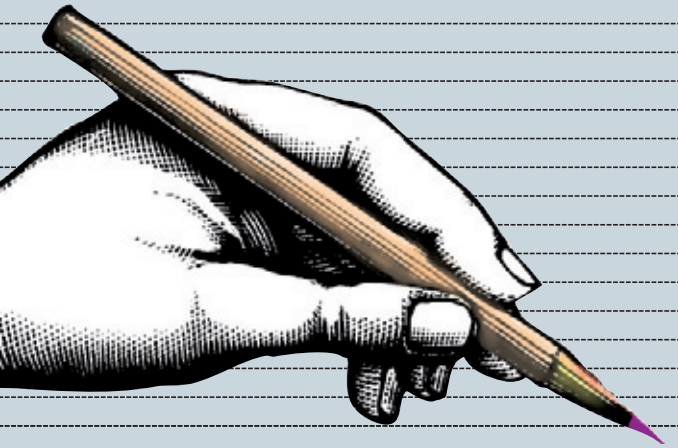

czytanki o edukacji

szkolne gry z historią

Związek Nauczycielstwa Polskiego

4 czytanki o edukacji

szkolne gry z historią

pod redakcją Doroty Obidniak
i Anny Dzierzgowskiej

konsultacja naukowa
Piotr Laskowski

Związek Nauczycielstwa Polskiego

Czytanki o Edukacji – Szkolne gry z historią
Copyright © Związek Nauczycielstwa Polskiego 2017

Wydawca
Związek Nauczycielstwa Polskiego
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
www.znp.edu.pl
znp@znp.edu.pl

Warszawa 2017
Wydanie I

Współpraca redakcyjna
Sławomir Królak, Iwona Rembiszewska

Koncepcja graficzna okładki
Teresa Oleszczuk

Projekt i opracowanie graficzne
Lena Maminajszwili/masz

Korekta
Jolanta Lewińska

Skład, łamanie i druk
studio reklamy i wydawnictw masz

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana. Dostępna w wersji elektronicznej na stronie ww.znp.edu.pl. Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystywanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

Książka została wydana we współpracy
z Fundacją im. Friedricha Eberta
Przedstawicielstwo w Polsce
www.feswar.org.pl

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG

ISBN 978-83-934415-3-2

SPIS TREŚCI

Od redakcji 11

Część I
PO CO JEST HISTORIA? 15

Miałem przyzwoitych nauczycieli
Wprowadzenie 17
Sławomir Broniarz

Na studiach dyskutowaliśmy o sporach między szkołą krakowską a warszawską, które z perspektywy końca lat siedemdziesiątych wydawały się nam zamierzchłą przeszłością. Patrzę z niedowierzaniem, jak odżywają pozostałości po nacjonalizmie XIX wieku. Przez ostatnie lata wydawało mi się bowiem, że dla takich poglądów nie ma miejsca w dzisiejszym świecie i we wspólnej Europie, że uwolniliśmy się od myślenia frazesami, że skończyliśmy z gloryfikacją śmierci bohaterskiej jako celu samego w sobie, że nie jest możliwy powrót do walki z „obcymi wpływami" na rzecz obrony mitu narodowego, powrót do retoryki Dmowskiego i jego popleczników. Myliłem się.

.....

Dlaczego polityka historyczna nigdy nie jest „nasza"? Historia w podstawach programowych 21
Anna Dzierzgowska, Piotr Laskowski

Kiedy w roku szkolnym 2016/2017 Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) przygotowywało nowe podstawy programowe z historii, uważnie je analizowaliśmy i komentowaliśmy. W obydwu przypadkach – projektu dla szkół podstawowych oraz dla liceów i techników – nasza główna rekomendacja była taka sama: odrzucenie w całości (MEN, zupełnie niesłusznie, nie potraktowało tej rekomendacji poważnie). W obydwu recenzjach także z całą mocą podkreślaliśmy jedną, bardzo istotną z naszego punktu widzenia, uwagę: nowe podstawy programowe, jeśli idzie o ich kształt i założenia, wpisują się doskonale w wieloletnią tradycję uczenia historii w Polsce. I nie jest to komplement, wprost przeciwnie: naszym zdaniem, jest to tradycja bardzo problematyczna.

.....

Demagodzy wykorzystują wolność słowa, by stać się tyranami... 45
rozmowa z prof. Timothym Snyderem
Dorota Obidniak
Bez historii to, co zatriumfuje, co zwycięży, to będzie pamięć w innym znaczeniu – pamięć państwowa. Pamięć, która wykorzystuje przekazy powielane przez drugie, trzecie pokolenie dla potrzeb doraźnych. I to się dzieje w każdym kraju. Bardzo wyraźnie widać to dziś w Polsce. Godzenie się na to, by pamięć zastępowała historię, jest bardzo niebezpieczne. A ja wierzę w różnicę między historią i pamięcią.

.....

Trzeba wydorośleć 61
rozmowa z prof. Karolem Modzelewskim
Anna Dzierzgowska i Piotr Laskowski
Wymagałoby to nie tylko nonkonformizmu, ale także pewnego wysiłku umysłowego. Takiego nauczania historii, które będzie pokazywało, jak historię rozumieć. I to jest piękne, trudne i szlachetne wyzwanie – przepraszam za pompatyczne trochę słowa, ale wydaje mi się, że tak jest. Że w ogóle mój zawód – a jestem historykiem z zawodu – na tym polega, żeby rozumieć historię jako historię poprzednich pokoleń naszego narodu. Także innych narodów, bo historia jest powszechna z natury.

.....

Nie da się uciec od historii 77
rozmowa z Agnieszką Arnold
Anna Dzierzgowska i Piotr Laskowski
Kiedy zaczęłam jeździć do Jedwabnego, kiedy rozmawiałam z tamtejszymi mieszkańcami, uwierzyłam, że właśnie odzyskaliśmy wolność. I że to odzyskanie wolności polega na tym, że każdy z tamtejszych, powiedzmy to sobie jasno, potomków ludzi uwikłanych w zbrodnie lub świadków, chciał mówić! Ludzi w Jedwabnem to, co się stało, męczyło od lat, noc w noc! Chcieli to z siebie wyrzucić. Chcieli zaznać *katharsis*.

.....

Historia wielogłosowa 95
rozmowa z prof. Martą Petrusewicz
Piotr Laskowski
Ja nie tyle zajmuję się ofiarami, ile niezrealizowanymi alternatywami lub formami życia, które zostały uznane za przegrane. Trzeba chyba przede wszystkim uświadomić sobie, że nie istnieje jeden model dzia-

łania, jeden model rozwoju. Że poza modelem ekonomicznej racjonalności, który w pewnym momencie zatriumfował w kulturze Zachodu, są też inne sposoby życia, inne drogi rozwoju, i one mają swój sens i swoją racjonalność. Jest mi żal tych, którzy są źle traktowani przez historię, oskarżani o to, że są zacofani, zapóźnieni, nie zrozumieli dziejowej konieczności. Ale nie myślę o nich jako o ofiarach. Ich kolektywne działania w historii mają swój sens.

CZĘŚĆ II
TRADYCJA WYNALEZIONA. TRADYCJA PRZEMILCZANA 109

Naród, muzeum i polityka traumy. Yad Vashem, Terror Háza i Muzeum Powstania Warszawskiego 111

Adam Ostolski

Wystawa muzealna to złożona wypowiedź zaprojektowana na wiele lat. Prezentuje urzędową wersję zbiorowej pamięci – wobec własnych obywateli, zagranicznych turystów oraz dzieci i młodzieży szkolnej. Korzysta z powagi i finansowego wsparcia państwa. Sposób włączenia perspektywy ofiar w wystawę muzealną nie tylko ukazuje zawiłe związki między traumą historyczną a polityką pamięci. Spojrzenie na pamięć narodową przez pryzmat muzeum pozwala także ocenić, czy oswojenie opowieści o byciu ofiarą spowodowało redefinicję nacjonalizmu, czy tylko stworzyło dlań nowy żargon.

Chodzi o punkt widzenia mniejszości 127

rozmowa z Heleną Datner

Piotr Laskowski

Ideologia antykomunistyczna zakrywa działalność bandycką. Tymczasem nasi liberałowie, by nie oddać patriotyzmu w brzydkie ręce, bo sami też są przecież patriotami, uchwalają dzień „żołnierzy wyklętych" – co jest haniebne, po prostu haniebne. Bo jest to mocny sygnał nadany przez władze państwa, parlament, prezydenta. A w pakiecie z „żołnierzami wyklętymi" idą narodowcy, którzy nie wstydzą się nazwy ONR, nie wstydzą się symboli i nazw formacji *par excellence* faszystowskich. Jaka jest w tej sytuacji nasza – inteligencji – ulubiona odpowiedź? „To jest margines". Tymczasem nawet AK została wyparta na margines, a w centrum

mamy kult „żołnierzy wyklętych", sklejony z postępującym unarodowieniem i wrzaskliwym antykomunizmem. To właśnie stwarza podatny grunt i cementuje dzisiaj faszyzm.

.....

Wspólna historia,
która dzieli 143
rozmowa z dr Elżbietą Janicką

Anna Dzierzgowska

Po roku 2000 i po debacie jedwabieńskiej do powszechnej świadomości dotarła konieczność wypracowania czegoś, co zwie się historią zintegrowaną. Do tej pory zamiast historii Polski mieliśmy bowiem historię Polaków i to reprezentującą perspektywę głównie jednej klasy. Mówię o ujęciu dominującym, powszechnie przyjętym, uważanym za nienarzucone, prawomocne. Inaczej rzecz jasna wyglądała opowieść, snuta przez pryzmat konfliktu klasowego i ruchów emancypacyjnych. Albo przez pryzmat funkcjonowania Polaków w strukturach państw zaborczych, w których upłynęło życie całych pokoleń. W każdym razie po roku 2000 stało się jasne, że pora na historię zintegrowaną, czyli będącą historią wszystkich podmiotów zamieszkujących ziemie Polski. Do niczego takiego nie doszło, ponieważ okazało się, że do tego celu niezbędne jest jakieś minimalne porozumienie. Niekoniecznie nawet jedna opowieść, ale choćby wspólnie ustalony protokół rozbieżności, gdyż w istocie wspólna historia dzieli.

.....

Historia w bluzce w kwiatki.
Herstoria, szlaki kobiet
i inne przodkinie 171
rozmowa z Anną Czerwińską

Anna Dzierzgowska

W historii wojny, opisywanej datami, bitwami czy nazwiskami generałów, dowódców, poruczników, którzy polegli, oddali swe życie, zwyciężyli, zabili, pokonali wrogów, mnie interesuje sposób, w jaki oni tę wojnę odczuwali. A także odpowiedzi na pytania, takie jak: Kto im gotował obiad i co na ten obiad jedli? Dlaczego w ogóle się na tę wojnę wybrali? Kto na nich czekał w domu? Jak bardzo się bali, kiedy siedzieli w okopach? Taka historia codzienności, moim zdaniem, buduje dzieje ludzkości i cywilizacji. Jeśli więc ktoś mówi, że historia kobiet to jakiś nowy wymysł, my odpowiadamy, że bez kobiet nie byłoby historii.

.....

**Niegodne historii?
O nieobecności i stereotypowych
wizerunkach kobiet w podręcznikowej
narracji historycznej** 189
*Iwona Chmura-Rutkowska, Edyta Głowacka-Sobiech,
Izabela Skórzyńska*

Poddałyśmy analizie teksty dwudziestu ośmiu podręczników pod kątem występowania w nich wzorców kobiet i mężczyzn ze szczególnym uwzględnieniem oceny roli i miejsca kobiet w prezentowanych koncepcjach historii narodu i państwa, Europy i świata. Nasze badania wpisują się w bogatą tradycję *women studies* i *gender studies* oraz towarzyszącą im od jakiegoś czasu, najpierw w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych, a ostatnio także w Polsce, tradycję krytyczną badań nad szkolną edukacją historyczną w jej funkcji poznawczej i tożsamościowej.

**Wszystkie miłości
i wszystkie płcie w szkole.
Wyparcie i przywracanie szkole
narracji o historii osób
nieheteronormatywnych** 221
Sebastian Matuszewski

Zadaniem nauczycieli i nauczycielek jest umiejętne opowiedzenie historii osób nieheteronormatywnych, tak by opowieść ta łączyła dwie dopełniające się perspektywy: ogólną – mówiącą o społecznych siłach oddziałujących na grupy ludzi wyróżnionych i dyskryminowanych ze względu na pewną cechę, oraz indywidualną – skupioną na intymnym życiu jednostek, które kochają się, przyjaźnią i wspierają.

CZĘŚĆ III
ZABRAĆ HISTORIĘ HISTORYKOM 237

**Europa – nasza historia wspólnie
opisana przez Polaków i Niemców** 239
Mirosław Sielatycki

To wydarzenie można rozpatrywać w kategorii edukacyjnego cudu. Oto bowiem w czasie, w którym idea europejska przeżywa okres próby, kiedy wyraźnie urosły ruchy nacjonalistyczne w wielu krajach, kiedy na kontynencie kwestionuje się to, co wspólne – europejskie, a eksponuje to, co

narodowe – oto właśnie w takim czasie, w roku 2016, wychodzi pierwszy tom wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do nauczania historii – *Europa. Nasza historia.* To drugie takie zdarzenie w świecie, po podręczniku niemiecko-francuskim, którego pierwszy tom ukazał się w 2006 roku. To ukoronowanie blisko dziesięcioletnich wysiłków historyków, nauczycieli i władz oświatowych Polski i Niemiec. To pokazanie, że o historii można mówić wspólnie, bardziej uniwersalnie, odwołując się do kontekstu europejskiego, że można pokonać nacjonalistyczne przekazy dotyczące przeszłości. To znak nadziei dla wielu nauczycieli, uczniów, rodziców. To też podpowiedź, jak mądrze można uczyć patriotyzmu, patriotyzmu otwartego, nie skierowanego przeciw sąsiadom.

Obecność nieobecnego – historia pewnej wystawy 247

Dorota Obidniak

Oto ulica Pomorska w Łodzi. […] Resztki jej świetności odnajdziesz w sztukateriach, rzeźbionych fryzach, malowanych fasadach dawnych siedzib Zarządu Gminy Żydowskiej i Szkoły Towarzystwa Talmud Tora czy Towarzystwa Kredytowego Miasta Łodzi. Na tympanonie tego ostatniego gmachu dewiza „Viribus unitis" (połączonymi siłami). Połączonymi silami budowano z zapałem to miasto, połączonymi silami z zapałem je pustoszono. Oto ulica Pomorska. Wczoraj Marcelego Nowotki, przedwczoraj Pomorska, a wcześniej Mittelstrasse, Friedrich/Fridericius Strasse, Pomorska, Średnia, i ponownie Mittelstrasse. Jest coś intrygującego w ludzkiej potrzebie nazywania. Czy możliwość zmiany nazwy daje poczucie władzy i siły? Czy nadanie nazwy to potwierdzenie prawa do posiadania?

„Podobało mi się wszystko", czyli rzecz o oswajaniu trudnej pamięci 261

Anna Dąbrowska

Chałupniczą metodą obrobiliśmy pamięć. Nabrała wyraźniejszych kształtów, czasem zabolała, czasem rozśmieszyła. W niczym jednak nie pomogła nam oswoić dojmującego poczucia inności, z którą mierzyli się nasi przodkowie, a z którą my poniekąd znów stawaliśmy twarzą w twarz. Wciąż i wciąż zdziwieni, że odwieczne ukraińskie sąsiedztwo czy sześć wieków życia obok z Żydami wcale nas do siebie nie zbliżyły. Świadczyły o tym zdewastowane kirkuty, rozebrane cerkwie, synagogi przerobione na restauracje i spolszczone nazwy miejscowości.

Żyjesz w mieście rewolucji: przywracanie pamięci Rewolucji 1905 roku w Łodzi 267

Michał Gauza

Kryzys lat 90. i upadek wielkiego przemysłu Łodzi odcisnął swoje piętno na miejskiej tożsamości historycznej. Robotnicza przeszłość stawała się czymś kłopotliwym, bo budziła skojarzenia z PRL. Działo się tak, pomimo tego, że tradycje łódzkiego ruchu robotniczego i związków zawodowych tworzyły się przede wszystkim pod zaborami i w II RP, a rządy w łódzkim międzywojennym magistracie trzykrotnie sprawowały ugrupowania socjalistyczne. Muzeum Historii Ruchu Rewolucyjnego przekształcono w Muzeum Tradycji Niepodległościowych w Łodzi, w którym do dzisiaj nie ma stałej ekspozycji o Rewolucji 1905 roku.

Dwa patriotyzmy: koncepcje bohaterstwa i wizje patriotyzmu w polskich i amerykańskich projektach edukacyjnych 279

Marzanna Pogorzelska

Jednocześnie analizując wątek cierpienia, wyraźnie widzi się różnicę między podejściem doń młodzieży amerykańskiej i polskiej. Dla polskiej młodzieży cierpienie jest uwznioślające samo w sobie, zapewnia bohaterski nimb przez sam fakt doświadczania go. Inaczej rzecz się ma, gdy ten wątek stanowi o bohaterstwie amerykańskich postaci. Amerykanie, nie szermując pojęciem cierpienia czy poświęcenia, nazwą je raczej wyzwaniem czy problemem, którego pokonanie jest miarą wielkości człowieka, a sens przekłada się na efekt końcowy, czyli zmianę choćby kawałka świata na lepszy. Jak się jednak wydaje, najtrudniej przekonać polską młodzież do bohaterstwa codziennych gestów oraz do tego, że bohaterstwo może dotyczyć obrony mniejszości.

Ponad granicami. Historia, języki obce i technologie informacyjne 287

Elżbieta Gajek

Podejście CLIL (zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe) ciągle budzi kontrowersje, gdyż burzy głęboko zakorzenione przekona-

nia o metodach nauczania języka oraz roli języka w społecznościach i w komunikacji międzyludzkiej. Z jednej strony uważano, że uczeń powinien mieć pewną wiedzę o świecie, aby skutecznie mógł uczyć się wyrażać ją w języku obcym. Z drugiej strony język nie był postrzegany jako medium zawierające znaczenia, ale wyłącznie jako środek komunikacji między ludźmi. Okazuje się jednak, że w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym uczniowie skutecznie mogą poznawać nowe treści w języku obcym, a negocjowanie znaczeń ma miejsce w międzykulturowej komunikacji między uczniami, nawet jeśli posługują się językiem obcym na dość niskim poziomie.

Czy islam to brzydkie słowo?
Czyli o nauczaniu o kulturze arabsko-
-muzułmańskiej w liceum 303

Magdalena Pinker

W czasie mojej własnej nauki w liceum ogólnokształcącym temat islamu pojawił się na lekcji historii raz – w kontekście początków tej religii w VII wieku. Obawiam się, że według obecnych wytycznych licealiści nie mogą liczyć na większą dawkę informacji na temat kultury arabsko-muzułmańskiej. Słowa, takie jak: „kalifat", „szyici", „minaret", nie są dla nich zrozumiałe, mimo że nieustająco je słyszą.

Informacje
o autorkach i autorach 311

Czytanki o edukacji
Kilka słów o serii 315

OD REDAKCJI

Prezentowana książka powstawała rok. W tym czasie nowe władze edukacyjne zdążyły rozpocząć proces całkowitej przebudowy programów nauczania, także podstaw programowych do historii. Sejm Polski przyjął uchwałę, w której czcząc Narodowe Siły Zbrojne, uhonorował także wchodzące w ich skład oddziały, znane między innymi z mordowania ukrywających się Żydów. Historyk, zakłamujący Zagładę, otrzymał medal Komisji Edukacji Narodowej. Gminy zostały zmuszone do przeprowadzania tak zwanej dekomunizacji przestrzeni publicznej. Ministerstwo Kultury objęło kontrolą nowo powstałe Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku i dąży do „poprawienia" jego wystawy, ponieważ rzekomo nie przedstawia ona „polskiego punktu widzenia". Telewizja publiczna systematycznie podgrzewa atmosferę lęku przed uchodźcami, grożąc konsekwencjami ich kulturowej obcości. To tylko kilka przykładów toczącej się wokół nas gry z historią i o historię. O tej grze, o jej niszczycielskim wpływie na edukację i o tym, jak uczyć historii i jak uprawiać historię, by się przed tym niszczycielskim wpływem bronić, opowiadają osoby, które zaprosiłyśmy do współpracy przy czwartym tomie *Czytanek o Edukacji.*

Przez „politykę historyczną", główny temat tej książki, rozumiemy takie działania, które mają na celu wytwarzanie i promowanie określonych interpretacji przeszłości, a następnie wykorzystanie ich do osiągania politycznych celów. W kolejnych tekstach zamieszczonych w naszej książce mowa jest o różnorodnych narzędziach państwowej polityki historycznej: IPN-ie, świętach państwowych, muzeach, zmianach nazw ulic, pomnikach, rekonstrukcjach historycznych, a przede wszystkim – o programach szkolnych i treściach nauczania. Ta lista nie jest, rzecz jasna, ani pełna, ani zamknięta.

Teoretycznie można założyć, że samo pojęcie „polityka historyczna" ma charakter neutralny. Niektórzy (i takie głosy pojawią się również w naszych czytankach) uznają nawet, że można używać jej narzędzi bądź do promowania tak zwanego patriotyzmu otwartego (pojęcie, które dla części naszych autorek i autorów jest ważnym punktem odniesienia w myśleniu o celach edukacji historycznej, podczas gdy inni podchodzą do niego z wyraźną nieufnością), bądź

w celu odzyskiwania pamięci na przykład o walkach klasowych, protestach społecznych czy procesach emancypacyjnych. Sposób, w jaki polityka historyczna jest praktykowana, każe jednak postawić pytanie, czy nie jest ona ostatecznie zawsze narzędziem służącym przede wszystkim interesom prawicy i czy używanie historii dla celów politycznych nie okazuje się zawsze działaniem antyemancypacyjnym. Choćby dlatego że zawsze zakłada, iż obraz przeszłości należy odpowiednio wygładzić i przykroić: a wygładzanie i przykrawanie zawsze pociąga za sobą wykluczanie i uciszanie tych, którzy i które z jakiegoś powodu do pożądanego obrazu nie pasują.

To zjawisko obserwujemy dziś na całym świecie. Historia niemal wszędzie jest polem walki. Agresywne nacjonalizmy sprzymierzają się z rosnącymi w siłę fundamentalizmami religijnymi, obecnymi dziś w niemal wszystkich ważniejszych religiach świata (z buddyzmem włącznie, jak pokazują ostatnie doniesienia z Myanmy, gdzie buddyjska większość stosuje przemoc wobec jednej z muzułmańskich mniejszości), z militaryzmem, z kultem „męskości". Prawa kobiet, prawa mniejszości religijnych i językowych, prawa mniejszości seksualnych są kwestionowane.

Nie można zapominać także o aspekcie ekonomicznym: te same siły, które promują w różnych częściach świata prawicowe wizje „narodu", bardzo często promują również rozwiązania gospodarcze, które niszczą środowisko, utrwalają różnice ekonomiczne, pogarszają dostępność i jakość usług publicznych. Dla prawicowych rządów wygodniejszymi partnerami bywają paramilitarne bojówki niż związki zawodowe. Nawet tam, gdzie – jak w Polsce – wprowadza się pewne elementy polityki redystrybucji, jednocześnie podtrzymuje się hierarchiczną wizję społeczeństwa, które powinno ufnie poddawać się rządom „elit". Wspólnota narodowa stawiana jest ponad wszystkimi innymi wspólnotami; jej uzupełnieniem ma być tradycyjna rodzina. Religia traktowana jest jako nieodzowna składowa sfery publicznej – i nieodzowny elementem narracji o historii. Nowa podstawa programowa z historii dla klas IV–VIII, zatwierdzona i ogłoszona w lutym tego roku, mówi o tym wprost: „Poznanie ważnych wydarzeń z dziejów narodu polskiego, zwłaszcza poprzez dokonania wybitnych postaci historycznych; zapoznanie z symbolami narodowymi, państwowymi i religijnymi; wyjaśnienie ich znaczenia oraz kształtowanie szacunku wobec nich to rola historii". Przy takim ujęciu nie ma już miejsca w nauczaniu historii na jakiekolwiek wspólnoty inne niż narodowe i państwowe, na jakikolwiek światopogląd inny niż religijny.

Polityka historyczna w swojej dominującej dziś na świecie wersji ma także bardzo specyficzny stosunek do ludzkiej seksualności. Starannie określa role, jakie powinni pełnić mężczyźni i kobiety; tym ostatnim wolno czasem

wziąć na siebie „męskie" zadania – kobiety mogą na przykład zostawać żołnierkami czy bojowniczkami – pod warunkiem jednak, że czynią to przy boku mężczyzn, w imię ich sprawy. Mężczyźni jednak nieodmiennie muszą być „męscy". Relacje homoseksualne, obecne we wszystkich kulturach i we wszystkich stanowiące ważny temat w literaturze, w sztuce, w obyczajowości, są wypierane, a wraz z nimi wypierane jest – lub marginalizowane – istnienie nieheteronormatywnych modeli życia. „Naród" z nacjonalistycznych fantazji jest zawsze „czysty": jednolity, szlachetny, oparty na braterstwie mężczyzn wspieranych oddaniem kobiet, heteroseksualny, powściągliwy, silny, dumny, zwycięski nawet wówczas, gdy przegrywa – i zawsze traktuje sam siebie ze śmiertelną (często niestety dosłownie) powagą.

W naszej książce przyglądamy się sposobom, na jakie taka wizja narodu jest budowana i podtrzymywana, a także różnym metodom jej podważenia. Do współpracy zaprosiłyśmy szerokie grono osób, bardzo różnych i różniących się między sobą. Nie tylko zresztą historyków i historyczki, zgodnie z tytułem trzeciej części książki uważamy bowiem, że historia, która jest współtworzona przez wszystkich, może być także przez wszystkich współbadana i współuczona.

Pierwszą część książki zatytułowałyśmy *Po co jest historia?*; odpowiedzi na to pytanie szukamy razem z naszymi rozmówcami i rozmówczyniami. Tytuł części drugiej – *Tradycja wynaleziona, tradycja przemilczana* – nawiązuje do koncepcji „wynajdywania tradycji" jako elementu polityk historycznych. Przyglądamy się więc niektórym narzędziom jej wynajdywania czy wytwarzania, takim jak: muzeum, przestrzeń miejska czy szkolny podręcznik. Równocześnie staramy się w tej części pokazać, na przykładach, że i w jaki sposób owo „wynajdywanie" wiąże się z „wymazywaniem" głosów „mniejszościowych" (w tym także głosu kobiet, które choć liczebnie stanowią większość ludzkiej populacji, pozostają wciąż jeszcze zepchnięte na pozycję drugorzędną). Część trzecia, zatytułowana *Zabrać historię historykom*, poświęcona jest przede wszystkim opisom konkretnych praktyk, prowadzonych obok i poza tradycyjną lekcją, czasem w kontrze do niej, a czasem jako jej uzupełnienie.

Chcemy, żeby nasza książka prowokowała do myślenia, do sporów, ale też żeby inspirowała do prowadzenia własnych lekcji i własnych projektów edukacyjnych (są w tej książce teksty, które podają niemal gotowy przepis na taki projekt). Mamy nadzieję, że każda czytelniczka i każdy czytelnik znajdzie w tej książce coś dla siebie. Z naszego punktu widzenia najważniejsze jest, że nie ma tu wyłożonego jednolitego stanowiska, nie ma jednej obowiązującej perspektywy, jednej uspójnionej opowieści. Autorzy i autorki, których zaprosiłyśmy do współpracy, mają nierzadko bardzo zdecydowane – i nierzadko w pewnych kwestiach odmienne – poglądy i opinie. Niektóre zawarte w tym

zbiorze teksty zderzają się ze sobą, niektóre się uzupełniają, inne wprost lub pośrednio wchodzą ze sobą w polemikę. Efektem jest książka wielogłosowa, świadomie niejednolita, niedomknięta. Po roku pracy książka ta z całą pewnością pod wieloma względami odbiega od naszych pierwotnych zamysłów. Jest jednak dokładnie taka, jak ją sobie wymarzyłyśmy.

Anna Dzierzgowska
Dorota Obidniak

część I

PO CO JEST HISTORIA?

czytanki o edukacji

Miałem przyzwoitych nauczycieli. Wprowadzenie

Sławomir Broniarz

W szkole najbardziej podobały mi się książki do historii i geografii. Oglądałem podręczniki starszej siostry, ilustracje z rycerzami, i czekałem, kiedy i ja będę się o nich uczył. Mój zapał może by nie przetrwał, gdyby nie nauczycielka historii. Parę lat temu w Międzynarodówce Edukacyjnej[1] zorganizowaliśmy kampanię „Wszystko zaczyna się od dobrego nauczyciela". Głęboko w to wierzę. O tym, że postanowiłem studiować historię, zadecydowała właśnie moja pierwsza nauczycielka tego przedmiotu. To były zgrzebne czasy, kilka plansz, jakiś zestaw – z dzisiejszego punktu widzenia – mało atrakcyjnych przezroczy. Trzeba było mieć zatem dar, żeby opowiadać o przeszłości w tak zajmujący sposób, by utrzymać uwagę jedenasto-, dwunastolatków.

Tak więc uczyłem się historii ze znacznie większym zapałem niż paru innych przedmiotów. Historii i geografii. Wówczas nie do końca świadomie, że te dziedziny mają wiele wspólnego, że ich treści się uzupełniają, że pozwalają mi budować bardziej spójne i bardziej całościowe wyobrażenie o świecie. Kiedy kończyłem podstawówkę, moje zainteresowanie historią było na tyle silne i ugruntowane, że nie osłabił go nawet fakt, iż nauczyciel w liceum robił wszystko, żeby do swojego przedmiotu zniechęcić – przynajmniej mnie.

Pytają mnie dzisiaj, kiedy uświadomiłem sobie, że nie ma jednej historii, że są różne, czasem sprzeczne interpretacje. W pierwszej chwili odpowiadam – na studiach. Bo w zasadzie dopiero na studiach zaczynało się obcować ze źródłami. Trzeba było je interpretować, porównywać, uczyliśmy się tego. No i przede wszystkim trzeba było czytać różne lektury. Obraz Polski Jagiellonów u Szajnochy nie przystaje przecież do późniejszego o ponad sto lat obrazu, jaki kreśli Paweł Jasienica. Przedstawienia te różnią się zresztą nie tylko dlatego, że pojawiają się nowe źródła, a wiedza o nowych faktach zmienia osądy. Obu autorów dzieli także spojrzenie na rolę historyka i popularyzatora historii.

Kiedy zaczyna się analizować świadectwa, wówczas okazuje się, że król Stanisław August Poniatowski, w zbiorowej, ludowej pamięci funkcjonujący jako bawidamek i kochanek carycy Katarzyny, był jednym z najmądrzejszych władców, jakich mieliśmy, a jego polityka skierowana na wydźwignięcie Polski z upadku zasługuje na podziw. Jest to też jeden z nielicznych władców, który rozumiał znaczenie edukacji. Uważał, że jednym z dwóch sposobów na podniesienie kraju jest szerzenie oświaty, drugim – wybieranie na stanowiska dyg-

[1] Międzynarodówka Edukacyjna (Education International) jest globalną federacją związków zawodowych nauczycieli i pracowników systemów edukacji, zrzeszającą 401 organizacji członkowskich ze 172 krajów i terytoriów, reprezentującą ponad 30 milionów pracowników edukacyjnych od przedszkola po uniwersytet. Tym samym jest to największa na świecie sektorowa federacja związkowa.

nitarskie ludzi mądrych i godnych. Aleksander Bocheński cytuje taki oto fragment z listu króla do Jacka Ogrodzkiego, sekretarza Departamentu Interesów Cudzoziemskich Rady Nieustającej „(…) Najbardziej ufam temu żniwu, które choć po mojej śmierci kto inny zbierać będzie, z mego jednak posiewu. Gdy przez poprawioną teraz dzieci edukację znajdzie się pod ręką swoją kilkadziesiąt tysięcy obywateli oświeconych i od przesądów oddalonych, inaczej do wszystkiego użycia usposobionych, niżelim ja ich znał (…)[2]".

Na studiach dyskutowaliśmy o sporach między szkołą krakowską a warszawską, które z perspektywy końca lat siedemdziesiątych wydawały się nam zamierzchłą przeszłością. Patrzę z niedowierzaniem, jak odżywają pozostałości po nacjonalizmie XIX wieku. Przez ostatnie lata wydawało mi się bowiem, że dla takich poglądów nie ma miejsca w dzisiejszym świecie i we wspólnej Europie, że uwolniliśmy się od myślenia frazesami, że skończyliśmy z gloryfikacją śmierci bohaterskiej jako celu samego w sobie, że nie jest możliwy powrót do walki z „obcymi wpływami" na rzecz obrony mitu narodowego, powrót do retoryki Dmowskiego i jego popleczników. Myliłem się.

Wracając jeszcze do kwestii, kiedy zacząłem sobie zdawać sprawę, że istnieje więcej niż jedna narracja historyczna. Wyczuwam, że w tak postawionym pytaniu kryje się wątpliwość co do wiarygodności naszych nauczycieli i rzetelności otrzymanej od nich wiedzy. Odpowiem na to tak.

Po pierwsze, miałem uczciwych nauczycieli – nie tylko na studiach, także w szkole. Mówili, że są źródła, które mówią to i to, a w podręczniku znajdziemy inną interpretację. Zachęcali nas, byśmy się zastanawiali nad tym, skąd te różnice się biorą.

Po drugie, miałem szczęście, że koniec moich studiów i początek pracy w szkole przypadł na lata osiemdziesiąte. To był czas rozliczania się z przemilczeniami, tuszowaniem czy wręcz zakłamywaniem pewnych faktów. Był to czas przywracania ich zbiorowej pamięci.

Po trzecie, wiedzę o historii czerpie się nie tylko ze szkoły, choć jako nauczyciel jestem oczywiście świadomy ważnej roli, jaką programy i treści podręcznikowe odgrywają w kształtowaniu wyobrażenia o historii własnego narodu. Wiedzą o tym politycy: „Kto kontroluje przeszłość, kontroluje przyszłość. Kto kontroluje teraźniejszość, kontroluje przeszłość". George Orwell nie mógł lapidarniej wyrazić tego, o co chodzi w kontrolowaniu edukacji historycznej. Jest jednak tak, że przeszłość, którą trzeba kontrolować, to przeszłość stosunkowo niedawna. Ślady, które chcą zacierać inżynierowie dusz wszelkiej maści, są na ogół świeże, a to oznacza, że można odwołać się do świadków. Można było uczyć w szkole, że ziemie odzyskane zawsze były nasze, że Rosjanie weszli do Polski,

[2] A. Bocheński, *Dzieje głupoty w Polsce*, Warszawa 1984, s. 150.

bo chcieli bronić naszych i swoich obywateli przed niemieckimi wojskami, i że za zbrodnię katyńską odpowiadają naziści. Tylko kto w to wierzył? Nie mój ojciec, który w pierwszych dniach wojny z matką i dwiema małymi siostrami został wysłany dla bezpieczeństwa do Równego. Uciekł stamtąd i po paru tygodniach pieszej wędrówki wrócił do Warszawy, miał wówczas niecałe 11 lat. Mniej się bał tego, jak i czy dotrze do Warszawy, niż pozostania na Wschodzie.

Wśród moich dziadków, rodziców i w dalszej rodzinie, wśród naszych znajomych wszyscy pamiętali okupację, ktoś wrócił z Syberii, ktoś miał wujka zamordowanego w Katyniu, ktoś był na robotach w Niemczech. I o wojnie się rozmawiało, często. Przeplatały się różne narracje, różne opowieści, tworząc obraz wojny niejednolity, bardziej złożony, niż ten przekazywany w podręcznikach. Uzupełniały go ówczesne lektury – Nałkowska i Borowski – i to było ważne. Dorośli oczywiście nie wszystko nam mówili. Nie tłumaczyli mi na przykład, dlaczego nie wolno mi się bawić z synem sąsiada. Po latach matka powiedziała mi, że jego ojciec był szmalcownikiem, a więc to nie była porządna rodzina. Nie opowiadano głośno, kto przejął żydowskie domy. Rawa Mazowiecka, w której wyrosłem, była przecież typowym polskim miasteczkiem z liczną żydowską diasporą.

O tym, że dziadek – ojciec mamy – pomagał Żydom, w czym ważną rolę pełnił jego sąsiadujący przez mur z gettem zakład stolarski, dowiedziałem się po jego śmierci. Mama wprawdzie opowiadała czasem o dzieciństwie spędzonym w cieniu getta, ale wiele szczegółów poznałem dopiero wówczas, kiedy przedstawiciel Muzeum Holokaustu w Waszyngtonie przyjechał, by przeprowadzić z nią wywiad. Przysłuchiwałem się ich rozmowie, to była dramatyczna relacja, która mnie poruszyła do głębi. Dlaczego nigdy mi o tym tak nie opowiadała ani ona, ani jej ojciec? Kiedy dziś się nad tym zastanawiam, uświadamiam sobie, że jako młody chłopak słyszałem więcej o Katyniu, o którym nie wolno było mówić, niż o losach Żydów, o których oficjalnie mówić można było bez ograniczeń. To uczy, że granice przemilczeń i niedopowiedzeń niekoniecznie wytyczane są przez speców od rządowej propagandy.

Dostrzegam obawy przed skutkami manipulowania historią. Uważam je za wyjątkowo groźne, także dlatego że zmieniły się czasy. W dobie internetu, zalewu *fake* newsów i podważania znaczenia nauki, publiczna szkoła ma do odegrania szczególną rolę. Etyka zawodowa nauczycielek i nauczycieli oraz ich zdolność do kształtowania krytycznego myślenia u uczennic i uczniów jest fundamentem i najwyższą potrzebą dzisiejszej szkoły. Mam nadzieję, że ten zbiór artykułów i rozmów, w których wybitni historycy i historyczki oraz wspaniali nauczyciele i nauczycielki dzielą się z nami refleksjami o tym, czym jest dla nich historia i jej nauczanie, zainspiruje Czytelniczki i Czytelników oraz pomoże im w graniu *fair* z historią w tych niełatwych dla niej czasach.

Dlaczego polityka historyczna nigdy nie jest „nasza”? Historia w podstawach programowych

Anna Dzierzgowska, Piotr Laskowski

PO CO HISTORIA W SZKOLE?

Kiedy zadajemy sobie nawzajem pytanie, po co jest historia w szkole, nasze odpowiedzi okazują się nieco odmienne. Zacznijmy zatem od krótkiego protokołu rozbieżności. Piotr Laskowski będzie się skłaniał ku temu, by historii przypisać przede wszystkim znaczenie emancypacyjne. Wiedza, produkowana na potrzeby szkolne, powie, jest wiedzą nastawioną na tworzenie pewnej (wyobrażonej zresztą) grupy większościowej. Wszystkich i wszystkie, którzy nie odnajdują się w tej grupie, pozostawia w poczuciu osamotnienia. Tę pierwszą funkcję szkolnej – czy w ogóle każdej oficjalnej – wiedzy historycznej bardzo łatwo dostrzec, jest ona zresztą całkiem jawnie wyrażana w podstawach programowych, przede wszystkim na poziomie celów. Jest na tyle oczywista, że niektórzy zapytają nawet, a cóż w tym złego.

Otóż właśnie częściowa odpowiedź na to pytanie kryje się w drugiej funkcji szkolnej historii. Wyobcowanie, poczucie osamotnienia, nawet – często przecież wyrażane przez uczennice i uczniów – znudzenie historią nie jest bowiem tylko produktem ubocznym przeładowanego programu i zbyt sztywnych metod przekazywania wiedzy. To także element ukrytego programu szkolnej historii. Umacnia ona tożsamość tych, którzy potrafią się zintegrować z zaproponowaną w programie szkolnym wersją wspólnoty, kosztem wyobcowania innych. Jednym daje poczucie uprawomocnienia, innym je odbiera. Efekty tego zabiegu są paradoksalne. Z jednej strony, procent osób, które wybierają historię jako przedmiot maturalny, pozostaje bardzo niski od lat. Wydawałoby się zatem, że oficjalny program ponosi klęskę. Jeśli jednak spojrzymy na ulice, zobaczymy zupełnie inny obraz. Przestrzeń publiczna należy dziś w większym stopniu do tych, którzy (i które, chociaż chyba rzadziej) noszą koszulki z symbolem Polski Walczącej lub z hasłami przywołującymi pamięć „żołnierzy wyklętych" niż do kogokolwiek innego. To przejmowanie przestrzeni nie ma już jedynie wymiaru symbolicznego, towarzyszy mu już nie tylko symboliczna, ale i fizyczna przemoc. Wystarczy spojrzeć na statystyki dotyczące ataków rasistowskich w Polsce. Albo założyć koszulkę z innym napisem, na przykład z hasłami: „tak wygląda lesba", „jestem Żydem" lub „jestem lewaczką", i przejść się po ulicach.

Innymi słowy – wracając do naszego protokołu rozbieżności – jak przekonuje Piotr Laskowski, jeśli „oficjalnej", w tym szkolnej, historii nie skontruje się inną opowieścią, wszystkie i wszyscy, których ona wyklucza, zostają z niczym. Bardzo trudno stawiać opór, kiedy nie zna się żadnej tradycji oporu. Bardzo trudno o poczucie uprawomocnienia, kiedy zostaje się wymazanym lub wymazaną z historycznej opowieści. Po to zresztą, między innymi, powstaje ta książka

i ten konkretny jej rozdział – aby pokazać możliwość przynajmniej kilku z niezliczonego mnóstwa odmiennych opowieści, innych rodzajów pamięci, tworzących inne, niewiększościowe, niezamknięte wspólnoty, przywołujących inne, nie na ksenofobii oparte, rodzaje solidarności i tradycje innych, niż zbrojna i narodowa, walk i form oporu. Przedefiniowanie pojęcia oporu, przedefiniowanie kategorii bohaterstwa, tak by „opór" zacząć rozumieć także jako na przykład opór cywilny, by „bohaterstwo" nie oznaczało jedynie zbrojnej walki lub męczeńskiej śmierci, by umieć dostrzegać i doceniać rolę oporowych gestów, jakie mężczyźni i kobiety potrafili czynić także w życiu codziennym, to także jedno z zadań historii. Polska historiografia kiedyś dobrze sobie z tym zadaniem radziła – wystarczy przypomnieć znakomitą, popularnonaukową książkę profesora Witolda Kuli, *Miary i ludzie* (Warszawa 2004). Profesor Kula potrafił nie tylko przedstawić na przykładzie różnych systemów miar i wag cięcie między tym, co nazywamy epoką przednowoczesną, a tak zwaną nowoczesnością. Potrafił także pokazać, jak w zadawałoby się czysto praktycznych sporach o miary i wagi wyrażają się realne konflikty interesów między różnymi klasami społecznymi i jak wyraża się w nich np. opór chłopów przeciwko władzy szlachty. Wcale nie jest trudno w szkole wprowadzić historię i historie odmienne od tego, co proponuje oficjalny program – mamy książki, za pomocą których można ją opowiadać.

Anna Dzierzgowska zgadza się, że to, co nazwaliśmy, trochę roboczo, historią oporu, ma znaczenie. Także dlatego że pozwala na nowo opowiedzieć o „uzyskiwaniu" praw przez różne grupy czy społeczności. W szkolnym wykładzie historii, jeśli w ogóle mówi się o zmianach prawa i o równouprawnieniu, na ogół używa się języka, zgodnie z którym taka czy inna władza prawa komuś „nadaje". Ten język ma jeszcze, być może, sens jako język opisu działania władców z epoki oświecenia (wliczając w to także Napoleona). Jednak od Wielkiej Karty Swobód po XIX-wieczne walki o emancypację zdecydowanie częściej prawa bywały wywalczane, bardziej lub mniej bezpośrednio. Drobna zmiana języka potrafi przynieść poważną zmianę perspektywy: czymś zupełnie innym jest powiedzenie, że w 1918 roku nowe polskie władze „nadały" kobietom prawa wyborcze, a czymś innym – opowiedzenie historii o polskich emancypantkach i działaczkach kobiecych, w tym zasłużonych działaczkach PPS, które zebrały się pod willą Piłsudskiego, „domagając się", by im te prawa przyznano. Podobnie, na przykład, uczenie w szkole historii walk o ośmiogodzinny dzień pracy i zabezpieczenie społeczne pozwoliłoby być może uodpornić uczennice i uczniów na argumenty głoszące, że związek zawodowy, który występuje w obronie interesów danej grupy zawodowej, jest „roszczeniowy". Pozwoliłoby zarazem dostrzec, że kto czeka na zmiłowanie władzy (w tym także – pracodawcy), może się go nie doczekać, tam jednak, gdzie wspólnota potrafi stawiać

żądania, a jej członkowie i członkinie starają się chronić siebie nawzajem przed represjami – na przykład w czasie strajku – ma pewne szanse.

Jednak odpowiedź na pytanie, po co jest historia w szkole, leży, zdaniem Anny Dzierzgowskiej, jeszcze gdzie indziej. Mamy skłonność uznawać, że taka rzeczywistość, w jakiej żyjemy, taki model życia, jaki znamy, taki świat, z jakim mamy do czynienia, jest jedyną możliwą rzeczywistością. Różnej maści polityki historyczne zwykle jeszcze nas w tym utwierdzają. Po pierwsze, usiłując nam wmówić, że nasze instytucje, obyczaje czy struktury władzy są „tradycyjne", „odwieczne", lub wręcz „naturalne". I po drugie, co za tym idzie, że nie ma od nich ucieczki.

Tymczasem historia jest nauką o nieustającej zmianie i różnorodności. Rzecz jasna, jest także nauką o uwarunkowaniach i ograniczeniach (kiedy omawia się jakąkolwiek cywilizację, zawsze warto zacząć, po pierwsze, od geografii i klimatu, po drugie – od gospodarki, struktury własności i pracy). Jednak lekcja historii jest zarazem lekcją o tym, że nic nie trwa wiecznie, żadne instytucje nie są niezmienne, a przyszłość pozostaje otwarta, nieznana i nieprzewidywalna. Jeśli naprawdę poważnie przemyśli się taką wizję, wszelkie próby obrony istniejącego porządku, jako „naturalnego" czy „jedynie słusznego", tracą sens i rodzi się nadzieja.

HISTORIA W POSTAWACH PROGRAMOWYCH

Kiedy w roku szkolnym 2016/17 Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) przygotowywało nowe podstawy programowe z historii, uważnie je analizowaliśmy i komentowaliśmy[1]. W obydwu przypadkach – projektu dla szkół podstawowych oraz dla liceów i techników – nasza główna rekomendacja była taka sama: odrzucenie w całości (MEN nie potraktowało tej rekomendacji poważnie – zupełnie niesłusznie). W obydwu recenzjach także

[1] A. Dzierzgowska, P. Laskowski, *Opinia o projekcie podstawy programowej przedmiotu historia dla szkoły podstawowej,* „Społeczny Monitor Edukacji", 29.01.2017, <https://www.monitor.edu.pl/analizy/opinia-o-projekcie-podstawy-programowej-przedmiotu-historia-dla-szkoly-podstawowej.html>; A. Dzierzgowska, P. Laskowski, *Opinia o projekcie podstawy programowej z historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, „Społeczny Monitor Edukacji", 7.08.2017,< https://www.monitor.edu.pl/analizy/opinia-o-projekcie-podstawy-programowej-z-historii-dla-liceum-ogolnoksztalcacego-i-technikum.html>.

z całą mocą podkreślaliśmy jedną, bardzo istotną z naszego punktu widzenia uwagę: jeśli idzie o ich kształt i założenia, nowe podstawy programowe wpisują się doskonale w wieloletnią tradycję uczenia historii w Polsce. I nie jest to komplement, wprost przeciwnie: naszym zdaniem, jest to tradycja bardzo problematyczna.

Wszystkie podstawy programowe[2] i wszystkie programy nauczania historii w Polsce, odkąd sięgamy pamięcią (czyli od naszych własnych podstawówkowych czasów), są robione wedle jednej sztancy: historia „od mamuta do Bieruta" (od starożytności do współczesności, przy czym na współczesność z reguły w szkole brakuje czasu), z przewagą historii politycznej i militarnej oraz minimalną dozą społecznej czy gospodarczej, historia skoncentrowana na dziejach „narodów" i „państw", przeładowana faktografią, polsko- i eurocentryczna zarówno w wyborze treści, jak i na poziomie języka. Jest to model nauczania oparty na XIX-wiecznej koncepcji historiografii. Rzecz w tym, że owa koncepcja – a wraz z nią sama historia – w ciągu XX wieku podlegała i podlega nadal nieustannej krytyce i nieustannym zmianom. Historia, rozumiana jako dziedzina badań, rozwija się, wzbogaca o nowe obszary, nowe metody, nowe perspektywy[3]. Historia, jako zasób naszej wiedzy o przeszłości, jest przedmiotem sporów, czymś nieustannie na nowo odkrywanym, badanym i wytwarzanym. Nic z tego nie przenika jednak do programów szkolnych. Na szkolną historię składa się bowiem przede wszystkim pewien zbiór faktów,

[2] Nieśmiałą próbę zmiany podjęło MEN, wprowadzając w 2008 roku w liceach przedmiot historia i społeczeństwo dla osób wybierających program rozszerzony z przedmiotów przyrodniczych. Ten bardzo skromny wyłom w tradycyjnym modelu nauczania został przez prawicę natychmiast napiętnowany, a ówczesne kierownictwo MEN oskarżono o chęć likwidacji historii jako przedmiotu.

[3] Historia gospodarcza, społeczna, historia życia codziennego, historia mentalności, historia ciała, mikro- i makrohistoria, historia ludowa, historia kobiet, historia postkolonialna, narratywizm, nowy historyzm, marksizm, historia powszechna, historia lokalna – to tylko przykłady różnych perspektyw obecnych we współczesnej historiografii, z których każda rzuca jakieś nowe światło na przeszłość i to, co możemy z nią zrobić; perspektyw, których zastosowanie pozwala odnajdywać w historii i historiografii nowe znaczenia, przywoływać na nowo dawne walki, radości, cierpienia, oczywiste klęski i nieoczekiwane zwycięstwa. Pozwala rozumieć – nie jedynie „oceniać", pozwala zyskać te kompetencje, które odróżniają historyczki i historyków od prokuratorów i sędziów. I wreszcie – a mówimy to z własnego, wieloletniego doświadczenia dydaktycznego – pozwala ciekawiej uczyć.

które zostają przedstawione jako pewniki i które uczeń czy uczennica ma przede wszystkim wkuć na pamięć[4].

Efekt? Naprawdę mało kto z kończących szkołę w Polsce ma pojęcie o historii. Natomiast wiele osób jest głęboko przekonanych, że wie, czym historia jest – i traktuje to swoje przekonanie niezwykle poważnie. Spróbujcie komuś powiedzieć którąś z tych rzeczy, które my mówimy właśnie w tym momencie: że nasza wiedza o przeszłości bynajmniej nie jest pewna i to nie tylko dlatego, że istnieją spory co do oceny różnych faktów[5], ale też dlatego, że w pewnych nurtach współ-

[4] Jak działa to myślenie o historii, można zobaczyć na przykładzie arkuszy testowych kuratoryjnego konkursu z historii dla gimnazjów, organizowanego co roku na Mazowszu (https://konkursy.mscdn.pl/). Znaczna część pytań w tych arkuszach polega na szczegółowym sprawdzaniu znajomości faktów. Przy czym, jeśli porówna się materiał konkursowy z przyzwoitym szkolnym podręcznikiem, można zauważyć, że są to często te fakty, które w podręczniku zapisano „drobnym drukiem" (np. znajdujące się w biogramach ważnych postaci). W rezultacie za „dobrego" historyka czy historyczkę nie będzie uchodził uczeń lub uczennica, który zna znaczenie np. Soboru w Konstancji lub umie zinterpretować treść wygłoszonej tam przez Pawła Włodkowica mowy, ale osoba, która potrafi wymienić imiona trzech członków składu polskiej delegacji wysłanej na tenże sobór.

[5] Uczeń według autorów podstawy ma umieć przede wszystkim „oceniać", choć nie wiadomo do końca, wedle jakich kryteriów. Typowe zalecenie podstawy liceum brzmi np.: „[uczeń ocenia] postać Tadeusza Kościuszki jako pierwszego polskiego nowożytnego bohatera narodowego" (XXVII.2, poziom R.; swoją drogą to, co się robi z Kościuszką – radykałem, antyklerykałem i abolicjonistą – w polityce historycznej, zasługiwałoby na osobne omówienie). Poza tym czasem jeszcze uczeń „wyjaśnia" (na ogół „wyjaśnia przyczyny" lub „uwarunkowania", czasem też np. „genezę"), „charakteryzuje", „porównuje", „opisuje", „analizuje", „umieszcza w czasie i przestrzeni" (rzadko), „omawia", „przedstawia", „prezentuje" czy „rozpoznaje". Prosimy o wybaczenie: nie udało nam się znaleźć wzorca, rządzącego doborem konkretnych czasowników. Nie wiemy, dlaczego na przykład przemiany kapitalistyczne uczeń „analizuje" (XVII.4), a przemiany w kulturze europejskiej tego samego okresu jedynie „opisuje" (XVII.5), czym różni się „objaśnianie i ocenianie" od zwykłego „oceniania", z jakich powodów niekiedy coś ma być „przedstawiane", a co innego „charakteryzowane". Wiemy jedno: wszystkie tak sformułowane polecenia zakładają dokonywanie operacji na gotowym, zamkniętym zbiorze faktów.

czesnej historiografii istnieją poważne spory o to, czy w ogóle istnieje coś takiego, jak „fakty historyczne". Albo spróbujcie powiedzieć, że historia średniowiecznych afrykańskich imperiów może mieć dla zrozumienia współczesności znaczenie większe niż historia Mieszka I (niczego Mieszkowi nie odmawiając). Albo że istnieje coś takiego, jak: historia kobiet, historia ludowa, historia ciała, historia seksualności, oraz że są to dziedziny historii absolutnie równoprawne wobec historii wojen i tak zwanych „wielkich ludzi". Możemy mnożyć takie przykłady – i zrobimy to jeszcze w dalszej części tekstu. W każdym razie spróbujcie powiedzieć komuś o przeciętnej „szkolnej" wiedzy historycznej którąś z tych rzeczy, a reakcją, jakiej możecie się spodziewać, będzie zazwyczaj cały wachlarz różnych odmian niechęci i odrzucenia[6] (chyba że jesteście profesorem historii z bardzo długą białą brodą, wtedy możecie ewentualnie liczyć na zaciekawienie). Ludzie po szkole po prostu „wiedzą", czym jest historia – jest ona tym, czego uczono ich w szkole, dokładnie tym i tylko tym. Są gotowi zgodzić się, że historycy mogą spierać się o „ocenę" różnych wydarzeń. Wciąż jednak są przekonani, że historia objawia prawdę o przeszłości oraz że w historii są rzeczy „ważne" (jak Mieszko I dla Polaków) i „nieważne" (jak historia kobiet czy historia królestwa Dahomeju, notabene dysponującego w XIX wieku żeńską armią). Nie, nie

[6] Niechęć, odrzucenie, oburzenie jako reakcja na próby opowiadania historii inaczej jest ważnym elementem polityk historycznych: dysydentki i dysydenci mają zmilczeć. Nie jest to tylko doświadczenie polskie. W Indiach np. od 2014 roku rządzi prawicowa Indyjska Partia Ludowa, której oparciem są nacjonalistyczne bojówki, a program bazuje na koncepcji „Hindutvy" („indyjskości"). Na subkontynencie, na którym funkcjonuje ponad półtora tysiąca języków, promuje się koncepcje odwiecznego, wspólnego dla całych Indii „hinduskiego sposobu życia". Składowe tej ideologii brzmią znajomo: fundamentalistycznie zreinterpretowana religia (tu: hinduizm), apologia militaryzmu, męskości, podporządkowania kobiet, paternalizm i obrona hierarchicznych relacji (prawica dąży do podtrzymania i zachowania oficjalnie zniesionego systemu kastowego), atakowanie mniejszości (zwłaszcza muzułmanów oraz rdzennych społeczności). A także ataki na tych, którzy i które ważą się krytykować Indie bądź podważać promowany przez prawicę obraz przeszłości: od radykalnej, lewicowej pisarki i działaczki Arundhati Roy, poprzez uznaną badaczkę najdawniejszych dziejów Indii, Romilę Thapar, po gwiazdę Bollywood, uwielbianego Shah Rukh Khana (którego po tym, jak powiedział publicznie, że nietolerancja jest ogromnym problemem Indii, zmuszono, by również publicznie za swoje słowa przeprosił).

chcemy powiedzieć, że Mieszko I jest nieważny (chociaż z całą mocą chcielibyśmy powiedzieć, że na pewno nie był Polakiem i raczej nie mieszkał w Polsce). Chcemy natomiast zauważyć, że jest w historii o wiele więcej fascynujących rzeczy, niż to się śniło absolwentom i absolwentkom szkół.

Ten rozdział został zatytułowany *Dlaczego polityka historyczna nigdy nie jest „nasza"?* Najłatwiej nam będzie zacząć odpowiadać na to tytułowe pytanie słowami historyczki Susan Buck-Mors, która w książce *Hegel, Haiti i historia uniwersalna* pisze: „Fakty są istotne nie jako dane o z góry ustalonym znaczeniu, ale jako łączniki, które wciąż nas zaskakują. Fakty powinny rozpalać wyobraźnię, a nie ją pętać. Im mniej podporządkowuje się je fikcji wiedzy pewnej, zbiera jako dowód na poparcie z góry ustalonej, autorytatywnej tezy, tym więcej prawdy są w stanie ujawnić. Celem naukowej dyskusji nie powinna być obrona intelektualnego terytorium, lecz poszerzanie horyzontu wyobraźni historycznej. Na tym polega polityka zbiorowego uprawiania nauki. Jej celem jest wytwarzanie wiedzy na użytek globalnej sfery publicznej, która zasługiwałaby na swoje miano; takiej, gdzie granice określające zakres zjawisk, nie są z góry wyznaczone przez zwycięzców historii, mających monopol na kontrolowanie wiedzy"[7]. Tak się dziś pisze o historii i tak – między innymi – się ją robi. Takie też są stawki jej uprawiania: poszerzanie horyzontu wyobraźni, przeciwstawione zawłaszczaniu historii przez „zwycięzców", globalna sfera publiczna przeciwstawiona tym, którzy dążą do monopolu na kontrolowanie wiedzy. Przy czym w rozumieniu Susan Buck-Mors pojęcie historii uniwersalnej (powszechnej) nabiera nowego znaczenia. W XIX-wiecznym rozumieniu tego pojęcia historia powszechna bywała tak konstruowana, że szukano ogólnych modeli wyjaśniania, pozwalających uporządkować wszelkie zjawiska i procesy. Zaletą tego sposobu myślenia było to, że poszukiwanie owych ogólnych modeli pozwalało wprowadzać do historiografii nowe perspektywy badawcze (tak ważna dziedzina historii, jak historia gospodarcza, być może nawet nie zaistniałaby, gdyby nie marksizm, z jego naciskiem na przemiany stosunków własności, relacji własności i pracy oraz na stanowiący siłę napędową dziejów konflikt między tymi, którzy mają własność, a tymi, którzy pracują). Wadą: to, że poszukiwanie ogólnych modeli wyjaśniających mogło skutkować uznawaniem za drugorzędne tych aspektów historii, które do modelu nie pasowały.

Tymczasem Susan Buck-Mors odwołuje się w swoim myśleniu o historii powszechnej do niemieckiego filozofa (bardzo nieortodoksyjnego marksisty zresztą) Waltera Benjamina i jego słynnego eseju *O pojęciu historii*. „Kronikarz,

[7] S. Buck-Mors, *Hegel, Haiti i historia uniwersalna*, tłum. K. Bojarska, Warszawa 2014, s. 11.

który snuje opowieści o zdarzeniach, nie odróżniając wielkich od małych, oddaje sprawiedliwość prawdzie, że niczego, co się kiedykolwiek zdarzyło, nie należy spisywać na straty" – pisał Benjamin[8]. Program historii powszechnej, takiej, która objęłaby dosłownie wszystko, co się kiedykolwiek wydarzyło („nie odróżniając rzeczy wielkich od małych"), jest, rzecz jasna, programem niemożliwym – a zarazem jest programem koniecznym, mówiąc bowiem znów słowami Benjamina: „Czy nie czujemy muśnięć powietrza, które otaczało ludzi wcześniej żyjących? Czy w głosach, którym nakłaniamy ucha, nie brzmi echo głosu tych, co zamilkli, czy kobiety, o których względy zabiegamy, nie mają sióstr im nieznanych? Jeśli jest właśnie tak, to istnieje tajemne sprzysiężenie między pokoleniami minionymi i pokoleniem naszym"[9]. Susan Buck-Mors proponuje swoją wersję takiego programu: historię, która stale na nowo szuka powiązań i połączeń między faktami i która rozbija zastane sposoby porządkowania faktów. W jej książce rewolucja niewolników na Haiti (przedstawiana zazwyczaj na marginesie opowieści o rewolucji francuskiej i epoce napoleońskiej, jako nieco dziwaczny przykład wpływu, jaki wywarły idee rewolucyjne) okazuje się być nie tylko skutkiem wydarzeń w europejskim centrum, ale przede wszystkim ambitną próbą stworzenia zupełnie nowego społeczeństwa, która wpłynęła na wyobraźnię „centrum" i stała się inspiracją dla nowych idei. „Centrum" i „peryferie" z tradycyjnej opowieści ulegają przesunięciu; pojawia się wizja historii jako nieustannej wymiany, w tym wypadku idei, między różnymi podmiotami działającymi, wśród których nie ma już „wielkich" i „małych", i nikogo nie wolno spisywać na straty.

Krytykowany przez nas model szkolnej historii jest dokładnym przeciwieństwem tak rozumianej historii powszechnej. Jego sensem – co zresztą autorzy (nadal anonimowi[10]) nowych podstaw programowych mówią w zasadzie wprost

[8] W. Benjamin, *O pojęciu historii*, za: <http://filozofiauw.wdfiles.com/local--files/teksty-zrodlowe/Walter%20Benjamin%20-%20O%20poj%C4%99ciu%20historii.pdf>. Sam Benjamin należał do ludzi, których roszczący sobie monopol na kontrolowanie wiedzy spisali na straty: uchodźca z nazistowskich Niemiec popełnił samobójstwo, kiedy stracił nadzieję, że uda mu się znaleźć jakiekolwiek schronienie.

[9] Ibidem.

[10] MEN utajniło nazwiska autorek i autorów nowych podstaw programowych. Na wniosek Fundacji Przestrzeń dla Edukacji Wojewódzki Sąd Administracyjny nakazał podanie ich do publicznej wiadomości, jednak szefowa resortu oświaty zapowiedziała, że odwoła się od tej decyzji <https://przestrzendlaedukacji.org/2017/10/19/reforma-tak-dobra-ze-nazwiska-autorow-musza-byc-tajne/>.

wszędzie tam, gdzie mówią o edukacji patriotycznej – jest nadawanie ważności pewnym faktom/miejscom/sposobom wyjaśniania, a odbieranie jej innym. Jeśli w szkołach wykłada się historię wyłącznie polsko- i eurocentryczną, oznacza to, że można skończyć szkołę, nie wiedząc nic o istnieniu i dziejach świata poza Europą. To z kolei może pociągnąć za sobą mniej lub bardziej uświadomione przekonanie, że historie inne niż te, których nas uczono, są historiami mniej ważnymi, że ludzie, mężczyźni, kobiety i inni, którzy żyli, walczyli, cierpieli, pożądali, tworzyli i radowali się w „innych" miejscach, są mniej ważni i mniej godni naszego poznania. Że istnieje coś takiego, jak „ich" i „nasza" historia, i że ostatecznie tylko nasza ma dla nas znaczenie. A od tego już tylko krok do zjawiska, które z taką mocą objawia się w Polsce od kilku lat w postawach wobec uchodźczyń i uchodźców: że także ludzie żyjący obecnie, jeśli pochodzą z tych części świata, o których nic lub bardzo mało wiemy (albo, co gorsza, o których mamy tylko bardzo powierzchowną i płytką wiedzę, którą jednak uważamy za pewnik), są „mniej ważni", niegodni i niegodne naszej solidarności, „spisani na straty".

„OJCZYZNĘ SZARPIĄ DEKLINACJĄ"[11]

Nowe podstawy dziedziczą wady obecnie istniejących, nie dodają do nich w zasadzie niczego pożytecznego, a pod wieloma względami są jeszcze gorsze[12]. Przede wszystkim jest (jeszcze) więcej patriotyzmu niż dotąd. „Naród", odmieniany przez wszystkie przypadki, jak natrętny refren przewija się przez cały tekst podstaw (nie tylko przez część poświęconą historii). Szczególnie go dużo w rozdziałach omawiających ogólną koncepcję nauczania przedmiotu historia (a w przypadku klas IV–VIII – także w kilkustronicowym komentarzu do pod-

[11] Cytat z wiersza Julina Tuwima *Do prostego człowieka*.

[12] Nowe podstawy programowe do szkół zostały przyjęte i opublikowane w Dzienniku Ustaw 24 lutego 2017 roku. My cytujemy je za: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem.* Szkoła podstawowa. Historia, MEN, ORE,<https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/HISTORIA,%20WOS,%20GEOGRAFIA/Podstawa%20programowa%20kszta%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szko%C5%82a%20podstawowa,%20historia.pdf>. Projekt podstaw programowych dla szkół średnich został przekazany do konsultacji 17 lipca 2017 roku, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowa-podstawa-programowa-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia-projekt-w-konsultacjach.htm>.

stawy, po raz pierwszy podpisanym konkretnym imieniem i nazwiskiem – jego autorem jest Włodzimierz Sulej). W szkole podstawowej na ten temat mamy całostronicowy tekst, złożony ze zdań wielce bełkotliwych i tym samym dość trudnych do analizy. Zaczyna się to tak:

„Historia jest skarbnicą zbiorowej pamięci. Stykamy się z nią [z pamięcią czy z historią? Ze zdania nie wynika to jednoznacznie] na rozmaitych, przecinających się płaszczyznach – od poznania przeszłości „małej ojczyzny", przez losy kraju, jego najbliższych sąsiadów, aż po dzieje, zwane powszechnymi. Spoglądamy na nią poprzez wydarzenia i ludzi, którzy w nich uczestniczyli. A czynimy to, by zrozumieć dzień dzisiejszy, by współtworzyć wspólnotę wartości. Tych wartości, które przez wieki wyrażała najpełniej nieustannie obecna w naszej historii idea wolności" (s. 10).

To zaledwie pierwszy z dziewięciu akapitów, a każdy napisany jest w tym samym stylu (Tadeusz Boy-Żeleński, komentując swego czasu nawyki językowe pewnego typu polskiego inteligenta, napisał: „kiedy poeci bujają po obłokach, to jest w porządku, ale kiedy belfry przypną sobie skrzydła i zaczynają fruwać, to bywa straszne!"). „Idea wolności", nieustannie obecna w historii Polski, należy do ulubionych zwrotów (anonimowych) belfrów-autorów podstawy. Niemal identyczny zwrot pojawia się w projekcie podstaw programowych do liceum: „Chodzi również o to, aby uczeń w dorosłym życiu świadomie i odpowiedzialnie współtworzył europejską wspólnotę wartości z nadrzędną, szczególnie bliską nam, Polakom, ideą wolności. Wolności, która w ostatnich stuleciach wyrażała się w dążeniu do odzyskania niepodległości i utrzymania państwowej suwerenności". Autorzy i autorki podstawy do liceum (anonimowi) sprytnie podkreślili, że widzą realizację „idei wolności" przede wszystkim w historii XX wieku. Pominęli tym samym milczeniem całą nowożytną historię Polski, kiedy to około 70% społeczeństwa żyło w poddaństwie, a znaczna część pozostałych miała bardzo ograniczone prawa. Prawda, chłopi i chłopki, bo o nich tu przede wszystkim mowa, nie byli wówczas „Polakami" – w tych wiekach, jeśli w ogóle używano pojęcia „narodu", oznaczało ono „naród szlachecki", „panów braci" („panów braci" – zbrojnych mężczyzn, to też warto podkreślić). „Umiłowanie wolności" przez szlachtę sprowadzało się zaś, jak pisał „nasz, polski" noblista, do poczytywania za działalność polityczną „oracji przeplatanych łaciną, zwyciężania przeciwników chóralnym wrzaskiem protestu, a w razie potrzeby przy pomocy bitwy na szable pośród przewróconych ław i stołów". Autorzy (anonimowi) podstawy dla klas IV–VIII deklarują, że: „dzieje ojczyste (…) pełne są heroizmu i chwały, ale również tragedii, zwątpienia, a nawet niegodziwości – ten bagaż minionych czasów wszyscy powinniśmy poznać" (s. 10; była „skarbnica" w akapicie pierwszym, jest „bagaż" w drugim). Jest to obietnica całkowicie pusta, która nigdzie w podstawie nie

zostaje zrealizowana. Zwłaszcza że w kolejnym fragmencie mówi się, co prawda, o tym, że: „duma z dokonań przodków nie powinna (…) przeradzać się w bezmyślną apologię", ale natychmiast dodaje: „a krytycyzm nie musi wieść do negowania sensu zbiorowego narodowego wysiłku". Słowo „niegodziwość" szybko znika z tekstu przytłoczone innymi wielkimi słowami: na jednej stronie mamy 8 razy powtórzone słowo „naród" (także w zbitkach, jak „symbole narodowe", w tym raz w zwrocie „dokonania innych narodów", do którego jeszcze wrócimy), 4 razy „ojczyznę", 4 razy „szacunek" (zawsze w powiązaniu z „narodem" lub „tradycją"), a do tego jeszcze miłość, przywiązanie, dumę i więź… W projekcie podstawy do liceów pojawiają się niemal te same zbitki. „Skarbnicę pamięci" zastępuje „zbiorowy obraz": „Historia przechowuje zbiorowy obraz dziejów" – mówi się w pierwszym zdaniu. Tylko na stronie 12 projektu podstaw do liceów i techników, gdzie mowa jest ogólnie o przedmiocie historia, słowo „naród" pojawia się 6 razy, „ojczyzna" (w różnych wariantach, takich jak „miłość do Ojczyzny", „dzieje ojczyste", „język ojczysty") – 5.

Możemy się śmiać z patosu języka używanego w podstawach, ale kryją się za nim rzeczy poważne. Weźmy te pozornie oczywiste, a w gruncie rzeczy puste zdania o „skarbnicy zbiorowej pamięci", która „przechowuje obraz dziejów". To nie takie proste. Nie ma czegoś takiego, jak jedna, zbiorowa pamięć; mówią o tym współczesne badania dotyczące pamięci, ale także politycznych narzędzi jej kształtowania (do których programy szkolne, rzecz jasna, należą). W naszej książce jest to zresztą temat, który przewija się w znacznej części wywiadów i tekstów. Nie ma jednego „obrazu dziejów", chyba że jest to obraz wytworzony i narzucony przez jakąś grupę dominującą lub dążącą do dominacji. Pytania brzmią (i to akurat są pytania, które można stawiać na lekcjach, na pewno przynajmniej w szkołach ponadpodstawowych), kto miał moc owego wytwarzania „obrazu dziejów", wpływania na kształt pamięci, jakich metod używano do tego w przeszłości, a jakich używa się dziś i, co najważniejsze, w interesie jakich grup społecznych lub opcji politycznych się takie obrazy wytwarza.

Problem z pustymi zdaniami polega na tym, że kiedy pojawiają się w określonej pozycji, czyli na przykład tak jak tutaj, w dokumencie, który ma mieć moc prawną, często właśnie dlatego że są puste, pozbawione realnej treści, zaczynają funkcjonować jak apel lub jak przepowiednia. Zyskują wpływ na kształtowanie wyobrażeń o rzeczywistości i – co za tym idzie – samej rzeczywistości. W podstawie do klas IV–VIII jasno jest powiedziane, że o to właśnie chodzi. Karty zostają wyłożone na stół: „emocjonalny stosunek do dziejów ojczystych powinien się tworzyć już w trakcie pierwszych lekcji historii w klasie IV "(s. 23). „Całkowitą nowością jest zestaw tematów dla klasy IV, mający trafić również do sfery emocjonalnej. Ważnym czynnikiem jest budowanie świadomości historycznej,

która oddziałuje na postawy "(s. 24). „W nowej podstawie istotą zmian w nauczaniu historii jest położenie nacisku na aspekt wychowawczy, patriotyczny, emocjonalny, który wpływa na budowanie świadomości narodowej i tożsamości historycznej "(s. 26). I wreszcie: „Nowa podstawa programowa, w odróżnieniu od dotychczasowej podstawy, prezentuje taką koncepcję nauczania historii, która rozbudza poczucie miłości Ojczyzny i tworzy świadomość historyczną poprzez budowanie szacunku […]. Na plan pierwszy na każdym etapie edukacyjnym w szkole podstawowej powinno wysuwać się kształtowanie postawy patriotycznej, przy jednoczesnym poszanowaniu dla dorobku innych narodów" (s. 27). To „poszanowanie dorobku innych narodów" stoi w pewnej sprzeczności (niejedna to w tej podstawie sprzeczność) z deklaracjami, takimi jak: „Historia powszechna pozostaje ważnym elementem, jednak należy ją traktować jako tło, pamiętając o szczególnym uwypukleniu tych faktów, które w istotny sposób wpływały na polskie losy" (s. 23). Zauważmy, że na 5 stronach komentarza mniej więcej połowa treści (łącznie z obejmującą półtorej strony tabelką) poświęcona jest porównywaniu podstaw programowych z 2008 roku z nową podstawą. Poza tym mamy uwagi o emocjach i postawach, kilka krótkich akapitów dotyczących podziału materiału między poszczególne klasy oraz może ze trzy również bardzo krótkie akapity, wyliczające proponowane metody dydaktyczne.

Mimo że w samej podstawie pojawia się temat „Historia jako nauka" (w IV klasie szkoły podstawowej oraz w I klasie liceum), okazuje się, że dla twórców podstaw ani wiedza naukowa, ani cały pakiet umiejętności związanych z pracą ze źródłami historycznymi nie ma wartości. Liczy się możliwość snucia opowieści oddziałującej na emocje, a za jej pomocą kształtowania pewnego ściśle określonego modelu patriotyzmu. Modelu, w którym – powiedzmy to jasno – może jeszcze znajdzie się miejsce na „szacunek dla dorobku innych narodów", ale z pewnością już nie na umiejętność krytycznego spojrzenia na, przykładowo, samo pojęcie narodu.

Podstawa programowa do liceum pozostaje na etapie projektu, nie doczekała się więc jeszcze odautorskiego komentarza. Na przywoływanej już stronie 12 projektu podstaw mamy natomiast 7 punktów określających wychowawcze cele nauczania historii. Historia służy „odpowiedzialnemu budowaniu przyszłości, ale zarazem ma także umacniać poczucie miłości do Ojczyzny poprzez szacunek i przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu". Tu właśnie, w duchu romantycznym, a może nawet bardziej w duchu heglowskim, powraca obecne także w podstawie dla klas IV–VIII „budowanie szacunku dla innych ludzi oraz dokonań innych narodów i państw". I wreszcie, na koniec, kilka standardowo określonych kompetencji. Warto podkreślić, że nie ma na tej liście nawet tego, co zwykle uważano za jedną z podstawowych umiejętności, jakich

uczy się na historii, czyli tak zwanego krytycznego myślenia (umiejętności poddawania różnych tekstów – w tym także historiograficznych – analizie, i wskazywania założeń, na których są oparte, oraz podstaw, na których ich autorzy opierają swoje tezy), jest jedynie „krytyczne formułowanie i wypowiadanie własnych opinii".

NARÓD NARODOWI NARODEM

Mamy zatem do czynienia z prostą i jednoznacznie zarysowaną wizją edukacji nacjonalistycznej. Najważniejsza okazuje się silna identyfikacja ze wspólnotą i tożsamością narodową. Przypomnijmy, że tak rozumiane pojęcie narodu jest dziedzictwem XIX wieku. W naszej części Europy na to pojęcie złożyły się, mówiąc w bardzo dużym skrócie, dwie koncepcje:

- romantyczna, wczesnodziewiętnastowieczna wizja narodu, jako wspólnoty „ducha": kultury, języka i tradycji; wspólnota w tej wizji jest jeszcze dość otwarta i inkluzywna, zdolna objąć także tych i te, które w dzisiejszej terminologii nazywamy nieprecyzyjnie „mniejszościami narodowymi", uznająca zasadę „braterstwa" narodów; zachowanie tożsamości takiego narodu wymaga jednak od niego walki o własne państwo, a ta z kolei – nieuchronnie skazuje ją na konflikt z innymi „narodami";
- nacjonalistyczna, oparta na pseudobiologicznych kategoriach wspólnoty „krwi i rasy" koncepcja narodu jako wspólnoty ludzi o tym samym „pochodzeniu", wspólnoty zamkniętej, niedopuszczającej „obcych" elementów, broniącej swojej tożsamości przed jakimkolwiek „zanieczyszczeniem", wspólnota, której relacja z innymi oparta jest na jawnie wyrażanej wrogości, na założeniu o istnieniu nieuchronnego konfliktu i walki między różnymi narodami.

Te dwie połączone i splecione koncepcje przenikają między innymi do XIX- i części XX-wiecznej historiografii, która zaczyna opisywać dzieje poszczególnych grup ludzkich jako dzieje narodu właśnie. To model rozumienia historii, który swoimi korzeniami sięga niemieckiego okresu Burzy i Naporu oraz początków niemieckiego i polskiego romantyzmu. W ten sposób Mieszko, książę Polan, staje się Polakiem, a chrzest, który narzuca swojemu plemieniu, chrztem Polski, aktem założycielskim państwa polskiego. Co ważniejsze, pod koniec XIX i w pierwszej połowie XX wieku koncepcje „narodu" i „rasy" (nierozerwalnie już wówczas ze sobą splecione) stały się jednym z wielkich moto-

rów ludobójstw kolonialnych, masakr pierwszej wojny światowej i gigantycznego ludobójstwa drugiej. Dziś podobny splot powoduje cierpienie i śmierć tysięcy ludzi, uchodźczyń i uchodźców, migrantek i migrantów, na granicach Europy. To jest dziedzictwo, do którego odwołują się autorzy projektu nowej podstawy i które wpisują w program wychowawczy szkoły.

Sytuacji nie ratuje powtarzane kilkakrotnie zdanie o „poszanowaniu dorobku innych narodów". Ono także sugeruje, że jedyną liczącą się wspólnotą, jedyną, która ma prawo do szacunku, znów okazuje się „naród". „Inny", żeby zasłużyć na szacunek, musi być narodem i musi posiadać „dorobek". Gdyby autorzy podstawy czytywali historyków i historyczki z nurtu postkolonialnego[13], mieliby szansę dowiedzieć się, że na poziomie języka, którego używają, ujawnia się dziedzictwo XIX-wiecznego kolonializmu, z jego podziałem świata na „narody", mające cywilizację („dorobek"), oraz „nienarody", zasługujące w najlepszym razie na to, aby je „ucywilizować", w najgorszym – by potraktować je tak, jak sienkiewiczowski Staś potraktował „dzikich" Arabów.

Zwracano już uwagę na to[14], że kształcenie historyczne w projekcie nowej podstawy dla klas IV–VIII zaczyna się od zestawu „wielkich postaci historycznych". Dydaktycznie sam pomysł uczenia stosunkowo małych dzieci „przez ludzi" nie jest jeszcze taki zły. Obciąża go jedna absolutnie podstawowa wada i kilka drobnych. Podstawowa polega na tym, że kiedy tworzy się kanon „wielkich" (nawet otwarty) – a autorzy (anonimowi) projektu podstawy zapewniają, że „obok wymienionych (…) postaci mogą zostać uwzględnione także inne" – (s. 22), z reguły przedstawia on przede wszystkim mężczyzn należących do klas uprzywilejowanych. Na zaproponowanej w podstawie 17-punktowej liście (s. 12) mamy cztery kobiety (księżniczkę, królową, uczoną i żołnierkę), pięciu władców, jednego uczonego, dwóch mężów stanu, jednego papieża oraz liczną grupę żołnierzy (w tym jednego przeora klasztoru). Chłopów i robotników reprezentują anonimowi „kosynierzy" Kościuszki (chłopi) oraz równie anonimowi bohaterowie „Solidarności" (robotnice i robotnicy, jeśli przyjmiemy życzliwą dla autorów podstawy interpretację). Zdecydowana większość wymienionych z imion i nazwisk postaci należała do warstw wyższych. Pomijamy tu kwestię kryteriów doboru: najważniejsze jest to, że tak skonstruowany zestaw pracuje na koncepcji „wielkości" (tylko „wielcy" i „zasłużeni" mają prawo do

[13] A przynajmniej jednego z ojców założycieli tego nurtu, patrz: E. Said, *Orientalizm*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Poznań 2005.

[14] Zrobiła to m.in. Rada Naukowa IH UW, która 25 stycznia przyjęła uchwałę w sprawie podstawy programowej w nauczaniu historii, zawierającą krytyczne uwagi pod adresem projektu podstawy, <http://www.uw.edu.pl/historia-nowa-podstawa/>.

historii/prawo do bycia częścią historii), jednocześnie całkowicie abstrahując od społecznych uwarunkowań, które sprawiają, że np. kobiecie z warstwy książęcej nieco łatwiej jest osiągnąć „wielkość" niż chłopce (pamiętajmy, jaką cenę za próbę wyłamania się z tradycyjnej roli zapłaciła wieśniaczka Joanna d'Arc).

Na liście tematów, zaproponowanych jako opcjonalne zagadnienia do omawiania w klasie IV (s. 12–13), na 11 zaplanowanych zagadnień 2 wpisują się w starą (jeszcze PRL-owską przecież) tradycję uczenia historii Polski jako kraju odwiecznie zagrożonego przez i wiecznie walczącego z Niemcami. Czwartoklasistki i czwartoklasiści mogą więc wybrać temat: „Wojny z Niemcami. Obrona kraju, wojowie. Obrona Głogowa" i/lub „Strajk dzieci we Wrześni. Udręki niewoli, germanizacja, rusyfikacja". Poza tym w materiale przewidzianym dla klasy IV, poza wojnami z Niemcami, historię (jakkolwiek) powszechną reprezentują jeszcze tylko bolszewicy (ostatni proponowany temat: „Bitwa Warszawska. Ocalenie Polski przed najazdem bolszewików"). To jest zresztą ważna odmiana w stosunku do narodowej narracji z czasów PRL-u: wtedy Polska miała odwiecznych wrogów, ale miała też równie odwiecznych przyjaciół. W nowej szkole zostaną już chyba tylko wrogowie.

WIELCY NIEMI I WIELKIE NIEOBECNE

Kiedy w dwudziestoleciu międzywojennym Instytut Gospodarstwa Społecznego ogłosił konkurs na pamiętniki chłopów, a następnie opublikował zbiór kilkudziesięciu z około 500 nadesłanych prac, Maria Dąbrowska napisała z entuzjazmem: „wielki niemowa przemówił!". Być może należałoby to ująć nieco inaczej: polscy chłopi i chłopki nie byli „niemi", natomiast konstrukcja sfery publicznej, zwłaszcza w Polsce przedrozbiorowej, bardzo skutecznie tłumiła ich głosy; nawet wówczas, gdy od czasu oświecenia i insurekcji kościuszkowskiej „sprawa chłopska" staje się jedną z najważniejszych kwestii politycznych, dyskutuje się o chłopach, a nie z chłopami. Są pewne próby, zwłaszcza w okresie romantyzmu, zmiany tego języka, prawdziwy przełom przychodzi jednak dopiero wraz z narodzinami ruchu ludowego. W dwudziestoleciu międzywojennym „wielki niemowa" nie tylko korzysta z oferowanych mu szans na zabranie głosu (jak konkursy na pamiętniki chłopów), ale także sam stwarza sobie własne: strajk rolny w latach 30. należał do największych protestów społecznych dwudziestolecia.

Dziś, kilkadziesiąt lat później, w społeczeństwie, które jeszcze do niedawna było przede wszystkim wiejskie, słowa, takie jak: „wiocha", „wieśniak" czy „cham", wciąż funkcjonują jako popularne obelgi. A podstawy programowe,

w których podkreśla się „nieustannie obecną w naszej historii ideę wolności", o poddaństwie chłopów i chłopek w I Rzeczypospolitej wspominają w punktach w rodzaju „[uczeń] opisuje model polskiego życia gospodarczego w XVI wieku, uwzględniając działalność gospodarczą polskiej szlachty i rolę chłopów" (VI klasa szkoły podstawowej).

W liceum trochę lepiej, choć nadal chłopi, jako grupa społeczna, znajdująca się w jakiejś sytuacji i mogąca zgłaszać jakieś roszczenia, niemal się w podstawie nie pojawiają. W liceum są ukryci w punktach w rodzaju: „charakteryzuje realia życia codziennego w średniowiecznym mieście i wsi" (VIII.3, poziom R). To dobry podpunkt (podobnie jak analogiczny podpunkt w podstawie dla klas IV–VIII), ale dlaczego wprowadzony tylko na poziomie rozszerzonym i dlaczego zagadnienia związane z życiem codziennym pojawiają się niemal wyłącznie w odniesieniu do epok najdawniejszych? Z naszego doświadczenia wynika, że lekcje i książki poświęcone realiom życia codziennego w różnych epokach zazwyczaj interesują uczennice i uczniów i że warto, żeby było ich jak najwięcej. Tak czy owak, uczeń liceum „opisuje przemiany społeczno-gospodarcze" (X.3), „ocenia polską specyfikę w zakresie (…) modelu życia gospodarczego (gospodarka folwarczno-pańszczyźniana)" (XVIII.3, analogicznie XXIII.3), w pewnym momencie pojawi się „sprawa chłopska" (XXXI.4, poziom R, w kontekście powstania listopadowego) i – rzecz jasna – uwłaszczenie (XXXII.6), a wcześniej rabacja galicyjska (w dość niezgrabnym ujęciu: „przedstawia wystąpienie niepodległościowe w roku 1846, w tym powstanie krakowskie i «rabację» galicyjską", XXXI.6. Rabacja nie była wystąpieniem niepodległościowym). Jakąkolwiek sprawczość zyskują chłopi dopiero wraz z tematami, takimi jak ruch ludowy pod koniec XIX wieku (XXXV.6) i Bataliony Chłopskie (LII.6). Pojawia się problem reformy rolnej jako jednej z porażek gospodarczych dwudziestolecia (XLV.1) oraz ocena reformy rolnej przeprowadzonej w PRL (LVII.4).

Pamiętniki chłopów istnieją (w dwudziestoleciu przeprowadzono dwa konkursy pamiętnikarskie, adresowane do mieszkańców i mieszkanek wsi: efektem pierwszego są dwa tomy *Pamiętników chłopów*, efektem drugiego – czterotomowa praca Józefa Chałasińskiego *Młode pokolenie chłopów*, w której autor publikuje część pamiętników, a omawia i cytuje pozostałe) są dostępne w bibliotekach i stanowią znakomity materiał dydaktyczny do wykorzystania na lekcjach. Jeśli idzie o wcześniejsze epoki w historii Polski, warto na przykład poszukać w internecie publikacji profesora Tomasza Wiślicza (wiele jego artykułów znajduje się w publicznym obiegu). Co do Europy, książką, z której chętnie korzystamy i która świetnie sprawdza się na naszych zajęciach, jest na

przykład *Kultura ludowa we wczesnonowożytnej Europie* Petera Burke'a (nie tylko o wsi, jak widać po tytule).

Jednak największym przebojem w naszym zasobie dydaktycznych hitów są dwie inne książki, obie należące do nurtu zwanego „mikrohistorią": Emmanuel Le Roy Ladurie, *Montaillou, wioska heretyków 1294-1324* oraz Carlo Ginzburg, *Ser i robaki. Wizja świata pewnego młynarza z XVI wieku.* Pierwsza jest monografią pewnej wsi we francuskich Pirenejach na początku XIV wieku. Poznajemy w niej imiona i zajęcia bohaterek i bohaterów, słyszymy niemal dosłownie ich głosy, kiedy opowiadają o szczegółach, także bardzo intymnych, ze swego życia, dowiadujemy się o prowadzonych przez nich filozoficzno-etycznych debatach dotyczących przede wszystkim kataryzmu i katolicyzmu. Druga książka ma za bohatera jednego człowieka – młynarza z zapadłej wsi w XVI-wiecznych Włoszech, namiętnego czytelnika wszystkich możliwych (niezbyt licznych) książek, jakie docierają do jego rąk, pełnego pasji myśliciela. W tej książce również rozbrzmiewa głos jej głównego bohatera: przy czym, zgodnie z intencją autora książki, głos ten ma nam opowiadać nie tylko i nie tyle o tym, co się roiło w głowie Domenica Scandelli, zwanego Menocchiem, ile o zaginionym i niedostępnym dla nas świecie kultury ludowej dawnej Europy.

Mikrohistoria, nurt badań, w którym dwie przywołane przez nas książki należą do prac pionierskich i najwybitniejszych, jest odpowiedzią i dopełnieniem monumentalnych prac historycznych z dziedziny historii społecznej i gospodarczej, w których od pierwszej połowy XX wieku zaczęli się specjalizować zwłaszcza historycy francuscy, tak zwani annaliści (nazwani tak od tytułu wydawanego przez nich pisma). Jeden z założycieli tej szkoły i zarazem jeden z największych historyków XX wieku Fernand Braudel pisał: „historia tradycyjna, jeśli ktoś pragnie «historia wydarzeniowa», według Paula Lacombe'a i François Simianda ukazuje ona wzburzenia powierzchni, fale, unoszone potężnym ruchem przypływów i odpływów. Historia ta ma krótkie, szybkie, nerwowe oscylacje. Jest nadwrażliwa, jak wynika z jej definicji, najmniejszy krok wprawia w ruch wszystkie instrumenty pomiarowe. Ale właśnie jako taka jest ze wszystkich najbardziej pasjonująca, najbardziej człowiecza, a także najbardziej niebezpieczna. Nie dowierzajmy tej gorącej jeszcze historii, takiej, jak ją odczuwają, opisują i przeżywają współcześni (…). Ma ona wymiar ich gniewu, ich snów, ich iluzji. (…) Głośne wydarzenia są czasem tylko chwilami, tylko przejawami szerszych tendencji i tylko przez te tendencje mogą być wytłumaczone"[15].

[15] F. Braudel, *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II,* tłum. T. Mrówczyński i M. Ochab, tom I, Warszawa 2004, s. 22–23.

Program annalistów to poszukiwanie przede wszystkim owych szerszych tendencji: Braudel napisze trzytomową książkę, *Kultura materialna, gospodarka i kapitalizm, XV-XVIII wiek,* Marc Bloch – monografię systemu feudalnego w średniowiecznej Europie, ich uczeń Jacques LeGoff – między innymi wspaniałą *Kulturę średniowiecznej Europy.* Mamy w tych książkach do czynienia z historią w skali „makro", z próbą uchwycenia głębokich struktur, które wpływają na kształt konkretnych wydarzeń, wydobycia mechanizmów zmian, dokonania syntezy.

Zwrot w kierunku mikrohistorii nie oznacza powrotu do tradycyjnej historii wydarzeniowej. Oznacza próbę zejścia na najniższy możliwy poziom i próbę zbadania relacji między „wielkimi" wydarzeniami i „wielkimi" procesami dziejowymi a życiem ludzi. Jest zarazem – mówiąc słowami Ginzburga – próbą dotarcia, poprzez pojedyncze głosy, do zaginionej (zniszczonej) kultury warstw podporządkowanych. Jej bohaterami i bohaterkami są ci i te, których tradycyjna historia, skupiona na czynach władców i wojowników, skrupulatnie pomijała tych, którzy i które stali się przedmiotem badań historii społecznej i gospodarczej, ale wciąż jeszcze niekoniecznie mogli w niej przemówić własnym głosem. Badacze i badaczki z nurtu mikrohistorii zadali sobie pytanie: kiedy i w jakich okolicznościach to, co miał do powiedzenia o sobie, swoim życiu i poglądach niepiśmienny chłop lub chłopka, mogło zainteresować kogoś z elity na tyle, by zostało wysłuchane i zapisane? I znaleźli odpowiedź, która dała nam do dyspozycji ogromny zasób nowych źródeł (bezcennych, a zarazem problematycznych): wtedy gdy przesłuchuje ich przedstawiciel aparatu represji – inkwizycji, jak w przypadku książek LeRoy Ladurie'go czy Ginzburga, sądu jak w *Powrocie Martina Guerre* Nathalie Zemon Davis.

Ponownie, powtórzmy – tak się dziś robi historię. Ale nie tak się jej uczy w Polsce.

Historia ludowa, czy też tak zwana historia pisana z dołu nie jest, rzecz jasna, jedyną nieobecną podstaw programowych. Kobiety w szkolnej historii niemal nie istnieją (poza nielicznymi „wielkimi"). Nie ma nigdzie charakterystyki ich położenia, nie ma znaczenia pracy kobiet w różnych modelach gospodarczych, w podstawówce nie ma ruchu kobiecego. Mimo że Polska była jednym z krajów, w którym kobiety bardzo wcześnie wywalczyły sobie prawa wyborcze; ten akurat fakt nie należy do „dokonań" wystarczająco ważnych, aby o nich wprost wspomnieć. Nieco lepiej, choć niewiele lepiej, jest w liceum: pojawia się, co prawda, w ramach historii XIX wieku, podpunkt dotyczący emancypacji kobiet, ale ujęty jedynie jako zjawisko obyczajowe, a nie także jako projekt polityczny: „[uczeń] charakteryzuje nowe prądy ideowe (socjalizm, chrześcijańską demokrację, anarchizm, nacjonalizm, rasizm), przemiany obyczajowe (np. ruch emancypacyjny kobiet) i zjawiska kulturowe

(pozytywizm, naturalizm, realizm, dekadentyzm, secesja), w tym początki kultury masowej" (XXXIV.2; zauważmy przy okazji, że komunizm jako prąd ideowy z podstawy w tym miejscu usunięto – w ogóle pojęcie „komunizm" pojawia się dopiero w kontekście walki, z tym że w drugiej połowie XX wieku): rasizm jest prądem ideowym, emancypacja kobiet – jedynie przemianą obyczajową, w dodatku poprzedzoną drobnym „np.", które sugeruje, że można, ale nie trzeba o niej wspominać.

