że organy prowadzące szkołę w pierwszej kolejności dbają o podporządkowanie przekazywanej wiedzy wartościom, tradycjom i przekonaniom zgodnym z linią rządzących, a dopiero w drugiej kolejności o nabywanie kompetencji i umiejętności²⁰. Z takiego stanowiska wyłania się zagrożenie, jakie może nieść edukacja historyczna. Mogłaby ona służyć indoktrynacji rasowej lub klasowej, w zależności od aktualnie panującej ideologii²¹. W przeszłości działo się to w Polsce w latach 1944–1989, czyli

¹⁶ Por. V. Julkowska, *Świadomość historyczna*, [w:] *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Warszawa 2014, s. 478–483; też, *Metodologia historii a dydaktyka historii, metodyka nauczania historii, historia historiografii, filozofia historii*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 525–540; E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, dz. cyt., s. 39–46.

¹⁷ V. Julkowska, *Świadomość historyczna...*, dz. cyt., s. 480.

¹⁸ Zob. M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1998, s. 51–89; M. Solarska, *Historia jako dyskurs władzy*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 398–405.

¹⁹ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, dz. cyt., s. 42.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

w okresie Polski Ludowej²². Język i wiadomości głównego środka dydaktycznego, podręcznika szkolnego, zostały podporządkowane przyjętym założeniom marksistowskim, zgodnym z wymogami partii rządzącej²³. Dopuszczano się manipulacji, cenzurując samą historię, a w podręcznikach od historii posługiwano się kłamstwami²⁴. W taki sposób przedstawiane tezy naukowe i pseudonaukowe miały potwierdzać wyższość socjalizmu nad kapitalizmem²⁵. Zjawisko to łączy się z pojęciem polityki historycznej. Zostało ono stworzone w XIX wieku, a na współczesne jej rozumienie miała wpływ niemiecka debata w XX wieku²⁶. Hans Henning Hahn zaproponował następujący jej opis:

[...] elity opiniotwórcze danego społeczeństwa rywalizują i konkurują o siłę przekonywania przez odwołanie się do historii lub innymi słowy prowadzą ją wąskie elity danego społeczeństwa, które roszczą sobie prawo do ostatecznego interpretowania rzeczywistości, wartości, treści narodowej tożsamości, zawartości symboliki kultury i podstawowych elementów porządku politycznego²⁷.

W polskiej przestrzeni publicznej stało się ono popularne w latach 2005–2008²⁸. Ówczesna debata ukazała podział biorących w niej uczestników na zwolenników i przeciwników polityki historycznej. Z czasem przeistoczyła się ona w konflikt o definicję tego zagadnienia oraz sposoby uprawiania polityki historycznej w społeczeństwie demokratycznym²⁹. Obecnie koegzystują dwa rozumienia: holistyczne, dążące do

kontroli i przebudowy świadomości historycznej zgodnej z określonymi i centralnymi planami oraz lokalne, opierające się na pluralizmie myśli i działania³⁰.

Przywołane zagrożenia i uwikłania edukacji historycznej, jak i samej historii wskazują, że nie jest to nauka całkowicie obiektywna, a poddana jest różnorodnym wpływom zewnętrznym, jak i wewnętrznym. Te ostatnie zależne są od osoby zajmującej się badaniami historycznymi, która to żyje w danym momencie, kulturze oraz posiada własne osądy i poglądy, przez co nie jest w stanie przekazywać swoich osiągnięć badawczych w sposób całkowicie bezstronny³¹.

Po 1989 roku dzięki demokratyzacji i pluralizacji życia, a także rozwojowi narzędzi informatycznych dostęp do wiedzy historycznej został upowszechniony³². Historia akademicka i osoby zajmujące się nią straciły uprzywilejowaną pozycję na rzecz ekspertów i ekspertek³³. Dzięki temu można tworzyć wiele reprezentacji przeszłości, m.in. naukowe, dydaktyczne, literackie, artystyczne czy medialne³⁴. Owa mnogość obrazów o przeszłości często zostaje wyrażana za pomocą narracji historycznych³⁵. Szkolne podręczniki do historii oraz metody, jakimi posługują się nauczycielki i nauczyciele, są specyficzną odmianą narracji historycznej, określaną jako szkolna narracja historyczna³⁶. Jej nadrzędnym zadaniem jest komunikacja, ekspresja i perswazja³⁷. Dopasowywana jest do poszczególnych etapów nauczania, uwzględniając zasady nauczania/uczenia się oraz osiągnięcia nauk historycznych i historiograficznych³⁸. Narracja ta, jak każda inna, nie jest neutralna oraz obiektywna. Dlatego Jerzy Topolski wskazał, że szkolna historia powinna kształcić czytelniczki i czytelników

²² J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, „Dzieje Najnowsze” 2000, nr 2, s. 151–155.

²³ Tamże, s. 151–152.

²⁴ Tamże, s. 152.

²⁵ Tamże.

²⁶ P. Witek, M. Mazur, *Polityka historyczna*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii...*, dz. cyt., s. 406.

²⁷ H.H. Hahn, *Pamięć zbiorowa – przedmiot polityki historycznej?*, [w:] *Narodowe i europejskie aspekty polityki historycznej. Praca zbiorowa*, red. B. Korzeniewski, Poznań 2008 s. 32–33, cyt. za: P. Witek, M. Mazur, dz. cyt., s. 407.

²⁸ P. Witek, M. Mazur, dz. cyt., s. 407.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, s. 415.

³¹ M. Solarska, *S/przeciw-historia. Wymiar krytyczny historii kobiet*, Bydgoszcz 2011, s. 27–31.

³² V. Julkowska, *Narracje historyczne*, [w:] *Historia w przestrzeni publicznej*, red. J. Wojdon, Warszawa 2018, s. 58.

³³ Tamże.

³⁴ V. Julkowska, *Metodologia historii...*, dz. cyt., s. 528.

³⁵ M. Bugajewski, *Narracja historyczna*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 288–302.

³⁶ V. Julkowska, *Metodologia historii...*, dz. cyt., s. 533.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

krytycznych³⁹. Miało się to wyrażać w potrójnej interpretacji: dzieła, autorki/autora oraz czytelniczki/czytelnika. Osoba nauczająca powinna brać pod uwagę, jaka jest intencja używanego dzieła (podręcznika szkolnego), jego autorów i autorek oraz swoich uczennic i uczniów⁴⁰.

Po co uczyć w szkole historii?

Powyższe problemy i zagadnienia wywoływały dyskusje nad sensem nauczania historii w szkole. W latach osiemdziesiątych XX wieku edukacja historyczna opierała się na ścisłych celach kształcenia, pozbawiając możliwości uczenia umiejętności takich jak myślenie historyczne⁴¹. Pod koniec omawianej dekady osoby zajmujące się metodologią i dydaktyką historii ogłosiły kryzys historii szkolnej⁴². Przedstawiono postulaty wzbogacenia nauczania historii o różne formy historiograficzne, a głównymi zadaniami miały być praca nad świadomością historyczną oraz kształtowanie myślenia historycznego⁴³. Wyrazem ówczesnej debaty jest wydana w 1988 roku monografia o znamienym tytule *Po co uczyć historii?*⁴⁴. Wizję przyszłości oraz propozycje zmian w polskiej edukacji historycznej, na miarę XXI wieku, przedstawił tam Jan Pomorski⁴⁵. Domagał się, aby zrezygnować z historii jako swobodnego treningu pamięci, czyli przyswajania gotowych faktów na rzecz wyjaśniania wybranych problemów⁴⁶. Historia skupiająca się wyłącznie na faktografii alienuje się od świata ludzkiego, a u jej odbiorców oraz odbioreczny prowadzi do kształcenia postaw pasywnych⁴⁷. Nie spełniało to wymogów ówczesnego świata, a w przyszłości

mogłoby doprowadzić do zatarcia się własnej kultury⁴⁸. Aby sprostą nadchodzącym czasom, badacz zasugerował zmiany w czterech aspektach: aktualizowanie treści zgodnie z obowiązującą wykładnią społecznej funkcji historii, zaimplantowanie osiągnięć historiografii i ukazanie jej różnorodności, pracowanie nad kształtem świadomości historycznej społeczeństwa oraz korzystanie z adekwatnych narzędzi dydaktycznych⁴⁹.

Od upublicznienia powyższych propozycji minęło niemalże pół wieku. Nasuwa się więc pytanie, czy głos ten został wysłuchany i czy przeobrażono szkolne kształcenie historyczne. W tym okresie system oświaty był wielokrotnie reformowany. Obecnie obowiązuje podstawa programowa z 2017 roku⁵⁰. W 2019 roku Joanna Wojdon ponownie zadała pytanie o istotę szkolnej historii⁵¹. Zwróciła uwagę na występowanie dwóch przeciwstawnych tendencji: wzrostu zainteresowania nauką o przeszłości, z jednoczesną negatywną oceną atrakcyjności lekcji tejże nauki⁵². W badaniach wykazano, że nadal nauczanie/uczenie się skupia się na bezmyślnym zapamiętywaniu gotowych wiadomości⁵³. Przywołała słowa Jacka Staniszewskiego, nauczyciela historii, który wskazał, że celami szkolnej edukacji historycznej powinny być: „by wiedzieć, skąd się wziął kraj, świat, w którym mieszkamy”, „by się nie dać zaskoczyć przez współczesne wydarzenia”, „by uczniowie wiedzieli, jak powstaje

⁴⁸ Tamże, s. 242.

⁴⁹ Tamże, s. 242–243.

⁵⁰ 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” z 2017, poz. 356.

⁵¹ J. Wojdon, *Po co uczyć w szkole historii? I jak to robić?*, „Wszystko Co Najważniejsze”, 2019, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-joanna-wojdon-po-co-uczyc-w-szkole-historii/> [dostęp: 11.05.2023].

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

³⁹ J. Topolski, *Problemy transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej*, [w:] *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej. Praca zbiorowa*, red. M. Kujawska, Poznań 1996, s. 112–113.

⁴⁰ Tamże, s. 110.

⁴¹ V. Julkowska, *Metodologia historii...*, dz. cyt., s. 535.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ *Po co uczyć historii?*, red. C. Majorek, Warszawa 1988.

⁴⁵ J. Pomorski, *Edukacja historyczna u progu XXI w.*, [w:] *Po co uczyć...*, dz. cyt., s. 239–253.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, s. 239–242.

historia, której się uczą”⁵⁴. Następnie scharakteryzowała trzy modele historiograficzne nauczania historii zaproponowane przez Petera Seixasa⁵⁵. Pierwszy nazwał tradycyjnym, dla którego charakterystyczne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie *jak było* poprzez gotowe informacje, najczęściej zawarte w podręczniku⁵⁶. Drugi określił dyscyplinarnym, polegającym na ukazaniu uczniom i uczniom warsztatu pracy historyków oraz historyczek za pomocą pracy na różnorodnych materiałach źródłowych. Podstawowym mankamentem tego rozwiązania jest dążenie do jednoznacznej, a także modelowej odpowiedzi⁵⁷. Główną cechą trzeciego typu, postmodernistycznego, jest założenie, że przeszłości nie da się zrekonstruować, a przekazywane o niej informacje są opowieściami, często różniącymi się między sobą⁵⁸. Uczennice i uczniowie uzyskują wiedzę o tej różnorodności obrazów przeszłości, z akcentem na walor pozytywny takiej mnogości⁵⁹. Badaczka zaznaczyła, iż współcześnie pożądanym jest odejście od tradycyjnego modelu nauczania, lecz koniecznym warunkiem do tego są przemyślane działania ze strony nauczycielek i nauczycieli, a przede wszystkim wymaga to od nich odwagi⁶⁰. Ukazany obraz wskazuje, że propozycje reform Jana Pomorskiego nie zostały zrealizowane.

Uczyć historii, jeszcze jak!⁶¹

Zaprezentowane problemy skłaniają do ciągłej refleksji i nie zamykają dyskusji nad przywołanym problemem *po co uczyć historii*. Wśród czynnych zawodowo nauczycieli oraz nauczycielek nadal dominuje przekonanie, że istotą historii jest kształcenie w uczennicach i uczniach postaw patriotycznych, z wyraźnym zaznaczeniem

⁵⁴ Wszystkie cytaty za: J. Wojdon, *Po co uczyć...*, dz. cyt.

⁵⁵ Tamże, *Postmodernizm i inne wyzwania dla szkolnej edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2017, nr 2, s. 27.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ J. Wojdon, *Po co uczyć...*, dz. cyt.

⁶¹ Parafraza istniejącego w sieci memu dotyczącego, wyrwanego z kontekstu, słów Jana Pawła II.

przekazywania wiedzy o dziejach kraju ojczystego⁶². Ponadto dominuje encyklopedyzm, bez zaznaczenia powodów uczenia się o danych postaciach i wydarzeniach⁶³. Przekazywanie gotowych wiadomości, pozbawianie treści kontrowersyjnych bądź ich banalizowanie lub radykalizowanie uniemożliwia ukazanie uczniom i uczniom wielu perspektyw, co pozwoliłoby im na lepsze odnalezienie się we współczesności⁶⁴. Umiejętność zadawania kluczowych pytań poprzez kształcenie myślenia historycznego, a także wskazanie zawłości procesów dziejowych pozwala ukazać historię nie tylko w prostym schemacie zero-jedynkowym, a w odcieniach szarości, czyli w taki sposób, jakie w praktyce jest życie ludzkie⁶⁵. ChatGPT nie jest człowiekiem i nigdy nie zastąpi nauczyciela lub nauczycielki, którzy mogą ukazać losy ludzi przeszłości.

Ryc. 4. Trzydaniowa odpowiedź ChatuGPT na pytanie, czy w przyszłości on zastąpi nauczycieli oraz nauczycielki, <https://chat.openai.com/>



⁶² K. Jaskułowski, P. Majewski, A. Surmiak, *Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education*, „British Journal of Sociology of Education” 2018, vol. 39, no. 1, s. 81–87.

⁶³ S. Roszak, D. Konieczka-Śliwińska, *Najważniejsza w procesie kształcenia i wychowania jest umiejętność samodoskonalenia* [wywiad z S. Roszakiem], „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2021, nr 2, s. 4–5.

⁶⁴ M. Stinia, *Dydaktyka historii – wyzwania, dylematy, szanse*, „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” 2021, nr 1, s. 14.

⁶⁵ Tamże.

Aczkolwiek edukacji historycznej nie powinno się sprowadzać do wyposażania uczennic i uczniów w pewien zasób wiedzy czy kompetencji oraz kształtowania pożądaných postaw społecznych. Nie wolno zapominać o możliwości przekazania wartości⁶⁶. Pojęcie to, pomimo swej niejednoznaczności, subiektywności i odmienności zależnych od kultury, z której się

⁶⁶ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 137–150.

wywodzi, tworzące złożony system aksjonormatywny, na szczycie stawia człowieka⁶⁷. Witold Kula zaznaczył, że „nauka historyczna musi być przesiąknięta miłością do człowieka, miłością, której nie sposób oderwać od miłości do jego twórców”⁶⁸.

⁶⁷ Tamże, s. 139.

⁶⁸ W. Kula, *Rozważania o historii*, Warszawa 1958, s. 128–129, cyt. za: J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, dz. cyt., s. 139.

Jakub Nowocin – absolwent studiów I stopnia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierunek: historia, specjalność nauczycielska. Zainteresowania badawcze: współczesna dydaktyka historii (szczególnie immersive środki i metody dydaktyczne), kondycja szkolnej historii w Polsce, a także świadomość oraz pamięć historyczna młodych pokoleń.

e-mail: jakub_nowocin@outlook.com

Iwona Józwiak
 Warmińsko-Mazurski Ośrodek
 Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie

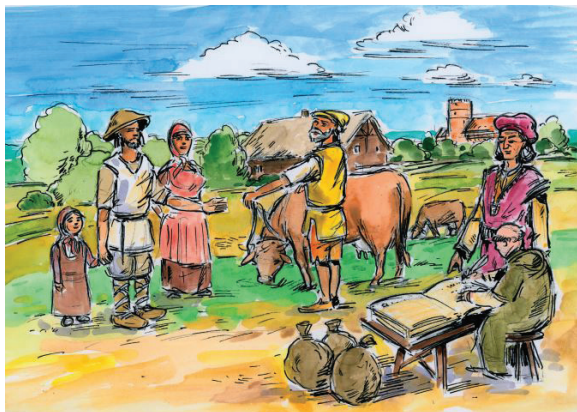
Wiadomości Historyczne
 nr 1/2023, s. 89–93
 ISSN 0511-9162

Mikołaj Kopernik – scenariusz zajęć

Uwaga: scenariusz stanowi inspirację i może być dowolnie modyfikowany; wykorzystanie wszystkich materiałów może uniemożliwić przeprowadzenie zajęć w ciągu 45'. Można również wykorzystać bezpłatne materiały dla nauczycieli, które powstały w ramach projektu „Mikołaj Kopernik – teatrzyk kamishibai” finansowanego ze środków Samorządu Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Pomysł i wykonanie: Iwona Józwiak (Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie), Anna Westfeld (Stowarzyszenie Inicjatyw Kulturalnych „Alna”).

Link: https://drive.google.com/drive/folders/1-u7d_HhC402CUbnO4BWpILY6kquYmaU5

Kopernik administratorem dóbr kapituły warmińskiej.
 Rys. Jarosław Korzeniewski



Cel lekcji:

Zapoznanie uczniów z życiem i działalnością Mikołaja Kopernika

„NaCoBeZu” (na co będą zwracać uwagę); oczekuję, że po zajęciach uczniów:

- wyjaśni, na czym polegała teoria heliocentryczna,
- wymieni dziedziny, jakimi zajmował się Mikołaj Kopernik poza astronomią i uzasadni twierdzenie, że Mikołaj Kopernik był człowiekiem renesansu,
- wskaże na mapie miasta Warmii, z którymi był związany astronom.

Kluczowe pytanie: Jak Mikołaj Kopernik zmienił świat?

Metody:

Praca z tekstem źródłowym i mapą, pogadanka, elementy wykładu i dyskusji, zabawa edukacyjna learning apps

Formy: indywidualna, zbiorowa

Środki dydaktyczne: teksty źródłowe, mapa, zasoby internetowe, zabawa edukacyjna learning apps

Odniesienie do podstawy programowej: IX. „Złoty wiek” w Polsce na tle europejskim (szkoła podstawowa); XXI. Renesans w Polsce (szkoła podstawowa)

Realizacja kompetencji kluczowych:

- Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
- Kompetencje cyfrowe;
- Kompetencje osobiste, społeczne w zakresie umiejętności uczenia się.

Przebieg zajęć:

1. Część porządkowo-organizacyjna.

2. Rekapitulacja wtórna:

Nauczyciel zadaje pytania związane z renesansem na ziemiach polskich, zwracając szczególną uwagę na położenie geopolityczne Warmii; odpowiadają ochotnicy lub uczniowie wyznaczeni, np. Od kiedy Warmia należała do Polski? Jak postrzegali świat ludzie w średniowieczu? Z czym kojarzy się renesans (odrodzenie)? Skąd docierała do Polski kultura odrodzenia? Kim jest „człowiek renesansu”? Jak rozumiesz pojęcie mecenatu i teorii geocentrycznej?

Kopernik astronomem. Rys. Jarosław Korzeniewski



3. Część zasadnicza:

Nauczyciel informuje, jakie zmiany zaszły w renesansie odnośnie postrzegania świata. Mikołaj Kopernik po latach obserwacji nieba doszedł do wniosku, że to Słońce jest w centrum, a pozostałe planety krążą wokół niego (układ heliocentryczny). Nauczyciel prowadzi pogadankę z uczniami, informując ich, że aby prowadzić badania, wielu uczonych potrzebowało wsparcia. Na Warmii głównymi mecenasami wspomagającymi naukę i sztukę byli biskupi i kanonicy katedralni z Fromborka. Dzięki nim fundowano dzieła sztuki. Do grona wybitnych biskupów należeli m.in. Jan Dantyszek, Maurycy Ferber czy Stanisław Hozjusz. Na przełomie XV i XVI wieku zarządzał diecezją Łukasz Watzenrode, wuj

i mecenas Mikołaja Kopernika. Dzięki niemu astronom mógł studiować nie tylko w Akademii Krakowskiej, ale i w Padwie czy Bolonii. Twórca teorii heliocentrycznej spędził na Warmii ponad 40 lat i był nie tylko astronomem, ale także kartografem, ekonomistą, lekarzem czy strategiem. Z pomocą uczniów zostają wskazane miasta, z którymi astronom był związany, np. Frombork, Lidzbark Warmiński, Olsztyn. Korzystając z zasobów internetowych, nauczyciel może pokazać uczniom np. zamki kapituły, w których przebywał astronom, portrety biskupów, dzieło *O obrotach sfer niebieskich*, model układu heliocentrycznego itp.

Nauczyciel przedstawia cel zajęć, a pytanie kluczowe zapisuje na tablicy.

W kolejnej części nauczyciel dzieli uczniów na trzy grupy; każda z nich otrzymuje materiały; uczniowie mają za zadanie udzielić odpowiedzi na pytania, prezentując je na forum klasy.

Kopernik kartografem. Rys. Jarosław Korzeniewski



Grupa I. Współcześni wobec teorii Kopernika

Na podstawie tekstu oraz wiedzy pozaźródłowej odpowiedz na pytania:

- Kim był Marcin Luter i jak jego działalność zmieniła ówczesną Europę?
- Na czym polega teoria heliocentryczna i jak Marcin Luter ją ocenił?
- Kogo określano w tamtych czasach heretykiem i co groziło za szerzenie herezji?

Marcin Luter o teorii M. Kopernika:

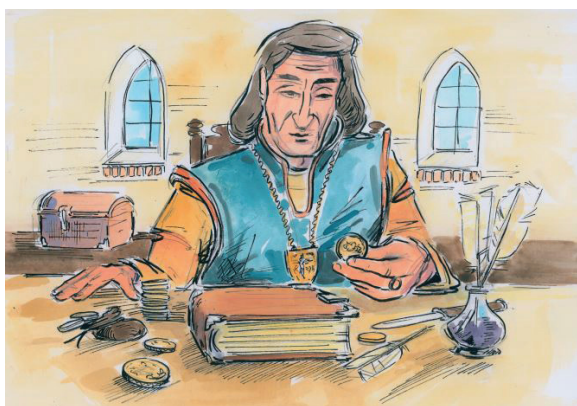
Wspominano mi o tym astrologu, który chciał dowiedzieć, że Ziemia się porusza i chodzi wkoło, nie

zaś firmament albo niebo, Słońce i Księżyc; zupełnie tak, jakby siedział na wozie albo na statku ruchomym i myślał, że siedzi nieruchomo i spoczywa, a Ziemia i drzewa idą i poruszają się. Ale tak to teraz już jest: kto chce być mądrym, ten musi sobie coś swojego wymyślić, i najlepsze musi być to, co on zrobił. Ten głupiec chce wyrzucić całą sztukę astronomii!