Podstawy programowe zasypują nas informacjami na temat funkcjonowania monarchii, wojen, kryzysów politycznych, dokonań władców, polityki wewnętrznej i zagranicznej, znowu wojen, teorii politycznych i tak dalej, i tym podobne. Pozostają za to obojętne wobec tego, jak mężczyźni i kobiety mieszkali, spali, jak jedli, w co się ubierali, jak pracowali, spędzali czas wolny, podróżowali, jak radzili sobie z chorobami, jakie dobra dostępne były biednym, a co było luksusem, z czym ludzie się godzili, a przeciwko czemu i jak buntowali – czyli wobec tego właśnie, co „poszerza horyzont wyobraźni historycznej". Uczeń czy uczennica nie zobaczy, nie poczuje i nie zrozumie tego, co nas łączy z mężczyznami i kobietami z miejsc odległych w czasie i przestrzeni, ani tego, w czym oni i my się różnimy.

Jeden z nielicznych momentów, w którym w polskich podstawach programowych, dawnych i obecnych, pojawiało się i pojawia coś więcej niż Europa, to początki nauczania o starożytności oraz średniowiecze. Przy czym nowe podstawy zawierają, chyba więcej niż obowiązujące, zagadnień związanych z historią gospodarczą i z historią kultury oraz pojedyncze zagadnienia w ramach różnych bloków tematycznych, odwołujące się do historii społecznej. Wciąż jednak za mało: sposób, w jaki podstawa jest skonstruowana, nie pozostawia miejsca na jakąkolwiek społeczną czy gospodarczą analizę przyczyn i uwarunkowań faktów, opisywanych przez „historię wydarzeniową". Najmniej zagadnień z dziejów militarno-politycznych jest w bloku dotyczącym starożytnych cywilizacji Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Paradoksalnie, ta zaleta jest zarazem wadą: znakomicie, że uczniowie i uczennice mogą choćby na tym jednym przykładzie uczyć się o związkach między geografią, klimatem, gospodarką a sposobami życia; fatalnie, jeśli taki sposób uczenia niechcący utrwala orientalistyczny sposób myślenia, zgodnie z którym: 1) „prawdziwa" historia to zmienne, szybko biegnące wydarzenia, przede wszystkim polityczne; 2) „Wschód" cechuje trwałość i niezmienność; 3) „my" mamy historię, „oni" mają jedynie kulturę i nawet jeśli kultura ta jest godna niekiedy podziwu albo też jeśli jej osiągnięcia coś dla nas znaczą (w podstawie są, rzecz jasna, nieśmiertelne, znane każdej nauczycielce i nauczycielowi, punkty w rodzaju: uczeń „charakteryzuje najważniejsze osiągnięcia cywilizacji X"), ostatecznie cały ten sposób myślenia o „niezmien-

nych" cywilizacjach Wschodu i „dynamice" charakteryzującej już dzieje Greków (rzekomo „naszych" przodków) służy, jako się rzekło, jedynie utrwalaniu przekonania o jakiejś odwiecznej, istotnej różnicy między „nami" a „nimi"[16].

W kolejnych epokach jest jeszcze gorzej – drugim momentem, kiedy podstawy zwracają uwagę na nieeuropejski świat, jest zawsze podbój tego świata przez Europejczyków: „inni" istnieją w zasadzie tylko o tyle, o ile istnieją „dla nas".

Mieszkańcy i mieszkanki krajów skolonizowanych nie mają zatem głosu, kiedy zaś go zyskują – podstawa dla liceum przewiduje cały dział zatytułowany *Dekolonizacja, integracja i nowe konflikty (*LIV) – od razu pojawia się zdumiewający zapis: podpunkt 1 brzmi bowiem: „wyjaśnia przyczyny, umieszcza w czasie i przestrzeni procesy dekolonizacyjne w Indiach, Afryce i Azji, ocenia ich następstwa, z uwzględnieniem przykładów zbrodni ludobójstwa". Innymi słowy: według autorek i autorów podstawy dekolonizacja nie ma nic wspólnego z walką o wolność czy suwerenność (ważną, jak podkreśla podstawa, dla „nas, Polaków" – ale najwyraźniej nie dla „innych"). Ma natomiast związek z ludobójstwem, pojęciem, które w podstawie do historii pojawia się dwa razy: raz w kontekście procesów norymberskich (LIII.1, poziom R) i drugi raz właśnie w zagadnieniu dotyczącym dekolonizacji. Przy omawianiu Zagłady pojawiają się pojęcia „Zagłada", „Holokaust", „Shoah", „Porajmos" i „Genocyd" („rozróżnia terminologię stosowaną w nauce na określenie niemieckiej polityki eksterminacyjnej w okresie II wojny światowej «Holokaust, Shoah, Porajmos, Genocyd»", LI.1), króluje jednak rzeczownik „eksterminacja" i zwrot „polityka eksterminacyjna" – i tego pojęcia (a nie pojęcia „ludobójstwo") używa się na określenie praktyk kolonizatorów – choć nie wprost, bo słowo „kolonialny" w tym kontekście nie pada, uczeń „podaje przykłady

[16] Tu znów należałoby przywołać Saida. I znów powtórzyć jak refren: nie ma ludów, grup ludzkich, miejsc, jednostek, obszarów – można tu wstawić dowolnie wybrany podmiot – bez „historii", jakkolwiek chcielibyśmy ją rozumieć. Nie ma ludzi, których historia nie miałaby „wymiaru ich gniewu, ich snów ich iluzji". To nasza wiedza zawiera luki. Częściowo dlatego, że istnieją takie podmioty, których historię trudno się bada, ponieważ nie pozostawiły wielu źródeł (na przykład ludy paleolityczne, niektóre starożytne cywilizacje albo niektóre grupy społeczne – choćby chłopi na przestrzeni dziejów). I wreszcie, warto zwrócić uwagę na to, jak dalece czas przeznaczony na omawianie dziejów różnych cywilizacji rozjeżdża się z czasem trwania tychże. Jeśli ponad 4 tysiące lat różnych cywilizacji chińskich zamknięte zostało w jednym fragmencie jednego podpunktu (s. 109), a osiemset lat greckiej rozpisano na pięć zagadnień, wrażenie niezmienności tej pierwszej i dynamizmu drugiej będzie prostą konsekwencją takiego układu treści.

eksterminacji na tle etnicznym lub religijnym w minionych epokach" (LI.2, poziom R); przy takim ujęciu brakuje miejsca na opowiedzenie o klęskach głodu spowodowanych kolonizacją, śmierci rdzennych mieszkańców obu Ameryk, wojnach kolonialnych czy masakrach w Kongu Belgijskim – czyli na opowiedzenie o ludobójstwach na tle, przede wszystkim, politycznym i ekonomicznym, w których rasizm jest jedną z przyczyn, ale nie jedyną.

W tym tomie *Czytanek o Edukacji* powraca nieustannie wątek relacji polsko-żydowskich. Także pod tym względem podstawa zawodzi. Żydzi prawie się w niej nie pojawiają; w klasach IV–VIII są ukryci w punkcie „stosunki narodowe i wyznaniowe" w I Rzeczpospolitej (*a propos* Konfederacji Warszawskiej), potem w Polsce bardzo długo mieszkają już tylko Polacy, aż do II Rzeczypospolitej, kiedy znów pojawia się „społeczna, narodowościowa i wyznaniowa" struktura państwa polskiego. Tematowi Zagłady towarzyszy wysyp polskiego bohaterstwa wojennego. Uczeń: „charakteryzuje politykę Niemiec na terenach okupowanej Europy; przedstawia zagładę Żydów i eksterminację innych narodów; zna przykłady bohaterstwa Polaków, ratujących Żydów z Holokaustu". Przy czym punkty dotyczące Zagłady umieszczono w historii powszechnej, nie w historii Polski.

Podobnie jest w liceum: Żydzi w podstawie programowej pojawiają się tylko w historii starożytnej i raz w XIX wieku [„wyjaśnia przyczyny i charakter przemian społecznych (postępy oczynszowania, migracje, równouprawnienie Żydów)", XXXI.6, poziom R] oraz w rozdziale dotyczącym Zagłady. Trzeba powiedzieć, że autorzy projektu są konsekwentni – chcą uczyć o dokonaniach Polaków, a więc to właśnie robią; własne cierpienie – omawiane szeroko w podstawie – jest cierpieniem, cudze – okazją do bohaterstwa Polaków.

CZAS HISTORYCZNY

Podstawa do liceum ogłasza, że uczeń ma zrozumieć „rządzące przeszłością reguły: polityczne, społeczne, gospodarcze, religijne i kulturowe" (s. 12). We wprowadzeniu do podstawy, gdzie podane są ogólne cele kształcenia, mowa jest także m.in. o dostrzeganiu zarazem zmienności i ciągłości w dziejach, a także zależności między różnymi dziedzinami życia społecznego, o pracy ze źródłami i o dostrzeganiu mnogości perspektyw badawczych (s. 108). Przyklaskujemy tym celom. Tylko jak mają się one do określonych w podstawie wymagań szczegółowych oraz do czasu przeznaczonego na ich realizację?

No właśnie, zastanówmy się nad kwestią czasu. Proponowana podstawa programowa do liceum obejmuje materiał od neolitu do XX wieku, podzielony

na 61 bloków tematycznych (w ramach każdego z nich mamy – na poziomie podstawowym – od 2 do 8 szczegółowych zagadnień, plus dodatkowe zagadnienia dla poziomu rozszerzonego). Klasa I przeznaczona została na uczenie historii starożytnej i średniowiecznej (bloki I–XIII), II – na historię nowożytną do Kongresu Wiedeńskiego (XIV–XXIX), III – na wiek XIX i dwudziestolecie międzywojenne (XXX–XLVII), IV – na wiek XX (XLVIII–LXI). Jeśli spojrzymy na okładki starych podręczników, sprzed reformy edukacji, zobaczymy, że jest to z grubsza ten sam podział, który obowiązywał w dawnym liceum czteroletnim. Warto pamiętać, że już wtedy pojawiały się głosy, iż – zwłaszcza w klasach maturalnych, w których niezbędne jest powtórzenie materiału – na wiek XX z reguły nie zostaje wiele czasu.

Spójrzmy teraz dokładniej na rozkład materiału: klasa I to (na poziomie ogólnym) 59 zagadnień („wymagań") szczegółowych. Klasa IV już 75 zagadnień. Otóż rok szkolny ma maksymalnie 40 tygodni nauki (w praktyce bliżej 36, czasem jeszcze mniej). Projekt ramowych planów nauczania zakłada dla poziomu ogólnego po 2 godziny historii tygodniowo w każdej klasie, co daje maksimum 80 godzin na 59 zagadnień w klasie I (wśród których są takie, jak np.: „[uczeń] charakteryzuje organizację państw i strukturę społeczeństw w cywilizacjach starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu (Mezopotamia, Egipt, Persja, Izrael, Indie, Chiny)" (II.3, s. 109) oraz analogiczne 80 godzin na 75 zagadnień w klasie IV.

Zajęcia na poziomie rozszerzonym mają zaczynać się w przypadku historii od klasy I, przy czym w sumie, w ciągu czterech lat nauki mają się mieścić w 6 godzinach tygodniowo. Sformułowanie „sześć godzin w czteroletnim cyklu nauki" oznacza na przykład jedną dodatkową godzinę tygodniowo w klasie I, jedną w II i po dwie w III i IV. Zatem w klasie I oprócz 59 zagadnień z zakresu podstawowego do zrealizowania byłyby 44 zagadnienia z zakresu rozszerzonego (przy hipotetycznej dodatkowej jednej godzinie tygodniowo); w klasie IV, oprócz 75 zagadnień z zakresu podstawowego i powtórki całości materiału do matury, trzeba opanować 59 zagadnień z zakresu rozszerzonego (mając na to dwie dodatkowe godziny, czyli w sumie maksimum 80 rocznie). Przypomnijmy, że autorzy i autorki podstawy zastrzegli, iż proponowane zagadnienia nie są tematami lekcji, lecz rejestrem założonych umiejętności i, jak pisaliśmy wyżej, owe „umiejętności" polegają ostatecznie na zdawaniu sprawy, w różnych formach („charakteryzuje", „analizuje", „ocenia") z wiedzy, którą się posiada. No cóż – powodzenia!

Demagodzy wykorzystują wolność słowa, by stać się tyranami…

z **prof. Timothym Snyderem**
rozmawia *Dorota Obidniak*

Dorota Obidniak: Czekając na rozmowę z Panem, mimowolnie przysłuchiwałam się wywiadowi, którego udzielał Pan jednej z gazet. Dziennikarz pytał o komentarz dotyczący spraw aktualnych. Nie ukrywam, i ja miałam wielką pokusę, by do nich nawiązać. I właśnie w tym momencie uświadomiłam sobie, jak bardzo jest prawdziwa Pana teza, że „sięgamy do historii, gdy nasz porządek wydaje się zagrożony". W swojej ostatniej książce stwierdził Pan również, że historia udziela lekcji. Znaczyłoby to, że powinniśmy z tych lekcji wyciągać wnioski. Tymczasem odnoszę wrażenie, że nie jesteśmy zdolni do uczenia się z doświadczeń przeszłości i dlatego historia się powtarza, zatacza koła… wręcz stale nas zaskakuje.

Timothy Snyder: Są różne sposoby korzystania z historii i różne sposoby unikania osobistej odpowiedzialności za to, jak kształtujemy naszą przyszłość. Jeden przykład takiego podejścia do historii właśnie pani przytoczyła. To przekonanie, że historia się powtarza, że są w niej jakieś cykle, że zatacza koła. To podejście świetnie rymuje się z przekonaniem, że skoro historia się powtarza, że w tym rytmie jest jakaś nieuchronność, to to, co pani robi, czy to, co ja robię, nie ma znaczenia. Historia się powtarza, a skoro tak jest, to musimy się poddać jej biegowi, nic, co zrobimy, nie zatrzyma tego cyklu, a więc nasze działania nie mają znaczenia. Historia jest jak natura. Możemy się do niej zdystansować.

Drugim sposobem na oddalanie się od biegu zdarzeń jest podejście mówiące o tym, że historia nie ma znaczenia, ponieważ wszystko jest nowe. Życie w poczuciu, że historia stale nas zaskakuje, że nie jesteśmy w stanie jej przewidzieć, także pozwala nam tkwić w przeświadczeniu, że nie możemy na historię wpływać. Takie podejście również zwalnia nas z odpowiedzialności. Przecież nie można się czuć odpowiedzialnym za coś, czego nikt się nie spodziewał.

Mam wrażenie, że egzemplifikacją tego drugiego stosunku do historii są Amerykanie, wręcz się w tym specjalizują. Natomiast ja proponuję takie podejście do historii, które pozwala nam patrzeć na nią jako na zbiór możliwości. Historia pozwala nam przewidzieć, co może się zdarzyć.

To jest bardzo ważne, ważne, ażeby wiedzieć, co się wyklucza, ale też, co jest możliwe. Patrząc na taki wachlarz możliwości, możemy śledzić, w jakim miejscu się znajdujemy, w jaką stronę możemy się przesunąć. Ale jeśli uważamy, że jest jedna historia przez duże H, że się powtarza albo że nie ma historii, to nie widzimy tych możliwości. A zatem historia jest po to, by wypełnić naszą wyobraźnię polityczną świadomością tych możliwości i żebyśmy mogli zrozumieć, co jest możliwe, a co nie jest.

Czy to oznacza, że istnieje pewna ograniczona liczba możliwości i że wybór jednej z nich wykreśla pewną nieuchronną trajektorię zdarzeń?

Ująłbym to raczej tak: liczba możliwości jest nieograniczona, ale jest też nieograniczona liczba rzeczy niemożliwych. Chodzi o to, aby znaleźć granicę między tymi sferami. To zabrzmi paradoksalnie, ale to jest prawda. Bo jeśli mówię, że jest nieograniczona liczba możliwości, to wcale nie znaczy, że wszystko jest możliwe.

Zapytam więc w inny sposób, czy pewne działania nieuchronnie muszą doprowadzić do dyktatury?

To jest tak: patrząc na historię, jesteśmy w stanie pewne procesy przewidzieć, bo je rozumiemy i znamy ich konsekwencje. Wiemy, jakie zdarzenia przyczyniają się do powstania dyktatury, a jakie się z nimi nie „sklejają". Określone następstwa są wynikiem określonych działań, a inne do nich po prostu nie pasują. Jeśli chodzi o dyktaturę, to mamy tu do czynienia z dwoma klasycznymi problemami, bo to już jest klasyka. Pierwszy dotyczy społeczeństw, które są przekonane, że żyją w świecie pewnych niezbywalnych norm, działających jak stabilizatory, co daje im poczucie „normalizacji". Jest to sytuacja, w której ludzie mówią: nie, no przecież nic się nie stanie.

Drugim klasycznym problemem występującym w dyktaturach jest niszczenie instytucji. To jest bardzo prosty przykład dwóch zjawisk, które ze sobą „współpracują", wzajemnie się warunkują i na siebie oddziałują. Likwiduje się lub demoluje jakąś instytucję, a ludzi wmawiają sobie, że to nie ma znaczenia. Tymczasem to są elementy układanki, które się ze sobą łączą w pewien niepokojący wzór. Można go odnaleźć w historii Czechosłowacji w 1948 roku, czy w Niemczech w 1933. Są różne przykłady. I nie jest tak, że zdarzenia, o których mówię, są identyczne ani że się od siebie diametralnie różnią; po prostu są pewne wspólne tendencje i w obu wypadkach je odnajdujemy. Przy pomocy historii można te tendencje rozpoznać, można je śledzić, na przykład język, jak zmienia się język. Są objawy, są symptomy, że dyktatura jest teraz bardziej prawdopodobna. Dzięki historii nie musimy jej doświadczyć na własnej skórze. Możemy wiedzieć, zanim pewne procesy nastąpią, co się zbliża.

Przypuszczam, że Pan jako historyk ma większą świadomość, iż jesteśmy blisko wkroczenia na taką niebezpieczną drogę. Czy jestem w błędzie, sądząc, że dla Pana pewne symptomy niepokojących tendencji

były zauważalne wcześniej niż dla osób, których wiedza historyczna jest nieporównywalnie mniejsza?

Pańska opublikowana w Polsce parę miesięcy temu książka *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku* bardzo różni się od wszystkich dotychczasowych prac. Ta niewielka książeczka ma raczej charakter publicystyczny, a nie naukowy. Notabene czytając ją, myślałam, jaka szkoda, że żaden polski intelektualista nie pokusił się o przygotowanie podobnego poradnika, jak zachować się w trudnych czasach, jak chronić demokrację.

Szczerze mówiąc, nie wiem, czy historyk ma w tym wypadku specjalną przewagę, szczególnie nad kimś, kto po prostu zajmuje się analizą sytuacji politycznej w swoim kraju, bo historyk może sobie myśleć: ja to tak i tak widzę, ale to nie jest moja sprawa, moja odpowiedzialność. Nie trzeba być historykiem, żeby zrozumieć pewien kontekst historyczny. Książki, o której pani mówi, nie pisałem jako zawodowy historyk, ale dzięki temu, że jestem historykiem zawodowym, mogłem ją napisać. Uważałem to za obowiązek obywatelski, a nie zawodowy albo historyczny. To są po prostu dwie sfery. Wcale nie jest też tak, że każdy historyk tak działa i tak myśli. Są historycy, którzy są zwolennikami autorytaryzmu, którzy podobnie jak ja dostrzegają pewne zjawiska, ale mają odrębną misję.

A jeśli chodzi o to, kiedy zacząłem się poważnie niepokoić – to było cztery, pięć lat temu, po wydarzeniach rosyjskich i potem ukraińskich.

Czyli po aneksji Krymu? To był ten moment?

To był taki moment, kiedy zrozumiałem, że Rosja już uosabia inny system, co znaczy, że nie można patrzeć na Rosję i mówić: „no tak, to jest niedoskonała wersja zachodniego systemu". Nie, to już jest coś innego. Ponadto Rosji podczas rewolucji i podczas wojny na Ukrainie udało się nam sprzedać rzeczy całkiem nieprawdziwe. Zrozumiałem wówczas, że jeżeli taka propaganda może funkcjonować, jeżeli wolimy taką propagandę od twardych faktów, to znaczy, że sam system zachodni został zaatakowany i że mamy problem. Bo cóż, Rosja jest Rosją, stosuje pewne metody od lat. Jednak fakt, że woleliśmy myśleć: „aha, to jest jakiś konflikt, tam, daleko od naszej cywilizacji", a nie myśleć kategoriami ustrojowymi, że suwerenność jest suwerennością, granice granicami, a wojna wojną, oraz że woleliśmy się zadowolić kłamstwem, było dla mnie objawem nowego, niebezpiecznego zjawiska. Kiedy mówię myśmy, myślę o nas na Zachodzie, nie o Polakach czy mieszkańcach tej części Europy, którzy mając określone doświadczenia, po prostu tę rosyjską „opowieść" odrzucali.

Napisał Pan, że sięga się do historii, gdy nasz porządek polityczny wydaje się zagrożony, i że taki sposób działania czy myślenia należy do podstawowych tradycji Zachodu. Jako „strategia" wydaje mi się on jednak mało skuteczny. Ale może moje wątpliwości są skutkiem naszego, polskiego doświadczenia historycznego. Mam poczucie, że akurat my odwołujemy się do historii po niewczasie, kiedy pewne granice zostały już przekroczone, a groźnych procesów już nie można odwrócić. Ale może się mylę? Może zna Pan z historii takie krzepiące przypadki, kiedy przywołanie jakichś zdarzeń spowodowało, że ludzie zeszli z niebezpiecznej drogi, choć już nią kroczyli?

Chcę jeszcze raz podkreślić, że „dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku" napisałem dla Amerykanów. Chciałem ich przekonać, że warto myśleć historycznie i żeby zaczęli to praktykować. By tego dokonać, sięgnąłem aż do ojców założycieli, bo oni tak naprawdę myśleli historycznie i myśleli kategoriami podobnymi do moich. W ten sposób chciałem podkreślić tę naszą tradycję i przeciwstawić ją dzisiejszej antyhistoryczności.

Sądzę, że owszem są momenty odwoływania się do doświadczeń historycznych, może nawet częstsze, niż nam się wydaje. Może właśnie teraz przeżywamy jeden z takich momentów. Ale trudno powiedzieć, ile ich jest, ile było, bo jeśli do katastrofy nie dochodzi, to nie jesteśmy świadomi, że w ogóle była możliwa.

A więc ja bym powiedział trochę na odwrót, że tam, gdzie powstała jakaś długotrwała demokracja, można założyć, że był to wynik historycznego rozumowania, a więc odwoływania się do historii. Weźmy przykład Niemiec. To jest dzisiaj bardzo dobrze prosperujące państwo demokratyczne, którego siła tkwi w odczytaniu własnej współczesnej historii i wyciągnięciu z niej wniosków.

Podobnie państwa, narody wschodnioeuropejskie w późnych latach 80., przechodząc od komunizmu do Europy, kierowały się pewnym pomysłem historycznym, ideą, że nie można istnieć w osamotnieniu. Tego pomysłu już nie ma, niestety nie ma już tej mądrości, że aby odnieść sukces jako Czechosłowacja albo Polska, trzeba też być Europą. Wówczas ta idea była wspólna polska i czeska, i słowacka, i węgierska. I była ona możliwa dzięki temu, co się jeszcze wtedy pamiętało, mianowicie klęskę lat 30., klęskę II wojny światowej. „Solidarność" to jest kolejny przykład. Ludzie, którzy działali w „Solidarności", myśleli o tym, co się stało w roku 1970, w roku 1968, w roku 1956. I wyciągali wnioski, a więc myśleli historycznie. Może nie zawsze słusznie, ale na pewno „Solidarność" jest między innymi skutkiem pewnego rodzaju myślenia historycznego. Jak i to, że nie było konfliktu między Polską i Ukrainą w latach 90.,

ani poważnego konfliktu między Polską i Litwą. To też jest skutkiem myślenia historycznego, stylu Giedroycia albo stylu Skubiszewskiego.

Nikt teraz o tym nie pamięta, bo powodzenie powoduje, że nikt nie myśli, a więc i nie pamięta, jakie są jego źródła. A zatem moja teza brzmiałaby raczej tak: wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia w waszej, polskiej historii z powodzeniem, prawdopodobnie jest ono konsekwencją rozumowania historycznego.

To by znaczyło, że raczej rzadko się nam zdarzało myśleć historycznie… Stawia Pan tezę, że sukces jest zdeterminowany myśleniem historycznym. W *Rozważaniach o wieku XX* rozmawiał Pan z Tonym Judtem o relacji między pamięcią a historią. Zgodziliście się co do tego, że historia jest „starszą i brzydszą siostrą pamięci" i z tego powodu często przegrywa.

Widać, że dwaj faceci rozmawiają…

Fakt, dziękuję za ten komentarz! A zatem wracając do waszych, jak się okazuje nie wolnych od seksistowskich porównań, rozważań, czy ta „uwodzicielska" pamięć, która jest „próżną gawędziarą", nie odgrywa czasem pozytywnej roli. Sam Pan przed chwilą powiedział, że niepamięć bywa zgubna. Dziś najbardziej mnie niepokoi, że odchodzi pokolenie, które pamiętało II wojnę światową i jej skutki. Coraz mniej jest także tych, którzy pamiętają stalinizm, a im mniej pamiętamy, tym łatwiej historię zastępują różne nacjonalistyczne narracje. Póki pamiętamy o wojnie, życiu w zniewolonym społeczeństwie, chronimy to, co osiągnęliśmy, spokojniejszy i lepszy świat. A więc jak właściwie jest z tą pamięcią – jest strażniczką, czy wręcz przeciwnie? Powołał się Pan na Niemcy, którym udało się w sposób godny podziwu przepracować doświadczenie nazizmu, ale oboje wiemy, że nie wszyscy tego dokonali, a ci, którzy budowali podwaliny powojennej niemieckiej demokracji, ustępują pola nowym generacjom, wśród których coraz silniejszą grupę stanowią nacjonaliści i populiści, czekający, by zająć miejsce poprzedników.

Zupełna zgoda, że zmiana pokoleniowa niesie w sobie pewne zagrożenia. Tę zmianę widać także w Polsce. To jest problem, ma pani rację, dla nas wszystkich, także dla mnie. Świadkowie z ich pamięcią, szczególnie, gdy jest ich wielu, są na ogół sojusznikami historii. Tyle że to, o czym pani mówi, to pamięć w znaczeniu osobistym. Ludzie, którzy coś przeżyli, pamiętają o tym i są w stanie

przekazać innym swoje doświadczenie, są bardzo ważni. Ich faktycznie już prawie nie ma. Tylko dla mnie oznacza to, że rola historii wzrasta.

Młodzi ludzie, którzy nie głosowali w ostatnich wyborach, po prostu nie mają świadomości, że istnieją inne formy państwowości. Gdy się jest młodym, potrzeba zmian jest silna, ale brakuje wyobraźni, że zmiany mogą prowadzić także w innym kierunku, niekoniecznie pożądanym. Dwudziesto- i dwudziestoparolatkom wydaje się, że nie istnieje stan, który uczyniłby niemożliwym ich styl życia, uważany przez nich za stan naturalny.

Tak właśnie sądziła nasza młodzież rok temu. Nie mieściło się w wyobraźni młodych, że jest możliwe to, czego dziś jesteśmy świadkami, a więc dlaczego mieliby głosować. Nie głosowali i ich dziadkowie zdecydowali. Młodzi potem żałowali, ale już było za późno. To jest zjawisko międzynarodowe dziś dotyczące, niestety, także krajów postkomunistycznych. Ale jeśli spojrzymy na Hiszpanię czy Portugalię, zauważymy, że tam także ludzie już nie pamiętają, czym był autorytaryzm. Świadomość historyczna, czym były rządy Franco czy Salazara nie jest już dziś powszechna.

Wiele osób, czasem w najlepszej intencji, myli i zaciera różnice między pamięcią a historią. Powtórzę więc, właśnie dlatego historia jest potrzebna. Bez historii to, co zatriumfuje, co zwycięży, to będzie pamięć w innym znaczeniu – pamięć państwowa. Pamięć, która wykorzystuje przekazy powielane przez drugie, trzecie pokolenie dla potrzeb doraźnych. I to się dzieje w każdym kraju. Bardzo wyraźnie widać to dziś w Polsce. Godzenie się na to, by pamięć zastępowała historię jest bardzo niebezpieczne. A ja wierzę w różnicę między historią i pamięcią.

Teraz szczególnie potrzebujemy historii, taki był cel mojej książki, przywołującej dwadzieścia bolesnych lekcji, których udzielił nam wiek XX. Książka ta jest, dziwnym trafem, czytana także przez młodych Polaków. Jest pewnym paradoksem, że mogłem ją napisać dla młodych – dla młodych Amerykanów, dzięki temu, że starsi, by nie powiedzieć starzy, Polacy nauczyli mnie rozumieć pewne procesy historyczne, dokonujące się kiedyś w tej części Europy.

Czyli mówimy o historii jako antidotum na manipulację. O historii, która pozostaje w opozycji do pamięci traktowanej w sposób, który eliminuje z niej to, co nie jest zgodne z celami politycznymi. O historii, która – jak to z Tonym Judtem ujmujecie – nie pasuje do parków rozrywki, stadionów, pomników. We wspomnianych już rozmowach stwierdziliście wręcz, że „manifestacje przeszłości zakorzenione w pamięci są z konieczności częściowe, przelotne, wybiórcze. Ci, którzy je

organizują, prędzej czy później skazani są na mówienie prawd częściowych lub ewidentnych kłamstw”[1].

I nadal tak myślę.

Jak to się ma do tego, o czym mówił Pan na początku naszej rozmowy, opisując różne podejścia do historii: o traktowaniu historii w kategoriach nieuchronności i wieczności. Takie dwa pojęcia wprowadził Pan do swojej książki o tyranii. Przyznam, że wcześniej się z nimi nie spotkałam; to jakieś terminy z amerykańskiej historiozofii?

To moje własne terminy, wymyśliłem je dla moich studentów, którzy podczas jednego z wykładów w listopadzie ubiegłego roku poprosili mnie o to, bym wyraził zdanie na temat obecnej polityki. Zgodziłem się na to, ale nie podczas wykładu. Odpowiedziałem im, że jeśli kwestie te ich interesują, odpowiem im później, na osobnym spotkaniu. Chodzi o to, że muszą znaleźć inną przestrzeń i inny czas na taką dyskusję. Jeśli mnie na takie spotkanie zaproszą, to ja się do niego odpowiednio przygotuję.

Przy tej okazji zastanawiałem się nad koncepcją, jak do nich mówić. Zwracałem się do młodzieży i moje konkluzje też skierowane były raczej do młodzieży. Do ludzi, którzy – co od dawna mnie frapowało – żyli w świecie nieuchronności i teraz zostali skonfrontowani z innym światem. Chodziło mi więc w jakimś sensie o ich bezpieczeństwo, o bezpieczne przejście na drugą stronę. Chciałem, żeby zatrzymali się na chwilę, żeby zrozumieli, w jakim momencie historycznym się znaleźli i co sama historia może im dać. Chciałem uczulić ich na to, by nie pozwolili sobie na luksus myślenia w kategoriach nieuchronności, czyli by nie żyli w przekonaniu, że historia może podążać tylko w jednym kierunku: w stronę demokracji liberalnej. To jest w tradycji anglosaskiej bardzo popularne. Sposób myślenia o przeszłości i teraźniejszości, spopularyzowany przez Henry’ego Butterfielda między innymi w książce *The Whig Interpretation of History,* w której przedstawił on wigowską wizję historii świata jako nieustający postęp, pochód ku lepszemu życiu, ku większej wolności etc. To jest mit, którym upajaliśmy się po upadku komunizmu w Europie Wschodniej. W Ameryce okres 1989–1991 określano nawet „końcem historii”. Chciałem ich także przestrzec przed rozumowaniem w kategoriach wieczności, czyli życiem w przekonaniu, że niczego nie da się zrobić, że wszystko zawsze źle się kończy, że wszystko się cyklicznie powtarza.

[1] T. Judt, T. Snyder, *Rozważania o wieku XX*, Poznań 2013, s. 304 i 305.

To, co mówiłem o wieczności, wiąże się także z moim przekonaniem, że ideologie wracają. W ostatnich dwóch latach przeczytałem właściwie wszystkie prace pewnego bardzo prawicowego, właściwie faszystowskiego, rosyjskiego filozofa Iwana Iljina, zmarłego ponad 60 lat temu. Jego idee przeżywają renesans we współczesnej Rosji, do jego myśli często odwołuje się Władimir Putin[2]. Iljin jest bardzo typowym, wręcz skrajnym przykładem patrzenia na historię jako na powtarzające się cykle. My jesteśmy zawsze w środku cyklu. Charakterystyczną cechą cykli w ujęciu Iljina jest to, że inni zawsze nas atakują i okupują, a więc musimy się bronić przed tym, co przychodzi z zewnątrz.

Podobnie myśli Steve Bannon, który jest tak zwanym doradcą strategicznym obecnego prezydenta USA; on też jest przekonany, że są cykle historyczne i że akurat teraz jesteśmy w takim momencie, kiedy konflikt jest nieunikniony. Po prostu tak jest i nic się nie da zrobić. Między innymi o tym, że taki sposób patrzenia na historię powraca, myślałem, pisząc dwadzieścia lekcji.

A zatem w rozmowie ze studentami apelowałem do nich o przyjęcie odpowiedzialności, bo historia pozwala nam przyjąć odpowiedzialność – nie za wszystko, ale za wiele.

Skoro myślenie o historii jako powtarzających się cyklach nie jest wynalazkiem ostatnich wieków, czy wiemy, kiedy pojawiło się ono w historiozofii? Czy starożytni też tak patrzyli na historię, czy to przyszło później? W moim odczuciu jest to myślenie, które upodobnia historię do natury, do cykli biologicznych, ale także do ekonomii z jej cyklami koniunkturalnymi. Czy to może powodować, że postrzeganie historii jako pewnej nieuchronności jest łatwiejsze do zaakceptowania…

[2] Iwan Iljin zmarł w Zollikon, niedaleko Zurychu, w Szwajcarii w 1954 roku. Jego szczątki zostały sprowadzone do Moskwy w 2005 roku i pochowane z honorami na cmentarzu przy Dońskim Monastyrze. Na nekropolii, powstałej pod koniec XVIII wieku dla kilku arystokratycznych rodzin, spoczywają wybitni przedstawiciele nauki, sztuki i polityki, także ofiary represji NKWD. W 2008 roku tu właśnie pochowano Aleksandra Sołżenicyna. Równocześnie z prochami Iljina sprowadzono i pogrzebano tu także szczątki zmarłego na emigracji białogwardyjskiego generała Antona Denikina. Na grobie Iljna Putin osobiście złożył kwiaty, a jego książka *Nasze zadania* była jedną z trzech wydanych przez Kreml w 2014 roku; dystrybuowano ją wśród partyjnych oficjeli i przedstawicieli władz lokalnych (informacje m.in. za <https://irrussianality.wordpress.com/2014/12/22/putins-philosopher/>).

To jest, ogólnie rzecz biorąc, bardzo stary sposób myślenia. Grecy tak rozumowali, w renesansie tak rozumowano. Pewne tezy Hegla też się wpisują w tę narrację. To jest stary spór o to, jaki jest kształt historii. Dla mnie nie ma to związku z ideologiami ekonomicznymi, uważam natomiast, że współcześni niezwykle szybko przechodzą nad kryzysami ekonomicznymi do porządku dziennego, w przekonaniu, że nic takiego nie może się ponownie wydarzyć. Oni właśnie żyją niejako poza historią, historia dla nich nie istnieje. Po kryzysie w 2008 roku wprowadzono pewne reformy systemu bankowego, które dziś próbuje się wycofać, bo większość zapomniała już o skutkach tej ekonomicznej katastrofy.

Jak zachęcić młodych do przejmowania odpowiedzialności, skoro, jak sam Pan w swojej ostatniej pracy stwierdził, wychowaliśmy pokolenie bez historii. To znaczy takie, które nie rozumie historii, znaczenia historii. Nie umiemy, nie wiemy, jak o historii uczyć, czy wiemy, tylko zaniedbaliśmy tę dziedzinę?

To, co powiem, wyda się banalne, bo w gruncie rzeczy sposób jest prosty: po pierwsze, trzeba poświęcać odpowiednio dużo czasu na omawianie podstawowych, rudymentarnych zagadnień. Obecnie mamy w Stanach problem, ponieważ ogromna rzesza obywateli już nie ma pojęcia, jak funkcjonuje i ma funkcjonować konstytucja. Jest więc jasne, że w szkole powinno się w pewnym momencie zrobić pauzę i powiedzieć: stop, teraz spędzimy parę tygodni na analizowaniu naszej ustawy zasadniczej. To jest niezwykle istotne. Kiedy byłem uczniem, mieliśmy cały semestr poświęcony naszemu ustrojowi politycznemu. Tego już u nas prawie nie ma, a to jest bardzo potrzebne. Kiedy szedłem w ostatnich dniach ulicami Warszawy, spotykałem ludzi z plakatami, na których widniały hasła o konieczności obrony trójpodziału władzy. Zrozumienie, czym jest trójpodział władzy, dlaczego powinniśmy go chronić, ma kapitalne znaczenie. Amerykanie podczas ostatnich wyborów pokazali, że nie rozumieją, jakim problemem, a więc zagrożeniem, jest Trump, bo zaczęli zapominać, jakie instytucje stanowią o jakości państwa, jakie mają zadania i jak mają ze sobą współgrać. Zatem moja uczciwa, choć pewnie mało efektowna odpowiedź brzmi: po prostu trzeba dobrze, dogłębnie uczyć o tym, co ma fundamentalne znaczenie.

W nauczaniu historii ważne jest również nieuleganie romantycznej pokusie, żeby mówić tylko o dobrych okresach. Powtarzam to już od lat, ale wydaje mi się, że dla Polaków kluczowe znaczenie ma zrozumienie lat 20. i 30. Trzeba o nich pisać, trzeba o nich dyskutować. Nie po to, żeby pokazać, jaki zły był system sowiecki czy faszystowski, choć to oczywiście są niezwykle ważkie zagadnienia związane z tym czasem historycznym. Sam jestem historykiem

badającym właśnie te systemy. Chodzi mi o to, że nie można przeskakiwać od 18 listopada 1918 od razu do II wojny światowej. Żeby zrozumieć własne osiągnięcia, trzeba znać i rozumieć własne słabości. Należy konsekwentnie, powoli przyjrzeć się temu niedawnemu, nie do końca udanemu państwu polskiemu z okresu dwudziestolecia międzywojennego.

Po trzecie, trzeba uczyć się historii w sposób otwarty, czyli w sposób pozwalający na rozmowy z innymi. Jeżeli się uczy polskiej historii w ten sposób, że historia żydowska albo ukraińska wydaje się być historią odrębną, oddziela się ją niejako od historii Polski, to jest to nieporozumienie, bo nie da się zrozumieć polskiej historii bez Żydów, bez Ukraińców. Są inne przykłady, ale te dwa tutaj są chyba najbardziej istotne.

Jeżeli uczeń, kończąc liceum, gimnazjum czy inną szkołę, myśli, że ukraińska historia to jest temat zupełnie odrębny, to znaczy, że nic nie wie o polskiej historii. Jeśli myśli, że jest historia Polaków i jest historia Żydów, to znaczy, że nic nie rozumie. To znaczy, że rozumie mniej niż nic z polskiej historii. Politycznie rzecz biorąc, historia, a raczej nasz stosunek do historii, jest jakimś sprawdzianem. Z historią nie jest tak, że ja mam swoją i pani ma swoją. W historii zasadnicze znaczenie ma to, że jesteśmy w stanie jakoś ze sobą rozmawiać. I nie musi być tak, że Żyd amerykański i Polak zgadzają się ze sobą w stu procentach co do każdego zjawiska, ale muszą mieć jakieś wspólne odniesienie. Jeśli takiego odniesienia nie ma, mamy problem. Historia jest właśnie po to, ażeby uczyć się rozmowy, żeby zacząć rozmowę z innymi. Natomiast pamięć polityczna jest po to, żeby takim rozmowom zapobiec, żeby je udaremnić. A historii chodzi o to, żeby takie rozmowy były możliwe.

Stwierdził Pan przed chwilą, że powinniśmy – tak to odebrałam – uczciwie, krytycznie spojrzeć na lata 20. Tymczasem, w moim odczuciu, jest to jeden z najbardziej zmitologizowanych okresów w naszej historii. O latach 20. i 30. krąży wiele nieprawdziwych opinii, także dlatego że lata powojenne nie służyły poważnej analizie osiągnięć i porażek dwudziestolecia. Oczywistą reakcją na opluwanie niemal wszystkiego, co miało związek z międzywojniem, było gloryfikowanie tych czasów, gdy można już było otwarcie mówić o polskich osiągnięciach z tamtych lat. W tej sytuacji niezwykle trudno jest krytycznie pisać o II Rzeczypospolitej, by nie być oskarżonym o powielanie radzieckich „bolszewickich" kłamstw o Polsce. Pan sam w *Rekonstrukcji narodów* napisał, że nie będzie się zajmował mitami, ponieważ zajmowanie się mitami jest jak „taniec ze szkieletem". Mnie się wydaje, że właśnie obowiązkiem historyka jest obnażanie nieprawdy, ponieważ mity są pożywką nacjonalistów

i podżegaczy. To na mitach budują oni swoje wizje idealnego świata z przeszłości, do którego jakoby można wrócić. Byliśmy świadkami, jak się te mity tworzy w Litwie, która budowała swoją młodą państwowość w ostatnich dziesięcioleciach, w Serbii czy w Chorwacji. Wiemy, co eksplozja mitologicznych wersji historii państwowej i lokalnych patriotyzmów wyzwoliła na Bałkanach. Więc się pytam, gdzie byli wtedy historycy, czy gdzie są historycy dzisiaj?

Obawiam się, że panią rozczaruję, ale mity, o których mówimy, często budują właśnie historycy. To trzeba uczciwie wprost powiedzieć, bywa, że przede wszystkim historycy mitologizują historię, także w Polsce, także historię międzywojnia. Historycy piszą często podręczniki do historii, w których czasem świadomie, a czasem nie, przekazują uczniom upiększoną wersję wydarzeń.

To, że tak twierdzę, nie znaczy, że się z tym zgadzam lub to akceptuję. Wręcz przeciwnie, podkreślam, że nie wolno nam tego robić. Skoro jednak są historycy, którzy „poprawiają historię", to ktoś musi pisać tę historię, która nie jest mitem. Kiedy we wstępie do *Rekonstrukcji narodów* zastrzegłem, że nie będę zajmował się obalaniem mitów, to właśnie miałem na myśli, że mam obowiązek napisać tę pracę w sposób konstruktywny. Ktoś musi sensownie przedstawić złożone kwestie ewolucji idei narodowych we wschodniej Europie. Gdybym zajął się polemizowaniem z mitami, to byłaby to zupełnie inna książka, książka o mitach. To byłaby dla mnie praca pozbawiona treści, nie zrealizowałbym swojego celu, którym było napisanie książki o kształtowaniu się nowoczesnej narodowości w Polsce, Litwie, Ukrainie i Białorusi w latach 1569–1999.

Oczywiście, zgadzam się z panią, że moim obowiązkiem jest odpowiadać na mity. Ale nie muszę tego robić w moich własnych pracach, w mojej własnej historiografii. Odpowiadam na mity w rozmowach, w prasie, przy każdej właściwie okazji. Ale to nie jest moja praca. To nie jest moje główne zadanie. Moja praca polega na tym, żeby badać, zrozumieć, opisać przeszłość i budować właśnie ten materiał, który się sam broni i daje się obronić – historiograficznie, racjonalnie. Jeżeli ograniczałbym się w swojej pracy do szukania kompromisu pomiędzy konkurującymi ze sobą mitami narodowymi, to w swojej pracy historyka nie poszedłbym naprzód. Jeżeli swoją pracę naukową rozumiałbym jako odpowiadanie na mit, to w tym wypadku w pewnym sensie brałbym udział we współtworzeniu tego mitu. Bronię historii przed mitologizacją, starając się pisać ją najlepiej, jak potrafię, w jakimś stopniu walczę więc z półprawdami nie wprost, ale całą swoją pracą, mam bowiem przeświadczenie, że jeśli ktoś pozna fakty, zrozumie kontekst, to nie trzeba mu palcem wskazywać, że jakaś opowieść jest mitem, sam to dostrzeże. Są sytuacje, które nie wymagają zajmowania oficjalnych stanowisk.

Często jest tak, że jeśli jest wiedza historyczna, to nie ma miejsca na mit. Po prostu pewne mity nie rosną tam, gdzie istnieje grunt historyczny.

> Rozumiem Pańskie racje i zdaję sobie sprawę, że nie można oczekiwać, by rzesze historyków zajęły się nagle problemem mitologizowania „żołnierzy wyklętych", nie zmienia to jednak faktu, że ubolewam nad brakiem poważnej debaty o tym, jakie konsekwencje może mieć popularyzacja tego mitu. Dostrzegam teraz, po Pańskiej uwadze, jeszcze wyraźniej, jak znaczącą rolę w budowaniu owych mitów odgrywają niektórzy historycy, a nawet instytucje powołane do badania historii i poszukiwania prawdy historycznej. Proszę mi więc powiedzieć, jak to jest z etyką zawodową historyków i czy istnieją zasadnicze różnice pomiędzy etyką zawodową historyka – badacza, a historyka – nauczyciela akademickiego.

Moim zdaniem gdybyśmy się pokusili o opis postaw etycznych historyka badacza i nauczyciela, to pokryłyby się one w stu procentach. Po pierwsze, trzeba zawsze pamiętać, że historia jest, historia nie jest projekcją własnych emocji, kondycji i przekonań. Do tematu historycznego należy podchodzić z szacunkiem.

Po drugie, powinno się bazować na źródłach, bo źródła nie są po to, żeby je skatalogować, nie są po to, żeby potwierdzały nasze przekonania; czyta się źródła nie po to, żeby znaleźć podpisy pod narracją, która jest już gotowa, czyli nie po to, żeby uzasadnić i ugruntować własne tezy. Dlatego należy uczyć się języków, by odsłaniać te „kości", odgarniając warstwy, które mogą – z powodu niedoskonałości przekładu – zniekształcać lub przysłaniać fakty. Źródła się czyta, aby się dowiedzieć nowych rzeczy, czyli właśnie, aby zmienić własne przekonania, bo w źródłach zawsze są niespodzianki. Historyk, który nie znajdzie niespodzianek w źródłach, nie jest historykiem. A więc szacunek dla historii i dla źródeł.

Po trzecie – historiografia. Powinno się czytać, w miarę możliwości, wszystkie inne interpretacje nie po to, ażeby się zgodzić albo nie zgodzić z ich autorami, ale żeby uświadomić sobie, jakie interpretacje są możliwe, i zastanowić się nad tym, czy któraś z nich lepiej nie oddaje faktów i trafniej nie opisuje źródeł niż nasza. Z innymi interpretacjami trzeba się więc zapoznawać po to, by zobaczyć coś nowego.

Po czwarte, i to dotyczy w większym stopniu pracy edukacyjnej, studentów i wykładów, trzeba znaleźć równowagę między minionym i naszym światem, co oznacza, że trzeba pisać i wykładać w taki sposób, aby w każdym zdaniu, zachowując

wierność dla przeszłej rzeczywistości, robić to zrozumiale dla dzisiejszych ludzi. I to jest etyka jakby dwustronna, bo wobec umarłych i wobec żywych.

> Myślę, że z tym, o czym Pan właśnie powiedział, łączy się jeszcze jedna kwestia, o którą chciałam zapytać – o rolę muzeów. Wybudowaliśmy kilka nowoczesnych muzeów, trzy z nich, długo wyczekiwane, nabrały wręcz symbolicznego znaczenia, ponieważ ich ekspozycje stały się impulsem do gorących dyskusji. Myślę o Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN i Muzeum II Wojny Światowej. Razem z Tonym Judtem podzieliliście muzea na dwie grupy. Pierwsza to memoriale, które apelują do emocji. Ich twórcy starają się w zwiedzających wzbudzić uczucia, które – jak sądzą – były udziałem uczestników wydarzeń historycznych prezentowanych w muzeum. Te drugie, historiale, przedstawiają zdarzenia historyczne w bardziej konwencjonalny sposób i służyć mają raczej celom pedagogicznym. Jak zrozumiałam z waszej rozmowy, uznaliście, że jeśli już istnieją takie dwa podejścia do prezentacji muzealnych, to należy najpierw zachęcać ludzi do zwiedzania historiale, ponieważ jeśli brak wiedzy historycznej, to memoriale ze swoimi sztuczkami technicznymi i nowinkami nie pomogą zwiedzającym poznać i zrozumieć historii, która nie była ich udziałem. Do tej grupy zaliczyliście także Muzeum Holokaustu w Waszyngtonie, które dla twórców wielu muzeów na świecie jest wzorem. A zatem konkludując, jak Pan jako historyk ocenia nasze sztandarowe ekspozycje?

Zacznę od swojego stosunku do Muzeum Holokaustu. Jako historyk zawsze chodzę po muzeum z pewnym dyskomfortem, bo myślę: no nie, to pokazano bez kontekstu, a tutaj skupiono się na doświadczeniach zachodnich, a tymczasem wschodnie są ważniejsze; no nie, no to jest stereotyp. I to mnie boli. Podobne odczucia towarzyszyły mi także podczas zwiedzania Muzeum Holokaustu w Waszyngtonie, choć to jest porządne muzeum, ale to muzeum ma własne archiwum, ma swoje zasoby badawcze i to było dla mnie najważniejsze; pracowałem tam z ogromną korzyścią, kiedy zajmowałem się czystkami etnicznymi na Wołyniu, korzystałem ze źródeł z Wołynia, które znajdują się w zasobach tego muzeum, ponieważ oni mają kopie albo oryginały dokumentów polskich z okresu międzywojennego i powojennych sowieckich. Bez tego archiwum nie miałbym dostępu do takich materiałów albo dostęp ten byłby bardzo trudny.

Powtórzę, jako historyk czuję pewien dyskomfort w każdym muzeum. I w tym kontekście nie mam wrażenia, że trzy wspomniane przez panią muzea grzeszą specjalnie na tle innych. Jeżeli są – porównuje te polskie muzea i Mu-

zeum Holokaustu – nie widzę, ażeby po tej czy po tamtej stronie było więcej mitologii. Uważam, że w warunkach polskich, w jakich dziś żyjemy, istnienie tych muzeów jest raczej dobre, bo muzea mogą zaprosić do dalszych przemyśleń, do dalszego zgłębiania zagadnienia, ale tylko i wyłącznie pod warunkiem, że muzeów jest więcej, że istnieją różne muzea pokazujące te same zdarzenia, czy problemy. Kiedy toczyła się ta długa dyskusja o Muzeum II Wojny Światowej, z którym byłem osobiście związany, to z łatwością mogłem się zgodzić z opinią prof. Nowaka, że powinien być pluralizm, że odwiedzenie Muzeum II Wojny Światowej daje wiele do myślenia tym, którzy wcześniej byli tylko w Muzeum Powstania Warszawskiego, a Muzeum Powstania daje do myślenia temu, kto wcześniej widział Muzeum POLIN. Ten pluralizm jest zdrowy, oczywiście przy założeniu, że ekspozycje tych muzeów zostały przygotowane rzetelnie.

Uważam, że słabym punktem polskiej pamięci nie są muza, lecz działania Instytutu Pamięci Narodowej, który jest dzisiaj obsesyjnie narodowy. Ale muzea nie są złe. Oczywiście mam swoje osobiste preferencje, ale generalnie uważam, że te muzea jakoś ze sobą współgrają. I ważne jest, ażeby współgrały, bo gdyby było tylko Muzeum Powstania, to obraz wojny byłby w jakimś sensie fałszywy, ponieważ byłby niepełny. I gdyby było tylko Muzeum POLIN, przedstawienie byłoby podobnie niedoskonałe. Dla mnie więc całkiem normalna sytuacja polega na tym, że turysta niemiecki albo żydowski odwiedza i Muzeum POLIN, i Muzeum Powstania.

Osobiście jak najchętniej widziałbym turystów europejskich w Muzeum II Wojny Światowej. Uważam – i teraz mówię w swoim imieniu – że to jest osiągnięcie polskie, bo to polscy historycy stworzyli to muzeum. My z zagranicy pojawialiśmy się od czasu do czasu, ale Polacy to wykonali. To jest osiągnięcie na poziomie europejskim, na poziomie cyfryzacyjnym właściwie, bo to jest pierwsze Muzeum II Wojny, które jest historyczne w tym sensie, że pozwala ludziom z różnych kultur wejść i zrozumieć.

Warszawa, lipiec 2017 roku

Timothy Snyder – historyk, profesor Uniwersytetu Yale. Jego specjalnością jest historia nowożytnego nacjonalizmu oraz Europy Środkowej i Wschodniej. Biegle mówi po polsku. W czasie swojej kariery naukowej współpracował z uniwersytetami w: Wiedniu, Paryżu, Pradze, Warszawie, i uniwersytetem Harvarda. Jedną z najbardziej znanych jego prac jest *Rekonstrukcja narodów: Polska, Ukraina, Litwa i Białoruś,*

1569–1999. W 2014 roku został uhonorowany przez prezydenta Bronisława Komorowskiego Krzyżem Oficerskim Orderu Zasługi RP.

Wybrane publikacje

Rekonstrukcja narodów. Polska, Ukraina, Litwa, Białoruś 1569–1999, Sejny 2006

Tajna wojna. Henryk Józewski i polsko-sowiecka rozgrywka o Ukrainę, Kraków 2008

Czerwony Książę, tłum. Maciej Antosiewicz, Warszawa 2010

Nacjonalizm, marksizm i Europa Środkowa, Biografia Kazimierza Kelles-Krauza (1872–1905), tłum. Marta Boguta, Warszawa 2011

Skrwawione ziemie. Europa między Hitlerem a Stalinem, tłum. Bartłomiej Pietrzyk, Warszawa 2011

(współautor Tony Judt) *Rozważania o wieku XX*, tłum. Paweł Marczewski, Warszawa 2013

Stalin i Europa, 1928–1953, oprac. Timothy Snyder, Ray Brandon, tłum. Sławomir Kędzierski, Poznań 2014

Czarna Ziemia. Holokaust jako ostrzeżenie, tłum. Bartłomiej Pietrzyk, Kraków 2015

O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku, tłum. Bartłomiej Pietrzyk, Kraków 2015

Trzeba wydorośleć

z **prof. Karolem Modzelewskim**,
rozmawiają *Anna Dzierzgowska i Piotr Laskowski*

Anna Dzierzgowska: Jak to jest dzisiaj, anno Domini 2016, być historykiem, człowiekiem, który współtworzył historię, a jednocześnie patrzeć, jak historię, którą się współtworzyło, piszą nam teraz współcześni historycy?

Karol Modzelewski: Pamiętam, że się spierałem niegdyś z Karolem Buczkiem, wielkim mediewistą, moim polemistą, bardzo dużo się z tych sporów z nim nauczyłem. Czasem tak się oburzał na moją niewiedzę – uważał mnie za smarkacza – że zaperzony, oznajmiał, że on wie lepiej, bo jest dużo starszy i pamięta czasy Bolesława Chrobrego.

Dziś ja sam jestem już stary i pamiętam czasy Gomułki. I Imre Nagya.

W telewizyjnych „Wiadomościach" oznajmiono nam niedawno, że na Węgrzech rewolucja w 1956 zaczęła się od tego, że studenci zorganizowali pochód, wielki wiec, w geście solidarności ze zbuntowanymi robotnikami z Poznania. Tymczasem to jest właśnie coś, co ja sam pamiętam. Wydarzenia poznańskie rozegrały się 28 czerwca 1956 roku, wydarzenia październikowe w Polsce 19 i 20 października 1956 roku, a na Węgrzech powstanie zaczęło się 23 października. I rzeczywiście, ludzie wyszli na ulice z powodu zwykłej solidarności i pod wpływem wydarzeń w Polsce – tyle że bynajmniej nie pod wpływem wydarzeń czerwcowych, lecz polskiego Października.

Rozumiem, że to dziś niepoprawne politycznie, żeby z powodu dojścia Gomułki do władzy (czyli jakiejś kosmetycznej zmiany komunistycznego reżimu i udawania, że teraz już mamy suwerenność) bratankowie wszczęli rewolucję. Jest to z punktu widzenia obowiązującej dziś polityki historycznej bardzo niesłuszne; ale co począć, skoro tak właśnie było?

W rzeczywistości w 1956 roku Węgrzy zrozumieli, że w Polsce – pod presją ulicy, a w każdym razie przy poparciu ulicy – powołano do władzy nowego przywódcę partii, który się nie podobał Moskwie. Moskwa próbowała ten wybór zablokować, wysyłając dwie dywizje na Warszawę – i nie przyniosło to najmniejszego skutku. Delegacja rosyjska, jak niepyszna, wróciła do Moskwy, a dywizje zatrzymano na rozkaz Chruszczowa. Kiedy Węgrzy wszystko to zrozumieli, uznali, że chcą tego samego. Chcieli, żeby do władzy powrócił Imre Nagy, tak jak w Polsce powrócił do władzy Gomułka. Zresztą porównywano ich wówczas do siebie. Na dowód tego, że solidaryzują się z Polską, studenci z klubu Petöfiego nieśli na ramionach Adama Ważyka, który był mały, więc bez trudu niosło się go na ramionach.

Ale to również, rzecz jasna, było niesłuszne, bo Adam Ważyk jest dziś niesłuszny, mimo że napisał *Poemat dla dorosłych*. Bo oczywiście wcześniej pisał mnóstwo socrealistycznych wierszy. Choćby wiersz *Mądrość Stalina*, który w szkole sam musiałem pięć razy w tygodniu recytować na początku lekcji pol-

skiego. Chóralnie, wraz z całą klasą: „Mądrość Stalina, rzeka szeroka, w ciężkich turbinach przetacza wody…”.

Krótko mówiąc, gdy usłyszałem o tym solidaryzowaniu się Węgrów z robotnikami z Poznania, pomyślałem, że „Dziennik Telewizyjny”, przepraszam – „Wiadomości Narodowe” – kłamią, jak zwykle. Ale zaraz potem powtórzył to w Budapeszcie, do Węgrów, którzy doskonale pamiętają tamte wydarzenia i powinni wiedzieć, jak to wtedy było, sam pan prezydent Duda. Wtedy dotarło do mnie, że w jego kancelarii nie ma chyba nikogo, kto by się znał na historii i mógł mu szepnąć, żeby się nie wygłupiał.

Ta kompromitacja dla prezydenta Dudy jest dla mnie przykra. I choć może to nie moja sprawa, jest to także kompromitujące dla mnie, skoro kompromituje się prezydent mojego kraju. Ale będzie jeszcze gorzej, gdy zamiast prawdy będzie się taką politykę historyczną wciskać polskim dzieciom w nowej podstawie programowej.

Historycy zaś, którzy zamieniają historię w propagandę, będą się mieli czego wstydzić aż do grobowej deski.

Piotr Laskowski: Ale to by znaczyło, że oni raczej wierzą w to, co mówią, niż cynicznie kłamią.

To by znaczyło przede wszystkim – i to jest interpretacja dla nich życzliwa – że są ignorantami. Albo, co gorsza, że kłamią. I to w takiej sprawie.

Sam zresztą ostatecznie bardzo znielubiłem Gomułkę Władysława, który przecież dwukrotnie mnie posyłał do więzienia, a więc być może jestem uprzedzony, ale w Październiku… Nie śpiewałem mu wprawdzie „Sto lat”, ale stałem w tłumie, który śpiewał; a nie śpiewałem „Sto lat”, bo wygłosił przemówienie, które bardzo mi się nie spodobało – nawołujące, by „pójść do domu, a my już resztę załatwimy”.

A.D.: Skąd zatem taka ignorancja? Kto tutaj zawiódł? Czy to my – nauczycielki – czy wy – historycy – czy może jeszcze ktoś inny?

Zawodowi, partyjni historycy przede wszystkim. Są tacy. Historycy bywają partyjni i prawda jest partyjna, jak powiadali w minionej epoce towarzysze specjaliści od partyjności prawdy. Za Stalina wygłaszano referaty o „partyjności prawdy”, ale dziś historyk, który kieruje się partyjnymi dyrektywami, powinien zmienić zawód.

A.D.: Wracam do pytania o nauczycieli i nauczycielki historii – co mają robić w takiej sytuacji jak dzisiejsza?

Przede wszystkim powinni się poczuć jak Joanny d'Arc. Mają misję do wypełnienia. Tak jak poczucie misji powinni mieć dzisiaj sędziowie Sądu Najwyższego. Jak poczucie misji ma między innymi sędzia, która wypuściła Piniora, uznawszy na podstawie przedstawionych dowodów, że prawdopodobieństwo, by dopuścił się tego, o co go oskarżono, jest nikłe. I tak jak wielu innych sędziów – póki sędziów nie złamie „dobra zmiana" – będzie się upierać przy swojej niezawisłości.

Zresztą nawet w czasach najgorszej komuny, w styczniu 1969 roku, sędziowie sądu wojewódzkiego dla miasta Warszawy, którzy sądzili mnie i Kuronia za wydarzenia marcowe, zachowali się – jak na tamte standardy – wyjątkowo przyzwoicie. Skazali nas, owszem, ale zachowali się przyzwoicie. Przekłuli balon propagandy, nie dopuścili do propagandy na sali sądowej – ku oburzeniu prokuratora.

A.D.: Sądy są niezawisłe. Nauczyciele nie mają – my nie mamy – tego rodzaju niezależności!

Powinni wobec tego walczyć o niezależność, przede wszystkim za pomocą faktów dokonanych. Powinni też walczyć o klauzulę sumienia. Skoro przysługuje ona ginekologowi, dlaczego nie nauczycielowi? Nauczyciel **ma mówić to, co uważa za prawdę.** I ma być w tej sprawie **nieugięty**, bo to jest jego misja wobec młodzieży i wobec – przepraszam za górnolotne słowo – **wobec narodu. Wobec narodu** – dwa razy podkreślić! Gdy rządząca formacja usiłuje zakłamać historię Polski, to patriotycznym obowiązkiem nauczyciela jest – wbrew rządzącym – głosić w szkole prawdę.

A.D.: To ciekawe: czyżby Pan kwestionował patriotyzm rządzącej formacji, która naród ma w sercu, na ustach, w rękach i wszędzie…

O sercu się nie wypowiadam i nikomu nie chcę odmawiać patriotyzmu, ale jeżeli ktoś stara się **zerwać więź komunikacji**, wymiany informacji, opinii, wartości między różnymi częściami polskiego społeczeństwa (oczywiście podzielonymi politycznie, bo taka jest reguła pluralizmu) – jeśli jednak buduje się chiński mur między obozami toczącymi spór polityczny, to niszczy się narodową więź między Polakami. Rozerwane społeczeństwo nie stanowi narodu. Rozerwane na dwa wrogie sobie obozy, podzielone wręcz na dwa różne **wrogie narody** po prostu!

A.D.: Czym jest w takim razie naród PiS-u?

Proszę nie pytać mnie o „naród PiS-u", bo nie wierzę, żeby takowy istniał. Istnieją nasi współobywatele – i nasi rodacy także – z którymi, **niestety**, zerwana

została komunikacja, możliwość porozumienia. I **my** jesteśmy temu winni, to znaczy **my**, inteligenci, my, ludzie z Polski oświeconej, z Polski wykształconej. I to do **nas** należy odbudowanie tej więzi. Bo trudno się tego spodziewać po obecnie rządzących – oni żyją z tego zerwania! Dzięki niemu sprawują władzę.

A.D.: Czy ta komunikacja została zerwana z naszej winy?

Nie bez naszej winy została zerwana! Tak bym to ujął.

A.D.: Chciałabym, żebyśmy pomówili o społeczeństwie w kategoriach „klasowych". I zastanowili się, czy kategoria „klasy" ma obecnie jeszcze jakiś sens? Czy w ogóle można mówić o tym, co dzieje się dziś w Polsce, w kategoriach klasy, a w związku z tym również klasowej winy?

A czy istnieje klasa robotnicza w Polsce?

A.D.: Nie wiem.

Skoro osoba o lewicowych poglądach przyznaje, że nie wie, czy istnieje klasa robotnicza, to znaczy, że samo pojęcie **klasy** ulega jakiejś redefinicji.

A.D.: Bez wątpienia. Mówię, że nie wiem, dlatego że myślę o klasie robotniczej takiej, jaka istniała w Polsce tuż po wojnie, i o tej z czasów pierwszej „Solidarności" – a tę, rzeczywiście, w pewnym momencie po prostu zdemontowano.

Tak, to była **klasa robotnicza**. I miała poczucie **klasowej tożsamości**.

A.D.: I umiała „działać", dysponowała pewnymi narzędziami działania.

„Solidarność" częściowo tworzyli aktywiści, wyszkoleni w ZSMP. Dopiero w listopadzie 1981 roku Jaruzelski kazał im wybierać, czy chcą należeć do partii, czy do „Solidarności". Wcześniej w zasadzie nikt takiej kwestii nie podnosił.

A.D.: Zadałabym pytanie, dlaczego klasy robotniczej już nie ma (jeśli jej nie ma)? I kto tak naprawdę sprawił, że zniknęła?

To jest proces nieco bezosobowy, bo dokonała tego po części globalizacja, po części neoliberalne myślenie czy ideologia – bo to jest ideologia. Po części

sposób przeprowadzenia transformacji – wszystko razem. Nie sądzę, by ktoś to zaplanował. W tej chwili mówi się głównie o klasie średniej, z czego wnioskuję, że istnieje jakaś klasa wyższa i jakaś niższa. Tą niższą pogardzamy, czy raczej powinniśmy nią pogardzać, wszak to nieudacznicy, czyli to by chyba znaczyło, że tej wyższej mamy schlebiać?

> **A.D.:** Chcielibyśmy się nią stać! Mówię to, oczywiście, także z ironią. Swoją drogą, zdumiewające, jak mocny jest przekaz o tych, którzy są piękni, zdrowi, bogaci i szczęśliwi, propagowany w programach telewizyjnych. TVN na przykład bardzo stara się nas przekonać o istnieniu klasy wyższej, do której powinniśmy aspirować i na której powinniśmy się wzorować. A PiS rzeczywiście chciałby, żebyśmy uwierzyli, że podział, o którym Pan mówił, przebiega właśnie podług linii podziału klasowego, to znaczy, że istnieją jakieś elity, które zdradziły, i jakiś lud, który został zdradzony, i chciałby, żebyśmy wszyscy uwierzyli w to, co Pan również twierdzi. W to, że komunikacja jest niemożliwa.

Nic dziwnego, że tak twierdzi PiS, bo PiS zagospodarował część społeczeństwa oraz elektorat, który został porzucony przez lewicę. Pod tym względem wcale się PiS-owi nie dziwię. Nie chcę go całkiem usprawiedliwić, ale uważam, że to zrozumiałe. Poza tym – w odróżnieniu od lat 2006–2010 – dokonali oni jednak tego i owego w tym krótkim czasie, w jakim rządzą, w kwestii dotychczasowych zaniedbań w polityce socjalnej. Program 500+ uważam za pomysł może trochę za prosty, ale w sumie godny aprobaty.

> **A.D.:** W takim razie, po co im – jeżeli tak jest – do tego wszystkiego ten naród, ta historia, na którą kładą przecież tak ogromny nacisk?

Na tym polega propaganda! To nawet nie jest ideologia, to propaganda, która miałaby służyć jako narzędzie motywacji. Niektórych może motywuje. Przy czym ten rodzaj propagandy nie jest dziś przecież wyłącznie polską specyfiką. Jednoczesne niszczenie poczucia wspólnoty narodowej i rozbudzanie nacjonalizmu – to się nie dzieje tylko w Polsce. Spójrzmy, co się dzieje we Francji, choćby u Marine Le Pen, czy w Ruchu Pięciu Gwiazd we Włoszech, u Beppe Grillo. Z całą pewnością podobnie jest w przypadku Alternatywy dla Niemiec czy w Wolnościowej Partii Austrii, która poniosła wyborczą porażkę. I z całą pewnością jest tak na Węgrzech. Podobnie jest ze Stanami Zjednoczonymi. Wydaje mi się, że to efekt globalizacji. To reakcja, z jednej strony, ruchów plebejskich dotkniętych

globalizacją, z drugiej zaś – rozwiniętych ekonomicznie społeczeństw zachodnich na to, że globalizacja burzy wiarę w przyszłość tamtejszej klasy średniej.

> **P.L.:** W Polsce jednak to rozgrywanie spraw politycznych jako narodowych wydaje się specyficznie uwikłane w historię. Ani Marine Le Pen we Francji ani heiderowcy w Austrii nie odwołują się do historii, tylko w Polsce odgrywa ona jakąś fundamentalną rolę w tym projekcie. I pod tym względem to jest chyba wyjątkowe.

Może Francuzi lepiej znają historię niż Polacy? Na pewno lepiej się jej tam uczy w szkołach. Przepraszam, że wspominam o tym w wywiadzie do książki dla nauczycieli, ale mam takie wrażenie, że nauczanie historii – w ogóle nauczanie przedmiotów humanistycznych – w naszych szkołach kuleje i to, niestety, także w wyniku reform wprowadzonych za III Rzeczypospolitej. W szczególności w wyniku zastąpienia wypracowań przez nieszczęsne – ogłupiające młodzież od najwcześniejszych lat – testy.

Poza tym, w Polsce ten nasz dekalog: „Czym ta ziemia – twą Ojczyzną. Czym zdobyta? Krwią i blizną. Jak ja kochasz? Kocham szczerze. A w co wierzysz? W Polskę wierzę" – jakże on przesiąknięty jest pewnym, bardzo specyficznym, wyobrażeniem o historii! Ogromnie lubiłem czytać powieści Sienkiewicza, ale w stosownym wieku, to znaczy, gdy miałem jakieś dwanaście czy trzynaście lat. Potem pora wydorośleć! Wydaje mi się jednak, że u źródeł nacisku, jaki PiS kładzie na politykę historyczną i edukację historyczną, leży pragnienie, by naród nigdy nie wydoroślał. Ponieważ narodem zdziecinniałym łatwiej się rządzi. I dlatego tak ważne są te zabawy przebierańców, jakimi są rekonstrukcje historyczne. To rodzaj idiotyzmu, który przystoi komuś, kto ma dziewięć, dziesięć lat! Sam się w to bawiłem. Myśmy strugali sobie z drewna, z desek, maszynowe pistoleciki, z którymi biegaliśmy za śmietnikiem, wykrzykując: „Tatatata! Tyś Niemiec, już nie żyjesz!". I nas to naprawdę budowało. Wydaje mi się jednak, że od tego czasu trochę wydoroślałem, czego życzę wszystkim rodakom – wbrew pedagogicznym wysiłkom, które będą teraz podejmowane. I również nauczycielom życzę, żeby udało im się **nie ulec**, by udało im się przyzwoicie i uczciwie edukować Polaków.

> **P.L.:** Tylko jak? Co szkoła powinna robić z historią, żeby nie było to infantylne ani infantylizujące?

Wymagałoby to nie tylko nonkonformizmu, ale także pewnego wysiłku umysłowego. Takiego nauczania historii, które będzie pokazywało, jak historię

rozumieć. I to jest piękne, trudne i szlachetne wyzwanie – przepraszam za pompatyczne trochę słowa, ale wydaje mi się, że tak jest. Że w ogóle mój zawód – a jestem historykiem z zawodu – na tym polega, żeby rozumieć historię jako historię poprzednich pokoleń naszego narodu. Także innych narodów, bo **historia jest powszechna z natury.**

Ponieważ inne ludy i inne narody żyły w przeszłości mnie lub bardziej od nas odległej, różniły się od nas kulturowo. Badanie historii jest to również wysiłek pokonywania bariery owej różnicy kulturowej, a także bariery komunikacyjnej.

Czytając źródło, musimy nauczyć się odszyfrować „kod" tego źródła, komunikatu kierowanego nie do nas, a do współczesnych piszącemu. Musimy pojąć, po co ten komunikat formułowano i co takiego zawierał. To znaczy, że musimy wykonać pracę przekładową, z pomocą dekodera, który przełoży kategorie kultury dawnej na kategorie zrozumiałe dla naszej współczesności. Nie wiem, na ile da się tego dokonać w szkole, w podstawowej zwłaszcza czy w gimnazjum, których wkrótce już nie będzie, więc może to jest zadanie dla liceum. Czasem zdarza mi się występować w szkołach średnich z wykładami, niebawem na przykład będę miał okazję w jednym z liceów rozmawiać o tym, „kto postrzygł Siemowita". To bardzo ważna sprawa – wbrew pozorom! Postrzygli go bowiem dwaj pogańscy bogowie – skądinąd bliźniacy – których specjalnością było zapewnianie ludziom obfitości. Słowiańscy Dioskurowie niejako. Można sobie o tym poczytać u Galla Anonima.

P.L.: Badanie przeszłości, ćwiczenie sztuki przekładu – czy to się „da" robić w szkole średniej?

Trudno mi odpowiedzieć na to pytanie – sam byłem belfrem akademickim i jeśli wiem, że studenci rozumieli to, co do nich mówiłem, to wiem stąd, że wchodzili ze mną w dyskusję. Na zajęciach typu seminaryjnego czy na ćwiczeniach uniwersyteckich komunikacja jest z natury obustronna. Czy tak samo jest na moich wykładach, zwłaszcza przy dużej publiczności? Nie wiem, nie potrafię powiedzieć. Ale na pewno trzeba się starać! Trzeba się starać, żeby dzieci się nauczyły, że w tekście źródła historycznego mówi inna kultura, innym językiem niż ten, którym my sami mówimy. I że trzeba się uczyć to zrozumieć. Należy to robić na przykładach, zwłaszcza takich, które się do tego nadają. Dysponujemy przecież takimi wyborami tekstów źródłowych, które pozwalają uczyć takiej interpretacji w szkole; pozwalają na pracę stanowiącą zapowiedź tego, co się powinno robić na uniwersytecie.

P.L.: No to podajmy jakiś przykład.

Można czytać choćby Ibrahima Ibn Jakuba[1], zadając mu pytanie, skąd tyle wiedział, kim był, czy był w Polsce, o kim pisze, kogo mógł spotkać w 965 roku w Pradze, skoro tam przebywał? O mnóstwo różnych rzeczy. Również dlaczego w taki a nie inny sposób opisuje Mieszka I i jego drużynę. Można by również zajrzeć do Galla Anonima, do historii o św. Stanisławie, a jeszcze lepiej do fragmentu, w którym Gall Anonim wykręca się od zarzutów wobec swojego pryncypała, czyli Bolesława Krzywoustego, stawianych temu ostatniemu o to, że zamordował czy też śmiertelnie oślepił swego brata, na co wszystko wskazuje w *Kronice*, z powodu czego sam Bolesław został wyklęty. I Gall okazuje się tutaj jego gorliwym adwokatem. Mnóstwo znajdziemy takich pięknych przykładów średniowiecznych.

A.D.: Porozmawiajmy w takim razie chwilę o *Barbarzyńskiej Europie*[2], także w związku z obchodami tysiąc pięćdziesięciolecia Chrztu Polski. Wydaje się, że dziś powraca narracja, którą sama pamiętam z peerelowskiej podstawówki – opowieść o Wielkim Mieszku, który wprowadza Polskę do Europy. Opowieść bez żadnych cieni i półcieni, mówiąca tylko i wyłącznie o tym, że Europa czekała na nas z otwartymi ramionami, o Mieszku Wielkim, przechytrzającym Niemca, więc cwanym na dodatek. Pan zaś napisał książkę o tym, jak wielką katastrofą może być chrzest z punktu widzenia pogan. Jak straszliwie niszczącym wydarzeniem.

Chrzest we wczesnym średniowieczu było to przede wszystkim dzieło burzenia, a nie budowania, ponieważ – zanim zbudowano państwo – trzeba było zniszczyć siłę plemienia. A plemiona korzeniami tkwiły w strukturach wiecu, a struktura wiecu zbudowana była wokół kultu pogańskiego. Czyli niszcząc kult pogański, pozbawiało się instytucję wiecu jej sakralnej legitymizacji. I książę mógł zacząć panować. Książę, czyli król, bo to jest to samo co *kőnig, king, kneng* po starosłowiańsku, *kniańź* po wschodniosłowiańsku, czy *kunigas* po litewsku.

A.D.: Czyli można by było powiedzieć, że w przypadku chrztu również mamy do czynienia z czymś w rodzaju polityki historycznej, to znaczy z wymazaniem pewnej historii – w tym przypadku historii religijnej – w celu umocnienia władzy w pustce, która powstaje na tym wymazaniu?

Nie wiem, czy ktokolwiek był w stanie tak to zwerbalizować w tamtym czasie, nawet doradcy Mieszka I. Tutaj oczywiście rolę odgrywało to, że Mieszko I

[1] T. Kowalski, *Relacja Ibrāhīma Ibn Jakūba z podróży do krajów słowiańskich w przekazie al-Bekrīego*, Kraków 1946.
[2] K. Modzelewski, *Barbarzyńska Europa*, Warszawa 2004.

patrzył na Ratyzbonę i może jeszcze na Magdeburg – i to, siłą rzeczy, był dla niego najbliższy, najbardziej atrakcyjny wzór. Tak jak z kolei dla Włodzimierza I tym wzorem była wielka kultura bizantyjska – Konstantynopol jako nieodparcie przyciągający magnes. Oczywiście, było w tym zarazem coś z kalkulacji. Dysponujemy wieloma tekstami na ten temat, ale nie dotyczą one Polski. O Polsce w momencie chrztu z pisanych źródeł nie wiemy prawie nic.

Tak czy owak, to dość złożony problem, ale niewątpliwie chrzest, a więc zniszczenie siły dawnych plemion, to był właśnie warunek wstępny skutecznego ustanowienia silnej władzy książęcej, zdolnej do działania środkami administracyjnego przymusu. Bo plemię działało, owszem, stosując przymus, ale był to przymus kolektywistyczny. W plemionach rządzili wprawdzie książęta, ale jako przywódcy wojskowi, a nie jądro administracyjnych rządów w państwie.

P.L.: W takim razie przejdźmy teraz do *Chłopów w monarchii wczesnopiastowskiej*[3]. Jak sprawić, by w szkole pojawiła się historia inna niż historia polityczna królów, bitew, szlachty, palatynów Sieciechów itp.?

To jest postulat pod adresem tych, którzy pracują nad pomocami naukowymi dla szkoły. Nie ma lepszego sposobu niż korzystanie z tego, co nazywa się „wypisami źródłowymi", czyli zbiorów zawierających fragmenty źródeł w polskim przekładzie – bo źródła z reguły do XVI wieku pisane były po łacinie, w jednym wypadku po arabsku, w jednym czy dwóch po grecku. Mam teraz na myśli, oczywiście, historię Polski. Odpowiednio dobrane fragmenty źródeł, opatrzone objaśnieniami, wraz z komentarzem nauczyciela, który pokazałby uczniom kuchnię – warsztat historyka – byłyby nieocenione.

A.D.: Tendencja jest jednak odwrotna. Nie śledzę na bieżąco podręcznikowego rynku wydawniczego, ale cały czas, jak się wydaje, panuje na nim jednak jakiś jeden nieśmiertelny podręcznik, nieopatrzony często żadną bibliografią, zawierający ciągły wykład, w którym źródło może być najwyżej drobną ilustracją – taki jest model obowiązujący.

Podobnie było za moich czasów szkolnych, to była pięta achillesowa całego kształcenia szkolnego. Dopiero na uniwersytecie następowało spotkanie ze źródłem i prowadzono zajęcia w taki sposób, który był dla nas jak cios w splot słoneczny, który od razu przerywał dech. Tak wyglądały ćwiczenia u pani Izy

[3] K. Modzelewski, *Chłopi w monarchii wczesnopiastowskiej*, Wrocław etc. 1987.

Bieżuńskiej, a także u Henryka Samsonowicza, świetnego dydaktyka, czy te z Marianem Małowistem. Najgłębiej zapadła mi jednak w pamięć postać Izy Bieżuńskiej, jej zajęcia były często źródłem tego rodzaju olśnień. Człowiek zaczynał patrzeć na wszystko zupełnie inaczej, niż podsuwał mu to wcześniej podręcznik, zawierający przemielony zestaw faktów przeznaczonych do wkuwania.

A.D.: Nabór na studia historyczne wydaje się w tej chwili opierać na negatywnej selekcji, ponieważ wybierają się na nie przede wszystkim ci i te, którzy przez wiele lat w szkole byli w stanie wkuwać na pamięć i którym się w związku z tym wydaje, że świetnie znają historię i wszystko na jej temat wiedzą.

Niestety to prawda, a na spotkanie tej pięcie achillesowej – jeśli można wychodzić na spotkanie pięcie achillesowej – wychodzi nowy system, zapożyczony z Zachodu. System podziału na studia licencjackie i studia magisterskie, który dramatycznie obniżył poziom nauczania oraz poziom wiedzy u studentów historii, odbijając się zarazem negatywnie na formacji przyszłych polskich elit.

P.L.: Powróćmy do kwestii nauczania historii w szkole, do historii Mieszka i państwa polskiego, ale również do tej najnowszej.

Od bardzo dawna, niestety, nie zaglądałem do szkolnych podręczników. Ostatni, jaki dobrze znałem, był to podręcznik Juliusza Bardacha, Aleksandra Gieysztora, Henryka Łowmiańskiego i Ewy Maleczyńskiej[4]. *Historia Polski* do roku 1465? 1466. No proszę, daty nie pamiętam! Historyk, a daty nie pamięta! I to był dobry podręcznik. Bo on uczył **rozumowania**. Nie zawierał wprawdzie wielu źródeł – w szkolnych podręcznikach na ogół się ich nie umieszcza, powinny być zamieszczone w pomocniczym zbiorze tekstów, właśnie we wspomnianych „wypisach" – ale wspominam ten podręcznik jak najlepiej. Czytałem go, zanim poszedłem na studia, i odegrał on pewną rolę w tym, że wybrałem historię, a nie, na przykład, filozofię.

P.L.: A jak konkretnie był zrobiony? Co znaczy, że uczył myśleć?

Próbował tłumaczyć, jakie siły społeczne mogły sprzyjać rozmaitym dążeniom: na przykład dążeniom do rozbicia dzielnicowego, a potem dążeniom

[4] J. Bardach, A. Gieysztor, H. Łowmiański, E. Maleczyńska, *Historia Polski do r. 1466,* Warszawa 1953 (w kolejnych latach wydania poprawione).

do zjednoczenia monarchii; jaką w tym rolę odegrały elita możnowładcza, rycerstwo, mieszczaństwo w tworzących się miastach itd. Krótko mówiąc, był to podręcznik dla dzieci myślących. Pisany z nadzieją na to, że zostanie przez nie przeczytany ze zrozumieniem.

P.L.: Pomówmy o historii najnowszej, bo z nią jest największy kłopot, ona właśnie staje się przedmiotem szczególnie zażartego politycznego podboju.

Nie czytałem niestety ani nowych, ani starych podręczników do historii najnowszej, widzę jednak, jak straszliwe rzeczy wyprawia się z historią PRL-u, w szczególności z tą, którą sam pamiętam. To **żenujące**, co dzieci wynoszą obecnie ze szkoły na ten temat – jakaś czarno-biała wycierka, tylko siąść i płakać. Nic – poza propagandową kliszą – z tego nie wynika. I nie dotyczy to wyłącznie PiS-owskiej historii, to szersza kwestia.

P.L.: Co począć zatem, na przykład, z osławionymi „żołnierzami wyklętymi"?

Być może trzeba opowiadać o tym, jak tragiczna była sytuacja tych ludzi, właściwie bez wyjścia. O tym, że nazbyt często ulegali pewnej retoryce. Nawet bardzo często. A życie w lesie oznaczało popełnianie czynów, które w normalnym, pokojowym społeczeństwie uchodzą za przestępstwo. Bo partyzant też przecież musi żyć. Musi zdobyć pieniądze na to życie, zaaprowizować oddział, musi zdobyć dla niego kwatery gdzieś w pobliżu lasu. O tym wszystkim opowiedział mi niegdyś Tadeusz Konwicki. Po kieliszku. I to nie w Polsce, tylko we Francji, w jakimś małym miasteczku, gdzie byliśmy na Litewskim Tygodniu Wschód–Zachód. Jedynym Litwinem z Polski był tam wówczas Miłosz...

P.L.: Konwicki przecież też zawsze miał się za Litwina…

Konwicki tak! Dlatego tam się znalazł. Piliśmy wówczas razem w knajpie, gdy on mi powiedział: „Panie Karolu, każda partyzantka z czasem bandycieje". Ci ludzie, którzy byli partyzantami, ryzykowali, że zabiją ich Niemcy, potem Armia Czerwona, potem KBW i sami jednocześnie zabijali – cywilów współpracujących z Armią Czerwoną albo z KBW, krótko mówiąc, z władzą ludową. Nie wychodzili z lasu, bo nie mogli! Bo ledwie wyściubili z niego nos, to ich zamykano. Wiedzieli, że ich los będzie straszny.

I pocieszali się tym, że przyjedzie Anders na białym koniu. Bardzo szanuję generała Andersa, zwłaszcza za jego opinię o tych, którzy wydali rozkaz o rozpoczęciu Powstania Warszawskiego. Chociaż sprawa z tym powstaniem też nie jest prosta, psychologicznie zwłaszcza. Ludzie ci po prostu nie mieli wyjścia – żyli wyłącznie w lesie, to była ich kryjówka, jedyne miejsce, gdzie mogli przeżyć. Do czasu. Co zmuszało ich do czynów strasznych, degradując zarazem ich sposób widzenia świata. Nie mam na myśli tych, którzy po prostu byli zaczadzeni szowinizmem, jak niejaki Rajmund Rajs, który zaczął mordować prawosławnych po białoruskich wsiach, łącznie z dziećmi.

Bardzo żałuję, że film Agnieszki Arnold *Bohater*, zrobiony dawno jeszcze przed sporem o „żołnierzy wyklętych", dziwnym trafem zaginął gdzieś w telewizji, nie ma go nigdzie, żadna jego dobra kopia nie istnieje…

A.D.: Jest dostępny w internecie, o dziwo!

Owszem, w żałosnej kopii, nagranej z telewizora. A to chyba najlepszy jej film. Bardzo dobry film! I mądry.

Powiedziałbym, że byli tam i ludzie pokroju Łupaszki i Jasienicy, czczonego przez nas wszystkich – też żołnierza wyklętego! A także ludzie tacy, jak moja teściowa, świętej pamięci, żołnierka wyklęta z NSZ, która dostała od Lecha Kaczyńskiego Krzyż Oficerski Odrodzenia Polski. Gdy jej go wręczano, zakrzyknęła, rzecz jasna: „Ku chwale Ojczyzny!", jak trzeba. A potem poszliśmy na obiad, czy na kolację, i wtedy powiedziała nam, bez kpiny, tylko z takim chochlikiem w oczach: „Dostałam order za bandytyzm. Właściwie to powinniśmy iść pod Sąd Wojskowy, bo nie wykonaliśmy rozkazu. Ponieważ Armia Krajowa wydała rozkaz, że mamy się ujawnić, a myśmy zostali w konspiracji". Nie kryła się w lesie, tylko kierowała dobrze zakonspirowaną siatką, która dostarczała NSZ broń i amunicję. Krewni mojej żony, a właściwie jej dziadka, jeszcze bardzo długo potem na wsi przechowywali składy jednego i drugiego. Ona sama była w szczęśliwej sytuacji, mieszkając na wsi. A że była bardzo piękną kobietą, taki partyjny kolega, który do niej wzdychał, ostrzegł ją: „Uciekajcie, bo bezpieka się kręci". Na wsi przecież wszyscy wszystko o sobie wiedzieli. Różnie zatem było z tymi „żołnierzami wyklętymi". To była sytuacja tragiczna – bez wyjścia, taki dramat szekspirowski. Wyjścia nie było! Zagoniono tych ludzi w kozi róg i tam zamordowano. A wcześniej oni sami zmuszeni byli mordować – żeby przetrwać, żeby walczyć. Wyprawiali okropne rzeczy, im wyrządzono jeszcze okropniejsze.

A.D.: A co z komunistami? Bo historia PRL-u ma bohaterów, czyli „żołnierzy wyklętych" i czarne charaktery, czyli komunistów. Tutaj również jest obecnie absolutnie czarno-biała.

Obraz czarno-biały jest zawsze nieodrodnym bratem głupoty. W obu wypadkach bym się do tego stwierdzenia ograniczył.

Komuniści byli bardzo różni, zwłaszcza po wojnie, chociaż mieli jedną zadziwiającą cechę wspólną, przede wszystkim ci komuniści tak zwani starzy, przedwojenni. Tą cechą wspólną była trudna do usunięcia niezdolność zanegowania przekonań, w imię których ryzykowali więzienie lub cierpieli w więzieniach sowieckich – chociaż to, że ich powsadzano do tych akurat więzień, powinno ich przecież było otrzeźwić. Z reguły tłumaczyli sobie, że stalinizm stanowił wyłącznie wypaczenie, które nie stawia pod znakiem zapytania samej idei. Nader trudno rozwikłać ten kłębek, zrozumieć tych ludzi w tamtej sytuacji. Byli fanatykami, ale czy nazwanie ich w ten sposób wystarcza, żeby wniknąć w ich dusze, w ich tok myślenia?

Tym jest to trudniejsze, że nastąpiła luka pokoleniowa. Ich już nie ma. Żaden z nich już teraz nam tego nie opowie. Zresztą oni sami póki żyli, nie byli na ogół zdolni do wypowiedzenia swojego doświadczenia.

Nie mam tutaj na myśli mojego ojca, który był przedwojennym komunistą i człowiekiem bardzo inteligentnym, a więc musiał sobie swoje doświadczenie jakoś intelektualnie uporządkować. Był więźniem Łubianki, miał wielu przyjaciół, więzionych lub w bardzo wielu przypadkach rozstrzelanych na Łubiance. Jego dobrym kolegą, być może wręcz przyjacielem, był Bruno Jasieński, rozstrzelany w 1938 roku na łączce, na której teraz jest cmentarzysko.

Przysłużył się on wielce mojemu ojcu, ponieważ go nie wydał. Wcześniej w Paryżu reżyserowali razem w Teatrze Robotniczym jakąś sztukę. Nie wiem, czemu bawili się razem w teatr, gdyż mój ojciec zajęty był tam wówczas organizowaniem strajków wśród polskich górników, w Nordzie i w Pas-de-Calais. Wcześniej był okręgowcem w Okręgu Śląsko-Dąbrowskim, gdzie robił to samo. Był komunistą z przekonania. Zmarł jednak w 1954 roku.

Trzy czy cztery tygodnie przed jego śmiercią udało mi się wyciągnąć od niego potwierdzenie tego, co mi powiedział mój szkolny kolega – że mój ojciec siedział na Łubiance. Nasza rozmowa odbywała się już rzecz jasna po śmierci Stalina i po likwidacji Berii. Inaczej niczego bym się nie dowiedział. To jest ta luka! Nie sposób się już niczego dowiedzieć, tych ludzi już nie ma, nie ma już świadków. Ci, z którymi miałem okazję rozmawiać, mówili zwykle rzeczy, które były wzajemnie sprzeczne, niespójne. Z paru osób zaledwie, z tych, z którymi miałem kontakt, można było coś sensownego wyciągnąć.

Ciekawie by było także porozmawiać z „żołnierzami wyklętymi", na przykład z Jasienicą, po którego śmierci wyszła na jaw „lustracyjna" afera jego żony, agentki, która najpierw na niego donosiła, a następnie wyszła za niego za mąż. Ciekaw jestem, co on by nam o tym opowiedział?

A.D.: Chciałabym zadać jeszcze jedno pytanie: jak to jest z chuligaństwem w dzisiejszych czasach[5]? Gdzie należy chuliganić, zwłaszcza w kontekście szkoły i nauczania?

Rozumiem, że pani pije do mojego rozumienia chuligaństwa, w którym jest ono synonimem wolności i niezależności ducha. To jest właśnie najstraszniejszy i najpiękniejszy zarazem wymóg, jaki można stawiać nauczycielowi. To strasznie wysokie wymaganie. By nauczyciel kierował się wolną myślą, nie biurowym nakazem. I na tym polega chuligaństwo! Tego właśnie – jako chuligan notoryczny – swoim kolegom, nauczycielom szkolnym, nie akademickim – choć akademickim oczywiście też, nie są wcale w łatwej sytuacji – życzę z całego serca, żeby zdołali mu sprostać.

Warszawa, jesień 2016 roku

Karol Modzelewski – historyk, mediewista, profesor nauk humanistycznych, opozycjonista, w okresie PRL-u: więzień sumienia i więzień polityczny. Studiował na Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem prof. Andrzeja Gieysztora. W 1964 roku wraz z Jackiem Kuroniem napisał *List otwarty do partii*, w którym obydwaj autorzy przeprowadzili marksistowską krytykę biurokratyzacji PZPR. Za napisanie *Listu otwartego* skazano go na trzy i pół roku więzienia. Ponownie skazany w związku z wydarzeniami marca 1968 roku, wyszedł na wolność w 1971. W latach 1972–1983 pracował w Instytucie Historii Kultury Materialnej PAN we Wrocławiu. Działał w NSZZ „Solidarność" od momentu jej powstania – i to on zaproponował tę nazwę dla Związku. Zatrzymany po wprowadzeniu stanu wojennego, po raz trzeci przebywał w więzieniu do 1984 roku. W latach 1989–1991 był senatorem w Senacie I kadencji.