Źródło: Alojzy Szorc, *Mikołaj Kopernik kanonik warmiński*, Olsztyn 1973.

Uzupełniając wypowiedzi uczniów, nauczyciel podkreśla, że Kopernik przeszedł do historii jako twórca dzieła *O obrotach sfer niebieskich* (*De revolutionibus orbium coelestium*); informuje, że w czasach astronoma jego teoria wywołała poruszenie; jedni zgadzali się z odkryciami Kopernika, inni zupełnie je odrzucali. Odkrycie było sprzeczne z Biblią i dlatego Kopernik swoje dzieło postanowił wydać pod koniec życia, i to prawdopodobnie za namową przyjaciół, zwłaszcza swojego jedyne go ucznia Jerzego Joachima Retyka. Niestety dzieło trafiło na długie lata do spisu ksiąg zakazanych. Teorie Kopernika próbował upowszechnić w XVII w. Galileusz, który swoimi badaniami potwierdził odkrycia Kopernika, ale i on nie mógł głosić ich otwarcie. W przeciwnym razie spłonąłby na stosie.

Kopernik pomysłodawcą reformy monetarnej.
Rys. Jarosław Korzeniewski



Grupa 2. Mikołaj Kopernik w Olsztynie

Na podstawie tekstu i wiedzy pozaźródłowej odpowiedz na pytania:

- Jakie były przyczyny ostatniej wojny z zakonem krzyżackim?

- Jaką funkcję pełnił Mikołaj Kopernik, przebywając na zamku w Olsztynie i dlaczego napisał list do króla Zygmunta Starego?
- Czy Kopernikowi udało się obronić Olsztyn przed Krzyżakami?

List Mikołaja Kopernika do króla polskiego Zygmunta Starego:

Najjaśniejszy Władco i Panie, Panie Najłaskawszy. Pragniemy polecić najpokorniejsze służby nasze Waszemu Świętemu Majestatowi. Wczoraj wieczorem wrogowie Waszego Królewskiego Majestatu zagarnęli gród Dobrego Miasto, wprowadzie niezle zabezpieczony murami, lecz niedostateczną mający załogę. Z tego powodu słusznie napelnia nas niepokój, sami bowiem nie jesteśmy zabezpieczeni przeciwko takiemu atakowi i obawiamy się, że wrogowie, tak już bliscy, niebawem nas także obiegną. Jest z nami szlachetnie urodzony pan Paweł Dołuski zaledwie ze 100 zbrojnymi. Na nasze wezwanie napisał on przed kilku dniami do Lidzbarka do dostojnego pana Jakuba Sęczygniewskiego, dowódcy Waszego Królewskiego Majestatu, aby przysłał nam większą załogę. Podobnie uczynili ci z Dobrego Miasta; nieceśmy jednak nie uzyskali. Odpowiedział bowiem, że sam ma za mało ludzi, aby nam wysłać więcej. Świadomi zaś jesteśmy, że niebezpieczeństwo grozi także Lidzbarkowi, podobnie jak całemu biskupstwu warmińskiemu. Dlatego pokornie błagamy Wasz Święty Majestat, aby raczył nam jak najspieszniej przyjść z pomocą i wesprzeć skutecznie. Pragniemy bowiem czynić to, co przystoi ludziom szlachetnym i uczciwym oraz bez reszty oddanym Waszemu Majestatowi, nawet jeśliby przyszło nam zginąć. Pod tegoż Majestatu opiekę się uciekając, całość naszego mienia i nas samych polecamy i powierzamy.

Z Olsztyna 16 listopada roku Pańskiego 1520

Źródło: Alojzy Szorc, *Mikołaj Kopernik kanonik warmiński*, Olsztyn 1973.

Nauczyciel podsumowuje i uzupełnia wypowiedzi uczniów. Mikołaj Kopernik, administrator dóbr kapituły warmińskiej, w czasie ostatniej wojny Królestwa Polskiego z zakonem krzyżackim (1519–1521) przygotowywał zamek olsztyński do obrony przed najazdem. Zorganizował obronę miasta i napisał list do króla z prośbą

o pomoc, choć ten nie dotarł do adresata. Mimo to król inną drogą dowiedział się o zagrożeniu głównej twierdzy w południowej Warmii i w końcu listopada 1520 r. nadesłał posiłki stu zbrojnych pod dowództwem Henryka Peryka z Janowic. Ponadto Kopernik dodatkowo zadbał o wzmocnienie obronności zamku i poprosił kanonika Jana Scultetiego o nadesłanie ołowiu do kul, soli, papieru, hakownic i żywności. W styczniu 1521 r. około 5 tys. żołnierzy pod dowództwem mistrza otoczyło Olsztyn. Kopernik dostał pisemne wezwanie do poddania się, ale tego nie uczynił. Krzyżacy po nieudanej próbie sforsowania Bramy Młyńskiej ani myśleli o długotrwałym oblężeniu Olsztyna, więc spalili kilka okolicznych wsi i ruszyli dalej.

Kopernik pomysłodawcą taksy chlebowej.
Rys. Jarosław Korzeniewski



Grupa 3. Kopernik „człowiekiem renesansu”

Na podstawie poniższych tekstów i wiedzy pozaźródłowej odpowiedz na pytania:

- Kogo nazywamy „człowiekiem renesansu” i czy możemy tak określać Mikołaja Kopernika? Uzasadnij swoją odpowiedź.
- Jakimi dziedzinami interesował się Kopernik poza astronomią?
- Co głosi prawo ekonomiczne Kopernika–Greshama?

Materiał 1.

List biskupa warmińskiego Maurycego Ferbera do kapituły:

Prosimy was, bracia, byście łaskawie zezwolili wielebnemu bratu waszemu, panu doktorowi

Mikołajowi Kopernikowi, aby możliwie jak najprędzej tu do nas przybył celem omówienia i wspólnego naradzenia się, w ciągu jednego choćby dnia, nad niepomysłnym stanem naszego zdrowia. Będzie to rzecz dla nas bardzo miła i ojcowską życzliwością odwzajemnimy się wam, bracia, których serdecznie pozdrawiamy.

Z Lidzbarka dnia 24 kwietnia 1532 r.

Źródło: Alojzy Szorc, *Mikołaj Kopernik kanonik warmiński*, Olsztyn 1973.

Materiał 2.

Kopernik rozmyślał nad problemami monetarnymi i swoje spostrzeżenia sformułował w traktacie pt. *Meditata* (Rozmyślenia), którego pierwszy zarys pochodzi z 1517 r. Na zjeździe w Grudziądzu 10 marca 1522 r. zaproponował uzdrowienie systemu monetarnego poprzez wycofanie z obiegu złej monety. Utrzymywał pogląd o wypieraniu lepszego pieniądza przez gorszy, podkreślając problemy narastające wokół bicia złej monety.

Źródło: Alojzy Szorc, *Mikołaj Kopernik kanonik warmiński*, Olsztyn 1973.

Nauczyciel uzupełnia wypowiedzi uczniów, informując ich, że z usług lekarskich Kopernika korzystał i wuj Łukasz Watzenrode oraz inny biskup warmiński – Jan Dantyszek, chociaż kontakty między astronomem a Dantyszkiem nie były najlepsze. W 1541 r. sam Albrecht Hohenzollern prosił sędziwego już astronoma o przybycie do Królewca i Kopernik wyjechał tam na cztery tygodnie, mimo że już sam miał kłopoty ze zdrowiem, a podróż nie była łatwa. Kopernik nie był odkrywcą w zakresie medycyny, ale zaproponował m.in., że przy ustalaniu dawki leków warto wziąć pod uwagę masę ciała chorego. Nauczyciel dopełnia również wypowiedzi uczniów związane z zagadnieniami monety i podkreśla, że Kopernik pierwszy sformułował zasadę o wypieraniu monety lepszej przez gorszą, gdy obie jednocześnie są w obiegu.

Nauczyciel informuje także o innych osiągnięciach astronoma, np. o sporządzaniu przez niego map; Kopernik wprowadził też taksę (opłatę) chlebową i w ten sposób stał się obrońcą ceny ustalonej na podstawie ceny zboża. A oprócz słynnej teorii w zakresie astronomii Kopernik

np. pozostawił po swoich badaniach w Olsztynie piękną pamiątkę na ścianie zamku – jest to tablica służąca do przedstawienia pozornego ruchu Słońca w dniach bliskich równonocy wiosennej i jesiennej. Nauczyciel zachęca uczniów do własnych poszukiwań, poznawania ciekawostek z życia wielkiego astronoma. Proponuje uczniom lektury uzupełniające, np. Jerzego Sikorskiego *Prywatne życie Mikołaja Kopernika* (Olsztyn 2011) czy opowieść historyczno-sensacyjną z XVI i XXI w. *Złoto Kopernika* autorstwa Wojciecha Szalkiewicza (Olsztyn 2016). Z dodatkowej lektury uczniowie będą mogli dowiedzieć się, skąd wiemy, że Kopernik miał co najmniej dwa koty; jak wyglądały recepty wydawane przez astronoma, kto dokonał rekonstrukcji twarzy Kopernika albo kim była Anna Schilling.

4. Rekapitulacja pierwotna

W podsumowaniu nauczyciel i uczniowie powracają do pytania kluczowego zajęć – zwracają uwagę na to, że Kopernik przeszedł do historii jako twórca dzieła *O obrotach sfer niebieskich* (*De revolutionibus orbium coelestium*). Jego teoria heliocentryczna była przełomowa dla nowożytnej nauki, a samo odkrycie nieodwracalnie zmieniło postrzeganie świata, choć

na jego rozpowszechnienie trzeba było jeszcze poczekać.

Trzeba pamiętać również, że astronom zajmował się z sukcesami wieloma innymi dziedzinami życia – był strategiem, lekarzem, ekonomistą, kartografem, a więc wpisywał się w kanon człowieka renesansu.

W ramach powtórzenia nauczyciel proponuje zabawę edukacyjną learning apps:

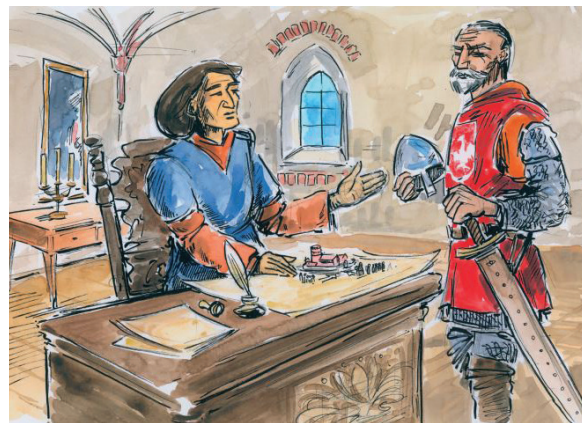
<https://learningapps.org/display?v=psecumy7322>

<https://learningapps.org/display?v=pz8j4qg4a22>

<https://learningapps.org/display?v=pr09xtnb521>

<https://learningapps.org/display?v=p6d2e8ojk21>

Kopernik przygotowujący olsztyński zamek do obrony.
Rys. Jarosław Korzeniewski



Iwona Józwiak – dr nauk humanistycznych w zakresie historii najnowszej; metodyk w Warmińsko-Mazurskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, nauczyciel licealny. W latach 2001–2013 stały współpracownik Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania zawodowe: m.in. dydaktyka, historia najnowsza, regionalizm, edukacja międzykulturowa; autorka i współautorka publikacji związanych z historią Warmii i Mazur, m.in. *Działalność oświatowa i jej funkcje na Warmii i Mazurach w latach 1945–1960* (Warszawa 2011); *Dziedzictwo ziem pruskich. Dzieje i kultura Warmii i Mazur*, podręcznik dla młodzieży (Olsztyn 2011–2012); (współautorstwo: Izabela Lewandowska) *Szkoły kopernikowskie w województwie warmińsko-mazurskim. Księga w 550. rocznicę urodzin Patrona* (Olsztyn 2023); e-mail: iwona.jozwiak@poczta.onet.pl

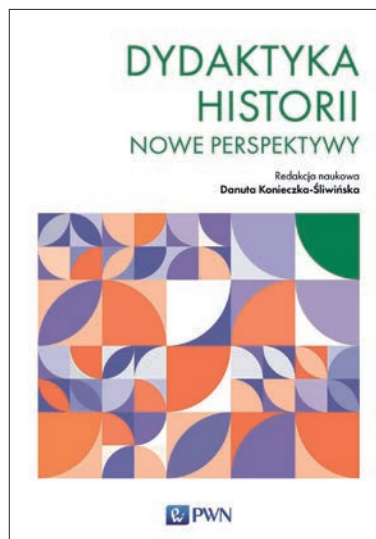
Bogumiła Burda
 Uniwersytet Zielonogórski
 ORCID: 0000-0002-6701-163

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2023, s. 94–98
 ISSN 0511-9162

Recenzja książki: *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy,* redakcja naukowa Danuta Konieczka-Śliwińska, wydanie I, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2023, ss. 316

W 1993 roku trzech dydaktyków: Jerzy Maternicki, Czesław Majorek i Adam Suchoński, przygotowało publikację *Dydaktyka historii*¹. Już w 1994 roku ukazało się drugie wydanie. W 2023 roku po 30 latach od ukazania się tej książki pojawiła się oczekiwana synteza z zakresu dydaktyki historii. Można zauważyć, że dydaktyka historii jako samodzielna dyscyplina zaczęła zyskiwać ważne miejsce na mapie nauki. Oczywiście pierwsza *Dydaktyka historii* autorstwa Hanny Pohoskiej² ukazała się w 1928 roku.

Janina Mazur w swojej recenzji książki *Dydaktyka historii* pod redakcją J. Maternickiego, C. Majorka i A. Suchońskiego w 1998 roku napisała: „starzenie się podręczników i kompendiów jest rzeczą normalną, z drugiej, dziedzina ta w ostatnich dziesięcioleciach ulegała i nadal ulega wielu przeobrażeniom, szukając swego



miejsca wśród nauk humanistycznych”³.

Podobnie odniosła się do syntezy, podręczników i monografii czy opracowań Danuta Konieczka-Śliwińska, redaktorka naukowa recenzowanej pracy⁴. We wstępie wyjaśniła, że pomysł przygotowania publikacji „zrodził się w gronie członków Komisji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk. Grono to tworzy od 2020 roku dziesięcioro historyków z różnych ośrodków naukowych w Polsce”. Znaleź-

li się tutaj teoretycy dydaktyki historii, jak i praktycy, wykładowcy uczelni wyższych. Przygotowane kompendium, bo tak zostało pomyślane przez autorów, stanowi zasób wiedzy przeznaczony dla adeptów studiów humanistycznych przygotowujących się do zawodu nauczyciela historii,

¹ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993.

² H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1928 (wyd. II, uzup. i rozsz. Warszawa 1937).

³ Zob. J. Mazur, *Recenzje*, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/8737/RND-193--13--RECENZJA-Dydaktyka-historii--Mazur.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 17.08.2023].

⁴ *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. nauk. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023, s. 11–12.

studentów, młodych nauczycieli, jak też pracowników instytucji kultury gromadzących źródła, ale i prowadzących edukację historyczną (np. muzea, skanseny czy też archiwa).

Może też sięgnąć po tę publikację i doświadczeni nauczyciele, a przede wszystkim wykładowcy przygotowujący studentów, kandydatów na nauczycieli.

Czekaliśmy kilka lat na nowe spojrzenie na edukację studentów, ale i wykorzystanie nowych metod, środków czy rozwiązań dydaktycznych. Wynikało to także ze zmian, jakie zachodziły w ostatnich latach w polskiej szkole. Jednocześnie pojawiły się nowe wyzwania dla nauczycieli, studentów, np. escape roomy, gry miejskie, murale, memy czy kanały na YouTube, podcasty historyczne, internetowe serwisy historyczne, e-podręczniki, platformy e-learningowe. Kiedy ukazały się *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny* (2004) czy *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka* (2008), jak i *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka* (2011)⁵, to jeszcze nie mówiło się w świecie dydaktyków o problemach i wykorzystaniu escape roomów czy kanałów na YouTube. Dziś szkoła polska uwzględnia wszystkie nowinki, Internet stał się obecny wszędzie, uczniowie wykorzystują smartfony czy inne urządzenia nowej techniki, aby przygotowywać się do zajęć, prezentacji multimedialnych, filmów, podcastów itp.

A czas COVID-19 spowodował, że e-podręczniki, platformy e-learningowe czy zajęcia prowadzone przez platformy MS Teams, Zoom itp., jak też elektroniczny dziennik stały się powszechnym elementem edukacji. Czas pracy w systemie zdalnym pomógł nauczycielom, studentom, uczniom, badaczom w zmianie patrzenia i wykorzystania możliwości, jakie dają nam nowe narzędzia i Internet. Dodatkowo autorzy przedstawili zmiany w zakresie reformy egzaminu maturalnego. To jest bardzo ważne, gdyż pierwsza matura w nowej wersji została właśnie w 2023 roku przeprowadzona.

⁵ Zob. *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004; E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008; J. Korzeniowski, M. Machałek, *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.

Całość kompendium została podzielona na 12 działów, każdy dział na kilka sekcji. Nowością w tego typu publikacji jest *Podsumowanie* po każdym dziale, dodatkowo każdy rozdział zaczyna się *Uwagami wstępnymi*, a po *Podsumowaniu* podane są *Problemy do dyskusji*. Taka struktura publikacji ułatwia korzystanie z niej. Odbiorca szybko znajdzie te treści czy źródła, literaturę, które w danym momencie będzie chciał poznać, zgłębić i wykorzystać. Całość publikacji uzupełniają: *Bibliografia* i *Noty o autorach*.

Trudno szczegółowo opisać każdy dział, który został przygotowany przez najlepszych dydaktyków w Polsce i znalazł się w publikacji; to zaprezentowała redaktor prof. Danuta Konieczka-Śliwińska we *Wstępie*. Poniżej wskażę kilka spraw, które zachęcą uważnego czytelnika do zapoznania się z recenzowaną publikacją. Może dzięki temu kompendium wzbogaci zasoby biblioteczne zakładów dydaktyki czy instytutów na uniwersytetach oraz biblioteczki nauczycieli historii czy też historii i teraźniejszości, wiedzy o społeczeństwie, zarówno w szkołach podstawowych, jak również średnich i branżowych. Może znajdzie też czytelnika wśród nauczycieli innych przedmiotów społecznych, nawet technicznych czy studentów różnych kierunków, np. archiwistyki, muzealnictwa itp.

Pierwszy dział został przygotowany przez Stanisława Roszaka i nosi tytuł: *Dydaktyka historii – pogranicze dyscyplin, ich marginesy czy dyscyplina integralna?* Ten rozdział jest bardzo ważny, gdyż autor wskazał na zmiany, jakie zaszły w ostatnich 50 latach w zakresie myślenia o przeszłości, na rolę dydaktyki szczegółowej czy też różnice między dydaktyką ogólną a szczegółową, budowanie tożsamości dyscypliny w koncepcjach dydaktyków oraz nowe drogi i perspektywy rozwoju. S. Roszak zwrócił również uwagę na „próbę integracji celów kształcenia i korelacji między kolejnymi etapami edukacyjnymi, jaką było wprowadzenie Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK)”. Zachęcam czytelnika kompendium do zapoznania się uważnie z tym rozdziałem – zrozumie on rolę dydaktyki szczegółowej, jaką jest dydaktyka historii.

Następne cztery rozdziały to kolejno: *Nowoczesne metody dydaktyczne w edukacji historycznej* przygotowany przez Izabelę Lewandowską, *Gry historyczne oraz inne innowacyjne formy*

„zabawy” z historią autorstwa Barbary Techmańskiej, *Mapy historyczne we współczesnej edukacji szkolnej* Małgorzaty Machałek oraz *Nowe obrazy i filmy o tematyce historycznej*, którego autorką jest ponownie Barbara Techmańska.

Izabela Lewandowska od lat publikuje i zajmuje się przybliżaniem studentom, nauczycielom i dydaktykom nowych metod nauczania, tych, które funkcjonują już w polskiej szkole, i tych, które mogą dziś służyć w przygotowaniu studentów, adeptów zawodu nauczyciela, do lekcji historii czy historii i społeczeństwa, jak i w pracy poza-lekcyjnej. Zestawienie 51 aktywizujących metod i technik nauczania przygotowane przez autorkę pozwala na zapoznanie się z nimi i daje możliwość wykorzystania ich we współczesnej, nowoczesnej szkole i edukacji historycznej. Autorka zachęca do ich wykorzystania, podając przykłady zastosowania. Uzupełnieniem tekstu są zdjęcia i opis metody scrapbooking/lapbooking.

Ciekawy jest rozdział autorstwa M. Machałek dotyczący map i ich wykorzystania w szkole. Nie powinniśmy zapominać, że mapa historyczna jest ważnym elementem edukacji. Autorka wskazała na ewolucję szkolnych map historycznych i dzisiejszą rolę map komputerowych oraz podała przykładowe ćwiczenia z wykorzystaniem map. Przecież są one ważne i współcześnie, przy nowych technikach cyfrowych dostęp do nich i możliwość wykorzystania jest bardzo duża. Autorką dwóch ciekawych tekstów jest Barbara Techmańska. Zajęła się ona nowymi grami historycznymi i innymi innowacyjnymi formami „zabawy” z historią oraz nowymi obrazami i filmami o tematyce historycznej. Pierwsze pokoje zagadek (bo tak tłumaczymy na polskim rynku escape roomy) powstały w 2007 roku, dziś na świecie jest ich około 60 tys. W Polsce rozwinęły się po 2013 roku, pierwszy otwarto we Wrocławiu. Czy można je wykorzystać w edukacji historycznej? Jak wpływają na wiedzę i świadomość, czy mogą być elementem współczesnych metod nauczania, czy też może pokoje historyczne, wirtualne pokoje zagadek są dziś nowym rozwiązaniem w poznawaniu historii i uczeniu się pracy zespołowej? Te i inne pytania autorka wyjaśniła w swoim tekście. Jest on ciekawie napisany i wart polecenia uważnemu czytelnikowi. Sama uczestniczyłam w takiej grze w pokoju zagadek w Toruniu – dotyczył dziejów z czasów wprowadzenia stanu

wojennego w Polsce. Znajomość historii, także filmu *Rozmowy kontrolowane*, jak i umiejętność pracy zespołowej sprawdziły się w rozwiązywaniu zadań i wyszukaniu „klódek” umożliwiających wyjście z pokoju zagadek. Polecam taki wirtualny pokój zagadek. Ma on wiele zalet, ale i kryje wiele niespodzianek. Drugą częścią tego rozdziału jest materiał dotyczący gier miejskich: rodzajów, walorów, sposobów ich wykorzystania w edukacji historycznej, także zagrożeń związanych z planowaniem czy organizacją miejskich gier historycznych. Autorka przypominała, iż gry miejskie swoją tradycją sięgają ruchu harcerskiego (1910), ich współczesne docenienie datuje się dopiero od 2005 roku, kiedy to na nowo dostrzeżono walory gier miejskich (terenowych). Wymieniła znane gry terenowe, takie jak warszawski Rajd Arsenał czy Wielka Gra Wojenna Perkun i wiele innych. Tego rodzaju gry przygotowywane są też przez różne instytucje, np. IPN czy Ośrodek „Pamięć i Przyszłość”. Jak pisze autorka, „historyczne gry miejskie pozwalają na łączenie wiedzy teoretycznej z praktyczną. Uczestnicy gry działają w realiach wybranej epoki, mogą odgrywać rolę pojedynczych osób albo grup społecznych”.