[5] K. Modzelewski, *Życiodajny impuls chuligaństwa. Notatki z lat 1993–2002*, Kraków 2003.

Sprzeciwiał się wówczas m.in. wprowadzeniu tak zwanej reformy Balcerowicza. Współzakładał Unię Pracy.
W latach 90. pracował na Uniwersytecie Wrocławskim, później na Uniwersytecie Warszawskim i w Polskiej Akademii Nauk.

Wybrane publikacje

List otwarty do partii (z Jackiem Kuroniem), Paryż 1966
Revolutionary marxist students in Poland speak out (1964–1968), New York 1969
Chłopi w społeczeństwie polskim, Wrocław 1987
Dokąd od komunizmu?, Warszawa 1993
Organizacja gospodarcza państwa piastowskiego X-XIII wiek, Wrocław 1975, Poznań 2000
Zemsta, okup i podmiot moralny w prawach barbarzyńskich, [w:] *Aetas media, aetas moderna.* Studia ofiarowane profesorowi Henrykowi Samsonowiczowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin, Warszawa 2000, s. 273–285.
Czy opole istniało, „Przegląd Historyczny", vol. 92, nr 2, 2001, s. 161–185.
Życiodajny impuls chuligaństwa. Notatki z lat 1993–2002, Kraków 2003;
Barbarzyńska Europa, Warszawa 2004
Zajeździmy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźca, Warszawa 2013

Nie da się uciec od historii

z **Agnieszką Arnold**, reżyserką i dokumentalistką, rozmawiają *Anna Dzierzgowska i Piotr Laskowski*

Anna Dzierzgowska i Piotr Laskowski: Chcielibyśmy porozmawiać o relacji między pamięcią a historią, a także, a może przede wszystkim, polityką historyczną. Pytam o to Ciebie, jako osobę, która zajmuje się pamięcią i za każdym razem, kiedy się nią zajmuje, wchodzi w konflikt z polityką historyczną. A więc na początek chcielibyśmy spytać: jak generalnie postrzegasz relacje między historią a pamięcią?

Agnieszka Arnold: Nie do końca zgadzam się z tym, że zajmuję się tylko pamięcią. Może zacznijmy od tego, iż byłam w tej szczęśliwej sytuacji w okresie PRL-u, że alternatywę wobec historii obowiązującej, tę historyczną inną opowieść – i tutaj można mówić o pamięci – miałam w domu. W PRL-u pewne wydarzenia historyczne były albo przemilczane, albo – po prostu – ordynarnie przekłamywane. I właśnie dlatego mnie było w pewnym sensie łatwiej zacząć robić filmy, wystartować z dokumentem historycznym, ponieważ wiedziałam, które obszary są zakłamywane, a które pozostają białymi plamami. Dlatego też dla mnie przełom 1989 roku wiązał się z poczuciem absolutnej wolności: ta możliwość zajęcia się historią, to, czym się zajęłam – to właśnie była wolność, tak jak ją rozumiałam.

W momencie, w którym zaczęłam robić filmy, wychodząc w nich od indywidualnych przypadków, opierając je na rozmowach z ludźmi, na szczegółowej dokumentacji, do której przywiązywałam ogromną wagę, to, o czym te filmy mówią, przestało być dla mnie wyłącznie kwestią pamięci, a zaczęło być sprawą pluralistycznego opisu wydarzenia historycznego. Dla mnie to było bardzo ważne, ponieważ uważałam, że – choć to truizm, to jednak powtórzę za Lincolnem – „nie da się uciec od historii". Sami jesteśmy jej twórcami, a jednocześnie nasza pamięć historyczna w dużej mierze tworzy nasze wartości, nasze obyczaje, naszą osobowość, naszą wrażliwość – wszystko, kim jesteśmy.

Poprzez moje filmy, wychodzące od indywidualnej pamięci, starałam się zawsze dawać bardzo szeroki opis wydarzenia, przyczyn, motywów – wszelkiego rodzaju motywów – ludzkich postaw, tego, co tkwi w ludzkiej psychice i co wpływa na działanie ludzi, jak choćby strach, ale też jak przymus, jak kunktatorstwo, etyczność… Starałam się zawsze naszkicować jak najszerszy obraz, dlatego traktowałam film nie jako odwołanie do pamięci, ale jako odwołanie do źródeł.

P.L.: Co w takim razie, Twoim zdaniem, stało się w Polsce po 1989 roku, co sprawiło, że tak uprawiana wolna historia okazała się niemożliwa? Wszystkie Twoje filmy, od *Sąsiadów* przez *Bohatera*, po *Przebaczenie*, napotykały na regularny opór, trafiały na półki, Co takiego się wydarzyło, że nie ma już miejsca dla takich opowieści?

Nie uważam, że wszystko należy zrzucić na władzę państwową – oczywiście, władze manipulują historią, robią z niej narzędzie polityki historycznej – a to jest moim zdaniem przerażające. Bo jeśli idzie o politykę historyczną, która przecież jest uprawiana tak długo, jak długo istnieje świat, jej sens, mówiąc nieco cynicznie, sytuuje się zwykle na zewnątrz. To znaczy, uprawia się ją, ale na rzecz obcych, na rzecz sąsiadów, sojuszników i wrogów. Tymczasem u nas, w Polsce, stosuje się ją również na użytek wewnętrzny, a wtedy historia staje się narzędziem władzy. I to moim zdaniem jest niszczące. Według mnie polityka historyczna, ta prawdziwa, powinna stać na straży niezależności historii od ideologii i od doraźnych potrzeb politycznych.

Łatwość, z jaką szermuje się historią, która – w większości wypadków – właściwie nie ma nic wspólnego z faktami, dotyczy dziś, moim zdaniem, całego świata, nie tylko Polski. Nie na darmo mówi się, że żyjemy teraz w epoce postprawdy, że przyczyniamy się do postępu głupstwa.

Kiedy odzyskiwaliśmy niepodległość w 1989 roku, wydawało mi się, że odtąd będzie się w tym kraju uprawiać historię tak, jak na przykład robią to Skandynawowie. Że uczenie historii w czwartej klasie zaczynać się będzie nie od wiersza Władysława Bełzy *Kto ty jesteś? Polak mały*, tylko od tego, że dzieciom dawać się będzie zadanie polegające na tym, żeby porozmawiali z własnym dziadkiem, z babką. Tak tworzyłoby się to, co ja w nieco poważniejszej formie tworzyłam w swoich filmach. W ten sposób uczyłoby się warsztatu, takiego na potrzeby zwyczajnych ludzi; tak uczyłoby się także odróżniać opinie od faktów. U nas się ta różnica zupełnie zamazuje. Czym się różni opinia od faktów, mówi ekspertyza Kołakowskiego, napisana z okazji procesu Kuronia i Modzelewskiego[1].

Po roku 1989 zwyciężyła jednak koncepcja Dmowskiego, której zresztą jemu samemu nie udało się wprowadzić w życie. Dopiero myśmy ją urzeczywistnili. Koncepcja historii Polski jako historii wyłącznie państwa narodowego – czegoś, co nie istniało i nie istnieje!

Jeśli cofniemy się do wieku XVIII, to widzimy, że od tego momentu w warunkach polskich historia niepodległościowa, narodowowyzwoleńcza, była realizowana w taki sposób, iż za nieodłączny element wyzwolenia narodowego uważano wyzwolenie społeczne. Właśnie w takim duchu, moim zdaniem, powinno się uczyć historii: nie historii narodu, bo to fantazmat, tylko historii społeczeństwa. Gdyby tak było, bylibyśmy dziś w zupełnie innej sytuacji.

[1] W 1965 roku podczas procesu Jacka Kuronia i Karola Modzelewskiego Leszek Kołakowski na prośbę obrońców oskarżonych opracował ekspertyzę *Opinia w sprawie podjęcia wiadomości*, którą podpisali oprócz niego Maria Ossowska i Tadeusz Kotarbiński.

Dlaczego zatem zaczęło się w Polsce mówić o historii narodu? W 1989 roku sami zniszczyliśmy społeczny wymiar historii. Z całej, bardzo przecież złożonej opowieści o tym, kto i o co walczył w PRL-u, o tym, jakie w tym okresie następowały realne zmiany społeczne, o tym, co się udało, a co nie, zostało tylko jedno: wyzwolenie od komunizmu i od „ruskich". O społecznym wymiarze historii wszyscy zapomnieli: każda partia polityczna, która miała swój udział w rządzeniu, łącznie z tymi popaprańcami pseudolewicowymi, wszyscy pomijali społeczny wymiar rewolucji, jaką był Sierpień '80. Na barkach robotników myśmy odzyskali to, co odzyskaliśmy, i natychmiast tych robotników, cały proletariat wielkoprzemysłowy, kompletnie wykończyliśmy, już go nie ma…

Wchodzimy tutaj w bardzo poważną sprawę, bo historia, pamięć historyczna, tworzy naszą tożsamość. Do czego zatem doszło w 1989 roku? Do absolutnego wycięcia opowieści, a zatem zarazem i tożsamości, ogromnej części społeczeństwa polskiego.

O tym się nie mówi, o tym się zapomina, a jeśli się wspomina, to jedynie z pogardą, kpiąco, przywołując obchody 1 maja – tu hutnicy, a tam górnicy. Tymczasem trzeba pamiętać, jaka to była armia ludzi! I jak ta armia ludzi wyglądała! Nie 1 maja, ale w 1980 roku. Robotnicy, klasa robotnicza, to byli ludzie o bardzo silnej własnej tożsamości. Tożsamości zawodowej. Ci hutnicy, ci górnicy – trzeba było ich widzieć. Trzeba ich było widzieć w buncie! Gdyby nie oni, gdyby nie ich siła, to byłaby „figa z makiem", a nie żadna rewolucja „Solidarności", a przełom przyniosłaby nam dopiero *pieriestrojka*. W mojej pamięci historycznej oni się zachowali, ja ich pamiętam. Pamięć historyczna pozostałych uczestników tego zrywu rewolucyjnego jakoś ogłuchła i oślepła. Nie ma jej!

A przecież, na miłość boską, to, co się stało w 1980 roku, to była rewolucja robotnicza, tak ją zresztą wprost nazywał Andrzej Gwiazda. Skądinąd, żeby było zabawniej, tak samo jak klasa robotnicza, wycięta, pozbawiona tożsamości została inteligencja. Co się zatem stało po 1989 roku? Ludzie przestali mieć jakąkolwiek tożsamość. Zostali upokorzeni, oszukani. Zamiast ideałów, zamiast wspólnoty, zamiast społecznej rewolucji, pojawiło się powtarzane ze śmiechem hasło: „ukradnij pierwszy milion!". Do tego wzywali nasi ministrowie – urządź sam siebie! Skoro przestałeś być górnikiem, przestałeś być stoczniowcem, otwórz sklepik z mydłem i powidłem, będzie pysznie. Tak niszczono pewien etos. Przed 1989 rokiem ludzie mieli świadomość tego, że ich praca jest społecznie użyteczna – i to ich budowało. To budowało lekarzy, robotników, nauczycieli. Najmniej, rzecz jasna, urzędników. I to nam wszystkim odebrano – zostawiając nas z niczym. Trudno zbudować sobie tożsamościowy etos na sprzedaży sznurowadeł i mydła na łóżku polowym. Albo na zapomodze.

Nie przygotowano tej zmiany, poza tym nie sądzę, żeby ona była znowuż aż taka potrzebna. Przepraszam, ale… Balcerowicz musi odejść!

Bo co się takiego stało, że w pewnym momencie tak łatwo dało się wejść z czymś, co Andrzej Leder nazywa *imaginarium*, a Maria Janion fantazmatami?

Ludziom, których pozbawiono tożsamości, rzucono hasło „godności narodowej". To akurat hasło kompletnie nic nie znaczy, jest zupełnie puste, to jest właśnie fantazmat! Oczywiście, fantazmat wywodzący się z tradycji romantycznej, o której nie wolno zapominać. Tyle że ta tradycja również zawsze mówiła o sprawach społecznych – i to z niej wycięto. Pozostał tylko naród. I ludzie, synowie tych niegdyś pełnych godności robotników, dziś wykrzykują puste hasła: naród!, godność!, Bóg i honor! Co zostało synom robotników, którzy zostali odarci ze wszystkiego? Napis na koszulce „Polska Walcząca", albo „Powstanie Warszawskie – pamiętamy". Naród i puste hasła.

Ale już wkrótce będą musieli zmienić koszulki, bo odkąd kombatanci akowscy zaczęli dystansować się wobec wykorzystywania ich etosu w doraźnej polityce, przestali być dla władz atrakcyjni. Ich miejsca w panteonie prawdziwych bohaterów zajmą „ żołnierze wyklęci", hołubieni już od czasów premiera Buzka. Były to skrajnie nacjonalistyczne oddziały partyzanckie, powstałe po rozwiązaniu AK i działające kilka lat po wojnie. Uświęciła ich śmierć z rąk komunistów.

I ten tragiczny fakt wyklucza całkowicie refleksje nad bezcelowością ich walki, nad odpowiedzialnością dowódców za wysyłanie na pewną śmierć swoich nastoletnich podkomendnych, nad terrorem i ofiarami wśród ludności cywilnej.

„Bury" i „Ogień" znajdą się na sztandarach, będą wzorcem dla przyszłych pokoleń.

A to, że jeden mordował Białorusinów i był sadystą, a drugi wymordował blisko dwa tysiące uratowanych z Holokaustu Żydów[2] – to nie ma żadnego znaczenia.

Notabene wymienianie etosów heroicznych jak rękawiczek, w miarę politycznych potrzeb, oznacza samo przez się zrównanie motywów i celów całego oporu zbrojnego i w konsekwencji zdeprecjonowanie roli Polskiego Państwa Podziemnego z czasów wojny.

Anna Dzierzgowska: W Twoich filmach jest jeszcze jeden bohater, o którym teraz nie wspomniałaś, są nim chłopi.

[2] Patrz: K. Panz, *„Dlaczego oni, którzy tyle przecierpieli, musieli zginąć". Żydowskie ofiary zbrojnej przemocy na Podhalu w latach 1945–1947*, w: „Zagłada Żydów. Studia i Materiały", 2015, nr 11, s. 30–89,<http://partyzanciakpodhale.pl/attachments/328_NAPAD%20NA%20SIEROCINIEC%20W%20RABCE%201946.pdf>[dostęp: 12 lipca 2017].

W swoich filmach rozmawiam z rolnikami. Przez wieki warstwa chłopska była warstwą niewolników. Jakże nas to teraz dziwi – zwłaszcza tych przemądrzałych, oburzonych socjologów, którzy mówią nam, że nastał teraz czas chamów. Uważam, iż to, że w Polsce, w kraju o takiej historii społecznej, używa się wciąż jako obelgi słowa „cham" czy „wieśniak", jest kolejnym dowodem na to, jak wiele wycięliśmy z naszej pamięci.

Dlaczego w Jedwabnem doszło do zbrodni? Wiejscy Polacy przez wieki żyli na skraju ubóstwa. Kto tak żyje wystarczająco długo, tego życie uczy bezwzględności. Uczy tego, co mówi się o upokorzonych – kamiennego serca.

Co istotne – na tych terenach przetrwała pamięć pogromów, organizowanych po rozbiorach przez carat. A zatem – w świadomości – pogromy były faktem dokonanym, a więc możliwym. Do tego jeszcze dochodziło ugruntowane religijnie przekonanie o bogobójstwie Żydów.

W dwudziestoleciu międzywojennym dystrybuowana przez Kościół propaganda antysemicka, autorstwa Maksymiliana Kolbe, współbrzmiała z ideologią Dmowskiego, rezydującego zresztą nieopodal Jedwabnego.

W konsekwencji w latach 30. na czele band pogromowych szli w tamtejszych miejscowościach księża. Na szczęście interweniowała w obronie Żydów polska policja.

Podczas okupacji nikt nie interweniował, pogromy były skuteczne, ocalały nieliczne jednostki dzięki pomocy trzech polskich rodzin.

Swoją drogą, wciąż się zastanawiam, jak można było kanonizować Kolbego…?

Człowieka, który prowadzoną przez wiele lat propagandą antysemicką przygotowywał grunt pod szmalcownictwo, zbrodniczość, wrogość, a co najmniej obojętność wobec losu Żydów. Oddał życie za „swojego", Polaka, ale Kościół, powołując go na ołtarze, nie ujawnił i nie potępił jego dewastującej ludzkie umysły działalności.

Kiedy zaczęłam jeździć do Jedwabnego, kiedy rozmawiałam z tamtejszymi mieszkańcami, uwierzyłam, że właśnie odzyskaliśmy wolność. I że to odzyskanie wolności polega na tym, że każdy z tamtejszych, powiedzmy to sobie jasno, potomków ludzi uwikłanych w zbrodnie lub świadków, chciał mówić! Ludzi w Jedwabnem to, co się stało, męczyło od lat, noc w noc! Chcieli to z siebie wyrzucić. Chcieli zaznać *katharsis*.

Co się stało? Co takiego zrobił tym ludziom Kościół?! Co zrobiły opiniotwórcze media?! Co robi się z nimi do dnia dzisiejszego?! Odebrano im możliwość oczyszczenia. Ludzi, których przez wieki traktowano jak niewolników, dokładnie w tym momencie, w którym chcieli się zachować, jak ludzie wolni, Kościół wespół z mediami, elitami intelektualnymi i politykami

po raz kolejny sprowadzili do rangi osób o niewolniczej mentalności, okrutnych prymitywów.

A z drugiej strony rzeczy straszne robi się w jeszcze szerszym wymiarze. Mój film *Czarny lipiec* pokazywano w telewizji wiele razy, i w powszechnym zachwycie nikt z oglądających nie zauważył, że przedstawiona tam pacyfikacja wsi wzięła się ze sterty donosów pisanych przez okolicznych chłopów do gestapo. I nie chodziło tylko o donosy w sprawie zaoranej miedzy, ale przede wszystkim o donosy na sąsiadów o przechowywaniu w ich gospodarstwach partyzantów. Większość z tych donosów urzędujący gestapowiec przekazywał księdzu, z którym mieszkał w jednym domu. Donosu dotyczącego wsi Krasowo-Częstki nie dało się niestety pominąć i stąd owa straszliwa pacyfikacja.

Trzeba by się zastanowić, dlaczego chłopi nie utożsamiali się z „heroiczną" postawą partyzantów.

Nikt nie pomyślał, że za czyn partyzancki, który z reguły nie miał nawet minimalnego znaczenia militarnego, a jak się okazuje i propagandowego, płacili najwyższą cenę cywile. Cenę głodu w wyniku obowiązkowych dostaw, cenę terroru okupanta, cenę terroru partyzantów i ich samowoli wobec ludności, która musiała ich żywić, chronić i żyć w śmiertelnym zagrożeniu.

Istnienie jakiejkolwiek partyzantki bez zaplecza cywilnego jest niemożliwe, a ludność z reguły wyższościowi „herosi" partyzanccy traktowali jak tchórzliwy motłoch, z którym można zrobić wszystko i wszystkiego żądać. Trudno się więc dziwić, że chłopi, nie podzielający patriotycznych uniesień wybrańców, uciekali się do tak strasznej formy obrony. W ogólnym rozrachunku i tak ginęli przede wszystkim oni sami.

Obecnie wypieramy niewygodne dla nas fakty i dokonujemy tego automatycznie. Wolimy żyć w ułudzie, w stanie permanentnej nostalgii. A władza cynicznie – jako skuteczny wentyl bezpieczeństwa – podrzuca nam te krwawe bajdy o partyzantach.

Ale tak było zawsze. Pamiętam reakcje w latach siedemdziesiątych na film *Hubal*, autorstwa moczarowca, prezesa faszystowskiego Stowarzyszenia „Grunwald", Bohdana Poręby. Obserwowałam w Łodzi starszych mężczyzn, z wyglądu urzędników, wychodzących z kina w orgiastycznym uniesieniu, o błyszczących od łez oczach. I potem w SPATiF-ie przez wiele tygodni przy wódeczce podśpiewujących *Ułani, ułani, malowane dziec*i…

A akcja filmu rozgrywała się między 39. a 40. rokiem i dotyczyła historii Hubala i jego oddziału żołnierzy września, którzy nie podporządkowali się kapitulacji i usiłowali – nieskutecznie, co oczywiste – dalej walczyć z niemieckim okupantem. Za co Niemcy, w odwecie, pacyfikowali całe wsie. Komenda Polski Podziemnej, poinformowana o ofiarach, zażądała natychmiastowego zaprzestania jakichkolwiek akcji

zbrojnych. Hubal – przedwojenny sportowiec hippiczny – miotał się po lasach dalej, w końcu zginął, Niemcy go zabili. Za jego ułańską fantazję zapłaciło życiem kilkuset mieszkańców kieleckich wsi. Film o ofiarach cywilnych raczej nie traktował.

I tak ta moczarowska melodia, w której nie ceni się życia setek ludzi, a najwyższą rangę nadaje warcholstwu, trwa do dzisiaj i jest nawet coraz głośniejsza. Mieszkańcy tamtych terenów, po totalnym sukcesie filmu, nie byli w stanie przeciwstawić się fałszowi, a więc etos przejęli. I obecnie – za butelkę piwa – obiecują turystom pokazać miejsca, gdzie jest jeszcze zakopana broń Hubala. Tak się kończy edukacja historyczna *à la polonaise*.

Chciałam zrobić o tym dokument, ale nie było zapotrzebowania. Niemniej jednak świetny film *Dziś do ciebie przyjść nie mogę*, właściwie niezauważony, o tej naszej narodowej megalomanii, która zwalnia z jakiejkolwiek odpowiedzialności, stępia uczucia i czyni człowieka bezwzględnym, zrealizował Maciej Geller.

Niepokoi jednak to, że obecnie ten tragiczno-heroiczny mit rozlał się po całej Polsce, chociaż – prawdę mówiąc – w części społeczeństwa tlił się zawsze.

A.D.: Ten mit ma ostatecznie pochodzenie szlacheckie…?

Za PRL-u każdy człowiek, którego nazwisko kończyło się na „-ski", pochodził ze szlachty. Pamiętam, jak w trzeciej klasie szkoły podstawowej w ogóle nie zrozumiałam, co mówiła do mnie moja koleżanka z ławki, Ewa. Powiedziała mi w pewnym momencie, patrząc na okładkę mojego zeszytu z wpisanym w kratkę moim nazwiskiem „Arnold": „A ja mam nazwisko na «-ska», moje nazwisko jest szlacheckie". Wzruszyłam wówczas ramionami, nie wiedząc, o co jej chodzi. I właściwie zapomniałam o tym na wiele lat. Dopiero jak pojechałam do Jedwabnego i zetknęłam się z braćmi Laudańskimi, którzy się powoływali na swoje szlacheckie korzenie, przypomniałam sobie o Ewie i uprzytomniłam sobie, co to znaczy, co ona mi chciała powiedzieć.

Opowieść, którą prezentuje prawica, z jednym rytem narodowo-wyzwoleńczym, niczym więcej, przejęła też i druga strona. Nie jest w stanie zrobić kroku wstecz ani kroku do przodu. Cały czas tkwi w tym samym języku, w tych samych emocjach. Po żadnej ze stron nie ma rozumu, nie ma empatii, są tylko i wyłącznie emocje.

Wstrząsające było dla mnie to, co się stało przy okazji otwarcia izby pamięci zamordowanej rodziny Ulmów[3]. Niemal natychmiast odezwał się profesor Grabowski, przypominając, że po wymordowaniu całej tej rodziny przez Niemców chłopi na tym obszarze wymordowali własnoręcznie Żydów, których wcześniej

[3] Wiosną 2016 roku we wsi Markowa na Podkarpaciu otwarto Muzeum Polaków Ratujących Żydów im. Rodziny Ulmów. Józef i Wiktoria Ulmowie, małżeństwo z Markowej, ich dzieci i osiem

ukrywali. Czyli znowu zaczęła się dyskusja przypominająca walkę na ringu: wy pokazujecie sprawiedliwych, to ja wam teraz przywalę! I ta właśnie bezwzględność i bezmyślność straszliwie mnie dotknęła. Bo, oczywiście, doszło do rzeczy strasznych, ale były one wynikiem nie nienawiści, co się sugeruje, tylko przepotwornego strachu. Właśnie strachu. O tym przepotwornym strachu cały czas się zapomina. Chłopi na Podkarpaciu naprawdę nie musieli z premedytacją kombinować, jak wymordować Żydów, by przejąć ich pieniądze. Bo te pieniądze z reguły rzeczy bywały śmieszne, biorąc pod uwagę stan majątkowy żydostwa polskiego. A po drugie, zapomina się o jeszcze innym strasznym elemencie wojny, jakim było wymuszanie zeznań za cenę życia. Chłopi donosili i zabijali – to fakt. Ale to jest tragedia. To jest tragedia bez miary, tragedia spowodowana wojną. W związku z tym tego rodzaju dyskurs o historii, za pomocą którego dziś się wydaje oceny zachowań ludzi w czasie wojny, jest – moim zdaniem – także okrutny. I tutaj intelektualiści okazują się mieć równie kamienne serca.

Dlaczego wygrywa teraz „Bóg, Honor i Ojczyzna", dlaczego wygrywają te oenerowskie marsze narodowe?

Dlatego że tak zwana druga strona, tak zwane postępowe elity, nie ma do zaproponowania żadnego języka, za pomocą którego mogłaby przedstawić ważne dla siebie wartości, a który byłby zrozumiały, zakorzeniony w naszej tożsamości.

„Postępowe elity", te tak zwane tolerancyjne i otwarte, powołują się na Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Mnie to nader śmieszy. Dobrze, należy uczyć o złotym okresie polskiej historii, ale przecież na tym nie zbuduje się dziś wartości, nie zbuduje się tożsamości. Równocześnie wszyscy skrzętnie omijają dwudziestolecie międzywojenne i jedną trzecią mniejszości narodowych – Ukraińców, Białorusinów, Litwinów, Żydów i Niemców – tego nie ma! Jest tylko Polska Jagiellonów! Jest husaria i kolorowe rekwizyty. A to kompletnie nic nie znaczy.

Natomiast wartości liberalne, wyrażane językiem, który jawi się często jako obcy.

Nie chcę przez to powiedzieć, że te wartości są ludziom obce. Przeciwnie, one tkwią w głowach nawet bardzo prostych ludzi, oni są nosicielami tych wartości. Tylko że liberałowie nie są w stanie używać takiego języka, dzięki któremu okazałoby się, że ludzie te wartości w sobie mają.

Zobaczmy, co się stało z *gender*. Mówiło się *gender*, feministki, ruch feministyczny itd. I Kościół katolicki szast-prast zrobił z gendera szatana,

ukrywających się w ich domu osób zostało w 1944 roku zamordowanych przez niemieckich żandarmów i granatowych policjantów:< http://www.sztetl.org.pl/pl/cms/aktualnosci/5114,w-markowej-otwarto-muzeum-polakow-ratujacych-zydow/>. Patrz też: rozmowa Adama Leszczyńskiego z Janem Grabowskim, „Gazeta Wyborcza", „Magazyn Świąteczny", 30 lipca 2016, <http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,20473795,na-likwidacje-zydow-pojechalem-kowalski-jan.html?disableRedirects=true>.

a mógł to zrobić, bo tak naprawdę nikt nie wiedział, co za tym stoi. To jest kwestia języka – jeżeli się chce coś z człowieka wydobyć, trzeba mieć rodzaj językowej empatii. A tego niestety naszym „postępowcom" brakuje. Podobnie jak ufności wobec drugiego człowieka. Również wobec tych biegających w pochodach narodowych.

Nie mam na myśli żadnego usprawiedliwiania bandytyzmu, chuligaństwa, napadania na ludzi itp. Natomiast pokładam dobrą wiarę w ludzi, którym odebrano wszystko, a którzy teraz mogą tylko wyjść, żeby swój gniew i dumę wykrzyczeć. Skoro nazywa się ich „chamami", „motłochem", „kibolami" , to z ich strony padać będą równie mięsiste inwektywy. I tak ten ping-pong trwa. I nie sposób wyjść z tego zaklętego kręgu niemożności.

Wszystko tkwi w języku i, niestety, tkwi w intelekcie. Obie strony posługują się wyłącznie emocjami. Rozmowa nie jest silną stroną społeczeństwa polskiego. I to widać.

A.D.: Wracając do kwestii polityki historycznej, czy nie jest tak, że historie, które opowiadają Twoi bohaterowie, nie nadają się do politycznego użycia, bo są po prostu trudne? A to, co obserwujemy, to próby szukania skrajnego, radykalnego uproszczenia historii, która byłaby czarno-biała, pocieszycielska?

Przerzucanie takich oślich mostów między przeszłością a teraźniejszością wymaga przystrzygania, przycinania, wulgaryzowania. Nie ma tu miejsca na kontekst. W tym tkwi problem całej humanistyki – należy ją uprawiać w warunkach absolutnej wolności. I wtedy dopiero ma ona sens.

Podobnie wulgaryzuje się polską religijność. Wiadomo, skąd wzięło się to, że Polacy wolą wierzyć w fantazmaty, dlaczego tak łatwo się je tworzy. W człowieku tkwi pewien pokład irracjonalności, pewne wyższe potrzeby. Istota katolicyzmu polskiego polega na tym, że te potrzeby sprowadzono wyłącznie do emocjonalności, że mamy religijność opartą tylko na odruchach i emocjach. Mówiąc jeszcze poważniej, charakterystyczną cechą tego katolicyzmu jest nieznajomość Pisma. Gdyby polscy katolicy przeczytali kiedyś w życiu *Biblię*, wiedzieliby, że w człowieku jest i wielkość, i małość. To źródło, to lustra, w których przegląda się człowiek. Ale tego się nigdy nie czyta!

Polska religijność jest – jak ja to nazywam, to jest moje oryginalne nazewnictwo – religijnością apokryficzną. My wolimy wierzyć w świętego Stefanka czy innego świętego młodzianka. I na tych świętych młodziankach zbudowaliśmy absolutnie nieprawdziwy fantazmat polskiego bohatera – anioła, który idzie i umiera. Przecież to kryminogenne, żeby w czwartej klasie dawać dzieciom wiersz, który mówi o krwi i bliźnie! To paranoja! To coś strasznego. Ale zostajemy

z tym obrazem młodzianka, który rodzi się tylko po to, żeby zginąć i żeby dało się posadzić na nim brzózkę. I taką historyczną opowieść, taki ideał, taką legendę wmawia się młodym ludziom. Po jaką cholerę, w takim razie, być na co dzień przyzwoitym człowiekiem, po co kierować się jakąkolwiek etyką, skoro mogę robić wszystko, co chcę, bo i tak polegnę?! A potem posadzą na mnie brzózkę…

Tylko że to nieprawda! II wojna światowa i każda wojna, nie tylko w Polsce, ale wszędzie na świecie, pokazuje, że człowiek przede wszystkim chce żyć. I chce być szczęśliwy, chce być z bliskimi i chce czerpać ze swojego życia satysfakcję. A tego w polskiej opowieści o wytycznych z przeszłości się nie przewiduje.

A.D.: W tej historii narodowej nie ma miejsca na tworzenie świata… ani na twórczą działalność mniejszości narodowych.

Już w wolnej Polsce usłyszałam od premiera naszego rządu, że Żydzi byli gośćmi w Polsce. To wyższościowe stwierdzenie słyszy się coraz częściej. To nielogiczne, uwłaczające zdrowemu rozsądkowi, bo oni tak samo tworzyli Rzeczpospolitą, jak każda inna nacja. Kto tworzył polskie miasta? Żydzi, Niemcy, a po powstaniu styczniowym – wysadzeni z siodła Polacy. Przy czym wśród tych wysadzonych z siodła było też mnóstwo Żydów. Właścicieli młynów i tym podobnych. Ale to tak miło brzmi: traktować jak „gości", można się z tym dobrze poczuć. Tyle że Żydzi nie byli „gośćmi"! Byli, o czym przypominały między innymi PPS i Bund[4], współobywatelami; i PPS, i Bund domagały się traktowania ich jako równoprawnych współobywateli.

[4] Bund – czyli Powszechny Żydowski Związek Robotniczy na Litwie, w Polsce i w Rosji – był lewicową, socjalistyczną partią polityczną działającą w latach 1897–1948. Bund dążył, między innymi, do określenia na nowo żydowskiej tożsamości i miejsca wschodnioeuropejskich Żydów w ich krajach. Sprzeciwiał się projektowi syjonistycznemu: według Bundu miejsce wschodnioeuropejskich Żydów było nie w Palestynie, ale w ich ojczyznach w Europie wschodniej – tu, gdzie żydowscy robotnicy i robotnice walczyli wraz z polskimi czy rosyjskimi i gdzie kwitła kultura oparta na języku jidysz. Postulowano zachowanie kulturowej i językowej autonomii, przede wszystkim w jej wymiarze świeckim: tworzenie świeckich szkół, wspieranie rozwoju języka i literatury jidysz. Na ziemiach polskich działacze i działaczki Bundu byli jedną z głównych sił organizujących Rewolucję 1905 roku. W okresie międzywojennym współpracowali przede wszystkim z Polską Partią Socjalistyczną. Podczas wojny wielu członków i członkiń Bundu zaangażowało się w ruch oporu – do najbardziej znanych należał Marek Edelman.

Po wojnie, gdy Żydów już nie było, polscy naukowcy też jakoś nie dostrzegali konieczności, by w swoich pracach pisać o współtworzeniu literatury, historii, gospodarki i nauki. Z niezwykłą odwagą przyznała to tylko profesor Maria Janion w moim filmie *Bunt Janion*. Nie ma u nas miejsca na wszechstronną, głęboką, pokazującą wszystkie możliwości i uwzględniającą wielość i różnorodność optyki historię.

A.D.: Młodziankowie, o których wspomniałaś, pojawiają się w Twoim filmie *Bohater*, kiedy towarzysze „Burego", mówiąc o nim, używają w pewnym momencie zwrotu „zarażony śmiercią". To „zarażenie śmiercią" jest czymś dawnym, czymś, co pojawiło się w kulturze po wojnie, a może nawet jeszcze wcześniej, w czasach romantyzmu… Wydaje mi się, że po 1989 roku z tego „zarażenia śmiercią" często się korzysta, czyż nie?

Z tego korzystało się zawsze. Wystarczy przypomnieć sobie otwierającą film *Bohater* piosenkę autorstwa Romualda Rajsa, niejako nekrofilsko-turpistyczny hymn, straszliwy, przepełniony fascynacją rozkładem, błotem, trupem. Tak jawi się człowiek zarażony śmiercią, czyli człowiek znajdujący przyjemność w zabijaniu. To przerażające. Ale trzeba też wziąć pod uwagę fakt, że tego Romualda Rajsa jako dziewięcioletnie dziecko – co wyda się być może banalne, że bronię zbrodniarza jego dzieciństwem – odebrano matce i oddano do szkoły wojskowej. „Zarażenie śmiercią" jest strachem. Niczym innym. Staniem pod ścianą. To następny krok kompletnego strachu. Albo się pod tą ścianą wystawia pierś do strzału, albo samemu się zabija. Tak, niestety, jest.

Ten właśnie fantazmat, zbudowany na śmiertelnej chorobie, jest z jednej strony czymś absolutnie nierzeczywistym, sztucznym, wymyślonym, czymś wyimaginowanym, bo takie figury wymyślają ludzie zdrowi po zupie pomidorowej, z drugiej zaś – konfrontacja z czymś tego rodzaju prowadzi do absolutnego spustoszenia. I do całkowitej, takiej czy innej degeneracji.

W filmie rozmawiałam ze wszystkimi wówczas żyjącymi partyzantami III Brygady Wileńskiej AK. W ich wspomnieniach „Bury" odstawał od reszty oddziału – jego okrucieństwo było zauważalne. Ale Gracjan Fróg, dowódca, kontrolował je, nie dopuszczając do przestępstw. Była to formacja wyjątkowa nie tylko ze względu na sukcesy militarne, ale przede wszystkim na rzadką wśród oddziałów partyzanckich troskę o ludność cywilną i zaangażowanie w ratowanie Żydów.

Po wojnie przeszli łagry i więzienia stalinowskie, dowódcę skazano na karę śmierci. „Bury" nie złożył broni, przeszedł do nacjonalistycznego oddziału NOW-PAS, który działał na Białostocczyźnie i tam Rajs dopuścił się wielu

zbrodni na ludności białoruskiej. Wiadomo, że przebywający jeszcze na wolności Gracjan Fróg potępił i odciął się od „Burego".

Reżim stalinowski wydał wyrok śmierci na dowódcę III Brygady Wileńskiej AK za walkę z okupantem niemieckim, „Bury" został również skazany na śmierć, ale za grabież i morderstwa na ludności cywilnej.

Po filmie ujawnił się obrońca „Burego", były partyzant III Brygady, później podkomendny „Łupaszki", następnie wieloletni ubowiec. Ulepił legendę „Burego", łącząc heroizm III Brygady ze zbrodniami dokonywanymi na Białorusinach, grabieżami, terrorem, zdradą i strachem, sypaniem na UB. Stworzył symbol bohatera na swoją miarę, stał się autorytetem dla „prawdziwych Polaków".

P.L.: Jak radzić sobie teraz z takim mitem?

Uważam, że Polska – jeżeli już, załóżmy, miałaby być rozważna i romantyczna – miała ogromną misję do spełnienia, ponieważ Polacy jak nikt inny rozumieli, że obowiązkiem człowieka jest przeciwstawianie się za wszelką cenę wojnie i zabijaniu. I ją zaprzepaściła; podczas II wojny światowej społeczeństwo polskie nie tylko, że najbardziej doświadczyło okrucieństw, ale także było świadkiem i uczestnikiem masowych mordów – świadkiem Holokaustu. To była straszliwa trauma, trauma będąca udziałem wszystkich, którzy przeżyli, wszystkich bez wyjątku. I to społeczeństwo, nigdy nie poddane terapii, zakute krótko po wojnie w nowe okowy stalinizmu, nawet jeśli fizycznie dawało początek nowemu życiu w nowych warunkach, było chore i jest chore nadal.

Widać to choćby po sztuce, widać to po literaturze. To przede wszystkim widać – choć jak twierdzi mój syn, Witek, nie istnieje coś takiego jak normalność – po osobowości Polaków.

Te straszliwe doświadczenia, śmiertelny strach, a z drugiej strony codzienność śmierci, czyli „zarażenie śmiercią", spowodowały, że społeczeństwo polskie jest chore, tak jak są chorzy powracający z misji żołnierze. Całe społeczeństwo. I, niestety, traumy tej się nie leczyło, nie wyjaśniało, nie terapeutyzowało, nadal się ją tylko przenosi, kontynuują ją kolejne pokolenia.

P.L.: Jak zatem mówić o niezbędnej Polsce terapii? Jak ją przeprowadzić?

Jak już wspomniałam, za pomocą pluralistycznej opowieści. Opowieści polifonicznej, wychodzącej od samych źródeł. Należałoby zaprzestać powoływania się na cały ten kożuch zniekształconych opinii, zamieniających każdy historyczny fakt w pianę. W coś, w co można wrzucić wszystko, co się chce, by wyjść na swoje.

Przestańmy w końcu tworzyć historię z tezą! Bo to publicystyka, niemająca z historią nic wspólnego. Co na przykład powinien robić nauczyciel? Powinien, od początku edukacji, wyposażać ucznia w narzędzia do osobistego warsztaciku historyka. Żeby każde wydarzenie historyczne, widziane z wielu poziomów i w wielu kontekstach, mógł uczeń czy uczennica zacząć samodzielnie obrabiać. Dać umiejętność samodzielnego ujmowania wydarzeń historycznych.

Nie uczyłabym również dzieci historii tak pionowo – od Piasta do Jarosława Kaczyńskiego. Uważam, że najważniejsza jest opowieść o ludziach, o społeczeństwie, a nie o datach kolejnych wojen. W ten tylko sposób młody człowiek może krytycznie spojrzeć na współczesność. Do tego potrzebna jest historia. Bo historia w żaden sposób nie jest nauczycielką życia; jak mówi profesor Karol Modzelewski, takie zdanie wypowiedzieć może tylko idiota! I profesor ma rację! Historia służy do wzbogacenia człowieka, do lepszego rozumienia świata. Tak więc jeżeli historii się uczy w sposób monocentryczny, nic z tego nie wyniknie. Pozostaniemy wsobni, nie będziemy rozumieć, będziemy się izolować od świata. Dobrze by było, by człowiek był przygotowany do świadomego funkcjonowania na świecie. A w tym może dopomóc historia.

Przede wszystkim przestańmy uczyć historii zmieszanej z ideologią. To jest karygodne! Nauka historii powinna być czysta, niezawłaszczona przez politykę i ideologię.

> **A.D.:** Choć sama jesteś nie najlepszego zdania o polskim katolicyzmie, Twoje największe bohaterki, mówiąc o tym, dlaczego dokonują aktów najwyższego bohaterstwa, twierdzą, że „taka jest ich religia i tak nakazuje im ona traktować każdego człowieka". Choćby Antonina Wyrzykowska[5].

Być może Antonina Wyrzykowska modliła się ze zrozumieniem.

Ale teraz serio – rozmawiałam ze zbyt wieloma bohaterkami i bohaterami, żeby ten argument uznać za wystarczający.

Ratowali religijni i ateiści; wydaje się, że to raczej w tych wyjątkowych ludziach decydował impuls dobra, najwyższego człowieczeństwa. Po prostu zdarzają się

[5] Antonina Wyrzykowska – chłopka z Janczewa koło Jedwabnego, Sprawiedliwa. Podczas II wojny światowej ona i jej mąż dostarczali żywność Żydom, zamkniętym w getcie łomżyńskim, od 1942 roku do końca wojny ukrywali u siebie w domu siedem osób. Wiosną 1945 roku została pobita przez swoich sąsiadów, należących do partyzantki, którzy żądali, żeby wydała ostatnią ukrywającą się u niej osobę (odmówiła). Antonina Wyrzykowska jest jedną z bohaterek filmu Agnieszki Arnold *Sąsiedzi*.

tacy ludzie i to z ich powodu świat ma sens. Antonina Wyrzykowska pomagała chronić Żydów, dzieliła tę odpowiedzialność z mężem, ale to przecież jej mąż – Aleksander Wyrzykowski – podjął decyzję o ratowaniu sąsiadów, on opracował całą strategię, skrytkę itd., i to on zapłacił bolesną, osobistą cenę za ten czyn.

Jeśli w sytuacjach ostatecznych pojawiają się tacy ludzie, jak Wyrzykowscy czy Kazik Ratajzer, to są to norwidowskie „gwiaździste dyjamenty". I ja po to robię te straszne filmy, bo w każdej najokrutniejszej sytuacji pojawia się człowiek, który nosi w sobie tę właśnie istotę człowieczeństwa.

Jak to ujmowali starożytni: „historia służy do opowiadania żywotów wielkich mężów". Opowiadanie o bohaterkach i bohaterach ma sens, jeśli buduje człowieka. Co nie znaczy, że jakimś rozkazem, jakimiś banialukami można człowiekowi nakazać bycie wielkim – to absurdalne!

Co zawsze powtarzam, nie istnieje społeczeństwo złożone z samych aniołów. Człowiek jest nieodporny na zło. I człowiek temu złu ulega. Mnóstwo jest przykładów zapaści moralnej w sytuacjach ostatecznych. Co jest zupełnie naturalne, siła pragnienia przeżycia za wszelką cenę jest często większa niż cokolwiek inne. Wtedy cała etyka, wszystko to bierze w łeb! Chodzi o przeżycie! Instynkt życia, ten jest silniejszy.

P.L.: Pomówmy jeszcze o Ukraińcach, aktualnym i ważnym temacie.

Dlaczego po *Oczyszczeniu* trzeba było zrobić *Przebaczenie*[6]? Postawiłam w nim sobie zadanie podobne do tego, jakie zrealizowałam w *Sąsiadach*, takie mianowicie, że to nie pokrzywdzeni mają opowiadać o zbrodni, tylko potencjalni winni lub ich potomkowie. Rzadko kto zwracał uwagę na to, że w *Oczyszczeniu* również był element takiego *katharsis*, gdzie ludzie, na których ciążyła ta historia wydarzeń na Wołyniu – nie wszyscy, rzecz jasna, bo nigdy nie jest tak, że dotyczy to wszystkich – zdawali sobie sprawę z ciężaru, z tej straszliwej spuścizny swoich przodków. Z drugiej strony ważny jest kontekst, o którym mowa w filmie – o czym mówią też Ukraińcy – kontekst pogardy polskich właścicieli i polskich osadników wobec Ukraińców, traktowanie ich jak kogoś gorszego. Jeden z bohaterów wspomina, że wolał policjanta, który go bił, niż codzienne kontakty i konfrontacje z pogardą polskich sąsiadów. Co by nie powiedzieć, traktowaliśmy Ukraińców jak przedstawicieli gorszej kultury, odmawialiśmy im miana Ukraińców, nazywaliśmy ich Rusinami, język ukraiński dla nas nie istniał – był co najwyżej dialekt – przez parę wieków traktowaliśmy ich w istocie jak niewolników. I w ludziach wzbierała ta właśnie pamięć historyczna. I, niestety, w tragicznym

[6] *Oczyszczenie* i *Przebaczenie* – dwa filmy Agnieszki Arnold z 2003 roku, poświęcone rzezi wołyńskiej.

okresie niemieckiej okupacji z całą siłą wybuchła. Nie zapominajmy jednak – o czym też w filmie jest mowa – że wzorce dla walk Ukraińców czerpane były ze spuścizny polskich romantyków. I ten fantazmat bohatera „z krwią i blizną" na Ukrainie był nader popularny.

Nic nie jest jednak czarno-białe. Co bardzo charakterystyczne, największe oburzenie wzbudzał początek *Przebaczenia*, w którym pokazałam bojownika UPA, który spędził trzydzieści sześć lat w łagrze i opowiedział mi w sposób porywający o akcji rozgromienia oddziału pułkownika sowieckiego, który przedtem wymordował Tatarów Krymskich. To była filmowa akcja! A po emisji ludzie pisali do telewizji: „Jakże, takie nic, ten Ukrainiec, to nie wiadomo co, jak oni tam – przy pomocy wideł, patyka, czegoś tam – walczyli?" – oto pogarda cechująca do dzisiaj większość Polaków.

Jeśli ktoś podejmuje się, w miarę możliwości, pokazać zobiektywizowany obraz sytuacji, to jak może nie wspomnieć o polskich zbrodniach wobec ukraińskiej ludności cywilnej? I naprawdę nie najważniejszą sprawą w tych tragicznych, okrutnych wydarzeniach są liczby. Nie chodzi o to, żeby liczyć, kto więcej wyprodukował trupów, i w ten sposób porównywać zbrodnie. Tak się nie uprawia historii, to właśnie jest publicystyka, a nie historia.

A.D.: Mówisz, że „to straszne, jak ten Ukrainiec na tym koniu i z tą szablą, jak prawdziwy człowiek" itd. Elementem „zarażenia śmiercią" jest właśnie to, że zaczynamy uważać pewne rodzaje śmierci za „piękne" i pewnych ludzi za mających lub niemających prawa do „pięknej" śmierci. A tym samym – do człowieczeństwa.

No właśnie, jak Ukrainiec może zawłaszczać polski fantazmat?! Tak nie wolno!

Pod koniec *Przebaczenia* pojawia się Danyło Szumuk[7], w połowie polskiego pochodzenia, który ponad czterdzieści lat spędził w łagrze. Powiedział bardzo ważną rzecz: to jednak Polska powinna wyjść z inicjatywą pojednania, ponieważ przed wojną wszystkiego tego, co płynęło z uzyskanej przez Polskę państwowości, Ukraińcy byli pozbawieni. I co by nie mówić na ten temat,

[7] Danyło Szumuk (1914–2004) – wieloletni więzień polityczny i dysydent. W młodości członek ukraińskiej partii komunistycznej (z tego powodu więziony w II RP), pod koniec wojny walczył w UPA i z tego z kolei powodu uwięziony przez NKWD, skazany na 20 lat łagru. Współorganizator powstania w gułagu w 1953 roku, później współpracownik rosyjskich dysydentów, członek Ukraińskiej Grupy Helsińskiej, kilkakrotnie jeszcze więziony za działalność polityczną, w sumie spędził ponad 42 lata w więzieniach i na zesłaniu.

Ukraina była rozdarta między Polską a Związkiem Radzieckim. Nie wchodźmy już w to, gdzie było lepiej i gdzie nie było głodu. Ukraińcy mieli na równi z Polakami aspiracje do własnej państwowości. Oczywiście, gdyby ktoś teraz powiedział, że byliśmy zaborcą nie na równi, tylko pospołu ze Związkiem Radzieckim, posiekano by go na plasterki. Ukraina nam się przecież należała!

Tutaj właśnie brakuje krytycznego myślenia. A też empatii. I w tym zadaniu – uczenia myślenia, uczenia empatii – wesprzeć należy nauczycieli. Na przykład przy pomocy wybranych artykułów historycznych i tekstów ze współczesnej filozofii. Tutaj bardzo by się przydały książki Michela Foucaulta. I biblioteka filmów. W latach dziewięćdziesiątych i dwutysięcznych udało się zrobić parę filmów, które mogą być autentyczną pomocą. Co zaradziłoby być może panoszącemu się spłycaniu historii.

Proszę sobie wyobrazić, że na pokaz filmu o profesorze Modzelewskim w stoczni, w Centrum Solidarności, przyszło kilkanaście młodych osób, dwudziesto-, trzydziestoparoletnich, które po pokazie podeszły do mnie, czerwone na twarzach, rozpłomienione i powiedziały: „Proszę pani, myśmy nie wiedzieli, że to tak wyglądało!”.

Co szalenie charakterystyczne, mimo całego wysypu książek poświęconych fenomenowi „Solidarności”, większość z nich okazuje się pisana wyłącznie na podstawie opracowań. Mało który historyk zadaje dziś sobie trud przesłuchania choćby taśm z Komisji Krajowych. A wtedy dopiero zyskalibyśmy prawdziwy obraz tamtych wydarzeń. To jest już niepotrzebne, tymczasem w warsztacie historyka właśnie źródła są przecież absolutną podstawą. Gdzie są tylko wyobrażenia, tam łatwo manipulować, wyrzucać jednego z bohaterów, bo teraz nie czas na niego, potem przyjdzie czas na innego. W ten sposób można robić, co się chce. I to, niestety, wina historyków – ich kunktatorstwa i lekceważenia warsztatu historycznego. Kiedy to się zmieni i czy się w ogóle zmieni?

Historia „Solidarności”, historia opozycji, bardzo szybko uległa mitologizacji – co zresztą podejrzewała i czego obawiała się profesor Janion już w 1981 roku. Została konfekcja, wstążeczki, parę pioseneczek. I to by było na tyle. A takim nie wiadomo czym, bez żadnego odniesienia do rzeczywistości, tylko z odniesieniem do samej legendy – i to lichej – można obracać do woli i robić, co się tylko chce.

Zresztą, co też jest znamienne, dla wszystkich, którzy byli uczestnikami czy świadkami tamtych wydarzeń, jasne było, jak bardzo lewicowy był cały ten ruch. I że – ewidentnie – cały szowinizm, który się w „Solidarności” pojawiał, inspirowany był przez SB. I to, co się stało na Zjeździe[8], to był taki szczur

[8] Chodzi o I Krajowy Zjazd Delegatów NSZZ „Solidarność”, podczas którego doszło do sporu wokół treści uchwały z podziękowaniami dla Komitetu Obrony Robotników i do ataków m.in. na Jana Józefa Lipskiego, jednego z założycieli KOR.

wpuszczony przez SB. No i proszę, jak to się przyjęło, jakie to się okazało przydatne! SB, jak każda władza, wiedziała, na jakiej strunie zagrać!

Jak pracowałam nad prasą dolnośląską, solidarnościową, patrzyłam na ten cały ogrom publikacji historycznych, to było budujące. Wtedy jeszcze jakoś można było o zbrodniach radzieckich wobec Polaków pisać bez szowinistycznego zabarwienia. Można. Wszystko można.

Warszawa, 4 grudnia 2016 roku

Agnieszka Arnold – reżyserka, dokumentalistka. Działaczka opozycji w PRL. Autorka ponad dwudziestu filmów dokumentalnych, w tym: *Gdzie mój starszy syn, Kain?*, *Sąsiedzi* (bohaterowie tych filmów – Polacy i Żydzi – opowiedzieli jej o zbrodni w Jedwabnem), a także *Oczyszczenie, Przebaczenie,* (poświęconych relacjom polsko-ukraińskim) *Bohater* (film o Rajmundzie Rajsie, „Burym", którego oddział, pod hasłem „śmierć wrogom ojczyzny", walczył z Niemcami i Rosjanami, ale także mordował prawosławnych Białorusinów), *Czarny lipiec* (o pacyfikacji wsi Krasowo-Częstki, dokonanej przez Niemców w odwecie za działania partyzantów), *Bunt Janion* (jak sama nazwa wskazuje, poświęcony profesor Marii Janion), inne jej filmy to m.in: *Ocalona, Zula z Czeczeni*, *Kongres niedokończony, Rotem*. Za film *Sąsiedzi* otrzymała w 2002 roku Wielką Nagrodę Fundacji Kultury.

Historia wielogłosowa

z **prof. Martą Petrusewicz**
rozmawia *Piotr Laskowski*

Piotr Laskowski: W latach 90. w Polsce często wzywano, żeby „zostawić historię historykom". Sądzono, że można i należy oddzielić historię od polityki i – co więcej – że zaowocuje to stworzeniem jednej, obiektywnej, apolitycznej opowieści o przeszłości. Tymczasem na naszych oczach historia staje się jednym z ważniejszych pól politycznego sporu. Czy historia jest – czy powinna być – polem bitwy?

Marta Petrusewicz: Myślę, że historia zawsze była polem bitwy. Zawsze. Bo pisanie historii zawsze odbywa się w politycznym kontekście. I nie chodzi tu – nie zawsze musi chodzić – o polityczny serwilizm, o przysługi oddawane władzy. Rzecz w tym, że historię pisze się z określonego punktu widzenia. Wprawdzie Leopold von Ranke, ojciec XIX-wiecznej niemieckiej historiografii, twierdził, że należy po prostu spisać wszystkie fakty, a one będą mówić same za siebie – ale zawsze dokonujemy wyboru faktów i nigdy nie mówią one same za siebie.

Że pisanie historii nie jest obiektywne i nie może być obiektywne – to wiemy od bardzo dawna; ustalono to już w debatach prowadzonych w końcu XIX i na początku XX wieku. Natomiast pozostaje kwestia uczciwości – to też od dawna jest jasne: istnieje historia zakłamana, to znaczy świadomie zakłamana, pisana bez oparcia w źródłach, z pominięciem pewnych źródeł, tylko po to, żeby dowieść swojej tezy. Oczywiście, jako historycy wiemy, że nie da się badać materiału bez wyjściowej tezy – Marc Bloch wskazywał, że bez niej nie zdołalibyśmy się połapać w materiale źródłowym[1] – ale z tym materiałem cały czas należy pozostawać w dialogu.

Ten materiał kształtuje z kolei perspektywa jego twórców, docierają do nas przecież konkretne głosy z przeszłości, a nie bezosobowy jej zapis.

Co więcej, często w jednym źródle obecnych jest wiele głosów, wiele punktów widzenia. Już sam tekst źródłowy bywa polem bitwy. W czasach gdy pisać umieli nieliczni, to oni tworzyli narrację dominującą. Ale istniała przecież także narracja ogromnej większości tych, którzy pisać nie potrafili – narracja chłopska, narracja ludów skolonizowanych. I ona nierzadko jest wpisana w narrację dominującą. Cała sztuka polega na tym, by umieć ją odczytać. Tym zajmował się Carlo Ginzburg, wyszukując w aktach procesów inkwizycyjnych autonomiczne głosy skazańców, reprezentantów kultury ludowej[2]. Niedawne badania nad kodeksami

[1] M. Bloch, *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*, tłum. W. Jedlicka, Kęty 2009.

[2] Zob. np. C. Ginzburg, *Ser i robaki. Wizja świata pewnego młynarza z XVI w.*, tłum. R. Kłos, Warszawa 1989.

Azteków i Majów, które prowadził Serge Gruzinski, wykazały, że jakkolwiek są to kodeksy tworzone już przez chrześcijan, klasy wykształcone ludów skolonizowanych przyjmowały je i interpretowały na swój własny sposób[3]. Albo taka fantastyczna historia – tkanina z Bayeux. Przedstawiono na niej wielkie zwycięstwo Normanów – podbój Anglii przez Wilhelma Zdobywcę.

Taki ideologiczny manifest…

Jak najbardziej, ideologiczny manifest zwycięzców. Ale wytwórcami tej tkaniny, fizycznymi wykonawcami, pracującymi na zamówienie biskupa Odona, przyrodniego brata Wilhelma Zdobywcy, byli rzemieślnicy angielscy, którzy zdołali wpisać w nią, wetkać, alternatywną narrację. W przedstawioną tam historię wplecione zostały ramki, a w tych ramkach przedstawiono normańskie okrucieństwo – sceny tortur, także sceny oporu. Na marginesie głównej opowieści pokazano, jak Normanowie palą domy miejscowych, jak wyrzucają kobiety i dzieci. Pięknie pisze o tym, korzystając zresztą z wcześniejszych opracowań, Simon Schama. To jest arcyciekawy przypadek, który można analizować na lekcjach. Kiedy patrzymy na tkaninę i wiemy, na co mamy zwrócić uwagę, to nie możemy nie zauważyć tych scen. One są widoczne, tylko trzeba umieć patrzeć.

Co istotne, tę dwoistość dostrzeżono już w początkach XIX wieku, gdy wokół tkaniny z Bayeux toczono bój polityczny. Napoleon widział w niej świadectwo triumfu Normanów-Francuzów nad odwiecznym wrogiem, natomiast po wojnach napoleońskich zwycięscy Anglicy wykorzystali ją do tworzenia własnej narodowej narracji. Tkanina z Bayeux była więc bez wątpienia polem bitwy, starcia dwóch wplecionych w nią narracji – zdobywczej i oporowej. I jej czytanie było polem bitwy – między napoleońską ideą imperialną a nowoczesną, już nie arystokratyczną, tożsamością narodową Anglików.

A zatem w historii nie da się uciec od konkretnych punktów widzenia?

Historia zawsze pisana jest z jakiejś perspektywy, ale to również oznacza, że zawsze istnieją inne perspektywy. Dlatego nie jest dobrze, kiedy historia przestaje być polem bitwy, kiedy jeden punkt widzenia zwycięża i staje się oczywistością, to znaczy staje się naprawdę hegemoniczny i skutecznie sprawia wrażenie, że całościowo opisuje przeszłą rzeczywistość. Weźmy najnowszą, powojenną historię Włoch. Oficjalna – i postępowa – narracja powiada, że w 1943 roku lud włoski

[3] Patrz np.: S. Gruzinski, *La colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol, XVIe-VIIIe siècles*, Paris 1988.

powstał przeciwko faszyzmowi i okupacji niemieckiej, a kształt jego walce nadawał ruch partyzancki. Nadzwyczajni i dzielni partyzanci – zresztą naprawdę dzielni – walczyli pod kierownictwem wszystkich partii dobrej woli: komunistów, socjalistów, przyzwoitej części chrześcijańskiej demokracji pod wodzą de Gasperiego[4], ruchu Giustizia e Libertà[5]. Wszystkie te przyzwoite antyfaszystowskie partie i grupy przyczyniły się do zwycięstwa, a zwyciężywszy, dały Włochom wspaniałą konstytucję, która – znowu – jest rzeczywiście wspaniała. Stosunkowo niedawno zaczęto dostrzegać fakty, które oficjalna narracja zakrywała – nawet nie dlatego, żeby fałszować rzeczywistość, lecz dlatego że nie miały one z jej punktu widzenia znaczenia; były czymś, co nawet jeśli się zdarza, można zapomnieć, pominąć jako nieistotne. Oczywiście w sytuacji włoskiej ta nowa narracja jest najczęściej narracją prawicową, ale przecież ujawnia ona prawdziwe mordy dokonane przez partyzantów, na przykład na pograniczu słoweńskim, w dawnej włoskiej Dalmacji. Zaczęto o tym mówić, przy czym nie jest tak, że odkryto coś wcześniej nieznanego. O tym wiedziano, ale nie mówiono. Dlatego nie jest dobrze, kiedy istnieje jedna narracja i należy się cieszyć, gdy ktoś zaczyna wprowadzać inną, jakakolwiek by ona nie była. Tylko że ta druga, zgnieciona narracja, kiedy tylko wychodzi na jaw, nabiera tonów radykalnych – tym intensywniejszych, im silniejsza była narracja hegemoniczna.

> Obecnie w Polsce popularność zyskuje radykalna prawicowa narracja o partyzantach zwanych „żołnierzami wyklętymi", którą skutecznie i fałszywie przedstawia się jako oporową wobec hegemonii, przemilczaną, stłumioną, choć w istocie jest ona tylko rozszerzeniem i wyostrzeniem narracji hegemonicznej. Ta narracja uświęca partyzantów – nie ujawnia niczego, co ukryte, jest całkowicie ślepa na popełniane przez nich zbrodnie.

Ale jednak o tych ludziach nie mówiono. Wiedziano, że istniała bohaterska Armia Krajowa, walcząca o słuszną sprawę, będąca głosem narodu – ta warstwa pamięci zawsze istniała, nawet w okresie stalinowskim. Natomiast to, co się działo po wojnie, było historią wstydliwą – dla wszystkich stron. Historią wojny domowej, partyzanckiego bandytyzmu. A przecież to nie byli bandyci z powołania. Oni o coś

[4] Alcide de Gasperi (1881–1954), polityk włoski, lider antyfaszystowskiego skrzydła chrześcijańskiej demokracji.

[5] Giustizia e Libertà – organizacja włoskich antyfaszystów, powołana w Paryżu w 1929 roku, próbowała syntezy idei liberalnych i socjalistycznych, propagowała zbrojny opór wobec faszyzmu. Jej liderem był Carlo Rosselli.

walczyli. Ci, którzy ich czczą i biorą jako symbol tego kultu znak Polski Walczącej, nie czczą samej zbrodni – to znaczy czczą zabijanie, ale w imię Polski Walczącej, w imię oporu tych, którzy zostali porzuceni przez możnych tego świata. Hegemoni dogadali się w Jałcie, a dzielna młodzież straceńczo walczyła – w tym oczywiście jest zawsze mnóstwo elementów faszystowskich: kult młodości, męskości, poświęcenia, śmierci, męczeństwa, przemoc w służbie Sprawy.

> Tą Sprawą jest walka z komunizmem. I z jednej strony narracja o „żołnierzach wyklętych" unieważnia cierpienia ludzi, których ci żołnierze mordowali, a którzy z komunizmem nic nie mieli wspólnego – Żydów zabijanych przez „Ognia", prawosławnych chłopów mordowanych przez „Burego". A z drugiej strony ściśle się wiąże z odmową myślenia o komunizmie inaczej niż w kategoriach czystego zła. Jakby nie było w komunizmie żadnej obietnicy, żadnego programu czy szansy emancypacji. To jest wizja imperium zła. Nie dość, że to jest zło, to jeszcze zewnętrzne – kolejny zabór.

Oczywiście, w tego rodzaju narracji komunizm jest zawsze obcy. Ona nie może uznać istnienia „własnych" komunistów, których przecież było niemało. Stąd skupienie na żydowskich komunistach – na obcych. Ale przecież komunizm to również temat przemilczany, niebadany. Należałoby więc zacząć mówić o komunizmie, o motywacjach, nadziejach, racjach ludzi zaangażowanych w ruch komunistyczny.

Natomiast trzeba też pamiętać o specyfice narracji tworzonych po wojnie domowej. Im bardziej okrutna wojna, a wojny domowe są zawsze okrutne, tym silniejsze wytłumianie narracji pokonanych. Spójrzmy na Stany Zjednoczone. Tam w wojnie domowej, wojnie secesyjnej, wygrała słuszna sprawa. I można, do czego wzywał Frederick Douglass[6], walczyć o to, żeby ta wojna pozostała w pamięci zbiorowej jako wojna o zniesienie niewolnictwa, jako wojna między zwolennikami i przeciwnikami niewolnictwa. Ale istniała i inna narracja – że to była wojna o styl życia. Albo że Południe walczyło o zagrożone przez jankesów prawa i autonomię stanów. W Stanach Zjednoczonych bardzo szybko zabrano się za konstruowanie wspólnej pamięci. Już w późnych latach sześćdziesiątych, a na pewno w siedemdziesiątych XIX wieku, bardzo różne

[6] Frederick Douglass (1818-1895), afroamerykański abolicjonista, pisarz, działacz społeczny. Urodził się jako niewolnik, w wieku 20 lat uciekł i zaangażował się w ruch abolicjonistyczny. Autor m.in. autobiograficznej książki *Life and Times of Frederick Douglass* (1881).

gazety i pisma amerykańskie prosiły o świadectwa żołnierzy walczących po obu stronach – to jest niezwykle ciekawy materiał. Oczywiście okazało się, że te świadectwa są do siebie bardzo podobne i na tej podstawie zaczęto budować wspólną pamięć o wojnie. Ta polityka pamięci całkowicie pomijała kwestię tego, o co właściwie chodziło, skupiając się na potworności wojny, na wojnie jako straszliwym nieszczęściu.

> Ale w Polsce nie mamy łączącej pamięci o okrucieństwie wojny – raczej odpowiednik „wyklętej" narracji Ku Klux Klanu…

Mnie się zdaje, że jednak nie wiemy o tych „żołnierzach wyklętych" wystarczająco wiele. Kto do tych band wstępował i dlaczego? Weźmy przykład włoski – łatwiej, może mniej boleśnie, jest mi mówić o tamtych sprawach. W 1943 roku obalono Mussoliniego, król i nowy rząd Pietra Badoglia zmienił front i zerwał z III Rzeszą. Mussolini, uwolniony przez Niemców, którzy okupowali znaczną część Włoch, stanął na czele utworzonej pod ich protektoratem Republiki Salò. Mamy przed oczyma jej obraz z filmu *Salò, czyli 120 dni Sodomy*. Pier Paolo Pasolini, który skądinąd nie mówił głosem hegemonicznym, oficjalnym, przedstawia ją jako straszliwą degenerację, spełnioną potworność. Ale do wojsk Salò, jako ochotnicy, dołączyli młodzi chłopcy, piętnasto-, szesnastolatki. Ruszyli, tak jak często ruszają młodzi – chcieli narozrabiać, dostali przyzwolenie właściwie na wszystko: mieli wyłapywać i wieszać partyzantów, mogli dokonywać wszelkich gwałtów. Ale oni tam szli walczyć przeciwko zdradzie, przeciwko gabinetowym konszachtom, przeciwko kompromisom – o faszyzm taki, jakim go widzieli, rewolucyjny, oczyszczający, tworzący nowego człowieka – co oczywiście jest związane z wielką przemocą. Oczywiście, w wojnie, zwłaszcza w wojnie domowej, łatwo ujawniają się sadyści, bo oni są na wszystko gotowi – nie każdy jest. Wojna, „jądro ciemności", to jest ich świat.

Myślę, że mówić trzeba o wszystkim. Nie ma innego wyjścia. Nie można udawać, że czegoś nie ma. Tłumione, zawsze kiedyś wybuchnie. Wiele już lat temu byłam w Somalii, gdzie Mohammed Siad Barre[7], który niewątpliwie chciał unowocześniać Somalię na wszystkie możliwe sposoby, zakazał używania terminów, takich jak plemię czy klan – to były zabronione słowa, nie wolno ich było wypowiadać. W związku z tym trudno się w ogóle było dogadać. I – jak pokazała późniejsza historia – nic to nie zmienia, wręcz przeciwnie, potem jest gorzej.

[7] Mohammed Siad Barre (1919-1995), przywódca Somalii w latach 1969–1991.

Może więc trzeba po prostu zawsze szukać perspektywy ofiar – tych, którzy są mordowani, nie tych, którzy mordują?

Z pewnością ta perspektywa pozwala odsłonić ukryte i bolesne strony historii. W historii Francji, tak jak jej do niedawna uczono, nie mówiono w zasadzie nic o wojnie prowadzonej w Algierii – wojnie trwającej do 1962 roku. Wspominano tylko, z kolonialną wyższością, że Algieria „dorosła" do niezależności, w związku z tym pojawił się problem *pieds-noirs*[8], Francja się zmobilizowała, żeby ich chronić, spięcie było ostre, ale w końcu udało się znaleźć rozwiązanie. Oczywiście wiedziano o zbrodniach francuskich, trochę nawet o nich pisano, ale dopiero Pierre Vidal-Naquet – w połowie lat 70.[9], czyli właściwie przedwczoraj – sprawił, że zaczęto mówić o tym głośno. Podobnie rzecz miała się z Vichy – owszem, przyznawano, że był to reżim związany z Hitlerem, ale współuczestnictwo Vichy w Zagładzie Żydów, jakkolwiek o nim wiedziano, pierwszy opisał historyk z zewnątrz, Robert Paxton, w książce *Vichy France and the Jews* – dopiero w latach 80., a więc wczoraj, nawet nie przedwczoraj.

Z kolei we włoskich podręcznikach historia podbojów kolonialnych Włoch albo w ogóle nie istnieje, albo powiada się, że po zjednoczeniu rządy włoskie, zgodnie z trendem ogólnoeuropejskim, uznały, że porządny kraj musi mieć własne kolonie. Podjęły więc nieudaną próbę podboju Etiopii. Przegrana w tej wojnie była oczywiście sprawą wstydliwą, ale Włochy powetowały sobie tę klęskę, dokonując – na fali rosnącego nacjonalizmu, ale jeszcze przed faszyzmem – inwazji Libii w 1911 roku. Potem był Mussolini, który podbił Etiopię i stworzył imperium. W szczegóły nie wchodzono. W 2004 roku redagowałam monograficzny numer „Journal of Modern Italian Studies", który zatytułowaliśmy *Ukryte karty włoskiej historii – zbrodnie wojenne, wina wojenna i pamięć zbiorowa.* Te „ukryte karty" nie były zresztą nigdy ukryte, istniały przecież dokumenty, istniała niewypowiedziana wiedza. Ale dopiero około roku 2004 zaczęto mówić o zabijaniu gazami trującymi, o torturach, o obcinaniu członków – o wydarzeniach podobnych do zbrodni w Kongu Belgijskim, które zresztą sami Belgowie nazywali Kongiem Leopolda, żeby zaznaczyć, że to nie była ich historia, a tylko historia złego króla i jego prywatnych włości.

A jeśli weźmiemy II wojnę światową – włoski reżyser Gabriele Salvatores nakręcił śliczny film pod tytułem *Mediterraneo*, nagrodzony zresztą Oscarem. Rzecz dzieje się na maleńkiej wyspie na Morzu Egejskim. Włoscy żołnierze

[8] *Pieds-noirs* (fr. czarne stopy) – określenie francuskich osadników w Algierii.

[9] P. Vidal-Naquet, *La Torture dans la République: essai d'histoire et de politique contemporaine (1954–1962)*, Paris 1972.

mają ją okupować, ale tak naprawdę nie chcą jej okupować, więc bratają się z miejscową ludnością i wszystko jest pięknie. I to też jest prawda. Ale zarazem prawdą są przerażające zbrodnie popełnione przez Włochów w Jugosławii, Grecji, Albanii. Zbrodnie, o których zaczęto mówić dopiero teraz.

Ale zaczęto mówić…

Co też ma swoje granice. Brytyjczycy, którzy do niedawna wydawali się skłonni otworzyć swoją historię na takie krytyczne analizy, z ogromnym oporem przyjęli niezwykle ciekawą i wstrząsającą książką Mike'a Daviesa *Late Victorian Holocausts*. Davies, który jest historykiem politycznie zaangażowanym, należy do kręgu „New Left Review"[10], badał, w jaki sposób brytyjski kolonializm dokonywał podboju środowiska naturalnego, jak niszczące formy gospodarowania zasobami całej Ziemi stworzył, jak wpłynął na zmiany klimatyczne. Wedle Daviesa imperializm, w tym wypadku brytyjski, jest bezpośrednio odpowiedzialny za katastrofy ekologiczne, których dzisiaj doświadczamy. To kolejna perspektywa, którą trzeba włączyć w wielogłosową historię.

Jak te nowe perspektywy przebijające się w badaniach naukowych i w świadomości społecznej przełożyć na nauczanie szkolne? Z perspektywy polskiej szkoła jest instytucją zarządzaną i wykorzystywaną przez państwo, które jest zainteresowane wyłącznie tworzeniem własnej, spójnej i zupełnie nie wielogłosowej narracji.

A jednak podjęto kilka prób napisania podręczników, które mierzyłyby się z różnicami perspektyw. Modelowym przykładem stał się wspólny podręcznik francusko-niemiecki *Histoire/Geschichte*. Przygotowania trwały długo i w końcu, w latach 2006–2007, prace nabrały tempa. Organizowano spotkania z nauczycielami, z badaczami i badaczkami – nie tylko niemieckimi i francuskimi, chodziło o zyskanie spojrzenia z zewnątrz; w kilku takich spotkaniach brałam udział. W prace zaangażowano instytuty kulturalne – Instytut Francuski i Instytut Goethego, agendy rządowe, organizacje pozarządowe, to znaczy wiele instytucji i środowisk. Ostatecznie stworzono koncepcję wspólnej historii opartej na konsensusie. Wydano trzy tomy podręcznika, przy czym pierwszym – co istotne – był tom *Europa i świat po 1945 roku*. A zatem zaczęto od okresu, w którym kwestii kontrowersyjnych było niewiele i nie były one gorące. Istotą

[10] „New Left Review" – pismo naukowe założone w 1960 roku, w latach 1962–1982 i 2000–2003 redagowane przez historyka Perry'ego Andersona.

tego modelu jest zalecenie, by – w imię poszukiwania konsensusu – nie zaczynać od tematów najbardziej kontrowersyjnych. Drugi tom zawierał już kwestie trudne, bo obejmował okres od 1815 do 1945 roku, jest więc tam i wojna francusko-pruska, i I wojna światowa, i II wojna światowa. Tom trzeci, uzupełniający całość, obejmuje czasy od starożytności po rok 1815.

Mam wrażenie, że taka konsensualna historia zamyka konflikty i sprawy bolesne w szufladce – jak w Muzeum Żydowskim w Berlinie, gdzie wszystko, co jest kontrowersyjne i trudne, zaprezentowano w specjalnych szufladkach, które można oczywiście znaleźć i otworzyć, ale są one takim ukrytym dodatkiem do głównej ekspozycji.

> Ale to może dobrze, że polityczne konflikty między państwami znikają w szufladkach, jeśli zamiast nich opowiada się historię społeczną i gospodarczą?

Rzeczywiście w tym podręczniku dużo jest historii społeczno-gospodarczej, z której wydobywa się wszystkie elementy łączące: jak żyli ludzie, jak się dokonało uprzemysłowienie, ze wskazaniem podobieństw i różnic. Lecz przede wszystkim podkreśla się w tej narracji ideę Europy – poszukuje się wspólnego europejskiego ducha. Ten duch wyraża się w tym, co łączy i co – jak się zaznacza – **zawsze** łączyło. Konsensus jest niewątpliwie budowany w sposób inteligentny, poszukuje się narracji historycznej, która nie będzie już nigdy więcej prowadzić do konfliktu. Nie unika się tu kwestii kontrowersyjnych, nie udaje się, że nie istnieją, ale ich znaczenie jest minimalizowane. Opisuje się je jako *moments of madness*, „momenty szaleństwa".

Projekt francusko-niemiecki miał być punktem wyjścia prac nad podręcznikiem europejskim. Taki podręcznik nie powstał, ale – co ciekawe – trzy tomy *Histoire/Geschichte* zostały przetłumaczone na japoński i koreański i posłużyły jako model myślenia o nauczaniu historii w Azji Wschodniej. Szczególne znaczenie ma tu uwaga, jaką w modelu konsensualnym zwraca się na terminologię, na to, jak nazywa się wojny czy konflikty. Odwołując się do doświadczeń francusko-niemieckich, powołano bilateralne komisje chińsko-japońskie, które próbowały uzgodnić wspólną terminologię: dyskutowano nad akceptowalną dla obu stron nazwą dla wojny lat 1937–1945 (czy nawet 1931–1945), która w Chinach jest jednoznacznie określana mianem japońskiej agresji.

Cel, jaki przyświecał twórcom modelu konsensualnego – budowanie światowego pokoju – to nie jest byle jaki cel, ale mimo to ten model budzi moje wątpliwości. Za wiele jest tam pozamykanych szufladek.

Czy istnieją zatem inne modele?

Drugi model wypracowano, tworząc podręcznik izraelsko-palestyński. Nie widziałam tego podręcznika, jedynie o nim czytałam, ponieważ był dyskutowany na spotkaniach francusko-niemieckich. Tam zdecydowano się na podwójną narrację. To znaczy nie starano się dojść do sformułowania jednej narracji konsensualnej, tylko obok siebie współistnieją narracja izraelska i narracja palestyńska. Te dwa głosy mają być sobie równe. Nie unika się więc kwestii najtrudniejszych, nie chowa się ich do szufladek, mamy natomiast dwie równorzędne narracje o ofiarach i katach.

Nie wiem, czy i jak to działa, jak wyglądają te podręczniki, czy ktokolwiek ich używa. Pierwszy tom francusko-niemieckiego *Histoire/Geschichte* sprzedał się w pierwszym roku w 80 tysiącach egzemplarzy, ale tam istniał patronat UNESCO i wsparcie rządowe. No i Francja i Niemcy już od 70 lat ze sobą nie wojują.

Jest jeszcze trzeci model, nad którym pracowano, przygotowując podręcznik polsko-niemiecki. Pomysł zrodził się w 1972 roku, po słynnym symbolicznym geście – gdy Willy Brandt uklęknął przed pomnikiem Bohaterów Getta w Warszawie. Z przewidzianych czterech tomów w 2011 roku wyszedł dopiero pierwszy, obejmujący okres niekontrowersyjny, to znaczy starożytność i średniowiecze. Komisja podręcznikowa jest przestrzenią współpracy historyczek i historyków uniwersyteckich z nauczycielkami i nauczycielami. Ten model ma obejmować *multiple voices*, „wielość głosów" – a zatem nie konsensus, nie dwie silne alternatywne narracje, tylko spojrzenie wielostronne, z jasnym ustaleniem protokołu rozbieżności. Ta idea wielogłosowości niezwykle mi się podoba, jakkolwiek w praktyce okazuje się bardzo trudna, jeśli po czterdziestu latach dopiero zaczyna się myśleć o podręczniku dotyczącym XX wieku.

Wszystkie te podręczniki koncentrują się na pojednaniu między narodami, między państwami narodowymi. To jakoś absolutyzuje tę kategorię, czyni z narodu jedyny podmiot historycznej narracji. Może rzeczywiście narracja wielogłosowa pomogłaby ją rozbić. Istnieją przecież inne konflikty, inne cierpienia, inne ofiary?

Tu ciekawym przypadkiem jest Ameryka, gdzie mamy do czynienia z czymś, co z jednej strony ma dopuścić wielość głosów, a z drugiej ustanowić konsensus. Ale zdaje mi się, że jest to nieprzemyślany konsensus. W Ameryce istnieją tysiące podręczników – jest to największy segment produkcji wydawniczej i największe źródło zarobków dla zajmujących się tym historyków, którzy zresztą aktywnie poszukują tych zleceń. Każdy, kto ma napisać podręcznik dla

szkół średnich, dostaje wytyczne określające zagadnienia, które muszą się tam znaleźć: kobiety, w tym ruch sufrażystek, osoby LGBT, rdzenni Amerykanie (*native Americans*), Afroamerykanie, wkład wszystkich imigracji w rozwój Ameryki, problem niewolnictwa, relacja społeczeństwa ludzkiego ze środowiskiem przyrodniczym. I kontekst światowy – bo w Stanach Zjednoczonych uczy się historii amerykańskiej – ze szczególnym uwzględnieniem Holokaustu. W efekcie powstają podręczniki złożone z drobnych rozdzialików, mniej więcej opracowanych chronologicznie, i w sposób nieunikniony robi się z tego groch z kapustą. Te rozdzialiki obudowane są mnóstwem „okienek", wyróżnionych inną czcionką, czy innym kolorem tła. Tam pojawiają się informacje o życiu codziennym, o ruchach emancypacyjnych itd.

Niby jest tam mnóstwo rzeczy ważnych, wszystkie te elementy muszą mieć swoje miejsce w nauczaniu, ale jako model mnie to nie przekonuje, bo ostatecznie wytwarza chaos – poczynając od kompletnej nieznajomości chronologii, a kończąc, w związku z tym, na niezdolności do ujmowania zjawisk historycznych w ich kontekście i rozwoju. W historii nie da się operować „okienkami", trzeba poszukiwać zatem innej formy wielogłosowego podręcznika, wielogłosowego nauczania.

Jedną z największych słabości modelu amerykańskiego jest jego język. Podręczniki pisane są językiem zneutralizowanym – nie neutralnym, tylko zneutralizowanym: ponieważ nie można już mówić o *discovery of America*, czyli „odkryciu" Ameryki, a nie chce się mówić o *conquest of America*, czyli „podboju", albo „inwazji" na Amerykę, bo to jest wyrazisty punkt widzenia, to mówi się o *encounters*, „spotkaniach". To mógłby być jakiś pomysł, tyle że nie jest on owocem głębokich przemyśleń czy dyskusji społecznej, tylko terminem oficjalnym, zneutralizowanym.

> Który ostatecznie maskuje wielość głosów i perspektyw, ustanawia kompromis, za którym nie idzie zrozumienie?

Spór o tak zwany Columbus Day (dzień Kolumba) wybuchł w Stanach Zjednoczonych, w ogóle w Ameryce, ale przede wszystkim w Ameryce Północnej, z niezwykłą intensywnością w 1992 roku, w pięćsetną rocznicę. Noam Chomsky odegrał w nim istotną rolę, gdy zwrócił uwagę, że nie można odkrywać czegoś, co już było zamieszkane. Organizowano demonstracje na ulicach, na uniwersytetach. Kolumb w nowej narracji był już nie tylko najeźdźcą, agresorem, lecz stał się symbolem rasizmu, opresji – postulowano więc, by znieść Columbus Day i wprowadzić – tego samego dnia, 12 października, *Native Americans Resistance Day* (dzień oporu rdzennych Amerykanów).

Czy w ogóle potrafimy usłyszeć głos rdzennych mieszkańców ziem podbijanych przez Europejczyków?

Jest to niezwykle trudne, co widać w przypadku Australii. Oficjalna narracja mówiła wprawdzie o obecności rdzennej ludności, Aborygenów, i o fatalnym ich traktowaniu przez osadników – których nadal nie nazywa się kolonialistami, lecz ludźmi, którzy przyjechali tam osiąść (choć skądinąd w Australii, inaczej niż w brytyjskich Indiach, to nie byli przedstawiciele elity, lecz ludzie bardzo często znajdujący się w dramatycznej sytuacji ekonomicznej). Ale dopiero niedawno, po roku 2000, zaczęto mówić o tym, że do lat 70. zabierano Aborygenom dzieci – dla dobra tych dzieci oczywiście. A przecież wiedziano o tym zawsze, skoro robiły to państwowe instytucje. Dzieci umieszczano w ośrodkach szkolnych, sierocińcach, nie mówiono im nic o rodzicach, przecinano wszelkie kontakty.

Charakterystyczne, że najpierw powstały na ten temat teksty literackie – jednym z najwcześniejszych i najważniejszych jest autobiograficzna powieść Sally Morgan *My Place*, opublikowana w 1987 roku. Dopiero potem rozpoczęły się badania historyczne, które teraz przedostają się do podręczników. Powieść Morgan jest wstrząsającym zapisem horroru. Autorka była takim dzieckiem, odszukała swoją rodzinę, kiedy miała ponad 30 lat, co było zadaniem niezwykle trudnym, bo w papierach urzędowych zadbano, by usunąć większość informacji. To jest historia niezwykle bolesna – te dzieci bywały oddawane do adopcji białym rodzinom. Zazwyczaj były zaopiekowane, nakarmione, zadbane – w sensie fizycznym. Podobnie w Argentynie – jak pisać o dzieciach porwanych przez juntę, potem adoptowanych i kochanych przez katów? Jak opowiadać tę historię w podręcznikach?

I jak włączyć wszystkie te głosy w historię powszechną? Jakie jest miejsce głosów ofiar, głosów przegranych, w historycznym rozwoju, w dziejach świata? Jakie jest ich miejsce w Twoich badaniach?

Ja nie tyle zajmuję się ofiarami, ile niezrealizowanymi sposobami lub formami życia, które zostały uznane za przegrane. Trzeba chyba przede wszystkim uświadomić sobie, że nie istnieje jeden model działania, jeden model rozwoju. Że poza modelem ekonomicznej racjonalności, który w pewnym momencie zatriumfował w kulturze Zachodu, są też inne sposoby życia, inne drogi rozwoju, i one mają swój sens i swoją racjonalność. Jest mi żal tych, którzy są źle traktowani przez historię, oskarżani o to, że są zacofani, zapóźnieni, nie zrozumieli dziejowej konieczności. Ale nie myślę o nich jako o ofiarach. Ich kolektywne działania w historii mają swój sens. A zatem zajmuję się pomysłami, o których

ludzie myśleli, że stanowią sensowną alternatywę – nie tylko myśleli, również realizowali je w praktyce – nawet jeśli potem nie osiągnęli sukcesu, czy wręcz przegrali w konfrontacji. Ale czasem się przegrywa na zawsze, a czasem się przegrywa na jakiś czas. Ogromny wpływ wywarł na mnie Witold Kula, od którego się nauczyłam, że zawsze istnieje alternatywna narracja – i potem szukałam jej w różnych miejscach. Kula rzadko wychodził w swoich poszukiwaniach poza Europę, a dla mnie to było jakoś naturalne – żeby zobaczyć, jak działają takie alternatywne narracje, trzeba sięgnąć poza Europę. Trzeba, jak pisze Chakrabarty, sprowincjonalizować Europę[11].

Warszawa, październik 2016 roku

Marta Petrusewicz – urodziła się w Warszawie, profesor historii na Università della Calabria (Włochy), emerytowana profesor City University of New York (USA). Jest autorką, między innymi, książek *Latifundium: Moral Economy and Material Life in a 19th-Century Periphery* oraz *Irlandzki sen: życie Konstancji Markiewiczowej – komendantki IRA (1868–1927)*. Obecnie pracuje nad porównawczą historią europejskich peryferiów w XIX wieku.

[11] D. Chakrabarty, *Prowincjonalizacja Europy. Myśl postkolonialna i różnica historyczna*, tłum. D. Kołodziejczyk, T. Dobrogoszcz, E. Domańska, Poznań 2011.

czytanki o edukacji

część II

TRADYCJA WYNALEZIONA. TRADYCJA PRZEMILCZANA

czytanki o edukacji

Wycieczka do muzeum Yad Vashem, Terror Háza i Muzeum Powstania Warszawskiego

Adam Ostolski

WPROWADZENIE

Wycieczka do muzeum to narzędzie dydaktyczne równie stare, jak samo muzeum. Muzea historyczne od początku pełniły również rolę edukacyjną, zarówno w odniesieniu do młodzieży szkolnej, jak i wobec szerszej publiczności. Dziś – wraz z pojawieniem się nowych mediów, rozwojem technologii interaktywnych i zmianami w sposobie projektowania wystaw muzealnych – ta funkcja jest nawet ważniejsza niż niegdyś. Ale też korzystanie z niej wymaga większej niż kiedyś ostrożności i odpowiedniego aparatu krytycznego.

Dawniejsze muzea były przede wszystkim kolekcjami eksponatów. Dokumentowały przeszłość i udostępniały zwiedzającym jej materialne pozostałości. Wystawy muzealne starego typu to przede wszystkim szereg plansz i gablot, w których można obejrzeć rozmaite obiekty. Takie wystawy oczywiście również pełniły (i wciąż pełnią) funkcje edukacyjne i propagandowe, niosąc jawne lub ukryte przesłanie. Mogą demonstrować starożytność narodowej kultury, wielkość (lub barbarzyństwo) minionych epok albo budować określony obraz relacji z sąsiadami. Dokonując selekcji obiektów i informacji, działają według formuły: „zobacz, aby zrozumieć".

Muzea nowego typu, do których należą analizowane dalej: Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Historii Holokaustu Yad Vashem w Jerozolimie czy budapeszteński Dom Terroru, działają już na innej zasadzie: „przeżyj, aby uwierzyć". Nie są już kolekcjami obiektów, uporządkowanymi według zobiektywizowanych kryteriów, lecz formą „wycieczki w przeszłość", narzucającej zwiedzającym określone przeżycia, emocje i punkty widzenia, składające się na „jedynie słuszny" obraz historii. Są bardziej „rozrywkowe", oddziałują nie tylko na wzrok, lecz na wszystkie zmysły.

Dzięki tym przemianom muzeum może skuteczniej pełnić swoje tradycyjne funkcje polityczne: kształtowanie tożsamości narodowej, wspieranie edukacji historycznej i budowanie wizerunku państwa za granicą (w oczach zagranicznych turystów). Nierzadko budzą też polityczne i naukowe kontrowersje. Od Muzeum Powstania Warszawskiego (otwartego w roku 2004), przez Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN (2013), po gdańskie Muzeum II Wojny Światowej (2017) treści i przesłania muzealnych wystaw są przedmiotem gorących sporów. W dydaktycznym wykorzystaniu muzeów historycznych warto sięgnąć do tych debat, które pozwalają umieścić przesłanie wystawy w szerszym kontekście.

W prezentowanym tekście analizuję wystawy stałe w trzech muzeach odgrywających istotną rolę w definiowaniu tożsamości narodowej Izraela, Węgier i Polski. W każdym przypadku zadaję trzy serie pytań dotyczących historycznej, politycznej i emocjonalnej warstwy tych ekspozycji. (Podobne pytania można

wykorzystać na lekcji, przygotowując uczniów i uczennice do wizyty w muzeum lub omawiając z nimi ich wrażenia).

Warstwa historyczna: Jak dokonana jest selekcja faktów? Które fakty zajmują najbardziej eksponowane miejsce? Gdzie jest początek, a gdzie symboliczny koniec („domknięcie") wystawy? Jaką narrację dane muzeum prezentuje, a jakie narracje przemilcza lub odrzuca?

Warstwa polityczna: Jakich obywateli kształtuje wystawa? Jakie postawy obywatelskie wspiera? Jakie postawy piętnuje? Co to znaczy być dobrym Polakiem, Węgrem, Izraelczykiem etc.? W jaki sposób usprawiedliwia narodową przeszłość? Jaki obraz tej przeszłości zostawia w oczach zagranicznych turystów?

Warstwa emocjonalna: Jaką atmosferę emocjonalną buduje wystawa? Jak radzi sobie z trudnym emocjami – winą, strachem, upokorzeniem etc.? Do czego obsesyjnie powraca? O czym próbuje zapomnieć? (Ponieważ muzea są dziś celowo nastawione na kształtowanie emocji, analiza własnych emocji jest jednym z najważniejszych kluczy do zrozumienia wystawy. Zwłaszcza w grupie, w której emocje różnych osób mogą być różne.)

Dwie uwagi terminologiczne. Jedną z podstawowych kategorii analizy wystaw muzealnych jest dla mnie pojęcie „trauma". Odnosi się ono, mówiąc najprościej, do „pamięci nieprzyswojonej" – tego, co próbujemy wyprzeć z indywidualnej lub zbiorowej pamięci, i do mechanizmów tego wypierania. Terminu „nacjonalizm" używam zgodnie z konwencją przyjętą w naukach społecznych, w sposób neutralny, bez wartościowania.

Na koniec parę słów o Muzeum Powstania Warszawskiego. Zostało ono otwarte w 2004 roku z inicjatywy prezydenta Warszawy Lecha Kaczyńskiego. Stanowiło manifest nowej „polityki historycznej" Prawa i Sprawiedliwości, ale również nowy symbol wspólnoty. Wystawa muzealna ciągle się zmienia, uwzględniając uwagi krytyczne. Jako że prezentowany poniżej artykuł opublikowany był pierwotnie w 2009 roku, a opiera się na badaniach z lat 2006–2007, niektóre fragmenty wystawy mogą dziś wyglądać inaczej, niż opisuję. Jej zasadnicze przesłanie pozostało jednak takie samo.

Osobom zainteresowanym nowymi i bardziej aktualnymi publikacjami dotyczącymi pamięci powstania warszawskiego polecam szczególnie dwie książki opublikowane przez Instytut Badań Literackich PAN: Weronika Grzebalska, *Płeć powstania warszawskiego* (Warszawa 2014) i Maria Kobielska, *Polska kultura pamięci: dominanty. Zbrodnia katyńska, powstanie warszawskie i stan wojenny* (Warszawa 2016). Przegląd debat i analiz dotyczących Muzeum Powstania Warszawskiego dają Monika Żychlińska i Erica Fontana w artykule *Museal Games and Emotional Truths: Creating Polish National Identity at the Warsaw Rising Museum* w „East European Politics and Societis and Cultures", nr 2/2016.

PRZESTRZEŃ MUZEUM I POLITYKA TRAUMY[1]

Jednym z najbardziej uderzających aspektów nowego zainteresowania kulturą i polityką pamięci, jakie obserwujemy od dwóch lub trzech dekad w całym świecie zachodnim, jest to, co Tzvetan Todorov określił jako „uzurpację narracji o bohaterstwie przez opowieść o byciu ofiarą"[2]. Widać więc nie tylko wzrost zainteresowania przeszłością jako czynnikiem tworzenia kolektywnych tożsamości, lecz także znaczące przesunięcie w charakterze tego zainteresowania. Bez wątpienia bardzo długo, jeszcze po II wojnie światowej, podstawową formą pamięci publicznej była pamięć narodowa, która opierała się przede wszystkim na narracji heroicznej. Podkreślała powody do zbiorowej dumy i kształtowała w następnych pokoleniach gotowość do dokonywania w przyszłości czynów równie bohaterskich. Jeśli mówiono o doznanym cierpieniu, to nacisk padał nie tyle na własny status ofiary, co na barbarzyńskie postępowanie wroga lub na heroiczny opór, z jakim się to barbarzyństwo spotykało. W ten czy inny sposób cierpienie było głównie kontekstem (na ogół mniej lub bardziej kłopotliwym) dla bohaterstwa.