Walory organizacji, uczestnictwa uczniów, studentów i nauczycieli w grach miejskich znalazły się na kartach kompendium. Dodatkowo B. Techmańska zachęca do korzystania z gier planszowych, które współcześnie przeżywają renesans. Szereg wydawnictw przygotowuje i wydaje gry planszowe, w tym także historyczne. Według B. Techmańskiej gracze, uczestnicy gry, zdobywają wiedzę historyczną „nierzadko niechęć, przy okazji, co ważne, na podstawie różnorodnego materiału [który jest wykorzystany w grze – przyp. B.B.]”.

B. Techmańska jest też autorką rozdziału piętego: *Nowe obrazy i filmy o tematyce historycznej*. Dotyczy to zwłaszcza murali, czyli „wielkich malowideł wykonanych bezpośrednio na ścianie budynków” (to słowa z publikacji), a przecież nie jest to domena współczesności. Jednak warto wprowadzić je do przestrzeni edukacji historycznej. To wiedza pozaszkolna, ale docierająca dziś do każdego. Umieszczone na budynkach wielkogabarytowych, niekiedy zabytkach, bankach, blokach mieszkalnych itp. „malowidła”, zwłaszcza o treściach historycznych, docierają do większej grupy odbiorców, w tym też do uczniów. Obok murali pojawiły się nowe „oblicza” w przestrzeni

internetowej: memy, w tym też o treściach historycznych. Niekiedy tworzą je studenci, uczniowie, ale i profesjonaliści. Autorka tego działu zachęca do korzystania i z tych nowinek, możliwości, jakie niesie zawarty w memach humor, jak i walorów wiedzy historycznej. W drugiej części tego działu B. Techmańska zajęła się zawsze obecnym na lekcjach historii filmem historycznym, dokumentalnym, fabularnym, animowanym i edukacyjnym. Dziś większość wydawnictw, przygotowując podręczniki, dostarcza też pakiet multimedialny, w tym także filmy dydaktyczne, które mają duże walory poznawcze, kształjące i wychowawcze. Zwłaszcza że tego typu obudowa jest odpowiednio przygotowana do poziomu edukacyjnego odbiorcy, czyli ucznia na wszystkich etapach edukacji. Na temat wykorzystania filmu na lekcjach historii i w edukacji pozaszkolnej ukazało się bardzo dużo publikacji; autorka tego działu przytacza też tę literaturę.

We współczesnej szkole nauczyciel, czy też wcześniej student, styka się z wieloma problemami. Dlatego polecam rozdział szósty autorstwa Małgorzaty Machałek. Uważam, że ten rozdział mógłby być kanwą osobnego podręcznika. Dziś właściwie każdy uczeń, zarówno ten mający trudności, by sprostać wymaganiom edukacyjnym, jak też bardzo uzdolniony, wymaga osobnego podejścia. Dodatkowo od ponad roku mamy jeszcze uczniów z doświadczeniem migracji. Autorka wymienia Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w instytucjach edukacyjnych dla wszystkich uczniów o specjalnych potrzebach i oczywiście podpowiada, jak rozpoznać potrzeby uczniów i jak je rozwiązywać. M. Machałek podaje sposoby dostosowania wymagań i działań zarówno do uczniów ze szczególnymi potrzebami, jak i uzdolnionych.

Maciej Fic jest autorem działu siódmego: *Weryfikacja wiedzy i umiejętności w edukacji historycznej – egzamin maturalny*. Od 2002 roku zmieniła się formuła egzaminu maturalnego. Autor w swej części przedstawił historię egzaminu maturalnego od okresu międzywojennego po reformę z lat dziewięćdziesiątych i początki nowej matury od 2002 roku. Zawarte tabele z przedstawieniem struktur i przemian w przeprowadzaniu matury z historii z lat 2002–2004, 2005–2014,

2015–2022 oraz z 2023 roku (struktury matury z historii) oddają zakres zmian, jakie przechodziła matura. Model egzaminów zewnętrznych sprawdził się. Anonimowość, sprawdzanie przez komisje zewnętrzne, wyniki w formie punktacji zapewniają porównywalność matur w całym kraju. Ważnym elementem, jak podkreśla autor, jest proces przygotowywania pytań egzaminu maturalnego i jego pełna weryfikacja w trakcie przygotowań, jak i po egzaminie.

Choć kompendium *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* stanowi jedną całość i redaktorka wraz z autorami przyjęła określony układ treści i działów, to proponowałabym w następnym wydaniu zmienić kolejność poszczególnych rozdziałów. Dotyczy to zwłaszcza rozdziału ósmego i dziewiątego. Można by je przesunąć na miejsce drugie i trzecie. Dalej mogłyby się znaleźć działy dotyczące pracy z uczniem o specjalnych potrzebach, następnie weryfikacja wiedzy i umiejętności, potem nowoczesne metody dydaktyczne, gry, film, następnie mapy i edukacja w muzeach, archiwach i na koniec edukacja historyczna na odległość.

Dziś, kiedy brakuje nam autorytetów, kiedy zmianom ulegają oceny i miejsca rankingowe tradycyjnych bohaterów, a pojawiają się antybohaterowie, gdzie biografistyka zaczyna odgrywać coraz większą rolę w edukacji historycznej, to tekst Marka Białokura w *Dydaktyce* jest bardzo interesujący i wart polecenia. Tym bardziej, że sam autor zwraca uwagę na rolę biografistyki w badaniach historycznych, a także uzupełnia swój materiał o psychobiografistykę, zastanawiając się, czy stanowi ona niewykorzystaną szansę dydaktyki historii czy może słuszny sceptycyzm? Wskazuje też na odbrazowanie postaci historycznych znanych z pomników i przytacza jeszcze „nieudany eksperyment z przedmiotem: *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok i wątek: kobieta, mężczyzna i rodzina*”. Warto jednak zwrócić uwagę, iż dopiero w XX wieku pojawiają się „wątki dotyczące kobiet i ich roli w dziejach”. Zachęcam do lektury tego działu. Inaczej spojrzymy na bohaterów, antybohaterów i historię kobiet.

Rozdział dziewiąty autorstwa Danuty Koniczki-Śliwińskiej nosi tytuł *Regionalizm w szkolnej edukacji historycznej*. Jak już wyżej wskazałam, ten rozdział powinien być – moim

zdaniem – umieszczony jako trzeci. Jest ważne, by ponownie przywrócić rangę i znaczenie historii regionalnej w edukacji. Autorka wskazała na ważną rolę edukacji regionalnej w zakresie budowania tożsamości i świadomości regionalnej. Wskazała na poglądy dydaktyków historii na regionalizm w edukacji historycznej, różnice w rozumieniu regionu historycznego i idei regionalizmu, udział historii regionu w procesie nauczania i uczenia się historii, a także rolę współpracy nauczyciela historii z regionalnymi instytucjami kultury. Autorka wspomniała również o dużej roli materiałów i podręczników do edukacji regionalnej (np. *Dziedzictwo ziem pruskich. Dzieje i kultura Warmii i Mazur*, red. I. Lewandowska, Olsztyn 2012), przykładowych projektach czy wykorzystaniu pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej.

Dział dziesiąty *Edukacja historyczna w muzeach* autorstwa Marty Kalisz-Zielińskiej i dział jedenasty *Edukacja historyczna w archiwach* przygotowany przez Huberta Mazura są uzupełnieniem kompendium. Muzea i archiwa pełnią dużą rolę w kształtowaniu świadomości historycznej. Dziś, kiedy zasoby archiwalne w dobie Internetu są dostępne, a muzea można odwiedzić wirtualnie, to edukacja i wykorzystanie tych instytucji w procesie nauczania i uczenia historii, edukacji archiwalnej, muzealnej jest ułatwione. Wskazane przez autorów formy działalności edukatorów archiwów czy muzeów dostarczą wiadomości dla odbiorców kompendium, czyli studentów i nauczycieli, jak i dydaktyków.

W ostatnim, dwunastym dziale Agnieszka Chłosta-Sikorska zaprezentowała temat edukacji historycznej na odległość. Nie jest to temat ostatnich kilku lat, przecież pionierem w nauczaniu na odległość była Australia, a w końcu XX wieku, kiedy rozwinęła się cyfryzacja, a zwłaszcza Internet, edukacja na odległość stała się codziennością. Wykorzystywanie internetowych serwisów historycznych czy podcastów, YouTube'a, jak też podręczniki w wersji elektronicznej, platformy e-learningowe, a także cyfrowe opowiadanie historii to już prawie przeszłość, bo szybko wkracza eduScrum, nauczanie hybrydowe, a przede wszystkim sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence*, AI). Według badań uczniowie już od najmłodszych lat posługują się smartfonem, od pierwszej klasy szkoły podstawowej mają zajęcia z informatyki, potrafią przygotować prezentacje multimedialne, operują dobrze gramami internetowymi, przygotowują memy, krótkie filmiki, potrafią korzystać z wirtualnych zasobów archiwów, muzeów czy też komunikują się poprzez media społecznościowe. Czyniąc to z zamiarem poznania przeszłości lub tylko mimochodem, równoległe z edukacją szkolną budują swoją wiedzę z zakresu historii.

Recenzowana publikacja *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, wprowadza odbiorcę w nowoczesne spojrzenie na subdyscyplinę i proponuje nowe rozwiązania, kierunkuje na przyszłość, nowoczesną edukację i nauczanie.

Bogumiła Burda – prof. dr hab., historyk, dydaktyk historii, regionalista, profesor w Instytucie Historii Uniwersytetu Zielonogórskiego, zajmuje się szeroką tematyką: szkolnictwo na Śląsku, w Rzeczypospolitej i na pograniczu polsko-niemieckim w XVI–XX wieku; pietyzm i jego ośrodki; nowoczesne koncepcje i metody, środki i techniki nauczania i uczenia się historii; optymalizacja procesu kształcenia; regionalizm w teorii i praktyce nauczania; dziedzictwo kulturowe w regionie. Autorka kilku monografii, w tym: *Związki edukacyjne Śląska z ziemiami polskimi w okresie Oświecenia* (Zielona Góra 1992); *Szkolnictwo średnie na Dolnym Śląsku w okresie wczesnonowoczesnym (1525–1740)* (Zielona Góra 2007); pod jej red. *Protokoły szkolne Realschule w Sulechowie z lat 1787–1857. Źródła i materiały* (Zielona Góra 2018); *Uczniowie Realschule w Sulechowie w latach 1787–1873. Źródła i materiały*, oprac. B. Burda, B. Husak (Zielona Góra 2018); *Halle i Sulechów – ośrodki pietyzmu i edukacji. Tło religijno-historyczne, powiązania europejskie*, red. B. Burda, A. Chodorowska, B. Husak, B. Klosterberg (Zielona Góra 2019); współautorka podręczników szkolnych do nauczania historii oraz programów szkolnych, rzeczoznawca MEiN. Kierowała projektem Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki pt. *Halle i Sulechów jako ośrodki pietyzmu i edukacji*. Jest prezesem Zarządu Oddziału PTH w Zielonej Górze, przewodniczącą sekcji dydaktycznej PTH przy Oddziale PTH w Zielonej Górze, członkiem zarządu Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, prezesem Ogólnopolskiego Stowarzyszenia „NERKA” w Zielonej Górze. e-mail: b.burda@ih.uz.zgora.pl

Mariusz Menz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-6264-9997Wiadomości Historyczne
nr 1/2023, s. 99–106
ISSN 0511-9162

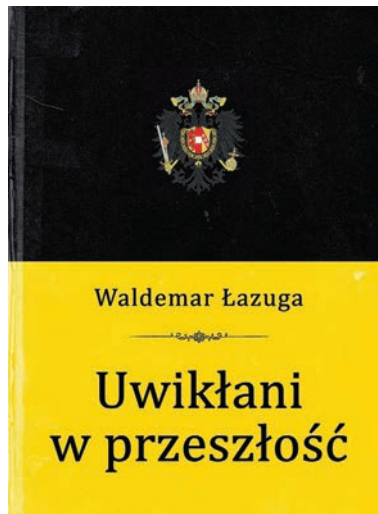
Politycy galicyjscy uwikłani w przeszłość c.k. monarchii

O książce Waldemara Łazugi

Uwikłani w przeszłość. „Proskrybowani” i „dyletanci”,
Wydawnictwo ZYSK i S-KA, Poznań 2023

Dziesięć lat temu ukazała się książka prof. Waldemara Łazugi *Kalkulować... Polacy na szczytach c.k. monarchii*, w której poznański historyk przedstawił kariery Polaków, którzy osiągnęli czołowe pozycje polityczne w monarchii austro-węgierskiej. Czytelnik mógł się zatem zapoznać ze stojącymi przez pewien czas na czele austriackiej administracji rządowej Agenorem Gołuchowskim (seniorem), Alfredem Potockim czy Kazimierzem Badenim. Mógł

prześledzić działania znakomitych ministrów austriackich finansów: Juliana Dunajewskiego czy Leona Bilińskiego. Był w książce obecny także wspólny austro-węgierski szef dyplomacji Agenor Gołuchowski (junior). Nie mogło zabraknąć, co oczywiste, bohatera pierwszej książki prof. Łazugi – Michała Bobrzyńskiego, o którym w podręcznikach szkolnych możemy przeczytać zazwyczaj tylko tyle, że był czołowym przedstawicielem szkoły historycznej krakowskiej. A Bobrzyński to również wpływowi polityk swojej epoki: w latach 1908–1913 pełnił funkcję



namiestnika Galicji, a w okresie I wojny światowej przez kilka miesięcy piastował stanowisko ministra ds. Galicji. W sumie autor pokazał, że na polityczne szczyty c.k. monarchii wspięło się „nie dwóch, nie trzech, lecz kilkudziesięciu Polaków”.

Wspomniana publikacja zyskała duże uznanie, zdobywając m.in. Nagrodę Klio czy Nagrodę im. Wacława Felczaka i Henryka Wereszyckiego. Czy podobnie będzie z najnowszą książką tego autora? Stanowi

ona w pewnym sensie ciąg dalszy poprzedniej pracy: „Bohaterowie – odpowiednio starsi – są w większości ci sami. Tamta historia kończy się w 1918 roku. Ta w roku 1918 właściwie się zaczyna” (s. 16).

Przyjrzyjmy się rekomendowanej publikacji. Rozpoczyna ją 40-stronicowy rozdział *Sceny i obrazy*, którym historyk wprowadza nas w nostalgiczny klimat habsburskiej postmonarchii. Monarchii, która w listopadzie 1918 roku przestała istnieć. Mamy zatem lwowską scenę lat 30. XX wieku. W Teatrze Wielkim odbywa się

premiera austriackiego wodewilu Ralpha Benatzky'ego pt. *Gospoda pod Białym Koniem*. W pewnym momencie, w akcie drugim, kiedy na balkonie ukazuje się postać Franciszka Józefa I, wszyscy wstają i zaczynają głośno klaskać. I tylko zdezorientowany aktor grający austriackiego cesarza nie wie, czy brawa są dla niego (za dobrą grę), czy też dla nieżyjącego już od kilkunastu lat monarchy.

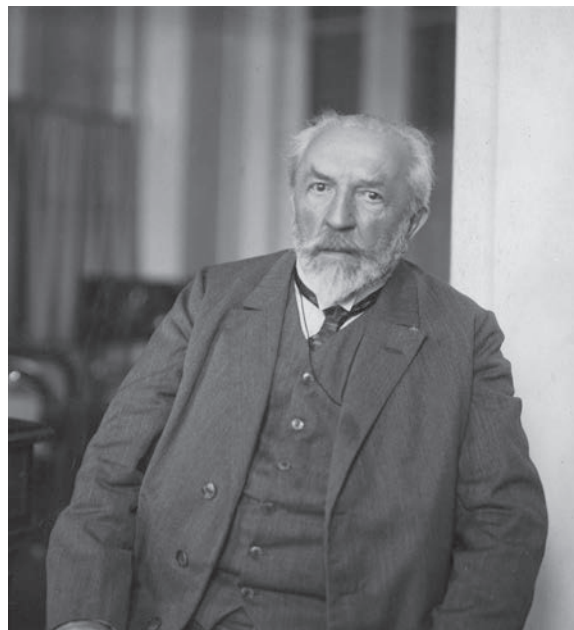
Waldemar Łazuga opisaną sceną przywołuje sentymentalny świat niedawnych poddanych austriackiego cesarza. Jest Polska, jest niepodległość, a oni podświadomie tęsknią za c.k. monarchią. Monarchią, która po wojnie, w okresie coraz liczniejszych w Europie dyktatur, zaczynała powoli jawić się im jako raj utracony. Nie bez powodu zresztą kilkadziesiąt lat później prof. Henryk Wereszycki na krótko przed wprowadzeniem stanu wojennego stwierdził, że „nigdy nie zaznał więcej wolności niż we Lwowie w 1910 roku” (s. 62).

Autor znakomicie uchwycił rodzący się wówczas swoisty sentyment do „nieboszczki Austrii”. Ukazał początki mitu habsbursko-galicjijskiego, a także współczesne jego continuum. Dla niektórych bowiem mit ten jest ciągle żywy. Oto bowiem, jak pisze autor: „W 2009 roku zachodnio-ukraiński artysta Włodka Kostyrko przedstawił olej na płótnie zatytułowany *Chusta galicyjska*, na której na niebieskim tle umieścił znak okcydentalizmu, historycznej przynależności do Zachodu [...] – wizerunek Franciszka Józefa” (s. 63). Obecnie, w drugim roku wojny w Ukrainie z rosyjskim najeźdźcą, ten znak cywilizacyjnej przynależności Ukrainy do Zachodu nabrał jeszcze większej mocy symbolicznej.

Rozdział drugi *Stosunek historyczny* zajmuje 130 stron i jest najdłuższy w całej książce. Poświęcony został w większej części relacjom pomiędzy Piłsudskim a Bobrzyńskim, których zdaniem autora miał łączyć bliżej niezdefiniowany „historyczny stosunek”. Obaj zmarli w tym samym 1935 roku. Piłsudski miał jednak pogrzeb królewski, zaś śmierć Bobrzyńskiego – zmarł w Poznaniu – przeszła prawie bez echa. Oddajmy głos autorowi: „O Bobrzyńskim – od piętnastu lat przebywającym na wielkopolskiej wsi – niemal zapomniano. Piłsudski legendą był już za życia. »To oni w ogóle się znali?« – mógłby zapytać niejeden czytelnik gazet” (s. 68).

Michał Bobrzyński. Fotografia z 1926 r.

Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe



Znali się. Ich wspólna historia zaczęła się w 1908 roku, kiedy Bobrzyński został c.k. namiestnikiem Galicji, a Piłsudski na stałe do niej przybył po nieudanej rewolucji 1905 roku. Bobrzyński jako namiestnik miał za zadanie przygotować Galicję do wojny z Rosją. Piłsudski oferował z kolei austriackim kołom wojskowym swoje usługi wywiadowcze przeciwko Rosji, a także dywersję i ewentualną akcję powstańczą na tyłach wroga. Autor rekomendowanej książki zastanawia się, czy namiestnik tylko rozpiął „parasol ochronny” nad Piłsudskim (wydał zgodę na danie broni „Strzelcom”), czy też stał się – jak stwierdził polityk związany z endecją Juliusz Zdanowski – „głównym inscenizatorem piłsudczyzny” (s. 89).

Poznański badacz przypomina czytelnikom o „austriackim uwikłaniu” Piłsudskiego, który po nieudanej próbie wskrzeszenia powstania w Kongresówce w sierpniu 1914 roku został *de facto* uratowany przez galicyjski Naczelny Komitet Narodowy (NKN). To on utworzył bowiem Legiony. I pomimo późniejszej mitologizacji tej formacji – jako „Legionów Piłsudskiego” – nie wolno zapominać, że Piłsudski nie był ich pomysłodawcą i stanął na czele tylko jednej z brygad.

W 1916 roku doszło do jedynej najprawdopodobniej spotkania sam na sam obu polityków. Stało się to w krakowskim mieszkaniu

Bobrzyńskiego przy ul. Krupniczej. Prof. Łazuga przywołuje tę rozmowę na podstawie relacji ustnej, którą pozyskał pod koniec lat 70. ubiegłego wieku od synowej Bobrzyńskiego. Tak o tym pisze: „Dwuosobowa służba dostanie wolne. W domu poza gospodarzem są tylko żona i synowa. Piłsudski pojawia się niemal niezauważony. Rozmawiają w dużym pokoju od ulicy, przy lekko uchylonych drzwiach. Do uszu pań dobiegają strzępy rozmowy. Po latach trudno je skleić. Po godzinie rozmowa dobiega końca. Piłsudski odchodzi odprowadzany przez Bobrzyńskiego do przedśionka. Przy rozstaniu padają słowa, które synowa zapamiętała: »Panie Brygadierze, niech się pan tak nie spieszy, pana czas jeszcze nadejdzie«” (s. 108).

I ten czas, jak wiemy, nadszedł.

Bobrzyński po wojnie przenieśli się do Garbów koło Środy Wielkopolskiej. Pomimo olbrzymiego doświadczenia politycznego za swoje „uwikłanie” w austriacką przeszłość stanie się jednym z „proskrybowanych”. Pozostanie mu zajmowanie się historią oraz gospodarowaniem własnym majątkiem. Polityka przejdzie w ręce „dyletantów”. Taka była cena, jaką musieli zapłacić ci, którzy tak jak on zbyt długo i zbyt wiernie stali przy Austrii.

Bobrzyński napisze w Garbach *Wskreszenie Państwa Polskiego (1914–1918)*, którego pierwszy tom ukaże się w 1920 roku. Prof. Łazuga zwraca uwagę na niedoceniony jego zdaniem kluczowy fragment tej pracy. Przywołajmy dłuższy cytat z książki poznańskiego historyka: „O Piłsudskim pisze [Bobrzyński – przypis M.M.] z uznaniem, a nawet z widoczną sympatią. Bez uznania i sympatii wypowiada się natomiast o »niesłychanym« programie geopolitycznym i etnograficznym Dmowskiego. Piłsudskiego (i siebie) tłumaczy następująco: z Austrią łączył Polaków stosunek opierający się na »dobrze zrozumianym wzajemnym interesie«, w Galicji »żyli oni własnym życiem«, pracowali wokół zbudowania państwa polskiego »z pomocą i w związku z Austro-Węgrami«. Piłsudski miał ciche wsparcie konserwatystów, choć Austria lękała się, że oddalająca się wojna »przez niecierpliwość« skłoni młodzież do jej sprowokowania. Ochronę zapewniał jej namiestnik Bobrzyński (tu wymienia swoje nazwisko), który »tylko próbom wytworzenia spośród nich rządu i władzy w kraju przeszkadzał« [...].