Dziś wygląda na to, że sytuacja się odwróciła. Z różnych przyczyn w budowaniu zbiorowych tożsamości coraz większą rolę zaczęła odgrywać pamięć ofiar. Jednocześnie, po części z tych samych powodów, pamięć bohaterska przestała być nieproblematyczna. Trudniej opowiadać o własnych zwycięstwach, odkąd wiadomo, że drugą stroną tych opowieści jest krzywda wyrządzona innym. W rezultacie mamy dziś do czynienia – zwłaszcza w dziedzinie pamięci narodowej – może nie tyle z „uzurpacją" czy zastąpieniem narracji heroicznej przez narrację ofiar, co z nowym układem sił między tymi dwoma rodzajami pamięci.

Miejscem, w którym te przemiany znajdują szczególnie interesujący wyraz, jest muzeum historyczne. Wystawa muzealna to złożona wypowiedź zaprojektowana na wiele lat. Prezentuje urzędową wersję zbiorowej pamięci – wobec własnych obywateli, zagranicznych turystów oraz dzieci i młodzieży szkolnej. Korzysta z powagi i finansowego wsparcia państwa. Sposób włączenia perspektywy ofiar w wystawę muzealną nie tylko ukazuje zawiłe związki między traumą historyczną a polityką pamięci. Spojrzenie na pamięć narodową przez pryzmat muzeum pozwala także ocenić, czy oswojenie opowieści o byciu ofiarą spowodowało głębszą redefinicję nacjonalizmu, czy tylko stworzyło dlań nowy żargon.

W tym artykule przyglądam się opowieściom bohaterskim i narracjom ofiar w trzech muzeach: Yad Vashem w Jerozolimie, Terror Háza (Dom Terroru)

[1] Fragment artykułu opublikowanego w „Kulturze i Społeczeństwie", 2009, nr 3.

[2] T. Todorov, *In Search of Lost Crimes,* „The New Republic", 2001, nr 4.

w Budapeszcie i Muzeum Powstania Warszawskiego. Każde z tych muzeów zajmuje ważne miejsce w wyrażaniu i wdrażaniu narodowej tożsamości. Każde z nich jest też znaczącym punktem w stolicy kraju i jej atrakcją turystyczną. Są nowoczesne i – jeśli można sądzić na podstawie wrażenia – doinwestowane. Koncentrują się na jednym traumatycznym okresie lub wydarzeniu, ale ich zasięg jest, jak zobaczymy, szerszy. W gruncie rzeczy proponują całościową interpretację najnowszej historii narodowej. Wszystkie zostały w swej obecnej postaci otwarte w pierwszych latach XXI wieku: Terror Háza w lutym 2002 roku, Muzeum Powstania Warszawskiego w lipcu 2004 roku, a nowe Muzeum Historii Holokaustu Yad Vashem w marcu 2005 roku[3]. Ich porównanie pozwala zobaczyć, jak zwrot w stronę narracji ofiar – tendencja bez wątpienia globalna – odmiennie zadomawia się w różnych narodowych kontekstach.

[…]

MUZEUM HISTORII HOLOKAUSTU YAD VASHEM

W latach pięćdziesiątych, kiedy na górze Syjon w Jerozolimie budowano Yad Vashem, w izraelskim życiu publicznym – jak pisze Tom Segev – obowiązywał nieformalny „ideologiczno-emocjonalny konsensus" dotyczący pamięci o Holokauście[4]. Składały się nań cztery punkty. Po pierwsze, uznawano Holokaust za dowód, że jedynym rozwiązaniem kwestii żydowskiej jest własne niepodległe państwo. Po drugie, zakładano, że cały świat jest wrogo nastawiony do Żydów i nic nie uczynił, aby ich ocalić od Zagłady. Po trzecie, „Holokaust i bohaterstwo" traktowano jako dwa równorzędne filary publicznej pamięci. Po czwarte, sądzono, że „im mniej się w ogóle mówi o Holokauście, tym lepiej".

Czwarte założenie jest już oczywiście od dawna nieaktualne, natomiast pozostałe trzy nadal kształtują muzealną narrację Yad Vashem. Wpisane są nie tylko w przedstawiane treści, lecz także w architekturę budynku muzeum. Ścieżka zwiedzania wężowo oplata główną oś muzeum, rozpiętą między ścianą o formie wysokiego równoramiennego trójkąta, a umieszczonym dokładnie naprzeciwko okna o identycznym kształcie. Ściana służy jako ekran, na którym

[3] Dane na podstawie witryn internetowych: www.terrorhaza.hu, www.1944.pl, www.yadvashem.org. Muzea te odwiedziłem w latach 2006–2007: Yad Vashem w maju 2006, Terror Háza w lutym 2007, Muzeum Powstania Warszawskiego dwukrotnie, w lipcu 2006 i lutym 2007.

[4] T. Segev, *The Seventh Million: the Israelis and the Holocaust,* przeł. H. Watzman, New York 2000, s. 184–185. O samym Yad Vashem patrz: s. 421–427.

wyświetlany jest na okrągło krótki czarno-biały film o życiu żydowskiej diaspory w przedwojennej Europie. Na końcu filmu widzimy dwie kilkuletnie dziewczynki, uśmiechają się, machają rękami do zwiedzających. Między ścianą-ekranem a oknem, służącymi za klamry ekspozycji, rozciągają się dwie linie, dwa strumienie muzealnej narracji: „Holokaust" i „bohaterstwo".

Pierwsza narracja rozpoczyna się od opowieści o europejskim antysemityzmie, następnie prowadzi przez nasilające się prześladowania i kulminuje w Zagładzie. Wpisane jest w nią nierozwiązane napięcie między losem a polityką. Z jednej strony Holokaust jest, zgodnie z wytycznymi perspektywy syjonistycznej, przedstawiony jako poniekąd naturalne przedłużenie antysemityzmu i prześladowań. Z drugiej strony w budowaniu traumatycznej sceny Holokaustu kluczowe znaczenie ma wskazanie momentów, w których „mogło być inaczej". Momentem takim wydaje się przedstawienie ostatnich przed wojną prób znalezienia dla niemieckich Żydów schronienia poza terytorium III Rzeszy. Plansze dotyczące konferencji w Evian i tragedii statku „St. Louis" podkreślają doświadczenie samotności narodu żydowskiego i jego opuszczenia przez inne narody. Wyrażają i wdrażają poczucie osaczenia i świadomość, że Żydzi mogą liczyć tylko na siebie[5].

Poczuciu temu odpowiada druga linia narracji, będąca kontrapunktem pierwszej. Wychodzi ona od pierwszych prób ucieczki i aktów oporu, prowadzi przez zbrojne podziemie syjonistyczne i znajduje kulminację w ogłoszeniu deklaracji niepodległości państwa Izrael. Z narracji tej wykluczone jest niesyjonistyczne bohaterstwo. Jak zauważa Michał Bilewicz, „postaci bundowców czy komunistów, którzy tworzyli równie silne frakcje żydowskiego ruchu oporu, są przemilczane bądź marginalizowane"[6]. Muzeum odzwierciedla więc fakt, że niesyjonistyczny ruch oporu jest „białą plamą" polityki historycznej Izraela. Idea, że ktoś mógłby walczyć z antysemityzmem, prześladowaniami i Zagładą

[5] Muzeum Yad Vashem zawiera również wątki uniwersalistyczne, wplecione w opowieść o prześladowaniu i bohaterstwie narodu żydowskiego. Wystawa wzmiankuje też inne grupy prześladowane przez III Rzeszę – związkowców, homoseksualistów i Romów. Także tożsamość żydowską można rozumieć przede wszystkim jako „bycie innym" i „cierpienie przez pokolenia za prawo do bycia innym" (T. Segev, *op. cit.*, s. 424). Nie zmienia to jednak ogólnie nacjonalistycznej wymowy muzeum.

[6] M. Bilewicz, *Muzea Holokaustu: psychologia pamięci i tożsamości*, „Rubikon", 2004, nr 1–4 (24–27), s. 131. Bilewicz pisze o wcześniejszej wersji wystawy, ale jego spostrzeżenia i analiza pozostają aktualne.

po to tylko, żeby kontynuować życie w diasporze, nie pasowałaby do urzędowego obrazu przeszłości, pozbawiając syjonistyczną tożsamość waloru oczywistości. Dlatego nie ma dla niej miejsca w państwowym muzeum.

Opracowanie traumy odbywa się dzięki przejściu między dwiema narracjami. Początkowo zwiedzający są zapraszani do identyfikacji z ofiarami Holokaustu i doświadczania historycznej traumy z tej pozycji. Powoli jednak ciężar utożsamienia przesuwa się w stronę identyfikacji z pozycją bohatera. Pozycja ofiary nie zostaje do końca porzucona, lecz staje się, by tak rzec, podszewką nowej identyfikacji i źródłem, z którego czerpie ona swą atrakcyjność. Identyfikacja z pozycją bohatera jest z kolei nakierowana w stronę syjonistycznej walki o stworzenie własnego państwa – naprowadza na obywatelską (i militarną) identyfikację z państwem Izrael.

Duże znaczenie dla sposobu opracowania traumy w Yad Vashem mają wspomniane wcześniej klamry wystawy. Jej pierwszym akordem jest film o życiu diaspory – reprezentacja utraconego obiektu. Ale trzeba pamiętać, że stosunek Izraelczyków do tego obiektu jest wysoce ambiwalentny. Diaspora jest symbolicznym przeciwieństwem Izraela. Oznacza z jednej strony zniszczony na zawsze świat przodków i krewnych, z drugiej zaś – godną odrzucenia, upokarzającą egzystencję na łasce i niełasce innych narodów. Wypowiedzenie tej ambiwalencji rozbiłoby jednak spójność muzealnej narracji. Dlatego opracowanie traumy w Yad Vashem wymaga pozostawienia diaspory po tamtej stronie Holokaustu. Narracja bohaterska musi być natomiast całkowicie zwrócona ku przyszłości, w kierunku żydowskiego państwa. Ostatni akord wystawy to otwarte okno. Również ono ma niejednoznaczny charakter, ale jest to niejednoznaczność innego rodzaju. Zwiedzający może zobaczyć przed sobą albo niebo, otwartą przestrzeń, albo zachwycający widok na Judeę – Erec Israel. Wystawa nie narzuca tego domknięcia ani go nie wyklucza.

TERROR HÁZA

Budynek peszteńskiego Terror Háza, podobnie jak budowla w Jerozolimie, sam w sobie ucieleśnia ideologiczne podstawy muzeum. Jeżeli jednak Yad Vashem odzwierciedla opozycję między diasporą a Izraelem dzięki swej zmyślnej konstrukcji architektonicznej, to Terror Háza – elegancka kamienica przy bulwarze Andrássy'ego 60 – zaoferował się twórcom muzeum jako *ready-made*[7]. W latach trzydziestych i czterdziestych w domu tym znajdowała się centrala

[7] W folderze wręczanym zwiedzającym wraz z biletem czytamy m. in., że Terror Háza „nie jest już po prostu budynkiem", gdyż stał się „rzeźbą w postaci budynku – pomnikiem ku czci ofiar".

partii strzałokrzyżowców, a w latach powojennych był on przez pewien czas siedzibą węgierskiej bezpieki. Wydaje się jakby stworzony do tego, by mieścić w sobie wystawę, której podstawową przesłanką jest „paradygmat totalitarny", obejmujący założenie o pełnej równoważności nazizmu i komunizmu.

Wątek ten przewija się przez wystawę na różne sposoby. Już przy wejściu zwiedzający konfrontowany jest z ustawionymi obok siebie symbolami strzałokrzyża (emblemat węgierskich faszystów) i czerwonej gwiazdy. Zestawienie to powtarza się na kartach z historycznym komentarzem dla zwiedzających. Powraca w zrekonstruowanych celach więziennych, w których wypisano nazwiska ludzi dręczonych przez oba reżimy. Poza kontekstem głównej ekspozycji o ich podobieństwie można się przekonać, porównując zgromadzone na bocznych schodach rzeźby z obu okresów. Paradygmat totalitarny jest też wpleciony w samą muzealną narrację, która zrównuje ze sobą nazizm i komunizm, przy wielu okazjach demonstrując ich symetrię, nakładanie się na siebie lub ciągłość. O ich podobieństwie można się przekonać niezależnie od głównej ekspozycji – porównując zgromadzone na bocznych schodach rzeźby z obu okresów.

Paradygmat totalitarny nie jest tu jednak tylko abstrakcyjną tezą o analogii między nazizmem i komunizmem czy opowieścią o zmaganiach między totalitaryzmem a demokracją, lecz przede wszystkim pewnym – nieoczywistym – sposobem opracowania zbiorowej traumy Węgrów. Jego konkretne znaczenie staje się czytelne dopiero dzięki analizie tych fragmentów ekspozycji, w których zrównanie nazizmu i komunizmu wpisane jest w narrację o najnowszej historii Węgier.

Zanim jednak przyjrzymy się tym fragmentom, trzeba zwrócić uwagę na pierwszy eksponat, z jakim stykają się zwiedzający. Jest to plazmowy ekran umieszczony na ścianie w pierwszej sali, zatytułowanej „Podwójna okupacja". Na ekranie wyświetlana jest animacja przedstawiająca zmiany granic Węgier w XX wieku: najpierw granice z 1914 roku, następnie kolejne kawałki terytorium odrywane od Węgier w 1920 roku przez sąsiadów w wyniku traktatu z Trianon, później stopniowe odzyskiwanie tych terenów dzięki zawarciu sojuszu z III Rzeszą i ich ostateczne utracenie w roku 1945. Animacja ta służy za wstęp do wystawy. Jednocześnie karta z komentarzem informuje, że Węgry utraciły dwie trzecie swego terytorium, stając się „jednym z najsłabszych, najbardziej kruchych państw w Europie Środkowej"; że za sprawą nowych granic ponad trzy miliony Węgrów znalazły się pod władzą sąsiadów, doświadczając silnej opresji jako mniejszość narodowa; że to słabe państwo znalazło się w latach trzydziestych w „strefie buforowej" między dwiema coraz bardziej agresywnymi potęgami – nazistowskimi Niemcami i Związkiem Radzieckim. Komentarz ten werbalizuje przesłanie, które ekspozycja wizualizuje. Zmiany granic, słabość okrojonego państwa i potęga totalitarnych mocarstw tworzą kontekst dla dalszej narracji o węgierskim losie.

W tej samej sali spotykamy pierwszą wizualizację zrównania komunizmu i nazizmu. Na ścianie ustawionej w środku sali umieszczono osiem ekranów – symetrycznie, cztery po każdej stronie. Wyświetlane są na nich fragmenty filmów dokumentalnych dotyczących obu totalitaryzmów – po jednej stronie nazizmu, po drugiej komunizmu. Obrazy pochodów i defilad, czołgów i zbiorowych grobów, przemówień Hitlera i Stalina – krótkie ujęcia zestawione w poetyce teledysku – reprezentują przede wszystkim „symetrię" obu reżimów. Ale przedstawiają też ich „zewnętrzność". Postacie Hitlera i Stalina wskazują, że totalitaryzm, a wraz z nim terror, ma swe korzenie za granicą.

Przesłanie to zostaje powtórzone i pogłębione kilka sal dalej. W niewielkim pokoju opatrzonym tytułem „Zmieniając ubrania" wyświetla się krótki czarno-biały film utrzymany w komicznej konwencji kina niemego. Na filmie tym – puszczanym w przyspieszonym tempie – widzimy kolejne przebierające się postacie. Młody mężczyzna zdejmuje z siebie mundur strzałokrzyżowca, przebierając się za komunistę. Elegancka mieszczka w krótkim czasie przeobraża się w robotnicę. Wyobrażenie symetrii zostaje tym samym uzupełnione ideą „ciągłości" – lub przechodniości – między dwoma totalitaryzmami. Zarazem pogłębia się wrażenie ich zewnętrzności. Zarówno zaangażowanie w nazizm, jak i w komunizm, przedstawia się tu jako nader powierzchowne. Węgierki i Węgrzy przyjmują totalitarne ideologie pod naciskiem obcych sił, ale tak naprawdę pozostają one dla nich obce, są tylko kostiumem.

Muzealną reprezentację totalitaryzmu w Terror Háza wyznacza tedy szczególna dystrybucja wiedzy i niewiedzy. Wystawa eksponuje to, co świadczy o obcym pochodzeniu terroru: fakt niemieckiej, a potem radzieckiej okupacji, „marionetkowy" charakter rządu strzałokrzyżowców, stałą obecność radzieckich „doradców" kontrolujących posunięcia węgierskich komunistów. Przemilcza natomiast lub pomniejsza rodzime korzenie totalitaryzmu, skalę uwikłania społeczeństwa w totalitarne praktyki, a także istnienie etnicznych i społecznych napięć stanowiących jego lokalne podłoże.

Symptomem tego przemilczenia jest także usytuowana pod koniec ścieżki zwiedzania „Galeria prześladowców". Kilkadziesiąt zdjęć oficerów służby bezpieczeństwa, opisanych z imienia i nazwiska, w widoczny sposób służy napiętnowaniu katów, w mniej widoczny – rozgrzeszeniu pozostałych uczestników systemu terroru. Uwikłanie Węgrów w totalitaryzm wydaje się tym sposobem ograniczać do skończonego, policzalnego zbioru osób.

Znamienna jest w tym muzeum nieobecność narracji bohaterskiej. Sale poświęcone ruchowi oporu w epoce stalinowskiej i podczas rewolucji 1956 roku ukazują je jako epizody, nie wpisując ich w jakąś szerszą opowieść. Opór jest tu reakcją społeczeństwa na totalitaryzm, wypływa z terroru i z powrotem zos-

taje w nim zatopiony, ale nie wyraża ani nie tworzy własnej romantycznej tradycji. Informacja, że ruch oporu rozkwitał bujnie w całym kraju, przenikając wszystkie warstwy społeczeństwa, uwiarygodnia tezę o zewnętrzności totalitaryzmu. Tym bardziej że nie towarzyszy jej informacja o głębi infiltracji społeczeństwa przez policję polityczną, która również przenikała wszystkie warstwy na całym terytorium kraju. Muzeum przemilcza fakt, że odsetek konfidentów wśród ludności był na Węgrzech w latach pięćdziesiątych najwyższy w całym bloku wschodnim. Taka dystrybucja wiedzy i niewiedzy pozwala przesłonić kłopotliwą pamięć o współudziale społeczeństwa we własnej opresji i zachować poczucie niewinności. Tak więc przedstawienie oporu nie wpisuje się tu w narrację bohaterską, lecz w opowieść o byciu ofiarą.

Narracja muzealna w Terror Háza jest domknięta, ale domknięcie to znajduje się, paradoksalnie, na samym początku wystawy. Wspomniana wyżej animacja przedstawiająca przekształcenia granic Węgier kryje za sobą odniesienie do innej, potencjalnej historii, w której Węgry, nieosłabione przez traktat w Trianon, byłyby zdolne stawić czoło totalitarnym potęgom. Ta niespełniona historia, lub raczej fantazja życzeniowa na temat przeszłości, pozwala opowiedzieć faktyczną historię bez rzeczywistego przepracowania związanej z nią traumy. Terror Háza jest nie tylko muzeum historycznym i pomnikiem ofiar terroru, lecz także symptomem posttotalitarnej melancholii.

MUZEUM POWSTANIA WARSZAWSKIEGO

Przedstawienie traumatycznej przeszłości w Muzeum Powstania Warszawskiego różni się od rozwiązań zastosowanych w Yad Vashem i Terror Háza pod dwoma istotnymi względami. Po pierwsze, materiał wystawy podlega podwójnemu ideologicznemu opracowaniu, jest wynikiem nakładających się nań struktur determinujących. Traumatyczne doświadczenie jest opracowane w ramach ideologii heroicznej, na którą z kolei nakłada się antykomunizm. Po drugie, reprezentacja muzealna ma tu zasadniczo nienarracyjny charakter. Zastąpienie uporządkowania narracyjnego przez abstrakcyjne uporządkowanie chronologiczne pozwala pozostać bardzo blisko samej traumy, oddalając zarazem perspektywę jej przepracowania. Jednocześnie w stopniu większym niż którekolwiek ze znanych mi muzeów Muzeum Powstania Warszawskiego uchyla się od bycia „miejscem-hybrydą" – wspólnym gruntem dla rozbieżnych idei i interesów – artykułując historyczną traumę jako kapitał przypisany do określonych pozycji politycznych w ramach aktualnych podziałów.

Już pierwsze słowa historycznego komentarza otrzymywanego przez zwiedzających przy wejściu do muzeum wskazują kierunek oczekiwanej od nich politycznej identyfikacji: „W rządzonej przez komunistów powojennej Polsce Powstańców Warszawskich – tak jak innych żołnierzy Armii Krajowej – oskarża się o współpracę z Niemcami, nazywa faszystami. (...) Ataki propagandowe z pierwszych lat po zakończeniu wojny przeradzają się w okresie stalinowskim w wysiłki, mające na celu wymazanie Powstania z pamięci społeczeństwa. (...) Sam fakt uczestnictwa w Powstaniu Warszawskim może stać się powodem uwięzienia przez Urząd Bezpieczeństwa". Informacja, że powstańcy byli po wojnie ofiarami komunistów, poprzedza jakąkolwiek informację o samym powstaniu, określając tendencję muzealnej reprezentacji. Programowy antykomunizm ekspozycji wyraża się w ciekawy sposób w korytarzu poświęconym „Polsce lubelskiej", w którym informacja, że komuniści zbudowali w Lublinie Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej po to, aby osłabić wpływy Kościoła katolickiego, przyćmiewa informację o powojennej odbudowie stolicy i narzuca jej odczytanie: również i ona służyła przede wszystkim niegodziwym celom nowej władzy. Za tym „czerwonym korytarzem" znajduje się cukiernia Bliklego, w której można wypić kawę, zjeść ciastko i poczytać egzemplarze międzywojennej prasy. Usadowiony na drugim krańcu wystawy, Blikle ucieleśnia sobą przeciwieństwo PRL – przedwojenny świat konserwatywnych i kapitalistycznych wartości, a zarazem nowy porządek, ustanowiony w Polsce po roku 1989.

O ile antykomunizm stanowi ogólne ramy reprezentacji powstania, o tyle ideologia heroiczna służy konkretnemu opracowaniu przedstawianego materiału. W części wystawy dotyczącej momentu wybuchu powstania – zatytułowanej „Radość Powstańców" – umieszczony na ścianie komentarz głosi „Ludność Warszawy przyjmuje wybuch powstania z entuzjazmem". Radość z powstania – wyrażana też przez rozbrzmiewające w przestrzeni muzeum powstańcze piosenki – jest tu zakładaną, oczywistą reakcją zarówno ludności Warszawy w roku 1944, jak i współczesnych zwiedzających. Dla zrozumienia sensu tych zabiegów przydatne jest używane przez Slavoja Žižka pojęcie„interpasywność". To samo muzeum entuzjazmuje się powstaniem niejako w naszym zastępstwie, przypominając pod tym względem śmiech niewidzialnej publiczności, zapisywany na ścieżce dźwiękowej amerykańskich seriali komediowych[8]. Podobnie jak w przypadku opakowań coli z napisem „Och! Och! co za smak!", które „jak gdyby już z wyprzedzeniem imitują reakcję idealnego konsumenta", tak w Muzeum Powstania Warszawskiego reakcja idealnego zwiedzającego jest z góry wpisana w samą ekspozycję[9].

[8] S. Žižek, *Przekleństwo fantazji*, przeł. A. Chmielewski, Wrocław 2001, s. 169.

[9] Ibidem, s. 173.

W sformułowaniu o entuzjazmie ludności Warszawy, tak jak w całej muzealnej reprezentacji powstania, nie ma miejsca ani na zróżnicowanie postaw wśród mieszkańców stolicy, ani na postawy ambiwalentne. Choćby takie, jak opisywane przez Irenę Krzywicką uczucia kobiet: „Zaczęło się od tego, że zobaczyłam na ulicy (wyszłam w stronę Puławskiej) siedzące przy drodze płaczące kobiety. «Co się stało?» – zapytałam. «No, powstanie wybuchło. Niemcy nie puszczają». Okazało się, że miasto zostało podzielone na poszczególne rejony odcięte od siebie przez Niemców. Gdyby powstanie wybuchło o piątej rano, ludzie byliby w domach, u siebie, no i nie byłoby tak strasznie, podczas kiedy po południu wszyscy prawie z tych czy innych powodów byli na mieście i zostali odcięci od domów, od dzieci”[10]. Albo uczucia generała Tatara, który „płakał, gdy zrozumiał, że nie ma innego rozwiązania”[11]. Ten płacz to nieprzyswojona resztka pamięci o powstaniu, wykluczona z przestrzeni muzeum.

Nigdzie tego panowania ideologii heroicznej nie widać wyraźniej niż w sposobie artykulacji przez muzeum cywilnego doświadczenia powstania. Kwestia przetrwania stanowi w „schemacie straceńczym” (według określenia Marii Janion) temat tabu[12]. Już krytycy Mirona Białoszewskiego ze szkoły heroicznej robili mu zarzut, że z aprobatą pisze o postawach ludzi, którzy „wszyscy chcą żyć”, „wszyscy pragną przeżyć”. Dlatego wszelkie przejawy życia ludności cywilnej, które można by odczytywać jako wyraz woli przetrwania (na przykład zbieranie wody z pękniętych rurociągów), przedstawiane są jako akty oporu wobec wroga i składnik powstańczego wysiłku. Może najwymowniej ukazuje to kapliczka z okresu powstania z wyrzeźbionym w drewnie napisem „RATUJ NAS JEZU BO GINIEMY”. Ten przekaz zostaje w muzealnym komentarzu odwrócony. Czytamy w nim, że przed takimi kapliczkami matki modliły się za swoje dzieci walczące na barykadach. Pragnienie ocalenia zostaje w ten sposób przesłonięte przez zakładaną wolę walki.

Ideologia heroiczna wyraża się również za pomocą utrwalenia na traumie. Muzeum Powstania Warszawskiego odtwarza traumatyczną scenę (co jest warunkiem muzealnej reprezentacji traumy), ale wystrzega się jej narracyjnego opracowania. Wszystkie opisy eksponatów i historyczne komentarze podane są w czasie teraźniejszym. Ścieżka zwiedzania nie narzuca się w sposób oczywisty – przestrzeń muzeum odtwarza poczucie dezorientacji – lecz musi być odczytywana albo z wręczanego zwiedzającym planu, albo „tropiona” śladem kartek z kalendarza, oznaczających kolejne powstańcze dni. Narracja, mająca swoje

[10] I. Krzywicka, *Wyznania gorszycielki*, Warszawa 2002, s. 384–385.
[11] M. Janion, *Płacz generała: Eseje o wojnie*, Warszawa 1998, s. 257.
[12] Ibidem, s. 99–100.

jakościowo zróżnicowane, powiązane ze sobą momenty i zawierająca odniesienie do innych możliwych przebiegów wydarzeń, zostaje wykluczona. Zastępuje ją abstrakcyjna chronologia, w której każdy dzień powstania wyraża sobą pełnię powstańczego doświadczenia. Rezygnacja z narratywizacji traumy pozwala odsunąć kwestie nieuchronnie związane z narracyjną formą przedstawiania przeszłości: zagadnienia „prawa, prawowitości i prawomocności, czy też ogólniej, władzy i autorytetu”[13]. Muzeum bierze w nawias porządek społeczno-polityczny, usytuowanie powstania w stosunkach władzy, fakt, że powstanie było wynikiem decyzji, która może być oceniana rozmaicie. Spór o wybuch powstania, obecny w historiografii, publicystyce i pamięci potocznej[14], nie znajduje w muzeum odzwierciedlenia.

To utrwalenie na traumie, czy też natręctwo powtarzania, bodaj najwyraźniej daje o sobie znać w części przeznaczonej dla dzieci. Na ścianach pokoju nazwanego „Salą Małego Powstańca” widzimy postacie z wymierzonymi w patrzącego karabinami, podpisane „NIEMCY”. W rogu pokoju leżą worki przygotowane do zabawy w budowanie barykad. Podobnie jak reszta muzeum, także i ta jego część nastawiona jest nie tyle na opowiadanie o powstaniu, ile na jego odtworzenie. Znaturalizowane, uwiecznione wizerunki wroga wyrażają usytuowanie powstania poza czasem historycznym, w wiecznym „teraz”.

To umiejscowienie powstania poza biegiem świeckiego czasu jest najczytelniejsze w jednym z ostatnich, a jeśli kierować się numeracją na planie muzeum – ostatnim eksponacie. Na zawieszonym na ścianie ekranie wyświetla się non stop krótki fragment z kazania Jana Pawła II, wygłoszonego na placu Zwycięstwa w roku 1979. W regularnych odstępach Jan Paweł II powtarza, że „pod tymi gruzami legł też Chrystus”. Wypowiedź ta kondensuje w sobie dwa wydarzenia. W obszarze historii świeckiej mówi o zniszczeniu figury Chrystusa stojącej przed kościołem Świętego Krzyża na Krakowskim Przedmieściu. W obszarze historii świętej przywołuje wyobrażenie Polski jako „Chrystusa narodów”, który czerpie swą godność z tego, że zawsze jest gotów ponieść śmierć.

Ten odmienny stosunek do traumatycznego powtórzenia stanowi o osobności Muzeum Powstania Warszawskiego pośród muzeów narodowej traumy. O ile Yad Vashem wyraża postawę „nigdy więcej Holokaustu”, a Terror Háza –

[13] H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, przeł. E. Domańska, M. Wilczyński i in., Kraków 2000, s. 153.

[14] Badania prowadzone przez Barbarę Szacką od lat sześćdziesiątych ukazują niejednoznaczność potocznej pamięci o powstaniu. Różnice między respondentami odzwierciedlają obecne w dyskursie publicznym kontrowersje, a część respondentów wyraża ambiwalentny stosunek do tego wydarzenia. *Czas przeszły – pamięć – mit*, Warszawa 2006, s. 170–186, cytat na s. 173.

„nigdy więcej totalitaryzmu", o tyle Muzeum Powstania Warszawskiego odżegnuje się od kłopotliwej, niecenzuralnej konkluzji „nigdy więcej powstania"[15].

KONKLUZJA: TRAUMA I NACJONALIZM

Porównanie sposobów opracowania traumy w różnych muzeach potwierdza przypuszczenie, że w dzisiejszym świecie mamy do czynienia nie tyle z zastąpieniem narracji bohaterskiej przez opowieść o byciu ofiarą, co z nowym układem sił między tymi dwiema narracjami. Na dodatek w różnych narodowych kontekstach napotykamy odmienne konstelacje tych opowieści. W Yad Vashem narracja o byciu ofiarą zostaje włączona w narrację bohaterską: bohaterem zostaje się po to, by już nie być ofiarą. W Terror Háza nie pojawia się właściwa narracja heroiczna – konieczność dokonywania aktów bohaterskich jest częścią kondycji ofiary i pewnym jej aspektem, który nie zostaje szczególnie uwznioślony. W Muzeum Powstania Warszawskiego obowiązuje „schemat straceńczy", w którym narracja heroiczna i opowieść o byciu ofiarą zlewają się ze sobą aż do asymptotycznego utożsamienia. Bohaterem jest się po to, aby być ofiarą, a ofiarą można być prawomocnie tylko w jeden sposób – po bohatersku.

Te różnice nie powinny przesłaniać pewnych ogólniejszych tendencji, z których dwie zasługują na wypunktowanie. Po pierwsze, spośród różnych pozycji, z jakich doświadcza się traumy (prześladowca, ofiara, świadek), pozycja ofiary jest szczególnie dogodna jako podstawa narracji fetyszystycznej. Dla zbiorowości obarczonej traumą prześladowców albo traumą ofiar głęboko uwikłanych w swą własną traumatyzację koncentracja na biernym doświadczeniu ofiar oznacza możliwość uchylenia się od konfrontacji z tym faktem. Po drugie, wpisanie opowieści o byciu ofiarą w pamięć zbiorowości zdefiniowanej na gruncie narodowym pozwala odsunąć potencjalne zagrożenie tożsamości narodowej przez traumę ofiar. Płynie ono z dwóch stron: ze strony nowych ruchów społecznych, organizujących traumę w oparciu o tożsamości zdefiniowane niena-

[15] Spostrzeżenie to zawdzięczam Agacie Stasik. W charakterze dygresji warto odnotować, że powstanie warszawskie jest reprezentowane także w dwóch innych warszawskich muzeach: w Domu Spotkań z Historią, gdzie stanowi kontrapunkt opowieści o totalitaryzmie, oraz w Muzeum Historycznym Miasta Stołecznego Warszawy, w którym wpisane jest bardziej w historię miasta niż w los narodu. Pogłębione porównanie tych reprezentacji to już jednak temat na innych artykuł.

rodowo, i ze strony kosmopolityzmu, kwestionującego wartość zbiorowych tożsamości jako takich.

Traumatyczna pamięć ofiar od początku była obszarem rywalizacji między artykulacją nacjonalistyczną a kosmopolityczną. Po I wojnie światowej trauma frontowa stała się podstawą zarówno tożsamości pacyfistycznej, odwołującej się do powszechnego braterstwa, jak i ruchów faszystowskich, umacniających narodową tożsamość w oparciu o poczucie zbiorowej krzywdy. To, czy wojna jest czymś, co jedne narody robią innym narodom, czy raczej czymś, co nacjonalizm jako taki robi ludziom jako jednostkom, jest kwestią politycznej artykulacji, która decyduje o kierunku opracowania traumy.

Podobne wyzwanie rzucają tożsamości narodowej powstające od lat sześćdziesiątych ruchy społeczne – antykolonialne, antyrasistowskie, pacyfistyczne, feministyczne, gejowskie itp. Dążą one do odkrycia „białych plam" w panującej wizji przeszłości. Przeciwstawiając się, zgodnie z tezami Waltera Benjamina, historii pisanej z punktu widzenia zwycięzców, czerpią energię do działania nie tylko z marzeń o lepszej przyszłości, lecz także „z obrazu ujarzmionych przodków"[16]. Opowieści o byciu ofiarą (którym towarzyszą niekiedy opowieści o tradycjach oporu i buntu) pozwalają budować silne zbiorowe tożsamości niezależnie od identyfikacji narodowych – obok nich, ponad nimi lub przeciwko nim.

Włączenie opowieści o byciu ofiarą w definicję narodowej tożsamości pozwala więc nie tylko odsunąć inne traumy, lecz jest także do pewnego stopnia wymuszone przez rywalizację narodu z innymi formami zbiorowej identyfikacji. Dlatego to, co wyparte w przestrzeni muzealnej – nieprzyswojona resztka oficjalnej pamięci – pokrywa się często z tym, co mogłoby stanowić zagrożenie dla identyfikacji z narodem lub poczucia narodowej jedności. W Yad Vashem to ambiwalentny stosunek Izraelczyków do diaspory, w Terror Háza – uwikłanie Węgrów w totalitarne reżimy, w Muzeum Powstania Warszawskiego – to wszystko, co mogłoby osłabić heroiczną wymowę muzeum, jak na przykład kwestia „czarnych kart" powstania czy nieheroiczne doświadczenie ludności cywilnej.

Nie sposób zakończyć rozważań o polityce traumy w przestrzeni muzeum bez jednej ważnej uwagi. Trauma ma swoją dynamikę i, niezależnie od wszystkiego, nie może być przepracowana „tak od razu". W przepracowywaniu traumy nie chodzi po prostu o podanie „właściwego rozwiązania". Chodzi o przeobrażenie tożsamości związane z urefleksyjnianiem własnych symptomów. Dlatego symptomy – przemilczenia lub opaczne, zniekształcone reprezentacje przeszłości – nie są nigdy po prostu „błędami". Zawsze wskazują na głębsze problemy, nad którymi nie można po prostu przejść do porządku.

[16] W. Benjamin, *O pojęciu historii*, przeł. K. Krzemieniowa, w: idem, *Anioł historii*, Poznań 1996, s. 417 i 421.

Chociaż polityka może ułatwiać lub utrudniać przepracowywanie traumy, ustanawiane przez nią hegemoniczne reprezentacje traumatycznej przeszłości nie uzyskują upragnionego statusu wyłączności. Muzeum wzbudza opór zarówno w znaczeniu politycznym (opór przeciw hegemonii), jak i w sensie psychoanalitycznym (opór przeciw uznaniu realności traumy). Opór zaś – w obu znaczeniach – jest tym, co posuwa pracę traumy o krok do przodu.

Chodzi o punkt widzenia mniejszości

z **dr Heleną Datner**, historyczką i socjolożką, rozmawia *Piotr Laskowski*

Piotr Laskowski: Czy wierzysz w muzeum historyczne, w muzeum, które może opowiedzieć historię?

Helena Datner: To trudna sprawa, bo muzeum, sama jego forma – ograniczona przestrzeń, porządkująca i sformalizowana narracja, zdecydowanie niezbyt długa, wymagająca w określonym miejscu ilustracji, obrazka – budzi przecież wątpliwości. W Polsce kochamy muzea i w tym umiłowaniu jest coś charakterystycznego, a jednocześnie podejrzanego. Patrzymy zawsze wstecz, całe nasze państwo jest zwrócone ku śmierci, nasi politycy żywią się umarłymi.

A jednak zdecydowałaś się współtworzyć muzeum – przygotowywałaś wystawę w galerii powojennej Muzeum Historii Żydów Polskich[1].

I muszę zacząć od obserwacji, że człowiek się uczy – na szczęście. Pracę przy Muzeum Historii Żydów zaproponowano mi dokładnie 10 lat temu, a zatem nie tak znowu dawno. Bardzo się wtedy ucieszyłam, nie miałam żadnych obiekcji czy lęków co do sensowności muzeum jako formy przekazu. A przede wszystkim nie miałam tego lęku, który pojawił się później, w wyniku moich doświadczeń przy tej pracy, lęku o podstawowym, centralnym znaczeniu: czy można zrobić – mówiąc już bardzo konkretnie i przechodząc na teren Polski – czy można w Polsce zrobić sensowne muzeum dotyczące historii Żydów?

Można?

Na moim przykładzie da się pokazać, jak bardzo trudne jest to zadanie. Muszę powiedzieć, że gdybym robiła to muzeum w tej chwili, gdyby ktoś pozwolił mi je teraz robić, to robiłabym je zupełnie inaczej. Ale jednocześnie gdybym chciała je robić zupełnie inaczej, to byłoby to zadanie najprawdopodobniej skazane na klęskę. Krótko mówiąc, moja ówczesna sytuacja poznawcza, mimo pewnej świadomości krytycznej – na przykład nie miałam wątpliwości, jaka powinna być żydowska narracja, jeśli chodzi o komunistów czy Marzec 1968 – i pewnej wiedzy o historii Żydów, okazała się ograniczona, toteż weszłam w narrację tego muzeum jak w masło i robiłam różne rzeczy, którym dzisiaj stanowczo bym się opierała. Aż doszło do momentu przebudzenia – dopiero mocne uderzenie pozwoliło mi zrozumieć, że w Polsce nie da się mówić o historii jakiejkolwiek mniejszości – w szczególności żydowskiej, choć pewnie nie tylko,

[1] Współtwórcą Galerii „Powojnie" w Muzeum Historii Żydów Polskich jest Stanisław Krajewski. Opinie wyrażone w tym tekście są jednak tylko moimi opiniami (H.D.).

ponieważ narracja polska jest narracją tak mocną i tak mało samokrytyczną, że ona nie dopuści – i uważa to za oczywistość – nie dopuści innej narracji.

Jak doszło do tego przebudzenia?

To był proces dwutorowy. Z jednej strony proces samoistnego uczenia się w pracy nad muzeum – tu kulminacyjnym punktem był moment, kiedy poinformowano nas, co to jest „polska racja stanu". Jednocześnie uczestniczyłam w zorganizowanym przez Instytut Badań Literackich PAN seminarium poświęconym kategorii świadka – pytaniu, kim właściwie był świadek, czyli społeczeństwo polskie, w czasie Zagłady. To seminarium było dla mnie doświadczeniem niesłychanie otwierającym, konfrontacją z tak dogłębną krytyką kultury, z takim rozepchnięciem narracji, która się wydawała oczywista, że dech zapierało. Przy czym trzeba zauważyć, że równie rewolucyjne rzeczy mówili w latach 1945–1946 lewicowi publicyści i artyści, a wśród nich: Władysław Broniewski, Julian Tuwim, także Witold Kula. Było ich kilku, po czym ten nurt myślenia całkowicie zanikł, aż odrodzili go w swej pracy edukacyjnej Elżbieta Janicka i Tomasz Żukowski[2].

Moment zwrotny nastąpił, kiedy w pracy nad wystawą pojawiła się cenzura, wymuszany obowiązek uwzględniania tego, co nazywano „polską racją stanu" i „polskim punktem widzenia". Nie było więc nawet tak, że udawano – lub wierzono – iż istnieje jakaś zobiektywizowana, nieuwikłana narracja. Chodziło o to, że w Muzeum Historii Żydów reprezentowany ma być polski (czyli większościowy, dominujący, chociaż oczywiście tak o tym nie mówiono) punkt widzenia. Wypowiadano to *expressis verbis*. Natomiast żydowski punkt widzenia – sam pomysł, że taki punkt widzenia istnieje i powinien być uwzględniony – został bardzo stanowczo wykluczony. I to nie przez żadną prawicę, lecz przez tak zwanych liberałów, polskich inteligentów. Żydowski punkt widzenia? O tym nawet pomyśleć nie wolno. Niech pani nie mówi, że tam jest żydowski punkt widzenia –

[2] Zob. E. Janicka, T. Żukowski, *Przemoc filosemicka*, „Studia Litteraria Historica" 2012, nr 1, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/slh/article/view/slh.2012.001/1>, [dostęp: czerwiec 2017], w: J. Tokarska-Bakir (red.), PL: *Tożsamość wyobrażona*, Warszawa 2013, s. 32–81; oraz E. Janicka, *The Embassy of Poland in Poland. The Polin myth in the Museum of the History of Polish Jews (MHPŻ) as narrative pattern and model of minority-majority relations*, „Studia Litteraria Historica" 2016, nr 5, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/slh/article/view/slh.2016.003/2589>, [dostęp: czerwiec 2017]; wersja polska:<http://www.reunion68.com/Biuletyn/kantor/Janicka-Ambasada.pdf?attachment_id=1>, [dostęp: czerwiec 2017].

tłumaczył mi pewien liberał – bo spalą muzeum. Prawdziwy lęk. Z którym nic nie robimy, zamykamy usta.

Mamy tu zresztą do czynienia z ciekawą sprzecznością: żydowski punkt widzenia nie istnieje, ale jednocześnie nie można go przyjąć, bo opór społeczny będzie ogromny. Takie głosy pojawiły się na późnym etapie prac, inaczej musiałabym się z muzeum wypisać już na początku. Ale kiedy się pojawiły, kiedy stały się decydujące – uznałam, że nie mogę się im podporządkować. Dlatego jestem przekonana, że muzeum, jakiego bym chciała, nie mogłoby mieć nic wspólnego z państwem polskim, musiałoby być robione, a zatem i finansowane, całkowicie niezależnie.

Na marginesie, a może i nie na marginesie – sama nazwa tego muzeum jest znacząca. Kiedy radośnie przystępowałam do tej pracy, muzeum nie nazywało się jeszcze POLIN i kiedy usłyszałam po raz pierwszy, że tak się ma nazywać, myślałam, że to jest dowcip. Nie mogłam uwierzyć, że ktoś może na poważnie proponować nazwę na pierwszym poziomie tak banalną, na drugim zaś, nieco głębszym – wprowadzającą właśnie tę narrację, do której człowiek w życiu by się nie przypisał.

■ Jak zatem należałoby robić muzeum historii Żydów?

To jest trudne – z jednej strony musiałaby tam być przekazana pewna wiedza pozytywna, fakty z historii, fakty z kultury żydowskiej. Ale widzimy, że faktów samych w sobie nie ma, że one są zawsze jakoś przez kogoś widziane. Nieuwikłana narracja nie istnieje – może w lepszym, pozaludzkim świecie byłaby możliwa. A zatem jeśli w ogóle przyjmujemy, że muzeum to jest dobry pomysł, że jest możliwe zrobienie dobrego muzeum, to gdyby to miało być muzeum historii i kultury Żydów, to musiałoby być jasno i otwarcie powiedziane, że tam przedstawiamy żydowską historię widzianą oczyma aktorów, czyli samych Żydów. Historię Żydów widzianą ich oczyma. Chodzi o punkt widzenia mniejszości, żeby to ująć bardzo jasno.

I tu istotne zastrzeżenie – nie chodzi o to, by wybierając twórców takiego muzeum, stosować mechanicznie kryterium przynależności do mniejszości. Chodzi o umiejętność „patrzenia z perspektywy mniejszości", o czym wiele pisano w książkach mądrych, lecz wciąż słabo przyswojonych. Trudno jest być mniejszością w znaczeniu autentyzmu tożsamościowo-społecznego – cokolwiek to znaczy, ale coś jednak znaczy. Nie tylko dlatego, że po prostu dostaje się po głowie. Przede wszystkim dlatego, że ludzie należący do mniejszości bardzo często przejmują – zresztą zwykle nieświadomie i nawet niekoniecznie ze strachu – punkt widzenia większości. Przyswajają sobie, bo chcą być dobrymi obywatelami, różne sentymenty społeczeństwa większościowego. Krótko mówiąc, można być Żydem i operować kalkami pojęciowymi społeczeństwa większościo-

wego: wyznawać agresywny patriotyzm, w ogóle czuć obowiązek deklarowania patriotyzmu lub obowiązek pomstowania na „żydokomunę". A zatem, jak się okazuje, wbrew temu, co myśli wiele osób, nie idzie tu o „pochodzenie", lecz o świadomość. Ja sama przez długi czas byłam „dobrym Żydem", miałam się świetnie, miałam bardzo dużo znajomych, byłam miła i miło mnie odbierano. Ale kiedy Żyd wyjdzie z tej roli, bo się czegoś nauczy, coś zobaczy, zmieni mu się świadomość, wówczas zostaje „złym Żydem", Żydem, który nie chce odgrywać roli „dobrego Żyda" – i wtedy robi się bardzo nieprzyjemnie.

Poprowadź nas przez wybraną galerię muzeum, o jakim myślisz – mniejszościowego muzeum Żydów.

Przede wszystkim pokazywalibyśmy w nim fakty z historii i kultury żydowskiej, tak jak robią to ludzie wolni, wyemancypowani, bez większościowego filtra w tyle głowy. Do tego potrzeba świadomości i dużej wiedzy historycznej. Weźmy chasydyzm – ważny dla dobrej edukacji, bo pozwala zapytać o wielość perspektyw, z jakich na niego patrzymy, i jednocześnie zastanowić się, czym on jest dla nas, ludzi współczesnych. Moje własne spojrzenie na chasydyzm bardzo się zmieniało: lata temu był dla mnie fascynujący, ozdobny, był narracją o ludziach natchnionych, o jakiejś niezwykłej energii, wyraźnie różnej od sztywnego judaizmu rabinicznego. Później dostrzegłam w chasydyzmie pierwiastek silnie ortodoksyjny, który – jakkolwiek był rewolucyjny wobec tradycji zastanej – zarazem świetnie ją konserwował. To mnie złościło, było mi obce. Aż wreszcie zaczęłam myśleć o tej swojej złości: kim jestem i z jakiej pozycji patrzę? Skąd bierze się ta złość? Czy chasydyzm byłby mi równie obcy wtedy, dwieście lat temu? Jak zatem pokazywać chasydyzm w muzeum? Czy wystarczyłoby, żeby uchronić się przed prostym ahistoryzmem, po prostu pokazać chasydyzm w zderzeniu z innymi rodzajami judaizmu, przedstawić konflikt kulturowy między chasydyzmem a rabinicznym judaizmem? Czy to wystarczy, czy też potrzebna byłaby jakaś relacja aktualizująca? I jak aktualizująca? Chasydyzm jest przecież dzisiaj niezwykle atrakcyjną formą religijności, obecną na różnego rodzaju festiwalach kultury żydowskiej, wygodną i bezpieczną formą sentymentalizowania historii żydowskiej, zastępowania sentymentem wiedzy o konflikcie.

Jak zatem aktualizować go inaczej?

Niewątpliwie trzeba by było pokazać, dlaczego państwo – państwo polskie, potem państwo zaborcze, w każdym razie państwo, struktura nieżydowska – z chasydyzmem miało problem, dlaczego go nie lubiło i wspierało tę formę judaizmu,

nad którą, jak sądziło, łatwiej może zapanować. To chyba byłoby ciekawe i potrzebne. Gdyby konsekwentnie, od początku, przyjąć mocne założenie, że muzeum Żydów ma być muzeum mniejszości, to musielibyśmy wypracować metodę pozwalającą z jednej strony przekazać podstawową wiedzę o chasydyzmie ludziom, którzy o nim nie słyszeli; to nie jest łatwe, ale możliwe, trzeba tylko zadbać, by nie utonąć w natłoku faktów, ale jednocześnie pokazać, jak w takiej sytuacji działa społeczeństwo większościowe, czyli państwo, jakiekolwiek państwo. Trzeba by zbudować narrację, która ujmuje mniejszość jako mniejszość, nawet wtedy, gdy ta mniejszość – a takie są dzieje każdej mniejszości – chce się jak najbardziej dopasować do państwa. Chce się opłacić, dowieść swego patriotyzmu, upodobnić się. To musiałaby być narracja radykalnie emancypacyjna, pokazująca Żydów jako grupę mniejszościową, pokazująca przejawy ich dostosowywania się do tego, co jest, do możnych tego świata, od których zależy ich istnienie, a nierzadko fizyczne przetrwanie. A zatem trzeba by ustalić zrąb faktów niezbędnych, żeby człowiek mógł się w ogóle w tematyce żydowskiej poruszać, ale potem ustawić tę narrację jako emancypacyjną i pokazać absolutnie podstawowy problem: ucisk mniejszości przez większość. W przypadku Żydów jest to ucisk wyjątkowo niebezpieczny: antysemityzm.

A zatem chodziłoby o muzeum historii Żydów również jako muzeum ucisku, antysemickiego ucisku i emancypacji. Muzeum, w którym należałoby traktować odpowiedzi żydowskie jako odpowiedzi społeczności uciskanej. To edukacyjnie powinien być podstawowy przekaz, co to znaczy być mniejszością, co to znaczy być mniejszością żydowską, na czym polegał ucisk, czyli antysemityzm, i jak Żydzi na niego reagowali. Ich reakcje trzeba widzieć w kontekście obrony, w kontekście piętna, które na nich nakładano i z którym musieli sobie radzić, w kontekście zagrożenia samego istnienia tej społeczności.

Takie muzeum musiałoby ujawniać swoje wyjściowe założenia, wydobywać je na wierzch, tłumaczyć i wyjaśniać, jakie cele mu przyświecają, dlaczego uznaje te cele za tak ważne. Zawsze wybieramy pewne linie narracji, ale tu kierowałoby nami przekonanie, ufundowane w wiedzy historycznej, że mówimy o rzeczach podstawowych dla istnienia tej społeczności. Dlatego muzeum Żydów musiałoby być w jakiejś mierze muzeum antysemityzmu.

> Ale czy to nie zaprzecza idei muzeum mniejszościowego? Muzeum, o jakim mówisz, uzależnione jest od narracji większościowej i wobec niej reaktywne. Głos żydowski nie jest autonomiczny, niezależny – zawsze stanowi tylko odpowiedź.

Ale pozycja mniejszości zawsze odsyła do większości. Głos mniejszościowy jest formułowany wobec większości, określają go wymagania, naciski, przemoc

większości. Pozycję Żydów określał otaczający ich antysemityzm. Dlatego nie można pominąć narracji większościowej, należy ją rozpoznać, ujawnić i rozmontować. Dopiero wtedy będziemy mogli się zmierzyć ze współczesną narracją mówiącą o tysiącu lat harmonijnego współżycia Polaków i Żydów, o dobrym sąsiedztwie przerwanym przez Holokaust. Trzeba tę narrację wziąć na warsztat, rozpisać na konkretne momenty historyczne i skonfrontować z tym, co się działo. Oto muzeum, które byłoby rewolucyjne – wychodzimy od dominującej współcześnie większościowej narracji o dobrym współżyciu i Polsce jako kraju przysłowiowej tolerancji i kontrujemy ją faktami, doświadczeniem mniejszości. Być może zresztą nie trzeba opowiadać tysiąca lat historii, tylko zacząć od XIX wieku. Skupić się na okresie międzywojennym, którego obraz większościowa narracja niezwykle silnie kształtuje i wykorzystuje.

> Ale ta opowieść o tysiącu lat zgodnego życia obok siebie przekonuje wielu ludzi dobrej woli. Argumentuje się, że do walki z antysemityzmem potrzebujemy takiej pozytywnej, budującej wizji, wskazującej, że było nam razem dobrze, oswajającej „obcego". Przekaz miałby tu brzmieć: możemy się lubić, bośmy się zawsze lubili.

Ludźmi, którzy wierzą i silnie wspierają narrację mówiącą o tym, że nie było nam – Polakom i Żydom – razem źle, kierują bardzo dobre intencje. Ale nie zmienia to faktu, że opowieść o tysiącu lat harmonii jest fałszem. I jako fałsz jest niszcząca.

Trzeba skądinąd zauważyć, że ta narracja znajduje zwolenników również wśród Żydów. Ale przecież istnieją ludzie, którzy wiedzą, że ona jest po prostu niezgodna z faktami.

Fałsz moralny, wynikający z zanurzenia w pięknej narracji, o której się wie, że jest niezgodna z faktami, taki fałsz jest źródłem absolutnie niesłychanego cierpienia. Życie w polukrowanej nieprawdzie zadaje ból, z którym nie można sobie poradzić. Oczywiście, niektórym udaje się to przepracować; wielu ludzi, którzy przeżyli Holokaust i mieszkają w Polsce, to właśnie zrobiło. Oni, którzy wszystko widzieli, bronią tej narracji: owszem, zdarzały się złe jednostki, ale musimy mówić o tysiącleciu dobrego sąsiedztwa. To nie wynika tylko ze strachu, to doświadczenie egzystencjalne, które jest nie do zniesienia.

Ale jest to również sytuacja szkodliwa dla społeczeństwa większościowego – fałsz zawsze gdzieś wybije. Za poczciwymi – mówię to bez ironii – intencjami skrywają się często stereotypy, z których rodzi się agresja. To nas niszczy. I na poziomie indywidualnym, i na poziomie społecznym. Nie da się historii budować na kłamstwie. Pomysł, że nasza przeszłość była heroiczna i bez

cienia, może łatwo stać się podłożem dyktatury, ponieważ taka historia skłamana, nieprzerobiona, jest rezerwuarem, z którego czerpią wszelakie dyktatury. Jaki był przekaz historyczny faszyzmu w latach 30.? – ten sam wielki, potężny naród, który ma rację historyczną i moralną: nie oddamy ani historycznego guzika, nie cofniemy się o milimetr. To jest potwornie niebezpieczne.

To przecież ekipa uchodząca za liberalną, właśnie liberalną, która bała się wypowiedzieć to, o czym teraz rozmawiamy, uchwaliła tak zwany Dzień Pamięci „Żołnierzy Wyklętych". Liberałowie postanowili nie oddać patriotyzmu w ręce niepowołanych i efektem ich działań jest potężne wzmocnienie tych wszystkich, dla których historia jest historią śmierci, którzy żywią się umarłymi. A na powierzchni jest piękna opowieść o harmonii i obrona dobrego imienia Polski.

Zatrzymajmy się przy tych „żołnierzach wyklętych". Przecież musieliście o nich opowiedzieć w galerii powojennej Muzeum POLIN?

Myśmy konsekwentnie używali terminu podziemie antykomunistyczne – nie żadni „wyklęci", nie podziemie „niepodległościowe", lecz antykomunistyczne. Bo tym właśnie ono było. Antykomunizm łączył się tam silnie z antysemityzmem, co widać wyraźnie choćby w treści i liczbie antysemickich ulotek. Tych ulotek jest zatrzęsienie, a ogromną ich część wydała organizacja „Wolność i Niezawisłość" (WiN), powołana po rozwiązaniu Armii Krajowej i odwołująca się do akowskiego dziedzictwa. Oczywiście WiN był po prostu największy, to była główna struktura zorganizowanego ruchu podziemnego po wojnie, a więc i ulotek miał najwięcej. Kiedy włączyliśmy je do wystawy i w podpisie wskazaliśmy, kto je wydał, wybuchła awantura. Usłyszałam, że mam obsesję WiNowską. Liczbę antysemickich ulotek antykomunistycznych ograniczono więc w galerii do minimum i zlikwidowano podpis informujący, że wydał je WiN. Podobnie rzecz się miała ze wskazywaniem związków Kościoła katolickiego z powojenną przemocą antyżydowską. Skąd wiemy, jaka była rola Kościoła – pytano. Skąd wiemy? Odpowiedź jest dość prosta – ze źródeł. Źródła istnieją, są w archiwach. Ale nam mówiono, że przesadzamy. Kościół – przesadzamy, podziemie antykomunistyczne jako antysemickie – przesadzamy. A jeśli nawet przemoc antysemicka się zdarzała, to nie należy jej wiązać z tradycją akowską.

Armia Krajowa miała być emblematem naszej wspaniałości, wielkości, niepodległości. O AK złego słowa nie wolno było powiedzieć – także w tym muzeum. Dlatego nie pozwolono mi sygnować ulotek antysemickich z okresu powojennego nazwą WiN, bo WiN był formacją poakowską. A zatem najpierw uświęcono AK, za nią WiN, a potem i to przestało wystarczać, bo jednak sama AK rozwiązała się po wojnie, więc potrzeba było bardziej jednoznacznych formacji antykomunistycznych.

AK przestała wystarczać, bo dzisiaj nie interesuje nas już w Polsce walka z faszyzmem. W centrum patriotycznej narracji króluje niepodzielnie antykomunizm.

Przełamanie narracji antykomunistycznej jest dzisiaj najważniejszym zadaniem, jakie przed nami stoi. To jest narracja równie niebezpieczna jak antysemityzm i z antysemityzmem ściśle powiązana. Rzeczą podstawową jest ujawnienie, jak fałszywa i szkodliwa jest zbitka „komunizm-stalinizm", odróżnienie okresu stalinowskiego – krótkiego i zbrodniczego – od innych okresów, a przede wszystkim od komunizmu jako idei. Komunizm niósł obietnicę równości i braterstwa. Zmiana ustroju, wbrew temu, co się mówi, nie była kontestowana przez większość społeczeństwa, w takim stopniu kontestowana jest dopiero dzisiaj. Antykomunizm stał się przewodnią narracją w dzisiejszej Polsce – narracją, którą kupili wszyscy: liberałowie, „Gazeta Wyborcza", prawica…

Nawet lewica…

Tym, co nas łączy, jest antykomunizm[3].

Antykomunizm nie był moją narracją, co było dobre, ponieważ antykomunizm uniemożliwia nam zrozumienie czegokolwiek. Mówienie o dwóch równorzędnych totalitaryzmach powoduje spustoszenie umysłowe. Jeśli komunizm jest totalitaryzmem równym nazizmowi, to Polska powojenna nie różni się specjalnie od Polski pod okupacją niemiecką. To absurd, ale z niego bierze się uwielbienie ludzi, którzy walczyli z ustrojem komunistycznym. A że „komunizm" znaczył dla nich również „Żydzi" – tak w polskim wydaniu było – to fakt, że z ich ręki ginęli Żydzi, także Białorusini, ludność cywilna, kobiety, dzieci, całkowicie wypada z tej opowieści. Ideologia antykomunistyczna zakrywa działalność bandycką. Tymczasem nasi liberałowie, by nie oddać patriotyzmu w brzydkie ręce, bo sami też są przecież patriotami, uchwalają dzień „żołnierzy wyklętych" – co jest haniebne, po prostu haniebne.

Bo jest to mocny sygnał nadany przez władze państwa, parlament, prezydenta. A w pakiecie z „żołnierzami wyklętymi" idą narodowcy, którzy nie wstydzą się nazwy ONR, nie wstydzą się symboli i nazw formacji *par excellence* faszystowskich. Jaka jest w tej sytuacji nasza – inteligencji – ulubiona odpowiedź? „To jest margines". Tymczasem nawet AK została wyparta na margines, a w centrum

[3] Zob. np. A. Zawadzka, *Zdzieranie masek. Sposoby pisania o żydowskich komunistach*, „Studia Litteraria Historica" 2013, nr 2, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/slh/article/view/slh.2013.010/158>, [dostęp: czerwiec 2017].

mamy kult „żołnierzy wyklętych", sklejony z postępującym unarodowieniem i wrzaskliwym antykomunizmem. To właśnie stwarza podatny grunt i cementuje dzisiaj faszyzm. Faszyzm – jakże nas oburza to słowo! Jakie polemiki wywołuje! A może warto byłoby się dowiedzieć, czym jest faszyzm i dlaczego uprawnione jest stosowanie dziś tego słowa, podczas gdy porównania z PRL są absurdalne. Polskę dzisiejszą należy porównywać z Polską przedwojenną.

Jak opowiedzieliście o komunizmie w muzeum?

Popełniłam tu duży błąd – będę mówić tylko o swojej drodze, choć nie sama pracowałam nad galerią powojenną. Kwestia tak zwanej akceptacji ustroju przez Żydów została pokazana niewłaściwie. Chodzi o to, że zgodziłam się, żeby całe to zagadnienie zmieścić w jednym małym kąciku, pokazać na jednym małym monitorze – a to przecież była właśnie rzecz podstawowa i najważniejsza. Jestem więc do pewnego stopnia winna, bo sama się na to zgodziłam. W naszej galerii lata 40. wyglądają tak: centralne miejsce, całą wielką ścianę, zajmuje piękna, niesłychanie atrakcyjna projekcja, której tematem jest ceremonia odsłonięcia pomnika Bohaterów Getta w 1948 roku. Mamy tu świetne filmy, przemówienia – mnie samą bardzo to wciąga i wzrusza: widzę twarze, ruiny. Ale co z tego wynika? Tymczasem problem podstawowy, trudny, nie znajdujący w Polsce podatnego gruntu: dlaczego Żydzi w ten ustrój wierzyli – ten problem został całkowicie zmarginalizowany. Ostatnio w wywiadzie w „Midraszu" pani Ruta Pragier powiedziała, że gdyby nie zmiana ustroju, nie zostałby w Polsce ani jeden Żyd[4]. Tak, na tym polegała różnica. Dla Żydów rzeczą najistotniejszą było to, że nowy ustrój dawał nadzieję. A myśmy pozwolili, żeby cała ta sprawa znalazła się w małym telewizorku. A na dodatek – tu były już boje – nie pozwolono nam napisać, że Żydzi spodziewali się ustroju sprawiedliwego. Słowo „sprawiedliwy" w odniesieniu do komunizmu okazało się zupełnie nie do przyjęcia. Prowadziłam miesięczną korespondencję, w której znany historyk pisał mi, że jego ciotka była więziona na Łubiance. Co mogłam odpowiedzieć? Że moich krewnych zagazowano, a wcześniej bito ich na uniwersytecie, a więc mam prawo mówić, że ustrój, w którym się to nie działo, był sprawiedliwy?

Ale udało się cokolwiek z tej nadziei, jaką niósł komunizm, zawrzeć w wystawie?

Został cytat z manifestu lipcowego PKWN: „Żydom po bestialsku tępionym przez okupanta zapewniona zostanie odbudowa ich egzystencji oraz prawne i fak-

[4] *Żydzi czy Polacy – ostatnie pokolenia. Z Rutą Pragier rozmawia Piotr Paziński*, „Midrasz" 2016, nr 5 (193).

tyczne równouprawnienie". I odezwy wszystkich działających wówczas w Polsce ugrupowań żydowskich – popierające nowy ustrój. Ci Żydzi, którzy chcieli tutaj zostać, choćby przez moment, potraktowali tę deklarację PKWN bardzo poważnie, jako założycielską dla nowego ustroju. Ale tę deklarację na naszym telewizorku natychmiast opatrzono komentarzem, że rząd lubelski był rządem nielegalnym. A zatem widz przychodzi do galerii, ogląda piękną projekcję, ale nie jest jasne, co ma z niej wynikać. A z boku, w kącie, ma telewizorek, gdzie się mówi o rządzie, który był dla Żydów dobry, którego obietnicom Żydzi zaufali, ale ten przekaz zostaje natychmiast skontrowany informacją, że był to rząd nielegalny, że prawowity rząd londyński się z nim nie zgadzał, a ludzie z nim walczyli. Widz dowiaduje się tyle: oto jacyś Żydzi wierzą temu rządowi lubelskiemu, ale ten rząd działa bezprawnie i bez akceptacji społeczeństwa. Nasza uwaga nie koncentruje się więc na tym, że obietnica PKWN była niesłychanie ważna po latach okupacji i po wcześniejszym doświadczeniu polskiego przedwojennego faszyzmu, tylko na tym, co wiemy – co będzie w każdym polskim muzeum – że to był rząd odrzucany przez część społeczeństwa. I tego nie dało się przejść. Historykom, i to nie tym najgorszym, nie mieściło się w głowie, że tę informację można pominąć. I nie chodzi o to, że ja twierdzę, że PKWN był legalny, tylko że ta kwestia w tym miejscu nie ma znaczenia. Ale to, co chcę wypowiedzieć, jest nie do usłyszenia.

W związku z tym najważniejszy przekaz galerii powojennej – pozwalający zrozumieć punkt widzenia Żydów i rozbić stereotyp czy przekonanie, że Żydzi popierali komunizm, bo chcieli szkodzić Polsce – ten przekaz nie wybrzmiał, bo byliśmy za słabi, kiedyśmy to wszystko tworzyli. Należało od początku mówić mocniej, ale wtedy nic by nam nie pozwolono zrobić. Chociaż kiedyśmy zaczynali, nie mieliśmy takiej myśli, że nie można czegoś pokazać. Ograniczała nas nasza własna zamglona świadomość, moja świadomość. Po prostu było dla mnie wówczas oczywiste, jak dla tych wszystkich historyków, że trzeba powiedzieć o tym, że PKWN był nielegalny – tyle że chciałam, żeby nie umieszczać tego w tym samym miejscu, w którym omawiamy znaczenie manifestu. Tym się od nich różniłam. Teraz różnica jest większa. Teraz bym powiedziała, że to, czy PKWN był legalny, czy nielegalny, dla historii Żydów nie miało żadnego znaczenia, i w ogóle bym tę kwestię wyrzuciła. Ale to dla polskiego historyka jest absolutnie nie do przyjęcia.

> Czyli ponownie głos dominujący, większościowy, nie pozwala zaistnieć perspektywie mniejszościowej?

Wydawało się nam, że nie można budować historii Żydów bez kontekstu polskiego – i taka teza jest może sensowna, tylko że przez bardzo długi czas myśmy

rozumieli ten kontekst jako konieczność pokazania faktów, które nie mają wprawdzie bezpośredniego związku z historią Żydów, ale są tak ważne dla historii Polski, że nie można ich pomijać. Karykaturalną formę osiąga to myślenie w innej galerii, tam, gdzie jest mowa o Konstytucji 3 maja. Konstytucji poświęcono dwie ściany, a przecież nie ma w niej ani słowa o społeczności żydowskiej. Konstytucja w żaden sposób nie wpływała na położenie Żydów, petryfikowała istniejące relacje, może nawet tworzyła przesłanki dla antyżydowskich działań mieszczaństwa. To zresztą małymi literkami zostało tam napisane, ale mimo to konstytucja pozostaje jednym z najważniejszych elementów muzealnej narracji.

W wypadku naszej galerii powojennej ciekawy jest casus „Solidarności". Elementem centralnym tej części wystawy jest wielkie zdjęcie Wałęsy podpisującego porozumienia sierpniowe. To mi się wtedy nie wydawało niewłaściwe – przecież to właśnie jest „Solidarność". Ale jaki wpływ wywarła „Solidarność" na losy żydowskie? Zapewne do jakiegoś stopnia umożliwiła podjęcie tematyki Żydów – zresztą w ograniczonej formie. Charakterystyczny jest na przykład program sesji marcowej w 1981 roku: tylko jeden referat – zresztą ważny – Jana Józefa Lipskiego odnosi się do żydowskich aspektów Marca 1968. Albo artykuł Krystyny Kerstenowej o pogromie kieleckim, opublikowany w ostatnim przed stanem wojennym numerze „Tygodnika Solidarność" – pokazujemy go na wystawie, ale już nie komentujemy zawartej w nim tezy o prowokacji ubeckiej. Czy nie należałoby mówić raczej o obecnych w „Solidarności" głosach antysemickich? O antysemityzmie, którego nie da się jednak zredukować wyłącznie do esbeckich prowokacji? Tego nie pozwolono nam powiedzieć dobitnie. Wspomnieliśmy o antysemityzmie, w kilku słowach, na małej planszy – a kwestia proporcji, także proporcji materiału wizualnego, ma bardzo duże znaczenie. Jeśli mała plansza sąsiaduje z wielkim zdjęciem, to widzowie skupiają się na tym zdjęciu i dowiadują się jeszcze raz tego, co już wiedzą, że „Solidarność", że Wałęsa. Teraz to nawet dobrze, że mówi się o Wałęsie. Ale należałoby to mówić w innym muzeum. A w tym trzeba by było pokazać w małym formacie Wałęsę, a w wielkim „prawdziwych Polaków" – to byłaby historia żydowska. Tak śmiało wtedy nie myśleliśmy, a teraz bym tak zrobiła – w niezależnym muzeum, które z natury rzeczy uznano by za antypolskie.

> Ale poza punktami przecięcia z historią większościową istniała jeszcze przestrzeń autonomicznego życia żydowskiego. I to udało się Wam pokazać.

Też nie bez problemów. Boje toczyły się choćby o sposób mówienia o Towarzystwie Społeczno-Kulturalnym Żydów w Polsce (TSKŻ). TSKŻ oczywiście nie

prezentował się szczególnie atrakcyjnie, jeśli zestawić go z arcyciekawym pluralizmem żydowskim lat 40. Ale był instytucją świecką, ważną dla swoich członków. Przychodzili tam ludzie wiekowi, by po prostu, poza wszelkim kontekstem ideologicznym, porozmawiać w języku żydowskim. Dzieci czuły się tam dobrze, szkoły czy kolonie dawały bezpieczne otoczenie. Natomiast nasi zwierzchnicy i sponsorzy krzywili się: TSKŻ był instytucją komunistyczną, a więc nie należy mu poświęcać tyle uwagi. Cały wymiar społeczny, znaczenie tego miejsca, które po prostu autentycznie łączyło ludzi, którzy zostali, dawało przestrzeń do rozmowy – to wszystko było nieważne.

Wspomniałaś o dzieciach. Właśnie ukazuje się Twoja książka *Po Zagładzie. Społeczna historia żydowskich domów dziecka, szkół, kół studentów w dokumentach Centralnego Komitetu Żydów w Polsce*. Czym było powojenne szkolnictwo żydowskie?

Po wojnie powstawały szkoły żydowskie trojakiego rodzaju: szkoły religijne, nieliczne, bo nie istniało dla nich społeczne zaplecze, świeckie szkoły hebrajskie, które przygotowywały do wyjazdu do Palestyny, ciekawe i słabo poznane, ale nimi się nie zajmowałam. I wreszcie szkoły organizowane przy Centralnym Komitecie Żydów w Polsce (CKŻP), w którym przewagę mieli lewicowcy – komuniści, bundowcy, lewica syjonistyczna. Realną kontrolę sprawowali komuniści. Były to szkoły świeckie – pierwsze świeckie szkoły w Polsce. Ich twórcy od początku postulowali ich upaństwowienie, postrzegane nie jako represja, lecz jako dobrodziejstwo; Żydzi chcieli, żeby ich szkoły stały się państwowe, żeby państwo łożyło na szkoły mniejszości, to była dla nich miara prawdziwego równouprawnienia. Początkowo, kiedy rozważano upaństwowienie tych placówek, państwo bardzo się krzywiło i podejrzewam, że powodem był fakt, iż były to jedyne szkoły świeckie. Szkolnictwo polskie, wbrew temu, co twierdzi dziś Kościół, do 1948 roku organizowało lekcje religii na wszystkich etapach kształcenia. Zresztą i później religii nauczano w podstawówkach. Szkoły żydowskie były więc świeckie, a ich ideologia była ideologią państwową, ideologią państwa komunistycznego – bo też to państwo miało argumenty, by dowodzić, że jest państwem wyzwolicielskim. Przy czym zarówno w szkołach, jak, przede wszystkim, w domach dziecka, bardzo silny nacisk kładziono na demokratyczną samorządność. To oczywiście było inspirowane pedagogiką Korczaka, ale również tym, co możemy nazwać wartościami bundowskimi. Przecież słynne sanatorium Medema w Falenicy pod Warszawą, bundowskie sanatorium, opierało się na tym, co stanowi również podstawę pedagogiki korczakowskiej: na samorządzie z prawdziwego zdarzenia. I Bund nie przejął tego od Korczaka, nie odwoływał się do niego, lecz wypracował to samodzielnie.

A zatem samorząd i praca na rzecz innych, która miała również wartość terapeutyczną. I wartości lewicowe: prawdziwa równość, godność każdego człowieka. To bardzo mocno podkreślano w założeniach programowych szkół i domów dziecka pod opieką CKŻP. W odniesieniu do dzieci komunizm był bardzo niedogmatyczny, bardzo lewicowo miękki, to nie była sztywna, mało płodna ideologia. Oczywiście z realizacją bywało pewnie różnie, różni byli wychowawcy, ale w spisanych założeniach teoretycznych silnie obecny jest ten aspekt demokratyczny i emancypacyjny.

Myślę, że wartość rehabilitacyjna tych szkół – w planie psychologicznym i egzystencjalnym – była nie do przecenienia. Otwierano przed tymi dziećmi perspektywę nowego świata, w którym będą u siebie. Oto mamy pochód pierwszomajowy: szkoły żydowskie idą z transparentami, z hasłami w języku żydowskim. Idą razem z innymi. I cieszą się, że są wreszcie razem. Dzieci żydowskie idą ulicami Warszawy i czują się bezpiecznie.

Albo jadą dzieci żydowskie do Francji – pojechały z Idą Merżan[5], na co krzywili się niektórzy syjoniści, bo to komunistka, a więc co ona tym dzieciom pokaże. Po powrocie Merżan pisze w raporcie, że oto dzieci żydowskie mówiły po żydowsku – te, które umiały, nie było ich zbyt wiele – i nie wstydziły się, ponieważ język żydowski okazał się być językiem międzynarodowym, pozwalającym porozumieć się z innymi dziećmi. Ten język łączył, a nie był czymś, co oddziela i czego trzeba się wstydzić. Merżan twierdzi, iż wartość wyjazdu polegała na tym, że dzieci zobaczyły świat, który przyjmował je takimi, jakimi były, z ich żydowskim językiem. Zresztą planowano, że szkoły organizowane przez CKŻP będą prowadzić nauczanie w języku żydowskim, co powiodło się tylko częściowo.

Idea komunizmu miała dla tych dzieci wartość terapeutyczną. Starszym, dwunasto-, trzynastolatkom, komunizm pozwalał odzyskać po Zagładzie poczucie sensu. Mój przyjaciel, który miał lat 13, gdy skończyła się wojna, wspominał później, że w komunizmie najważniejsza była dla niego obietnica przemiany człowieka – wszystkich ludzi, a nie, jak chcieli syjoniści, tylko Żydów. Dlatego choć pochodził z rodziny bez tradycji lewicowych, wybrał komunizm. Bo po wojnie, jak mówił, mógł się albo zabić, albo coś ze sobą i ze światem zrobić.

Warszawa, grudzień 2016 roku

[5] Ida Merżan (1907-1987), pedagożka, wychowawczyni, współpracowniczka Domu Sierot Janusza Korczaka.

Helena Datner – historyczka i socjolożka, pracuje w Żydowskim Instytucie Historycznym im. Emanuela Ringelbluma w Warszawie. Współprzygotowywała wystawę w galerii powojennej Muzeum Historii Żydów Polskich, ale po wprowadzonych w ekspozycji zmianach wycofała swoje nazwisko. Współautorka wyboru tekstów źródłowych *Żydzi w Polsce w latach 1944–1968*. Autorka książek *Ta i tamta strona. Żydowska inteligencja Warszawy drugiej połowy XIX wieku* oraz *Po Zagładzie. Społeczna historia żydowskich domów dziecka, szkół, kół studentów w dokumentach Centralnego Komitetu Żydów w Polsce*.

Wspólna historia, która dzieli

z **dr Elżbietą Janicką**
rozmawia *Anna Dzierzgowska*

DO KOGO NALEŻY TAK ZWANA WSPÓLNA PRZESTRZEŃ

Anna Dzierzgowska: W jaki sposób przestrzeń miejska może być wyrazem polityki pamięci czy polityki historycznej?

Elżbieta Janicka: Kształtowanie przestrzeni przez człowieka jest zawsze wyrazem idei. Inaczej to przebiega w ustroju, w którym władza kontroluje i koncesjonuje sferę publiczną, a inaczej w odchodzącym na naszych oczach w przeszłość ustroju liberalnej demokracji, którego częścią jest autonomia samorządów i partycypacja najrozmaitszych oddolnych grup pamięci. Bardzo znaczna zresztą. W tym drugim przypadku władza nie tylko o wiele mniej może narzucić, ale też jej działanie pełniej odzwierciedla stan umysłów i emocji społeczeństwa. Przestrzeń jest tutaj co najmniej w równym stopniu narzędziem kształtowania wyobrażeń, co ich wyrazem. W polskim przypadku okazało się, że to wcale nie oznacza pluralizmu. Przeciwnie, mamy w Polsce do czynienia z homogenizacją. Odosobnione odstępstwa od reguły nie zaburzają tego wzoru.

Zrezygnujmy może ze słowa „pamięć" i zamieńmy je właśnie na „wyobrażenie" czy „opowieść". Władza nad przestrzenią służy do tego, by umacniać – a czasem wytwarzać od zera – opowieść, której głównym bohaterem jest podmiot zbiorowy. Przestrzeń publiczna jest więc rodzajem opowieści o wspólnocie, jej granicach, spajających ją wartościach, czyli zbiorowej tożsamości. To wszystko jest rzutowane w przeszłość i ukazywane jako tradycja. Tradycja zaś niejako z definicji ma być godna szacunku, jeśli nie wręcz niepodważalna. W takiej sytuacji nie ma miejsca na pytanie, kto i jak ją konstruuje oraz w czyim to się odbywa interesie.

Żyjemy w czasach, w których zaprząta nas przeszłość i tożsamość. O przyszłości nie lubimy rozmawiać, bo nie czeka nas w niej nic dobrego, a odpowiedź na pytanie, dlaczego tak jest, musiałaby naruszyć obecny ład społeczny: od jego wymiaru symbolicznego po ekonomiczny. To dlatego krytyka kultury – tego, co było, i tego, co jest – nie ma dobrej prasy. Dlatego również hegemoniczny obecnie dyskurs w pierwszej kolejności skompromitował samą ideę projektu, przekonując nas, że projekt zawsze jest utopią, a każda utopijna wizja przyszłości prędzej czy później musi okazać się zbrodnicza. Co innego, rzecz jasna, utopie konserwatywne, mówi hegemoniczny dyskurs. Takie, w myśl których dawniej – w II czy I RP – było lepiej. Dawny patriarchat na przykład wcale nie był opresyjny. Każdy po prostu znał wówczas swoje miejsce, a uprzywilejowani otaczali nieuprzywilejowanych troską i opieką, i tym podobne brednie.

I tu docieramy do sedna sprawy: opowieść o przeszłości decyduje o kształcie teraźniejszości i przyszłości. Dzieje się tak, bo granice naszych wyobrażeń wytyczają granice naszego świata. Determinują pytania, które mu stawiamy, oczekiwania, jakie wobec niego formułujemy, i to na ile czujemy, że powinniśmy i możemy go zmienić, oraz jak ta zmiana powinna wyglądać. O to właśnie toczy się gra w przestrzeni publicznej.

Tak się dzieje także na terenie, który był i pozostaje obszarem moich badań, a mianowicie w przestrzeni dawnego getta warszawskiego. Miejsce to podlega obecnie intensywnym przekształceniom za sprawą rozmaitych, większych i mniejszych, inwestycji symbolicznych: zmian nazw, instalowania upamiętnień czy znaków, które trudno nazwać upamiętnieniami, ponieważ odnoszą się do wydarzeń niezwiązanych w żaden sposób z miejscem, w którym są umieszczane. Praca wre tutaj w tempie iście muranowskim. Nie inaczej jest zresztą w całym kraju. Przestrzeń publiczna znajduje się w Polsce w stanie symbolicznego oblężenia, czy wręcz brutalnej napaści, kolonizacji i eksploatacji rabunkowej. Przynajmniej tak to się prezentuje na pierwszy rzut oka.

Przy bliższym oglądzie natomiast okazuje się, że pomysłodawcami poszczególnych artefaktów są podmioty najrozmaitsze, ale niemal wyłącznie oddolne. Żadni „oni", żadna „władza" – tak zewnętrzna i odległa, że aż mityczna. W którymś momencie wkracza, rzecz jasna, administracja samorządowa, czasem państwowa. Wszystko jednak jest wynikiem społecznego zapotrzebowania, które dochodzi do głosu na mocy procedur demokratycznych.

Czy możesz podać jakiś konkretny przykład takiej oddolnej inicjatywy?

Skwer Matki Sybiraczki i znajdujący się tam pomnik Poległym i Pomordowanym na Wschodzie[1] – rusycyzm w nazwie za oryginałem. Na początku była inicjatywa grupy pamięci, jaką jest Związek Sybiraków. Zaczęło się partykularnie i kameralnie.

Kolejnym gestem symbolicznym, a właściwie ingerencją, w porównywalnym stopniu inwazyjną i angażującą wszystkich użytkowników przestrzeni, jest biało-czerwona flaga o powierzchni 100 m kw. na mierzącym 63 m maszcie. Konstrukcja zmaterializowała się obok północnej bramy getta, na rondzie

[1] Rondo Matki Sybiraczki i pomnik Poległym i Pomordowanym na Wschodzie (odsłonięty w 1995 roku) znajdują się w Warszawie, u zbiegu ulic Muranowskiej i Andersa, na osi ulicy Stawki, przy której znajduje się pomnik wywózek Żydówek i Żydów Warszawy do obozów natychmiastowej zagłady.

Babka, zwanym obecnie rondem „Radosława”[2]. Artefakt zwie się „Masztem Wolności”. Nazwa zawiera potencjał szantażu symbolicznego. Kto krytykuje tę może skromną, lecz z pewnością nie bezpretensjonalną instalację, staje się przeciwnikiem wolnej Polski, gdyż o wolność Polski tutaj chodzi, a nie jednostek i grup w jej obrębie czy poza nią. Nie przez przypadek w dyskursie publicznym „Maszt” przeciwstawiano tęczy na placu Zbawiciela. Zbiorowość definiowano przez opozycję do jednostki. Konstrukcję trwałą – przez opozycję do efemerydy. Inicjatorem i zarazem sponsorem „Masztu” nie była nawet żadna grupa pamięci, tylko osoba fizyczna, jeden człowiek, wspierany przez partnera w interesach. Jednak realizacji tego pomysłu podjął się samorząd. Miasto wydzierżawiło pomysłodawcy grunt po stawkach zryczałtowanych. Pozytywną opinią wsparły go kolejne instancje: Wojewoda Mazowiecki, Biuro Architektury i Planowania Przestrzennego Urzędu m.st. Warszawy, Zarząd Dróg Miejskich, Tramwaje Warszawskie. Nie była to mała operacja. Rzecz wymagała bowiem przesunięcia trakcji tramwajowej. Chcieć to móc.

Nie oznacza to jednak, że każdy może liczyć na realizację dowolnego ze swoich pomysłów na urządzenie przestrzeni publicznej. O tym, kto może, decyduje kontekst społeczno-kulturowy. To on stanowi o odbiorze danej propozycji. Za jego sprawą flaga nie razi. Tęcza natomiast okazała się nie do wytrzymania, przynajmniej dla tych, z którymi liczą się ci, którzy się liczą. „Gazeta Wyborcza” na przykład pisała: „Prawicowi politycy uważają, że została narzucona siłą. Gdyby powstała w trybie pozwalającym na partycypację społeczną, ten argument by upadł, a tęcza być może nie spłonęłaby tyle razy”[3]. Czy to znaczy, że spłonęłaby mniej razy? „Maszt Wolności” został ustawiony dokładnie w tym samym trybie, ale ani prawicowi, ani lewicowi politycy nie uważają, że został narzucony siłą. Nikt też go nie podpala ani nawet nie krytykuje. Z „Gazety Wyborczej” dowiedzieliśmy się, że brak konsultacji brakiem konsultacji, ale jest to „szczytna inicjatywa”. Mamy więc do czynienia z otwartą, jawną afirmacją. Natomiast brak sprzeciwu, jaki najczęściej przejawiamy jako użytkowniczki i użytkownicy przestrzeni, to więcej niż afirmacja. To uznanie danej rzeczy za część oczywistości. Potraktowanie jej jako zrozumiałej samej przez się, przezroczystej. Nikt „nor-

[2] Warszawskie rondo Babka zostało w 2001 roku przemianowane na rondo Zgrupowania AK „Radosław”. W 2014 roku na rondzie (tuż koło dużej galerii handlowej) ustawiony został 60-metrowy podświetlany maszt z biało-czerwoną flagą, upamiętniający wybuch powstania warszawskiego. Współczesne rondo znajduje się tuż za granicą terenu getta warszawskiego.

[3] Michał Wojtczuk, *Czym się różni Maszt Niepodległości* od tęczy, „Gazeta Stołeczna”, „Gazeta Wyborcza”, 27 października 2014, s. 1.

malny" nie będzie podważał „oczywistości". Na tym przykładzie świetnie widać, jak jest konstruowana i na czym polega norma społeczna.

> Często nie uważamy, że możemy mieć jakikolwiek wpływ, bo problemem jest również to, kto się w Warszawie – i nie tylko w Warszawie – czuje uprawniony lub uprawniona do zgłaszania roszczeń do wspólnej przestrzeni.

Tak, właśnie. W tym miejscu należałoby zadać pytanie, w jakim stopniu jest to przestrzeń wspólna i kto jest z tej wspólnoty wykluczony. Tymczasem kolejne inicjatywy przedstawiane są jako jednoczące ponad podziałami. Głosy sprzeciwu pojawiają się niezmiernie rzadko. Mam na myśli choćby sprzeciw wobec pomnika Sprawiedliwych przy Muzeum Historii Żydów Polskich (MHŻP)[4] albo wobec czegoś, co wydawało się z definicji nie do przyjęcia

[4] Debatę na ten temat zainicjowała Barbara Engelking jesienią 2013 roku. Wiosną roku 2014 powstał list otwarty Bożeny Keff, Heleny Datner i Elżbiety Janickiej. Pismo było adresowane do Komitetu Budowy Pomnika Sprawiedliwych przy Muzeum Historii Żydów Polskich. Autorki pisały w nim m.in.: „Nie chodzi nam o to, żeby nie wznosić pomnika dla Sprawiedliwych lub by w inny sposób nie oddać im szacunku. Chodzi o lokalizację i jej wymowę. Postawienie pomnika Sprawiedliwych obok MHŻP to egzorcyzmowanie tej przestrzeni. Dokładniej – przeganianie z niej duchów żydowskich narracji, niewygodnych dla samopoczucia większości, po to by w centrum umieścić narrację dominującą, zgodną z polityką historyczną i wyobrażeniami większości (…) [Sprawiedliwych była] garstka, a największym, śmiertelnym zagrożeniem dla nich byli inni Polacy; sąsiedzi, znajomi, niejednokrotnie członkowie własnej rodziny, a także członkowie narodowo zorientowanych sił podziemia lub ci z każdej innej formacji, którzy przy różnych poglądach politycznych mieli silne antysemickie przekonania. Polski antysemityzm był przed wojną wszechobecny i pozbawiony skrupułów. Żydów traktowano z rosnącą wrogością i pogardą. Taki był kontekst działania Sprawiedliwych, którzy działali WBREW, a nie za przyzwoleniem większości, stając się we własnym kraju mniejszością, ze wszystkim, co to oznacza. Pomnik Sprawiedliwych w sąsiedztwie Muzeum to przedstawienie wyjątku jako reguły. Ratujący będą zasłaniać – a w dyskursie dominującym już zasłaniają – tych, którzy donosili, przez których ginęli oni i ich podopieczni. Bez objaśnienia kontekstu, bez podkreślenia ich wyjątkowości, odwagi cywilnej i NIEREPREZENTATYWNOŚCI kpi się z nich, kpi się z historii, kpi się z Żydów ocalonych i nieocalonych" – <http://krytykapolityczna.pl/kraj/nie-budujmy-pomnika-sprawiedliwych-obok-muzeum-historii-Zydow-polskich/>.

w kraju liberalno-demokratycznym, czyli wobec pomnika Romana Dmowskiego. Oba ruchy protestu były nieskuteczne, ale sprawiły przynajmniej tyle, że te fundamentalne naruszenia nie dokonały się w ciszy. Zostało jasno powiedziane, jakie jest ich znaczenie, jaka cena i kto tę cenę płaci w pierwszej kolejności. W przypadku pomnika przy MHŻP protest rozciągnął się na szereg lat i wykroczył daleko poza granice Polski z racji rozległości żydowskiej diaspory[5]. Przemoc i wykluczenie zostały ujawnione.

> Dziś mamy kolejną odsłonę walki o przestrzeń. W ramach tak zwanej „dekomunizacji" samorząd próbuje, opierając się na orzeczeniach IPN, zmieniać nazwy ulic, których patroni jakkolwiek „kojarzą się z komunizmem". W przypadku Warszawy mamy przynajmniej dwie takie próby, które budzą silny opór: próba zmiany nazwy ulicy Dąbrowszczaków oraz ulicy imienia Józefa Lewartowskiego. W obu przypadkach powstaje już oddolny ruch w obronie obecnych patronów. Ale w Polsce hasło „dekomunizacja" ma coraz większą siłę. Dąbrowszczaków atakuje IPN, który za chwilę stanie się ostateczną instancją, powołaną do orzekania, kto ma, a kto nie ma prawa do upamiętnienia...

Mówiąc o Lewartowskim, nie należy zapominać o Efraimie Fondamińskim, nazywanym Edwardem dla uniknięcia publicznego zgorszenia. Pierwszy był współzałożycielem Bloku Antyfaszystowskiego w getcie, drugi członkiem Żydowskiej Organizacji Bojowej. Obaj należeli do PPR. Obaj zginęli w getcie. I to jest niesamowite, że zarówno w PRL, jak w III RP, kiedy obok zasług ŻOB-u eksponowało się i eksponuje zasługi żydowskich powstańców z prawicy, wstydliwie chowało się i chowa gdzieś po kątach żydowskich komunistów. Tak zwana dekomunizacja – w ogóle tak zwany antykomunizm – to filar porządku po 1989 roku. „Komunizm" stał się workiem na śmieci, w którym lądują na równi tak zbrodnie stalinowskie, jak i ideały równościowe oraz emancypacyjne. Za to „antykomunizm" zapewnia immunitet moralny nawet zbrodni, jeśli tylko uchodzi ona za dokonaną z pobudek antykomunistycznych. Obrona ulicy Dąbrowszczaków – właśnie z uwagi na projekt społeczny, którego bronili obrońcy hiszpańskiej republiki – jest w dzisiejszej Polsce społecznie i kulturowo nieprawomocna. Żadna z przykrości, które spotykają protestujących, nie miałaby miejsca, gdyby występowali w paradygmacie narodowo-radykalnym czy patriotycznym, katolickim i prokapitalistycznym.

[5] Por. strona na Facebooku: *Czy upamiętnić Sprawiedliwych na terenie byłego getta.*

Cofnijmy się w takim razie jeszcze o krok, żeby opowiedzieć o Twojej książce *Festung Warschau*, która mówi o wymazywaniu pewnej narracji i zastępowaniu jej inną. A mówiąc wprost, o wymazywaniu opowieści o getcie warszawskim, a zwłaszcza o powstaniu w getcie, o wymazywaniu opowieści żydowskiej i zastępowaniu jej opowieścią o powstaniu warszawskim i o matkach sybiraczkach. Przy czym o ile upamiętnianie powstania warszawskiego ma jeszcze jakiekolwiek uzasadnienie w przestrzeni miejskiej, o tyle skwer Matki Sybiraczki został wszczepiony w przestrzeń, z którą nie ma historycznie nic wspólnego.

Chciałabym lekko przeorientować ten opis. Znaków żydowskiej przeszłości nie usuwa się tak po prostu, niekoniecznie jest ich mniej, niekiedy ich nawet przybywa, natomiast są one w nader zastanawiający sposób uzupełniane, obudowywane czy obstawiane, komentowane i kontrowane. W rezultacie znaki żydowskiej przeszłości i tożsamości tej części Warszawy mają obsługiwać symboliczny interes Polski, grupy dominującej, kultury większościowej. Polski, która jest tutaj rozumiana nie jako wspólnota obywateli, lecz jako wspólnota etniczno-religijna.