Gdy wojna wybuchła, austriackie władze wojskowe »prowokowały« partyzantkę polską, wyposażając strzelców w »najgorsze uzbrojenie« [...]. W rezultacie – przeczytajmy to wyjątkowo długie zdanie uważnie – »źle uzbrojonym i gorzej jeszcze wyekwipowanym, zmuszonym utrzymać się z rekwizycji u miejscowej, niechętnej im, ogółem biorąc, ludności Królestwa, wyjętym spod ochrony prawa międzynarodowego, groziło poświęcenie i zmarnowanie licznego zastępu młodzieży bez najmniejszego widoku i celu, a nadto wzburzenie ludności wiejskiej w Królestwie przeciw powstańcom i przeciw idei, którą ze sobą nieśli«. Ostatecznie strzelcom pomogli »przywódcy społeczeństwa polskiego w Austrii« i dzięki temu z »bezlądnej partyzantki« powstały Legiony »walczące pod sztandarem i komendą polską obok armii austro-węgierskiej«” (s. 161).

Poznański historyk poprzez wyeksponowanie powyższego wyводу krakowskiego stańczyka pragnie zaakcentować, że polityka austro-polska była wspólną opcją zarówno dla polskich polityków z Galicji (w tym byłego namiestnika), jak i dla Piłsudskiego. To ona stanowiła ośnowę tytułowego „stosunku historycznego” istniejącego pomiędzy nimi. Prof. Łazuga zaznacza, że piłsudczycy nigdy nie zakwestionowali tego kluczowego fragmentu pracy Bobrzyńskiego. Najprawdopodobniej zgadzali się z nim, choć tego nie mogli powiedzieć wprost.

Ważną cezurą stosunku Bobrzyńskiego do Piłsudskiego był zamach majowy. Jak pisze autor książki: „Bobrzyński nie odstąpił od potępienia tego, co »potępionym być powinno«” (s. 178). I dodaje: „Wielkopolska [...] ta najbardziej antypiłsudczykowska część wszystkich rejonów Polski ma po swojej stronie Bobrzyńskiego, głowę stańczyków” (s. 178).

Z zamachem majowym wiąże się też nieznaną do tej pory historia dotycząca wysunięcia przez wielkopolską endecję kandydatury Bobrzyńskiego na prezydenta państwa. W związku z tym do Garbów udać się mieli prof. Stanisław Kasznica (senator w kadencji 1922–1928 oraz rektor Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1929–1931) oraz marszałek Senatu Wojciech Trąmpczyński (w latach 1922–1928). Bobrzyński po wahaniu zgodził się kandydować. Jednak w Warszawie jego kandydatura została storpedowana przez Stanisława Głębińskiego, który kierował klubem

parlamentarnym endecji. Poznańska endecja nie skonsultowała bowiem tego pomysłu z centralą. W książce autor przypomina, że Głabiński był także „uwikłany” w austriacką przeszłość, gdyż w latach 1908–1911 piastował funkcję ministra kolei. W II Rzeczypospolitej tej przeszłości się jednak wyparł i zapewniał, że w Austrii zawsze zajmował tylko „stanowisko narodowe” (s. 180).

Kończąc referowany rozdział, prof. Łazuga konstatuje, że w wolnej Polsce Bobrzyński z Piłsudskim nigdy się nie spotkali (s. 195). Zaznacza, że z „dawnego »stosunku historycznego« między »mężami najwyższej próby« niewiele pozostało” (s. 196). O Piłsudskim pamiętają jednak wszyscy, a Bobrzyński pozostaje ciągle na obrzeżach pamięci społecznej. Być może niniejsza książka nieco to zmieni.

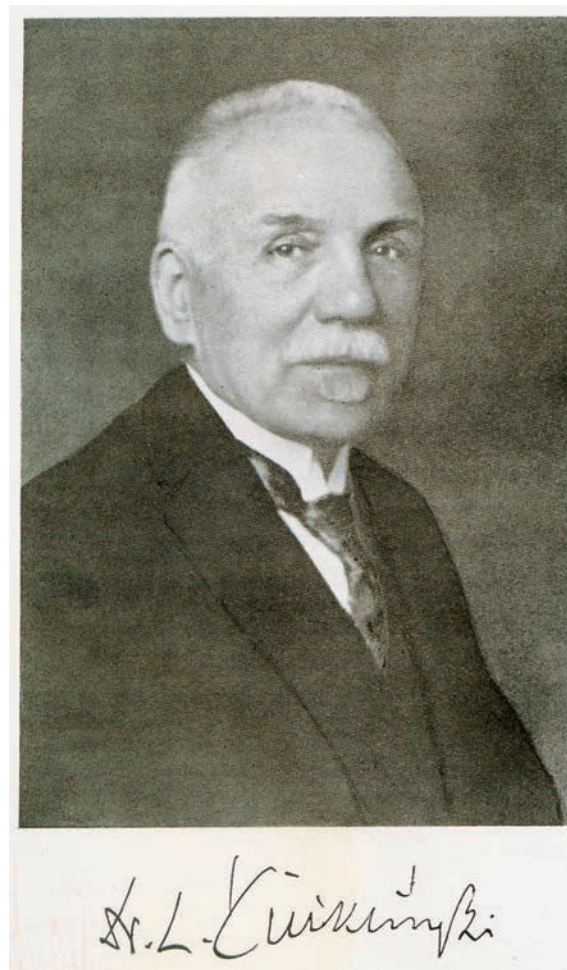
Rozdział trzeci nosi tytuł *Zmora bojkotu* i jest niewiele krótszy od poprzedniego (blisko 100 stron). Jego bohaterem w większej części jest były austriacki minister oświaty i wyznań religijnych Ludwik Ćwikliński, choć pojawiają się w nim także inni cesarscy eksministrowie: Leon Biliński, Witold Korytowski oraz Agenor Gołuchowski. Prof. Łazuga przywołuje znamienne scenę z jesieni 1918 roku, kiedy wszyscy czterej ministrowie spotykają się przy jednym stoliku w Wiedniu i zastanawiają, jakie zadania powierzy im odradzająca się ojczyzna. Są przekonani o swojej wartości i o tym, że Polska na nich czeka. Kiedy powrócą, okaże się jednak, że są bardziej proskrybowani niż oczekiwani, choć nie od razu to się uwidoczni. Biliński będzie np. przez krótki okres pełnił funkcję ministra skarbu w rządzie Jana Ignacego Paderewskiego. Gołuchowski z kolei będzie rozważany przez piłsudczykowskiego „Kurier Poranny” jako kandydat na konferencję pokojową w Paryżu, „gdyż pan Dmowski »jest do pewnego stopnia dyletantem«, a wszystkim wiadomo, że w Paryżu »nie znosi się dyletantów i dyletantami się brzydzi«” (s. 238). W 1920 roku nazwisko Gołuchowskiego będzie przewijało się także na giełdzie kandydatów na stanowisko ministra spraw zagranicznych. Ostatecznie nic z tego nie wyjdzie, gdyż „uwikłanie” hrabiego w c.k. przeszłość było jednak zbyt obciążające.

Stosunkowo najlepiej poradził sobie Korytowski, który skupił się nie na polityce, ale na biznesie. Zaangażował się w przemysł spirytusowy

i został m.in. prezesem Naczelnej Organizacji Przemysłu Spirytusowego. Zmarł w lipcu 1923 roku. Miesiąc wcześniej odszedł Biliński. Najwcześniej, bo w marcu 1921 roku umrze Gołuchowski. Natomiast główny bohater tego rozdziału Ćwikliński przeżyje ich wszystkich o ok. 20 lat i odejdzie dopiero w 1942 roku.

Ludwik Ćwikliński. Fotografia z 1933 r.

Źródło: domena publiczna



Zanim jednak do niego przejdziemy, przywołajmy jeszcze jedną postać, która pojawia się w omawianym rozdziale. Jest to Leon Piniński, namiestnik Galicji w latach 1898–1903. On także przeżyje niemal całą II Rzeczypospolitą, gdyż umrze krótko przed wojną w 1938 roku. Był jednym z trzech żyjących namiestników (obok Bobrzyńskiego i Korytowskiego), ale jedynym mieszkającym we Lwowie. To – jak pisze prof. Łazuga – „w jednej osobie prawnik, polihistor, omnibus, poliglota, niezły pianista i kompozytor, tłumacz Szekspira, »wagnerzysta i fauścista«,

mecenas sztuki i koneser” (s. 248). W latach 1928–1929 był rektorem Uniwersytetu Jana Kazimierza. Odbierał różne honory: był m.in. doktorem honoris causa trzech uniwersytetów (lwowskiego, krakowskiego i wileńskiego) oraz honorowym obywatelem 29 miast galicyjskich. „Zmora bojkotu”, którą odczuwali wymienieni wcześniej politycy, raczej go nie dotyczyła. Autor książki tłumaczy to tym, że Piniński był namiestnikiem wcześniej niż Bobrzyński i Korytowski, a więc nie kojarzył się z c.k. monarchią z okresu wojny. Ponadto jego działalność polityczną przysłonił z czasem „Piniński koneser, mecenas sztuki, który swe arcybogate zbiory przekazał na Wawel i do Państwowych Zbiorów Sztuki we Lwowie” (s. 266).

Przejdźmy wreszcie do urodzonego w Gnieźnie Ćwiklińskiego, który zdaniem autora był „jednym z najlepszych ministrów oświaty w całej historii monarchii” (s. 219). Niestety funkcję ministra pełnił w czasie, kiedy podpisany został traktat brzeski, a ten mocno na nim zaciążył. Oddajemy głos historykowi: „Brzemie Brześcia Ćwikliński odczuje boleśnie. Wywoła ono pasmo zarzutów przeciwko niemu. Wyciągnie na wierzch potknięcia na Śląsku Cieszyńskim i w Czechach. Oskarży o zaniedbania w jakiejś szkolnej sprawie i brak dostatecznej troski o lekcje w ojczystym języku. Nawet Stanisław Głabiński, przeciwnik Ćwiklińskiego, uzna zarzuty brzeskie za bezzasadne” (s. 220).

Ćwikliński był wybitnym uczonym, filologiem klasycznym, założycielem prestiżowego pisma „Eos”. W latach 1893–1894 zajmował stanowisko rektora uniwersytetu we Lwowie. Po wojnie do Lwowa jednak nie powrócił. Osiedlił w Poznaniu, gdzie podjął starania o objęcie Katedry Filologii Klasycznej w nowo utworzonej uniwersytecie. Okazało się jednak, że Wydział Filozoficzny nie jest zainteresowany jego kandydaturą. Ciężyło na nim austriackie brzemie oraz to, że „z dystansu do ententy uczynił demonstrację, i to w czasie, gdy nad Wisłą Francja biła rekordy popularności, a w Poznaniu jednej z ważniejszych ulic nadano imię marszałka Focha” (s. 288). Żył z topniejącej austriackiej emerytury. Z problemów finansowych wyciągnął go jeden z najbogatszych wówczas Polaków, Józef Żychliński, który m.in. był prezesem Banku Ziemstwa Kredytowego. Ćwikliński dostał tam etat bibliotekarza.

Ćwiklińskiego doceniono dopiero w 1936 roku z okazji 60-lecia jego profesury. Wówczas wielu usłyszało o zasługach byłego c.k. ministra. Rektor Uniwersytetu Poznańskiego prof. Stanisław Runge stwierdził, że „na gruncie wiedeńskim był Ćwikliński »ambasadorem nauki polskiej«” (s. 293). „Wszyscy usłyszeli – pisze autor książki – że Ćwikliński nie był ani zdrajcą, ani germanofilem, ani Polakiem w służbie obcego państwa” (s. 293).