Skwer Matki Sybiraczki z pomnikiem to świetny przykład, jeśli o to chodzi. Jego ulokowanie jest arbitralne. Wywózki radzieckie miały miejsce gdzie indziej. Ktoś mógłby zapytać: „I co z tego? Mickiewicz nigdy nie był w Warszawie, a ma tutaj dwa pomniki". Ano to z tego, że przy tej samej ulicy, przy której stoi pomnik z krzyżami i z orłem, odbyły się inne wywózki: Żydówek i Żydów do obozów natychmiastowej zagłady. Umschlagplatz, bo o nim mówimy, to miejsce-ikona, ikona Zagłady i miejsce Zagłady. Stoi tam pomnik powściągliwy w wyrazie, dyskretny formalnie i przestrzennie, bo nie jest wyraziście wyodrębniony, lecz stoi w pierzei jako część zabudowy ciągłej. Wraz z wybudowaniem, a właściwie dobudowaniem pomnika syberyjskiego – narzucającego się zarówno w wyrazie, jak i za sprawą usytuowania na środku węzła komunikacyjnego – ulica Stawki przekształciła się w oś symboliczną. Przez analogię z Osią Saską można ją nazwać Osią Muranowską.

Na dawnym placu Muranowskim szumią tożsamościowe grottgerowskie brzozy, naturalistyczny wagon towarowy wypełniony krzyżami jedzie na Wschód, a obok kamienia ku czci fantazmatycznej Matki Sybiraczki spoczywa kamień upamiętniający modlitewną wizytę, jaką złożył w tym miejscu Jan Paweł II. Konkurencyjność tego zestawu względem żydowskiej martyrologii i żydowskiego męczeństwa, względem życia Żydów Warszawy i śmierci Żydów Warszawy w tym miejscu, jest szokująca. Podobnie szokująca jest rywalizacja tego syberyjsko-wywózkowego całokształtu z pomnikiem na dawnym Umschlagplatzu. Na pierwszy rzut oka mamy tutaj symetryczną parę. Tu i tam wywózki. Tu i tam

około trzystu tysięcy osób. Tu na Wschód i tam na Wschód. Pozornie – wszystko się rymuje i wszystko się zgadza.

Otóż gdyby grupie dominującej jakkolwiek zależało na wspólnocie obywatelskiej, gdyby uznawała ona Żydów za obywateli, a więc za równych sobie, i gdyby była choć odrobinę przejęta dokonaną na nich zbrodnią, jak również prześladowaniami, których doznawali w ciągu wieków w związku z antysemityzmem, to ten pomnik nie mógłby wyglądać w ten sposób ani znajdować się w tym miejscu.

Powód pierwszy? Jeśli się przyjrzeć dokładniej, wśród krzyży można dostrzec inne symbole religijne: kilka krzyży prawosławnych, symbol muzułmański i macewę, usytuowaną w opozycji do orła, co ma wielowiekową antysemicką tradycję ikonograficzną i urbanistyczną. Orzeł umieszczony został od południa, macewa – od północy. Układ typowy dla dystrybucji przestrzeni w miastach chrześcijańskich, odzwierciedlający przeciwstawienie: Eklezja – Synagoga. Eklezja w słońcu, jasnowidząca. Synagoga w mrokach, ciemna, ślepa... I stale to wtłaczanie w paradygmat etniczno-religijny.

Powód drugi? Plac Muranowski to ikona żydowskiej Warszawy, na równi z ulicą Nalewki. Rejon placu Muranowskiego był areną najbardziej zaciętych walk w trakcie powstania w getcie.

> Byłam gotowa starać się zaproponować jakąś interpretację, która by broniła tego pomnika, na przykład spróbować powiedzieć, że w jednym i drugim przypadku mamy do czynienia ze społecznością, którą całkowicie wymieciono z miejsca jej zamieszkania, z braterstwem jednych wymiecionych wobec drugich… Ale rzeczywiście, bardzo trudno sformułować taką tezę, nawet do celów polemicznych.

Wydaje mi się, że jest jeszcze gorzej. I tu docieramy do powodu trzeciego, najbardziej chyba przerażającego. Jak gdyby reprodukcja odwiecznego antysemickiego schematu czy – również nienowe – zawłaszczenie miejsca jeszcze nie wystarczały. Otóż symetria wywózek upamiętnionych przy ulicy Stawki jest całkowicie fałszywa. Radzieckie wywózki przebiegały według klucza klasowego. W jednej z trzech faz deportacji ponad 80 proc. wywiezionych stanowili Żydzi. Mało tego, mimo wszystkich cierpień, zdecydowana większość wszystkich deportowanych przeżyła. Żydom zaś dostało się bardziej z racji antysemityzmu nieżydowskich towarzyszek i towarzyszy niedoli. Już choćby dlatego inaczej percypowali wywózkę. Przede wszystkim jednak pozostanie w okupowanej Polsce oznaczało dla nich śmierć: w getcie, w komorze gazowej, po aryjskiej stronie. Wywózka natomiast – przeżycie. I to by wystar-

czyło, ale pod spodem kryje się coś znacznie gorszego. Bo to jest historia, w której stale pukają od spodu.

Pomnik na placu Muranowskim upamiętnia również Katyń i funkcjonuje jako upamiętnienie katyńskie. Raz do roku w jego scenerii odbywa się historyczna rekonstrukcja egzekucji katyńskiej. Po raz pierwszy oglądałam ją w 2009 roku, 19 kwietnia, dokładnie w rocznicę wybuchu powstania w getcie. Kolejna rzecz, która nie mieści się w głowie. Od tamtej pory chodzę tam co roku. Rekonstrukcja odbywa się zawsze w okolicy 13 kwietnia. 13 kwietnia obchodzimy Narodowy Dzień Pamięci Ofiar Zbrodni Katyńskiej. Skąd akurat 13 kwietnia? Zbrodnia była przecież rozłożona w czasie, trwała przez całą wiosnę 1940 roku, a jedyną wyraźną, punktową datą z nią związaną jest 5 marca 1940, kiedy to władze najwyższe ZSRR, a konkretnie Biuro Polityczne KC KPZR podpisało dokument przesądzający o rozstrzelaniu bezprawnie internowanych mundurowych II RP? Otóż data kwietniowa nie upamiętnia samej zbrodni, lecz jej ujawnienie. 13 kwietnia 1943 roku zbrodnię katyńską ujawnili hitlerowcy, przedstawiając ją jako mord rytualny judeobolszewizmu.

Sąsiadka, która okupację spędziła w Bochni, opowiedziała mi o plakacie, jaki zawisł wówczas na ulicach Generalnego Gubernatorstwa i, jak się później dowiedziałam, również okupowanej Europy. Plakat przedstawiał scenę mordu, czyli egzekucję oficera w polskim mundurze: strzałem w tył głowy nad dołem pełnym zwłok. Mordercy – enkawudziści – mieli twarze z antysemickich karykatur.

Ujawnienie Katynia właśnie tego dnia i właśnie w taki sposób nie było w żadnej mierze przypadkowe. Hitlerowcy zrobili to dokładnie tydzień przed planowanym wejściem do getta warszawskiego w celu jego ostatecznej likwidacji. W tym samym czasie wypadała chrześcijańska Wielkanoc – święto osnute wokół opowieści o Ukrzyżowaniu i o roli, jaką odegrali w nim Żydzi-bogobójcy. Korzenie antysemityzmu, jak wiadomo, tkwią w rdzeniu religii chrześcijańskiej, w jej Piśmie Świętym i doktrynie. To nie jest coś, co się do chrześcijaństwa jakoś przyplątało czy dokleiło przypadkiem. Mówimy tutaj o immanencji i strukturze tego monoteizmu. Mit mordu rytualnego reprodukuje zresztą narrację o Ukrzyżowaniu, jest jego powtórzeniem w mikroskali. Hitlerowcom chodziło o propagandowe ubezpieczenie całej operacji. Tyle tylko, że mit Katynia jako zbrodni żydokomuny hołubili następnie rozmaici *Katyn activists* w kraju i na emigracji. Dzisiaj mamy z tego święto państwowe – 13 kwietnia. Spółka skarbu państwa, jaką jest Państwowa Wytwórnia Papierów Wartościowych, raczy nas z tej okazji plakatami z wizerunkiem tak zwanej Matki Boskiej Katyńskiej, tulącej do piersi Chrystusa z przestrzeloną czaszką. Hitlerowskie plakaty katyńskie oglądamy bez komentarza, w kościołach, w witrynach księgarń patriotycznych, na okładkach pism, z magazynem historycznym „Gazety Wyborczej" włącznie. Cała ta antysemicka

teodycea i socjodycea zbiegają się ze sobą i opanowują ikonosferę niepodległej Polski. Innymi słowy, polska wyobraźnia zbiorowa kwalifikuje się do defaszyzacji.

Wracam do dwóch pomników, ustawionych na jednej osi, bo chcę zapytać o zjawisko, które można by nazwać „rywalizacją o cierpienie". Jak w takim razie upamiętniać cierpienie różnych grup, żeby się na doznane cierpienia nie licytować?

Bezwzględnie protestuję przeciwko użyciu słów „licytacja" i „rywalizacja". Tu nie ma symetrii. Nie ma symetrii nigdzie tam, gdzie realnie głos i wpływ ma tylko jedna grupa – a co dopiero wówczas, gdy druga grupa została wymordowana, i to nie bez udziału prawomocnej reprezentacji grupy pozostałej przy życiu. W polskim przypadku mamy do czynienia z procesem jednostronnym. Intrygujące jest to, jak dalece kultura dominująca nie wytrzymuje pozostałych po Żydach ruin i szczątków. Jak gdyby „miejsce-po-getcie", jak je określa Jacek Leociak, było obszarem zagrażającym, radioaktywnym. Realnie teren został zrównany z ziemią. W rejonie, o którym mówimy, nie pozostał kamień na kamieniu. Niepochowani Żydzi, którzy tam leżą, są niewidoczni gołym okiem. Tymczasem na powierzchni trwa gorączkowa, kompulsywna pacyfikacja symboliczna. Kontrnatarcie wobec natarcia, które jest jedynie wyobrażone. Jak napisała Bożena Keff w tekście *Trup, Horror, Ojczyzna*: „Festung Warschau ostrzeliwuje się przeciwko prochom, na których stoi". Gwałtowność tej agresji wynika z paniki moralnej, która jest paniką *de facto* tożsamościową.

PO JEDWABNEM

Jak można by bliżej opisać ową panikę tożsamościową?

Po debacie jedwabieńskiej do powszechnej świadomości dotarła konieczność wypracowania czegoś, co zwie się historią zintegrowaną. Do tej pory zamiast historii Polski mieliśmy bowiem historię Polaków, i to reprezentującą perspektywę głównie jednej klasy. Mówię o ujęciu dominującym, powszechnie przyjętym, uważanym za nienarzucone, prawomocne. Takiej prawomocności nie miała nigdy opowieść snuta przez pryzmat ucisku klasowego i ruchów emancypacyjnych. Albo przez pryzmat funkcjonowania Polaków w strukturach państw zaborczych, w których upłynęło życie całych pokoleń. I oto po roku 2000 stało się jasne, że pora na historię zintegrowaną, czyli będącą historią wszystkich podmiotów zamieszkujących ziemie Polski. Do tego celu niezbędne było

jakieś minimalne porozumienie. Niekoniecznie od razu jedna opowieść, ale choćby wspólnie ustalony protokół rozbieżności, gdyż w istocie wspólna historia dzieli. Jest to historia przede wszystkim dominacji i podporządkowania, kłamstwa i nienawiści, przemocy i wykluczenia, bardzo często przemocy fizycznej i niejednokrotnie także zbrodni. I nie o żadne ekscesy tutaj chodzi, tylko o normę stosunków społecznych. Bo nie mówimy o przemocy anomicznej, lecz zakorzenionej w wartościach. Prawomocnej społecznie i kulturowo.

I zarazem przemocy, która antagonizowała różne grupy, które jej podlegały, przeciw sobie.

To brzmi, jakby przemoc przychodziła z zewnątrz w stosunku do grup funkcjonujących w najlepszej komitywie, następnie te grupy antagonizowała, a określenie „przeciw sobie" dodatkowo sugeruje symetrię. Tymczasem chodzi tutaj o przemoc stanowiącą zasadę całego urządzenia społecznego i zarazem taką, której beneficjentką jest grupa dominująca i dominująca kultura. Żeby tę przemoc ujawnić, a więc żeby o niej opowiedzieć, trzeba podważyć pozycję grupy, która z niej korzysta, i zakwestionować kulturę, która ją legitymizuje, a wraz z nią mity założycielskie dominującego wariantu zbiorowej tożsamości.

Łącznie z jagiellońskim „złotym wiekiem" i polską tolerancją, złotą szlachecką wolnością, którą w tym momencie trzeba opowiedzieć zupełnie na nowo, z perspektywy 90 proc. społeczeństwa, które wykluczyła.

Tak. Łącznie również z wielką narracją chrześcijaństwa.

Festung Warschau była próbą napisania takiej historii zintegrowanej...

Bardzo skromną i bardzo fragmentaryczną, ograniczoną do kilku ulic jednego miasta. I nagle okazało się, że mamy jedność czasu, miejsca, akcji, mamy tych samych ludzi znających się osobiście, nieraz naprawdę blisko. Tylko że ich losy opowiadało się dotąd jako dwie osobne historie. Nie było widać splotu między nimi, współzależności. I nie było widać różnicy perspektyw, nieredukowalnej, bo tych perspektyw nie da się pogodzić. Wspólnej historii nie da się opowiedzieć harmonijnie. Tutaj nie spocznie lew obok baranka.

Doświadczenie mniejszościowe kompromituje opowieść większościową nieodwołalnie i ostatecznie. Żeby zatem opowieść mniejszościowa mogła wybrzmieć, opowieść większościowa musi ogłosić bezwarunkową kapitulację.

To wstrząsające, co piszesz na przykład o Krzysztofie Kamilu Baczyńskim, o jego żydowskich korzeniach i o tym, kiedy powstały jego najbardziej dramatyczne wiersze, czytane później w Polsce jako wiersze o powstaniu warszawskim. Twoja książka przypomina, że jeden z najbardziej znanych swoich utworów pisał w czasie powstania w getcie.

I składał w nim jednoznaczną deklarację przynależności do narodu żydowskiego. Nie redukuje ona złożoności stosunku Baczyńskiego do spraw tożsamościowych, ale w tym konkretnym utworze przemawia do nas Żyd z jak najbardziej podniesionym czołem. To nie są moje odkrycia. O ile Kazimierz Wyka kompletnie Baczyńskiego zdekontekstualizował, o tyle Natan Gross pisał o nim całkiem realistycznie. Swego czasu w polskim Sejmie poseł Tadeusz Cymański z PiS, w związku z powstaniem warszawskim czy jakąś inną wielce patriotyczną okolicznością, zaczął recytować: „Byłeś jak wielkie, stare drzewo, narodzie mój, jak dąb zuchwały…", czyli tenże właśnie wiersz, który kończy się wezwaniem: „Ludu mój, do broni!" I datowany jest przez Baczyńskiego na kwiecień 1943 roku[6]. Od tamtej pory nic się pod tym względem nie zmieniło albo zmieniło się na gorsze, bo dzisiaj to już nie nieświadomość nami rządzi, lecz świadome, intencjonalne i jawne kłamstwo.

Publiczna opowieść o Baczyńskim nadal przypomina prymitywny oleodruk. Nadal nie ma w niej miejsca choćby na to, co Baczyński przeszedł w warszawskim liceum im. Stefana Batorego, o którym uczą się dzieci na języku polskim. Nie mówi się, że ta elitarna szkoła, znana z wychowania patriotycznego i XXIII WDH im. Bolesława Chrobrego, przeprowadziła w latach 30. aryzację, której ofiarą padł między innymi wuj Baczyńskiego, katolik i nauczyciel propedeutyki filozofii, w czasie wojny zadenuncjowany zresztą po aryjskiej stronie wraz z żoną i dwiema córkami[7] ze skutkiem śmiertelnym, a wszystko to świadczy o lokalnym reżimie tożsamościowym nieporównanie bardziej rygorystycznym niż ustawy norymberskie.

[6] K. K. Baczyński, [*Byłeś jak wielkie, stare drzewo...*]. Wiersz, datowany „IV 43 r." po raz pierwszy ukazał się w czasopiśmie „Na Tropie" 1945, nr 5 (za: Krzysztof Kamil Baczyński, *Wybór poezji,* opracował Jerzy Święch, wyd. III, Wrocław-Warszawa-Kraków 2007, s. 179–180.

[7] Mowa o Adamie Zieleńczyku, jego żonie Judycie i córkach Jadwidze i Wandzie. Wanda była komunistką, członkinią PPR-u, autorką *Marszu Gwardii Ludowej*, zaczynającego się od słów: „My ze spalonych wsi, my z głodujących miast". Zieleńczykowie zginęli w sierpniu 1943 roku.

W tym miejscu należałoby właściwie zapytać, do czego służy edukacja w Polsce, skoro hegemoniczna opowieść, która legitymizowała przemoc i wykluczenie, a przy odrobinie sprzyjających warunków także zbrodnię, przetrwała wszystko, łącznie z okresem powojennym. Okres powojenny też zresztą był niezwykle silnie patriotyczny i narodowy, nie wyłączając stalinizmu i socrealizmu. Główna różnica polegała chyba tylko na laickim charakterze sfery publicznej, w tym także – częściowo przynajmniej – edukacji. Wszelako to nie etos emancypacyjny był źródłem legitymizacji władzy, lecz patriotyzm i naród. I ta rzekomo obca i potężna władza od początku intensywnie ścigała się na tym polu z Kościołem. Nie mówiąc o opozycji demokratycznej, która grała do tej samej bramki. To dlatego rok 1989 i zniesienie cenzury, a wcześniej drugi obieg wydawniczy, nie zachwiały patriotyczno-narodową opowieścią, co skądinąd nazwał po imieniu Jan Tomasz Gross[8]. Wstrząs narracyjny nastąpił dopiero wraz z publikacją *Sąsiadów*.

> Tylko że z Jedwabnem jest też problem, o którym wspomina Agnieszka Arnold, która jako pierwsza opowiedziała tę historię. Spotkała w Jedwabnem ludzi, którzy chcieli, w jakimś sensie, wyznać historię o strasznej rzeczy, którą popełnili – oni albo ich bliscy przodkowie – i z którą żyli. Agnieszka Arnold zrobiła film o oczyszczeniu, debata jedwabieńska jednak potoczyła się w zupełnie innym kierunku...

Zasługi Agnieszki Arnold są tutaj nie do przecenienia. O Jedwabnem natomiast opowiadał przed nią Szymon Datner. Po wojnie odbyło się również śledztwo i proces – nic niewarte w sensie wymierzenia choćby elementarnej sprawiedliwości, ale jednak nie była to historia nieznana, a jedynie uciszona przez elity, przez tak zwanych dysponentów dyskursu i producentów sensu. Wyjątkowość Jana Tomasza Grossa nie polega na tym, że zajął się zbrodnią w Jedwabnem jako pierwszy, lecz na tym, że jako pierwszy wskazał na mechanizm utajniania, czyli unieważniania tej i innych polskich zbrodni na Żydach. Debata jedwabieńska poszła w dobrym kierunku, bo i same wydarzenia, i ich

[8] Gross odnosi się do sytuacji „w polskiej historiografii, która powstała już po wojnie zarówno w kraju, jak i na emigracji, w publicystyce i w pamięci zbiorowej" (Jan Tomasz Gross, *Upiorna dekada. Eseje o stereotypach na temat Żydów, Polaków i Niemców, komunistów i kolaboracji 1939–1945*, wydanie nowe, poprawione i rozszerzone, Kraków 2007, s. 18). „[P]przyjęty w polskiej historiografii i publicystyce kanon interpretacyjny na temat stosunków polsko-żydowskich w czasie II wojny światowej nie przystaje do «materiału faktów», o których traktuje" (idem).

sens dotarły do publicznej wiadomości i świadomości. Mówiąc o sensie, mam na myśli dwie rzeczy. Po pierwsze, odsłonięcie polskiego kontekstu Zagłady, a więc polskiego współudziału w zbrodni na Żydach, co się nie sprowadza do jednej czy drugiej miejscowości ani do jednej czy drugiej grupy społecznej. Po drugie, wykazanie społeczno-kulturowej prawomocności antysemickich postaw i zachowań. Stało się najzupełniej jasne, co należy robić dalej. Skończyć z tym wreszcie. Wyzwolić się. Wyemancypować od siebie samych. Budować inną kulturę, inne społeczeństwo. Zbiorową tożsamość oprzeć na innej niż dotychczas opowieści.

Stanowczo uważam, że słowo „oczyszczenie" nie przystaje do rzeczywistości. W ogóle cała ta leksyka chrześcijańska czy – szerzej – religijna w moim odczuciu zakłamuje rzeczywistość. Nie mówiąc już o tym, że budzi najgorsze skojarzenia. Język nie jest niewinny. Jakie oczyszczenie? Oczyszczenie już było. Teraz mamy efekty. Tu trzeba wziąć odpowiedzialność i zabrać się do roboty. I to jest zadanie już na zawsze. Zresztą dzisiaj, gdy kłamstwo jedwabieńskie stało się polską racją stanu, widać, jak to się ciągnie w kółko i bez końca. Rzecz w tym, czy będziemy – jak teraz – niewolnikami przeszłości, która państwu polskiemu i jego polityce historycznej myli się z teraźniejszością, czy może wybijemy się na pozycję podmiotu i zyskamy wpływ na własne życie – indywidualne i zbiorowe – tu i teraz.

Rzecz w tym, że choćby nie wiem, co jeszcze wymyślił i zrobił polski rząd, ilu Sprawiedliwych wśród Narodów Świata by nie naliczył i ilu pomników ku ich czci nie wybudował, nie mamy i już mieć nie będziemy wpływu na przeszłość. Mam tutaj na myśli polski kontekst Zagłady. A więc na przykład to, co się działo w trzeciej fazie Zagłady, czyli bezpośrednie zbrodnie i wszystkie działania pośrednie, które wystawiały Żydów na ryzyko śmierci i śmierć. Całe to rozpoznawanie, zresztą nieśmiertelne, wyszczuwanie z kryjówek, okradanie z rzeczy i pieniędzy itp. To jednak dalece nie wszystko.

Kultura dominująca i grupa większościowa determinowała bowiem położenie Żydów od samego początku wojny i okupacji, na przykład urządzając Żydom atmosferę pogromową zaraz we wrześniu 1939 roku, zanim jeszcze pojawiły się wymierzone w nich niemieckie nazistowskie zarządzenia. Nieżydowskie otoczenie miało wpływ na to, kto znajdzie się w getcie. W samej Warszawie po zamknięciu getta przyprowadzono do niego 12 tys. ludzi wskutek denuncjacji polskiego otoczenia. Jerzy Jedlicki opowiada, jak w ich mieszkaniu na Narbutta zjawił się dozorca w asyście granatowego policjanta, nakazując rodzinie natychmiastowe opuszczenie mieszkania, praktycznie bez możliwości spakowania się i zabrania dobytku. Tak to konkretnie wyglądało. Dwanaście tysięcy to więcej niż liczba Żydów schwytanych przez policję francuską w 1942 roku w ramach akcji „Wiosenny wiatr".

Jeżeli rzecz przemyśleć głębiej i przeanalizować do końca, Zagłada – jako niemieckie nazistowskie przedsięwzięcie – odbyła się w ramie zastanej kultury i stosunków społecznych. Wpisała się w lokalne *continuum* przemocy wobec Żydów, w różnym stopniu, w różnych formach, w różnych miejscach i w różnym czasie angażując całość społeczeństwa. W odniesieniu do Żydów obywateli polskich Niemcy byliby w znacznym stopniu bezradni, gdyby nieżydowska większość nie wypełniła luk, czyli nie uszczelniła niemieckiego systemu. Żeby było jasne, nie pomawiam narodu polskiego o kolaborację z III Rzeszą. Naród polski realizował w tym względzie swoją własną agendę. Przy takim charakterze miejsca grupy dominującej w strukturze zbrodni o takiej skali nie ma możliwości, by powiedzieć „przepraszam" i uznać sprawę za załatwioną. Tym bardziej że owe przeprosiny nie mają adresata. To znaczy adresat jest. Na wyciągnięcie ręki nawet. Jego szczątki rozpościerają się wszędzie wokół w takim stanie, że wszelkie przeprosiny mogą wyglądać w tym kontekście co najwyżej humorystycznie…

Nie ma się z kim pojednać.

Jedyne, co można i należy zrobić, to wziąć odpowiedzialność, czyli – mając świadomość, że zbrodnia na Żydach była prawomocna społecznie i kulturowo – przebudować kulturę i społeczeństwo. Pojednanie? To nie jest ten język. To nie jest ta sytuacja. Żeby się pojednać, trzeba mieć z kim, a warunkiem wstępnym w ogóle czegokolwiek jest rozliczenie zbrodni, następnie zadośćuczynienie – materialne i w postaci powiedzenia prawdy. O czym my w ogóle mówimy, skoro antysemityzm i ksenofobia szerzą się w Polsce na ulicach i na szczytach państwa, kłamstwo o polskim kontekście Zagłady jest polską doktryną państwową, a IPN – czyli to samo państwo polskie w osobach swoich najwyższych przedstawicieli – zablokował prokuratora Radosława Ignatiewa, gotowego prowadzić śledztwa w sprawie kolejnych zbrodni, skoro nie zabrano się za ekshumacje, mamy katastrofę w sferze publicznej, w kulturze popularnej, w edukacji i tak dalej?

Powiedzmy jeszcze, że ta zbrodnia wyrosła z jednej strony z tego, co się wydarzyło w samej Europie – między innymi ze stosunku do Żydów – ale też wyrosła z tego, co Europa zrobiła swego czasu ze światem pozaeuropejskim, znaczy, że wyrosła również z europejskiego kolonializmu.

Idea totalnej eksterminacji została wypracowana przez Włochów w Abisynii. Belgijska praktyka w Kongu Belgijskim czy amerykańska w Stanach Zjednoczonych jest tutaj również na rzeczy. To są wszystko zjawiska gruntownie

rozpoznane. W Europie Wschodniej i Polsce nad wyraz często używa się ich do odwracania uwagi od środkowoeuropejskiego i polskiego kontekstu Zagłady i od samej Zagłady jako zbrodni idiomatycznej za sprawą idiomatycznego statusu antysemityzmu wśród rozlicznych odmian rasizmu i ksenofobii.

Wytrzymajmy jednak tę chwilę prawdziwie nieznośną i nie odrywajmy tak od razu uwagi od Polski. Polska nie jest najważniejsza, ale odrobina namysłu – którego na co dzień nie ma tak znowu w nadmiarze – akurat dobrze jej zrobi.

Otóż doszło tutaj do zbrodni, która po militarnej i moralnej klęsce III Rzeszy była jeszcze wielokrotnie potwierdzana w kolejnych erupcjach antysemityzmu, na które ze spokojem patrzył polski Kościół, a do których na koniec również i władza przyłożyła rękę. Daty 1946, 1956, 1968 to znaki emblematyczne tych antysemickich wzmożeń. To w zupełności wystarczy, by kultura i społeczeństwo ogłosiły bezwarunkową kapitulację.

Już to wszystko na wylot wiadomo, innych się nie oszuka i nie ma dłużej sensu oszukiwać samych siebie. Być może to właśnie ujrzała w Jedwabnem Agnieszka Arnold. Bo w 2000 roku istniała gotowość do konfrontacji ze stanem faktycznym i podjęcia wysiłku przepracowania, i to w całym przekroju społecznym. A już zupełnie nikomu nie wpadło do głowy, by negować fakty. Na pewno miała w tym udział perspektywa akcesji do Unii Europejskiej, a wraz z nią świadomość, że tam już nie dadzą się wykręcić sianem. Było też jednak autentyczne poruszenie, odgórne i oddolne, pragnienie likwidacji dwójmyślenia i też chyba silna motywacja godnościowa.

Utkwiło mi w pamięci spotkanie w Żydowskim Instytucie Historycznym, na które jedna z nauczycielek historii przyprowadziła swoją klasę. Dyskutanci-eksperci mówili, że Gross w sumie niczego takiego znowu nie odkrył, sprawa bowiem była znana historykom. Na to nauczycielka z końca sali gromkim krzykiem: „Skoro to wszystko takie oczywiste, a w każdym razie panowie o tym wiedzieli, dlaczego panowie o tym nie pisali? Czytając panów, całymi latami – w najlepszej wierze – robiłam wodę z mózgu moim uczniom". Publikacja *Sąsiadów* to był koniec świata, który zwiastował nowy świat. Debata jedwabieńska stanowiła dowód na to, że nowy świat jest możliwy, i mamy moc, żeby go stworzyć – my z PKS-u i z Krakowskiego Przedmieścia. Tak jak to ujęła Anna Bikont: my wszyscy z Jedwabnego[9].

A zamiast tego dzisiaj, tak niewiele lat później, po mieście – i to nie tylko po Warszawie, bo także na przykład po Wrocławiu – biegają

[9] Por. Anna Bikont, *My z Jedwabnego*, wstęp Jacek Kuroń, Warszawa 2004 – wydanie pierwsze; Anna Bikont, *My z Jedwabnego*, wstęp Jacek Kuroń, Wołowiec 2012 – wydanie drugie.

chłopcy w koszulkach z napisem „Powstanie Warszawskie", symulując rekonstrukcję tego powstania.

Rekonstrukcja zamiast dekonstrukcji. To jest klęska rozumu i klęska serca, podobna do szopek, które organizowała sanacyjna edukacja, a które polegały na rekonstrukcjach historycznych powstania styczniowego. „Obok orła znak pogoni, poszli nasi w bój bez broni". Duma ze wstydu, krótko mówiąc. W *Kamieniach na szaniec* widać, jak wyćwiczona w tych marszobiegach logika rekonstrukcyjna miała swój udział w myśleniu o powstaniu warszawskim. Widząc, co się dzieje, Czesław Miłosz pisał o regresie do roku 1863. Tymczasem zaś mamy inne jeszcze rekonstrukcje.

Ulicami miast całej Polski – obok Młodzieży Wszechpolskiej – defiluje ONR w strojach z epoki, pod sztandarami z falangą. Symbol polskiego faszyzmu, imperializmu, antysemityzmu, miłości do Hitlera i tak dalej[10]. I to się dzieje w wolnej i niepodległej Polsce, w XXI wieku, a więc po II wojnie światowej i Zagładzie, gdy sytuacja jest tak dalece wyjaśniona, że już bardziej być nie może. Na tym dokładnie polega afirmacja zbrodni i dumne potwierdzanie udziału w niej własnej grupy odniesienia. Co do zasady wygląda to z grubsza tak, jak gdyby w Niemczech – zamiast Alternatywy dla Niemiec, już i tak wystarczająco strasznej – reaktywowano Hitlerjugend czy SA lub inne „Freikorpsy" i by to sobie tak chodziło po krajobrazie i świętowało radośnie za błogosławieństwem niemieckiej władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej oraz niemieckiego duchowieństwa.

Bardzo interesujące zjawisko doprawdy. Nie mniej interesujący jest proces, który do niego doprowadził. Bo to nie jest kwestia ostatniego roku czy dwóch lat, czyli powtórnego dojścia PiS-u do władzy. Owo powtórne przyjście nie jest przyczyną, lecz skutkiem długotrwałej ewolucji, szeregu decyzji i wyborów podejmowanych w różnych miejscach struktury społecznej. Przy czym największa odpowiedzialność spoczywa na elitach wszystkich opcji, gdyż to elity – w socjologicznym rozumieniu tego słowa – z definicji mają największy wpływ na sytuację, najwięcej władzy przez to, że z jednej strony decydują o rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, a z drugiej dostarczają języka jej

[10] Na temat ONR-u por. S. Rudnicki, *Obóz Narodowo-Radykalny. Geneza i działalność*, Warszawa 1985; J. J. Lipski, *Idea Katolickiego Państwa Narodu Polskiego. Zarys ideologii ONR „Falanga",* wstęp A. Friszke, Warszawa 2015. Na temat ideologii wojennej postaci ONR-u, Konfederacji Narodu, por. m.in.: A. Paszko, *O Katolickie Państwo Narodu Polskiego. Inspiracje katolickie w ideach politycznych Grupy „Szańca" i Konfederacji Narodu*, Kraków 2002; E. Janicka, *Sztuka czy Naród? Monografia pisarska Andrzeja Trzebińskiego*, Kraków 2006.

opisu. I w Polsce niemalże wszyscy zgodzili się, że będzie to wszechstronnie skompromitowany język narodowo-patriotyczny. Język ucieczki od rzeczywistości, który odwraca uwagę od realnych problemów i ich faktycznych przyczyn. Rzeczywistość staje się tabu. Zamiast spójności społecznej mamy spójność narodową. Nad interesem praktycznym góruje zaś interes symboliczny.

W rezultacie debaty jedwabieńskiej narodowo-patriotyczna narracja i właściwe jej patenty socjotechniczne okazały się skompromitowane. Wszystkie one wydawały się też martwe. Zbliżała się akcesja do Unii Europejskiej, czyli do świata rządzącego się innymi wartościami i inną opowieścią. Wraz z modernizacją wydawała się również nieunikniona emancypacja. Z dzisiejszej perspektywy widać, że nie udało się przełamać polskiej specyfiki, która polega na tym, że modernizacja jest tutaj zawsze wymuszona i bardzo silnie wspomagana z zewnątrz. Kultura i społeczeństwo nie dają rady modernizować się o własnych siłach. Mało tego, w obliczu modernizacji niemal cała ich energia idzie w ograniczanie zmiany, która w rezultacie okazuje się możliwa w dwóch wariantach: jako modernizacja bez emancypacji lub modernizacja przeciwko emancypacji.

EDUKACJA ANTYEMANCYPACYJNA?

Jak to jest możliwe?

To, co wydarzyło się w Polsce po akcesji, nie nastąpiło na mocy jakiejś inercji kulturowej, tylko olbrzymiej pracy zwolenników starego, etniczno-religijnego reżimu tożsamościowego. Stała za nimi społeczno-kulturowa prawomocność, której nie udało się przezwyciężyć lub choćby nawet naruszyć. Pierwsze wybory po 2004 roku wygrało ugrupowanie, którego hasło brzmiało: „Cała wstecz! Wszystko, byle nie emancypacja!". To były te same, co dzisiaj hasła powstania z kolan i repolonizacji, zwanej też restytucją polskości – na gruncie katolicyzmu, a też i kapitalizmu oczywiście. Jak przed wojną. Platforma Obywatelska nie widziała tutaj żadnego problemu i pragnęła zespolenia z PiS-em na łonie IV RP, w PO-PiS-ie. W wypadku narodowo-patriotycznej opowieści powstanie z kolan było powstaniem z martwych. W roku 2005 odrodziła się ona – by zacytować profetkę – jak Feliks (*sic!*) z popiołów, nie tylko rumiana i hoża, ale jeszcze dodatkowo wzmocniona na poziomie konstrukcji nośnej. Kamieniem milowym w tym względzie była decyzja o powołaniu na stanowisko ministra edukacji Romana Giertycha. Roman Giertych, postać emblematyczna za sprawą reaktywacji i legalizacji Młodzieży Wszechpolskiej, owych „młodych terrorystów", jak w 1936 roku pisała

Maria Dąbrowska[11]. Lis w kurniku, innymi słowy. W 1992 roku udała mu się już nie restytucja nawet, a rezurekcja tego upiora antysemityzmu, ksenofobii i wszelkiego typu „szowinizmu po polsku"[12].

> Tym istotniejsze jest to, co mówisz, że odgrywa on obecnie rolę jednego z czołowych polskich opozycjonistów, stając na czele demokratycznych marszów. Wszystkim nam udało się już zapomnieć, że w edukacji wojna o język została stoczona i przegrana dziesięć lat temu i że była to wojna między innymi przeciwko temu, co ten właśnie polityk sobą reprezentował.

I nadal reprezentuje, bo nie przypominam sobie, by dokonał krytycznej autoanalizy, a tym bardziej ekspiacji za własne dokonania i ich konsekwencje. Gdyby się zmienił istotnie, powinien stanąć na czele kampanii informacyjnej oraz ruchu społecznego przeciwko Młodzieży Wszechpolskiej i jako znakomity prawnik walczyć o jej delegalizację, bo w jego przypadku „przepraszam" nie załatwiłoby sprawy. Wydaje mi się, że Roman Giertych konsekwentnie reprezentuje ideał narodowej demokracji, czyli nieliberalnej demokracji większościowej, demokracji w imię narodu rozumianego etnicznie i religijnie. Nawet jeśli deklaratywnie odżegnuje się od jej konsekwencji – jak prawdziwy Polak i prawdziwy mężczyzna, który z odpowiedzialnością jest przeważnie na bakier.

A wracając do nominacji Romana Giertycha, była ona ogłuszającą deklaracją ideową i praktycznym powierzeniem przyszłości upiorom przeszłości. Zaraz też minister zdusił w zarodku edukację antydyskryminacyjną, choć Polska była do niej zobowiązana na mocy umów stowarzyszeniowych. Był już wówczas gotowy *Kompas*, a wkrótce miał się pojawić *Kompasik* – materiały edukacyjne, które miały wspomagać wychowanie antydyskryminacyjne od przedszkola. Przeciwdziałanie dyskryminacji nie miało być zresztą wyodrębnionym przedmiotem, lecz przenikać treść i formę nauczania wszystkich przedmiotów. Była to decyzja kluczowa, rozstrzygająca o całej reszcie. Celem edukacji antydyskryminacyjnej była bowiem taka zmiana mentalności i emocjonalności, która udaremniałaby przemoc i wykluczenie. W jej świetle kult I czy II Rzeczypospolitej, Polskiego Państwa Podziemnego i późniejszego antykomunistycznego podziemia niepodległościowego, czy tolerowanie tego, co nazywa się społeczną nauką

[11] Por. M. Dąbrowska, *Doroczny wstyd*, 1936 , <www.lewicowo.pl/doroczny-wstyd/>.

[12] Sformułowanie historyka Grzegorza Krzywca. Por. G. Krzywiec, *Szowinizm po polsku. Przypadek Romana Dmowskiego (1886–1905)*, Warszawa 2010.

Kościoła, z powołaniem kobiety do dziewictwa i macierzyństwa na czele, że o homofobii nie wspomnę – wszystko to przestałoby być możliwe.

Edukacja antydyskryminacyjna zakończyła się jednak, zanim zdążyła się zacząć. W zamian podjęto szereg decyzji na rzecz swoistej edukacji prodyskryminacyjnej. Mimo marzeń ministra do zlikwidowania koedukacji nie doszło. Nastąpiło jednakże wzmożenie patriotyczne, czyli intensyfikacja tresury tożsamościowej. Nie tylko w edukacji zresztą, bo w całej partyjnej i państwowej polityce historycznej. Elementem procesu było przecież otwarcie Muzeum Powstania Warszawskiego, które zastępowało program prezydencki Lecha Kaczyńskiego i w pełni sprawdziło się jako lokomotywa wyborcza. Poszły za nim pomniki. Pomnik „Ognia", odsłonięty w obecności prezydenta państwa, i pomnik Dmowskiego z pięknym napisem: „Jestem Polakiem, więc mam obowiązki polskie". Roman Giertych orędował dodatkowo za wycieczkami szkolnymi do Katynia. Konkluzja jego wywodów brzmiała: „Tak robi Izrael. Bierzmy przykład z Żydów"[13]. Trudno o jaśniejsze wskazanie ciała obcego, wobec którego należy wytwarzać przeciwciała. Oto Żydzi – przeciwobraz polskiej tożsamości, dla którego należy budować lustrzane odbicie, wzorować się na nim czy raczej na jego wyobrażonym wizerunku. Skończyło się na kąciku katyńskim w Muzeum Powstania Warszawskiego, ale spustoszenie mentalne zostało dokonane. Trudno mieć pretensje do Romana Giertycha, że jest wierny dziedzictwu przodków. Podobnie PiS robił i robi, co obiecał. Prawdziwym szokiem było to, co nastąpiło, gdy obóz repolonizacji utracił władzę.

> Właściwie nic wtedy nie nastąpiło. Nie było żadnego nowego otwarcia. Żadnego bilansu. *Kompas* powrócił, ale po cichu. Przyzwolono na jego używanie, ale bez jakichkolwiek na ten temat uwag i komentarzy. Śledziłam wówczas tę sprawę bardzo dokładnie.

Mało tego, przystąpiono do umacniania i pogłębiania tendencji, którą promował Giertych i – szerzej – PiS w całej polityce historycznej. Znakomitym tego przykładem jest państwowy kult tak zwanych żołnierzy wyklętych. Dokonania obozu repolonizacji bledną w porównaniu z tym, czego dokonał w tym zakresie obóz tak zwany przeciwny. Rehabilitacja Narodowych Sił Zbrojnych w latach 2005–2007 była jeszcze nie do pomyślenia. Dokonała jej dopiero ekipa PO. Podobnie rzecz się miała z Narodowym Dniem Pamięci „Żołnierzy Wyklętych". Na przykładzie wyników głosowań sejmowych widać, że za kolejnymi uchwałami ustanawiającymi kolejne kulty – łącznie z kultem Narodowych Sił

[13] Aleksandra Pezda, *Pierwsza lekcja Giertycha*, „Gazeta Wyborcza", 5 października 2006, s. 3.

Zbrojnych – głosował istny Front Jedności Narodu pod wodzą władzy, czyli podówczas PO. Głosy sprzeciwu były nieliczne, a maksimum heroizmu stanowiło wstrzymanie się od głosowania na liczebnym poziomie kilku przypadków, czyli zupełnie jak w ustroju autorytarnym lub totalitarnym. Tyle że z formalnoprawnego punktu widzenia to się działo w liberalnej demokracji, a więc problem jest dużo poważniejszy. Homogenizacja, zanik pluralizmu, a więc i brak alternatywy świadczą o tym, że autorytaryzm okazał się zakorzeniony – czy zakodowany – w treści i formie zbiorowej tożsamości. Tak właśnie. Pole symboliczne jest wspólne, a więc to nie jest problem jednej klasy czy opcji politycznej. To problem kultury dominującej i całego społeczeństwa. Znany i lubiany paradygmat – ze stertą wyprodukowanych przez siebie zwłok na hipotece i nadal potencjalnie śmiercionośny – choć martwy, wiedzie żywot upiora. Stąd to utrupienie. Ta „Śmierć wrogom ojczyzny". Ta ojczyzna permanentnie w grobie takiej czy owakiej okupacji. Ta pogrzebowo-ekshumacyjna ideoza.

Tylko trupy zasługują na litość.

Zaraz, zaraz. Nie tak szybko. Zależy które. Zwłoki żołnierzy AL-u poległych w powstaniu warszawskim wylądowały kilka lat temu na śmietniku i tak by zostało, gdyby nie przypadek[14]. Skandalu nie było. Nie było też pieniędzy na identyfikację, choć wyjściowo każdy człowiek był tam pochowany osobno i dopiero na kupie śmieci szczątki się pomieszały. Nie ma też siły, żeby ekshumować i pochować ofiary polowania na Żydów. Więc stosunek do zwłok poddany jest tym samym prawom selekcji i klasyfikacji, którym podlegają żywi.

Z polem symbolicznym, o którym mówimy, wiąże się taki, a nie inny typ relacji społecznych, a więc model społeczeństwa: hierarchiczno-kolektywistyczny, oparty na dominacji i podporządkowaniu. To dotyczy relacji między grupami, ale też między jednostkami, nie wyłączając domowego zacisza i sfer najbardziej intymnych. Modelowi temu odpowiada wzorzec edukacji: wyznawczy, zbliżony do propagandy. Myślenie o edukacji jako propagandzie legitymizował mit, jakoby edukacja oparta na wiedzy także była propagandą i to zagrażającą zbiorowej tożsamości, „naszym" kobietom, „naszym" dzieciom czy też „polskim rodzinom" – jak powiedziałaby

[14] Por. T. Urzykowski, *Grób, w który nikt nie wierzył*, „Gazeta Wyborcza", „Gazeta Stołeczna", 11–12 października 2008, s. 1; T. Urzykowski, *Kości wrócą do ziemi*, „Gazeta Wyborcza", „Gazeta Stołeczna", 17 sierpnia 2009, s. 3; T. Urzykowski, *Pochowani po raz trzeci – dowódcy połączyli się z żołnierzami*, „Gazeta Wyborcza", „Gazeta Stołeczna", 27 sierpnia 2009, s. 3. Por. także nekrolog Anastazego Matywieckiego podpisany przez jego syna Piotra, „Gazeta Wyborcza", „Gazeta Stołeczna", 22–23 sierpnia 2009, s. 9.

Liga Polskich Rodzin. Przykładem mit „propagandy homoseksualnej" czy „genderyzmu", zwanego też „marksizmem-genderyzmem". Wykreowali go mistrzowie socjotechniki nienawiści: polski Kościół, PiS, Roman Giertych. Ten ostatni wystąpił w 2007 roku w aureoli wybawcy, oznajmiając: „Dopóty, dopóki będę miał cokolwiek do powiedzenia w Ministerstwie Edukacji Narodowej, nie będzie propagandy homoseksualnej w polskich szkołach"[15]. Tak to się właśnie robi.

> Język, którym mówiono o przeciwnikach, obsadzając ich w roli wrogów, ujawniał to, co naprawdę myślano o sobie i o własnej roli.

Tak. Język zawsze niesie informację o tym, jak jego użytkownicy postrzegają świat. Przy takim ukształtowaniu jednostki i zbiorowości, nawykłych do przemocy i wykluczenia, do dominacji i podporządkowania, do uprzedmiotowienia i uprzedmiotawiania, do wspomnianego kolektywizmu hierarchicznego – w takim modelu relacji społecznych – zagrożeniem stają się jakości, takie jak sprawczość i odpowiedzialność. W ogóle podmiotowość w tej sytuacji okazuje się czymś, co należy tępić.

> Wrogiem tego modelu jest też sama myśl o dopuszczeniu słabszego do głosu, idea, która jest osią edukacji antydyskryminacyjnej.

Myśl o tym, że źródło problemu często – najczęściej – tkwi w nas samych, myśl o przyznaniu się do błędu, wyciągnięciu wniosków, zmianie… Edukacja to nie tylko zaszczepianie treści, lecz także kształtowanie typu umysłowości, emocjonalności, w ogóle osobowości – całego człowieka. I z tym było bardzo źle na długo przed powtórnym dojściem PiS-u do władzy. W podręcznikach przynajmniej promowana była osobowość autorytarna i narcyzm kolektywny[16]. Klęska obecnej edukacji – poza kształtowaniem postaw autorytarnych – polega na dostarczaniu ahistorycznego, ksenofobicznego, nacjonalistycznego obrazu i języka opisu rzeczywistości.

W efekcie zamiast projektu społecznego mamy tożsamość narodową, opartą na apologii przemocy, wykluczenia i zbrodni, ale co to szkodzi, prawda? Tożsamość jest w tej chwili traktowana jak wartość sama w sobie i ulokowana na szczycie hierarchii wartości. Oznacza to prawomocność tożsamościowej

[15] *Giertych: nie będzie propagandy homoseksualnej w szkołach* – < https://wiadomości.wp.pl/giertych-nie-bedzie-propagandy-homoseksualnej-w-szkolach-6037069799846529a>.

[16] Por. analizy podręczników autorstwa A. Całej, B. Keff i A. Lipowskiej-Teutsch w: *Antysemityzm nie jest poglądem. Podręcznik dla edukatorów i edukatorek*, Kraków 2016 .

płaszczyzny wyładowywania agresji: „Wielka Polska faszystowska!", „Polska cała tylko biała", „Wielka Polska narodowa od Szczecina aż do Lwowa" czy „Śmierć wrogom Ojczyzny", z którym to hasłem można sobie kupić koszulkę czy inny gadżet pod bramą Uniwersytetu Warszawskiego, więc z żadnym marginesem czy subkulturą nie ma to nic wspólnego. To w tej chwili *mainstream*. Zwolennicy czegoś innego – zamiast jasno powiedzieć czego – licytują się z owym mainstreamem na patriotyzm, co jest rywalizacją z góry przegraną. Imperium Słowiańskiego, o którym marzył Bolesław Piasecki, nie przebije Polska Jagiellońska – sama w sobie zresztą wystarczająco nie do przyjęcia.

Jak w takim modelu funkcjonuje nauczanie o Zagładzie, do którego Polska zobowiązała się w 2003 roku?

Efekt tego przedsięwzięcia, jak się okazuje, jest dwojaki. Po pierwsze: uczniowie nabierają przekonania, że Polacy zrobili wszystko, co mogli, żeby ratować Żydów. Po drugie: wzrastają wskaźniki antysemityzmu wśród tychże uczniów[17]. Słowem, jesteśmy na poziomie manipulacji społeczną percepcją, jakie „Tygodnik Powszechny" przeprowadzał w 1946 roku po pogromie kieleckim, a jakie później stały się udziałem władzy i wszystkich środowisk – opozycji demokratycznej nie wyłączając. Regres jest spektakularny[18].

Tymczasem edukacja antydyskryminacyjna kształtuje kompletnie inny rodzaj osobowości. Wszystkie dzieci rodzą się tak samo otwarte i wrażliwe. Tak samo kruche i plastyczne zarazem. Chodzi o to, by nie tępić wyobraźni emocjonalnej i w ogóle społecznej. Z tego się bierze odwaga cywilna czy solidarność w myśl hasła: twój problem – moja sprawa. Również odpowiedzialność jest w dużej mierze sprawą właśnie wyobraźni, umiejętności wyobrażenia sobie tego, że nasze działania mają konsekwencje, że nasze istnienie wywiera wpływ na istnienie innych ludzi. Żeby skończyć z „tak, ale": „Tak, ale Polacy też cierpieli", „Tak, ale to byli Żydzi", „Tak, ale to są uchodźcy, ich cierpienie i śmierć nic mnie nie obchodzą, zwłaszcza gdy zasiadam do wigilijnego stołu i łamię się opłatkiem nad talerzem dla wędrowca". W tej chwili żyjemy w kulturze i społeczeństwie

[17] Por. M. Witkowska, *Społeczne reprezentacje historii stosunków polsko-żydowskich oraz Holokaustu. Rola edukacji szkolnej na tle emocji, postaw i kontaktu międzygrupowego*, <http://otwarta.org/wp-content/uploads/2014/07/Marta-Witkowska-esej.pdf>.

[18] R. Szuchta, *Czy zmiany programowe nauczania historii w polskiej szkole uwzględniają debaty historyczne? Refleksje na marginesie obrazu Zagłady w podręcznikach do nauczania historii,* „Zagłada Żydów" 2015, nr 11, s. 607–632.

ludożerców – groźnych dla otoczenia i z chorobą autoimmunologiczną na dodatek. Nie do przyjęcia w każdym razie.

> Nader łatwo zinterpretować to, co mówisz w ten sposób, że my za dużo już się nasłuchaliśmy o tej śmierci, o cierpieniu, i właśnie dlatego na nie zobojętnieliśmy. Tymczasem ja słyszę coś wręcz przeciwnego, i chciałabym to wydobyć: a mianowicie, że jesteśmy tak dalece wychowani do akceptowania cierpienia i przemocy, że nie potrafimy już się nią przejąć, niezależnie od tego, ile by nam o niej opowiadano.

Tak. To kwestia socjalizacji. Tu nie chodzi o to, że byliśmy wrażliwi, nasłuchaliśmy się i zobojętnieliśmy. Nie. Nie chcemy słuchać o cierpieniu, które obciąża naszą hipotekę i które sami zadajemy. A zadajemy je, bo jesteśmy na nie niewrażliwi. Ta niewrażliwość jest skonstruowana w ten sposób, że nie chcemy o nim słuchać, ale też nie chcemy przestać go zadawać. Coś nas zatem jednak jakoś rusza, ale nie na tyle, żeby usunąć przyczynę naszego poruszenia.

> Z naszej rozmowy wynika konieczność dokonania korekty pewnych uproszczonych sposobów rozumienia edukacji antydyskryminacyjnej. Po pierwsze, mówiąc o konkretnej opresji, należy patrzeć na miejsce represjonowanych w szerszej strukturze – w społeczeństwie, w hierarchii władzy, w sferze symbolicznej... Po drugie, naiwne jest pojawiające się czasem w kontekście edukacji myślenie, że dyskryminacja jest kwestią niewiedzy. Że jeśli tylko kogoś/coś poznamy, wówczas wyzbędziemy się wobec tego kogoś/czegoś uprzedzeń. Dyskryminacja, przemoc – to kwestia władzy.

Kwestia władzy, kwestia interesów, ale też kwestia systemu wartości. Sfera symboliczna podtrzymuje interesy materialne i na odwrót. Sfera symboliczna jest niezmiernie ważna. Wystarczy przypomnieć formatujące, konfigurujące właściwości gestu symbolicznego, który zwiastował i zarazem wyrażał etos nowego państwa. Polskę po 1989 roku nazwano III Rzeczpospolitą, a więc określono ją jako bezpośrednią kontynuację II. Coś przerażającego było w geście przyjęcia przez Lecha Wałęsę od Ryszarda Kaczorowskiego insygniów państwa, w którym sam Wałęsa znajdowałby się przecież wśród ofiar systemu, niemal bez możliwości dochodzenia jakichkolwiek praw – zupełnie inaczej niż w ustroju sprzed roku 1989. Szowinistyczna polityka narodowościowa II RP, podobnie jak leżąca u jej podwalin krzywda społeczna sięgały obłędu. Tymczasem III RP zaczyna od ukłonu w stronę starego porządku,

ukłonu, który był jak przekreślenie samej idei sprawiedliwości społecznej i emancypacji. Wiele osób pamiętających II RP odebrało gest Wałęsy jako złowróżbny. Jeden z moich znajomych, rocznik 1921, powiedział: „Ale ja nie chcę po raz drugi rasistowskiego państwa dzikiego kapitalizmu". I istotnie, natychmiast dobrano się do praw pracowniczych i praw kobiet, świeckiej sfery publicznej i świeckiej edukacji.

To nie była tylko i po prostu restytucja kapitalizmu, lecz przyjęcie jego najnowszej wersji, neoliberalnej, w pakiecie z demontażem państwa opiekuńczego.

Bez warunków wstępnych zaakceptowano neoliberalny kapitalizm, co do którego trudno było mieć jakiekolwiek złudzenia, gdyż autoprezentował się jak najbardziej jawnie i otwarcie.

Jawnie opowiadał się za przemocą, za nieuczciwością i wyzyskiem, za siłą, za odrzuceniem tych, którzy sobie „nie radzą", za ich wykluczeniem.

Wykluczenie, przemoc i pogarda nie były jego produktem ubocznym, lecz częścią nieodłączną, a wręcz cechą pożądaną. Słabość zaczęto piętnować, traktując jak coś złego. W tym celu, rzecz jasna, słabość całkowicie sprywatyzowano. Nie oskarża ona odtąd systemu, lecz jednostkę. Wykluczenie zaczęło być postrzegane jako zawinione przez człowieka, który się po prostu nie starał bądź starał się za mało, a w każdym razie jakoby mniej niż inni. Krytyczny namysł próbowano unieważniać, mówiąc, że sytuacja w Polsce jest częścią trendu ogólnoświatowego: deregulacji, czyli spuszczenia ze smyczy kapitalizmu i globalizacji jego neoliberalnej postaci. Pomijając już to, jak bardzo wiele luk ma ta opowieść – wolny rynek nie wyklucza na przykład protekcjonistycznej polityki prowadzonej przez silniejszych – dostarcza ona języka opisu, który wytwarza złudzenie braku alternatywy. Jest jak jest. Po prostu. Koniec i kropka. Ratuj się, kto może. Jak przed wojną. I ta apologia nierówności społecznych, restytucje kapitalizmu i katolicyzmu nie byłyby możliwe bez nostalgii za batem ekonoma, pańskim miłosierdziem, szablą i ryngrafem. Bez ramy symbolicznej, podtrzymywanej przez fikcyjną idylliczną opowieść o II RP.

Opowieść skrojoną tak, by zawczasu zdjąć z tego państwa wszelką odpowiedzialność, by móc w następnym rozdziale umieścić Polaków i tylko Polaków w roli ofiar… Na czym to konkretnie polega?

Na przykład obchodzi się w Polsce kolejne rocznice Nocy Kryształowej i nawet uczy w szkole o tym wydarzeniu. A wszystko w sposób całkowicie wyabstrahowany, z chirurgiczną precyzją wypreparowany z polskiego kontekstu, jakim jest jedna z największych hańb II Rzeczypospolitej, których to hańb było doprawdy bez liku. Otóż wiosną 1938 roku polski parlament podjął decyzję o pozbawieniu obywatelstwa obywateli kilku kategorii: tych, którzy przebywali poza Polską i – jak to ujęto – „stracili łączność z krajem" czy też „działali na jego szkodę". Sam ten język jest już autokompromitacją, a raczej powinien być, bo nadal nie jest. Z tymi kryteriami nie sposób było i wciąż nie sposób polemizować na gruncie obowiązującego wówczas i teraz wizerunkowo-tożsamościowego szantażu patriotycznego. Wszystko to i tak były eufemizmy – czyli „słowa niewinne", jak wyraziłby się Nachman Blumental[19]. Szła za nimi natomiast zupełnie już nieenigmatyczna instrukcja konsularna, mówiąca jasno, że chodzi o Żydów i komunistów z polskim obywatelstwem.

Również o Dąbrowszczaków...

Dąbrowszczacy utracili obywatelstwo niejako automatycznie na mocy ustawy z 1920 roku, zabraniającej obywatelom Rzeczypospolitej Polskiej służby w obcej armii bez odpowiedniego zezwolenia polskich władz. Rozporządzenie z 1938 roku jeszcze im dokładało. Natomiast z punktu widzenia tego, o czym mówimy, widać, jak dalece Żydzi i komuniści to byty trudno rozróżnialne w ówczesnym i nie tylko ówczesnym porządku. II RP zalegalizowała mit żydokomuny, wydzielając i internując ochotników wojny polsko-bolszewickiej o tożsamości często nieoczywistej, ale rozpoznanych przez dowództwo jednoznacznie jako Żydzi. Zamiast zwalczać tę zbrodniczą głupotę, elita grupy większościowej ją uprawomocniła i podsycała.

Stąd również niemożność przyswojenia w jakikolwiek sensowny sposób historii i dziedzictwa PRL-u, bo PRL jest naznaczony tą samą obcością, mimo że próbował legitymizować się na odcięciu od przeszłości II RP.

Właśnie dlatego jest judaizowany, że próbował się odciąć od antysemickiego dziedzictwa II RP. Na początku zestaw ideałów ramowych słabo do państwowego antysemityzmu przystawał. Stąd ten chwyt retoryczny z zastąpieniem antysemityzmu słowem antysyjonizm na potrzeby antysemickiej czystki rasowej w 1968 roku. Miejsce Marca w dzisiejszej propagandzie to jednak osobna kwestia, bo służy on tutaj głównie do przerzucenia odpowiedzialności za polowanie

[19] Por. N. Blumental, *Słowa niewinne*, Centralna Żydowska Komisja Historyczna, Kraków-Łódź-Warszawa 1947.

na Żydów na kilku panów w garniturach, jakąś frakcję w PZPR, taką czy inną. Natomiast w dzisiejszej opowieści spod znaku wiary w mit żydokomuny PRL to nie była Polska, tylko jakaś Judeopolonia z rękami unurzanymi po łokcie w niewinnej polskiej krwi. Stąd te krwawe Luny i krwawe Wandy, zaludniające polskie kino z rosnącą intensywnością. *Generał Nil*, *Ida*, *Zaćma*. Czy instalacja artystyczna Jacka Lilpopa z niedawnej wystawy państwowej *Historiofilia*. Z realiami nie ma to nic wspólnego. Można wręcz odnieść wrażenie, że w sferze publicznej i większościowej świadomości historię wyparł moralitet.

> Także w Muzeum Powstania Warszawskiego, w którym Żydom poświęcono dwa miejsca – jedno upamiętniające uwalnianie przez powstańców niedobitków z getta oraz czerwoną salę PKWN-u, w której starannie wypisano wszystkie żydowskie nazwiska...

To stary patent propagandowy: „Ratowaliśmy ich z narażeniem życia i taka wdzięczność potem". To wcześniejsze niż Marzec. Król Kazimierz ich przyjął, a oni co? W skrócie: polskie serce na dłoni napotyka na żydowską zaciśniętą pięść. Właśnie szkoła powinna uczyć, jak te prymitywne i ograne schematy rozbrajać, skąd się wzięły, jakie pełnią funkcje i jakie były oraz są ich realne konsekwencje dla realnych ludzi, a także dla całej kultury i całego społeczeństwa. To jest właśnie rola edukacji.

Wracając do Nocy Kryształowej, polski Sejm przyjął uchwałę, Senat ją zatwierdził, a pan prezydent podpisał. Instrukcja konsularna została wystosowana. Liczba polskich obywateli w Niemczech i Austrii, którym zagrażała, jest dzisiaj szacowana na 70 tys. osób. W tym momencie III Rzesza postanowiła zastosować uderzenie wyprzedzające i nie dopuścić, by przebywający na jej terytorium obywatele polscy – zagrożeni przez własne państwo – stali się nagle bezpaństwowcami. Osoby te zostały zatem przez Niemców obrabowane i deportowane. Konkretnie odstawiono tych ludzi na granicę – SS się tutaj przydało bardzo – i bagnetami wepchnięto do Polski. Mówimy tu o 17 tys. osób. Większości z nich państwo polskie zabroniło następnie swobodnego rozjechania się po kraju. II RP internowała tych ludzi w miejscu absolutnie do tego nieprzystosowanym, na terenie Zbąszynia. Obrabowani, często chorzy, zarówno starzy, jak i z małymi dziećmi, koczowali tam późną jesienią w warunkach katastrofy humanitarnej. Mobilizacja na rzecz uchodźców była mniej niż skromna. Mam na myśli grupę dominującą. Nienawiść do nich za to potężna. Ponieważ nie uczy się o tym w szkole, nic nie stanęło na przeszkodzie rekonstrukcji historycznej tamtej sytuacji w roku 2015. Mam na myśli kampanię nienawiści wobec uchodźców.

Wróćmy do roku 1938. Na wieść o tym, co się dzieje w zaimprowizowanym obozie dla uchodźców, obywatel polski Herszel Grynszpan, który miał w Zbąszyniu rodzinę, a sam przebywał we Francji, udał się do niemieckiej ambasady w Paryżu, gdzie zastrzelił jednego z hitlerowskich dyplomatów. To wydarzenie zostało przez III Rzeszę potraktowane jako pretekst do zorganizowania zmasowanych pogromów w całych Niemczech, czyli właśnie Nocy Kryształowej.

Gdybyśmy zatem edukowali samych siebie w sposób rozumiejący, nacechowany minimalnym poczuciem sprawczości i odpowiedzialności oraz minimalną wyobraźnią emocjonalną, wówczas niemożliwa byłaby dzisiejsza katastrofa humanitarna, która rozgrywa się w Polsce każdego dnia, a którą jest nieobecność uchodźców. I liberalna demokracja nie przegrałaby z taką łatwością z kapitalizmem, katolicyzmem i, szerzej, kulturą większościową, bo w takich kategoriach rozumiem upadek systemu liberalno-demokratycznego w niepodległej Polsce.

Warszawa, zima 2017 roku

Elżbieta Janicka – doktor nauk humanistycznych, kulturoznawczyni, fotografka. Pracuje w Instytucie Slawistyki PAN. Autorka między innymi *Festung Warschau* (Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011) – książki, która prowadzi czytelniczki i czytelników ulicami Warszawy, pokazując, jakie historie opowiadają, a jakie zamazują, warszawskie pomniki, tablice pamiątkowe, a nawet podwórkowe kapliczki.

Historia w bluzce w kwiatki. Herstoria, szlaki kobiet i inne przodkinie

z Anną Czerwińską, działaczką na rzecz praw kobiet, współzałożycielką Fundacji na rzecz Równości i Emancypacji STER, rozmawia *Anna Dzierzgowska*

Anna Dzierzgowska: Chciałabym zacząć od najbardziej banalnego pytania: Czym jest *herstory*, a raczej czym są herstorie?

Anna Czerwińska: To jest, oczywiście, najprostsze pytanie, a zarazem najtrudniejsze, ponieważ nie ma jednej definicji *herstory*. Podstawowa polega na tym, że zamieniamy zaimki: *his* na *her* – „jego" historia, jego opowieść, na „jej" historię, historię kobiet. „Historia kobiet" brzmi jednak bardzo ogólnikowo, można ją szeroko rozumieć i rozmaicie interpretować, choćby z powodu pojemności obu pojęć – tak „historii", jak i „kobiety". Dlatego natychmiast pojawia się pytanie: Które herstorie i historie, których kobiet nas tutaj interesują? Czy władczyń? Czy kobiet „towarzyszek"? Czy matek polityków? Czy kobiet, które zawsze pracowały, wychowując dzieci, pracując w polu, służąc? Z definiowaniem herstorii wiążą się zatem rozmaite problemy, zarazem jednak to właśnie jest jej ogromną zaletą. Ponieważ wiele się w tym pojęciu mieści, może ono być punktem wyjścia różnorodnych badań.

W sieci herstorycznej, tworzonej przez Fundację Przestrzeń Kobiet, zrzeszającej kilkanaście inicjatyw herstorycznych z całej Polski, ujawnia się cała rozmaitość sposobów rozumienia i uprawiania herstorii przez różne osoby, działaczki kobiece, nauczycielki, w dużych miastach i mniejszych miejscowościach, w ramach licznych inicjatyw i organizacji[1]. Naszym głównym założeniem metodologicznym jest feministyczne podejście do herstorii. Historyczki zajmujące się herstorią i ogólniej badaczki historii kobiet, takie jak np. dr Dobrochna Kałwa, również uznają nasze założenie, że nie da się bez krytyki feministycznej rzetelnie do herstorii podejść, nie da się uniknąć użycia tak obecnie krytykowanych narzędzi teorii ***gender***.

No dobrze, to rozwińmy ten wątek: założeniem historii jako *his*-storii jest to, że ma być ona nauką obiektywną, niezaangażowaną, mówiącą prawdę o przeszłości z punktu widzenia podmiotu teoretycznie pozbawionego płci, koloru skóry, pochodzenia społecznego itp., innymi słowy – z punktu widzenia tak zwanego uniwersalnego podmiotu ludzkiego. Ty mówisz, że w herstorii idzie o coś wręcz przeciwnego, że metodologia feministyczna, która zakłada, że każdy mówiący podmiot prowadzi narrację z jakiegoś określonego miejsca, z określonej per-

[1] Fundacja Przestrzeń Kobiet:< http://www.przestrzenkobiet.pl/pl/home/>. Na założonej przez Fundację Przestrzeń Kobiet stronie:< http://www.herstorie.pl/>można m.in. zamówić książkę *Herstoryczki*, zawierającą wywiady z przedstawicielkami piętnastu inicjatyw herstorycznych z całej Polski.

spektywy, że ma ze sobą bagaż doświadczeń wynikających z ról, jakie temu podmiotowi przypisało społeczeństwo, okazuje się niezbędna. Jak w takim razie obronić się przed zarzutem o nieobiektywność tego rodzaju historii – jeśli w ogóle należy się przed tym zarzutem bronić?

To dość proste. Nie ma obiektywnych historii. Od dawna nie jest tajemnicą, że historię piszą zwycięzcy, a jej kształt zależy od poglądów tych, których uznaje się za neutralnych badaczy czy historyków, oraz od ich decyzji dotyczących sposobu opisywania historii, rozkładania akcentów, wyboru zagadnień, które się naświetla, i tych, które się pomija. Jasne, że zawsze opieramy się na faktach, na istniejących dokumentach, dostępnych zapisach archiwalnych. Nie wymyślamy przeszłości, nie bawimy się fikcją, zakładamy jednak, że nasze spojrzenie jest dość szczególne. Na przykład w badaniu historii powstania warszawskiego nie interesuje mnie to, gdzie stały barykady, dla nas jest to kwestia drugoplanowa. O wiele bardziej interesuje mnie to, jak cywile, kobiety i dzieci byli do tego powstania przygotowani, niż jak sytuowali i sytuowały się wobec poszczególnych barykad. Moim zdaniem herstoria zakłada uwzględnienie czynnika budującego więzi społeczne, jakim są takie emocje, i uwikłanie w takie międzyludzkie relacje, które nie sprowadzają się do polityki. Dlatego w historii wojny opisywanej datami, bitwami czy nazwiskami generałów, dowódców, poruczników, którzy polegli, oddali swe życie, zwyciężyli, zabili, pokonali wrogów, mnie interesuje sposób, w jaki oni tę wojnę odczuwali. A także odpowiedzi na pytania: Kto im gotował obiad i co na ten obiad jedli? Dlaczego w ogóle się na tę wojnę wybrali? Kto na nich czekał w domu? Jak bardzo się bali, kiedy siedzieli w okopach?

Taka historia codzienności, moim zdaniem, buduje dzieje ludzkości i cywilizacji. Jeśli więc ktoś mówi, że historia kobiet to jakiś nowy wymysł, odpowiadam, że bez kobiet nie byłoby historii. To one rodziły żołnierzy wysyłanych na fronty, to one na nich czekały, rodziły im kolejne dzieci, gotowały im i prały. Zresztą kobiety były zawsze obecne na frontach wojennych, niekoniecznie jako osoby walczące. Trzeba oczywiście pamiętać, że także walczyły, jeśli już jesteśmy w narracji doceniającej tylko tak rozumiany heroizm, jak oddanie życia w czynnej walce zbrojnej, co zresztą jest synonimem „męstwa". Jeśli potrafimy spojrzeć na historię, jako na historię codzienności, nie walki, tylko prozy życia, to już uwzględniamy perspektywę feministyczną. Uwzględniamy ją także, gdy omawiając poszczególne bitwy, rozgrywki polityczne, zadamy pytanie o to, gdzie w tym wszystkim były kobiety.

Prócz uwzględnienia emocji w tak rozumianej historii ważne wydaje się również wzięcie pod uwagę kwestii ciała i cielesności, obejmujących: jedzenie, rodzenie dzieci, ale również strach z jego fizycznymi

i fizjologicznymi objawami. W waszym projekcie „Powstanie w bluzce w kwiatki..."[2] jednym z podstawowych pytań, zadawanych powstankom, było pytanie o miesiączkę – o to, jak kobiety radziły sobie w czasie powstania z menstruacją.

To było jedno z wielu tego typu pytań. W tym projekcie szczególnie ryzykowne były dla nas rozmowy z tymi kobietami, które walczyły w powstaniu, takimi jak: „Kama" – Maria Stypułkowska-Chojecka, czy Wanda Broszkowska-Piklikiewicz, bohaterkami, które miały już na temat powstania przygotowaną określoną narrację. Chodziły na spotkania do szkół, w których opowiadały swoją powstańczą historię, historię o zamachu na Kutscherę, o bitwie o Stare Miasto, o powstaniu, które przeżywały z „Zośką" czy batalionem „Parasol". Nasze pytania wybijały te kobiety z rytmu ich stałej opowieści, nie były na to przygotowane. Pierwszym pytaniem, jakie zadałyśmy, było, jak pamiętają 1 sierpnia, jaka była wówczas pogoda, w co były ubrane. Było to ryzykowne pytanie, ponieważ tak naprawdę nie wiedziałyśmy, jakie uzyskamy odpowiedzi, czy naprawdę ktoś jeszcze takie szczegóły pamięta. Ku naszemu zaskoczeniu, każda kobieta, z którą rozmawiałyśmy, pamiętała, w co była ubrana, bardzo szczegółowo. I to właśnie, moim zdaniem, jest o wiele ciekawsze i mówi nam więcej o tym, co tak naprawdę się działo, jak wstrząsający musiał być dla nich moment wybuchu powstania, skoro zapamiętały, co dokładnie miały na sobie, kiedy wyszły z domu. Weźmy przy tym pod uwagę, że było to zarazem ubranie, w którym zazwyczaj spędziły kolejne dwa miesiące. Podobnie jak większość mieszkańców Warszawy. To od razu nadaje opowieści wymiar bardzo osobisty; przekierowujemy tę historię zupełnie gdzie indziej.

Bardzo trudna była rozmowa z „Kamą" Chojecką. Uwielbiałam jej słuchać, ponieważ „Kama", czyli pani Maria Stypułkowska-Chojecka, była podczas spotkania wściekła na nas o to, że nie może nam opowiedzieć o kolejnych barykadach, o to, że ciągle wracamy do pytań: O czym wówczas marzyła? O czym w ogóle się wówczas marzyło? Czy było się w czym umyć? Skąd brało się wodę? Skąd zdobywało żywność? Co miała w podręcznej torebce? Jak to wszystko wyglądało? Skąd brało się bandaże, gdy się kończyły? To dało zupełnie inną perspektywę samej bohaterce. Potem, już w trakcie pokazów naszego filmu, wielu historyków, którzy wcześniej przeprowadzali z nią wywiady,

[2] „Powstanie w bluzce w kwiatki. Życie codzienne kobiet w czasie Powstania Warszawskiego" – projekt zrealizowany w 2009 roku przez dziś już nieistniejące Wirtualne Muzeum Historii Kobiet. W ramach projektu powstała seria wywiadów z powstankami i z kobietami, które przeżyły powstanie jako cywilki, oraz film dokumentalny pod tym samym tytułem. Film można obejrzeć na: <https://vimeo.com/27997319>.

było zdziwionych, że oto nagle „Kama" Chojecka opowiada coś zupełnie innego, w inny sposób snuje swoją opowieść. Udało nam się ją wybić z ustalonego rytmu, z zastanej bohaterskiej narracji, powszechnie przyjętej i odtwarzanej.

Oczywiście, kiedy rozmawiamy z kobietami, szczególnie o życiu codziennym i codziennych sprawach, bardzo ważne jest to, by tej bohaterskiej perspektywy całkowicie nie stracić, by nie sprowadzić naszych rozmówczyń z powrotem do roli rodzicielek, opiekunek, kur domowych itd. W historii głównego nurtu sfera prywatności w ogóle nie istnieje, a więc jeśli kobiety w ogóle się pojawiają w tej historii, to tylko w akcjach bohaterskich, ale za to wtedy z reguły w marginalnych, drugoplanowych, „kobiecych" rolach. A przecież one były obecne również w tej „bohaterskiej" historii, robiły nieraz to samo co mężczyźni, walczyły na barykadach z bronią w ręku, zabijały Niemców. W tej roli najczęściej są pomijane i niedoceniane. Weźmy na przykład wyzwolenie Polskiej Akcyjnej Spółki Telefonicznej: kluczową rolę w tej akcji odegrały minerki, które podkładały ładunki wybuchowe. Tymczasem podczas obchodów rocznicy powstania warszawskiego w 2016 roku ich w ogóle nie wymieniono, nie powiedziano nic na ich temat, nie wspomniano, że to one wykonały najtrudniejszą robotę. Pomija się historie kobiet walczących z bronią w ręku, przedstawia się kobiety tylko i wyłącznie jako sanitariuszki i łączniczki. I nawet przy tej okazji nie mówi się tak naprawdę o tym, co to znaczyło być łączniczką. Pomniejsza się sens i wagę tego, co robiły sanitariuszki, zwłaszcza ogrom pracy psychologicznej, którą musiały wykonać. A one robiły coś, co z naszej dzisiejszej perspektywy wydaje się potworne: te dziewczyny były matkami, siostrami i narzeczonymi dla wszystkich rannych, musiały się w te role wcielać; był to ich obowiązek patriotyczny. Te historie naprawdę są straszne: one musiały wobec umierających, rannych odgrywać miłości ich życia – a były to przecież kilkunastoletnie dziewczynki. Gdy spojrzymy z dzisiejszej perspektywy, gdy zaczniemy uświadamiać sobie potworność, także widzianą właśnie poprzez codzienne życie i codzienne sprawy, ubiór, jedzenie, potrzeby i odczucia psychologiczne, zupełnie inaczej zaczynamy rozumieć pewne fakty. Wtedy nie możemy już mówić o bohaterach wyklętych, o dzielnych powstańcach walczących na barykadach. Mówimy za to o krwi, o strachu, o tym, że ktoś się zmoczył, o tym, że powstańcy dorwali na barykadzie Niemkę, którą ogolili, zgwałcili, wbijali w nią bagnety, a działo się to na oczach wszystkich okolicznych mieszkańców; jej ciało leżało tam potem i gniło przez wiele dni, wydzielając fetor, który wszyscy czuli. Jeśli porozmawiamy o takich rzeczach, kolejne pokolenia inaczej będą patrzyły na wojnę i wszelkie zaangażowanie wojskowe. Tego właśnie bardzo brakuje mi w historii ogólnej i tym jest, moim zdaniem, herstoria.

Wasz projekt „Powstanie w bluzce w kwiatki..." był pod tym względem przełomowy. Od pewnego czasu pojawia się coraz więcej prac, również pisanych przez historyków z tradycyjnej strony barykady, wydawanych między innymi przez IPN, traktujących o dziewczynach wyklętych, o żołnierkach wyklętych, o dziewczynach z powstania. To ostatnio bardzo popularny sposób pisania historii – opowiadanie o „bohaterskiej" historii kobiet. A jednocześnie to najczęściej nie jest *herstory*. Na czym polega różnica między tymi dwoma projektami, między herstorią a opowiadaniem o „dziewczynach wyklętych"?

Na spotkaniach sieci herstorycznej ustaliłyśmy, że herstorią nie są prace autorów pokroju Sławomira Kopera. To jest popularny publicysta, który wydaje, bo ja wiem, z dziesięć książek rocznie, i one wszystkie są o kobietach: o kobietach na wojnie, o zdrajczyniach, kobietach i seksie, kobietach w międzywojniu, o kobietach i czymś tam... Dosłownie o wszystkim. Jest to anegdotyczne ujmowanie historii, w rodzaju: pani taka i taka, w roku takim i takim, pojawiła się na raucie w hotelu takim i takim, w futrze, i to najczęściej wzburzyło jakichś tam mężczyzn. Wszystko jest zawsze w relacji do mężczyzn jako tych prawdziwych sprawców historii. No więc taka historia nas nie interesuje, niczego istotnego nie wnosi, nawet jeśli te wszystkie biograficzne historie kobiet są nader ciekawe. Na te biografie trzeba zatem spojrzeć bardziej krytycznie, konieczna jest pogłębiona analiza, zbadanie kwestii usytuowania kobiet, choćby zdanie sobie sprawy z ich pochodzenia społecznego. Kiedy na przykład rozmawiamy z kobietą, która mówi, że w jej rodzinie „nikt nigdy nie pracował", czy też raczej, że kobiety w jej rodzinie nie pracowały, to natychmiast trzeba zadać pytanie: W takim razie, ile było służby i kto tę służbę pełnił? Ktoś przecież musiał za nie pracować.

Powszechnie pokutuje przekonanie, powtarzane często jako zarzut wobec feministek, że gdyby nie feministki, gdyby nie emancypantki, kobiety nie musiałyby pracować. Że to feministki zmusiły kobiety do pracy. Moje pytanie zaś, od którego często zaczynam zajęcia na *gender studies* – brzmi nieodmiennie: Czy to prawda? Czy kobiety naprawdę nigdy nie pracowały, póki nie pojawiły się feministki i emancypantki? A które to kobiety? Zdarza nam się myśleć i mówić tak, jak gdyby większość kobiet w Polsce wywodziła się z najwyższych i najbogatszych warstw arystokracji – bo przecież pracowały także szlachcianki – nie jest tak, że szlachta nie pracowała! Nie mówiąc już o tym, że większość z nas pochodzi z chłopstwa, a nasze przodkinie tyrały na polach albo harowały w kuchniach i na salonach, obsługując kobiety, które nie pracowały – ktoś musiał im gotować, sprzątać, ubierać, chować im dzieci, uprawiać warzywa, zabijać za nie kury.

> Wracam jeszcze do projektu „Powstanie w bluzce w kwiatki...". Był to bardzo ryzykowny pomysł: zrobiłyście go dokładnie wtedy, kiedy budowała się narracja, która dziś bezwzględnie dominuje. Otwierało się właśnie Muzeum Powstania Warszawskiego, zaczynała się moda na „żołnierzy wyklętych", moda na narrację patriotyczno-militarną. W tym momencie wkraczacie Wy – wówczas ekipa Wirtualnego Muzeum Historii Kobiet fundacji Feminoteka – w sam środek tej budującej się właśnie narracji i robicie film o powstaniu warszawskim, który okazuje się czymś zupełnie innym, niż wszystko to, co się do tej pory w tej narracji działo.

Narracja ta była już wówczas silnie ugruntowana. W 2009 roku było już bardzo patriotycznie.

Gdy szukałyśmy miejsca na premierowy pokaz filmu, w jednej z instytucji usłyszałyśmy od potencjalnych gospodarzy, że oni niczego nie chcą o powstaniu warszawskim, ponieważ ich narracja patriotyczno-powstańcza nie interesuje. Długo musiałyśmy wówczas tłumaczyć, że wydaje nam się, iż właśnie robimy w niej wyłom. Ta narracja była na tyle obecna, że część ludzi zdążyła się już nią znużyć, zmęczyć patosem obchodów kolejnych rocznic powstania, samym muzeum powstania, filmami o powstaniu itd. A my jednak odczuwałyśmy duży niedosyt. Olga Borkowska, która pracowała wówczas w Feminotece, powiedziała, że czuje potrzebę zrobienia projektu o powstaniu warszawskim z perspektywy kobiet, ponieważ chciałaby, żeby znalazła się w nim historia jej babci. Powiedziałam: dobrze, ale zróbmy to po swojemu. Zwołałyśmy wówczas wielką naradę, zaprosiłyśmy Sylwię Chutnik, zaprosiłyśmy historyczki, w tym Annę Nowakowską-Wierzchoś (Feministyczny Salon Historyczny, ale także Archiwum Akt Nowych), pytając, jak by one to widziały. Mnie zależało na tym, by zapytać o całkiem codzienne sprawy. Pokażmy, co to jest wojna, że panuje strach, że jak miasto jest okupowane, to nie ma w nim wody, a więc warto spytać kobiety, jak się myły, jak sobie radziły z miesiączką, jak rodziło się dzieci – przecież one rodziły dzieci – i tak dalej. Brakowało nam bardzo perspektywy cywilów – osób, które musiały żyć w okupowanym mieście. Ułożyłyśmy więc listę tych prostych pytań; nasz projekt miał być w zamierzeniu naprawdę skromny. Przy czym zależało mi także, żeby wprowadzić element multimedialny, żeby przynajmniej część tych wywiadów nagrać, choćby z użyciem komórek. Udało nam się jednak zdobyć kamerę i wówczas pojawiła się Anna Grzelewska, nasza operatorka. Powstał naprawdę duży materiał filmowy, z którego z kolei Olga Borkowska i Paweł Potocki, nasz montażysta, zrobili 20-minutowy film, złożony z materiału, który nagrałyśmy, przeprowadzając wywiady. Same wywiady trwały niekiedy po 2 czy 3 godziny,

bo tych historii było naprawdę bardzo dużo. A więc tak, miałyśmy poczucie, że robimy coś rewolucyjnego. Byłyśmy w związku z tym bardzo zdziwione, że Muzeum Powstania Warszawskiego udostępniło nam archiwalne fotografie, wykorzystane potem w filmie. Próbowałyśmy dostać też inne materiały, w tym kilka pamiętników kobiet z powstania warszawskiego, dokumenty osobiste... Ale ostatecznie nie otrzymałyśmy tych materiałów, chyba dlatego że byłyśmy podejrzane ideologicznie.

Nasze bohaterki przyszły na premierę filmu. I na tej premierze wydarzyło się coś niesamowitego. Byłyśmy całe w nerwach, nie wiedziałyśmy, jaka będzie ich reakcja. Na premierę przyszła „Kama" Chojecka, która w trakcie całego wywiadu burczała na dziewczyny; my się jej zwyczajnie bałyśmy. I właśnie ona po obejrzeniu filmu zabrała głos jako pierwsza. Zamarłyśmy, a „Kama" wstała i powiedziała, jak bardzo się cieszy, że ten film powstał. Że nie wiedziała, jak to wyjdzie, ale podoba jej się ten obraz, bo pokazuje, jak straszna jest wojna i jak wszyscy musimy dbać o utrzymanie pokoju na świecie. To było bardzo wzruszające.

Wiele kobiet, które udzieliły nam wywiadu, pozostawało w związkach z mężczyznami, którzy również walczyli w powstaniu warszawskim, a następnie na innych frontach II wojny światowej. Oni także byli obecni na premierze i niestety okazali się kompletnie niezainteresowani opowieściami kobiet, za to rwali się do opowiedzenia swoich własnych historii wojennych, bo to było dla nich najciekawsze. Pokazałam ten film również mojemu dziadkowi, który walczył w powstaniu, co prawda, krótko, ale zawsze przyjeżdżał na obchody jego kolejnych rocznic; to było dla niego ważne. No i dziadek uznał, że ten film jest o niczym, żadnej bitwy nie opowiada, tylko „baby jakieś gadają". To, moim zdaniem, pokazuje różnice w oglądzie historii.

Prezentowałam ten film również w miejscu bardzo szczególnym, w Stalagu 344 Lamsdorf, w jednym z obozów pod Opolem, w którym po upadku powstania warszawskiego przetrzymywano część powstańców. Obchody rocznicy przybycia pierwszego transportu, zorganizowane przez tamtejsze Muzeum Jeńców Wojennych, rozpoczęły się od wizyty na polach wyglądających jak poligony oraz w poobozowych barakach. Był tam pomnik, krzyże, msza w obecności harcerzy, apel poległych z udziałem żołnierzy, policji, powstańców – wszystko było bardzo patriotyczne i nieco sztywne, w stylu, który pamiętam jeszcze z podstawówki. A następnie wszyscy udaliśmy się na pokaz filmu *Powstanie w bluzce w kwiatki*.... Naprawdę bałam się reakcji. Tymczasem obraz zrobił piorunujące wrażenie. Podczas projekcji i długo po jej zakończeniu panowała kompletna cisza. A potem ludzie nie mogli się nagadać. Film otworzył tak różną perspektywę patrzenia na to, co się wydarzyło. Na tych obchodach i na wielu pokazach naszego filmu była pani Wanda Broszkowska-Piklikiewicz, która w nim wystą-

piła i która za każdym razem odbierała ten film, tak jakby widziała go po raz pierwszy; za każdym razem była nim tak samo poruszona. To daje mi poczucie, że zrobiłyśmy coś bardzo ważnego. Dodajmy, że w sumie za 5000 zł.

> Nie jesteś historyczką z wykształcenia, tymczasem projekt „Powstanie w bluzce w kwiatki..." nie jest Twoim ani pierwszym, ani jedynym, ani ostatnim herstorycznym przedsięwzięciem. Cały czas poruszasz się po terenie, który teoretycznie nie jest Twój. Pytam o to również dlatego, że jedna z części naszej książki ma nosić tytuł *Zabrać historię historykom.* Czy z takiego miejsca, trochę z boku, nie z akademii, instytutu czy wydziału historycznego, łatwiej czy trudniej robi się herstoryczną robotę?

Zarazem łatwiej i trudniej. Łatwiej pod tym względem, że mamy *carte blanche* i swobodę patrzenia na to, co nas naprawdę interesuje. Większość naszych prac związanych z budowaniem archiwów, ze zbieraniem historii, opiera się na historii mówionej, co oczywiście jest ryzykowne, dlatego podpieramy się wiedzą historyczną. W przypadku projektu „Powstanie w bluzce w kwiatki..." każdy wywiad, który spisywałam i redagowałam, konsultowałam z historyczkami, żeby sprawdzić, czy właściwie zapisałam nazwy, które w nim padają, czy to, o czym mówią moje rozmówczynie, naprawdę się wydarzyło, czy na pewno pamiętają właściwą kolejność wydarzeń, na przykład przechodzenia z dzielnicy do dzielnicy, czy pamiętają nazwiska. Sama się w ten sposób bardzo dużo uczę i sama nadrabiam wiedzę historyczną. To jest bardzo trudne, kiedy nie jesteś historyczką z wykształcenia, kiedy brakuje ci warsztatu i wiedzy. Nie pomaga to również przy korzystaniu z archiwów, z archiwaliów, przy odczytywaniu zawartych w nich informacji, korzystaniu z artefaktów.

Warto przy tym wspomnieć, jak różnie uprawia się herstorię. W Polsce najwięcej projektów herstorycznych powstaje lokalnie. Zazwyczaj dotyczą historii kobiet związanych z danym miejscem, daną miejscowością. I w sumie chyba wszystko zaczęło się w Warszawie, od Sylwii Chutnik, której ambicją zawsze było stworzenie przewodnika po Warszawie śladami kobiet[3]. Gdy tworzy się taki przewodnik, taką trasę, po drodze napotyka się zaledwie drobne ślady obecności niektórych kobiet. Dowiadujemy się na przykład, że tutaj mieszkała Deotyma. Albo że tu jest Muzeum Farmacji imienia Antoniny Leśniewskiej. A więc kim była Deotyma? Kim była Leśniewska? Ciągle trafia się na jakieś ślady, a to wymaga, w kolejnym kroku, pójścia do bibliotek, do archiwów, odszukania szczegółowych informacji. Najwięcej tego typu prac wykonała Fundacja Przestrzeń Kobiet i zrobiła to w najpełniejszy sposób. Przestrzeń Kobiet zainicjowała

[3] S. Chutnik, *Warszawa kobiet*, Warszawa 2011.

projekt „Szlaki kobiet". Pierwszy był „Krakowski szlak kobiet – śladami emancypantek, potem „Krakowski szlak kobiet – śladami Żydówek"[4]. Obecnie fundacja ma już na swoim koncie pięć publikacji z tej serii. Są w nich bardzo szczegółowe oraz rozbudowane historycznie i archiwistycznie biografie poszczególnych bohaterek, o których nikt dotąd nie miał pojęcia, gdyż cechą kobiet w historii jest to, że znikają. Dziewczyny z Przestrzeni Kobiet opracowały również propozycję ćwiczeń, które każda z nas mogłaby sobie przygotować: spiszmy historie naszych babć i prababek, sprawdźmy, ile i jakich śladów zostało po kobietach w naszej rodzinie, a następnie porównajmy, ile i jakich śladów pozostało po mężczyznach. Pamiętajmy przy tym, że kobiety bardzo łatwo jest zgubić, gdyż zmieniają nazwiska, przeprowadzają się. Tak kolejne pokolenia tracą nazwiska i pamięć.

Jedna z takich historii wiąże się z miejscem, w którym się teraz znajdujemy, przy placu Unii Lubelskiej. Stoi tutaj kamienica, Marszałkowska 1, którą wybudowała ciotka mojej babci, Kazimiera Kasperska. Moja babcia mieszkała przed wojną w tej kamiennicy, na 7. piętrze – cała historia przedwojennej Warszawy odbija się w tych babci wspomnieniach. Babcia była ubogą krewną ze wsi, przygarniętą i przysposobioną przez bogatą ciotkę, która opłacała jej naukę w Warszawie i dawała lokum. Ciotka w 1938 roku sprzedała tę kamienicę gazowniom warszawskim i kupiła za to trzy następne. A potem, oczywiście, jak to w Warszawie, wszystko się wywróciło do góry nogami. Ostatnim śladem po ciotce Kasperskiej jest wspomnienie mojej babci, która odwiedziła ją kiedyś w Warszawie już po wojnie. Ciotka ze swoją córką mieszkała wtedy kątem w jakimś kwaterunkowym mieszkaniu. I we wspomnieniach babci jest taki obrazek, jakiego nie ma w podręcznikach, a który naprawdę dużo mówi o tym, co się wydarzyło po wojnie w Polsce: ciotka siedzi na tapczaniku, ma taki przetarty na łokciach sweterek i mówi: „Haniu, Haniu, co się porobiło teraz w tej Polsce! Syn stróża Jana z Marszałkowskiej 1 na studia poszedł!". To było największe przeżycie ciotki Kasperskiej; nie utrata majątku, ale właśnie pomieszanie klas.

Próbowałam odnaleźć jeszcze inne ślady po ciotce Kasperskiej. Szukając jej rodziny, dotarłam do kolejnych prawnuczek, ale okazało się, że one mieszkają

[4] *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek*, pod red. E. Furgał, wyd. Fundacja Przestrzeń Kobiet, Kraków 2009, W latach 2009–2013 Fundacja Przestrzeń Kobiet wydała 5 tomów z tej serii. Każdy z nich zawiera teksty biograficzne i artykuły kontekstowe. W publikacjach można również znaleźć propozycje ćwiczeń edukacyjnych, teksty teoretyczne oraz mapę i opisy tras edukacyjnych po Krakowie. Wydawnictwa dostępne: <http://www.przestrzenkobiet.pl/pl/publikacje/>.

już zupełnie gdzie indziej, mają inne nazwiska. Każde pokolenie kobiet zmienia nazwiska. Trudno teraz cokolwiek o nich powiedzieć. Wprawdzie nie szukałam jakoś bardzo profesjonalnie, jeszcze nie poszłam do archiwum, a więc może to wszystko przede mną.

> Czy Twoim zdaniem jest to specyfika historii kobiet, czy również całej historii Polski, której ciągłość od kilku wieków jest nieustannie zrywana?

Specyfika Polski, czy samej Warszawy, uwidacznia się chociażby w historii emancypantek. Przed wojną przecież działał tutaj silny ruch *stricte* feministyczny, z wieloma organizacjami, pismami kobiecymi, takimi m.in. jak pismo „Ster", wydawane przy ulicy Nowy Świat 4. I faktycznie nie ma dziś śladu po emancypantkach. Nie ma śladu po sufrażystkach i polskich feministkach – wszystko się spaliło. Na tym polega specyfika polska. Za granicą istnieją ogromne archiwa kobiece, muzea. W tych archiwach, na przykład w Amsterdamie, w wielkim archiwum feministycznym, znajdują się kapelusze, maszyny do pisania, wieczne pióra pierwszych sufrażystek, tych kobiet, które wywalczyły nam prawo głosu. W Polsce nie mamy takich artefaktów albo mamy ich bardzo niewiele, co najwyżej kilka rzeczy po Konopnickiej czy Orzeszkowej. A nawet o nich nadal nie mówi się wystarczająco dużo, biorąc pod uwagę choćby to, ile naród w nie swego czasu zainwestował, na przykład kupując Konopnickiej dworek itd.

Wśród nas jest wiele osób amatorsko zajmujących się historią, działaczek organizacji kobiecych, nauczycielek, które tworzą szlaki kobiet także dlatego, że taki sposób opowiadania historii okazuje się bardzo ciekawy i bardzo atrakcyjny z edukacyjnego punktu widzenia. Najbardziej rozbudowane tego rodzaju szlaki mamy obecnie w Krakowie, Łodzi[5] i w Poznaniu – tam istnieje szlak śladami pisarek wielkopolskich, przydatny do prowadzenia lekcji języka polskiego[6]. W Gdańsku mamy przewodnik po stoczni (Stocznia jest kobietą)[7], przygotowany również z perspektywy zwykłych kobiet, które pracowały w stoczni, a nie czołowych działaczek „Solidarności" i ich historii. Zajmują się tym osoby nieparające się zawodowo historią, choć często również akademiczki. Budzi to rosnący zapał do zajmowania się historią i archiwami, również w instytucjach

[5] „Łódzki szlak kobiet, materiał dostępny: <http://www.lodz-art.eu/kobiety_znad_lodki.php, http://lodzkagazeta.pl/ukryta-historia-miasta-o-lodzkim-szlaku-kobiet/>.

[6] „Wielkopolski słownik pisarek, szlak Wielkopolanek, materiał dostępny:<http://pisarki.wikia.com/wiki/Wielkopolski_S%C5%82ownik_Pisarek>.

[7] Projekt herstoryczny „Metropolitanka", materiał dostępny: <http://metropolitanka.ikm.gda.pl/>.

akademickich, takich jak choćby Instytut Badań Literackich PAN, gdzie powstaje obecnie podobne archiwum.

> Z tego, co mówisz, można stworzyć gotowy przepis na tak zwany projekt edukacyjny: w dowolnym miejscu, poczynając od własnej rodziny i własnej miejscowości; jeśli podejmie się temat herstoryczny, da się zrealizować ogromny, fantastyczny projekt, osadzony lokalnie, a zarazem wyprowadzający poza to jedno konkretne miejsce. Brzmi to jak propozycja dla nauczycielek i nauczycieli – bierzcie i róbcie!

W pierwszym projekcie herstorycznym, jaki realizowałam, zależało mi na tym, by przywrócić pamięć o pierwszych polskich feministkach, kobietach, które wywalczyły nam prawo do edukacji, odpłatnej pracy i prawo głosu; bardzo zależało mi również na perspektywie edukacyjnej. Oprócz tego, że powstawały biografie kobiet, wirtualna wystawa na stronie internetowej Feminoteki, zamówiłyśmy również scenariusze lekcji o kobietach. Zastanawiałyśmy się, jak więcej mówić o kobietach w czasie lekcji historii. Tym się zajmowała Anna Wołosik, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt". Zresztą wszystkie wymienione przeze mnie projekty starają się uwzględnić wymiar edukacyjny; on ostatecznie jest najważniejszy. Robimy herstorię właśnie po to, by kolejne pokolenia poznały więcej i innych narracji niż ta obowiązująca i dominująca, a zarazem po to, by po prostu zaciekawić je historią. Poza tym historia kobiet i herstoria są także ważne, dlatego że brakuje wzorców osobowych dla dziewczynek. To dla nich szczególnie istotne są historie bohaterek, dzięki którym dowiedzą się, że można się zachować inaczej niż standardowo. Potrzebne są im także po to, aby odnaleźć się w historii: w przeszłości, ale też w historii rozumianej jako przedmiot szkolny. Wiadomo, że dziewczynkom trudno jest się identyfikować z królową Boną, skądinąd jedną z niewielu kobiecych postaci występujących w polskich podręcznikach, ale za to na ogół w roli czarnego charakteru. Tymczasem oprócz królowych mamy jeszcze w zasadzie tylko żywoty świętych... Dobrze, że w ogóle są i że w podręcznikowej historii występują jakiekolwiek kobiece nazwiska, ale pamiętajmy też, że w wielu podręcznikach kobiety w ogóle się nie pojawiają. Co zatem mają myśleć dziewczynki, ucząc się historii? Czy mają myśleć, że kobiety nie odgrywały i nie odgrywają żadnej roli w historii świata? I skąd mają wiedzieć, jak różne role naprawdę odgrywały? A skoro nie wiedzą prawie nic o historii kobiet przed XIX wiekiem, jak mają zrozumieć ten moment, w którym nagle pojawiają się feministki i wszystko wywraca się do góry nogami? A przecież one skądś się wzięły, to nie jest tak, że się pojawiły nagle i znikąd. Dziewczynki może dowiedzą się, kim była Emilia Plater, ale czy dowiedzą się w szkole,

że nie była to pierwsza kobieta, która przebrała się za mężczyznę, by móc walczyć, dlaczego w ogóle musiała się przebrać, z czego to wynikało? Tego wszystkiego dziewczyny powinny się nauczyć.

Jeśli chodzi o projekty edukacyjne, to najciekawszy, jest „Koniński szlak kobiet”[8]. W jego opracowaniu brały udział nauczycielki, uczniowie i uczennice, lokalne działaczki organizacji kobiecych. Projekt ma charakter lokalny, dzieje się cały czas. Na spotkaniach sieci kobiet pomysłodawczyni tego szlaku opowiadała, że Konin nagle okazał się wielokulturowym miejscem, w którym każda z istniejących przed wojną kultur została zapomniana i zagrzebana. Okazało się nagle, że tu oto stała synagoga, z którą związane były ważne działaczki żydowskie, tu był kościół ewangelicki i ważne protestantki, najważniejsza konińska pisarka była jeszcze innego wyznania... Te wszystkie społeczności kiedyś ze sobą współpracowały. W takich projektach, jak szlaki kobiet, kiedy tylko zaczyna się dotykać jednego wątku, wyświetla się dziesięć kolejnych. Jest to też bardzo atrakcyjne z punktu widzenia budowania i angażowania lokalnej społeczności. Wiem, że w Koninie organizowano już wycieczki, pikniki, niemal całe herstoryczne rekonstrukcje, z użyciem strojów z epoki itd. Podobne niezwykle ciekawe lokalne projekty realizują dziewczyny w Milanówku[9], w bardzo małej miejscowości. Interesujący projekt dzieje się w Białymstoku[10], gdzie jednym z pomysłów było zaproponowanie wystawienia pomników ważnych dla tego miasta kobiet. Można też wziąć udział w spacerze wokół wirtualnych pomników tych kobiet. Takich ujęć i rozmaitych sposobów opowiadania o historii jest bardzo dużo. Myślę, że akurat historia kobiet otwiera szerokie perspektywy, a poza tym jest też po prostu bardzo ciekawa.

> Z kolei działacze i działaczki w Łodzi w ramach już nie ściśle herstorycznego projektu realizowanego wokół upamiętnienia Rewolucji 1905 roku zajęli się włókniarkami.

Tak, tyle że gdyby wcześniej nie zajęto się tym tematem w perspektywie herstorycznej, nigdy by nawet nie wypłynął.

> Jednocześnie projekt ten otwiera nas jeszcze bardziej na problem kobiet z klas podporządkowanych, w tym przypadku z klasy robotniczej. Brakuje podobnych herstorycznych projektów dotyczących chłopek.

[8] O projekcie „Koniński szlak kobiet”: <http://www.onakonin.pl/page29.php>.

[9] Stowarzyszenie Milanowianki, <http://www.milanowianki.pl/>.

[10] Projekt „Dziewczyny”, materiał dostępny: <http://www.facebook.com/projektdziewczyny/>.

To bardzo trudny problem. Jest taki projekt autorstwa Małgorzaty Kowalskiej, która sama mieszka na wsi (jest taką mieszczanką, która wyprowadziła się na wieś) i obecnie należy do sieci herstorycznej. Ona właśnie zbiera historie kobiet na wsi. Najczęściej jednak udaje jej się zgromadzić tylko historie kobiet, przechowywane przez koła gospodyń wiejskich. Historie chłopek nader trudno odtworzyć, ponieważ nie dysponujemy niemal żadnymi artefaktami z ich życia, żadnymi zapiskami; były to przecież najczęściej kobiety niepiśmienne. Nie został po nich żaden ślad z wyjątkiem ustnych opowieści – tylko to możemy teraz zebrać. Ale projekt Małgorzaty (http://kobietynawsi.pl/) i historie przez nią zebrane bardzo polecam, są zupełnie wyjątkowe.

> W tym, co mówisz, widać dwa główne wątki herstorii: pierwszy, czyli całkowita zmiana perspektywy, która pojawia się, kiedy dopuszcza się głos kobiety – kiedy się okazuje, że kobiety, mówiąc o tych samych wydarzeniach, które znamy z podręczników, opowiadają inną historię, mają inną pamięć. I drugi wątek, ważny dla samych działaczek ruchu kobiecego, czyli próba odzyskania historii tego właśnie ruchu, próba odpowiedzi na pytania, kim jesteśmy, skąd się wzięłyśmy, kto przed nami w tym samym miejscu toczył takie same walki. Pamiętam, jak uderzające w trakcie dziewięćdziesiątej rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę było to, że w ramach oficjalnych, państwowych uroczystości, czczono wówczas praktycznie wszystko – poza jednym „drobiazgiem", mianowicie poza rocznicą uzyskania przez kobiety praw wyborczych. Ten akurat fakt uznano za niegodny wzmianki. W odpowiedzi działaczki feministyczne zorganizowały wówczas w Sejmie happening pod hasłem „Kobiety zdobywają sejm!". To jeden z wielu przykładów wymazywania walk kobiecych z historii i próby ich przypominania. Czy taka próba odzyskiwania pamięci o dawnych działaniach ma jeszcze jakiś sens? Czy nie należałoby może uznać, że kobiety działające dzisiaj zaczynają wszystko od nowa, nie potrzebują tej wiedzy ani tej pamięci, same muszą odpowiedzieć sobie na ważne dla nich dziś pytania?

Jestem zwolenniczką tezy, że historia buduje tożsamość. Jest ważnym punktem odniesienia. Zastanawiam się, co by było, gdybyśmy corocznie wszyscy razem obchodzili jako święto rocznicę przyznania kobietom praw wyborczych w Polsce. Moim zdaniem żylibyśmy wówczas w zupełnie innym społeczeństwie, w którym rola kobiet byłaby zupełnie inna, całkowicie różna niż teraz. Czy wtedy byłby nam potrzebny Czarny Protest? Oto moje pytanie. Moim zdaniem nie, gdyż wówczas dysponowałybyśmy pełnią swoich praw.

Gdybyśmy tylko należycie zadbały o schedę po swoich przodkiniach. Po kobietach, które dla nas te prawa wywalczyły. Nie działo się przecież ot tak, że kobiety sobie pomarudziły, że szlachcianki poprosiły o prawa wyborcze. O prawo głosu walczyły kobiety czynnie zaangażowane w odzyskanie niepodległości. Działały na rzecz niepodległości Polski, z nadzieją, że kiedy nadejdzie, staną się pełnoprawnymi obywatelkami swej ojczyzny. To bardzo ważne, gdyż często mówiąc o historii XIX-wiecznych Polek, myślimy, że najważniejsze było dla nich odzyskanie niepodległości, a nie prawa wyborcze. One same jednak czuły się po prostu pełnoprawnymi obywatelkami tego kraju i było dla nich oczywiste, że po wyzwoleniu otrzymają te prawa wyborcze, zarówno czynne, jak i bierne. Tymczasem w 1918 roku okazało się, że jednak nie jest to aż tak oczywiste i że musiały tupnąć nogą, pisać petycje i listy, organizować demonstracje. Sądzę, że gdybyśmy na co dzień o tym pamiętali, żylibyśmy w zupełnie innej rzeczywistości, w której kobieta zajmowałaby inną, całkowicie różną pozycję społeczną. Tak się niestety nie stało. Dlatego moje pytanie brzmi: Co możemy zrobić z tą wiedzą? Skoro prawie nikt o tym nie pamięta. Zapomnieliśmy o emancypantkach, zapomnieliśmy o zasługach Ligi Kobiet Polskich, obśmianej w filmie *Seksmisja*, za co do tej pory płacimy ogromną cenę, także jako feministki.

> Pamiętajmy, że prawo do aborcji w PRL-u kobiety zawdzięczały posłankom, które się o nie upomniały!

Owszem. Choć ostatnio historyczki twierdzą także, że w równej mierze zawdzięczały to partii, gdyby partia się nie zgodziła, tego prawa by nie było. Przy czym partię tę tworzyły i działały w niej też kobiety, co również należy wziąć pod uwagę. Liga Kobiet Polskich odegrała także ogromną rolę w zwalczaniu analfabetyzmu, kształceniu kobiet, zakładaniu kół gospodyń wiejskich, edukacji na wsi, tworzeniu systemu zapomóg i samopomocy, edukacji zdrowotnej itp., pod każdym możliwym względem. Działaczki kobiece własnymi rękami pomagały po wojnie odbudowywać ten kraj i jednocześnie starały się, w takiej rzeczywistości, z jaką miały wówczas do czynienia, zbudować go lepszym dla kobiet. To nie były tylko czasy zamordyzmu. O tym pisze właśnie książkę Magdalena Grabowska i mam nadzieję, że ją wkrótce przeczytamy.

Warto też postawić pytanie o to, ile i co pamiętamy o ruchu kobiecym, dzięki któremu po przełomie 1989 roku dobiliśmy się demokracji. O kobietach w „Solidarności" już wiele wiemy. Teraz, po filmie Marty Dzido i ukazaniu się jej książki, do powszechnej świadomości przebije się może zarówno to, że działały w tym ruchu również kobiety, jak i to, jak niesprawiedliwie zostały przez

ten ruch potraktowane[11]. Nawet do tych kobiet to już dotarło. A nawet zaczyna docierać do niektórych mężczyzn, że kobiety odegrały w latach osiemdziesiątych ważną rolę.

Patrząc z perspektywy ostatnich 25 lat, często nie pamiętamy już nawet tego, co wydarzyło się w samym ruchu kobiecym. Moim celem jest to, byśmy pamiętały, komu zawdzięczamy ustawę antyprzemocową i dzięki komu w ogóle możemy mówić o przemocy wobec kobiet w Polsce. Kiedy zaczęło się mówić o aktywizacji zawodowej kobiet, kiedy po raz pierwszy po 1989 roku pojawiło się hasło równouprawnienia, co w praktyce oznacza ustawa równościowa, dostęp do wszystkich zawodów, wprowadzenie do prawa pojęć, takich jak: molestowanie seksualne, edukacja równościowa, dyskryminacja ze względu na płeć – sprawy, które dziś wydają nam się tak oczywiste.

> Pierwsza korekta, jaka dokonuje się w myśleniu o historii, gdy zaczyna się budować historię ruchów społecznych w ogóle, nie tylko ruchu kobiecego, polega na tym, że nagle się okazuje, iż nigdzie, również w Polsce, nikt nigdy żadnych praw nie „dostał", że wszystkie ważne prawa zostały zawsze przez kogoś wywalczone albo wymuszone. Prawa zawsze są zdobyczami, a to z kolei oznacza, że zawsze można je utracić i trzeba o nie nieustająco walczyć od nowa. Takiej perspektywy w Polsce bardzo nam brakuje. Cały czas bowiem czekamy tutaj na dobrego pana czy dobrą panią, którzy przyjdą i nam prawa dadzą raz na zawsze. Chciałabym na koniec powrócić do pytania o jeszcze jeden wymiar herstorii. Kiedy przegląda się podręczniki, kiedy czyta się literaturę piękną, okazuje się, że mamy w nich do czynienia z dwoma rodzajami ważnych relacji: mężczyzn z mężczyznami i kobiet z mężczyznami. Czasami jeszcze występuje relacja mężczyzn z ojczyzną. Bardzo nam jednak brakuje opowieści o relacjach między kobietami, relacjach miłosnych, przyjacielskich, siostrzanych, matczynych, o sporach między kobietami, walkach; brakuje opowieści pokazujących zdolność kobiet do tworzenia wspólnoty, ale także o kobiecej samoorganizacji. Rozumiem, że herstoria pozwala właśnie takie opowieści odnaleźć, przy całym ich skomplikowaniu?

Owszem, herstoria polega również na próbie odtworzenia takich relacji. To o tyle nie jest trudne, że jeśli mamy jakieś ślady po kobietach, to najczęściej są to pamiętniki, no i korespondencja. Kobiety ogromnie dużo ze sobą kores-

[11] M. Dzido, *Kobiety Solidarności*, b.m.w., 2016; M. Dzido, P. Śliwowski, *Solidarność według kobiet*, film dokumentalny, 2014, <https://www.solidarnoscwedlugkobiet.com/>.

pondowały. Stąd wiemy między innymi o przyjaźni Orzeszkowej z Konopnicką. Dzięki tej korespondencji możemy na przykład się dowiedzieć wiele na temat relacji tej ostatniej z Dulębianką. Jeśli chodzi o Konopnicką, trudno w ogóle wyobrazić sobie, jak ona znajdowała czas na pisanie listów, a pisywała ich ogromnie dużo, robiła rzeczy niewiarygodne. Przecież ona, właśnie drogą korespondencyjną, przy okazji strajków we Wrześni zorganizowała światowy protest kobiet, co z naszej perspektywy nie mieści się już w głowie!

Warszawa, 2 lutego 2017 roku

Anna Czerwińska – działaczka na rzecz praw kobiet, współzałożycielka Fundacji na rzecz Równości i Emancypacji STER; absolwentka UMK – Instytutu Filozofii w Toruniu i Gender Studies przy ISNS UW. Współorganizatorka Manify i innych wydarzeń w ramach Porozumienia Kobiet 8 marca (2000–2006); specjalistka ds. informacji w Fundacji Ośrodek Informacji Środowisk Kobiecych – OŚKa w Warszawie, gdzie m.in. koordynowała program grantowy „Fundusz dla kobiet", bazę danych organizacji kobiecych w Polsce; ogólnopolską akcję „Bezpieczna taksówka dla kobiet". W latach 2005–2012 pracowała w Fundacji Feminoteka, była wiceprezeską jej zarządu. W 2008 roku otworzyła Wirtualne Muzeum Historii Kobiet (feminoteka.pl/muzeum), w ramach którego realizowany był projekt „Powstanie w bluzce w kwiatki...". Współredaktorka strony internetowej feminoteka.pl. Prowadziła zajęcia autorskie na temat ruchu kobiecego i historii kobiet na Gender Studies Uniwersytetu Warszawskiego, Gender Studies im. Marii Konopnickiej i Marii Dulębianki przy Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Gender Studies przy Instytucie Filozofii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Obecnie niezależna ekspertka równościowa w projektach: „Równość standardem dobrego samorządu" (Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, 2011–2014), „Przeciwdziałanie dyskryminacji na terenie województwa" (Koalicja KARAT, 2013–2016, realizowany w ramach programu „Obywatele dla demokracji", finansowany ze środków EOG), „Badanie kosztów przemocy wobec kobiet w Polsce" (Rada Europy, HEUNI, Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania). Współautorka filmu dokumentalnego o Halinie Paszkowskiej – pierwszej kobiecie dźwiękowcu (Szkoła A. Wajdy).

Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum[1]

Iwona Chmura-Rutkowska
Edyta Głowacka-Sobiech
Izabela Skórzyńska

[1] Prezentowany tekst jest skróconą wersją publikacji przedstawiających wyniki i analizy naszych badań. Zob. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Jakiej historii nam dzisiaj potrzeba?* w: *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, pod red. I. Chmury-Rutkowskiej, E. Głowackiej-Sobiech i I. Skórzyńskiej, Kraków 2013, s. 11–21; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2015.

„O przyszłości narodów nie będzie decydować rozpamiętywanie ich heroicznych dziejów, lecz zdolność do ukształtowania w jak największej liczbie jednostek kompetencji do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i do współdziałania"

Zbigniew Kwieciński
Potrzeba edukacji

WPROWADZENIE

Czym jest historia szkolna na tle innych form współczesnej kultury historycznej? Czego, w jakim zakresie, w jakim celu i jak uczymy (się) w ramach szkolnej edukacji historycznej? Kim są bohaterki/bohaterowie przeszłości w świetle szkolnej edukacji historycznej? Jak opowiadana jest w szkole historia zwycięzców i zwyciężonych, sprawców i ofiar przeszłych wydarzeń? I o jakich wydarzeniach piszą autorki/autorzy szkolnych podręczników historii? Te i inne pytania formułujemy w obliczu sporu o szkolną edukację historyczną w Polsce, jaki w ostatnich dwóch dziesięcioleciach toczy się między zwolennikami tradycyjnego i krytycznego ujmowania dziejów ojczystych i powszechnych w szkolnej edukacji historycznej. Nasz tekst jest głosem w sprawie szkolnej edukacji historycznej, rozumianej jako przede wszystkim źródło kształtowania społeczeństwa otwartego. Jednym z warunków budowania takiego społeczeństwa jest stosunek współczesnych do dziejów kobiet, czego wyrazem jest sposób, w jaki pisze się o nich w szkolnych podręcznikach do nauczania/uczenia się historii.

KOBIETY W SZKOLNEJ NARRACJI HISTORYCZNEJ. „PROGRAM ZERO"

Badania biorące pod uwagę kategorię płci kulturowej dowodzą bezsprzecznie, że szkoła, podobnie jak rodzina, rówieśnicy, najbliższe otoczenie, kościoły i inne instytucje, jest uwikłana w procesy reprodukcji i wzmacniania stereotypowych poglądów na temat płci. Zarówno nauczycielki i nauczyciele (ich przekonania, oczekiwania, nastawienia i zachowania), jak też sposób organizowania

edukacji (oficjalne programy nauczania, podręczniki) tworzą mechanizm podtrzymujący i produkujący nierówną pozycję kobiet i mężczyzn w społeczeństwie i kulturze (dominację chłopców i mężczyzn)[2]. Tymczasem w Polsce większość profesjonalistek i profesjonalistów pracujących w szerokim spektrum systemu oświatowego nie tylko nie ma świadomości własnego wkładu w podtrzymywanie nierówności, ale wręcz zaprzecza istnieniu dyskryminacji ze względu na płeć. Wiedza przekazywana w szkole nie jest neutralna rodzajowo[3]. **Krytyczne teorie i analizy traktują programy kształcenia oraz podręczniki szkolne, jako narzędzia reprodukcji uprawomocnionych przez aktualną władzę teorii i ideologii, czy inaczej – jako sposób na kontrolowanie procesu społecznej dystrybucji wiedzy i interpretacji faktów historycznych. Równocześnie „odsłaniają" zawarte w tekstach i ilustracjach szczególnie cenione w danym społeczeństwie wartości i normy społeczne.** Centralne i polityczne zarządzanie edukacją powoduje, że podręczniki – używając terminologii Pierre'a Bourdieu – są efektem oraz ważnym i skutecznym, biorąc pod uwagę masowość i zakres możliwych oddziaływań, **narzędziem przemocy symbolicznej**, o której autor ten pisze: „(…) każda władza, której udaje się narzucić znaczenia, i to narzucić je jako uprawnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, dorzuca do owych układów sił swoją własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną"[4]. Przemilczanie obecności i aktywności kobiet w dziejach, deprecjonowanie wartości ich pracy, trywializowanie ich roli, podkreślanie dominacji i władzy mężczyzn oraz interpretowanie jej jako „naturalnej", zamazywanie problemu maskulinizacji sprawców przemocy (również wobec kobiet), androcentryczny język narracji – to tylko niektóre z licznych aspektów „ukrytego programu" szkolnej edukacji historycznej[5]. W klasycznym

[2] D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe,* Gdańsk 2005; C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 103–137; L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007; I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, *Gender w podręcznikach.* T. 1–3, Warszawa 2016; R. W. Connell, *Socjologia płci*, Warszawa 2016.

[3] *E. Pakszys, Płeć a rozwój nauki. Problemy epistemologii feministycznej*, w: *Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, pod red. J. Miluskiej i E. Pakszys, Poznań1995, s. 85–98.

[4] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006, s. 73,

[5] M. Commeyras, D. E. Alvermann, *Reading about Women in World History Textbooks from One Feminist Perspective*, „Gender and Education" 1996, vol. 8, z. 1, s. 31-48.

ujęciu Philipa Jacksona „ukryty program" to wszelkie „niezaplanowane efekty i konsekwencje uczęszczania do szkoły"[6].

Wielu autorów i badaczy zwróciło też uwagę na fakt, że istotnych dla całego naszego życia rzeczy uczymy się w szkole nie tylko „obok", czy „poza" oficjalnym programem. Równie ważne są ukryte aspekty samego oficjalnego programu nauczania, a także, jak wskazuje E. W. Eisner, różnego rodzaju „luki", czyli pominięte w edukacji szkolnej treści (całe dziedziny wiedzy, informacje, wyniki badań, doświadczenia) oraz procesy intelektualne, którym uczennice i uczniowie nie zostają poddani[7]. Luki te E. W. Eisner nazwał „programem zero" (*null curriculum*), czyli wszystkim tym, czego szkoła nie uczy i co jest pomijane[8]. Owe nieuświadamiane zazwyczaj przez uczniów i nauczycieli braki w edukacji nie są neutralne z punktu widzenia rozwoju jednostki. Jak zauważa D. Gordon, „luki" w postaci niewiedzy lub okrojonej wiedzy, braku kompetencji, doświadczeń, barier mentalnych itp. skutkują selekcją i eliminacją różnych opcji myślenia i działania jednostki[9]. Jak zauważa Zbigniew Kwieciński, „program zero" w Polsce w odniesieniu do historii określany jest jako „białe plamy". „Ale «plam» tych nie widać. Przeciwnie, luki te nie są na ogół ukazywane nauczycielom, są przed nimi skrywane"[10]. Owe ukryte, w sensie niewidoczne, nieoficjalne lub/i nieuświadamiane praktyki oraz ich skutki wiążą się zarówno z ideologiami edukacyjnymi, leżącymi u podstaw całego systemu oświaty, szczególnie z jego funkcją reprodukcyjną, jak również z uwewnętrznionymi przez uczestników szkolnej edukacji przekonaniami i kulturowymi wzorcami. R. Meighan zwraca uwagę, że ważne są zarówno przyczyny „ukrytości" (celowa manipulacja, nieświadome powielanie wzorców, społeczna reprodukcja stratyfikacji społecznej, bezrefleksyjne podporządkowanie władzy, rutyna, przypadkowe i niezamierzone skutki uboczne itd.), jak też jej indywidualne i społeczne konsekwencje. Badania wskazują wyraźnie, że większość osób, których dotyczą te mechanizmy, nie ma świadomości roli i skutków swoich działań.

Szkolne podręczniki i materiały dydaktyczne odgrywają w tym procesie szczególną rolę. W analogii zastosowanej przez R. Meighana szkoła to „miejsce nawiedzone". Jego zdaniem w szkole dzieci,

6 P. Wesley Jackson, *Life in the Classrooms*, New York 1968.

7 D. Gordon, *Hidden curriculum*, w: L. J. Saha (red.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Oxford 1997, s. 486.

8 E. W. Eisner, *The Educational Imagination*, New York 1979.

9 D. Gordon, *op. cit.*

10 Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka" 2004, nr 2, s. 84.

młodzież i dorośli nieustannie obcują z „duchami": architektów, autorów książek, mentalności i języka przodków[11]. Wpływ owych żyjących i nieżyjących już osób w szczególnie silny sposób dotyczy edukacji historycznej. Dzieci, młodzież, ale także nauczyciele, realizując centralnie przez państwo legitymizowaną podstawę programową, „przerabiając" oficjalnie dopuszczone do użytku pakiety podręczników, są skazani na szczególny koktajl: (nie)wiedzy, (nie)kompetencji, zainteresowań, pasji, poglądów, a także (nie)uświadamianych ideologii, ambicji, ułomności oraz stereotypów i uprzedzeń dużej grupy wykształconych ludzi: tych, którzy historię dawniej i współcześnie opowiadają i piszą, a także tych, którzy tworzą, konsultują, redagują, recenzują, uprawomocniają programy oraz podręczniki. Mówimy tu o bardzo dużej liczbie ludzi ze świata nauki i polityki, pracowników urzędów różnego szczebla organizacji oświaty, kadrze zarządzającej szkołą, nauczycielkach i nauczycielach, wreszcie także o ludziach zarządzających i pracujących w biznesie wydawniczym. Owe ideologiczne i subiektywne autorskie „ślady": (*hidden curriculum*)[12] i „luki" (*null curriculum*)[13] w programach kształcenia, niepoddane krytycznej analizie i niezakwestionowane, bardzo często pozostają dla odbiorców (a często i autorów) niewidoczne, a w konsekwencji przyswojone jako część składowa niepodważalnej „wiedzy", czy – jak pisał Michel Foucault – wyprodukowanej przez „władzę" „prawdy"[14]. **Szereg badań pokazuje, że „program zero" w edukacji historycznej w dużym stopniu dotyczy wszelkich kategorii ludzi i grup społecznie marginalizowanych i/lub wykluczanych w/z przeszłości.** Nawet jeśli istnieje duży zakres specyfiki wynikający z różnorodności kontekstów historycznych i społeczno-kulturowych, wszędzie na świecie taką kategorią są kobiety. Bez wątpienia także ilość i jakość uwagi poświęcanej postaciom kobiet oraz kobiecej aktywności w dziejach w podręcznikach do nauczania/uczenia się historii jest efektem (nie)uświadamianych ideologii, stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią. Efektem jest, czego dowodzą krytyczne analizy podręczników, reprodukcja w ramach szkolnego dyskursu historycznego ideologicznie zniekształconego obrazu życia i mentalności kobiet na przestrzeni dziejów.

[11] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 74–77.

[12] D. Gordon, *op. cit.*

[13] Zob. E. W. Eisner, *The Educational Imagination*, New York 1979.

[14] M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Gdańsk 2002; M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa–Wrocław 2000; Zob. M. Solarska, *Historia zrewoltowana, Pisarstwo historyczne Michela Foucaulta jako diagnoza teraźniejszości i projekt przyszłości*, Poznań 2006.

Problem roli i miejsca kobiet w dziejach, podjęty wraz z reformą edukacji w roku 1999, kontynuowanej w kolejnych latach, przeobrażał się wraz ze zmianą sposobu konstruowania historii szkolnej, zarówno w wymiarze merytorycznym i metodycznym, jak też organizacyjnym. W tym czasie, to jest po roku 1999, doszło również do istotnych zmian na gruncie dydaktyki historii, zwłaszcza w zakresie nowych koncepcji nauczania/uczenia się historii (paradygmat humanistyczny), z naciskiem położonym na metodykę interaktywną w jej związkach z myśleniem historycznym, twórczym i krytycznym (por. też cele ogólne edukacji historycznej zapisane w podstawie programowej z roku 2008, które do tego paradygmatu nawiązują). Wszystkie te zmiany, których rezultaty już obserwujemy w szkole, dały asumpt do dalszych badań i poszukiwań w zakresie teorii i praktyki edukacyjnej, w tym badań nad podręcznikami historii do gimnazjum, których wyniki poddajemy właśnie pod dyskusję.

Dlaczego jednak sięgnęłyśmy po podręczniki do gimnazjum? Otóż, po zmianach zapisu podstawy programowej z roku 2008 (weszły w życie w roku szkolnym 2009/2010) historia gimnazjalna oraz historia w klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej okazały się przedmiotem bazowym, to znaczy takim, gdzie zaczyna się i kończy systematyczny wykład historii dla wszystkich uczniów szkoły publicznej. Realizowana w szkole podstawowej historia i społeczeństwo ma charakter propedeutyczny, a historia w klasach II i III szkoły ponadgimnazjalnej albo problemowy, jako ponownie historia i społeczeństwo, albo rozszerzony i pogłębiony w klasach sprofilowanych humanistycznie. Tymczasem owa bazowa wiedza i umiejętności uczniów po ukończeniu gimnazjum i klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej budziły szereg wątpliwości, zwłaszcza z perspektywy szkolnej narracji podręcznikowej. **Chronologiczny układ treści, przeładowanie materiałem faktograficznym, dominacja historii politycznej, historia wydarzeniowa nie ułatwia bowiem twórczego podejmowania, badania i przekształcania wiedzy historycznej przez uczniów,** nawet jeśli z typologicznego punktu widzenia badane przez nas podręczniki to „podręczniki uniwersalne", to znaczy takie, w których (za Jerzym Maternickim) wiedza „gotowa" przeplata się z „surową"[15]. Wiedza „gotowa" nie pozostawia zbyt wiele miejsca na kształtowanie ściśle historycznych umiejętności uczniów, ale wiedza „surowa" stwarza takie możliwości. Rzecz w tym, że te specyficznie historyczne umiejętności wymagają zmiany strategii i metod pracy, te zaś znacznie więcej czasu na pracę własną uczniów, na co nie sposób sobie pozwolić przy obecnie obowiązującej siatce godzin historii w szkole.

[15] M. Bieniek, *Hasło: Podręcznik szkolny historii*, w: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 2004, s. 268.

BADANIA

Celem naszego projektu była diagnoza oraz wypracowanie propozycji nowego równościowego spojrzenia na dzieje człowieka z uwzględnieniem szerokiego spektrum aktywności kobiet w przeszłości. Badanie zmierzało do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

- W jakim zakresie życie i działalność kobiet (nawiązanie do wybranych nurtów „nowej humanistyki", zwłaszcza studiów kobiecych) znajduje odzwierciedlenie w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz podręcznikach dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej?
- Jak postrzegają i jaką rolę przypisują kobietom w historii Polski, Europy i świata autorzy/autorki podręczników?
- Czy w ogóle, a jeśli tak, to które kobiety i dlaczego, zdaniem autorów/autorek podręczników, znacząco wpłynęły na bieg dziejów?
- W jakim stopniu treści podręczników do historii są nasycone koncepcjami tradycyjnego podziału ról i sfer funkcjonowania społecznego kobiet i mężczyzn?
- Jakie stereotypy dotyczące kobiecości i męskości reprodukują podręczniki?
- W jaki sposób dotychczasowa praktyka nauczania/uczenia się historii może wpływać na treść poglądów dotyczących znaczenia płci/rodzaju w budowaniu historii, tradycji oraz tożsamości narodowej i kulturowej oraz na dzisiejszą kondycję i rolę kobiet w społeczeństwie?

Aby udzielić odpowiedzi na tak postawione pytania, w naszych badaniach założyłyśmy rekonstrukcję i krytyczną analizę szkolnej narracji historyczno-dydaktycznej – polskie podręczniki do nauczania/uczenia się historii w gimnazjum, zatwierdzone do użytku szkolnego w latach 2008–2009[16]. **W tym celu poddałyśmy analizie teksty dwudziestu ośmiu podręczników pod kątem występowania w nich wzorców kobiet i mężczyzn ze szczególnym uwzględnieniem oceny roli i miejsca kobiet w prezentowanych koncepcjach historii narodu i państwa, Europy i świata.** Nasze badania wpisują się w bogatą tradycję *women studies* i *gender studies* oraz towarzyszącą im od jakiegoś czasu, najpierw w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych, a ostatnio także w Polsce, tradycję krytyczną badań nad szkolną edukacją historyczną w jej funkcji poznawczej i tożsamościowej. Tradycję uwzględniającą pytania o:

[16] Lista analizowanych podręczników znajduje się na końcu artykułu.

- (nie)obecność kobiet na kartach podręczników historii,
- strategie przedstawiania kobiet w szkolnej narracji podręcznikowej,
- strategie przedstawiania kobiet i mężczyzn,
- możliwe drogi wyjścia z konfliktu między *history*, *mystory* i *herstory*.

Nasze badania pokazują, że zwłaszcza *mystory* może okazać się skuteczną ewolucją szkolnej narracji podręcznikowej, nie tylko w kierunku równości płci, ale szerzej – ze względu na kwestie równościowe dotyczące wielu różniących się aktorów historycznych, takich jak: klasa, płeć kulturowa, krąg kulturowy czy cywilizacyjny, *etnos*, wiek, (nie)pełnosprawność itd.

Pierwszy etap badań polegał na analizie tekstów (tekst główny i poboczny podręczników) pod kątem imiennego, anonimowego i zbiorowego występowania w nich kobiet i mężczyzn. Na kolejnym etapie poddałyśmy analizie strategie prezentowania kobiet w szkolnej narracji podręcznikowej. Towarzyszyło temu badanie materiału ikonograficznego, poddane tym samym rygorom co tekst pisany. W tym wypadku posłużyłyśmy się historyczno-dydaktycznym modelem analizy źródła ikonograficznego, zaproponowanym przez J. Budzińską[17]. Aby pozyskać dane ilościowe i jakościowe dotyczące obecności kobiet na kartach szkolnej narracji podręcznikowej dla gimnazjum, zbadałyśmy również ich występowanie w tytułach działów, rozdziałów i podrozdziałów podręczników, a także, ponownie, w tekście głównym i pobocznym, wreszcie w materiale wizualnym z uwzględnieniem obecności kobiet jako bohaterek przedstawień w podpisach pod reprodukcjami, ilustracjami i fotografiami. Wykazałyśmy także „pokazaną", ale „nieopowiedzianą" historię kobiet (gdy obecne w warstwie obrazowej podręczników nie były one reflektowane przez autorki/autorów szkolnej narracji podręcznikowej, jako ich bohaterki).

W toku analizy jakościowej wyłoniłyśmy, wynikające z badanej narracji, wewnętrzne kategorie analityczne, wśród których znalazły się cyklicznie powtarzające się w kolejnych epokach i okresach historycznych tematy i typy odniesień do kobiet (**kategorie kluczowe**):

(1) Sławne kobiety;
(2) Kobieta. Status i prawa;
(3) Kobieta. Związki intymne, małżeństwo, rodzina, macierzyństwo;
(4) Kobieta. Edukacja i wykształcenie;
(5) Kobieta. Praca i zajęcia;

[17] J. Budzińska, *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Poznań 2014.

(6) Kobieta. Sztuka i życie kulturalne;
(7) Kobieta. Życie religijne.

W dalszej kolejności wyłoniono subkategorie „nicujące" szkolną narrację historyczną wskroś wątków i tematów głównych poświęconych historii kobiet:

(1) Kobieta. Władza;
(2) Kobieta. Ofiara przemocy;
(3) Kobieta. Ciało, piękno, seksualność, choroba, śmierć;
(4) Kobieta. Strój, moda;
(5) Kobieta. Symbol, alegoria, karykatura;
(6) Kobieta pokazana – nieopowiedziana.

Badaniu szkolnej narracji podręcznikowej towarzyszyła także analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego z roku 2008 z późniejszymi zmianami. **W toku badań ustaliłyśmy, że zapis podstawy programowej kształcenia ogólnego ani nie inspiruje, ani nie ogranicza inwencji autorów/autorek podręczników, jeśli idzie o ilościowy i jakościowy udział kobiet w szkolnej narracji podręcznikowej do gimnazjum.** A to dlatego, że podmiotem sprawczym dziejów w świetle badanego dokumentu są przede wszystkim podmioty zbiorowe, w tym antropomorfizowane instytucje, wspólnoty, cywilizacje, kultury itd.

Inaczej jest w podręcznikach, gdzie ilościowa reprezentacja kobiet i mężczyzn (imiennie) pozostaje w ogromnej dysproporcji na niekorzyść tych pierwszych. Oznacza to, że kobiety nadal są mniejszością wśród przebogatej reprezentacji mężczyzn – bohaterów przeszłości. Podobne dysproporcje są zauważalne także w zeszytach ćwiczeń.

WYNIKI BADAŃ

Dane ilościowe w sposób jaskrawy pokazują przytłaczającą w podręcznikowej narracji historycznej przewagę postaci męskich. W każdym z analizowanych podręczników – niezależnie od epoki, która jest przedmiotem opisu – męscy bohaterowie stanowią około 90–96% wszystkich postaci wymienianych imiennie. Przy tym nie zawsze są to jednostki powszechnie znane, wręcz przeciwnie, odnosi się wrażenie, że mężczyźnie znacznie łatwiej niż kobiecie zapisać się w historii szkolnej. W odniesieniu do kobiet pojawiają się imiona bogiń, postaci mityczne, legendarne i fikcyjne. Przeważają one w podręcznikach do klasy I, gdzie przewidziana jest historia starożytna. Wraz z kolejnymi epokami

boginie znikają. W ich miejsce pojawia się proporcjonalnie niewielka galeria realnych postaci kobiecych. Nieco inaczej rzecz się ma, wziąwszy pod uwagę kobiety jako bohatera zbiorowego, tu reprezentacja jest znacznie bogatsza, tyle że skrywają się za nią przede wszystkim bohaterki anonimowe, do tego zwykle przedstawiane jako ofiary męskiej wielkiej polityki, historii wojen i konfliktów.

Nikła obecność kobiet w tytułach działów, rozdziałów i podrozdziałów wskazuje, jak niewielkie znaczenie przypisuje się poszczególnym postaciom kobiet w strukturze szkolnej narracji historycznej. Nieco lepiej przedstawia się proporcja między tekstem głównym i pobocznym podręczników. Bogata reprezentacja kobiet dotyczy przede wszystkim różnych form materiału wizualnego. Problem jednak w tym, że wiele z zamieszczonych ilustracji i reprodukcji odnosi się nie tyle do ich bohaterek, ile do tematów, konwencji, stylów, form i twórców (w zdecydowanej większości męskich) reprezentatywnych dla kolejnych epok w historii sztuki.

Pogłębiona analiza jakościowa udokumentowanych przez nas podręcznikowych odniesień do historii kobiet i kobiecości pozwoliła stworzyć mapę problemów wiążących się z (nie)obecnością kobiet na kartach szkolnych podręczników nauczania/uczenia się historii do gimnazjum.

Sławne kobiety. Punktem odniesienia była dla nas reprezentatywna dla szkolnej narracji podręcznikowej grupa najczęściej wymienianych w narracji tej kobiet – władczyń, świętych, religijnych, działaczek, aktywistek, naukowczyń, wojowniczek i artystek. Większość kobiet zaliczonych do kategorii sławnych spełnia ten wymóg z wyjątkiem tych, których historię przytoczono tylko w nielicznych podręcznikach (niekiedy tylko w jednym), za to w twórczym, wskazującym na dobre praktyki w kontekście przełamywania stereotypów na temat miejsca i roli kobiety w dziejach epoki, w której żyła, jak też w narracji podręcznika, która o niej traktuje. Przykładem są tu Katarzyna Sieneńska[18] czy Eleonora Akwitańska, wymienione jednak tylko w jednym podręczniku do klasy I gimnazjum[19]. Nie zawsze autorzy i autorki podręczników wykorzystali potencjał tkwiący w biografiach kobiet sław-

[18] Tylko w jednym podręczniku Katarzyna Sieneńska przedstawiona została jako skuteczna mediatorka i święta: „Nagrobek Katarzyny Sieneńskiej w rzymskiej bazylice Santa Maria Sopra Minerva. Katarzyna Sieneńska – żyjąca w XIV wieku święta ascetka – wielki autorytet średniowiecznego chrześcijaństwa. Do Katarzyny zwracali się z prośbą o opinię i pomoc w negocjacjach możni ówczesnego świata. Zaangażowała się w sprawę powrotu z «niewoli awiniońskiej» i sprowadzenie do Rzymu papieża Grzegorza XI. Jan Paweł II ogłosił ją w 1999 roku współpatronką Europy, obok św. Wojciecha". Cyt. za: Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja 2*, s. 22.

nych, do których odwołali się w tekście, czego najjaskrawszym przykładem są Herrada z Lansbergu[20] i Anna Komnena[21]. Niektóre z prezentowanych w podręcznikach kobiet, jakkolwiek trudno odmówić im popularności w szeroko pojętej kulturze historii, niekoniecznie są reprezentatywne dla swojej epoki, np. Barbara Radziwiłłówna, o której to obecności w wybranych podręcznikach zdecydował przede wszystkim wątek miłosny w związku z jej romansem/małżeństwem z Zygmuntem Augustem oraz w tym kontekście wątek bezdzietności króla. W podobnym trybie, sensacyjno-romansowym, pojawia się w podręcznikach Kleopatra, która w świetle szkolnej narracji podręcznikowej ratowała niepodległość Egiptu, wchodząc w bliskie relacje ze sławnymi Rzymianami. Nie inaczej jest w przypadku Jadwigi Andegaweńskiej, która jakkolwiek przeżywa dziewczęcą miłość do Habsburga, to składa tę miłość na ołtarzu ojczyzny, wychodząc za mąż za „dzikiego" Litwina. Wątki sensacyjne dotyczą też kapryśnej i nieczułej Marii Antoniny, która poniosła śmierć z rąk nienawidzących jej poddanych. W tym samym duchu opisano dokonania cesarzowej Teofano, tu w związku z „sensacyjnym" faktem, iż zdaniem jej współczesnych nazbyt często się kąpała oraz upowszechniła widelec.

W przedstawianiu wielu kobiet sławnych dominuje męski punkt widzenia, gdy bohaterki są w pierwszym rzędzie czyimiś córkami, matkami, żonami, a ich wartość mierzona jest ich urodą; gdy pełnią instrumentalną rolę w polityce dynastycznej, a ich wykształcenie i talenty są wsparciem dla ich znacznie bardziej sprawczych mężów. W takich kontekstach poznajemy w podręcznikach m.in.: Dobrawę, Elżbietę Łokietkównę, Jadwigę Andegaweńską, Annę Jagiellonkę.

Z drugiej strony, te i inne władczynie: Dobrawa, Matylda Toskańska, Jadwiga Andegaweńska, Bona Sforza, Anna Jagiellonka, Elżbieta Wielka, Maria

[19] Także tylko w jednym podręczniku pojawia się odniesienie do Eleonory Akwitańskiej z akcentem położonym na jej patronat nad średniowiecznymi poetami. Tu obok wzmianki w podpisie na temat Eleonory autor zamieścił także fotografię jej nagrobka. Cyt. za: S. Roszak, *Śladami przeszłości 2*, s. 76.

[20] Alegoria siedmiu sztuk wyzwolonych, dzieło Herrady z Lansbergu, pojawia się tylko w dwóch podręcznikach i tylko w jednym wzmiankowana jest sama przeorysza: „Alegoria siedmiu sztuk wyzwolonych według Herrady z Landsbergu (ok. 1180)". Cyt. za: L. Moryksewicz, M. Pacholska, W. Zdziabek, *Poznajemy przeszłość 1*, s. 174.

[21] O Annie Komnenie dowiadujemy się tylko z jednego podręcznika, i tylko zdawkowo: „Na chrześcijańskim Wschodzie tworzyli swe wybitne dzieła myśliciele, wśród nich teolog św. Maksym Wyznawca oraz Anna Komnena – córka cesarza, autorka znakomitego dzieła historycznego *Aleksjada*". Cyt. za: T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie 1*, s. 191.

Teresa, Katarzyna II i Wiktoria, opisane zostały w podręcznikach obszernie i wieloaspektowo. Na uwagę zasługuje zwłaszcza to, iż przedstawiono je jako światłe, wykształcone, mające wpływ na otoczenie władczynie.

Wśród sławnych istotne miejsce w szkolnej narracji podręcznikowej zajmują kobiety o wysokim statusie społecznym, kulturowym i ekonomicznym, dobrze uposażone, dobrze urodzone, wykształcone. Tendencja ta obowiązuje aż do końca XVII wieku, gdy bohaterkami nadal, co prawda, pozostają królowe i arystokratki, ale i jedne, i drugie zyskują większe znaczenie jako samodzielnie działające jednostki. Z kolei kobiety o różnych statusach pojawiają się zwłaszcza w narracji poświęconej wiekowi XIX do 1918 roku. **We wszystkich podręcznikach znalazły się obszerne opisy narodzin ruchu sufrażystek wraz z bogatą reprezentacją działaczek tego ruchu oraz opisem walki kobiet o ich prawa w wieku XIX i na początku XX.** Tu także pojawiają się kobiety – przedstawicielki nowej warstwy społecznej, jaką w wieku XIX była inteligencja. Są wśród nich pisarki: Eliza Orzeszkowa, Maria Konopnicka, Karen Blixen, Harriet Beecher-Stowe, aktorka – Helena Modrzejewska, malarka – Olga Boznańska, rewolucjonistka – Róża Luksemburg i naukowczyni – Maria Skłodowska-Curie.

Wśród kobiet wojowniczek pojawia się jedynie Joanna d'Arc, a z Polek – Emilia Plater i Henryka Pustowójtówna. Wszystkie trzy są jak żywcem wyjęte z narracji krytycznej Pierre'a Grimala, który postulując przywrócenie kobiecie miejsca w historii, przypomina te nieliczne, które choć znalazły się w męskim świecie „sławy i chwały", musiały zdradzić i/lub zostały przedstawione jako te, które „zdradziły płeć" (*etre infidele a sa feminite*), przejmując/oblekając się w męskie odzienie/sposoby bycia i działania[22]. Reprezentacja kobiet sławnych w podręcznikach pozostaje w ścisłym związku z ich udziałem w życiu publicznym. Za ich obecnością w narracji przemawia zatem dostępność do źródeł na ich temat, a w konsekwencji poświęcony im pokaźny dorobek historiograficzny. Jest to jednak często obecność wpisana w patriarchalny porządek świata historycznego[23]. Zaleta przemienia się więc w wadę. **Dopiero pojawienie się kobiet jako bytów politycznych, emancypantek, sufrażystek, obywatelek, kobiet walczących o swoje prawa, w tym do edukacji, godnych warunków pracy, dało im możliwość wejścia do historii szkolnej i zaistnienia na prawach równych mężczyznom.**

[22] *Histoire mondiale de la Femme*, red. P. Grimal. T. 1: *Préhistoire et Antiquité*, s. 7.

[23] Patrz: M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa*, w: M. Bugajewski, *Współczesna francuska historia kobiet*, s. 64–65; M. Perrot, *Femmes publiques*, Paris 1997.

Nadal nieobecna jest w szkolnej narracji podręcznikowej kobieta sławna w sferze domowej, podobnie jak sławne kobiety łączące aktywność zawodową z obowiązkami rodzinnymi[24]. Wymienione w podręcznikach z imienia królowe i sufrażystki w świetle szkolnej narracji podręcznikowej nie prowadzą życia rodzinnego. Wyjątkiem – ironicznie – jest Teofano i widelec czy Maria Antonina i ciasteczka.

Kobieta. Status i prawa. Problematyka ta intensyfikuje się w sensie ilościowym i jakościowym wraz z historycznie potwierdzoną walką kobiet o ich prawo do edukacji, pracy, jej godnych warunków, o prawa wyborcze. Stosunkowo słabo reprezentowana w rozdziałach poświęconych starożytności, średniowieczu i nowożytności (choć nie brakuje tam uwag na temat praw, których kobiety nie miały), została obszernie potraktowana w narracjach poświęconych wiekowi XIX do 1918 roku. Wydaje się, że obszerniejsze odniesienia do braku praw kobiet w epokach poprzedzających nowoczesność, wzmocniłyby przekaz na temat przyczyn ich zaangażowania w walkę o prawa socjalne i wyborcze w okresie późniejszym. W tym celu warto wykorzystać już istniejący potencjał narracyjny podręczników, obecny zwłaszcza w warstwie wizualnej, gdzie kobiety bardzo często występują jako bohaterki życia codziennego, świadkinie ważnych wydarzeń w dziejach wspólnoty, jako ofiary, ale także jako podmioty sprawcze owych wydarzeń. Niestety nader często fakt, iż również kobiety brały aktywny udział w przemianach religijnych, politycznych, społecznych, kulturowych, obyczajowych, potwierdzony ich obecnością w warstwie wizualnej, prezentowany jest w pierwszym rzędzie z perspektywy męskiej, zbiorowej czy przez pryzmat wydarzenia, które przedstawia źródło wizualne.

Specyficznym problemem są infografiki przedstawiające strukturę społeczną danej epoki, w których obecność kobiet jest albo całkowicie ignorowana, albo marginalizowana. **Jest to tym bardziej niepokojące, że infografiki owe to nie źródła z epoki, ale współczesne wizualizacje stratyfikacji społecznej, a zatem są one wyrazem nie tylko przekonań społeczeństw historycznych, ale także autorów/autorek podręczników.** Tu na uznanie zasługują ci/te spośród nich, którzy/które dołożyli/dołożyły starań, by uwzględnić zarówno kobiety, jak i mężczyzn – mieszkańców miast czy reprezentantów/reprezentantki polskiej szlachty w wizualnych przedstawieniach struktury społecznej.

Kobieta. Związki intymne, rodzina, małżeństwo, macierzyństwo. Kobieca reprezentacja w tej kategorii jest w podręcznikach imponująca. W ża-

[24] M. Solarska, *op. cit.*…, s. 95–97.

dnej innej sferze życia autorzy i autorki podręczników nie umieszczają kobiet tak chętnie, ale też zawsze anonimowo i zbiorowo, jak w sferze prywatnej i domowej. I tak, pozbawione praw kobiety prowadzą dom, wychowują dzieci, zastępują mężczyzn idących do powstania i na wojnę, pracują, by zapewnić rodzinie byt. Te zadania nie emancypują ich jednak (wyjątkiem są Spartanki), lecz raczej zniewalają. Podobnie jak obowiązki dynastyczne i wynikające z nich wydawanie za mąż królewskich córek wbrew ich woli, przy ich milczącej zgodzie itd. Do tego samego porządku braku podmiotowości w związkach należą liczne wyłącznie rodzinne stosowane przez autorów podręczników identyfikacje kobiet, jako córek, matek, sióstr, babek kogoś ważniejszego – konkretnego, wymienionego z imienia mężczyzny.

W podręcznikach nie ma w zasadzie innego niż klasyczny, motywowany politycznie i ekonomicznie, powód zawierania przez kobiety małżeństw. Z kolei jeśli ten motyw jest inny, tym bardziej gdy w grę wchodzi związek intymny bez małżeństwa, kobiety przeistaczają się w bohaterki romansów, dramatów i/lub opowieści sensacyjnych, jak wspomniane już Kleopatra, Jadwiga Andegaweńska, Barbara Radziwiłłówna, Katarzyna Wielka czy Józefina. Owe związki intymne, nie zawsze zwieńczone małżeństwem, to nieliczne przykłady innego niż tradycyjna rodzina modelu funkcjonowania kobiety i mężczyzny w historii. Innym przykładem są hetery w starożytności, kobiety religijne w okresie średniowiecza czy Elżbieta Wielka.

Częstym zabiegiem jest idealizowanie macierzyństwa, wpisanego liczebnie, ale także jakościowo w porządek religijny i maryjny. Jest to przy tym macierzyństwo głębokie, ofiarne, szczere, ale poddane władzy syna, dla którego matka jest gotowa na największe poświęcenie. Nigdzie nie znajdziemy w podręcznikach przykładu podobnego poświęcenia matki dla córki. Jest to tym bardziej niepokojące, że są po temu dobre okazje. Na przykład powszechne reprodukowanie portretu rodzinnego Marii Teresy ze wskazaniem na jej córkę Marię Antoninę. **Tymczasem jednak o głębszych relacjach obu bohaterek, motywowanych macierzyństwem, a nie polityką, w żadnym z podręczników nie ma ani słowa. Także niczego nie dowiemy się na temat relacji Jadwigi Andegaweńskiej z Elżbietą Łokietkówną, podobnie jak na temat relacji Bony Sforzy z Anną Jagiellonką.**

Konsekwentnie i we wszystkich podręcznikach reprodukuje się wspomniane portrety rodzin królewskich oraz królewskich par małżeńskich. W wybranych podręcznikach pojawiają się także wizualne reprezentacje rodzin mieszczańskich i chłopskich. Wzmacnia to przekaz, że kobieta nie jest zdolna funkcjonować poza rodziną, choć oczywiście dowartościowuje ją w kręgu rodzinnym.

Szereg reprodukcji poświęcono świętom i ceremoniom rodzinnym, znacznie mniej – warunkom życia codziennego rodzin ze względu na ich status społeczny, ekonomiczny, kulturowy.

Zastanawiające jest, że prezentując w pierwszym rzędzie tradycyjny model rodziny, dodajmy wielodzietnej, rodziny o wysokim statusie społecznym, dodajmy królewskiej, tylko niekiedy zamieszcza się wzmianki na temat dzieci. Jeśli poznajemy ich imiona, oznacza to, że objęły one/odziedziczyły jakiś tron, czasem, że przedwcześnie, a innym razem, że bohatersko zmarły/zginęły.

O dzieciach ofiarach wojen, głodu, chorób dowiadujemy się jako o bliżej nieokreślonej zbiorowości. Podobnie o dzieciach i edukacji czy nieletnich robotnikach i robotnicach w XIX-wiecznych fabrykach.

Tym bardziej doceniamy np. opis szkoły akwizgrańskiej Karola Wielkiego, zawarty w jednym podręczniku, w którym wskazano, że cesarz dbał o wykształcenie dzieci. Oczywiście wykształcona była także Jadwiga Andegaweńska, ale nie wiemy, jak dokładnie proces ten przebiegał, jaki udział w jej wykształceniu miała matka czy babka.

Deficyt w opowiadaniu o kobietach w związkach intymnych, rodzinie, małżeństwie, macierzyństwie zawdzięczamy w podręcznikach przede wszystkim brakowi rozbudowanych narracji z historii życia codziennego, ale także niezwykle silnemu stereotypowi kobiety – matki, w tym „Matki-Polki", która przedstawiana jest z dwóch punktów widzenia, albo patriarchalnego, gdy i ona, i jej potomstwo to zaledwie tło dla opowiedzenia historii „sławnych mężów", ewentualnie historii społecznej, gdzie jednak kobiety i dzieci „przepadają" w narracji, jako bohater zbiorowy opowieści o walce o prawa socjalne i narodowe (tu zwłaszcza w odniesieniu do wieku XIX do 1918 roku). Jest jeszcze w podręcznikach perspektywa romantyczna (romantyczny paradygmat) polegająca na czczeniu kobiety jako klucza do natury i kosmosu z dość specyficznym kontraktem płci między „rycerzami a damami" – jak to nazwała Sławomira Walczewska[25]. Powołując się na Walczewską, Elżbieta Matynia krytykuje figurę „Matki-Polki" jako symbolu kobiecego patriotyzmu, gdzie kobieta definiowana jest przez macierzyństwo, obowiązek i ducha poświęcenia, gdzie przebrana, co prawda, „w maskę uwielbienia", jest „protekcjonalnie adorowana" i „łaskawie poniżana"[26], a wypełniwszy rolę matki-patriotki, odsyłana ponownie na margines dziejów.

Kobieta. Edukacja i wykształcenie. W szkolnej narracji podręcznikowej tym większa reprezentacja edukujących (się) kobiet, im późniejszych czasów

[25] E. Matynia, *op. cit.*, s. 159. Por.: S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki*, Kraków 1999.

[26] E. Matynia, *op. cit.*, s. 160.

ona dotyczy. Jest to zrozumiałe, zważywszy na rosnącą świadomość i potrzebę społeczną kształcenia dziewcząt i kobiet, choć nadal niewystarczające ze względu na świadomość roli edukacji, wiedzy i kompetencji określających warunki i style życia kobiet współczesnych. Autorki/autorzy podręczników mało miejsca poświęcają na przykład wykształconym kobietom starożytności i średniowiecza. Chętniej też pokazują sceptyczny stosunek społeczeństw historycznych do kwestii edukacji kobiet (zdarza się, że także bezkrytycznie, to znaczy bez stosownego komentarza odautorskiego), niż wskazują, czy i jak kobiety wymykały się tym stereotypom.

Inną zauważalną tendencją w przedstawianiu problematyki edukacji i wykształcenia kobiet jest prezentacja tych nielicznych pań, które osiągnęły niekwestionowany sukces zawodowy (święte, władczynie, pisarki, aktorka, naukowczyni) oraz kobiet reprezentujących uprzywilejowane stany i klasy społeczne. Tylko w jednym z analizowanych podręczników znajdujemy zapis, że kobiety wiejskie pozostawały w domu, by tam się uczyć, jak nim zarządzać, opiekować się potomstwem itd.

Ponadto występuje istotne zróżnicowanie w sposobach, treściach i ujęciach kwestii edukacji i wykształcenia kobiet w poszczególnych podręcznikach. Wspólne są przedstawienia dotyczące zwłaszcza epoki nowożytnej – udział kobiet w ruchu intelektualnym oświecenia oraz w XIX wieku, gdzie wiele miejsca poświęca się wydarzeniu – strajkowi dzieci wrzesińskich, ale już nie chłopcom i dziewczętom biorącym udział w tym sprzeciwie, ruchowi sufrażystek w jego związkach z postulatami wykształcenia kobiet oraz Marii Konopnickiej, Elizie Orzeszkowej i Marii Skłodowskiej-Curie, ale już nie Irenie.

Znacznie bogatsze, barwniejsze, cenniejsze z punktu widzenia poznawczego i tożsamościowego, są pośrednie, ukryte, przywołane w innych kontekstach, informacje o kobietach wykształconych i inteligentnych, wrażliwych i utalentowanych, podobnie jak o kobietach matkach i żonach, pielęgniarkach i robotnicach, które także przecież podejmowały trud zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności, aby kompetentnie pełnić różne role w życiu publicznym i zawodowym.

Kobieta. Praca i zajęcia. Przedstawiane w podręcznikach wątki dotyczące pracy kobiet na przestrzeni wieków są rezultatem reprodukcji potocznych wyobrażeń na ten temat (kobiety wychodziły za mąż, rodziły dzieci, wychowywały je, ale nie pracowały). Zmiana nastawień do pracy kobiet jest widoczna w badanych podręcznikach dopiero w odniesieniu do wieku XIX i I wojny światowej. Stałą tendencją we wszystkich podręcznikach jest przedstawianie pracy kobiet na przykładach nielicznych bohaterek indywidualnych oraz, znacznie

częściej, kobiet w ramach grup, warstw czy klas społecznych, takich jak: człowiek najdawniejszy, ludzkość, chłopi, rzemieślnicy, kupcy, szlachta, mieszczanie, robotnicy, Polacy itd. Z kolei praca kobiet ilustrowana jest w podręcznikach bogatym materiałem ikonograficznym, tyle że fakt ten rzadko jest komentowany w podpisach, gdzie choć rycina przedstawia pracujące kobiety, podpis odnosi się np. do fabryki.

Wiążący dla analizowanych narracji jest silnie akcentowany podział pracy wśród kobiet i mężczyzn na tę związaną ze sferą prywatną oraz publiczną. Kobieta, zwłaszcza o niższym statusie, przypisana jest przede wszystkim do sfery domowej, przygotowuje posiłki, zajmuje się zbieractwem, uprawą roślin, ogrodem, pracuje w polu. Opiekuje się i wychowuje, choć często w ograniczonym zakresie, dzieci.

W starożytnej Grecji i Rzymie pracują przede wszystkim kobiety niewolne oraz te, które choć cieszą się wolnością, pochodzą z ubogich rodzin. Wyjątek stanowią Spartanki, znacznie bardziej niezależne od kobiet zamieszkujących inne greckie *polis*. Wraz z epoką średniowiecza przybywa kobietom, zwłaszcza mieszczankom i chłopkom, pracy i obowiązków. W czasach nowożytnych, aż do 1918 roku, im większy jest udział kobiet w narracjach poświęconych pracy, tym trudniejsza jest ich sytuacja rodzinna, społeczna, ekonomiczna. Kobiety występują zatem w podręcznikach jako przede wszystkim ofiary pracy, którą zmuszone są podejmować, aby zapewnić byt rodzinie, czyli w ramach tego samego porządku pełnienia funkcji opiekuńczych, które wcześniej nakazywały im pozostawać w domu. Tu warto zwrócić uwagę na problem podniesiony przez historyczkę Ewę Domańską, a mianowicie na dysonans zachodzący między tradycyjnym opisem kobiety w historiografii a jej rzeczywistym światem[27], co w przypadku szkolnej narracji podręcznikowej wyraża się w zubożeniu historii kobiet o wątki dotyczące zajęć domowych, przyjaźni, relacji wewnątrzrodzinnych, środowiskowych, pracy, edukacji i czasu wolnego kobiet na przestrzeni wieków[28]. W odniesieniu do wieku XIX (do 1918 roku) wśród motywów podejmowania pracy przez kobiety pojawia się w podręcznikach patriotyzm i emancypacja. Na kartach podręczników jawią się wtedy intelektualistki, artystki i jedna naukowczyni. Niewiele mówi się w podręcznikach o tym, czy dzięki pracy kobiety uniezależniały się od mężczyzn/rodziny, czy podejmując pracę w XIX-wiecznym mieście, awansowały społecznie, czy czerpały satysfakcję z pracy, czy podejmowały pracę z własnej woli, jaki był związek między prawem kobiet do edukacji, ich wykształceniem i pozycją na rynku pracy. Wyjątkiem jest

[27] E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 2005, s. 202–203.

[28] Ibidem.

przedstawiona szczegółowo we wszystkich podręcznikach Maria Skłodowska-Curie, a wśród artystek pisarki, m.in. Maria Konopnicka i Eliza Orzeszkowa. W wybranych podręcznikach są to także: aktorka Helena Modrzejewska i malarka Olga Boznańska, o których jednak nie dowiadujemy się wprost, że były wykształcone, jak pracowały, jakie miały poglądy, jak osiągnęły sukces zawodowy. We wszystkich podręcznikach podniesiono kwestię praw kobiet w XIX-wiecznych ideologiach i ruchach społecznych, w tym w sferze pracy zawodowej kobiet. We wszystkich podręcznikach podniesiono także „emancypacyjny" wymiar wojny. Wojnę jako przyczynę, dla której kobiety nie tylko masowo podejmowały pracę, ale także zyskiwały niezależność jako jedyne żywicielki rodziny. Dopiero powiązanie wątków poświęconych pracy kobiet z:

- historią sławnych kobiet,
- małżeństwem, rodziną, macierzyństwem,
- statusem i prawami kobiet,
- władzą kobiet oraz
- ich wykształceniem,

daje pełen obraz pracujących kobiet. W analizowanych narracjach podręcznikowych nie są to jednak te wątki powiązane ze sobą. Brakuje rekapitulacji, nawiązań, komentarzy, uogólnień, zadań i poleceń, które służyłyby integracji, niekiedy bogatej, często ciekawej, ale też bardzo rozproszonej wiedzy na temat historii kobiet – aktorek na społecznym rynku pracy.

Kobieta. Sztuka i życie kulturalne. Związki kobiet z historią kultury i sztuki przejawiają się w podręcznikach na kilka różnych sposobów. Są to:

- kobiety jako temat/bohaterki przedstawień wizualnych,
- kobiety jako twórczynie,
- kobiety jako mecenaski,
- kobiety jako uczestniczki życia kulturalnego i artystycznego.

W podręcznikach zdecydowanie przeważa bogata reprezentacja kobiet – bohaterek przedstawień artystycznych. Przedstawienia te dokumentują styl, konwencję i tematy obowiązujące w danej epoce. Poświadczają też dokonania artystów – mężczyzn. Kobiety w materiale wizualnym to raczej muzy i modelki niż obdarzone biografią bohaterki historii.

Wiele kobiet pojawia się także na reprodukcjach i fotografiach przedstawiających ważne wydarzenia z życia państwa, polityki, gospodarki, życia społecznego. Przedstawienia te pełnią jednak znacznie częściej funkcję źródła wiedzy o epoce czy wydarzeniu i tylko niekiedy o życiu samych kobiet.

Włącznie z epoką baroku wśród przedstawień kobiet w sztuce dominują odwołania do tematyki/sztuki sakralnej. Ilościowo najwięcej jest przedstawień

maryjnych, choć nie brakuje także artefaktów odnoszących się do kobiecych bóstw starożytnych. **Zdając sobie sprawę, że zamieszczane w podręcznikach artefakty przedstawiające kobiety ilustrują ludzkie dokonania w dziedzinie sztuki bardziej niż same bohaterki, nie jesteśmy w stanie oprzeć się wrażeniu, iż powtarzanie wizerunków boskich i świętych oddala uczniów od wiedzy o życiu realnych kobiet w minionych wiekach, że podwójnie wyidealizowany obraz kobiet, najpierw jako bogiń i świętych, a następnie jako tematów dzieł artystycznych, niewiele mówi współczesnym o złożonej roli, jaką pełniły one w przeszłości.**

Tymczasem wraz z renesansem przybywa w podręcznikach przedstawień kobiet świeckich. W wiekach XVIII i XIX kobiety pojawiają się w materiale wizualnym w najrozmaitszych miejscach i rolach życiowych. Ta ich obecność w różnych sferach życia, reprezentowana przez artefakty z epoki, nie jest jednak, podobnie jak to ma miejsce w przypadku wcześniejszych epok, w żaden sposób komentowana w podpisach pod reprodukcjami, ani tym bardziej w tekście głównym podręczników.

Dobrze lub bardzo dobrze opracowane są w podręcznikach wątki dotyczące kobiet – twórczyń, choć uwzględniają tylko wybrane emblematyczne pisarki, aktorki, malarki. Niemniej jednak te ostatnie są reprezentatywne dla historii wieku XIX i wzmiankowane także w związku z rosnącą rolą kobiet w życiu społecznym. Bardzo niewiele jest w podręcznikach wątków na temat mecenatu kobiet. Tym bardziej należy docenić te autorki i tych autorów, którzy uwzględnili kobiecy mecenat artystyczny, kulturalny i naukowy, tak jak to ma miejsce w przypadku Eleonory Akwitańskiej, Jadwigi Andegaweńskiej, Bony Sforzy czy Izabeli Czartoryskiej.

Wraz z epoką nowożytną wzrasta w podręcznikach liczba przedstawień kobiet uczestniczek życia kulturalnego i artystycznego. Wiele z tych przedstawień nie jest jednak skomentowanych ze względu na płeć ich bohaterek/bohaterów. Uwaga ta dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn.

Doceniając starania autorów i autorek podręczników, aby uwzględnić obecność kobiet w historii kultury i sztuki, należy powiedzieć, że proporcje przedstawień kobiet i mężczyzn przemawiają zdecydowanie na korzyść tych ostatnich. Wiele historii kobiet to historie „pokazane", ale „nieopowiedziane".

Kobieta. Życie religijne. Z wielu przyczyn ta kategoria stanowi istotną część szkolnej narracji podręcznikowej o kobietach – aż do wieku XVII. Jest ona związana głównie z kultem kobiecych bogiń w religiach politeistycznych i z kultem Marii w chrześcijaństwie. Dotyczy także kościelnych karier kobiet-mniszek

i kultu świętych, które do końca średniowiecza stanowią awangardę kobiet wykształconych, a w wielu przypadkach także kobiet władzy.

W epoce nowożytnej kobiety w ich związkach z religijnością pojawiają się wyraźnie w kontekście reformacji i kontrreformacji. Aż do wieku XVII kobiety to także uczestniczki, choć rzadko główne aktorki, różnych form życia religijnego, w tym świąt religijnych, ceremonii chrztu, zaślubin, koronacji, pogrzebów. Aż do końca wieku XVII kobiety to także ofiary religii, w tym ofiary oskarżeń o herezję, skazane na stos.

W wieku XIX wątki dotyczące związków kobiet z religią zanikają w podręcznikach, wyjątkiem jest religijność polskich kobiet, przedstawiana w relacji do ruchów narodowo-wyzwoleńczych. Dyskurs dotyczący religijności kobiet w historii jest w podręcznikach idealizowany, pozbawiony szerszego komentarza na temat przywilejów, ale także ograniczeń, jakie spotykały je ze strony instytucji kościołów lub w związku z konfliktami religijnymi. Bardzo niewiele mówi się w podręcznikach o związkach kobiet z religijnością wschodnią i tylko raz przedstawia się ich miejsce w życiu religijnym islamu w tematach poświęconych jego początkom.

Kobieta. Władza. Kobiety sprawujące władzę: cesarzowe, królowe, księżne, rzadziej przełożone klasztorów, najrzadziej kobiety świetnie wykształcone, wykonujące złożoną pracę, odnoszące sukcesy na tym polu, spotkamy we wszystkich podręcznikach.

Wśród władczyń pojawiają się te, które sprawują władzę istotnie samodzielnie i we własnym imieniu, oraz te (jest ich znacznie więcej), które wpływają na władców – mężczyzn (działają zza kulis), wreszcie te, które choć zyskały władzę, są przede wszystkim przedmiotem gier politycznych (ofiary władzy), za którymi zwykle stoją znacznie od nich sławniejsi i silniejsi mężczyźni.

Choć nie jest to praktyka powszechna, wybrani autorzy i autorki podręczników starają się przedstawiać problem kobiety i władzy w sposób krytyczny, a niekiedy uruchomić także problem ten poprzez ćwiczenia i zadania dla uczniów.

Niewielki jest udział „we władzy" kobiet „wiedzy". Problem kobiety i władzy jest przedstawiany w podręcznikach także z perspektywy braku praw i walki o nie, co dotyczy zwłaszcza epok oświecenia i XIX wieku do 1918 roku.

Nieliczna reprezentacja kobiet wojowniczek w podręcznikach jest zarazem podporządkowana ukazywaniu ich jako kobiet, które „zdradziły płeć", co dodatkowo wzmacnia, i jest to uwaga ogólniejsza, androcentryczny język narracji opisu ich dokonań. Po raz kolejny zatem wracamy do Pierre'a Grimala, gdy pisze on, że kobiety swój udział w narracji zawdzięczają męskim kreacjom, zarówno

w sensie wizualnym, przywdziewają męskie stroje, jak i mentalnym – są jak mężczyźni, twarde, zdeterminowane, żądne władzy, tryumfujące itd.

Na uznanie zasługuje obszerna i rzeczowa narracja poświęcona ruchowi sufrażystek, która pojawia się we wszystkich analizowanych podręcznikach. Z kolei jednak na przykład walka kobiet o poprawę warunków pracy oraz ich małe i większe zwycięstwa znów przypisywane są politykom – mężczyznom, jak w XIX-wiecznej Anglii.

Kobieta. Ofiara przemocy. W podręcznikach mamy do czynienia z różnymi strategiami przedstawiania tego problemu. Wśród imiennych ofiar przemocy fizycznej pojawiają się na kartach podręczników Kleopatra, Joanna d'Arc, Bona Sforza, Anna Boleyn, Maria Antonina, Aleksandra Fiodorowna. Reprezentacja ofiar anonimowych jest znacznie większa, podobnie jak ofiar zbiorowych. Te ostatnie to także kobiety – ofiary wojen, bitew, rzezi. Przemoc wobec nich przedstawiana jest jednak ogólnie, niemal ahistorycznie, bez uwzględnienia specyficznych oraz zmieniających się w czasie i przestrzeni form tej przemocy. Na czym ona polegała, dowiadujemy się z podręczników, przeglądając zamieszczone w nich reprodukcje obrazów czy fotografie. Wiele z tych materiałów nie odnosi się jednak do samej przemocy, ale ponownie do wydarzenia historycznego, którego skutkiem były cierpienia kobiet i mężczyzn, dziewczynek i chłopców, ludzi starych i żołnierzy. Zdarza się też tak jak przypadku reprodukcji „Rzezi na Chios", zamieszczonej w jednym z podręczników, że została ona przywołana jako przykład stylu romantycznego w malarstwie. Z kolei reprodukowany w większości podręczników obraz „Nocy św. Bartłomieja", gdzie mimo iż ofiarami są także kobiety, opisany jest jako rzeź „hugenotów". Wśród scen przemocowych poruszają także ryciny i obrazy czarownic – ofiar sądów kościelnych i stosów, wreszcie zamieszczona w jednym z podręczników ilustracja karania niewiernych małżonek przez Bolesława Śmiałego.

Wśród ofiar i w związku z przemocą fizyczną znajdujemy w podręcznikach także kobiety – niewolnice (starożytność, potem obszernie w podręcznikach do XIX wieku) czy kobiety o niskim statusie społecznym: chłopki, mieszczanki, żebraczki, a w wieku XIX także robotnice.

Nieporównanie większa jest reprezentacja kobiet ofiar przemocy symbolicznej. Tutaj na plan pierwszy wysuwa się brak lub ograniczanie ich praw, ich podrzędna rola w małżeństwie, rodzinie, w strukturze społecznej, a w dalszej kolejności niski status ekonomiczny wielu z nich.

Część kobiet – ofiar przemocy przedstawiana jest wzniośle i patetyczne. Tu przykładem są licznie reprodukowane piety – symbol macierzyńskiej miłości, oddania, ale także cierpienia, ekstatyczna rozkosz-cierpienie św. Teresy czy

alegorie zniewolonej „Polonii". Do tego samego porządku nawiązują przedstawienia polskich kobiet składających ofiarę na ołtarzu ojczyzny, ale także np. dziewcząt wrzesińskich, których jednak żaden z autorów/autorek zdaje się nie widzieć na zamieszczonej fotografii.

Choć nie jest to praktyka częsta, zdarza się, że przemoc symboliczna nie dlatego dotyka kobiety, że były w przeszłości dyskryminowane, ale dlatego że dziś dyskryminują je, często nieświadomie, autorki/autorzy podręczników. Tu niechlubnym przykładem są wspomniane już infografiki przedstawiające struktury społeczne typowe dla danej epoki. A także cytowanie, w charakterze źródła historycznego, nieżyczliwych kobietom tekstów, bez krytycznego komentarza w narracji podręcznika. I tak, w jednym z podręczników przytacza się nieprzychylne kobietom poglądy Leonarda Da Vinci na temat sposobów portretowania kobiet starych i młodych. Czasami, jak w przypadku opisu jednego z dzieł Rubensa, pojawia się wartościowanie urody kobiety ze względu na szczupłą sylwetkę i stygmatyzowanie kobiet o „rubensowskich kształtach". Innym razem jest to (argumentowana realiami epoki, ale nieskomentowana) anegdota na temat carycy Katarzyny porównanej do klaczy.

W tym kontekście tym bardziej należy podkreślić wysiłki tych autorek i autorów podręczników, którzy publikując źródła na temat miejsca i roli kobiet w społeczeństwie, opatrzyli je krytycznym komentarzem czy zadaniem inspirującym uczniów i uczennice do przemyślenia racji historycznych autorów źródeł, w których o kobietach pisze się co najmniej niepochlebnie.

W wielu podręcznikach, pojawiają się kobiety – świadkinie przemocy, jak te, towarzyszące śmierci św. Wojciecha z drzwi gnieźnieńskich, śmierci św. Stanisława, przyglądające się karom wymierzanym chłopom pańszczyźnianym, rosyjskiej brance, pogrzebowi ofiar zamieszek, pierwszych strajków robotniczych itd.

Problem kobiety jako ofiary ma swoje umocowanie w dyskusji na temat historiografii martyrologicznej, kreślącej „mapy nieszczęścia i cierpienia kobiet". Przeciwnicy takiego ujęcia historii kobiet zwracają uwagę na skłonność historyków do traktowania „kondycji kobiecej" jako *fatum*, od którego nie ma ucieczki, bo tak było „od wieków i tak będzie zawsze"[29]. W analizowanych podręcznikach dotyczy to zwłaszcza kobiet o niskim statusie społecznym oraz kobiet – bohatera zbiorowego. A ponadto ofiar niemych, to znaczy takich, o które historycy specjalnie się nie upominają, w imieniu których nie zabierają też głosu autorzy podręczników, udzielając go zwykle sprawiającym zło i sprzeciwiającym się temu złu wielkim mężom (królom, wodzom) oraz ich armiom.

[29] Por. M. Solarska, *op. cit.*, s. 71.

Kobieta. Ciało, piękno, seksualność, choroba, śmierć. Prześledziłyśmy kilka wątków, które z cielesnością wydają się mocno związane: atrakcyjność, seksualność, chorobę i śmierć, aktywność sportową oraz odżywianie się i higienę. Różne wątki nakładają się i przeplatają, dlatego na przykład temat porodu i narodzin analizowałyśmy w kontekście macierzyństwa i roli matki. Natomiast temat śmierci, który mocno związany jest z wcześniej przeanalizowanym wątkiem „kobiety ofiary przemocy", tutaj odniosłyśmy jedynie do śmierci naturalnej, spowodowanej chorobami i wypadkami, a także w związku z rytuałem pogrzebu.

Historia ludzi niezwykle mocno związana jest z różnymi aspektami cielesności. Doświadczenie jest wszak ucieleśnione, lecz równocześnie – chociaż ciała ludzkie są produktem natury – ich funkcjonowanie jest determinowane kulturowo. Fizyczne i wrodzone aspekty ciała i seksualności są różnie interpretowane oraz podlegają zmieniającym się w czasie i przestrzeni normom oraz różnym formom kontroli społecznej. Do XVIII wieku męskie ciało było postrzegane jako standardowe i normatywne, ciało kobiet zaś – jako jego inna, wtórna i gorsza wersja. Opisy ciała dostarczały dowodów domniemanej „niższości" żeńskiej cielesności i legitymizowały podporządkowanie kobiet mężczyznom w społeczeństwie. Na rozwój teorii dotyczącej społecznej konstrukcji cielesności przełomowy wpływ miały prace Michela Foucaulta, który analizując różne dyskursy: medyczny, penitencjarny, psychiatryczny czy seksualny, naświetlił zależności między władzą, wiedzą i ciałem. Owe przełomowe odkrycia Foucaulta, ale także Marcela Maussa[30] i Norberta Eliasa[31] dotyczyły szeregu dyskursów, presji, praktyk i technologii dyscyplinowania, naznaczania i „nasycania" ciała kulturowymi znaczeniami, wartościami i normami. **W podręcznikowej narracji historycznej po owym przełomie właściwie nie ma śladu.** Rzecz jasna, książki pełne są wizerunków kobiet i mężczyzn w różnych czasach, sytuacjach i kontekstach, jednak poza wyjątkowymi przypadkami oraz fragmentami poświęconymi ubiorom i modzie, ciało, jego aktywność i kulturowe normy z nim związane nie podlegają refleksji. Atrakcyjność kobiet została zamknięta w nic nieznaczącym słowie „piękna", seksualność wykluczona poprzez, niemożliwe do osiągnięcia, dziewicze macierzyństwo Matki Boskiej, a intymność zamknięto w „jedynie słuszne" ramy małżeństwa. Aktywność sportowa odnosi się właściwie tylko do starożytnych Spartanek oraz kobiet, które w XIX wieku odważyły się jeździć na rowerach. Choroby i sposoby ratowania życia, sytuacja kobiet w razie śmierci bliskich, ale też w obliczu ich własnej śmierci, są wątkami tak rzadkimi, że niemal niezauważalnymi.

[30] M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, Warszawa 1973.
[31] N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980.

Kobieta. Strój, moda. Sposoby ubierania się odzwierciedlają przemiany społeczne i kulturowe w dziejach wspólnot, w tym w historii współtworzących je kobiet. Jest to jedna z najbardziej równościowo reprezentowanych kategorii w podręcznikach. Wizualizacje i opis zazwyczaj dotyczą pary dorosłych: kobiety i mężczyzny.

Kobieta. Symbol, alegoria, karykatura. Na uwagę zasługuje to, iż kobiety – będące personifikacjami np. Europy, Wolności, Polonii, Śmierci, bogato reprezentowane w podręcznikach, częściej występują jako ofiary niż tryumfatorki. Tak jest w wypadku personifikacji Polonii, która w trzech przypadkach jest ofiarą przemocy (rozbiory, nieudane powstania, akt 5 listopada) i tylko w dwóch innych tryumfuje – symbole ojczyzny odzyskanej i ojczyzny w przebudowie (Królestwo Polskie, 1918 rok). Tylko w jednym przypadku kobiety – personifikacji XVI-wiecznej Rzeczypospolitej, możemy mówić o jej sile, wielkości i chwale. Inaczej przedstawia się kobieta – Wolność reprezentująca trwałe i aktualne w naszej kulturze wartości.

Kobieta pokazana – nieopowiedziana. Statystycznie we wszystkich dwudziestu ośmiu przebadanych podręcznikach zamieszczono aż 1112 przedstawień indywidualnych i zbiorowych kobiet, z których jednak ponad połowa – 625 reprodukcji – nie została opatrzona żadnym komentarzem, który dotyczyłby tychże kobiet. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest antropocentryczny język narracji, a także nacisk kładziony przez autorki/autorów podręczników na przedstawianie historii politycznej, militarnej, historii wielkich zbiorowości oraz wydarzeniowej. Z jednej strony więc mamy w podręcznikach bogatą reprezentację nazwanych z imienia mężczyzn, a z drugiej – całe rzesze bezimiennych kobiet, kryjących się za rodziną (tu stosunkowo najłatwiej o ich identyfikację), społeczeństwem, ludzkością, szlachtą, robotnikami, Rzymianami, chłopami, mieszkańcami miast, obywatelami, niewolnikami itd. Praktyki te można interpretować dwojako. Albo jako odzwierciedlenie przyjętej milcząco zasady, że przedstawiając zbiorowość, piszemy zarazem i o kobietach, i o mężczyznach (a także o chłopcach, dziewczętach), albo jako powielanie i wzmacnianie stereotypu, zgodnie z którym historia jest męską domeną działania.

Tymczasem historia jako „męskie dzieło" nie znajduje potwierdzenia w warstwie wizualnej podręczników, gdzie mamy do czynienia z przebogatą reprezentacją kobiet – uczestniczek życia publicznego, aktywnych aktorek na rynku pracy, kobiet walczących o niezależność, wykształconych, zmagających się na równi z mężczyznami ze skutkami konfliktów politycznych, religijnych, ekonomicznych, socjalnych, kobiet troszczących się o dom i potomstwo, współ-

dzielących ofiarę na rzecz ojczyzny, uczestniczących w życiu intelektualnym i kulturalnym swoich wspólnot itd.

Historię kobiet „pokazanych" a „nieopowiedzianych" w podręcznikach do nauczania/uczenia się historii w gimnazjum traktujemy jako nie dość wykorzystany w szkolnej narracji podręcznikowej potencjał, którego dostrzeżenie i operacjonalizacja mogłaby sprzyjać kształtowaniu świadomości uczniów i uczennic co do sprawczego udziału kobiet w dziejach.

WNIOSKI

Czy możemy przyjąć, że autorzy/autorki aktualnie obowiązujących podręczników do nauczania/uczenia się historii w polskim gimnazjum przyczyniają się do kształtowania, jak chce tego Rita Felski, „lepszej historii" kobiet?[32] Biorąc pod uwagę historyczny rozwój podręcznika w Polsce, analizowane przez nas 28 podręczników historii do gimnazjum, możemy stwierdzić, że choć w różnym stopniu aspirują one do przedstawiania historii wykluczonych, marginalizowanych, pozbawionych głosu kobiet, jako wspólnej i podzielanej pamięci przeszłości. Żywym dowodem tej tendencji są starania autorów/autorek wybranych podręczników, by uwzględnić w nich dzieje kobiet. Niepokój budzi natomiast preferowana przez nich strategia zapewniania obecności kobiet na kartach podręczników, a mianowicie praktyka przemycania ich do historii szkolnej, częściej jako ciekawostek niż w ramach wiedzy obowiązkowej, częściej na dodanych do tekstu głównego rozkładówkach niż jako niezbywalnej części narracji poświęconej historii narodu, społeczeństwa, kultury, częściej jako bohatera zbiorowego i anonimowego niż konkretnych postaci kobiet i dziewcząt.

Taka taktyka jest spowodowana nie tylko brakiem świadomości autorek/autorów podręczników powielania przez nich stereotypów na temat znaczenia kobiet w dziejach, ale także przeładowaniem programu kształcenia historycznego treściami natury politycznej, militarnej itd., co sprzyja marginalizacji historii kobiet. W świetle aktualnie obowiązującej w Polsce szkolnej narracji historycznej reprezentowanej przez podręczniki (nie tylko gimnazjalne, naszymi badaniami wycinkowo objęłyśmy bowiem także podręczniki do szkól ponadgimnazjalnej i podstawowej oraz zeszyty ćwiczeń), chłopcy rozważają w szkole imienną historię przebiegłych bóstw, wielkich władców, wybitnych strategów i dowódców, zręcznych polityków, historię wielkich myślicieli, utalentowanych artystów, genialnych naukowców i pomysłowych wynalazców,

[32] Ibidem.

podczas gdy dziewczęta – wyidealizowaną historię bogiń i świętych, „męską" historię nielicznych władczyń i wojowniczek, historię nielicznych imiennych artystek i dokonania dosłownie jednej uczonej. Jest to tym bardziej niepokojące, że zarówno historiografia, jak i historia popularna dawno już przepracowały historię kobiet, czyniąc z niej w ostatnich latach motyw przewodni publikacji, filmów, projektów artystycznych, wystawienniczych, edukacyjnych, by wspomnieć tylko działalność na tym polu Muzeum Powstania Warszawskiego czy publikacje Instytutu Pamięci Narodowej.

W świetle tej samej aktualnie obowiązującej w Polsce szkolnej narracji historycznej reprezentowanej przez podręczniki do nauczania/uczenia się historii, dziewczęta i chłopców, uczennice i uczniów polskiej szkoły łączy to samo doświadczenie **marginalizacji narracji na temat kobiet i mężczyzn o niskich statusach społecznych, ekonomicznych, kulturowych, na temat zmienności ich losów na przestrzeni dziejów, na temat ich dążeń emancypacyjnych, umiejętności współpracy, cierpliwości i skuteczności w dochodzeniu do celu, na temat ich codziennego trudu i małych radości, na temat miłości, przywiązania, oddania drugiemu człowiekowi.**

W zamian obcują oni ze szkolną historią wojen i konfliktów, wielkich politycznych gier i zbrodniczych strategii, w obliczu których zwykli ludzie tracili i odzyskiwali prawo do godnego życia, będąc przede wszystkim ofiarami dziejów, systemów i polityk, na które nie mieli wielkiego wpływu.

Zakończenie

Już pobieżny przegląd obowiązujących od 2009 roku w Polsce podręczników do nauczania/uczenia się historii pokazuje, że szkolna narracja historyczna budowana jest wokół dziejów politycznych, w tym wojen i konfliktów, które były domeną mężczyzn. Skrzętnie maskowany fakt maskulinizacji władzy i przemocy, podobnie jak w przypadku innych wyeliminowanych z programu kształcenia procesów oraz postaci istotnych dla losów ludzi i świata, jest jednym z wielu przejawów braku w szkolnej edukacji historycznej perspektyw i narracji grup i jednostek marginalizowanych i/lub wykluczanych politycznie, kulturowo czy ekonomicznie[33]. Do tych grup i jednostek należą także kobiety, a wraz z nimi historia dzieciństwa i starości, rodziny i domu, edukacji i twórczości, pracy i czasu wolnego, medycyny i higieny, słowem historia społeczna kobiet. Dlaczego ta historia jest ważna? Jeden z przedstawicieli pedagogiki krytycznej John Holt nie ma wątpliwości, że największym niespełnieniem edukacji, jej największym problemem jest w naszych czasach:

[33] Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

„(…) znalezienie sposobów, dzięki którym można by pomóc dzieciom, aby wyrosły na dorosłych, którzy nie chcą krzywdzić innych ludzi (…) edukacja tradycyjna nie tylko nie zbliżyła się nawet do rozwiązania tego problemu, ale nigdy nie próbowała go rozwiązać. Co więcej, jej wysiłki skupiały się na dążeniu do czegoś dokładnie odwrotnego. Istotnym celem edukacji tradycyjnej było zawsze wychowywanie dzieci na takich ludzi, którzy w wieku dorosłym gotowi są nienawidzić i zabijać tych, których ich przywódcy wskazaliby im jako wrogów, kimkolwiek by oni nie byli”[34].

Edukacja historyczna jest jednym z fundamentów kształtowania otwartego, nastawionego na dialog społeczeństwa. Dobrą płaszczyzną do dyskusji na temat otwartości jest niewątpliwie, choć nie jedynie, historia kobiet. Nie ma historii, a zwłaszcza edukacji historycznej, wolnej od wartości, ale także interesów różnych grup nacisku/wpływów. Wraz ze zmianą roli i miejsca historii akademickiej na mapie społecznych odniesień do przeszłości, zmianie uległo także, jak zauważa francuski historyk Pierre Nora, rozumienie historii[35]. Z jednej strony jest to „zachwianie się tradycyjnych wyznaczników obiektywizmu historycznego, z drugiej (…) zaangażowanie się historyka w teraźniejszość (…)”[36], jako to, w czym on zarazem i współuczestniczy, i co bada, a co leży u podstaw ponawianego co jakiś czas pytania o jego status. To zdaje się miał na myśli Nora, mówiąc o związku historyka z teraźniejszością, wyrażającym się w koniecznym porzuceniu przekonania, że historia historyków jest wolna od emocji i wyobraźni (dodajmy: od polityki, etyki i estetyki), co jednak czyni go bardziej niż kiedykolwiek odpowiedzialnym za to, jaką historię przedstawia sobie i innym. Do podobnych konkluzji dochodzi też Henri Moniot, gdy pisze, że historia już z definicji jest zaangażowana w społeczne zapotrzebowanie na nią, a włączona do obiegu społecznego staje się częścią zbiorowych wyobrażeń, swoistego recyklingu wiedzy naukowej. Nauczanie historii nie polega więc wyłącznie na przekazie uzgodnionej przez historyków naukowej wiedzy na temat przeszłości, lecz jest także złożoną praktyką włączania tej wiedzy w porządek świata społecznego, do którego należy i akademia, i szkoła[37]. Ten nowy status historyka i historii każe oczywiście postawić pytanie o odpowiedzialność za społeczne skutki uprawiania/udostępniania historii szerokiemu kręgowi odbiorców.

[34] Holt J. C., *The Underachieving School*, Boulder 2005, s. 80–81.
[35] Ibidem.
[36] Ibidem.
[37] H. Moniot, *La question de la référence en didactique de l'histoire*, w: *Didactique des disciplines. Les références au savoir,* pod red. A. Terrisse, Bruxelles 2001, s.71. Cyt. za: N. Lautier, N. Allieu-Mary, *La didactique de l'histoire*, „Revue française de pédagogie 2008”, n. 162.