W czasie II wojny światowej Ćwikliński odmówił podpisania volkslisty. Trafił do Fortu VII, a następnie wywieziono go do Krakowa i umieszczono w przytułku prowadzonym przez kapucynów na ul. Loretańskiej. Tam zmarł.

Rozdział czwarty *Fotograf tamtego świata* liczy ponad 60 stron i poświęcony jest krakowskiej rodzinie Starzewskich, spośród której najbardziej znany był Rudolf – pierwowzór postaci Dziennikarza z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego. Znajdziemy o nim w książce krótki podrozdział (*Umiera symbol*), w którym autor przypomina tragiczne okoliczności jego samobójczej śmierci i spekulacje z tym związane: „Czy powodem była niespełniona miłość do Zofii Pareńskiej (»Fusi«), żony Tadeusza Boya-Żeleńskiego, którą znał od dziecka i adorował?” (s. 337).

Jest też jeden podrozdział poświęcony przyrodniemu bratu Rudolfa – Tadeuszowi Starzewskiemu (*Pierwszy kanclerz polskiego Skarbu*). Z zawodu był on notariuszem, doktorem praw, ale do historii przeszedł jako szef departamentu skarbu NKN-u, czyli „człowiek odpowiadający za skarb Legionów” (s. 346).

Autor poświęcił też podrozdział Leopoldowi Starzewskiemu (*Pamiętnik Leopolda*), który był bratem głównego bohatera omawianego rozdziału. Historykowi udało się pozyskać od żyjącego jeszcze syna Stanisława – Witolda Starzewskiego (ur. w 1922 r.) nieukończony pamiętnik Leopolda zatytułowany *Stare klisze i mimochodny myślowe*. Pamiętnik ten powstał podczas okupacji niemieckiej, ćwierć wieku po upadku c.k. monarchii.

Zbiory Jadwigi i Witolda Starzewskich to największe odkrycie źródłowe Waldemara Łazugi, który tak o tym pisze we *Wstępie*: „Prawdziwym odkryciem okazały się bogate zbiory Jadwigi i Witolda Starzewskich – korespondencja, pamiętniki Stanisława i Leopolda Starzewskich, wspomnienia pana Witolda, a także dziesiątki

zdjęć z epoki, austriackich i polskich dyplomatów i odznaczeń. Rozmowy z obojgiem państwa Starzewskich pozwoliły niejednej sprawie nadać ostateczny kształt” (s. 18).

Ludwik Ćwikliński. Fotografia z 1933 r.

Źródło: domena publiczna



Wracając do pamiętnika, to utrzymany jest on w młodopolskiej stylistyce i „opowiada o dawnym Krakowie, jego ludziach, Młodej Polsce, c.k. monarchii, sporach wokół naszej historii, początkach niepodległości, a także kulisach wielu politycznych, artystycznych i towarzyskich spraw” (s. 354). O Wyspiańskim, co może zaskakiwać, pisze Starzewski tak: był „kwiatem myśli stańczykowskiej” (s. 357).

Leopold był związany z koleją, piastując w Krakowie stanowisko wicedyrektora administracyjnego Dyrekcji Kolei (jego zasługą było m.in. przekształcenie kolei austriackich w polskie, za co otrzymał podziękowanie od Polskiej Komisji Likwidacyjnej), a następnie – po przeniesieniu do Warszawy – stanowisko dyrektora departamentu finansowego w ministerstwie kolei. W 1924 roku

odszedł z ministerstwa, nie ukrywając swojej niechęci do Narodowej Demokracji: „u endecków wszystko, co nie endeckie, jest masońskie” (s. 359). Później będzie zasiadał w różnych radach nadzorczych i zbuduje stojącą do dzisiaj okazałą modernistyczną willę na Saskiej Kępie. Umrze w 1965 roku.

Pora przejść do tytułowego „fotografa tamtych czasów”, czyli Stanisława Starzewskiego. Autor książki tak go przedstawia: „Oficer armii austriackiej, saper, inżynier, pisał wiersze po polsku i niemiecku. Boy w przekładach Montaigne’a nazywał go swoim »prawdziwym i niezmordowanym współpracownikiem«, aktor »trykotowy« Zielonego Balonika, dorywczco »cygan«, projektował umocnienia wojskowe c.k. armii, a także męskie i żeńskie stroje krakowskie. Wcielał się w rolę austriackiego szpiega, był zawodowym tancerzem, wodzirejem, wioślarzem, narciarzem i szermierzem. Przyjaciel Mehoffera, wzięty sekundant na broń białą, pasjonat fotografii, zdjęć stereoskopowych i eksperymentów z fotografią barwną na kliszach, właściciel wyposażonego studia fotograficznego. A także ostatni techniczny szef austriackiej twierdzy Kraków. Prywatnie i służbowo obfotografował cały świat, który skończył się wraz z upadkiem monarchii habsburskiej i do której należał” (s. 300). Już z tego wyliczenia wynika, że była to postać nietuzinkowa. Pozostawił po sobie ponad 1000 fotografii, które znajdują się w zbiorach państwa Jadwigi i Witolda Starzewskich. Był to – jak pisze historyk – „Kronland cały” utrwalany na kliszach *ex officio* i *ganz privat* (s. 315). Kilka z nich możemy zobaczyć w rekomendowanej książce.

Po odzyskaniu niepodległości Stanisław związał się z wojskiem, gdzie doszedł do stopnia pułkownika i został zastępcą szefa Sztabu Generalnego (we wrześniu 1920 r.). Kilkakrotnie rozmawiał z Piłsudskim i prowadził negocjacje z Ukraińcami od Petlury oraz reprezentował Polskę w Paryżu podczas mediacji pod egidą Rady Ambasadorów w sprawie niemieckiego tranzytu przez tzw. polski „korytarz”. Bardziej od Piłsudskiego cenił jednak Władysława Sikorskiego. Za swoje zasługi otrzymał Krzyż Srebrny Orderu Wojennego *Virtuti Militari*. Po wojnie z bolszewikami odszedł z armii. Popadał bowiem w konflikt z przełożonym gen. Józefem Czikiem. Później został naczelnym dyrektorem

Związku Przedsiębiorców Gorzelni we Lwowie (w latach 1925–1932), a następnie wrócił do Krakowa i przeszedł na emeryturę. Żył do 1969 roku.

Ostatni akord książki stanowi 40-stronicowy rozdział zatytułowany *Księżna z Żywca*. Jego bohaterką jest szwedzka arystokratka Alicja Ankarcrona, która najpierw w 1911 roku wyszła za mąż za Ludwika Badeniego (syna byłego premiera Kazimierza), a następnie – po jego śmierci – związała się z synem Karola Ludwika Habsburga z Żywca – Karolem Olbrachtem.

Alicja z domu Ankarcrona Habsburg w 1920 roku.

Źródło: domena publiczna



Pierwsze małżeństwo trwało zaledwie pięć lat, gdyż Ludwik zmarł w 1916 roku. Jego owocem był syn Kazimierz, który po przyjęciu dominikańskich ślubów zakonnych stał się ojcem Joachimem Badenim. Autor książki znał osobiście tego charyzmatycznego duchownego, legendę poznańskiego duszpasterstwa akademickiego (a później także wrocławskiego i krakowskiego). Przytacza w książce prywatny list od prof. Wojciecha Kasprzaka, znanego poznańskiego lekarza, w którym ten opisuje swoje pierwsze spotkanie z ojcem Badenim w 1961 roku, kiedy był licealistą. List stanowi ilustrację fenomenu oddziaływania duchownego na młodych ludzi.

Poprzedza go jednak osobiste wyznanie autora: „Gdy go poznałem, pracował w duszpasterstwie akademickim w Poznaniu. Zawsze towarzyszyły mu dwie opinie: charyzmatycznego kaznodziei, teologa i kapłana. Oraz arystokraty i »światowca«. Obie działały jak magnes” (s. 404).

Wracając do głównej bohaterki rozdziału, to autor, opierając się m.in. na jej pamiętniku (A. Habsburg, *Princessa och partisan*, Stockholm 1973), skupia się na „miłości od pierwszego wejścia” Alicji do Habsburga (i *vice versa*), która zaczęła się krótko przed śmiercią pierwszego męża. Ta historia została ukazana na tle kończącej się wojny, rozpadu c.k. monarchii oraz okoliczności uzyskania przez żywieckich Habsburgów obywatelstwa polskiego.

Alicja przybyła do Żywca w 1920 roku i tam wyszła za Karola Olbrachta. Mieli czworo dzieci: Karola Stefana, Marię Krystynę, Renatę Marię i Olbrachta Maksymiliana (zmarł w wieku dwóch lat). Jak pisze autor: „Po ślubie z Karolem do Alicji zwracano się: »księżno« lub nawet »arcyksiężno«, choć tytuły arystokratyczne w Polsce konstytucja marcowa (1921 roku) zniosła. Nazwisko Habsburg nosiła »po mężu«, a arcyksiężną była jako żona arcyksięcia” (s. 395).

Było to szczęśliwe małżeństwo, a „stary świat trwał w Żywcu do września 1939 roku” (s. 398). Po wybuchu wojny Karol Olbracht odmówił podpisania volkslisty i został aresztowany (bito go i upokarzano). Alicja związała się natomiast z ZWZ, a później z AK. Wykorzystała też swoje międzynarodowe koneksje, aby uwolnić męża. Kiedy to się udało, małżonków umieszczono w Turynii w obozie pracy przymusowej.

Po wojnie wrócili do Polski, gdzie spotkali się niestety z represjami ze strony nowej władzy: „Pojątańskiej Polski nie poznawali. Jeszcze niedawno dla Niemców byli Polakami, teraz dla Polaków byli Niemcami, a na schorowanego Karola Olbrachta rzucono podejrzenie, że jest amerykańskim szpiegiem” (s. 401–402). Karol Olbracht mocno podupadł na zdrowiu i rodzina zdecydowała się na jego leczenie w Szwecji. Tam zmarł 17 marca 1951 roku.

Alicja postanowiła wrócić z córkami do Szwecji. Jednak – jak podkreśla autor – habsburską przeszłość nosiła w sobie: „Wiedeń był dla niej miastem miłości. Żywiec miejscem szczęścia” (s. 407). Okazała się też polską patriotką,

która jako Szwedka „myślała i śniła po polsku” (s. 407). W Sztokholmie mieszkała w skromnym dwupokojowym mieszkaniu bez kuchni. Zmarła w pensjonacie dla samotnych 26 listopada 1985 roku.

Mam nadzieję, że przedstawiony szeroki opis zawartości książki zachęci Czytelnika do jej przeczytania. Praca, choć ma naukowy

charakter, formą przypomina rozbudowany esej. Czyta się ją dobrze, choć lektura wymaga pewnego skupienia. Jej atutem jest to, że każdy rozdział stanowi niejako całość samą w sobie, co oznacza, że książkę można czytać nawet „od końca”. Jest pięknie wydana z bogatą szatą ilustracyjną (zawiera 123 fotografie). Na pewno warto po nią sięgnąć.

Mariusz Menz – historyk, doktor na Wydziale Historii UAM w Zakładzie Kultury i Myśli Politycznej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół analizy polskiej myśli politycznej XIX i XX wieku, historii Galicji i Austro-Węgier oraz dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie. Autor podręczników szkolnych do historii i wiedzy o społeczeństwie. Sekretarz redakcji „Wiadomości Historycznych” i członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej.

e-mail: mmenz@amu.edu.pl