Odpowiedzią, choć zapewne nie jedyną, może być tu poszerzenie pola refleksji i pytanie nie tylko o to, co się wydarzyło i dlaczego, ale także o to, jak do tego dochodzimy, jak i z jakiej współczesnej perspektywy konstruujemy obrazy przeszłości oraz jaka wiedza, jakie motywy, oczekiwania, emocje, wyobraźnia i doświadczenia, jakie wartości i interesy stoją za tymi konstrukcjami. Jest to jawny, w przeciwieństwie do ukrytego, program komunikowania rezultatów badań historycznych. Historia jawi się wtedy zarazem i jako prawda wiedzy na temat przeszłości, i jako prawda ustanawiania aktualnych sensów tej wiedzy przez aktorów społecznych, w tym przypadku przez historyka, ale także przecież przez dydaktyka historii, autorkę/autora podręcznika, nauczyciela, rodzica i ucznia[38].

LISTA ANALIZOWANYCH PODRĘCZNIKÓW

TUTUŁ UŻYWANY W ANALIZIE I PRZYPISACH	TYTUŁ	AUTORZY	WYDAWNICTWO	ROK
Śladami przeszłości 1	*Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*	red. Stanisław Roszak	Wydawnictwo Era Sp. z o.o.	2009
Śladami przeszłości 2	*Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*	Stanisław Roszak	Nowa Era Sp. z o.o., Wydawnictwo Era Sp. z o.o.	2010
Śladami przeszłości 3	*Śladami przeszłości 3. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*	Stanisław Roszak, Anna Łaszkiewicz	Nowa Era Sp. z o.o., Wydawnictwo Era Sp. z o.o.	2011
Bliżej historii 1	*Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 1.*	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o.	2009

[38] Szerzej: I. Skórzyńska, *Historyk w świecie widowisk przeszłości*, „Rocznik Antropologii Historii 2013", s. 143–160.

Bliżej historii 2	*Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 2*	Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o.	2009
Bliżej historii 3	*Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 3*	Igor Kąkolewski, Krzysztof Kowalewski, Anita Plumińska-Mieloch	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o.	2009
Historia 1	*Historia. Starożytność. Średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I*	Lech Trzcionkowski, Leszek Wojciechowski	Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o.	2009
Historia 2	*Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*	Jacek Chachaj, Janusz Drob	Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o.	2010
Historia 3	*Historia. Wiek XIX i wielka wojna. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa III*	Jacek Chachaj, Janusz Drob	Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o.	2011
Przez tysiąclecia i wieki 1	*Przez tysiąclecia i wieki. Historia. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 1*	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o.	2009
Przez tysiąclecia i wieki 2	*Przez tysiąclecia i wieki. Historia. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 2*	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o.	2009
Przez tysiąclecia i wieki 3	*Przez tysiąclecia i wieki. Historia. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 3*	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o.	2010

Podróże w czasie 1	*Podróże w czasie. Historia 1. Podręcznik do gimnazjum*	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe M. Dobrowolska Sp. j.	2009
Podróże w czasie 2	*Podróże w czasie. Historia II. Podręcznik do gimnazjum*	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe M. Dobrowolska Sp. j.	2010
Podróże w czasie 3	*Podróże w czasie. Historia III. Podręcznik do gimnazjum*	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe M. Dobrowolska Sp. j.	2011
W kalejdoskopie dziejów 1	*W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii. Gimnazjum. Klasa 1*	Ryszard Kulesza, Stefan Ciara	Wydawnictwo Juka-91 Spółka z o.o.	2009
W kalejdoskopie dziejów 2	*W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii. Czasy nowożytne. Gimnazjum. Klasa 2*	Stefan Ciara, Jolanta Sikorska-Kulesza	Wydawnictwo Juka-91 Spółka z o.o.	2010
W kalejdoskopie dziejów 3	*W kalejdoskopie dziejów. Wiek XIX. Podręcznik do historii. Gimnazjum. Klasa 3*	Jolanta Sikorska-Kulesza	Wydawnictwo Juka-91 Spółka z o.o.	2011
Poznajemy przeszłość 1	*Poznajemy przeszłość. Historia 1. Gimnazjum*	Lech Moryksiewicz, Maria Pacholska, Wiesław Zdziabek	SOP Oświatowiec Toruń sp. z o.o.	2009
Poznajemy przeszłość 2	*Poznajemy przeszłość. Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*	Maria Jadczak, Małgorzata Meissner-Smoła, Stanisław Zając	SOP Oświatowiec Toruń sp. z o.o.	2010

Poznajemy przeszłość 3	*Poznajemy przeszłość. Historia 3. Gimnazjum*	Ewa Chorąży, Krystyna Dyba, Stanisław Zając	SOP Oświatowiec Toruń sp. z o.o.	2011
Historia. Podręcznik 1	*Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*	Janusz Ustrzycki	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.	2009
Historia. Podręcznik 2	*Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*	Janusz Ustrzycki	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.	2010
Historia. Podręcznik 3	*Historia 3. Podręcznik dla gimnazjum*	Janusz Ustrzycki	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.	2011
Dawno temu, wczoraj, dziś 1	*Dawno temu, wczoraj, dziś. Historia. Gimnazjum. Klasa 1*	Małgorzata Pieńkowska-Koźmińska	Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor”	2009
Człowiek i jego cywilizacja 1	*Człowiek i jego cywilizacja. Historia. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*	Jolanta Trzebniak, Przemysław Trzebniak	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING Sp. J.	2009
Człowiek i jego cywilizacja 2	*Człowiek i jego cywilizacja. Historia. Podręcznik do klasy drugiej gimnazjum*	Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING Sp. J.	2010
Człowiek i jego cywilizacja 3	*Człowiek i jego cywilizacja. Historia. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*	Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING Sp. J.	2011

Wszystkie miłości i wszystkie płcie. Historia mniejszości seksualnych

Sebastian Matuszewski

KILKA MNIEJ LUB BARDZIEJ OCZYWISTYCH FAKTÓW

W kontekście tego, co zostało już w tej książce powiedziane, uzasadnianie konieczności włączenia historii osób LGBTQ+ do programu nauczania historii w szkole może się zdawać zbędne. Niemniej rozpocznijmy od powtórzenia najbardziej oczywistych faktów[1]. Około 5% populacji ludzkiej to osoby homoseksualne[2]. Do tego odsetka należy doliczyć osoby biseksualne oraz transgenderyczne i inne osoby queer, czyli nieheteronormatywne. Znaczy to, że co najmniej co dwudziesty uczeń lub uczennica są nieheteronormatywni, czyli że statystycznie w każdym szkolnym oddziale znajdują się jedna, dwie takie osoby.

Mniejszości seksualne są szczególne. Inaczej niż w wypadku innych mniejszości, rodzinny dom nie zapewnia im poczucia przynależności, a wręcz częstokroć odmawia ochrony – dość zdać sobie sprawę, iż nikt nie oświadcza swym rodzicom: „Mamo, tato, jestem czarnoskóry", „Mamo, tato, jestem Żydem", podczas gdy deklaracja: „Jestem gejem", „Jestem lesbijką" itd., wywołuje u rodziców wciąż nazbyt często reakcje od milczenia po wyrzucenie z domu.

Szkoła jest dla młodych osób drugim najważniejszym środowiskiem, w którym spędzają jedną trzecią życia. Niestety, w szkole osoby LGBTQ+ są narażone na prześladowanie w szczególnym stopniu[3]. W wyniku homofobicznych zachowań kolegów i – niekiedy – nauczycieli, jak również instytucjonalnej, państwowej ho-

[1] Powtarzamy tu fakty najpowszechniej znane, jednakże zachęcamy gorąco do odwiedzenia portalu dla nauczycieli „Lekcja Równości" (lekcjarownosci.pl), w którym szczegółowo przedstawione zostały ogólne ramy problematyki równościowego uczenia w szkole, w szczególności zaś przeciwdziałania homofobii.

[2] Zob. np. Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Seksuologicznego, „Stanowisko Polskiego Towarzystwa Seksuologicznego na temat zdrowia osób o orientacji homoseksualnej" – uchwała z 4 listopada 2016 roku oraz popierająca to stanowisko uchwała Polskiego Towarzystwa Psychologicznego z 17 listopada 2016 roku.

[3] M. Abramowicz, *Sytuacja społeczna osób LGB. Analiza danych z badania ankietowego*, w: M. Makuchowska, M. Pawlęga (red.), *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010/2011*, Warszawa 2012; W. Dynarski, K. Śmiszek (red.), *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce. Raport z badań i propozycje zmian*, Warszawa 2013; por. też np. analogiczne badania przeprowadzone kilka lat temu przez Centrum Badań nad Rodziną Uniwersytetu Cambridge: *The School Report – The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012* (Survey and analysis by Helen Statham with Vasanti Jadva & Irenee Daly, Centre for Family Research, University of Cambridge).

mofobii, młodzież LGBTQ+ nie czuje się w szkole bezpiecznie, a to skutkuje częstym opuszczaniem lekcji oraz o wiele częstszym niż w wypadku młodzieży heteronormatywnej wypadaniem z systemu szkolnego i przedwczesnym kończeniem edukacji[4]. Co bardzo istotne, w populacji osób LGBTQ+ stwierdzono istnienie wyniszczającego zdrowie psychiczne i fizyczne zjawiska stresu mniejszościowego, który jest wynikiem chronicznego napięcia psychicznego wywołanego przez kolizję własnego systemu przekonań i wartości z systemem preferowanym przez większościowe środowisko[5].

Obok prześladowań ze strony rówieśników i nauczycieli, ważnym powodem wypadania osób LGBTQ+ z systemu edukacji są treści programowe proponowane przez – trzeba niestety w ten sposób opisać szkołę – państwowy aparat ideologiczny. Przemiany, które zaszły i wciąż zachodzą na Zachodzie, powodują wzrost aspiracji i oczekiwań polskiej młodzieży LGBTQ+, treści zaś przekazywane przez polską szkołę, niezależnie od najlepszych chęci i delikatności nauczycielek i nauczycieli, odbierane są przez uczennice i uczniów LGBTQ+ jako represyjne i obce; nie uwzględniają ich przeżyć i doświadczeń, nie opisują ich doświadczenia bycia w świecie i pośród innych[6]. Nie powinno więc dziwić, że reakcją na opresyjne, kłamliwe i nierzadko obraźliwe, a w najlepszym razie obce treści często staje się

[4] Trudno o statystyczne dane, które potwierdzałyby tę obserwację autora tekstu oraz innych nauczycielek i nauczycieli, ponieważ raporty dotyczące wypadania z systemu edukacji nie uwzględniają różnic między osobami LGBTQ+ a heteronormatywnymi i cisgenderowymi. Pozostają więc doświadczenia osobiste. Należy z całą mocą postulować przeprowadzenie takich badań oraz włączanie tych identyfikacji do przyszłych ogólnych badań nad problemem wypadania z systemu szkolnego.

[5] Na ten temat bardzo polecamy niedługi artykuł naukowy G. Iniewicza, B. Grabskiego i M. Mijas *Zdrowie psychiczne osób homoseksualnych i biseksualnych – rola stresu mniejszościowego*, w: „Psychiatria Polska", t. XLVI (2012), nr 4, s. 649–663, dostępny również *online*: <http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_4_2012/647Iniewicz_PP4_2012.pdf>.

[6] Oprócz cytowanego wyżej artykułu dotyczącego stresu mniejszościowego por. też np. cztery publikacje dostępne online: M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011; J. Kochanowski, R. Kowalczyk, Z. Lew-Starowicz, K. Wąż, *Szkoła milczenia. Sprawozdanie z przeglądu treści szkolnych podręczników do biologii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie pod kątem przedstawienia w nich problematyki LGBTQ i treści homofobicznych,* Toruń 2013; K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja*

odrzucenie szkoły. Edukacja postrzegana jest jako element całościowego systemu zinstytucjonalizowanej homofobii, wywołującego w młodzieży LGBTQ+ frustrację wynikającą z osamotnienia i poczucia podlegania brutalnej ideologizacji. Tym bardziej że – jak powszechnie wiadomo – Polska pozostaje w Unii Europejskiej największym krajem z tych, w których praktyka i prawo pośrednio i bezpośrednio dyskryminuje związki osób tej samej płci, a homo-, bi- i transfobia klasy rządzącej jest nie tylko na porządku dziennym, ale pozostaje wręcz narzędziem propagandowym wszystkich głównych graczy politycznych, w tym obu największych konkurujących partii oraz Kościoła katolickiego.

W historii emancypowania dyskryminowanych mniejszości szczególną rolę odgrywały zawsze i niemal we wszystkich krajach związki zawodowe, ze szczególnym uwzględnieniem związkowców nauczycielskich, którzy skutecznie naciskali na wprowadzenie do programu nauczania wiedzy o osobach LGBTQ+. To na związki zawodowe spadała rola liderów przemian obyczajowych, które, o ile mają być skuteczne, muszą być ufundowane w oświeceniu społecznym: w rzetelnej, niezideologizowanej wiedzy i odwadze przeciwstawiania się obskuranckiej tradycji.

Rola nauczycielstwa i jego zadanie w kwestii emancypacji młodzieży LGBTQ+ są więc podwójne. Łączy się z jednej strony z wpisanym w nasz zawód wymiarem opiekuńczym, z troską o konkretnych młodych ludzi, z którymi pracujemy, z drugiej zaś – z misją i społecznym wymiarem zadań nauczycielskich. Musimy zatem, po pierwsze, doprowadzić do włączenia osób LGBTQ+ w system szkolny, który będzie przez nie rozpoznawany jako ich własny, wspierający i niepomijający (a tym bardziej niezakłamujący) ich codziennego doświadczenia, po drugie zaś – przyczyniać się do zmiany głównego nurtu społecznego, promować wychowanie do życia w różnorodnym społeczeństwie, które nie wyklucza, a rozumie i broni równości orientacji, płci i ról płciowych. Znaczenie naszej pracy jest nie do przecenienia w krajach, w których – także za sprawą działań związków nauczycielskich – objęto ochroną prawną osoby nieheteroseksualne lub przynajmniej zrównano ich prawa z prawami osób heteroseksualnych, a mianowicie doszło do wyraźnego spadku liczby samobójstw nastolatek i nastolatków[7].

w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, Warszawa 2015; wreszcie ostatni raport: M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, Warszawa 2016.

7 Np. J. Raifman, E. Moscoe, S. Bryn Austin i in., *Difference-in--Differences Analysis of the Association Between State Same-Sex Marriage Policies and Adolescent Suicide Attempts*, „JAMA Pediatrics", nr 171/4, s. 350–356.

Szczególnie ważną kwestią stają się w tej sytuacji treści przekazywane na lekcjach historii. To historia opowiada o tożsamościach grup, do których przynależą uczennice i uczniowie; to ten przedmiot w szczególności decyduje o tym, które tożsamości uznają za własne, a które za obce, wreszcie to poznając ten przedmiot, uczą się rozumieć, a więc i szanować tożsamości inne niż własne. Ale też więcej: nie jest to przecież, a w każdym razie nie powinna być, dziedzina wyłącznie konserwująca przeszłość – oddając głos przeszłości; historia ma za zadanie pomagać tworzyć przyszłość, która od przeszłości jest inna – i lepsza.

LGBTQ+, CZYLI KTO?

Zadaniem nauczycieli i nauczycielek jest umiejętne opowiedzenie historii osób nieheteronormatywnych, tak by opowieść ta łączyła dwie dopełniające się perspektywy: ogólną – mówiącą o społecznych siłach oddziałujących na grupy ludzi wyróżnionych i dyskryminowanych ze względu na pewną cechę; oraz indywidualną – skupioną na intymnym życiu jednostek, które kochają się, przyjaźnią i wspierają.

Perspektywa pierwsza, której rama teoretyczna nie jest przecież obca nauczycielom i nauczycielkom historii, obejmowałaby wiedzę o sposobach dzielenia społeczności ludzkich na „nas" i „ich", zwyczajnych i dziwnych, swoich i obcych, zbawionych i potępionych, zdrowych i chorych, normalnych i nienormalnych. Podział ten obejmował i obejmuje również sferę seksualności.

Seksualność – zarówno homo-, bi- czy transseksualność, jak i heteroseksualność (!) – jest społecznie czy raczej politycznie konstruowana. Stanowi rodzaj teoretycznej formy, w którą wlewana jest codzienność życia uczuciowego, romantycznego i płciowego ludzkości. Stanowi zarazem przedmiot szczególnego zainteresowania władzy, sferę nieustannie przez władzę tworzoną, a następnie dyscyplinowaną i porządkowaną. Władza, na różnych poziomach, wytwarza normy zachowań seksualnych, decyduje o tym, co dopuszczalne i niedopuszczalne, a następnie wyławia z ludzkiej masy grupę związaną jakimś zespołem cech i wyłącza ją poza społeczny nawias. Kryterium wydzielenia jest zarazem arbitralne i nieostre. Formułuje się je na podstawie tekstów świętych, przyjętych zasad filozoficznych lub obserwacji przyrody. Za każdym razem decyzja o tym, kogo dokładnie zaliczyć do grupy wykluczonej, jest kwestią interpretacji, przepisania ogólnej zasady rozpoznanej w nakazie Boga lub prawie natury na konkretną rzeczywistość społeczną. Owo przepisanie dokonuje się najczęściej na niższym poziomie – urzędników, teologów, naukowców. Stąd na

przykład w XI wieku precyzyjnego określenia, jakie zachowania są niedopuszczalne w świetle tekstu biblijnego, dokonuje Piotr Damiani w swej *Księdze Gomory*[8]. W epoce nowożytnej osoby LGBTQ+ wyróżnione zostają w kategoriach medycznych i prawnych: poprzez paragrafy kodeksu karnego (wśród nich niesławny paragraf 175 niemieckiego kodeksu karnego czy współczesna rosyjska ustawa „o ochronie dzieci przed informacjami szkodliwymi dla ich zdrowia i rozwoju"), gdzie ostateczne rozstrzygnięcie, kto jest przestępcą, pozostawione zostaje sędziemu, oraz setki artykułów medycznych definiujących „homoseksualizm", „inwersję płciową", „zboczenie płciowe", „uranizm", „trzecią płeć", „eonizm" itp. Ta granica jest zatem zawsze ruchoma i historycznie zmienna.

Dla historyków i historyczek oznacza to nie lada problem. Szukając śladów osób nieheteronormatywnych w przeszłości, skazani jesteśmy na korzystanie z definicji i praktyk aparatu represji. To pułapka, która sprawia, że ostatecznie łatwiej nam mówić właśnie o praktykach dyskryminacji niż o tych, którzy padali ich ofiarą, o władzy, zamiast o ludziach, których starała się podporządkować i – nierzadko – zniszczyć.

Historia represji, represjonującej władzy, jest historią ważną. Rozpoznanie i zrozumienie mechanizmów dyskryminacji jest niezbędne, jeśli chcemy je przewalczyć[9]. Przypomnienie ogromnej rzeszy miażdżonych istnień ludzkich – jednostek palonych na stosach, zamykanych w więzieniach, poddawanych okrutnym terapiom medycznym, elektrowstrząsom, kuracjom hormonalnym, doprowadzanych do samobójstwa – to często jedyny sposób, by oddać sprawiedliwość ich cierpieniu. Ale też z wielu powodów historia represji nie może nam wystarczać. Po pierwsze, kiedy wybiera swoich bohaterów, z konieczności musi użyć tych samych kryteriów, których użył aparat represji, pomijając zarazem doświadczenie tych wszystkich, na które i których nie padło karzące spojrzenie władzy. Po drugie, może ona wytwarzać tożsamość martyrologiczną, upamiętniając gniew, cierpienie i krzywdę, ale pomijając wszystko to, co w życiu ludzi, o których opowiada, było twórcze, autonomiczne i wykraczało poza doświadczenie represji. Może więc raczej izolować niż służyć włączeniu do wspólnoty.

[8] Zob. K. Skwierczyński, *Mury Gomory. Piotra Damianiego Księga Gomory i walka z sodomią wśród kleru*, Kraków 2011.

[9] Doskonałym i świetnie sprawdzającym się w praktyce szkolnej przykładem rozpoznania mechanizmów dyskryminacji, pozwalającym wskazać, że kryteria opresji są zawsze arbitralne, a przypisywane grupom opresjonowanym cechy pochodzą zawsze z tego samego repertuaru oskarżeń produkowanych przez władzę, jest artykuł Ewy Wipszyckiej *Tragiczny stereotyp*, w: E. Wipszycka, *O starożytności polemicznie*, Warszawa 1994, 2000, s. 210–214.

Jak zatem mielibyśmy opisać historyczną obecność osób LGBTQ+, unikając jednocześnie sięgania po definicje tej grupy, tworzone przez represjonującą ją władzę? Co łączy te osoby z przeszłości, pozwalając traktować je jako jedną grupę? Co łączy je z żyjącymi dzisiaj nastolatkami LGBTQ+? Czy osoby LGBTQ+ mają jakąś wspólną, niezależną od faktu dyskryminacji tożsamość, która łączy je ponad różnicą czasów i epok? Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, art. 13[10] daje uczniom i uczennicom prawo podtrzymywania w szkole własnej tożsamości, wymienia jednak wyłącznie tożsamość narodową, etniczną, językową i religijną. Prawa tego odmówiono systematycznie dyskryminowanej przez polskie państwo młodzieży LGBTQ+. Jak mielibyśmy to prawo realizować?

Historia osób LGBTQ+ jest historią niezwykle różnorodnych form życia, na które składają się zażyłe jednopłciowe przyjaźnie, prowadzone wspólnie gospodarstwa domowe, towarzystwo broni, wspólnota twórczyń albo odkrywców, albo wynalazców, podejmowane wspólnie przedsięwzięcia finansowe, podróże, wreszcie – akty seksualne. To bogactwo zepchnięte jest jednak w przestrzeń milczenia, a licznym „-izmom" produkowanym przez władzę teologiczną, prawniczą, medyczną, psychiatryczną, psychologiczną przeciwstawiane są jedynie eufemizmy w rodzaju „miłości, która nie śmie wymówić swojej nazwy" (Oscar Wilde). Historia, by być rzeczywiście historią powszechną, powinna pod warstwą milczenia odkryć ludzi, których łączyło indywidualne poczucie grupowej przynależności, współdzielony los, z którego rodziła się wzajemna solidarność. Osoby te tworzyły przecież całe środowiska, stawiały opór zewnętrznemu światu i z wolna wytwarzały sieć samopomocy, opartą na wspólnocie opresji i doświadczenia. Nawet jeśli niezłączone pierwotnie rdzeniem tożsamości, tożsamość tę wytwarzały na bazie przyjaźni i wzajemnego wsparcia i powoli uznawały się za grupę bądź grupy tworzone przez jeden ludzki typ: homoseksualistę, homoseksualistkę, geja, lesbijkę, osobę biseksualną, transseksualną, queer itd. (skrót LGBTQ+ zawiera ów znak „plus" właśnie jako oznaczenie wychylenia tworzących te grupy osób ku innym prześladowanym z powodu niewiększościowej płciowości – także, chcemy wierzyć, ku ludziom przeszłości).

Grupowa przynależność nie wyczerpuje zarazem historii życia tych osób. Życia nie dającego się zredukować do wyróżnionej przez aparat represji seksualności. Pragnienia i tożsamość nie ograniczają się przecież do aktywności seksualnej. By ująć życie osób nieheteronormatywnych (a i heteronormatywnych także) w jego pełni, w jego istocie, musimy zobaczyć, jak toczy się ono w pokojach, kuchniach, sypialniach i łazienkach przeciętnych bloków i domów. Tej perspektywy historia szkolna, ujęta w ramy militarno-polityczne, nie potrafi

[10] Dz.U. 1991 r., nr 95, poz. 425, z późn. zm.

uwzględnić. Problematyka tworzenia i kultywowania własnej tożsamości, związków indywidualnej świadomości i wrażliwości z wytwarzaną społecznie kulturą, tradycyjnie, choć nieformalnie, oddelegowana została w polskiej szkole na lekcje historii literatury (języka polskiego). By przywrócić ją historii powszechnej, potrzebujemy historii życia codziennego, prywatnego, domowego. W przypadku osób nieheteronormatywnych natrafiamy jednak na szczególną przeszkodę w postaci milczenia źródeł. Milczenie o życiu klas niższych (do których przecież należała większość osób LGBTQ+), nietworzących źródeł i długo niegodnych miejsca w historii, zaplata się tu ze specyficznym dla tej grupy milczeniem narzuconym przez aparat represji – lękiem, nierzadko wstydem, próbą dopasowania się do większości, a także czynnym niszczeniem artefaktów wytworzonych przez mniejszości seksualne, dokonywanym przez heteroseksualnych spadkobierców – w ten sposób znikały całe spuścizny: korespondencja, fotografie, świadectwa odbycia kary, nawet książki i czasopisma[11].

Tymczasem aparat represji produkuje własne źródła: dokumentuje przesłuchania, zbiera dane. Potężna machina prześladowań gromadzi wiedzę o tysiącach osób, wdziera się w intymne życie przerażonych ludzi, wyrywa informacje, które filtruje wedle potrzeb władzy. Niezwykle trudno jest korzystać z tych źródeł, tak by wypowiedzieć prawdę indywidualnego życia, uwolnioną od spojrzenia prześladowcy. W Polsce, gdzie osoby LGBTQ+ wciąż są grupą systematycznie prześladowaną, ten typ źródeł pozostaje własnością aparatu represji i służy jego celom. Do dziś nie udało się doprowadzić do przekazania archiwom publicznym zespołu 11 tys. teczek z akcji „Hiacynt", zorganizowanej w latach 80. przez Służbę Bezpieczeństwa. Brutalnie przesłuchiwanych i upokarzanych przed trzydziestu laty 11 tys. ludzi pozostaje nadal zakładnikami politycznych interesów kolejnych elit rządzących.

Kim zatem są osoby LGBTQ+? Jak je definiować i wyróżniać, by nie powtarzać kryteriów prześladowców i nie podtrzymywać mechanizmu represji? Jak uznać ich własne doświadczenie, poczucie współprzynależności i solidarności, jeśli tak rzadko mogło być wypowiedziane w sposób swobodny, poza okrutnym spojrzeniem władzy? Jak współczesną kategorię osoby nieheteroseksualnej odnieść do ludzi przeszłości? Historycy i historyczki muszą wciąż na

[11] Niech za przykład posłuży jedna z pierwszych autobiografii osób transseksualnych, Karla M. Bauera, wydana w oryg. w roku 1907, a w Polsce pod pseudonimem Nora Body (oryg. N.O. Body) *Pół mężczyźni* w roku 1908 i ponownie w roku 1910. Mimo niemałej popularności, jaką cieszyła się w początkach XX wieku, w całych polskich zbiorach publicznych odnaleźć można ledwie kilka egzemplarzy polskiego tłumaczenia tego interesującego wspomnienia.

nowo mierzyć się z tym problemem: „Uznaje się, że seksualność genitalna skupiona na tej samej płci, miłość i przyjaźń, genderowe nieprzystosowanie i pewna perspektywa etyczna oraz polityczna mają jakiś (często niejednoznaczny i zawsze kwestionowany) związek z zespołem atrybutów, który dziś określamy jako homoseksualność. Znaczna część badań historycznych stanowiła próbę znalezienia poprzedników tych cech, które dany historyk uznawał za konstytutywne dla współczesnej gejowskiej tożsamości, czy były to akty sodomii, transwestytyzm, czy bliskie przyjaźnie”[12].

Ten trud poszukiwania jest konieczny. Michel de Montaigne opisał scenę, której był świadkiem podczas podróży do Włoch w połowie XVI wieku. W jednym z rzymskich kościołów udzielono ślubu kilkudziesięciu jednopłciowym parom. Reakcja papieska była szybka, większość małżonków w niedługim czasie została złapana i w okrutny sposób zamordowana. Pozostał nam po nich jedynie gest wyzwolenia i opis kaźni. Przywrócenie także ich życia historii powszechnej pozwoliłoby uczynić lepszym nasz świat.

JAK UCZYĆ?

Włączenie historii osób LGBTQ+ do szkolnych programów nauczania jest więc zadaniem koniecznym, choć niełatwym. Programy wrażliwe na kwestie płci, orientacji seksualnej, społecznego i kulturowego konstruowania seksualności istnieją już w wielu krajach (szczególnie inspirujące są tu doświadczenia państw skandynawskich), natomiast w Australii, Szkocji i Kalifornii opracowano osobne ścieżki edukacyjne poświęcone dziejom osób nieheteronormatywnych. Istnienie tych ścieżek ma ogromne znaczenie dla nastolatków LGBTQ+, pozwala przezwyciężyć ich wyobcowanie z systemu szkolnego i owocuje większym zaangażowaniem w naukę, a zatem lepszymi wynikami. Dostarcza zarazem wiedzy młodym ludziom należącym do grupy większościowej, zwiększa ich wrażliwość, ułatwia przezwyciężenie uprzedzeń i nawiązywanie przyjaźni z osobami różnymi od nich.

Jeśli więc uznamy, że wprowadzenie historii osób LGBTQ+ do programów nauczania jest pożądane, pozostaje pytanie, jak to zrobić – jakie treści dobrać i jak włączyć je w całość narracji historycznej. Szczęśliwie mamy do dyspozycji

[12] M. B. Duberman, M. Vicinus, G. Chauncey Jr (red.), *Hidden from History: Reclaiming the Gay and Lesbian Past*, za: D. Halperin, *Jak uprawiać historię męskiego homoseksualizmu*, tłum. J. Bednarek, w: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, Poznań 2013, s. 607–608.

publikacje, które mogą stanowić inspirację i źródło wiedzy[13]. Książką, którą wręcz można wykorzystać jako podręcznik, jest ilustrowana historia *Geje i lesbijki: życie i kultura*[14].

Myśląc o włączeniu historii LGBTQ+ do nauczania szkolnego, możemy wstępnie zarysować trzy drogi, z których każda niesie pewne szanse i pewne zagrożenia:

1. Osobna ścieżka edukacyjna wbudowana w program historii (i historii literatury), obejmująca:
   a) wybrane postacie z przeszłości (w tym nieprzemilczanie orientacji seksualnej osób, które skądinąd są już obecne w programach szkolnych);
   b) refleksję nad mechanizmami dyskryminacji;
   c) formy walki osób nieheteroseksualnych o emancypację (np. znaczenie procesu Oscara Wilde'a, działalność naukowa i organizacyjna Magnusa Hirschfelda, tworzenie instytucji i organizacji oporowych od Wissenschaftlich-humanitäres Komitee, założonego w Berlinie w 1897 roku, po rosyjskie Dzieci-404, Rosyjską Sieć LGBT, ugandyjski SMUG czy Muslim Alliance for Sexual and Gender Diversity).

Problemy, jakie wiązałyby się z tą drogą, obejmują:

Ad a) Kłopot z określeniem orientacji seksualnej osób żyjących w epoce przednowoczesnej lub takich, które same nie definiują swojej seksualności. O ile względnie niekontrowersyjne jest mówienie o homoseksualności Oscara Wilde'a, Jarosława Iwaszkiewicza czy Jerzego Zawieyskiego, o tyle ekstrapolowanie tej kategorii na starożytnych, na ludzi średniowiecza czy renesansu, jak Safona, Platon, Hafez czy Michał Anioł, jest już kłopotliwe – seksualność ludzka jest bowiem, jak widzieliśmy, organizowana przez praktyki, które różnią się w zależności od czasu i przestrzeni. Jeszcze bardziej problematyczne jest włączanie w poczet wielkich ludzi LGBTQ+ osób, co do

[13] Np. K. J. Dover, *Homoseksualizm grecki,* tłum. J. Margański, Kraków 2004; J. Boswell, *Chrześcijaństwo, tolerancja społeczna i homoseksualność. Geje i lesbijski w Europie Zachodniej od początku ery chrześcijańskiej do XIV wieku*, tłum. J. Krzyszpień, Kraków 2006; P. Oczko, T. Nastulczyk, *Homoseksualność staropolska*, Kraków 2012; K. Tomasik, *Homobiografie*, Warszawa 2014; K. Tomasik, *Gejerel. Mniejszości seksualne w PRL-u*, Warszawa 2012; K. Górak-Sosnowska, red., *Queer a islam. Alternatywna seksualność w kulturach muzułmańskich*, Warszawa 2012.

[14] R. Aldrich (red.), *Geje i lesbijki: życie i kultura*, tłum. P. Nowakowski, Kraków 2009.

których jedynym miernikiem wyboru byłoby to, że po prostu spełniają kryteria ustanawiane, jak widzieliśmy, przez aparaty władzy.
Drugim problemem jest trudne do uniknięcia skupienie narracji właśnie na „wielkich ludziach", przede wszystkim politykach, artystach, naukowcach, rozpoznanych jako ważne postacie przez główną narrację polityczno-militarną, a zatem podporządkowanie perspektywy osób LGBTQ+ narracji dominującej. Nieme pozostawałoby tu doświadczenie ogromnej większości ludzi przeszłości, co z kolei powoduje, że nieliczni przedstawiciele i przedstawicielki społeczności LGBTQ+ (jakkolwiek ją zdefiniujemy) zostają włączeni w strukturę ostatecznie dzisiejszym nastolatkom obcą, niemającą odniesienia do ich życia i sytuacji.

Ad b) Wspomniane wyżej skupienie na cierpieniu osób LGBTQ+, rozpatrywanie ich życia przede wszystkim w kontekście prześladowań, co może skutkować pogłębieniem ich izolacji i swoistą gettoizacją.

Ad c) Instytucjonalizację doświadczenia osób LGBTQ+, skupienie na działaniach organizacji i pomijanie doświadczeń, które nie miały znaczenia dla walk emancypacyjnych.

2. Całościowe przekształcenie sposobu myślenia o nauczaniu historii. Odejście od programu zorganizowanego wokół historii militarno-politycznej (oraz ewentualnie gospodarczej) na rzecz włączenia perspektyw indywidualnych, prywatnych, uchwycenia jednostkowych sposobów bycia w świecie. Istotą takiego myślenia o historii byłoby przedstawienie wielowątkowej i wieloperspektywicznej historii codzienności, historii sposobów życia. W tak pojmowanej historii byłoby też miejsce na wskazywanie mechanizmów oddziałujących na życie prywatne: wychowywanie dzieci i tworzenie rodzin, podział pracy, zasady i normy organizujące grupy społeczne, idee religijne, filozoficzne i naukowe. Przedmiotem refleksji stawałaby się już nie tylko seksualność mniejszościowa, ale seksualność jako taka – co za tym idzie – zamiast pytać o to, w jaki sposób definiowana jest mniejszość, można by było postawić o wiele chyba głębsze pytania: W jaki sposób tworzone i definiowane jest to, co uważane jest za „normę"? Jak to się dzieje, że osoby heteronormatywne nie muszą nikomu „ujawniać" swojej tożsamości, nie muszą się z niej tłumaczyć ani jej problematyzować? Jakim historycznym i geograficznym zmianom owa „norma" podlegała?
Przy takiej przebudowie programów wreszcie powstałoby także miejsce na porzucenie w historii w ogóle – a więc także w historii seksualności – europocentryzmu. Osobnym problemem – wykraczającym niestety poza

ramy niniejszego tekstu, więc jedynie tu sygnalizowanym – jest bowiem kwestia stosunku do ciała, płci i seksu w kulturach nieeuropejskich. Z jednej strony nierzadko historycy i historyczki lub antropolożki i antropologowie odkrywali w nich sposoby postrzegania seksualności, które im samym jawiły się jako wyzwolenie od ram, w jakich żyli – warto przeczytać, co i w jaki sposób Rut Benedict pisze o podejściu do homoseksualności w badanych przez siebie społecznościach rdzennych Amerykanów i z jaką goryczą porównuje ich tradycje do tradycji współczesnego sobie społeczeństwa amerykańskiego[15]. Z drugiej zaś – badanie seksualności Innych nierzadko było (i jest) uwikłane w zabieg egzotyzacji: na Innego (zwłaszcza na Innego ze Wschodu czy z Afryki, które w XIX-wiecznej literaturze i sztuce europejskiej często przedstawiane były jako światy szczególnego seksualnego rozpasania) rzutowano nieraz pragnienia, zakazane w kulturze własnej. Z trzeciej strony wreszcie, wymazywanie z historii „niewygodnych" seksualności nie jest jedynie specyfiką Europy: jeśli na przykład[16] średniowieczną perską homoetoryczną poezję przekłada się tak, żeby z przekładu wynikało, że przedmiotem pożądania (męskiego) podmiotu lirycznego jest kobieta, zawdzięczamy to przejęciu przez perskich intelektualistów europejskich wzorców i wspólnych persko-europejskich starań o to, by „oczyścić" życiorysy i twórczość wielkich poetów (jak np. wspomnianego wyżej Hafeza).
Tak pomyślane nauczanie historii w nikłym stopniu pozwala jednak na identyfikację z grupą, nie docenia znaczenia wspólnot ufundowanych na tożsamości, nie rozpoznaje siły, która płynie ze współpracy we wspólnej sprawie, może zatem owocować poczuciem osamotnienia w warunkach istniejącej przecież dyskryminacji.

3. Fakultatywny projekt realizowany przez zainteresowane uczennice i uczniów, skupiony na historii lokalnej, zakładający samodzielne poszukiwanie śladów obecności osób LGBTQ+ (ta droga nie wyklucza żadnej z dwóch poprzednich). Przykładem może być realizowany w Wielkiej Brytanii „Pride of Place", program stworzony przez brytyjską agendę ochrony dziedzictwa narodowego i jeden z publicznych uniwersytetów. Zakłada on zmapowanie i opisanie budynków, krajobrazów i przestrzeni publicznych związanych z brytyjskim dziedzictwem LGBTQ+, zarówno prywatnych mieszkań, jak urzędów, sądów, biur, agencji rządowych, aresztów, więzień, archiwów, muzeów, barów, dyskotek, tras

[15] R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 2008.
[16] To tylko jeden z wielu przykładów, można by je długo mnożyć.

wycieczek, pikiet, słowem wszelkich miejsc, w których wydarzała się historia społeczności nieheteronormatywnych i transgenderowych, tak prywatna, jak publiczna.
Problemy, jakie wiążą się z taką metodą uczenia, wynikają z faktu, że w Polsce obecność osób LGBTQ+ otoczona była szczególnie silnym milczeniem – materiałów i świadectw jest niewiele lub – raczej – pozostają nieopisane i nieznane, a wobec trwającej cały czas opresji trudno spodziewać się, żeby łatwo je było uzyskać od osób żyjących. Z konieczności więc projekt mógłby być realizowany raczej w wielkich miastach i koncentrowałby się (jak to się dzieje w wypadku „Pride of Place") na osobach znanych i uznanych. Co więcej, projekt skupiony na lokalnej pamięci nie wypracowywałby wspólnej narracji, a zatem ostatecznie jego wynikiem byłaby garść przyczynków, nie osłabiająca narracji dominującej. Wreszcie, jeśli przyjąć, że byłby to projekt dla zainteresowanych, mógłby on wzmacniać osoby zaangażowane, ale pozostawiałby na zewnątrz tych i te, i którzy nie wzięli w nim udziału.

Niezależnie od zarysowanych tu pomysłów i związanych z nimi trudności być może najważniejszy, i sam w sobie najbardziej rewolucyjny i pożądany, byłby gest zerwania z nieustannym i powszechnym założeniem, że wszędzie wokół, tak w przeszłości, jak obecnie, mamy do czynienia wyłącznie z relacjami „heteroseksualnymi".

Richard B. Parkinson, kurator galerii Starożytnego Egiptu w British Museum w Londynie (obecnie zaś profesor egiptologii na Uniwersytecie w Oksfordzie), opublikował w 2013 roku przewodnik po zgromadzonych w muzeum obiektach, które wiążą się z historią osób LGBTQ+. Katalog otwiera znaleziona w okolicach Betlejem dziesięciocentymetrowa kalcytowa figurka, przedstawiająca dwie obejmujące się postaci. Parkinson pisze: „Jest to najwcześniejsze znane przedstawienie pary uprawiającej miłość, pochodzące z kultury natufijskiej, z okresu, gdy około 11 tysięcy lat temu ludy łowiecko-zbierackie rozpoczynały udomawianie zwierząt i zbóż. Zwykle zakłada się, że figurka przedstawia mężczyznę i kobietę, lecz czemu zakładamy to tak łatwo? Nic nie wskazuje z pewnością, że są to mężczyzna i kobieta. Płcie postaci nie są zaznaczone (…). Badacze uznają, że figurka ta może być religijnym przedstawieniem pojęć seksualności i płodności, powiązanych z udomowieniem przyrody. A zatem dwoje kochanków to prawdopodobnie mężczyzna i kobieta. Lecz przecież nie musi tak być. Dwuznaczność tej rzeźby przypomina nam, że nie powinniśmy rzutować naszych założeń na przeszłość. Nie musimy zakładać, iż «heteroseksualność» albo współczesna rodzina nuklearna w znanej nam postaci są formami naturalnymi

dla każdego społeczeństwa – starożytnego lub nowożytnego. Ludzka historia i kultura są zapewne bardziej różnorodne, niż nam się wydaje. I kiedy patrzymy na dowolny obiekt, warto zawsze pamiętać, że nie znamy pragnień osoby, która niegdyś dzierżyła to krzemienne narzędzie lub używała tamtego naczynia. Codzienne, intymne historie, które otaczały te przedmioty, pozostają zawsze częściowo zakryte, częściowo utracone, ale przecież niegdyś się wydarzyły. Dlaczegóż mielibyśmy zakładać, że «musiały» być «heteroseksualne»?"[17].

ANEKS

Propozycje tematów, które można by włączyć do programów humanistyki w szkole średniej (najlepszym dostępnym w języku polskim przewodnikiem po tej tematyce jest wzmiankowana wyżej książka *Geje i lesbijki: życie i kultura;* tematy, podane niżej, zostały generalnie tak dobrane, aby podstawowymi przewodnikami po nich mogły być dostępne w języku polskim prace, cytowane w przypisach do niniejszego tekstu):

- seksualność jako problem antropologiczny: krytyczna analiza założeń dotyczących „naturalnych" sposobów życia w gromadzie; problem projektowania stereotypowych wyobrażeń na kultury, których zasad działania nie znamy z powodu braku danych empirycznych;
- konstrukcja pojęcia płci w kulturze starożytnego Sumeru i starożytnego Egiptu;
- homoseksualność starożytnych Greków, jej rola w *paidei*; problem różnic między prawami kobiet i mężczyzn; Harmodios i Aristogejton jako wzorce moralne; Safona; Sokrates-Platon-Alkibiades i wyprawa sycylijska; pojęcie „natury" w filozofii stoickiej; konstruowanie obcości (tu pomocny jest przywoływany wyżej artykuł Ewy Wipszyckiej *Tragiczny stereotyp*);
- homoseksualność u Rzymian: różnice między tworzeniem związków organizowanych przez płeć u Greków epoki klasycznej a związkami Rzymian; konstrukcja pojęcia „rodziny", jej funkcja prawno-regulatywna i funkcja polityczno-imperialna; kryterium penetracji jako kryterium oznaczania pozycji władzy;
- stosunek do homoseksualności ludzi wczesnego średniowiecza, przejęcie przez chrześcijaństwo pojęć stoickich, problem *adelfopoiesis*;
- wiek XIII i regulacja stosunków społecznych; pojęcie „sodomii";

[17] R. B. Parkinson, *A Little Gay History. Desire and Diversity Across the World*, London 2013, s. 34.

- Europa wczesnonowożytna – próba przywrócenia ideałów starożytnych, wpływ platonizmu, idealizacja przyjaźni, przyjacielskie związki jednopłciowe, wielkie nazwiska epoki renesansu i baroku (Michał Anioł, Leonardo, Caravaggio i in.); użycie oskarżenia o homoseksualność względem polityków związanych z Polską jako oręże propagandowe (np. Bolesław Śmiały czy Władysław Warneńczyk w kronice Jana Długosza; Stanisław August Poniatowski – analiza źródeł), tajne stowarzyszenia osób LGBTQ+;
- subkultury homoseksualne epoki oświecenia; walka o racjonalność i tolerancję, połączona z normalizacją heteroseksualności (encyklopedyści); penalizacja i walka o depenalizację (Jeremy Bentham);
- Kodeks Napoleona i depenalizacja aktów homoseksualnych;
- medykalizacja seksualności, w tym patologizacja homoseksualności w epoce romantyzmu;
- prawa antyhomoseksualne w kodeksach karnych trzech zaborów;
- ruchy nacjonalistyczne końca XIX wieku i wymazywanie z tradycji wątków nieheteronormatywnych: przykłady z Polski, Iranu i Turcji;
- konstrukcja tożsamości homoseksualnej końca XIX wieku – powstanie jawnych form organizacji życia osób LGBTQ+, dzieło Magnusa Hirschfelda, Wissenschaftlich-humanitäres Komitee, estetyzacja homoseksualności i dandyzm, Oscar Wilde i jego proces, znaczenie § 175 w prawie niemieckim i walka o jego zniesienie, skandale polityczne związane z osobami LGBTQ+, represje towarzyskie i społeczne, represje prawne;
- emancypantki i sufrażystki – wspólna walka, kobiece przyjaźnie i relacje miłosne między kobietami na ziemiach polskich w XIX i XX wieku;
- polski kodeks karny Makarewicza z 1932 roku i jego wpływ na życie osób LGBTQ+ w Polsce;
- prześladowanie osób LGBTQ+ w III Rzeszy, Narodowa Centrala do Walki z Aborcją i Homoseksualizmem, ludobójstwo osób LGBTQ+, symbol różowego trójkąta;
- sytuacja osób LGBTQ+ w carskiej i leninowskiej Rosji; prześladowanie osób LGBTQ+ w ZSRR epoki stalinowskiej;
- koniec II wojny światowej, brak zadośćuczynienia ofiarom prześladowań nazistowskich;
- dalsza penalizacja i pseudoterapia homoseksualności w Zachodniej Europie (np. Alan Turing);
- powstanie organizacji homofilnych w Skandynawii, Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych;
- aktywizm osób LGBTQ+ w latach 50. i 60., ruch wyzwolenia gejów, rozruchy w Stonewall Inn;

- zaostrzenie obyczajowe epoki późnobreżniewowskiej, era reaganowska i thatcherowska na Zachodzie, nauczanie „Mężczyzną i niewiastą stworzył ich" Karola Wojtyły;
- epidemia AIDS, radykalne ruchy emancypacyjne, w tym Act-Up;
- wykorzystanie wiedzy o życiu prywatnym przez SB przeciwko opozycji demokratycznej w Polsce (J. Andrzejewski); akcja „Hiacynt" (tu pomocna będzie przywołana wyżej książka Krzysztofa Tomasika *Gejerel*);
- kultura środowisk LGBTQ+ i jej związki z kulturą popularną;
- powstanie pierwszych organizacji osób homoseksualnych w Polsce w latach 80.;
- wykreślenie homoseksualizmu z listy chorób WHO;
- „trzecia płeć" hidżra w Azji Południowej, „podwójne dusze" w społecznościach rdzennych Amerykanów – dawne obyczaje i współczesne rozwiązania prawne;
- liberalizacja prawa w latach 90. i walka o zrównanie praw osób LGBTQ+ z prawami osób heteroseksualnych i cisgenderowych, sytuacja obecna – związki partnerskie i małżeństwa osób tej samej płci (mapa).

część III

ZABRAĆ HISTORIĘ HISTORYKOM

czytanki o edukacji

Europa – nasza historia wspólnie opisana przez Polaków i Niemców

Mirosław Sielatycki

Wydarzenie to można rozpatrywać w kategorii edukacyjnego cudu. Oto bowiem w czasie, w którym idea europejska przeżywa okres próby, kiedy w wielu krajach wyraźnie urosły ruchy nacjonalistyczne, kiedy na kontynencie kwestionuje się to, co wspólne – europejskie, a eksponuje to, co narodowe – właśnie w takim czasie, w roku 2016, wychodzi pierwszy tom wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do nauczania historii – *Europa. Nasza historia.* To drugie takie zdarzenie w świecie, po podręczniku niemiecko-francuskim, którego pierwszy tom ukazał się w 2006 roku. To ukoronowanie blisko dziesięcioletnich wysiłków historyków, nauczycieli i władz oświatowych Polski i Niemiec. To pokazanie, że o historii można mówić wspólnie, bardziej uniwersalnie, odwołując się do kontekstu europejskiego, że można pokonać nacjonalistyczne przekazy dotyczące przeszłości. To znak nadziei dla wielu nauczycieli, uczniów, rodziców. To też podpowiedź, jak mądrze można uczyć patriotyzmu, patriotyzmu otwartego, nie skierowanego przeciw sąsiadom. To wyzwanie uniwersalne, dotyczące wszystkich nacji. Wiele dekad temu przed opacznym traktowaniem patriotyzmu przekornie przestrzegał swoich rodaków (i nie tylko) George Bernard Show, pisząc: „patriotyzm to przekonanie, że ponieważ ty się tu urodziłeś, twój kraj jest lepszy od wszystkich innych".

Powstanie unikatowego wspólnego podręcznika do historii, który będzie wykorzystywany w polskich i niemieckich szkołach, nie byłoby możliwe bez długiego dialogu prowadzonego przez polskich i niemieckich historyków i geografów od lat 70. XX wieku, a w szczególności bez pracy Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, utworzonej w 1972 roku. W 2008 roku ideę wspólnego podręcznika przedstawili ministrowie spraw zagranicznych Polski i Niemiec, którzy zlecili Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej opracowanie jego koncepcji. W 2008 roku powstał polsko-niemiecki zespół projektowy, w którego skład weszli naukowcy z obu krajów. W latach 2008–2010 opracowano ramową koncepcję podręcznika. W 2010 roku zespół projektowy przedstawił *Zalecenia (Podręcznik do historii: Projekt polsko-niemiecki – Zalecenia: Wersja polska; Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen: Deutsche Fassung)*. Co warte podkreślenia, Zalecenia stanowią same w sobie wartościowy przewodnik dydaktyczny dla nauczycieli, pokazujący, jak można uczyć historii. O głównym przesłaniu dla podręcznika czytamy tu między innymi:

„Cechą szczególną wspólnego podręcznika winno być umożliwienie spojrzenia na Europę z innego niż dotychczas punktu widzenia. Ma on pozwolić na poszerzenie perspektywy postrzegania Europy, wciąż jeszcze ograniczonego do krajów założycielskich Unii Europejskiej. Może on zatem przyczynić się do zwiększenia świadomości historycznej młodzieży niemieckiej na temat zagadnień związanych z obszarami na wschód od Niemiec i – *vice versa*. Takie po-

dejście stwarza szansę zinterpretowania dziejów również z perspektywy tego sąsiada, któremu obecnie raczej rzadko udziela się głosu w podręcznikach szkolnych. Umożliwiłoby to uczniom odkrycie historii Europy i świata na nowo, niezależnie od dominujących interpretacji narodowych. Otwarcie na historię regionu, w dalszym ciągu postrzeganego w Europie Zachodniej jako europejskie peryferie i dlatego raczej zaniedbywanego w nauczaniu szkolnym, pozwoli na przekazywanie szerszego rozumienia pojęcia „Europa", odmiennego od rozumienia dominującego w szkołach niemieckich, zorientowanych na Zachód. Z kolei polskim uczniom takie otwarcie da możliwość poznania dziejów własnego kraju i Europy, widzianych przez pryzmat losów sąsiada na Zachodzie, a dodatkowo zachęci ich do zapoznania się z odmiennym ujmowaniem historii i dyskutowaniem o niej. W ten sposób podręcznik może pomóc w ukierunkowaniu i uwrażliwieniu uczniów na to, jak różnie w poszczególnych okresach rozumiano i jak odmiennie z różnych perspektyw postrzegano pojęcia, takie jak „Europa" i „europejski". Podręcznik powinien ukazywać zróżnicowanie Europy i pluralizm europejskich pamięci historycznych, tym samym będzie on uwrażliwiać na niebezpieczeństwa, jakie pociąga za sobą wykorzystywanie historii do celów ideologicznych czy politycznych. Zrozumienie tych problemów pozwoliłoby na wykształcenie w uczniach zdolności do krytycznej refleksji wobec współczesności".

Przed rozpoczęciem prac nad podręcznikiem zbadano, jak opinia publiczna przyjęłaby tak innowacyjne, nigdy wcześniej niewystępujące rozwiązanie. W 2011 roku w ramach badań Barometru Polska-Niemcy, prowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych, prawie połowa Polaków uznała, że jest możliwe powstanie polsko-niemieckiego podręcznika, który będzie obiektywnie przedstawiał historię obu państw (46%), ale niewiele mniej uznawało to za niemożliwe (41%). Połowa badanych poparłaby naukę polskich dzieci z polsko-niemieckiego podręcznika (51%), a jedna trzecia byłaby temu przeciwna (32%). Wówczas Polacy w większości wykazali otwartość na nowe podejście do nauczania historii.

Realizując projekt podręcznika, rządy obu państw powołały polsko-niemiecką Radę Zarządzającą, której ze strony polskiej współprzewodniczyli kolejni wiceministrowie w Ministerstwie Edukacji Narodowej, a ze strony niemieckiej – kolejni ministrowie edukacji landu Brandenburgii, reprezentujący interesy Stałej Konferencji Ministrów Edukacji, Nauki i Kultury Krajów Związkowych, która jest zgromadzeniem ministrów edukacji wszystkich 16 niemieckich landów. Przez blisko trzy lata miałem zaszczyt być współprzewodniczącym polsko-niemieckiej Rady Zarządzającej w tym projekcie, mam więc również osobistą satysfakcję z ukazania się podręcznika.

Kluczowe znaczenie dla projektu posiada dwustronna Rada Ekspertów, która sprawuje pieczę redakcyjną nad pracami i procesem wydawniczym. Kierują nią prof. Michael G. Müller (Halle) i prof. Robert Traba (Warszawa/Berlin). Funkcję naukowego koordynatora projektu pełni w Niemczech prof. Eckhardt Fuchs, dyrektor Instytutu im. Georga Eckerta (do września 2015 roku: prof. Simone Lässig), w Polsce zaś – prof. Igor Kąkolewski (Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie). Obsada wszystkich gremiów opiera się na zasadzie parytetu. Warte podkreślenia jest to, że w skład zespołu eksperckiego wchodzą nie tylko naukowcy, ale również nauczyciele historii.

Projekt wspólnego podręcznika do historii czerpie z doświadczeń Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Komisja dokonała m.in. dokładnej analizy programów nauczania na poziomie ponadpodstawowym w Polsce i we wszystkich 16 niemieckich krajach związkowych. Dzięki dziesiątkom spotkań Komisji w minionych 40 latach jej funkcjonowania wyjaśniono wiele spornych kwestii, jak też opracowano protokoły rozbieżności. Przedstawiciele Komisji Podręcznikowej odgrywają decydującą rolę w Radzie Ekspertów.

Od 2012 roku zespół współpracuje z polsko-niemieckim tandemem wydawniczym. Publikacja, której pierwszy tom ukazał się na początku roku szkolnego 2016/2017, jest wspólnym dziełem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (WSiP) oraz wydawnictwa Eduversum z Wiesbaden. WSiP wygrał ogłoszony w 2011 roku konkurs na wyłonienie polskiego wykonawcy, a w 2012 dokonano wyboru wydawnictwa niemieckiego. Podręcznik wydany jest w dwóch wersjach językowych – polskiej i niemieckiej. Obie wersje są identyczne pod względem treści, układu stron, obudowy dydaktycznej i szaty graficznej. Tom pierwszy ukazuje dzieje świata od czasów najdawniejszych do końca średniowiecza. W przygotowaniu są następne trzy tomy.

Podręcznik powstał dzięki finansowemu wsparciu Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej oraz dzięki pomocy: Ministerstwa Edukacji Narodowej RP, Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP, Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów, Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie, Instytutu Georga Eckerta w Brunszwiku oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych RFN i Stałej Konferencji Ministrów Kultury i Edukacji RFN.

Wydawcy w opisie podręcznika wskazują, że: „celem autorów poszczególnych rozdziałów było ukazanie takiego spojrzenia na historię, które uwrażliwiałoby na różne punkty widzenia i pokazywałoby różne dydaktyczne ujęcia przeszłości". Unikatowość podręcznika uwidacznia się nie tylko w procesie jego powstawania jako wspólnego dzieła polskich i niemieckich autorów. Jest ona również widoczna

w konstrukcji publikacji. Każda lekcja rozpoczyna się od pytań, a nie twierdzeń. Tekst wprowadzający z pytaniami pozwala ukierunkować uwagę ucznia na najważniejsze zagadnienia danego tematu i jednocześnie zmusza do zastanowienia. Poszczególnym lekcjom cały czas towarzyszy kontekst europejski, pomagają w tym m.in. mapy zatytułowane *W tym samym czasie w Europie*. Tak więc historia Polski jest stale ukazywana jako część historii europejskiej, a nie jako osobny byt. Pozwala to uczniowi na szersze spojrzenie na dany temat i uświadamia, jak wiele podobnych procesów w historii toczy się obok siebie, jak silnie splatają się losy mieszkańców różnych obszarów Europy. Można sądzić, że pierwszej części podręcznika dotyczącej historii dawnej, historii wieków średnich, nietrudno będzie autorom zbudować wspólną narrację. Tymczasem sporym problemem okazało się na przykład wspólne wyważenie treści dotyczących wojen religijnych i powstań kozackich w XVII wieku; te pierwsze są istotną dominantą programową w podręcznikach niemieckich, te drugie – w podręcznikach polskich.

Podręcznik zawiera liczne teksty źródłowe i popularnonaukowe, które pozwalają uczniowi na kształcenie różnych umiejętności, w tym wyciągania wniosków, interpretacji i analizy rozmaitych źródeł czy wyrażania własnych opinii. Pomagają w tym tabelki *Punkty widzenia*, prezentujące różne spojrzenia na dany temat historyków z wielu krajów (nie tylko polskich i niemieckich). Przykładem może być ocena wojen napoleońskich, które dla Polaków były szansą na odzyskanie niepodległości, natomiast dla Niemców – walką z najeźdźcą (choć nie wszystkich, gdyż co innego okres ten oznaczał dla Prusaków, a co innego dla Bawarczyków). Takie podejście uczy krytycyzmu, zmusza do głębszej refleksji, uświadamia, że na te same wydarzenia historyczne przedstawiciele różnych nacji mogą mieć inne spojrzenie lub akcenty w dokonywanej przez nich ocenie pewnych zjawisk lub procesów mogą być inaczej rozłożone. Takie podejście pomaga czynić z nauczania historii narzędzie dialogu.

Nowatorskim rozwiązaniem jest dział *Przeszłość w teraźniejszości*. Zawarte w nim informacje uświadamiają uczennicom i uczniom, jakie odnoszące się do przeszłości wyrażenia lub porównania są pamiątką dawnych czasów. Funkcję, jaką pełni ta rubryka, dobrze ilustruje na przykład użycie określenia Termopile. W Polsce stosujemy je do określenia chwalebnych, choć zakończonych klęską bitew. Niemcy używają tego porównania niechętnie, co wynika z faktu, że określenia tego propaganda hitlerowska używała w stosunku do bitwy o Stalingrad. W podręczniku *Europa. Nasza historia* mamy więc do czynienia z refleksją interkulturową na różnych poziomach, w odniesieniu do różnych symboli i znaczeń.

Dużą wartość niosą zamieszczane w podręczniku ramki *Warsztat historyka*, wyjaśniające metody pracy historyków w różnych epokach. Tego typu dydaktyczne rozwiązania sprawiają, że podręcznik nie serwuje uczniom „gotowego

dania", ale pozwala przyjrzeć się historii również od kuchni. Po takim kursie historii uczeń nie wychodzi ze szkoły z wdrukowanym algorytmem historycznym, ale z krytycznym, pogłębionym spojrzeniem na przeszłość, z własnymi wnioskami i pytaniami, w istocie z większym zaciekawieniem historią.

Od września 2016 roku mamy do dyspozycji pierwszy tom podręcznika. Natomiast we wrześniu 2017 roku ukazał się tom II – *Dzieje nowożytne do 1815 r.* Kolejne tomy mają ukazywać się cyklicznie: tom III – *Długi wiek XIX (1815–1918)* oraz tom IV – *XX wiek*. Całość powinna być gotowa w 2020 roku.

Tymczasem reforma edukacji zmieniła polski system oświatowy, zniknęły gimnazja, dla których przeznaczone były pierwsze trzy tomy podręcznika. Autorzy będą musieli więc wykonać z czasem dodatkową pracę, dostosowując podręcznik do nowej struktury szkolnej i nowych podstaw programowych. Sam podręcznik nie straci oczywiście nic ze swojej wartości, w rękach uczniów pod okiem wprawnego nauczyciela może z powodzeniem służyć również w tej nowej sytuacji.

Polska edycja podręcznika zawiera dodatkowy suplement: *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, który jest dodatkiem do I i II tomu podręcznika i razem z podręcznikiem stanowi integralną całość. Ukazuje się tylko w polskiej wersji językowej – jest uzupełnieniem tych treści, które nie znalazły się w tomie wspólnym, a są wymienione w polskiej podstawie programowej. Dotyczy to przede wszystkim różnych szczegółowych aspektów historii narodowej i niektórych zagadnień z dziejów powszechnych.

Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii, poza korzyściami dla polskich uczniów i nauczycieli, stwarza też znakomitą szansę na lepsze poznanie polskiej historii przez uczniów i nauczycieli niemieckich. Wielokrotnie narzekaliśmy, że historia Polski nie jest w Europie dostarczenie znana lub że jest marginalizowana. Podręcznik pozwala lepiej upowszechnić wiedzę o polskiej historii i ukazać polską narrację. Wizerunkowo dla Polski to jeden z najlepszych projektów. Potwierdza to zainteresowanie podręcznikiem ze strony innych państw, których wspólna historia też była bardzo skomplikowana i bolesna. Mam tutaj na myśli Koreańczyków, Japończyków i Chińczyków. Również na Bałkanach polsko-niemiecka inicjatywa ukazywana jest jako przyszły docelowy stan przepracowywania wspólnej historii.

Nie jestem historykiem, jak każdy czy każda z nas mam jednak osobiste doświadczenia z uczeniem się historii w szkole. Mój ojciec uczył się historii przed wojną, mama w czasie wojny, ja w PRL-u. Dzięki mojej nauczycielce historii przeszedłem w zasadzie dwa kursy historii – jedna lekcja odbywała się w sali lekcyjnej, druga na szkolnym korytarzu. Moje dzieci uczyły się o przeszłości naszego kraju w wolnej Polsce. Teoretycznie wszyscy uczyliśmy się o tym samym,

a jednak trochę czegoś innego. Być może prawdziwe jest twierdzenie, że historia jest najbardziej zmienną dziedziną nauki, a najszybciej zmienia się… przeszłość. Toteż w ostatnich miesiącach intensywnie zastanawiam się nad tym, czego na lekcjach historii będą się uczyły moje wnuki. Bardzo chciałbym, żeby korzystały z wydanego właśnie polsko-niemieckiego podręcznika i jego kolejnych tomów. Bo ważne jest też to, co niezwykle trafnie spointowała kiedyś Maria Dąbrowska: „wartość Polaka mierzy się stosunkiem do tego, co polskim nie jest".

Obecność nieobecnego – historia pewnej wystawy

Dorota Obidniak

Wszystko może być pomnikiem przeszłości, co jest jej śladem, owocem zapobiegliwości, miłości przeszłych pokoleń; pozostałością po ich namiętnościach i nienawiściach.

Oto dzbanuszek do mleka z wyrytym nazwiskiem „W. Meanzel", troskliwie polerowany, aż do starcia srebrnej powłoki. Ktoś podpisał go dumny ze swego stanu posiadania? Może wniosła go w wianie mężowi panna Meanzel? Może służył bywalcom kawiarenki U Meanzla, a właściciel oznaczył go w obawie przed nieuczciwą służbą lub klientelą?

Oto ulica Pomorska w Łodzi. Jej historię odkrywają nie tylko stare fotografie i pocztówki. Dotkniesz przeszłości, poczujesz ją, wchodząc na podwórka czynszowych kamienic, wdrapując się na strychy domów po skrzypiących, drewnianych schodach w wilgotnych, ciemnych klatkach. Resztki świetności ulicy odnajdziesz w sztukateriach, rzeźbionych fryzach, malowanych fasadach dawnych siedzib Zarządu Gminy Żydowskiej i Szkoły Towarzystwa Talmud Tora czy Towarzystwa Kredytowego Miasta Łodzi. Na tympanonie tego ostatniego gmachu dewiza „Viribus unitis" (połączonymi siłami). Połączonymi silami budowano z zapałem to miasto, połączonymi silami z zapałem je pustoszono.

Oto ulica Pomorska. Wczoraj Marcelego Nowotki, przedwczoraj Pomorska, a wcześniej Mittelstrasse, Friedrich/Fridericius Strasse, Pomorska, Średnia, Mittelstrasse, Średnia. Jej nazwy to też element historii miasta i jej mieszkańców. Nasza ulica, codziennie przemierzaliśmy ją w drodze z i do liceum. Co o niej wiedzieliśmy? Że w ostatnich latach ponownie zmieniono jej nazwę, a właściwie ją przywrócono. Skąd Pomorska w Łodzi, mieście, które nawet nie leży nad porządną, wpadającą do jakiegoś morza rzeką? Najdłuższa łódzka ulica (tak to właśnie ona, a nie – jak się potocznie uważa – słynna Piotrkowska, wiedzie prym pod względem liczby kilometrów) swą nazwę zawdzięcza odzyskaniu przez Polskę Pomorza. Nadano ją na pamiątkę zaślubin Polski z morzem, dokładnie tego samego dnia – 11 lutego 1920 roku.

Jest coś intrygującego w ludzkiej potrzebie nazywania. Czy możliwość zmiany nazwy daje poczucie władzy i siły? Czy nadanie nazwy to potwierdzenie prawa do posiadania? Jest coś znamiennego w ewolucji nazw ulic[1], od tych pierwszych– odnoszących się często do wyglądu ulicy, zatrudnienia jej mieszkańców,

[1] Jak wiadomo, nazwy ulic, czyli toponimy, są zaliczane do dwóch podstawowych grup: urbanonimów i plateonimów. Te pierwsze odwołują się do topografii, czyli do wyglądu ulic, ich funkcji w osadzie lub kierunku, do którego prowadzą, oraz do pochodzenia zamieszkującej je ludności, do uprawianych przez nią zajęć etc. Drugie natomiast – to nazwy urzędowe, przede wszystkim patronimiczne i pamiątkowe, które są „swoistą kumulacją aksjologiczną społeczności i pasem transmisyjnym kultury".

jej funkcji, aż do nazwy symbolu, propagandowego szyldu. Od ponad stu lat nazewnictwo, umownie określane mianem „geograficzne", jest zresztą przedmiotem badań i dyskusji filozofów, lingwistów i przedstawicieli innych nauk.

Wszystko może być pomnikiem przeszłości: dom, przedmiot, dokument, nazwa. „(...) Jestem ciekawy, co myślicie o wspólnej przeszłości swojego i mojego kraju, którą odnajdujecie w pomnikach (...)" – pisał Hans Dietrich Genscher, honorowy patron ogłoszonego w 1993 roku przez Republikę Federalną Niemiec konkursu ,,Denkmal", adresowanego do uczniów i studentów (16–21 lat) krajów Europy Środkowej i Wschodniej oraz Wspólnoty Niepodległych Państw. Tytuł konkursu był jednocześnie jego mottem dzięki grze słów: niemieckie *Denkmal* (pomnik); *Denk mal* ! (pomyśl!). Pomyśl o przeszłości, pomyśl o przyszłości, o tym, jaką przyszłość będziemy wspólnie tworzyć.

Dokumentem przeszłości jest także po części ten tekst, ponieważ inspiracją do niego był udział moich uczniów w tym właśnie konkursie. Wielu z nich wiedziało o przeszłości Łodzi mało lub zgoła nic, choć teoretycznie w szkole podstawowej powinni się z nią przynajmniej pobieżnie zapoznać. Przez trzy miesiące, od września do grudnia 1993 roku, uczyli się ,,czytać" historię swego miasta z okruchów przeszłości – przedmiotów, dokumentów. Powoli oswajali się z jego trójnarodowością, trójjęzycznością. Odkrywali obecność nieobecnego. Spośród licznych eksponatów i obiektów wybranych ze zbiorów Muzeum Historii Miasta Łodzi *Plan von Litzmannstadt* okazał się przedmiotem najważniejszym dla organizatorów projektu oraz uczennic i uczniów.

Pieczołowitość, z jaką okupanci zmienili nazwę nie tylko miasta, ale każdej, najmniejszej nawet ulicy; systematyczność, z jaką je uporządkowali dla łatwiejszej orientacji ,,nowych przybyszów", tworząc dzielnice Kwiaty, Zawody, Pierwiastki, Bajki, dzielnice ,,muzyczne" i ,,zwierzęce". Kontrast pomiędzy niewinnością nazwy Schneewittchenstrasse (ulica Królewny Śnieżki) a budzącą lęk Adolf Hitler Strasse. Nade wszystko zaś dzielnica z ulicami, których nazw nie warto zapisywać i zapamiętywać, ponieważ nie mieli po nich chodzić wolni, a nawet półwolni obywatele III Rzeszy. Dzielnica, gdzie ulice miały numery. Jaśniejsza plama na planie Litzmannstadt – getto. Wszystko to stało się źródłem inspiracji, wzruszeń i refleksji, jakich nie oczekiwaliśmy, biorąc plan do ręki. Nic dziwnego, że większość uczniów poświęciła swe prace temu właśnie pomnikowi-dokumentowi. Poświęciła swe prace gettu. Powstałe w oparciu o plan miasta plakaty były wyrazem wrażliwości ich autorów, ich uczuć i niezgody na zapomnienie.

Ich wymowę doceniło jury w Monachium, przyznając jednej z prac główną nagrodę, a pozostałym uczestnikom nagrodę zbiorową. Prace zostały zaprezentowane na wystawach w Instytucie Goethego w Warszawie i w Muzeum Historii Miasta Łodzi.

Sukces uczniów sprawił nam wielką przyjemność. Choć z nie mniejszą satysfakcją obserwowaliśmy ich przy pracy: poszukujących, dyskutujących, tworzących. Uświadomiliśmy sobie wówczas, że dziesiątki eksponatów czekają w muzeum na swoich odkrywców, że najwyższa pora zastanowić się nad sposobem ich prezentacji i udostępniania, tak by stały się źródłem przeżyć i refleksji, a nie tylko „zimnej" wiedzy.

PROJEKT HISTORYCZNY JAKO SPOSÓB NA KSZTAŁTOWANIE MYŚLENIA HISTORYCZNEGO I ROZWIJANIE KOMPETENCJI

Był rok 1993. Nasze – moich uczniów i moje – spotkanie z historią Łodzi zaowocowało poszukiwaniem nowoczesnych rozwiązań w wykorzystaniu obiektów muzealnych do celów edukacyjnych. Zapoznając się z materiałami dydaktycznymi opracowywanymi dla potrzeb różnorodnych zagranicznych zbiorów i kolekcji oraz z pracami teoretycznymi, przygotowaliśmy wspólnie z dr. Markiem Budziarkiem kilka własnych pomysłów.

Dlaczego tylko specjaliści muzealnicy mają przygotowywać wystawy – zastanawialiśmy się. Dlaczego swoich sił nie mogliby spróbować uczniowie? Może ich propozycje i prezentacje okażą się ciekawsze dla rówieśników? Może uświadomią nam, jak widzą przeszłość młodsze generacje? Może pozwolą nam lepiej je poznać i inaczej spojrzeć na siebie? Czyż nie warto byłoby spróbować przygotować do takiej wspólnej pracy, pracy projektowej, nauczycielki i nauczycieli? Skonstatowaliśmy wówczas, że współczesna pedagogika muzealna znacznie przekroczyła granice sal, w których gromadzi się skatalogowane eksponaty. Zwiedzający coraz częściej zapraszani są do samodzielnego poszukiwania i zbierania obiektów, aranżowania pokazów. Mierzą się z tworzywem i tematem, doświadczając podobnych emocji, jakie dotychczas były wyłącznym udziałem artystów lub naukowców. Liczy się przy tym dbałość o właściwe zaprezentowanie nie tylko eksponatu, ale również kontekstu, w którym obiekt powstał i funkcjonował, warunków, jakie wpłynęły na jego kształt i przeznaczenie. „Szukaj w miejscu, gdzie żyjesz. Tu, gdzie mieszkasz!" – nawołują współpracujący z muzeami pedagodzy, przekonani o znaczeniu, które samodzielna eksploracja krajobrazu kulturowego ma dla tworzenia więzi z najbliższym otoczeniem i jego społecznością. Odnajdowanie utraconej przeszłości jest przygodą, czasem bywa bolesne, ale zawsze angażuje. Odkrywanie związków między przeszłością a teraźniejszością jest podstawą zrozumienia i wyzwala od stereotypów. Ułatwia porozumiewanie się przedstawicieli różnych pokoleń i sąsiadów. Świadomość przeszłości pozwala lepiej

planować przyszłość, wybierać rozwiązania, które godzą potrzebę ciągłości i tęsknotę za tradycją z nowoczesnością. Efektem naszych przemyśleń i doświadczeń był opracowany w 1997 roku program kursu z zakresu pedagogiki muzealnej.

Kiedy przedstawiłam go w wojewódzkiej placówce doskonalącej nauczycieli, a więc instytucji powołanej między innymi do współpracy przy poszukiwaniu innowacji pedagogicznych, usłyszałam: „A właściwe, dlaczego pani się tym zajmuje, przecież nie jest pani historyczką?". W tonie, jakim zadano to pytanie, była pretensja. Jako nauczycielka niemieckiego po prostu nie miałam prawa zajmować się historią. Próbowałam wytłumaczyć, że od lat obserwuję i podziwiam pracę pedagogów muzealnych w krajach niemieckojęzycznych, że sporo czytałam o metodach, jakie stosują w pracy z młodzieżą, a poza tym kurs będzie się odbywał w Muzeum Historii Miasta Łodzi i część zajęć poprowadzi wybitny specjalista. Marek Budziarek, współautor całego przedsięwzięcia, był bowiem w Łodzi człowiekiem instytucją. To poniekąd jemu i jego pracy miasto zawdzięcza festiwal Łódź Czterech Kultur, z którego słynie, ponieważ to od jego przełomowej wystawy w muzeum zaczęto podnosić kwestię wielokulturowości miasta. Budziarek był wielkim znawcą i propagatorem łódzkiej różnorodności, czemu poświęcił kilkadziesiąt książek i blisko tysiąc artykułów. Pomimo wsparcia takiej klasy eksperta placówka doskonaląca nie tylko nam nie pomogła w organizacji eksperymentalnego projektu, którego celem było przygotowanie nauczycieli do współpracy z muzeum w innej, „uczestniczącej" formule, ale dość skutecznie torpedowała inicjatywę. Wspominam o tym fakcie, ponieważ doskonale ilustruje on sytuację sprzed reformy systemu edukacji w 1999 roku.

Odebrać historię historykom! To było hasło, z którym w pełni się wówczas identyfikowałam. Że na historii dzieci się nudzą, to było w moim liceum powszechnie znane zjawisko. Tymczasem nad projektem „Denkmal" uczniowie pracowali z oddaniem i entuzjazmem. O swoim mieście dowiedzieli się więcej niż kiedykolwiek wcześniej i chcieli się tą wiedzą dzielić z innymi. W następnych latach zapoznawali z historią Łodzi, w ramach zaprojektowanej wspólnie gry ulicznej, przyjeżdżających do naszego liceum na wymianę uczniów i uczennice z bawarskiego Ansbach. Dlatego pojawienie się obowiązkowych zajęć o charakterze międzyprzedmiotowym w podstawach programowych przyjęłam, podobnie jak wielu mi podobnych pasjonatów, z radością.

PRÓBA ZMIANY PARADYGMATU NAUCZANIA

Ścieżki edukacyjne, jak je nazwano, stanowiły zestaw treści i umiejętności, których realizacja odbywała się albo w ramach istniejących przedmiotów, albo

w postaci odrębnych zajęć. Obowiązek ich realizacji został wprowadzony od 1 września 1999 roku, wraz z nową podstawą programową kształcenia ogólnego, która określała także realizowany w ich ramach zakres treści oraz podkreślała ich znaczenie wychowawcze. Decyzje o sposobie realizacji ścieżek nauczyciele podejmowali wspólnie w radzie pedagogicznej. Liczba ścieżek i ich zakres tematyczny były zróżnicowane. W szkole podstawowej wprowadzono je od II etapu edukacyjnego, a więc w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Były to:

- edukacja czytelnicza i medialna,
- edukacja ekologiczna,
- edukacja prozdrowotna,
- wychowanie do życia w społeczeństwie, które obejmowało wychowanie do życia w rodzinie, wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie, wychowanie patriotyczne i obywatelskie.

W gimnazjum, czyli na III etapie edukacyjnym, dodano do nich:

- edukację europejską,
- edukację filozoficzną,
- kulturę polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej,
- obronę cywilną.

Zestaw ścieżek edukacyjnych dla liceów i techników był podobny jak w gimnazjach:

- edukacja czytelnicza i medialna,
- edukacja ekologiczna,
- edukacja europejska,
- edukacja filozoficzna,
- edukacja prozdrowotna,
- edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie (została wyodrębniona),
- wychowanie do życia w rodzinie.

Trzy ścieżki edukacyjne również zrealizowano w szkole zawodowej:

- edukacja prozdrowotna,
- edukacja europejska,
- wychowanie do życia w rodzinie.

Rewizja programów nauczania i metod pracy nauczycieli pozwalała na wyjście ze szkoły, ze świata modeli i schematów, świata idealnego, a co za tym idzie, nieistniejącego. Zwracała nas ku światom rzeczywistym, niezwykle bogatym i złożonym. Ta zmiana miała kapitalne znaczenie dla organizacji procesu nauczania. Pozaszkolne źródła wiedzy stały się istotnym uzupełnieniem wiadomości zawartych w podręczniku, a ich ranga znacząco wzrosła. Uczenie się

w innych miejscach czy na różnorodnych obiektach dostarczało okazji do tworzenia nowych jakościowo sytuacji edukacyjnych. Byłam przekonana, że muzeum i krajobraz kulturowy zajmą poczesne miejsce w realizowaniu celów różnych ścieżek – nie tylko edukacji regionalnej, ale także europejskiej czy medialnej. Tym bardziej że nowoczesne, postulowane w reformie aktywizujące metody pracy znakomicie sprawdzały się w warunkach muzealnych: drama, praca twórcza i myślenie metaforami, przeprowadzanie eksperymentów i symulacji, metoda projektu. Praca z obiektem w muzeum, czy poza nim, rozwija umiejętności przedmiotowe i kluczowe, sprzyja kształtowaniu postaw ważnych dla pracy nad sobą w przyszłości (uczenia się przez całe życie) i do tworzenia nawyków istotnych dla chronienia i szanowania dokumentów przeszłości.

Reforma programowa wpłynęła także na zmianę roli nauczyciela, który w coraz większym stopniu stać się miał współtwórcą polityki oświatowej – przynajmniej polityki w skali mikro. Przecież to nauczyciel wspólnie z uczennicami i uczniami miał wybierać obiekty i wskazywać zjawiska warte poznania, dobierać formy i techniki pracy, projektować sytuacje edukacyjne, ale także uczyć się od nich. W ideę ścieżek międzyprzedmiotowych wpisane bowiem było partnerstwo między nauczycielami i uczniami. By pomóc nauczycielom w realizacji tych nowych wymagań, a także podzielić się doświadczeniami z pracy na naszym pionierskim kursie, przygotowaliśmy wspólnie z Markiem Budziarkiem i Małgorzatą Laurentowicz materiały do ścieżki edukacji regionalnej[2]. W naszej publikacji przedstawialiśmy dokumenty, wokół których uczennice i uczniowie mogą tworzyć własne wystawy. Nowoczesna technika daje nam bowiem możliwość udostępniania ich wielu zainteresowanym jednocześnie dzięki stworzeniu ich wiernych kopii. Sposobność tę chętnie wykorzystuje się w pedagogice muzealnej. Kopie eksponatów można bowiem badać, przetwarzać, stosować jako tworzywo dla własnej twórczości. O wiele lepiej poznaje się wówczas sam obiekt, a dzięki realizowanym działaniom staje się on bliższy i bardziej zrozumiały.

Nasz pomysł uwzględniał ideę „wystawy objazdowej", przez co czynił obiekty dostępnymi i ułatwiał ich poznanie. Uświadamiał także różnorodność zgromadzonych w państwowych zbiorach materiałów ikonograficznych oraz bogactwo tematów, które można dzięki nim zaprezentować. Zachęcaliśmy użytkowników naszych materiałów do wykorzystania wystawy, jako pretekstu do niebanalnej prezentacji historii miasta i okolic w przekonaniu, że taka aktywność może lepiej przygotować uczniów do korzystania z pozaszkolnych źródeł wiedzy, przyczynić się do kształcenia umiejętności wielowymiarowego patrzenia na prezentowane eksponaty, że może stać się inspiracją do twórczych działań

[2] M. Laurentowicz, D. Obidniak, M. Budziarek, *Łódzkie dziedzictwo kulturowe: wystawa edukacyjna*, Łódź, , 2001.

i poszukiwań. Opracowane przez nas zadania do wykonania przez uczennice i uczniów, indywidualnie, w parach lub w małych grupach, umożliwiały zapoznanie się z materiałami źródłowymi oraz wykorzystanie wiedzy przedmiotowej i zastosowanie jej w innym kontekście. Do realizacji poleceń potrzebne były wiadomości z: historii, biologii, geografii, języka polskiego, języka obcego, matematyki, informatyki, muzyki, sztuki, techniki. Wykonanie pewnych ćwiczeń wymagało więc współdziałania dwóch lub kilku nauczycieli różnych dyscyplin. Zadania z zaproponowanego przez nas katalogu miały przygotować uczniów do samodzielnego zaplanowania wystawy, co z kolei dawało im okazję do twórczego działania, poszukiwania, kształtowania umiejętności patrzenia na obiekt jak na problem, na który składają się różne aspekty. Wiele z przygotowanych przez muzeum eksponatów stwarzało warunki do lepszego zrozumienia idei, przyjętych lokalnie systemów wartości i wyznawanych przez poprzednie generacje łodzian przekonań, miejsce dla niebanalnego przedstawienia obyczajów i tradycji.

Uważaliśmy, że poznając swój region, badając jego przeszłość oraz współczesność, uczniowie i nauczyciele sami powinni stać się poszukiwaczami i badaczami. Powinna im towarzyszyć refleksja nad sposobem i metodą własnej pracy oraz gotowość do zadawania pytań: co? czy? dlaczego? jak? po co? co ma wpływ na…?

Dobierając materiały i projektując zadanie, zwracaliśmy też uwagę na problemy rzadziej podejmowane w szkole. Były wśród nich zagadnienia wstydliwe, wyparte z pamięci, nieznajdujące powszechnego zrozumienia i akceptacji, niepoddające się łatwej interpretacji. Staraliśmy się opierać na dokumentach i faktach, eksponując wkład wielu ludzi, różnej narodowości i religii w tworzenie miasta. Mieliśmy nadzieję, że wyobrażenie o przeszłości Łodzi, jakie stworzą sobie, zapoznając się z zaproponowanymi przez nas materiałami, nie będzie fikcyjne ani mityczne, lecz bliskie realiom. Poszukiwaliśmy treści, które nie powielałyby informacji o historii regionu, omawianych w ogólnych programach nauczania, jako ważny element dziedzictwa narodowego. Stąd nie poświęcaliśmy wiele miejsca postaciom (takim jak Julian Tuwim czy Władysław Reymont) bądź wydarzeniom, które i tak znalazły się w podręcznikach. Edukację regionalną traktowaliśmy jako przygodę, okazję do zwracania się ku sprawom lokalnym, do nadawania rangi historii rodzinnej. Uważaliśmy, że wyeliminowanie tych kwestii pozbawiłoby naukę o regionie pierwiastka emocjonalnego, który stanowi o budowaniu więzi z małą ojczyzną. Byłoby to także utracenie szansy na dostrzeżenie rzeczy i spraw tylko pozornie dobrze znanych. Byliśmy jednocześnie przekonani, że przyjęcie takich priorytetów nie pozbawi uczniów możliwości poznawania lokalnych zjawisk kulturowych w szerszym kontekście, ich uwarunkowań ekosystemowych i społecznych. W końcu chcieliśmy zachęcić uczennice i uczniów, by

zebrane fakty i wytwory porządkowali, posługując się przyjętymi w danej dziedzinie metodami klasyfikacji. Słowa lub dźwięki mogliby więc charakteryzować za pomocą kryteriów typowych dla językoznawstwa. Dzieląc je na formy gwarowe, dialektyczne, przestarzale, zapożyczone etc. Przedmioty opisywać, wskazując na ich pochodzenie, przeznaczenie, materiał, z którego zostały wykonane, ich wartość artystyczną lub unikatową. Eksplorując własne otoczenie, uczniowie znaleźliby wokół siebie obiekty i odkryli zjawiska, które mogliby opisać zgodnie z zasadami, o których uczyli się na lekcji polskiego lub geografii. W ten sposób mieliby szansę wykorzystania w praktyce teoretycznych wiadomości. Walor edukacyjny takiego działania był, naszym zdaniem, bezdyskusyjny. Zachęcając ich do badania zjawisk kulturowych, wskazaliśmy także na możliwość zastosowania innych podziałów. Wytwory kulturowe rozpatrywać można bowiem jako:

- specyficzne – uniwersalne,
- specyficzne – ogólnonarodowe, ogólnoświatowe,
- spontaniczne – planowane,
- trwałe – jednorazowe,
- własne – przejęte, zasymilowane,
- jednorodne – zróżnicowane,
- konstruktywne – destruktywne;
- czy analizować je w odniesieniu do etapów ewolucji kultury: powstawanie–rozkwit–upadek/zapomnienie.

KRYTYKA ŚCIEŻEK EDUKACYJNYCH I KONSEKWENCJE ICH ZANIECHANIA

Nowe rozwiązanie dydaktyczne wprowadzono szybko, zakładając, że jego edukacyjne walory wystarczą, by nauczycielki i nauczyciele przyjęli je z entuzjazmem. Tymczasem ścieżki edukacyjne spotkały się z krytyką i oporem wielu z nich. W nielicznych opracowaniach, raczej o charakterze studiów przypadku niż zakrojonych na szerszą skalę badaniach, podkreślano przede wszystkim trudności organizacyjne w realizacji ścieżek edukacyjnych. Pomimo próby „odchudzenia" programów nauczania, szybko okazało się, że są one i tak przeładowane, zmagano się więc, podobnie jak w przeszłości, z upchnięciem materiału w niewystarczającej na jego „przerobienie" liczbie godzin. W planach nauczania nie wyodrębniono dla ścieżek dodatkowego czasu ani miejsca. Nauczyciele mieli różne zainteresowania i priorytety.

Paradoksalnie na realizację ścieżek międzyprzedmiotowych w mniejszych ośrodkach (małych miastach czy w wiejskich szkołach) przeznaczano często

dwa razy więcej czasu niż w dużych miastach, takich jak Warszawa, chociaż to nauczyciele z największych ośrodków kilkakrotnie częściej uczestniczyli w szkoleniach przygotowujących do realizacji ścieżek edukacyjnych. Szybko okazało się, że są ścieżki, które spotkały się z dużym zainteresowaniem: edukacja zdrowotna, czytelnicza i medialna, europejska (był to czas poprzedzający nasze przystąpienie do Unii Europejskiej), i takie, jak edukacja filozoficzna, które stanowiły prawdziwe wyzwanie. Także edukacja regionalna nie cieszyła się zbytnim powodzeniem, uważano bowiem, że lekcje historii doskonale ją zastępują. Realizując ścieżki edukacyjne, bardzo często stosowano metodę projektu, której efekty trudno oszacować, przyjmując tradycyjne kryteria i metody oceny pracy uczniów. Toteż szybko ukształtowała się opinia, że wdrażanie ścieżek zajmuje dużo czasu, a nie przyczynia się do widocznego wzrostu wiedzy czy umiejętności uczniów. Ścieżki edukacyjne stanowiły problem dla dyrektorów szkół – przede wszystkim organizacyjny – oraz dla nauczycieli i uczniów. Od tych ostatnich wymagały bowiem umiejętności współpracy, komunikowania się, negocjowania, planowania. Brak tych umiejętności był wówczas i pozostał do dziś jedną z największych bolączek polskiej szkoły.

Do niepowodzenia idei ścieżek edukacyjnych przyczyniła się także nadgorliwość wydawców, którzy w krótkim czasie przygotowali „podręczniki" do ich realizacji. Z założenia ścieżki edukacyjne miały służyć wspólnemu planowaniu przez grupę nauczycieli i uczniów celów, treści i metod pracy. Gotowe materiały edukacyjne ich w tym wyręczały, miast stanowić li tylko źródło inspiracji. Dla uczniów oznaczało to więc kolejną lekcję – taką samą jak inne.

Następstwem tej krytyki była rezygnacja ze ścieżek edukacyjnych, których treści w nowej, wprowadzonej w 2009 roku, podstawie programowej przypisano do konkretnych przedmiotów.

UMIEJĘTNOŚCI HISTORYCZNE POLSKICH UCZNIÓW W ŚWIETLE BADAŃ

W latach 2013-2016 pracownicy Instytutu Badań Edukacyjnych, skupieni w Pracowni Historii, przeprowadzili badania umiejętności historycznych gimnazjalistów i licealistów, a także badania realizacji wymagań zawartych w podstawie programowej do nauczania historii.

Na początek przyjrzano się umiejętnościom historycznym absolwentów gimnazjum[3], które opisano jako trzy zespoły kompetencji:

[3] IBE, *Badania umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum. Raport*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2013-2014.

- „(…) umiejętności chronologiczne (rozróżnianie przeszłości teraźniejszości i przyszłości, mierzenie i obliczanie czasu kalendarzowego, odczytywanie danych przedstawionych na osi czasu, tworzenie osi czasu, dostrzeganie zależności czasowych między procesami i wydarzeniami, rozumienie struktury czasowej w narracji historycznej, dostrzeganie zmiany i ciągłości w czasie, przyjmowanie perspektywy historycznej i unikanie myślenia ahistorycznego, intuicja czasu: odróżnianie epok i okresów poprzez uchwycenie ich cech charakterystycznych);
- umiejętności analityczne (wyszukiwanie informacji w źródle, rozumienie literalnego przekazu źródła, rozpoznawanie głównych problemów poruszanych w źródle, rozróżnianie pomiędzy faktami a interpretacjami, syntetyzowanie i porównywanie informacji, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, wnioskowanie na podstawie informacji ze źródeł);
- umiejętności tworzenia narracji (tworzenie wypowiedzi ustnej lub pisemnej na temat przeszłości, wprowadzanie porządku czasowego do własnej narracji, selekcja faktów i opinii pod kątem użyteczności i zgodności z tematem wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi ustnej lub pisemnej z wykorzystaniem danych pozyskanych z różnych źródeł, formułowanie argumentów z wykorzystywaniem danych zawartych w źródłach)".

Badania prowadzono w dwóch cyklach. W pierwszym (11 IX–4 X 2013) objęto nim 3707 uczniów klas I ze 148 szkół ponadgimnazjalnych, w drugim (12 IX–3 X 2014) – 9085 uczniów z klas I i II z 200 szkół. Okazało się, że największe trudności sprawia uczniom chronologia. Prawie jedna piąta badanych (18%) nie osiągała wymagań przewidzianych w podstawie programowej. Uczniowie ci nie potrafili dostrzec związków poprzedzania–następstwa podanych wydarzeń. Problemy pojawiły się także w odniesieniu do innych umiejętności historycznych „(…) Ich [badanych] wyobrażenie na temat przeszłości ogranicza się raczej do wyspowych, zamkniętych i niepowiązanych w większe całości zbiorów danych na temat konkretnych – nie zawsze najważniejszych – wydarzeń. Brakuje natomiast świadomości wzajemnych relacji łączących poszczególne omawiane na lekcjach zagadnienia w większą całość.(…) Innymi słowy, umiejętności typowe dla warsztatu pracy historyka, a więc np. wnioskowanie ze źródeł, umiejętność ich osadzenia w czasie czy po prostu w szerszym kontekście historycznym, posiada około jedna trzecia uczniów. Należy więc zauważyć, że stosunkowo mało powszechne są te kompetencje, które wymagają nie tylko mechanicznego wyćwiczenia pewnego schematu, lecz także posiadania i właściwego wykorzystywania elementarnych wiadomości. Trudności, które sprawiały uczniom zadania wymagające zastosowania posiadanej wiedzy, pokazują, że na lekcjach historii ciągle nacisk kładzie się raczej na pamięciowe opanowanie

pewnego zasobu faktów niż na rozwijanie umiejętności samodzielnego, bardziej kreatywnego operowania tymi informacjami. (…) Można podejrzewać, że uczniowie zbyt rzadko spotykają się na lekcjach z materiałem ikonograficznym, co powoduje, że z jednej strony nie rozpoznają nawet podstawowych symboli, a z drugiej – nie posiadają koherentnej wizji poszczególnych epok i okresów omawianych na lekcjach historii. Ten brak utrudnia nie tylko stosunkowo abstrakcyjne działania w rodzaju datowania źródeł ikonograficznych, ale też niemal uniemożliwia wyobrażenie sobie wydarzeń opisywanych w podręcznikach czy źródłach. W efekcie dla wielu uczniów nawet nieodległa i z pewnością obecna na rodzinnych fotografiach rzeczywistość późnej PRL niczym się nie różni od czasów wojennych, czy nawet okresu II Rzeczypospolitej. Za zupełnie osobny należy natomiast uznać problem pogłębionej analizy źródeł ikonograficznych. Pojedyncze zadania sprawdzające umiejętność poprawnego wyciągania wniosków z takich materiałów okazały się dla uczniów bardzo trudne".

Niewątpliwie na dalece niesatysfakcjonujące osiągnięcia polskich uczniów w zakresie umiejętności historycznych wpływ ma sposób nauczania, o którym wiele mówi inny raport IBE *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, którego przedmiotem była edukacja historyczna w I klasie wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych – liceum ogólnokształcącego, technikum oraz zasadniczej szkoły zawodowej. W badaniu skupiono się na następujących zagadnieniach:

- znajomość i rozumienie podstawy programowej przez nauczycieli oraz roli, jaką w tym procesie odgrywa podręcznik;
- sposób realizacji podstawy programowej;
- system oceniania stosowanego przez nauczycieli pod kątem realizacji wymagań ogólnych i kształtowania umiejętności złożonych;
- planowanie nauczania z uwzględnieniem typu szkoły i profilu klasy – rozkład materiału nauczania z historii.

Także wnioski płynące z tych badań nie są budujące: „Dotyczą one w pierwszym rzędzie niedoceniania przez nauczycieli znaczenia wymagań ogólnych w procesie kształcenia. Wielu nauczycieli wciąż uważa przekazywanie wiadomości za najistotniejszy element edukacji historycznej. Konsekwencją tego podejścia jest preferowanie podawczych metod prowadzenia lekcji. W codziennej praktyce szkolnej dominuje wykład lub pogadanka, w niewielkim zaś stopniu są stosowane metody aktywizujące, sprzyjające kształtowaniu kompetencji historycznych, w tym zwłaszcza umiejętności złożonych. Wielu nauczycieli zbyt powierzchownie traktuje wskazania podstawy programowej odnoszące się do pracy z różnorodnymi materiałami źródłowymi. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim poziomu analizy źródeł – niejednokrotnie polega ona jedynie na od-

tworzeniu treści. Czasami jednak, zdaniem nauczyciela, kompetencje zespołu uczniowskiego są na tyle niskie, że nie pozwalają na bardziej skomplikowane operacje. Problem ten odnosi się przede wszystkim do szkół zawodowych i wymaga dalszych analiz (…)W badaniu zaobserwowano jednak u szeregu nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych duży «konserwatyzm dydaktyczny». Rozmówcy w wielu przypadkach odsłaniali własną niechęć do zmiany sposobów prowadzenia zajęć. Nauczyciele z długim stażem uznawali swoje wieloletnie doświadczenie za wystarczający dowód poprawności stosowanych przez siebie metod. Osoby z krótszą praktyką zawodową często szły tropem metod zaproponowanych przez wydawnictwa w materiałach dołączonych do podręcznika. Ufając w poprawność dopuszczonych przez MEN podręczników, czuły się bezpieczniej, realizując program wedle wskazań autorów konkretnego tomu”[4].

Obraz umiejętności historycznych uczennic i uczniów nie nastraja optymistycznie, zważywszy że od siedemnastu lat podejmujemy próby zreformowania edukacji, tak by wyposażała w kompetencje niezbędne do życia w dzisiejszym świecie, a myślenie historyczne niewątpliwie do nich należy. Zapewne do braku spektakularnych sukcesów w nauczaniu historii przyczyniły się częste zmiany samej koncepcji nauczania, w której raz kładziono nacisk na rozwijanie umiejętności w ramach form międzyprzedmiotowych, integrujących różne dziedziny szkolnej wiedzy, by następnie od nich odejść. W zdumienie wprawia doraźność pewnych rozwiązań – edukacja europejska była języczkiem u wagi w okresie przedakcesyjnym. Zainteresowanie wspólną europejską historią gwałtownie zmalało, a utworzone w dziesiątkach szkół kluby europejskie straciły impet lub przestały istnieć krótko po przyjęciu Polski do Unii, choć chyba właśnie wówczas powinny zacząć działać pełną parą. Zaskakuje inercja i stałe powracanie do dawnego sposobu nauczania, przy czym nie chodzi wcale o to, że ktoś naucza konwencjonalnie, tylko o to, że znajomość faktów jest dla niego ważniejsza niż rozumienie historycznych procesów.

[4] R*ealizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Raport z badania*, Jolanta Choińska-Mika, red. merytoryczna, Warszawa 2014.

„Podobało mi się wszystko”*, czyli rzecz o oswajaniu trudnej pamięci

Anna Dąbrowska

*Jednym z elementów ewaluacji jest moment, w którym dzieci piszą kartki do siebie. Na kartkach opisują, co najbardziej podobało im się na wycieczce. Nazywamy to ewaluacją z serca (jest jeszcze ta z mózgu – quiz liczący 20 pytań z wiedzy). Na wielu kartkach czytamy: „podobało mi się wszystko”. Po Wyprawce kartki wysyłamy do dzieci.

Historię zwykle opowiada ten, kto ma siłę i władzę. Ten, kto wygrał. Kto miał więcej żołnierzy albo głosów w wyborach. Dba, by narracja obejmowała właściwych bohaterów zbiorowej wyobraźni, odpowiednio opiewała cnoty ich charakteru i męstwo czynu. Tożsamościowy konstrukt pełen aksjologicznych odniesień kształtuje pamięć, ale i horyzont kolejnych pokoleń.

A my próbujemy zobaczyć siebie w tym ciągu symboli, haseł, idei…

Warto jednak zadać sobie pytanie, czy opowiedziana historia mieści w sobie wszystkich, których dotyczyła? A jeśli nie, czyj głos pominięto? Czyich historii nie opowiedziano, czyich bohaterów nie wspomniano, wreszcie, czyich punktów widzenia nie pokazano? Warto poszukać innych opowieści. Mniejszościowych.

Zwłaszcza gdy mieszkamy na pograniczu. Tu nie ma łatwych spójności. Czasem też trudno dotrzeć do mniejszościowych opowieści, bo często po prostu nie ma kogo zapytać i kogo posłuchać. Pełna dziur, niedopowiedzeń i strachu zbiorowa pamięć miasteczek i wsi ustępuje z łatwością większościowej, łatwej narracji. Bez historii Żydów, Ukraińców, Romów, Białorusinów, Niemców, Tatarów układa się w logiczny, łatwy do przyswojenia ciąg przeszłych wypadków.

Lubelszczyzna, podobnie jak cała Polska, jest miejscem, gdzie przez wieki mieszkali ludzie różnych narodowości, etni, wyznań, języków.

W dominującej, powszechnej narracji historycznej przeważają podkolorowane opisy dotyczące polskiej gościnności i tolerancji, zwłaszcza ostatniego okresu wielokulturowej Polski – dwudziestolecia między jedną a drugą wielką wojną. Z powszechnej świadomości wyrugowane zostały głosy mniejszości, niuansujące dość wyraźnie ten opis. Żydów pochłonęła Zagłada, Ukraińców w dużej mierze wywózki do ZSRR, a potem akcja „Wisła", Romów stłamsiła akcja przymusowego osiedlania… Przez cały okres PRL kwestia mniejszości powracała jedynie w formule folklorystycznych występów, pełnych uproszczeń i wyobrażeń. Bezpieczna, okiełznana inność nie prowokowała do pytań. A i ludzie zrzeszeni w parawanowych, powstałych z inicjatywy władzy towarzystwach nie mieli odwagi, a później często możliwości, wyjść poza ciasny krąg przez tę władzę zarysowany. Nagonka w 1968 roku studziła skutecznie wszelki separatyzm. Miało być prosto, prześnie i po polsku.

Koniec lat 90. i początek nowego wieku przyniósł działania wokół małych ojczyzn. Do świadków historii ruszyli młodzi poszukiwacze, wyposażeni w długie listy pytań i dyktafon. Różny był efekt tych spotkań, niemniej często był to pierwszy raz od czasu zakończenia wojny, kiedy otwarcie wspominano, że nie mieszkaliśmy tu zawsze tylko my. I że folklor nic nam nie tłumaczy.

W wielu miejscach do istniejącej dodano opowieści o innych. W formie symbolicznej pojawiały się w opisach miejscowości na stronach gminy, fizycznej – jako broszury, przewodniki, wystawy czy książki ze wspomnie-

niami. Bywały także pretekstem i punktem wyjścia kolejnych animacyjno-społecznych działań.

W ten sposób chałupniczą metodą obrobiliśmy pamięć. Nabrała wyraźniejszych kształtów, czasem zabolała, czasem rozśmieszyła. W niczym jednak nie pomogła nam oswoić dojmującego poczucia inności, z którą mierzyli się nasi przodkowie, a z którą my poniekąd znów stawaliśmy twarzą w twarz. Wciąż i wciąż zdziwieni, że odwieczne ukraińskie sąsiedztwo czy sześć wieków życia obok z Żydami wcale nas do siebie nie zbliżyły. Świadczyły o tym zdewastowane kirkuty, rozebrane cerkwie, synagogi przerobione na restauracje i spolszczone nazwy miejscowości. Okazywało się bowiem, że to wyidealizowane w opowieściach sąsiedztwo z czasem nic nie znaczyło, niczego po sobie nie zostawiło, poza łatwym konstruowaniem iluzorycznych podobieństw. Klecone naprędce definicje nie wytrzymywały naporu głębszych pytań. Szybko się okazywało, że wciąż i wciąż poruszamy się w obszarze inności jedynie wyobrażonych. Brakuje nam faktów i rzetelnej wiedzy o Żydach, Ukraińcach, Romach… Bez niej pozostajemy w gęstej mgle stereotypów, uprzedzeń i mitów. W zgromadzonych nagraniach historii mówionej mało który głos był głosem przedstawiciela lub przedstawicielki mniejszości. Częściej o dawnym świecie mówili do nas ich polscy sąsiedzi, niepotrafiący przypomnieć sobie nazwisk swoich żydowskich czy ukraińskich sąsiadów, nazw świąt czy elementów stroju.

Trzeba więc było znów spojrzeć sobie w twarz i otwarcie przyznać, że nie przerobiliśmy żadnego z przedwojennych doświadczeń inności, że się tą innością nie interesowaliśmy i nie mamy o niej pojęcia.

• • • • • • • •

Społeczność lokalna to nie tylko szkoła, szpital i dom kultury, w których możemy się incydentalnie spotkać. To także przestrzeń symboliczna: ważne wydarzenia i bohaterowie, pomniki, cmentarze, obyczaje i tradycje, rzeczywiste i legendarne ślady zostawione po wielkiej historii. Z tym się mierzymy. To tworzy wspólnotę. Stąd wyruszamy w wielki świat na kolejne spotkania. Z tych rynków i ustawionych na nich pomników, z tych symboli na sztandarach, słów wypowiadanych publicznie, z opowieści i fraszek… Stąd idziemy ku nowym. Także z tych cmentarzy w chaszczach i historii opowiadanych szeptem.

Jeśli dobrze przyjrzeć się lubelskim miasteczkom i wsiom, z łatwością można odnaleźć w nich ślady wielokulturowości. We wsi obok także, i w kolejnej, i jeszcze tam, o tam. Przez lata w ramach wakacyjnych wyjazdów ekipa Stowarzyszenia Homo Faber odkrywała je, pytała o nie, opisywała. Z czasem przyszła chęć, aby się tą wiedzą nie tylko podzielić, ale też potraktować ją jako przyczynek do dyskusji na temat zmieniającej się Polski, w której coraz więcej mieszka „innych" ludzi –

migrantów i uchodźców. Mieliśmy w sobie głębokie przekonanie, że tylko rzetelne przyjrzenie się historii, dodanie do niej mniejszościowych głosów, skonfrontowanie ze stereotypami odziedziczonymi po dziadkach daje szansę na dialog. Na przyszłość. Że przepracowanie tego, co tu i teraz, ułatwi młodszym wyruszenie w świat. Wyszliśmy z założenia, że aby wyzbyć się lęków przed poznaniem, trzeba najpierw poczuć mocny grunt pod nogami – wiedzieć, skąd się jest, co mnie ukształtowało, jakie historie miały pośredni i bezpośredni wpływ na moją tożsamość. Aby to zrobić, trzeba się rozejrzeć. Wtedy z łatwością dostrzeże się ślady po mezuzach, ukraińskie krzyże i arabskie napisy. Stąd już tylko krok dzieli nas od zadania pytania. Bardzo chcieliśmy też móc na nie odpowiedzieć. I żeby ta odpowiedź włączyła różne punkty widzenia.

Tak zrodził się pomysł na Wyprawki. Wyprawka to 12-godzinny interaktywny warsztat w terenie, skierowany do uczniów i uczennic szkół podstawowych w wieku 10–12 lat. Podczas Wyprawki – wielokulturowej wycieczki po najbliższej okolicy – młodzi ludzie poznają mniejszości narodowe, etniczne i religijne mieszkające w regionie.

Wyprawka to wycieczka. Ma wszelkie jej znamiona – jest autobus i droga. W autobusie jest czterdzieścioro dzieci, cztery animatorki i jeden animator, trzy nauczycielki/opiekunki i kierowca. W autobusie się rozmawia, śpiewa, je, ale też pracuje i uczy. Zaczynamy o 8 rano, aby skończyć znów pod szkołą o 20. W ciągu tych dwunastu godzin odwiedzamy miejsca w pobliżu, miasteczka i wsie, w których prowadzimy warsztaty. Uczymy się absolutnie podstawowych rzeczy. W dialogu. I we współpracy. Poprzez różnego rodzaju aktywności poznajemy kulturę, tradycję i język Żydów, Ukraińców, Tatarów, Romów. Tych, którzy mieszkali, a czasem wciąż mieszkają obok nas. I są naszymi sąsiadami, z Polski, stąd.

Nie gotujemy ich potraw, nie urządzamy inscenizacji bitew, nie rysujemy komiksów i nie odgrywamy ról, poprzebierani za „innych" z naszych wyobrażeń. „Inni" są inni, nie są podobni do nas – nie uczymy przez analogie. Analogie bowiem, skupiając się na nas, stawiają w centrum nas, nasze wartości i nasz ogląd świata. Różnic nie da się poznać poprzez analogie. Rabin nie jest odpowiednikiem księdza, a carskie wrota nie prowadzą do zakrystii. To, co trudne, dzieje się właśnie poza analogią, poza łatwym konstruowaniem podobieństw. To, czego nie jesteśmy w stanie w łatwy sposób poznać, bywa często zarzewiem sporów i konfliktów. Czasem musimy po prostu zaakceptować, że ktoś widzi świat inaczej. Łatwiej to zrobić, kiedy coś już o nim wiemy i potrafimy go w niekrzywdzący sposób nazwać. Łatwiej jest, kiedy widzimy w nim człowieka, a nie figurę stylistyczną czy mit.

Staramy się też odkleić od stereotypów, przełamać je faktami. Naszym zdaniem młodzi ludzie są gotowi, aby o pewnych sprawach rozmawiać otwarcie. Do-

stosowanym do ich wieku językiem mówimy zatem o Holokauście, akcji „Wisła", przymusowym osiedlaniu Romów – o tym, co najtrudniejsze. Wyprawki są po to, aby dostarczyć rzetelnej wiedzy o mniejszościach. Odpowiedzieć na trudne pytania i przygotować do spotkania z każdym „innym". Chcemy, aby Wyprawka była miejscem na wymianę doświadczeń, opinii i wartości, wyciągania wniosków z historii i kształtowania otwartych, pozbawionych stereotypów postaw.

Na Wyprawki jeździmy od sześciu lat. Do tej pory odbyło się 21 edycji, w których wzięło udział blisko 840 dzieci. Priorytetowo traktujemy szkoły z mniejszych miejscowości, te leżące na uboczu. Jest w tym zaszyta chęć wyrównania szans edukacyjnych.

Głównym założeniem Wyprawki jest też jej lokalność – zabieramy dzieci ze wsi na wieś. Ze wsi, bo te w ogóle rzadziej mają okazję do wyjazdów, bo czują dyskomfort bycia wiejskim dzieckiem, bo pokazanie potencjału miejsca, z którego pochodzą, może okazać się ważnym fragmentem ich tożsamości, zbudować ich poczucie własnej wartości.

Nie jeździmy do miejsc, gdzie ktoś nudnym, monotonnym głosem opowiada o czymś, używając słów, których dzieci nie rozumieją. Wartością jest dialog i partnerstwo. I przestrzeń do zadawania ważnych pytań.

Nie jemy w fastfudach. Jemy w wiejskich świetlicach. A nośniki dziecięcej pamięci – pamiątki z wycieczki – osoby uczestniczące robią sobie same.

Ważne jest dla nas także to, że wycieczka jest w całości darmowa. Jadą na nią wszystkie, a nie tylko te bogatsze dzieci. I nie tylko te grzeczne. Staramy się, aby warsztaty odpowiadały różnym sposobom uczenia się, ale i temperamentom. Dzieci też są różne i mają różne potrzeby. Są analizy i łączenie fotografii, uzupełnianie tekstu, kojarzenie symboli z ich znaczeniem. Wyprawka jest połączeniem intensywnych ćwiczeń umiejętności poznawczych z tymi społecznymi, niezbędnymi do pracy w kilkuosobowych i większych grupach. Na Wyprawce trzeba umieć się dogadać.

Podstawą konstruowania wszystkich warsztatów są prawa człowieka. Idea, zgodnie z którą wszyscy ludzie są wolni i równi, mają prawo w równym stopniu do zaspokajania swoich potrzeb, ale też mają prawo być równo traktowani przez władze publiczne – równo nie znaczy jednakowo. Bo nie są jednakowi, bo mają różne pochodzenie, narodowość, płeć, wiek, kolor skóry, mówią różnymi językami, modlą się do różnych bogów albo wcale w nich nie wierzą…

Wyprawki nie są zamkniętym działaniem edukacyjnym. Wiele przez te lata się zmieniło. Bo zmieniły się też dzieci i świat, w którym żyją.

Nie mamy złudzeń – Wyprawka to TYLKO dwanaście godzin. Zbyt mało na zmianę społeczną, ale dość, aby zadać pytania – pytania, często trudne, niewygodne i niemające jednej, prostej odpowiedzi. Atmosfera Wyprawki ma tylko sprzyjać temu, aby narodziły się i od czasu do czasu wyartykułowały – także w przestrzeni autobusu.

Przedsięwzięcie Homo Faber ma także wspierać proces przygotowania młodych ludzi do życia w społeczeństwie wielokulturowym, opartym na zasadach równości i różnorodności. Odwołanie się do przeszłości jest pretekstem do budowania przyszłości. Nie sposób mówić o współczesnych wyzwaniach wielokulturowych społeczeństw (którym i Polska powoli się staje), nie mając przepracowanego tematu wielokulturowej historii miasta, regionu, kraju. Jeśli w pogardzie ma się Żydów, jak uczyć o poszanowaniu Czeczenów, Romów, Rosjan, Niemców? Jak nawiązać dialog w sytuacji, kiedy jedyne, co mamy pod ręką, to krzywdzące stereotypy odziedziczone po dziadkach? I białe plamy niepamięci? Wadą pamięci jest bowiem bardzo często jej brak.

Autokar niczym wehikuł przemierza czas, pytania o wczoraj prowokują pytania o dziś – o współczesnych „innych": migrantów, reemigrantów, mniejszości językowe, mniejszości seksualne, współczesnych Żydów, Romów... Tu się zadaje pytania. Wartością dodaną jest moment, w którym uczestnicy zaczynają zastanawiać się nad sobą: Kim ja jestem w tym zestawieniu? Kim byli moi dziadkowie, w jakim języku mówili i do którego boga chodzili się modlić? Jak nazywał się ich kościół i kogo mieli za sąsiadów? Jak dziś budować relacje z innymi, tymi nowymi innymi, dla których instrukcja obsługi dopiero się pisze, po obu stronach tego nowego dialogu? To jest wielkie wyzwanie nowej edukacji o wielokulturowości. Pokazać wiele stron, dać przestrzeń na pytania, pokazać fakty i pozwolić na wyciąganie wniosków.

Żyjesz w mieście rewolucji: przywracanie pamięci Rewolucji 1905 roku w Łodzi

Michał Gauza

Klub Krytyki Politycznej w Łodzi od kilku lat popularyzuje temat Rewolucji 1905 roku. Począwszy od 2013 roku cyklicznie organizujemy obchody rocznicy Powstania Łódzkiego, mając na celu przywrócenie pamięci o robotniczej tożsamości miasta oraz zachęcenie do namysłu nad tradycją walk społecznych. Łódź jest pod tym względem wyjątkowa na tle Polski. Od połowy XIX wieku miasto stanowiło jedną z pierwszych wysp kapitalizmu, który przybrał w tej części Europy szczególnie ponure oblicze; było miejscem drastycznych nierówności i dramatycznych warunków pracy. Regularnie, przez ponad sto lat, było areną konfliktów na linii kapitał – praca. Stały się one jednym z filarów tożsamości przemysłowej Łodzi, mniej więcej do czasu transformacji ustrojowej. Wtedy bowiem ten właśnie filar szybko zanikł, a pamięć o nim została wyparta ze świadomości historycznej mieszkańców i mieszkanek. Zainteresował nas ten proces, frapowała marginalizacja wiedzy o Buncie Łódzkim z 1892 roku czy Rewolucji 1905 roku w programach nauczania i w dziełach popularyzatorskich. Zwłaszcza że skala wystąpień rewolucyjnych w latach 1905–1907 była zaskakująca – nie tylko w Łodzi, ale i w całym Królestwie Polskim.

Postawiliśmy pytania: Dlaczego w opowieściach o mieście oraz w narracji o historii Polski zapomniano o wydarzeniu, które zaangażowało do walki antycarskiej i ekonomicznej więcej obywateli i obywatelek niż w powstaniach styczniowym i listopadowym łącznie? Dlaczego tak małą wagę przykłada się do popularyzacji wiedzy o zmaganiach społeczeństwa o godne warunki pracy i życia? Dlaczego niewiele mówi się o tym, jak dokonywał się postęp społeczny i w jakich warunkach powstawało ustawodawstwo socjalne, a w końcu – czym były związki zawodowe oraz jak walczono o demokratyzację życia społecznego i prawa człowiek? Zamiast tego na co dzień stykamy się z konserwatywną narracją o elitach, zorientowaną na czyny wybitnych jednostek, której naczelnym punktem jest historia wojskowa i dyplomacja. Pomija się doświadczenie klas ludowych i – co więcej – roztacza się wizję odwiecznej zwartej wspólnoty narodowej, w której grupy uprzywilejowane bezkonfliktowo egzystowały z klasami niższymi. Jeśli już dochodziło do sporów, to przypuszczalnie w wyniku działań podżegaczy i prowokatorów, lecz z pewnością nie wypływało to z potrzeb obywateli i obywatelek.

Opowiadając o Rewolucji 1905 roku, próbujemy zburzyć tę perspektywę i zaproponować spojrzenie na przeszłość oczami zwykłych ludzi, a nie elit. Oddolna mobilizacja wielokrotnie prowadziła do znaczących zmian w kraju i na świecie, wiodła w XX wieku do postępu społecznego. Choć wydarzenia lat 1905–1907 są zjawiskiem złożonym i w ich skład wchodzi też np. walka o polską i demokratyczną szkołę (korzenie ZNP sięgają roku 1905[1]) oraz starcia

[1] Chodzi o tajny zjazd nauczycieli ludowych w Pilaszkowie z 1 października 1905 r., na którym powołano do życia Związek Nauczycieli Ludowych.

zbrojne z funkcjonariuszami carskimi, to zdecydowaliśmy, że myślą przewodnią opowieści będzie walka ekonomiczna. Zależało nam na pokazaniu procesu tworzenia się wspólnoty robotników i robotnic, by zdobyć godne warunki pracy i życia. Postawiliśmy na strajki i demonstracje, a także walkę o tzw. konstytucjonalizm fabryczny, co było próbą upodmiotowienia załogi i demokratyzacji zarządzania przedsiębiorstwem. Centralnym punktem popularyzacji stały się dla nas podstawowe postulaty robotnicze, wśród których było m.in.: wprowadzenie 8-godzinnego dnia pracy i ubezpieczeń społecznych (na wypadek starości, choroby, nieszczęśliwych wypadków czy śmierci), uzyskanie prawa do dwutygodniowego urlopu, zniesienie pracy na akord, ustanowienie pomocy lekarskiej dla pracowników i pracownic czy żądanie zakładania szkół początkowych, przytułków i bibliotek dla dzieci. A więc wszystko to, co może stanowić analogię między pragnieniami i dążeniami ludzi sprzed wieku a potrzebami ludzi współczesnych. Wokół tych postulatów i doświadczeń robotników skupia się fabuła naszych corocznych obchodów – przemarszu i wydarzeń artystycznych, za których kształt odpowiadał Teatr Nowy, czy ostatnio Teatr CHOREA. Oprócz demonstracji ulicznej, regularnie kolportujemy gazetę historyczną „Łodzianka" w 7–8 tysiącach egzemplarzy, która nawiązuje tytułem do pisma „Łodzianin" Polskiej Partii Socjalistycznej. Pod koniec października organizujemy tzw. Zaduszki rewolucyjne, czyli spacer na mogiły rewolucjonistów i rewolucjonistek na Starym Cmentarzu w Łodzi. Z działań dodatkowych udało nam się wydać przewodnik po Rewolucji, zrealizować mural wielkoformatowy i wydać grę karcianą.

Przygotowując obchody, stanęliśmy przed dylematem – w jaki sposób opowiadać o Rewolucji, aby nie popaść w banał i kicz, a z drugiej strony, żeby nie sprowadzić uroczystości do poziomu prymitywnej agitacji politycznej. Odrzuciliśmy klasyczną rekonstrukcję historyczną, która mogłaby być atrakcyjna wizualnie, ale miałaby mniejszą szansę, by zachęcić widzów do namysłu nad postulatami. Próbujemy balansować między odtwarzaniem klimatu epoki a nawiązywaniem do współczesności. Narratorka lub narrator są w strojach z epoki, a wśród maszerujących jest stale obecny blok robotników i robotnic z rewolucyjnymi sztandarami. Zachęcamy uczestników do czynnego udziału w rytuale, rozdając śpiewniki z pieśniami rewolucyjnymi i zachęcając do wspólnego wykrzykiwania haseł.

Zagadnienie charakteru obchodów to jednak najmniejszy z problemów związanych z popularyzacją tematu Rewolucji 1905 roku w Łodzi i w kraju. Na co dzień musimy mierzyć z głębokimi i postępującymi zmianami, nie tylko w świadomości historycznej, które skutecznie hamują możliwość rozmowy o tradycji walk społecznych.

Splot kilku procesów o zasięgu lokalnym i światowym w dużym stopniu utrudnił przywracanie pamięci o ruchu robotniczym. Pierwszy z nich to przeobrażenia w historiografii, dotyczące całościowego spojrzenia na przeszłość. Drugi – to przekształcenie pojęcia klasy robotniczej. W polskich mediach przestano mówić o klasach społecznych, a ich miejsce zajęły tzw. grupy interesu. Trzeci proces to postransformacyjna zmiana w nauczaniu historii. Ograniczono lub odrzucono wiedzę o ruchach rewolucyjnych czy robotniczych, traktowaną jako relikt PRL. Centralnym punktem zainteresowania i popularyzacji stała się historia wojen i wojskowości. Dodajmy do tego kształtowanie opowieści o przeszłości Polski z perspektywy centrum, czyli Warszawy, z pominięciem historii i kontekstów lokalnych.

Fundamentalna zmiana w światowej historiografii trwa od kilkudziesięciu lat. Widzimy ją zwłaszcza w ocenie XX wieku. Doświadczenia klas ludowych niemal całkiem zepchnięto na margines. Mało mówi się o emancypacjach różnych grup społecznych, etniczno-wyznaniowych czy narodowych, a na pierwszy plan wysunięto tragedie, pogromy czy ludobójstwa. Jak zauważył włoski historyk Enzo Traverso, całe poprzednie stulecie „jawi nam się dzisiaj jako epoka kataklizmów, zdominowana przez widma ofiar". Wiek XX to czas „totalnych wojen, faszyzmów, totalitaryzmów i ludobójstw, ale również rewolucji zakończonych katastrofami i utopii, które zbankrutowały"[2]. Jeśli w Polsce zdarzają się narracje o klasach ludowych czy mniejszościach, to skupiają się na doświadczeniach krzywdy i poniżenia. W przypadku chłopstwa jest to opowieść o pańszczyźnie i folwarku, a w odniesieniu do Żydów – antysemityzm międzywojnia i Holokaust. Praktycznie pozbawieni jesteśmy prób spojrzenia na przeszłość w duchu równościowym, które kładłoby akcent na walkę o godne warunki życia ponad cierpienia i upokorzenia, choć zdarzają się wyjątki.

Ważnym dziełem ostatnich lat jest film „Solidarność według kobiet" Marty Dzido i Piotra Śliwowskiego, przywracający pozycję kobiet w szeregach opozycji demokratycznej w PRL. Socjolog Jan Sowa w książce *Inna Rzeczpospolita jest możliwa* podjął się próby ukazania pierwszej „Solidarności" jako bytu walczącego o samorządność i wyzwolenie społeczne, wbrew obiegowym opiniom o jej wyłącznie wolnościowym i prokapitalistycznym obliczu. Dodajmy upamiętnianie rocznicy strajku łódzkich włókniarek z 1971 roku, zainicjowane przez Martę Madejską, doktorantkę Instytutu Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego, przy współudziale łódzkiego Klubu Krytyki, oraz projekt „Zbuntowany Śląsk" Grupy Twórczej „Ocochodzi", w ramach którego powstał film odtwa-

[2] E. Traverso, *Historia jako pole bitwy. Interpretacja przemocy w XX wieku*, Warszawa 2014.

rzający kilka wieków walk o prawa ekonomiczne i socjalne na Górnym Śląsku[3]. W świecie polityki partia Razem popularyzuje postać Ignacego Daszyńskiego i pamięć o Tymczasowym Rządzie Ludowej Republiki Polskiej z 1918 roku. Można przytoczyć jeszcze kilka mniej lub bardziej znanych inicjatyw, jak żyrardowski Strajk Szpularek, ale nie zmienia to faktu, że starania te nie znajdują odzwierciedlenia w krajowej narracji historycznej i pozostają na marginesie powszechnej świadomości.

Po transformacji ustrojowej pojęcie klasy robotniczej przestało istnieć w obiegu medialnym i w świecie politycznym. Z jednej strony było odrzucane jako podstawowy składnik języka propagandy PRL, z drugiej zaś – przestało pasować do rzeczywistości społeczno-gospodarczej nowego ładu. Upadły duże fabryki, zapanowała niepewność zatrudnienia i kult elastyczności. Strukturalne zmiany w obszarze zatrudnienia spowodowały, że trudniej było ogół pracowników najemnych opisać jednym klarownym pojęciem. Media głównego nurtu regularnie mówiły i mówią o klasie średniej, ale w przypadku innych grup nie stosują języka klasowego. Nauczyciele, pielęgniarki czy górnicy bywają nazywani „grupami interesu". Przez zanik pojęcia „klasy robotniczej" czy słów „robotnik" i „robotnica" trudniej jest opowiadać o ruchach czy partiach politycznych, które za cel swojego oddziaływania obrały właśnie klasę robotniczą. Z tego powodu w materiałach popularyzatorskich mówimy raczej o klasie pracowniczej czy o pracownikach i pracownicach, ale także pokazujemy, że walka o godne warunki zatrudnienia toczyła się nie tylko w fabrykach, lecz również w sklepach, aptekach czy redakcjach pism.

Kolejnym problemem są zmiany w nauczaniu historii, jakie dokonały się podczas transformacji ustrojowej. Można je podzielić na dwa etapy: na początku lat 90. wycofywano się z mówienia o walkach społecznych, ruchach robotniczym i rewolucyjnym, a po 2005 roku zaproponowano nowy heroiczno-martyrologiczny dyskurs o przeszłości, opierając się na trzech filarach: Powstanie Warszawskie, represje komunistyczne i mit tzw. żołnierzy wyklętych. Zaczęto szerzej stosować termin „polityka historyczna" w ramach lansowania konkretnego wizerunku Polski na arenie międzynarodowej, a także w odniesieniu do pożądanego kształtu wiedzy o przeszłości u obywateli i obywatelek w kraju. Dyskurs o przeszłości ewoluował z opowieści o faktach w stronę upowszechniania mitów, które z założenia nie mogą podlegać dyskusji. Mitów, dodajmy, o zabarwieniu nacjonalistycznym i militarystycznym. Popularyzacja wspomnianych

[3] „Nie mogłem pogodzić się z powszechną wizją Ślązaka, który zawsze gnie kark przed panem i plebanem" – tłumaczy autor projektu, Dariusz Zalega. Źródło: G. Kuźnik, *Zbuntowany Śląsk. Dupowatość nie leży w naturze Ślązaków, dowodzą tego liczne strajki i rebelie*, „Dziennik Zachodni", 1 III 2016.

tematów rokrocznie pochłania z budżetu państwa dziesiątki milionów złotych. Duża część z tych środków przeznaczana jest na edukację popkulturową (koncerty, płyty muzyczne, gry, przedstawienia teatralne itp.).

W tak ukształtowanej narracji historycznej odwołania do ruchu robotniczego są rzadkie. Zwykle mają miejsce w kontekście walki antykomunistycznej[4]. Robotników traktuje się jak eksponaty muzealne, a sam ruch pozostaje wyprany z postulatów ekonomicznych i socjalnych lub są one przedstawiane jako nieprzystające do współczesnych realiów. W tym ujęciu „Solidarność" staje się poniekąd kontynuatorką starań powojennego podziemia antykomunistycznego[5]. Nie popularyzuje się wiedzy o działalności związków zawodowych przed 1939 rokiem. Pomija się milczeniem takie wydarzenia, jak wielki strajk włókniarzy z 1933 roku, w którym wzięło udział ok. 120 tys. osób, czy Wielki Strajk Chłopski, ale też nie tworzy się pamięci historycznej wokół takich postaci, jak Ludwik Rajchman, twórca UNICEF. Niestety również w PRL historia ruchu robotniczego nie była uczciwie przedstawiana. Pomijano ważne postaci, a za wzór stawiano osoby o biografiach kontrowersyjnych i nierzadko przekłamanych. Wyróżniano marginalne wydarzenia, a ignorowano ważniejsze, które nie pasowały do linii polityki historycznej państwa. Sfera popularyzacji kontrastowała z rzetelnymi badaniami naukowymi. Dotyczy to zwłaszcza Rewolucji 1905 roku, nad którą prowadzono intensywne źródłowe prace badawcze. Choć temat ten

[4] Przykładowo Przystanek Historia Centrum Edukacyjne im. Janusza Kurtyki w ofercie edukacyjnej dla nauczycieli na rok 2016/2017 w ofercie edukacyjnej dla nauczycieli na rok 2016/2017 proponuje seminaria o Polsce w kontekście dwóch totalitaryzmów, zwiedzanie miejsc związanych z represjami komunistycznymi w Warszawie czy seminarium o edukacji w miejscach pamięci związanych z Holokaustem. Lekcje historii dla uczniów o XX wieku koncentrują się na okupacji niemieckiej i sowieckiej, „żołnierzach wyklętych" oraz propagandzie i wydarzeniach kryzysowych PRL, <https://przystanekhistoria.ipn.gov.pl/ph/dla-nauczycieli/4426,Oferta-dla-nauczycieli-i-studentow-w-roku-szkolnym-20162017.html>, [dostęp: 5 grudnia 2016].]

[5] „To dorobek, dokonania i idee pokolenia Żołnierzy Wyklętych przetrwały, a groby Żołnierzy Wyklętych stały się nie samotnymi głazami, ale pokoleniem, fundamentem dla ludzi „Solidarności" walczących o niepodległość" – marszałek Sejmu Marek Kuchciński na konferencji „Żołnierze Wyklęci. Droga wolnych Polaków", Źródło: TVP Parlament, „Groby Żołnierzy Wyklętych stały się fundamentem dla ludzi Solidarności". W Sejmie konferencja o Żołnierzach Wyklętych, 25 lutego 2016 [dostęp: 15 grudnia 2016].

doczekał się starannych opracowań naukowych[6], to na polu edukacji i popularyzacji był wypaczany na potrzeby polityczne. Pomijano na przykład lub bagatelizowano rolę lewicy niepodległościowej, także na polu walki o prawa ekonomiczne i socjalne, a wyolbrzymiano osiągnięcia grup, które po latach weszły w skład partii komunistycznej. Co ciekawe, przywrócenie pamięci o lewicy niepodległościowej było jednym z postulatów części środowisk opozycji demokratycznej. Komitet Obrony Robotników inspirował się Polską Partią Socjalistyczną[7], a tytuł organu prasowego KOR budził słuszne skojarzenia z „Robotnikiem" PPS. „Czuliśmy się jakoś w naturalny sposób związani z lewicą (...), ale też co najmniej równie ważna była dla nas polska tradycja narodowa. Przedstawialiśmy sylwetki działaczy PPS. Publikowaliśmy artykuły z historii Polski" – mówiła Irena Wóycicka w wywiadzie dla „Tygodnika Solidarność" w 1981 roku, tłumacząc oblicze ideowe „Robotnika"[8]. W tym czasie Krajowa Komisja Koordynacyjna Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność" domagała się, aby „w temacie sytuacji robotników i chłopów rozszerzono wachlarz partii politycznych walczących o interesy społeczne najszerszych mas ludności poza krąg wyłącznie komunistyczny: na PPS i na PSL-Wyzwolenie"[9]. Drugi z „Zeszytów Historycznych", czyli materiałów szkoleniowych dla nauczycieli historii wydawanych przez Ogólnopolski Zespół Historyczny Oświaty NSZZ „Solidarność", poświęcony był w całości Rewolucji 1905 roku[10].

Przytoczone fakty nie powinny jednak przesłaniać ogólnej tendencji – opozycji nie zależało tylko na sprostowaniu kilku kart historycznych czy wypełnieniu niektórych białych plam (np. tych o AK czy Powstaniu Warszawskim). Już wtedy zarysowywało się spojrzenie na przeszłość, które dominować będzie w Polsce od końca lat 80. Symptomatyczny jest komentarz Aleksandra Achmatowicza do wywiadu Jadwigi Jankowskiej ze Zbigniewem Bujakiem w „Tygodniku Solidarność": „Tak samo Polacy nie potrafią przyjąć za swoje wyznanie wiary kostycznych spekulacji myślowych na temat procesu dziejowego, wynik historii jako wypadkowej i jako skutku walki egoistycznych klasowych i innych interesów.

6 A. Żarnowska, *Rewolucja 1905 roku w opinii polskich historyków: wczoraj i dziś – próba podsumowania*, w: *Dziedzictwo rewolucji 1905-1907*, Warszawa-Radom 2007, s. 24.

7 M. Zaremba, *Encyklopedia Solidarności – hasło „Robotnik"*, <http://www.encysol.pl/wiki/%E2%80%9ERobotnik%E2%80%9D_(Warszawa_KOR)>, [dostęp: 4 grudnia 2016].

8 „Tygodnik Solidarność", 10 IV 1981, nr 2, s. 14.

9 A. Achmatowicz, *Jak doszło do zmiany w programie nauczania historii w szkole*, Warszawa 1981, s. 47.

10 W. Pruss, *Rewolucja 1905 roku w Królestwie Polskim*, Warszawa 1981.

Myśląc o tej przeszłości, która nas wzrusza i którą uwielbiamy, nie chcemy sprawdzać kart, jakimi grali jej aktorzy. Niech tam w dobrach króla Jana III wyzyskiwano chłopów pańszczyźnianych(...), sam Celadon jest wielką postacią w naszych dziejach i basta!"[11]. Ostatecznie okazało się, że w nowej polskiej opowieści o przeszłości zabrakło miejsca nawet dla lewicy niepodległościowej.

Zmiany zachodziły nie tylko na polu krajowej polityki historycznej. Podobny proces dokonywał się lokalnie. Kryzys lat 90. i upadek wielkiego przemysłu Łodzi odcisnął swoje piętno na miejskiej tożsamości historycznej. Robotnicza przeszłość stawała się czymś kłopotliwym, bo budziła skojarzenia z PRL. Działo się tak, pomimo tego, że tradycje łódzkiego ruchu robotniczego i związków zawodowych tworzyły się przede wszystkim pod zaborami i w II RP, a rządy w łódzkim międzywojennym magistracie trzykrotnie sprawowały ugrupowania socjalistyczne. Muzeum Historii Ruchu Rewolucyjnego przekształcono w Muzeum Tradycji Niepodległościowych w Łodzi, w którym do dzisiaj nie ma stałej ekspozycji o Rewolucji 1905 roku.

Bardziej jednak przez zaniechanie niż przez świadomą politykę odrzucono ten filar tożsamości Łodzi i przez długi czas borykano się z kryzysem także na polu pamięci. Władze nie miały pomysłu na opowieść o mieście aż do połowy pierwszej dekady XXI wieku. Do tego momentu mówiło się o Łodzi jak o „mieście bez historii" i co najwyżej podziwiano jej postindustrialny charakter. Dzisiaj świadomość zbiorowa kształtowana jest przede wszystkim wokół postaci „fabrykantów-dobrodziejów", których zaczęto wpisywać w narrację o Łodzi jako centrum przemysłów kreatywnych i ośrodku nowych technologii – „Ziemi obiecanej", tym razem bez reymontowskiej ironii. Fabrykantów wyjęto z realiów przełomu XIX i XX wieku, tworząc coś na kształt bajki o arystokracji, królach i książętach. Zresztą słowa „król" używa się bardzo często w odniesieniu do przemysłowców: mamy królów wełny, bawełny i perkalu, a o Juliuszu Kunitzerze, właścicielu Widzewskiej Manufaktury, mówi się „król Widzewa". Mamy pałace, działalność charytatywną i dziedziczenie majątków, a wszystko, co niewygodne, spychane jest na margines lub bagatelizowane jako „czarna legenda", a więc powszechna bieda, analfabetyzm, przeludnienie, fatalne warunki mieszkaniowe, głębokie zapóźnienia rozwojowe, brak ustawodawstwa pracy i głodowe zarobki, czyli to, czego boleśnie doświadczał ogół mieszkańców i mieszkanek Łodzi[12]. Nie jest ważne, jak przemysłowcy zdobywali majątek, bo on sam w sobie jest czymś dobrym. Zapo-

[11] A. Achmatowicz, *op. cit*., s. 7.

[12] Znamienne jest przypisywanie fabrykantom np. budowy szpitali przyfabrycznych z własnej woli, co nie ma pokrycia w faktach, ponieważ zmuszało ich do tego prawo rosyjskie. Co więcej, przedsiębiorcy gwarantowali mniej łóżek dla robotników, niż wymagało prawo. Źródło: „Przegląd Lekarski", 2.03.1912, nr 9, s. 164–166.

mniano także o tym, że pałace fabrykanckie nie były tworzone jako budynki użyteczności publicznej – pod urząd, szkołę czy muzeum – choć cenimy je często przez wzgląd na ich dzisiejsze przeznaczenie. Wszystko, co mogłoby burzyć opowieść o sielankowym rozwoju miasta, czyli demonstracje czy strajki godzące w mit dobrych fabrykantów oraz kolaboracja przemysłowców z caratem, nie mieści się w takiej narracji historycznej. Z kultem fabrykantów przegrywają też inne lokalne tożsamości: Łódź filmowa czy bajkowa. Pokazuje to przykład niedawnego konkursu dla nauczycieli na pomoc naukową, przeprowadzonego w ramach procesu rewitalizacji. Pomoc naukowa miała nawiązywać do jednej z łódzkich tożsamości. Nauczycielki i nauczyciele otrzymali wiele przykładowych tematów, a i tak efekt końcowy w przeważającej liczbie dotyczył fabrykantów i lokalnej architektury[13].

Można się zastanowić, czy to, jakie postaci stawiamy na piedestale (np. ludzi wpływowych i majętnych), a jakich się wstydzimy (czyli robotnic i robotników), obnaża również nasze nastawienie do współczesnych elit oraz do przeżyć i potrzeb osób z klasy ludowej, pracowników fizycznych czy prekariuszy. Niewykluczone, że za tymi wyborami – swoistymi „priorytetami na polu pamięci" – kryje się krytyczny stosunek do własnej pozycji społecznej, podtrzymywany fałszywym mitem „od pucybuta do milionera", lub po prostu niechęć do ludzi z klas niższych.

Bardzo ciekawie w kwestii polityki pamięci wypada porównanie Łodzi z fińskim Tampere. Oba miasta w XIX wieku stały się centrami przemysłowymi, oba były bastionami ruchu robotniczego, a Tampere dodatkowo ważnym ośrodkiem „czerwonych" w trakcie wojny domowej w Finlandii w 1918 roku. Zarówno Polska, jak i Finlandia po drugiej wojnie światowej pozostawały w mniejszej lub większej zależności od ZSRR. Względnie porównywalna sytuacja mogłaby sprawić, że po rozpadzie ZSRR stosunek do tradycji robotniczo-przemysłowej w obu krajach będzie podobny. Na przykładzie Tampere widzimy, że tak się nie stało. Władze, mieszkańcy i mieszkanki fińskiego „Manchesteru" uczciwie podchodzą do swojej przeszłości. Życie i trud robotników i robotnic jest eksponowany w kilku miejskich muzeach[14]. Znajduje się tam nawet wystawa o wojnie domowej z 1918 roku[15]. To tylko pokazuje, że inne podejście do tożsamości jest możliwe i zależy bardziej od

[13] Wywiad Artura Celińskiego z Hanną Gill-Piątek, *Miejska tożsamość z politycznego wyboru*, <http://magazynmiasta.pl/2016/10/12/gill-miejska-tozsamosc-z-politycznego-wyboru/>, [dostęp: 1 grudnia 2016]

[14] W. Woźniak, *Fińska lekcja dla Łodzi. Nie wstydźmy się być sobą*, <http://lodz.wyborcza.pl/lodz/1,35153,20878502,finska-lekcja-dla-lodzi-nie-wstydzmy-sie-byc-soba-komentarz.html>, [dostęp: 5 grudnia 2016].

[15] <http://vapriikki.fi/en/nayttelyt/tampere1918/>, [dostęp: 3 grudnia 2016]

woli decydentów niż od rzekomo obiektywnych warunków historycznych. Tymczasem w Łodzi czasowa wystawa o Rewolucji 1905 roku, utworzona w Muzeum Tradycji Niepodległościowych w 2015 roku na 110. rocznicę wydarzenia, została zdjęta przedwcześnie, by zrobić miejsce dla ekspozycji upamiętniającej 1050. rocznicę chrztu Polski.

Przedstawione wyżej zagadnienia to tylko krótka lista problemów, z którymi Klub Krytyki Politycznej musi się zmagać, promując temat Rewolucji 1905 roku i historię ruchu robotniczego. Zasadne jest pytanie, czy tożsamość robotniczo-przemysłowa jest możliwa do podtrzymania po drastycznej przemianie społeczno-gospodarczej. Czy robotnicze mity są potrzebne? Czy da się wskrzesić pamięć o wydarzeniu tak silnie związanym z klasą robotniczą, jeśli świadomość klasowa wśród pracowników właściwie już nie występuje? Do kogo ta opowieść ma być adresowana? Na pewno z czysto kronikarskiej potrzeby chcemy przywrócić właściwe proporcje w relacjach między różnymi łódzkimi tożsamościami i „należnie uczcić tych, o których «górne dziesięć tysięcy» tak często zapomina”[16]. W dłuższej perspektywie chcemy doprowadzić do powstania stałej wystawy o Rewolucji w Muzeum Tradycji Niepodległościowych lub po prostu do utworzenia muzeum Rewolucji i sprawić, aby miasto organizowało oficjalne uroczystości rocznicowe (na wzór Sosnowca), i dalej – żeby pamięć o Rewolucji 1905 roku przestała być tylko zagadnieniem lokalnym.

To naturalnie tylko jedna ze stron naszej działalności i na tym koncie mamy już pewne sukcesy – pomijając mural, książkę i grę karcianą oraz przemarsze liczące pół tysiąca osób, wydarzenia lat 1905–1907 wkroczyły ostatnio na pole sztuki. Za sprawą łódzkiego Teatru Powszechnego powstało przedstawienie *Tango Łódź* Radosława Paczochy, inspirowane *Dziejami jednego pocisku* Andrzeja Struga, które w dużej części poświęcone jest Rewolucji 1905 roku. Do wydarzeń rewolucyjnych nawiązuje także niedawna inscenizacja *Ziemi obiecanej* Remigiusza Brzyka. Sebastian Majewski, dyrektor artystyczny Teatru im. Stefana Jaracza, pytany o łódzkie tożsamości stwierdził, że Rewolucja „to super temat, ale przez to, że ma konotacje PRL-owskie, trzeba wykonać nad nim większą pracę (...). Moda i design są w Warszawie (...). Lepiej mówić o Łodzi jako o mieście rewolucji. Awangarda też jest już historyczna, a rewolucja odbywa się każdego dnia”[17]. Oprócz aspektu przywracania pamięci, uznaliśmy również, że opowieść o buncie z 1905 roku może być inspiracją dla aktywistów i aktywistek oraz służyć jako narzędzie wspólnototwórcze.

[16] A. Rżewski, *Przemówienia na grobach straconych przez rząd carski rewolucjonistów polskich w Łodzi w latach 1906/7/8*, Łódź 1929, s. 18.

[17] Ibidem.

Mimo licznych zmian cywilizacyjnych w ciągu ostatniego stulecia żyjemy w świecie nierówności społecznych i ekonomicznych, rosnącej niepewności zatrudnienia i pogarszających się warunków pracy. W takich realiach może brakować narracji pokazującej wspólnotę w działaniu, wspólnotę, która zawiązuje się, by zmieniać rzeczywistość na lepsze. Rewolucja 1905 roku nasuwa tu wiele analogii i może być wyraźną inspiracją. Wolno przy tym zadać pytanie: Czy instrumentalizacja historii jest uczciwa lub do jakiego stopnia? Nasz świat jest polem, na którym zawzięcie walczą ze sobą różne narracje historyczne, różne definicje Polaka czy Polki, patriotyzmu czy zaangażowania. Nie jest to jednak dialog, i daleko nam do wypracowania zgodnego stanowiska. Możemy się godzić na panującą narrację nacjonalistyczną albo zaoferować np. opowieść o wspólnocie ponad podziałami. Rezygnacja z prób kontrowania polityki historycznej spod znaku szowinizmu może odbić się negatywnie na mentalności młodego pokolenia oraz jego stosunku do praw człowieka i różnorodności. Może wpłynąć niekorzystnie na przyszły kształt społeczeństwa. Dopóki nie wypracujemy mechanizmu, który gwarantowałby pluralizm w spojrzeniu na przeszłość – a to dotyczy zarówno otwartości łamów mediów głównego nurtu, jak i środków przeznaczanych na badania i promocję – dopóty trudno mieć nadzieję, że lekiem na nasze „kłopoty z pamięcią" może być szeroka deliberacja.

Mimo to niech ideałem na polu pamięci, do którego warto zmierzać, będzie fragment historycznego dokumentu *Propozycji* NSZZ „Solidarność" z 1981 roku: „Powinna panować zupełna swoboda wyrażania poglądów na przeszłość narodową, także całego świata, a państwo polskie musi stać w jej obronie (...). Zamiast więc uzgadniania ocen historii i wersji dziejów przez komisje różnych państw i wdrażanie tych uzgodnień siłą aparatu urzędniczego ministerstw i cenzury, należy dać pełną swobodę badaniu i upowszechnianiu wiedzy historycznej, a także ogłosić państwowe *desinteressement* w tej sferze"[18]. Upowszechnianiu, dodajmy, bez fobii i przy zagwarantowaniu równych sił i możliwości.

[18] A. Achmatowicz, *op. cit*, s. 32.

Bohaterowie i bohaterki w polskich i amerykańskich projektach edukacyjnych

Marzanna Pogorzelska

Edukacja historyczna nie może się obyć bez bohaterów i bohaterek – tych, którzy wypełniają zbiorową wyobraźnię, tworząc część kulturowego pejzażu każdej społeczności. Jeśli zapytamy różne osoby o indywidualne definicje bohaterstwa, otrzymamy zapewne nieco odmienne opinie na ten temat, choć pewne elementy tworzące owo bohaterstwo pojawią się bez wątpienia u większości bez względu na wiek, płeć czy przynależność narodową. Będą to: altruizm, odwaga, wyobraźnia, empatia, zdolność do indywidualnego poświęcenia i współpracy z innymi na rzecz jakiejś idei.

W swojej nauczycielskiej praktyce, dzięki realizacji projektów edukacyjnych, miałam okazję porównać, jak bohaterstwo pojmowane jest w dwóch odmiennych kontekstach kulturowych – polskim i amerykańskim. Zatem nie roszcząc sobie prawa do uogólniania moich spostrzeżeń na całą amerykańską czy polską młodzież, przedstawię poniżej garść refleksji na temat tego, czym pojemne pojęcie bohaterstwa wypełniają nastolatki realizujący projekty po obu stronach oceanu. Ale najpierw słów parę o projekcie dotyczącym Ireny Sendlerowej, bo jego amerykańska realizacja wiele wyjaśnia w interesującej nas kwestii.

SENDLEROWA I JEJ AMERYKAŃSKIE „ODKRYCIE"

Wiadomość, że amerykańskie nastolatki wraz ze swoim nauczycielem z maleńkiego miasteczka gdzieś w środku Stanów Zjednoczonych zrealizowały przedstawienie poświęcone Irenie Sendlerowej, kilkanaście lat temu obiegło polskie media. Duma z tego, że Polka wzbudziła zainteresowanie Amerykanów była tak wielka, że nie pojawiła się przy tym szczególnego rodzaju refleksja nad przyczynami polskiego, jakże częstego milczenia o Sprawiedliwych. Dodatkowo, jako że „odkrycie" Sendlerowej zbiegło się w czasie z publikacjami o zbrodni w Jedwabnem, służyło nam ono za plaster kojący nieczyste sumienie i przywracający zakłócone poczucie komfortu przynależnego Polakom – zawsze i wszędzie bohaterom. Ile w tej dumie było podziwu dla samej Ireny Sendlerowej, a ile radości, że zainteresowali się nią Amerykanie, uznawani nad Wisłą za *trendsetters* tego, co warte uwagi i naśladowania, to inna sprawa.

Zainteresowanie Sendlerową za oceanem zaczęło się od poszukiwania przez uczennice w niewielkim Uniontown tematu na konkurs historyczny. Norman Conard, ich nauczyciel, rzucił dziewczętom stos gazet, w których znalazły notkę o niejakiej Irenie Sendler, która miała podczas wojny uratować dwa i pół tysiąca dzieci z warszawskiego getta. Dziewczęta zrealizowały o swojej bohaterce przedstawienie, którego sława przekroczyła granice ich niemałego przecież kraju i dotarła do Polski. Przyczyny tej sławy, oprócz niewątpliwych zasług samej bohaterki,

tkwią także w niezwykłej podatności amerykańskiej kultury na magię wielkich liczb i porywających mitów. Inny powód to specyficzny klimat, w którym funkcjonuje amerykańska szkoła i specyficzne wartości, którymi młodzież w niej nasiąka. W dużej mierze oparte są one na filozofii pragmatyzmu i edukacyjnych ideach progresywizmu. Pragmatyzm, wyrosły na doświadczeniach pierwszych kolonizatorów, odwoływał się do indywidualnego wkładu każdej osoby w przekształcanie środowiska i skutkował w amerykańskiej edukacji pomysłami na eksperymentowanie, podkreślanie znaczenia współpracy, edukację zorientowaną na proces, a nie produkt. Progresywiści z kolei, z metodą projektową na sztandarach, wierzyli, że ta ostatnia jest sposobem na stworzenie prawdziwie demokratycznego społeczeństwa, opartego na współpracy, negocjowaniu rozwiązań i dochodzeniu do kompromisu. Jeśli do tego włączymy popularne w Stanach Zjednoczonych i implementowane na grunt edukacyjny idee społecznego konstruktywizmu – z naciskiem na wykorzystywanie doświadczeń uczniów i uczennic w budowaniu swojej wiedzy – otrzymamy w dużym stopniu kontekst, w którym funkcjonuje amerykańska szkoła. Na ów kontekst składają się zarówno wyrosłe z pragmatyzmu i progresywizmu wartości wynikające z indywidualizmu, jak też nacisk na współpracę i korzystanie z siły zbiorowości. Ta szkoła, czego by o niej nie powiedzieć, pielęgnuje także takie cechy, jak: ciekawość świata, zaangażowanie społeczne, uznanie dla indywidualnych osiągnięć. Irena Sendlerowa była zatem dla Amerykanów idealną bohaterką, łącząc w sobie indywidualne sprawstwo z wybitnymi zdolnościami współpracy. A dziewczęta, realizatorki projektu, dorastając w specyficznej amerykańskiej kulturze, na taki typ bohaterstwa były wyczulone. Oczywiście dochodzi do tego spore znaczenie, jakie nadaje się edukacji o Holokauście w szkołach amerykańskich i brak przyzwolenia w przestrzeni edukacyjnej na antysemityzm, a także brak bezpośredniego doświadczenia II wojny światowej. To doświadczenie wciąż jest obecne w świadomości polskiej młodzieży poprzez historie rodzinne i cały szeroko pojęty przekaz kulturowy, często niestety bardziej znieczulając niż uwrażliwiając na dramat wojny. To wszystko sprawiło, że Amerykanki wyłuskały i doceniły Sendlerową, a obawiam się, że większość polskich uczniów w notatce o kobiecie, która ratowała żydowskie dzieci, mogłaby nie zauważyć czegokolwiek szczególnie wartego uwagi.

Odkrycie Ireny Sendlerowej skutkowało nie tylko spektaklem jej poświęconym, ale stało się inspiracją do utworzenia fundacji The Lowell Milken Center for Unsung Heroes, wspomagającej szkoły i młodzież w odkrywaniu podobnych osób – postaci nieznanych, które dokonały bohaterskich czynów. Owe postaci mogą reprezentować różne przymioty (np.: wizjonerstwo, mądrość, odwaga, współczucie, wytrwałość, poświęcenie), ale nade wszystko muszą uosabiać zmianę, jakiej jest w stanie dokonać jednostka. W ten sposób projekty, oprócz

należnego uhonorowania osób dotąd nieznanych, mają uczyć młodzież, iż każdy z nas ma moc „naprawiania" świata. Jednocześnie młodzież jest zachęcana, aby swoich bohaterów i bohaterek szukać w lokalnym środowisku, rodzinach, sąsiedztwie, pytając bliskie osoby o to, jak w przeszłości wyglądały takie kwestie, jak: religijność, etniczność, narodowość, role płciowe i klasowe; jak przebiegały wydarzenia historyczne; skąd pochodzą członkowie rodziny i społeczności; a nawet skąd pochodzą nazwy miejsc, rzek i miast. Takie rozmowy bardzo często odkrywają nieznane wydarzenia, a z nimi osoby, które je tworzyły. Czasami okazują się bohaterami i bohaterkami.

BOHATEROWIE I BOHATERKI MŁODZIEŻY AMERYKAŃSKIEJ

Projekty The Lowell Milken Center for Unsung Heroes w Stanach Zjednoczonych są realizowane od kilku lat i do tej pory nazbierało się już kilkadziesiąt postaci, które amerykańskie nastolatki uznały za wyjątkowe. Dokonując przeglądu wybranych osób, pierwszą cechą przykuwającą uwagę jest ich ogromna różnorodność – amerykańska młodzież jasno komunikuje, że bohaterstwo ma różne oblicza, a świat można naprawiać na wiele sposobów: będąc artystą wyznaczającym nowe kierunki w sztuce, lekarką, nauczycielką, obrończynią zwierząt, działaczem charytatywnym, naukowczynią czy obrońcą praw mniejszości. Uderza w tym katalogu liczba kobiet działających na różnych polach, także tych uznawanych długo za typowo męskie. Za przykład może służyć młoda studentka dziennikarstwa Therese Frare, która wykonała fotografię Davida Kirby'ego, mężczyzny umierającego na AIDS w otoczeniu zrozpaczonej rodziny. Fotografia, która obiegła świat, dziś uznawana jest za element zmiany, jaka nastąpiła w podejściu do chorujących na AIDS i osób homoseksualnych, ponieważ uświadomiła wielu ludziom uniwersalizm cierpienia, solidarności i wsparcia.

Inną cechą wybranych postaci jest ich różnorodność światopoglądowa. Choć największa rzesza bohaterów i bohaterek to osoby związane z ruchem na rzecz praw obywatelskich w USA, to wybrańcami młodzieży bywają też z jednej strony żołnierze biorący udział w wojnach, a z drugiej ci, którzy podążali ścieżką pacyfizmu, odmawiając ze względów światopoglądowych udziału w wojnie (*conscientious objectors*). Tak jak uczynił to Carl Stucky, który podczas II wojny światowej odmówił służby wojskowej, za co odbył karę więzienia. W przypadku Stucky'ego o zaliczeniu go w poczet bohaterów zadecydowała niezłomna wierność swoim przekonaniom, tym bardziej że różniły się one od społecznych oczekiwań i presji czasu wojny.

W tym swoistym panteonie postaci godnych wyróżnienia trafić można więc na outsiderów i nonkonformistów, których postawy były wyzwaniem dla tradycyjnie pojmowanego patriotyzmu: osoby pomagające dyskryminowanym przedstawicielom mniejszości, wykazujące cywilne nieposłuszeństwo, pokazujące, że w każdym konflikcie należy choćby próbować zrozumieć doświadczenia strony przeciwnej. Przykładem może być tu projekt poświęcony Ralphowi Lazo. Podczas II wojny światowej, kiedy z dnia na dzień Japończycy mieszkający w USA zostali uznani za wrogów i umieszczeni w ośrodkach internowania, siedemnastoletni Lazo postanowił w geście solidarności ze swoimi japońskimi kolegami także się tam zamknąć. Ralph Lazo spędził w obozie dwa lata jako więzień z wyboru, nie mogąc pogodzić się z dyskryminującą polityką własnego kraju. Inny przykład z tego samego czasu historycznego to Ralph Carr, który głosił niepopularne, bo sprzyjające Japończykom poglądy dotyczące ich praw, umożliwił im wstęp na wyższe uczelnie i osiedlanie się w stanie Kolorado po wojnie. Ponadto amerykańscy bohaterowie i bohaterki często uosabiają mało monumentalne, ale codzienne bohaterstwo, w którym odwagą są drobne gesty, słowa wsparcia, udzielane tym, którzy są w mniejszości i przeciwko którym zwrócona jest większość. Tak jak robił to Kendall Reinhardt okazujący w czasach segregacji rasowej pomoc i zrozumienie w stosunku do swoich czarnoskórych kolegów i koleżanek, choć, jak czytamy w opisie tej postaci: „Nigdy nie jest łatwo przeciwstawić się rówieśnikom (…). Każdy chce być lubiany. Ale wszyscy mamy wybór: możemy postępować jak wszyscy albo iść własną ścieżką; stać obok potrzebujących lub ich bronić”.

POLSCY BOHATEROWIE I BOHATERKI

Od kilku lat koordynuję projekty „Unsung heroes” w polskich szkołach, mam więc okazję przyjrzeć się, jakie postaci wypełniają wyobraźnię polskich nastolatków. Poniższe refleksje dotyczą nie tylko bohaterów i bohaterek już wybranych i przedstawionych w zrealizowanych projektach, ale także tego, co dzieje się podczas przygotowywania i realizacji projektów. Na wgląd w opinie młodzieży pozwoliły mi nie tylko obserwacje poczynione podczas warsztatów projektowych, ale także wypowiedzi zawarte w ankietach, które przeprowadziłam w jednej ze szkół ogólnokształcących, gdzie projekty były realizowane.

Jeśli obserwuje się pracę metodą projektu, widać jak na dłoni, jak duży problem ma polska młodzież ze zrozumieniem, czym jest projekt edukacyjny: np. że jego istotą jest proces, a nie produkt końcowy; że nie ma prawdziwego projektu bez aktywnej pracy badawczej, najlepiej we własnym środowisku; że nie obędzie się bez współpracy w grupie i zrozumienia, że inna jest rola nauczyciela, który nie

jest już organizatorem i kontrolerem całej pracy. Dużym wyzwaniem jest także sprawienie, aby młodzież, zamiast szukać bohaterów i bohaterek w odległych miejscach i epokach, rozejrzała się w bliskim otoczeniu. Tymczasem jeśli już się to uda, efekty bywają zaskakujące. Tak jak w przypadku Ingi Mirgi, romskiej asystentki, i Marii Mikusz, „Sprawiedliwej wśród narodów". Pierwsza z nich pracuje od lat nad budową mostów między romską i nieromską społecznością na Opolszczyźnie, druga podczas wojny uratowała żydowską dziewczynkę z getta w kresowym Czortkowie. Ku zdziwieniu samej młodzieży, wyrażonym w ankietach po zakończeniu projektu, budujące było dla nich to, że lokalne środowisko okazało się być źródłem ciekawych i inspirujących postaci.

Powszechną cechą postaci wybieranych przez polskich nastolatków jest czasowe umiejscowienie bohaterów i bohaterek w okresie II wojny światowej. W już zrealizowanych projektach i postaciach, które według młodzieży mają bohaterski „potencjał", kontekst wojenny widać bardzo wyraźnie i jest on dość jednostronny (Polacy jako ofiary lub osoby pomagające żydowskim sąsiadom). Wojennych bohaterów łączy często aspekt militarny, bo – jak ujęła to jedna z osób: „Bohaterem może być dowódca wojska, który prowadził wojsko do zwycięstwa, tworząc tym samym jakąś historyczną chwilę dla kraju. Mogą to być powstańcy, którzy dzielnie walczyli kiedyś o to, byśmy żyli teraz w wolnym kraju (…), bohaterstwem jest oddane życia na polu bitwy". Jednocześnie na próżno by szukać w polskich projektach patriotyzmu alternatywnego, który, tak jak w projektach amerykańskich, oznacza także działanie wbrew większości, np. w postaci przyjaznych i humanitarnych gestów wobec strony uznanej za wroga ojczyzny.

Niewątpliwie wojenny wątek widoczny w wyborze realnych lub potencjalnych bohaterów i bohaterek łączy się z często obecnym w wypowiedziach młodzieży rysem cierpiętniczym jako elementem tworzącym bohaterstwo. Dla wielu młodych osób, z którymi pracowałam, na bohaterstwo składa się właśnie przymus poświęcenia, a właściwie cierpienia, które samo w sobie czyni z człowieka postać wybitną. Jak ujęła to jedna z osób, bohater to „osoba, która wiele wycierpiała", a przytaczając słowa innej: „bohaterstwo to codzienne dźwiganie krzyża", pokonywanie trudności, zmaganie się z problemami. W polskim kontekście nie może dziwić, że wielu bohaterów i bohaterek proponowanych przez młodzież wywodzi się z kręgów religijnych – to księża, zakonnice, w tym misjonarze i misjonarki lub osoby pośrednio związane z Kościołem i działalnością charytatywną. Jednocześnie analizując wątek cierpienia, wyraźnie widzi się różnicę między podejściem doń młodzieży amerykańskiej i polskiej. Dla polskiej młodzieży cierpienie jest uwznioślające samo w sobie, zapewniając bohaterski nimb przez sam fakt doświadczania go. Inaczej rzecz się ma, gdy ten wątek stanowi o bohaterstwie amerykańskich postaci. Amerykanie, nie szermując pojęciem cierpienia

czy poświęcenia, nazwą je raczej wyzwaniem czy problemem, którego pokonanie jest miarą wielkości człowieka, a sens przekłada się na efekt końcowy, czyli zmianę choćby kawałka świata na lepszy,

Jak się jednak wydaje, najtrudniej przekonać polską młodzież do bohaterstwa codziennych gestów oraz do tego, że bohaterstwo może dotyczyć obrony mniejszości. I choć młodzież w ankietach i rozmowach często deklaruję, że bohaterem może być „osoba, która swoim codziennym życiem, przykładem, drobnymi czynami zmienia swoje otoczenie" i pokazuje, że „nie trzeba iść za tłumem, że warto mieć swoje zdanie, że warto stawać w obronie własnych wartości", to w istocie trudno im potem znaleźć osobę, która mieściłaby się w opisanych ramach. Jeszcze trudniej, po zrealizowaniu projektu, skłonić polskie nastolatki do autorefleksji nad tym, jak wybrana postać i praca nad nią zmieniła ich, osoby biorące udział w projekcie. To zadanie, będące właściwie sensem działań projektowych, wydaje się na początku dla młodzieży zupełnie abstrakcyjne. Ta sytuacja wiele mówi o polskiej szkole, która nie uczy młodych ludzi filtrowania edukacyjnych doświadczeń przez doświadczenia indywidualne i nie przyzwyczaja do myślenia nad własnym rozwojem. Tymczasem jeśli sprowokuje się młodzież do takich przemyśleń, rezultaty mogą przejść najśmielsze oczekiwania. Tak jak w przypadku wspomnianego powyżej projektu poświęconego asystentce romskiej. W opiniach uczestniczek projekt zmienił je, burząc żywione przedtem uprzedzenia i stereotypy, budując w nich aktywną akceptację dla romskiej społeczności i chęć działania na rzecz tolerancji.

Dwa kraje, dwa różne konteksty i odmienne postrzeganie bohaterstwa. Zdając sobie sprawę, że naszkicowane uwagi były w dużym stopniu porównywaniem nieporównywalnego, sądzę, że parę kwestii związanych z amerykańskim podejściem zasługuje na uwagę. Jedną z nich mogłoby być uczenie młodzieży dostrzegania bohaterstwa codziennego, przejawiającego się w gestach solidarności wobec potrzebujących, nawet, a może zwłaszcza, jeśli inni uznają ich za obcych czy wrogów. Bardzo potrzebne byłoby też zaszczepienie w młodych szacunku dla nonkonformizmu, także w odniesieniu do patriotyzmu. Projekty amerykańskie uczą, że patriotyzm może mieć różne, nie tylko martyrologiczne oblicze. Inne potencjalnie inspirujące kwestie to: nacisk kładziony na udział kobiet w historii, refleksja nad sensem cierpienia, różnorodność bohaterskich postaci, czy wreszcie nieustanne prowokowanie młodzieży do krytycznej refleksji nad wpływem realizacji projektu na postawy i osobiste wybory osób w nich uczestniczących.

Ponad granicami. Historia, języki obce i technologie informacyjne

Elżbieta Gajek

Treści historyczne jako część kultury są podejmowane w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w ramach podejścia nazywanego zintegrowanym nauczaniem językowo- przedmiotowym poprzez dostęp do zasobów cyfrowych oraz w projektach międzynarodowych, w których technologie informacyjne i komunikacyjne są medium porozumiewania się uczestników.

Zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL[1] *Content and Language Integrated Learning*) opisuje podstawy metodyczne łączenia treści językowych podczas nauki języka obcego z treściami innych przedmiotów szkolnych, w tym historii oraz technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK). Z jednej strony TIK zapewnia dostęp do zasobów kultury. Z drugiej – jest środkiem komunikacji pomiędzy uczniami, którzy wspólnie podejmując tematy historyczne, kształcą sprawności językowe i kompetencje międzykulturowe. Treści kulturowe w nauce języków odnosi się do kultury przez duże K – kultura wysoka, i kultury przez małe k – kultura życia codziennego. Przez analogię do kultury także na historię patrzeć można przez duże H – historia państw, narodów i instytucji, oraz historię przez małe h – historię prywatną, rodzinną i osobistą. Różnorodne zasoby cyfrowe: teksty, obrazy, filmy i materiały 3D, ułatwiają dostęp do treści historycznych, które w edukacji językowej zawierają się w szerokim pojęciu kultury kraju języka docelowego i kultury własnej.

Przedmiotem rozważań są więc z jednej strony różne zasoby, które można wykorzystywać w podejściu CLIL, łącząc nauczanie języka obcego, historii i technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Z drugiej zaś inicjatywy podejmowane na poziomie oświaty powszechnej i edukacji akademickiej, w których treści historyczne stały się tematem współpracy młodzieży w projektach międzynarodowych prowadzonych z wykorzystaniem technologii informacyjnych. Projekt, jako technika dydaktyczna, zapewnia ramy metodologiczne sprzyjające łączeniu treści podstaw programowych z innowacyjnym, holistycznym podejściem do tematu, a jego wyniki są często odkrywcze dla uczestników. Otwierają nowe perspektywy spojrzenia na treści, możliwości ujrzenia ich w nowym świetle – a co za tym idzie – zachęcają do pogłębionej refleksji na podjęty temat.

ŁĄCZENIE EDUKACJI JĘZYKOWEJ I PRZEDMIOTOWEJ

Zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe to podejście stosowane w nauczaniu języków obcych. Oznacza uczenie się różnych treści i języka ob-

[1] Skrótem CLIL będę się posługiwać w dalszej części artykułu, podobnie jak skrótem TIK oznaczającym technologie informacyjne i komunikacyjne.

cego jednocześnie[2], oznacza to, że język inny niż język ojczysty jest językiem nauczania innych – niejęzykowych – treści[3]. W podejściu tym nacisk kładzie się na komunikację, poznanie i kulturę. Zadania wykonywane przez uczniów zależą głównie od ram przedmiotowych. Ucząc się muzyki, uczniowie poznają instrumenty, nuty i style[4]. Ucząc się historii – uczą się o źródłach i sposobach ich interpretowania. Wolff i Otwinowska-Kasztelanic podkreślają znaczenie CLIL w rozwoju autonomii ucznia, jego samodzielności i odpowiedzialności za własną naukę[5]. Coyle i in. wskazują, że CLIL wzbogaca i urozmaica lekcje języka obcego[6]. Podkreśla się dobry wpływ tego podejścia na rozwijanie współpracy uczniów[7]. Kołodziejska i Simpson podają przykłady kształcenia sprawności przedmiotowych właściwych dla badań historycznych, np. identyfikacja źródeł, analiza danych wraz z jednoczesnym uczniem się języka obcego[8].

Podejście CLIL ciągle budzi kontrowersje, gdyż burzy głęboko zakorzenione przekonania o metodach nauczania języka i roli języka w społecznościach i w komunikacji międzyludzkiej. Z jednej strony uważano, że uczeń powinien mieć pewną wiedzę o świecie, aby skutecznie mógł uczyć się wyrażać ją w języku obcym[9]. Z drugiej strony język nie był postrzegany jako medium zawierające znaczenia, ale wyłącznie jako środek komunikacji między ludźmi[10]. Okazuje się jednak, że w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym uczniowie skutecznie mogą poznawać nowe treści w języku obcym, a negocjowanie znaczeń ma miejsce

[2] D. Marsh, *CLIL/EMILE – The European Dimensions. Actions. Trends and Foresight Potential*, Jyvskylä 2002; P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols, U*ncovering CLIL Content and Language Integrating Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford 2012, s. 226.

[3] C. Dalton-Puffer, *Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms*, Amsterdam/Philadelphia 2007, s. 1.

[4] J. Harmer, *Teacher knowledge; Core concepts in English Language Teaching*, Harlow 2012, s. 226–237.

[5] D. Wolff, A. Otwinowska-Kasztelanic, *CLIL – Przełomowe podejście w edukacji europejskiej*, „Języki Obce w Szkole", 2010, nr 6, s. 7–13.

[6] D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge 2010.

[7] C. Dalton-Puffer, *op. cit*; Harmer, *op. cit.*, s. 227.

[8] E. Kołodziejska, S. Simpson, *Language across the Curriculum: Network Processing and Material Production in an International Context*, Graz 2002.

[9] S. Krashen, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford 1981.

[10] H. W. Widdowson, *Aspects of Language Teaching*, Oxford 1990.

w międzykulturowej komunikacji między uczniami, nawet jeśli posługują się językiem obcym na dość niskim poziomie.

Poznawania kultury poprzez naukę języka obcego

Nauczanie kultury kraju docelowego oraz umiejętność przedstawiania zjawisk i wartości własnej kultury w języku obcym jest wpisana w podstawę programową przedmiotu język nowożytny.

W klasach 1–8 uczniowie na poziomie I.1 w zakresie języka obcego nauczanego jako język obcy pierwszy i drugi przewiduje się, że „uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: święta i tradycje, mój kraj. Posiada podstawowe informacje o krajach, w których ludzie posługują się danym językiem obcym".

Na poziomie II.1 dla języka nauczanego jako pierwszy język obcy przewiduje się, że: „uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media)" oraz ma „świadomość związku pomiędzy kulturą własną i obcą, wrażliwość kulturową i umiejętność pośredniczenia między kulturami poprzez nauczany język".

Na poziomie II.1.DJ: „uczeń spełnia wymagania określone w podstawie programowej II.1. W szczególności – w odniesieniu do kultury krajów obszaru nauczanego języka – posiada podstawową wiedzę dotyczącą m.in. ich literatury, historii, geografii".

W warunkach realizacji podstawy programowej wskazano, w punkcie 9, iż: „W szkole powinny być organizowane wydarzenia związane z językami obcymi, np. konkursy, wystawy, dni języków obcych, zajęcia teatralne, udział w programach europejskich typu eTwinning, umożliwiające uczniom kontakt z rodzimymi użytkownikami języka oraz innymi użytkownikami języka docelowego"; i w punkcie 10: „wykorzystanie zajęć z języka obcego do kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym, np. poprzez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna oraz stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów"[11].

[11] *Podstawa Programowa. Język Obcy*, <https://men.gov.pl/wp content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2% 80%93-jezyk-obcy.pdf>.

A zatem odniesienia historyczne na zajęciach językowych są uzasadnione wymaganiami formalnymi. Jednak nauczanie kultury na zajęciach języka obcego jest dużym wyzwaniem dla nauczycieli. A. Bandura przedstawia znaczenie nauczyciela języka obcego jako mediatora kulturowego. Wskazuje też trudności, jakie nauczyciel napotyka, podejmując zagadnienie kulturowe[12],

Podstawowym warunkiem podjęcia treści kulturowych, a w tym historycznych, przez nauczyciela języka obcego jest posiadanie kompetencji interkulturowych. Międzynarodowe badanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych w siedmiu krajach pokazuje ich podejścia do treści kulturowych. Wyniki wskazują, że odniesienia do tradycji i historii są powszechnie podejmowane przez nauczycieli języków obcych[13].

Projekty edukacyjne jako naturalne środowisko nauczania zintegrowanego

Projekt edukacyjny o tematyce historycznej jest techniką dydaktyczną, służącą zapoznawaniu uczniów z treściami kulturowymi. Może być realizowany bez udziału partnerów zagranicznych z wykorzystaniem zasobów internetu. Jednak podjęcie współpracy w projekcie międzynarodowym, który jest szczególnym przypadkiem realizacji projektu o tematyce kulturowej na zajęciach językowych, zasadniczo zmienia środowisko uczenia się języka i treści przedmiotowych. Współpraca uczniów i nauczycieli rozszerza perspektywy spojrzenia na podjęty temat oraz tworzy naturalne warunki do komunikacji w języku obcym i ćwiczenia kompetencji międzykulturowej. M. Szpotowicz wskazuje na możliwości integracji uczenia się: języka obcego, treści przedmiotowych i jednoczesnego nabywania umiejętności, jak się uczyć. Jednak podstawowym celem zajęć językowych jest nauczanie języka obcego, a więc nauczyciel powinien koncentrować się głównie na realizacji tego celu[14].

Możejko[15] odnosi obszary efektywnego kształcenia języka obcego proponowane przez de Graaff i in. do potrzeb nauczania CLIL[16]. Są to:

[12] A. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Krakow 2007.

[13] L. Sercu, *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*, Clevendon 2005

[14] M. Szpotowicz, *Integracja przedmiotowo-językowa w międzynarodowym projekcie edukacyjnym*, w: M. Szpotowicz (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, Warszawa 2011. s. 31–50.

[15] Z. Możejko, *Tworzenie materiałów CLIL z perspektywy kształcenia nauczycieli języków obcych,* Języki Obce w Szkole, 2010, nr 6 (specjalny), s. 79.

[16] R. Graaff, de, G. J. Koopman, G. Westhoff G., *Categories and examples of effective CLIL pedagogy for L2 learning*, CD-Rom, Utrecht 2006.

- dostępność danych językowych (*exposure to input*),
- analiza znaczenia (*meaning-focused processing*),
- analiza formy (*form-focused processing*),
- produkcja języka (*output production*),
- użycie strategii językowych (*use of language learning strategies*).

W oparciu o powyższe obszary Możejko wskazuje zasady pracy nad językiem w CLIL[17], a Szpotowicz implementuje je do projektu międzynarodowego z wykorzystaniem CLIL[18].

W celu stworzenia optymalnych warunków do uczenia się języka obcego w podejściu CLIL nauczyciel powinien upewnić się, że język, w którym wyrażone są treści przedmiotowe, jest dla uczniów zrozumiały, a w wypadku problemów zapewnić wsparcie poprzez wyjaśnienie. Uczniowie powinni wykonać zadania, które pozwalają sprawdzić, czy treści zostały właściwie zrozumiane. W następnym etapie należy skierować uwagę uczniów na formy językowe i poprawność posługiwania się językiem, odpowiednim do nauczanych treści. Nauczyciel powinien stwarzać warunki do twórczego użycia języka, np. poprzez zachęcanie do komunikowania się lub interakcji. Ostatni etap to jest kształcenie umiejętności zapobiegania problemom komunikacyjnym, a w przypadku ich wystąpienia – zastosowanie znanych uczniom strategii językowych[19].

Współpraca uczniów w międzynarodowym projekcie edukacyjnym z wykorzystaniem zasad zintegrowanego nauczania przedmiotowego tworzy sprzyjające warunki do przyswajania języka i treści, jeśli tylko nauczyciel monitorujący pracę uczniów zapewni wsparcie i informację zwrotną o prawidłowym wykonaniu zadań i użyciu odpowiednich form językowych. Projekty międzynarodowe tworzą naturalne warunki do kształcenia kompetencji interkulturowej nie tylko jako poznanie treści i jej zrozumienie. Ważne jest „przeżycie wielokulturowości rozumiane jako osobiste doświadczenie wpływające na percepcję rzeczywistości, jej ocenę i wartościowanie”[20].

Znaczenie technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu historii

TIK zapewnia dostęp do treści historycznych w sposób, jaki w przeszłości mógłby być traktowany, jak wizja rodem z filmu *science fiction*. Nauczyciele

[17] Z. Możejko, *op. cit*.
[18] M. Szpotowicz, *op.cit.*
[19] Z. Możejko, *op. cit*., s. 79–80.
[20] J. Zając, *Rozwijanie świadomości wielokulturowej w międzynarodowym projekcie edukacyjnym*, w: M. Szpotowicz (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, Warszawa 2011, s. 106.

i uczniowie, którzy chcą podjąć tematykę historyczną, mogą sięgnąć do jednej z tysięcy platform cyfrowych, na przykład europeana.eu i jej polskiej części polona.pl, ninateka.pl czy repozytorium wiedzy Khan Academy.

Europejski program cyfryzacji dziedzictwa kultury (europeana.eu), finansowany przez Komisję Europejską, udostępnia obiekty kultury w domenie publicznej. Celem projektu jest:

- zbudowanie zaufanego źródła zawierającego treści kultury i dziedzictwa europejskiego;
- wspieranie rozwoju instytucji zajmujących się dziedzictwem kulturowym poprzez transfer wiedzy i innowacje;
- udostępnienie dziedzictwa kulturowego, wszystkim, którzy go gdziekolwiek i kiedykolwiek potrzebują;
- budowanie nowych modeli uczestnictwa w utrzymywaniu dziedzictwa kulturowego[21].

Rozpoczęty w 2008 roku projekt zawiera obecnie (dane z 30 listopada 2016 roku, godz. 10.00) 53 547 134 dzieła sztuki, filmów i nagrań. Jest ciągle uzupełniany. Zasoby wykorzystywane są w różnorodnych badaniach, także w ramach europejskiej inicjatywy DARIAH-EU.

Serwis polona.pl pokazuje w wersji cyfrowej zasoby Biblioteki Narodowej.

W wielu krajach obok projektów podobnych do polona.pl podejmowane są inne narodowe inicjatywy ochrony języka i kultur mniejszości, lub mniej znanych języków oraz przedstawiania ich w język angielskim, np. w Holandii Friske Academy upowszechnia wiedzę o kulturze Fryzji i języku fryzyjskim po angielsku.

NINA – Narodowy Instytut Audiowizualny (ninateka.pl)gromadzi i upowszechnia zasoby kultury audiowizualnej, tj. filmy i nagrania.

Internetowe repozytoria wiedzy, na przykład Khan Academy zawiera materiały o treści historycznej, dostępne w języku angielskim z napisami w innych językach. Przykładem popularyzacji wiedzy historycznej może być Rosetta Stone.

Nową „zdobyczą" techniczną są skanery 3D, którymi posługują się archeolodzy. Pozwalają one na odtworzenie i upowszechnienie informacji o cechach obiektów historycznych. Dzięki temu możliwe jest odbywanie wirtualnych wycieczek szkolnych do miejsc inaczej niedostępnych dla uczniów. Przykładem jest film pokazujący badania terenowe z wykorzystaniem skanerów 3D, prowadzone przez studentów Instytutu Archeologii Uniwersytetu Warszawskiego w Jaskini Kroczyckiej[22]

[21] *Europeana Strategic Plan for 2011–2015*, <http://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Publications/Strategic%20Plan%202011-2015%20(colour).pdf> [dostęp: 30 listopada 2016].

[22] <(https://www.youtube.com/watch?v=3n4OfeA3LoI&feature=plcp>.

Uczniowie odbywają więc wirtualne wycieczki po muzeach, przeszukują cyfrowe archiwa, odwiedzają zabytki w różnych zakątkach świata. W zapamiętaniu tego, czego się przy tej okazji dowiadują, pomagają im nierzadko wyrafinowane pod względem technicznym i wizualnym materiały edukacyjne – zadania. Jednak nic nie porusza bardziej i bardziej nie oddziałuje na emocje niż bezpośrednie kontakty.

HISTORIA JAKO TEMAT PRZEWODNI WE WSPÓŁPRACY MIĘDZYNARODOWEJ

Historia jest tematem interesującym młodych ludzi. W badaniach własnych autorki prowadzonych w 2011 roku wśród uczniów szkół średnich uczestniczących w pilotażu tworzenia gry do nauki matematyki „Archipelag Matematyki" 19% z grupy 390 licealistów wskazało historię jako przedmiot, który jest dla nich interesujący. Mogli wybrać trzy przedmioty. Oznacza to, że dla uczniów, widzących swoją zawodową przyszłość w naukach matematyczno-techniczno-przyrodniczych, wybór interesujących przedmiotów był następujący: matematyka (64%), biologia (30%), chemia (24%), fizyka (20%), informatyka (17%). Pojawiły się dwa ważne przedmioty szkolne z obszaru kultury, to jest angielski (36,5%) i historia (19%)[23]. To może uzasadniać fakt, że uczniowie chętnie i z zaangażowaniem podejmują projekty historyczne w języku angielskim. Jak wspomniano wcześniej, możliwa jest realizacja projektu historycznego z wykorzystaniem TIK w języku polskim bez udziału partnerów zagranicznych. Nie jest ona jednak przedmiotem rozważań w tym artykule. Należy wszakże podkreślić, że podjęcie projektu międzynarodowego w języku obcym polega w istocie na realizacji dwóch projektów: projektu wewnętrznego realizowanego z własnymi uczniami – zwykle częściowo w języku ojczystym, a częściowo w języku obcym – oraz projektu zewnętrznego realizowanego z partnerami zagranicznymi[24].

TIK jako medium komunikacji dają możliwość współpracy uczniów i nauczycieli w różnych krajach. Tematyka historyczna jest często podejmowana

[23] Nieco mniejsze zainteresowanie budzi język polski (17%), geografia (18,5%), WOS (10%). Dla porównania wf jako przedmiot interesujący wskazało 22% badanych licealistów.

[24] E. Gajek, *Technologie informacyjne i komunikacyjne w językowych projektach edukacyjnych*, w: M. Szpotowicz (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, Warszawa 2011, s. 134.

w projektach programu eTwinning. Staje się też elementem współpracy międzynarodowej podejmowanej na poziomie kształcenia akademickiego.

TEMATYKA HISTORYCZNA W PROJEKTACH eTWINNING

Program eTwinning jest programem współpracy przedszkoli, szkół, podstawowych, gimnazjów, liceów i techników. W Europie obecnie uczestniczy w nim 429 337 nauczycieli i 171 322 szkoły (dane pobrane 7.12.2016 r.). Tematyka projektów eTwinning odzwierciedla zainteresowania nauczycieli i uczniów, ponieważ mają oni całkowitą swobodę w wyborze treści współpracy.

Wyszukiwarka projektów w portalu eTwinning po wpisaniu (dane z 30 listopada 2016) słowa *history* podaje 1000 (jest to górny limit wyszukiwania) projektów o tematyce historycznej. W szkołach polskich zrealizowano 781 projektów z odniesieniami do treści historycznych. Nie jest uzasadnione przeprowadzenie tu szczegółowej analizy treści zarejestrowanych projektów. Treści historyczne odnajduje się w bardzo licznych projektach, które odnoszą się do szeroko pojętej tradycji i kultury. Przykładowo podano tytuły wybranych projektów, które reprezentują grupy tematyczne częściowo zachodzące na siebie. Zostały wybrane te tytuły, które dobrze ilustrują podejmowane zagadnienia, jednak nie zawsze tytuł jest odzwierciedleniem treści.

1. **Wspólna historia**
   Stefan Batory na Łotwie i w Polsce
   Your history is our history
   Awakening and the revolution 1956
   Czech i Lech byli braćmi
   From Mieszko to Havel
   Gemeinsame Geschichte von 1949–1989
   Ośrodki kultu Maryjnego w Polsce i na Litwie
   Legendy polskie i węgierskie
2. **Historia szkoły, miejscowości i regionu**
   Our history magazine
   Our schools now and in the past
   Moja mała ojczyzna – tradycje i kultura regionu
   The patron of my school
   Cities in Europ: waking through the streets of time
   A monument as a friend
   Monumental Europe

Przedsięwzięcie „Historia wokół zamku zaklęta" ścieżka dydaktyczna jako metoda aktywna
ArCOOLtecture around us
Castles and their legends
Historia regionu w zdrowym stylu
Przedszkolak poznaje ciekawe miejsca i zabytki swojej miejscowości w kontekście edukacji regionalnej i tradycji rodzinnych
Nasza historia
W średniowiecznym zamku rycerskim
Walk in the past
Wycieczka rowerowa – krzyżackie zabytki Pomorza
Regionalne legendy na e-booka

3. **Historia rodziny**
10 questions to grandmas
Grandma, Grandpa tell us
Our school. Charm of old fashioned photographs
Ja i moja rodzina
Zabawy naszych dziadków
Projekt: „Wnukowie i Dziadkowie"
Traces of our ancestors

4. **Historia nauki i techniki**
Nucleus and its history
W podróż dookoła matematyki
Być jak Kopernik
Historical Evolution in the use of Energy Sources
Od gołębia do telefonu
The inventions

5. **Biografie**
Famous Historians
Henry VIII and his wives
Ordinary Extraordinary People
Hans Christian Andersen – our patron
Heroes of History
Maria Skłodowska-Curie
Prominent women in the history of my country
Wielcy kompozytorzy Niemiec i Polski
Georg Elser and other courageous characters in History
Wybitni Polacy w Paryżu XIX wieku

6. **Historia wojen i pokoju**
   Przyjaciel czy wróg
   Europax Pax mundi
   Give peace a chance
   Being a child during World War II
   Pokój osiągnąć i zachować
   Influence of WW2 on our families
   Powstańcy Wielkopolscy w naszej małej Ojczyźnie
   Living memories: the role of women in World War II
   Human – inhuman Armenian Genocide
   Rzalgirio muszis – bitwa pod Grunwaldem
   Sword and Honour
   Wojtek the Soldier Bear
   Wojtek's story (70ème anniversaire de l'ours Wojtek, soldat du 2ème Corps Polonais.)
7. **Historia sztuki**
   With a music by generation
   Georgian, Russian and European Symbolists
   Inspiracje biblijne w malarstwie i kulturze europejskiej dawniej i dziś
8. **Historia religii i świętowania**
   Christmas and New Year in my country
   Easter habits
   My religion, history and culture
   Easter in Europa
   Calendar of Slavic celebrations
   Slovenska mitologia/Slavic mitology
9. **Historia żywności**
   Discovering the world through tea
   Food across Europe
   Bread: A loaf of Europe
10. **Historie różne**
   European emigrations
   Historia i kultura Żydów Europie Środkowo-Wschodniej
   Traces of Jewish Culture in my Hometown
   The dragons of Europe

Analiza projektów wskazuje, że podejmują one raczej tematy z zakresu historii przez małe h, a więc historii regionu, społeczności lokalnej i rodziny. W podejściu do historii dominuje więc perspektywa lokalna i prywatna. Powoduje to,

że podejście to jest bardzo spersonalizowane. Warto przyjrzeć się głębiej przykładom znakomitych polskich projektów historycznych, które zdobywały nagrody w krajowych i międzynarodowych konkursach eTwinning. Wśród nich są dwa, którym warto poświęcić więcej uwagi. Obydwa podejmują temat związany z II wojną światową: „Dans le cercle des signes du zodi@que" zrealizowany przez Wiolettę Sosnowską z Żagania i „Respect and remember" zrealizowany przez Beatę Lenartowicz z Bielska Podlaskiego.

KONTROWERSJE I DYLEMATY ETYCZNE

O ile tematyka obejmująca treści należące do szeroko pojętej kultury, czyli historię prywatną, miejscowości regionu, biografie itp. nie budzi wątpliwości w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym, o tyle podejmowane w edukacji projekty o tematyce wojennej budzą dylematy etyczne. Mają one głębsze znaczenie – wykraczające poza szkołę. Z jednej strony sztuka wojenna interesuje wielu miłośników strategii i techniki, którzy koniecznością zbrojeń uzasadniają nawet postęp techniczny czy rozwój gospodarczy. Z perspektywy psychospołecznej podziwiane jest bohaterstwo i poświęcenie, np. w imię ideałów patriotycznych. W podejmowanych projektach można odnaleźć zarówno zainteresowanie sztuką wojenną, jak i zachowaniem się ludzi w skrajnie trudnych warunkach. W edukacyjnych projektach wojennych w kontekście łączenia nauki historii i języka obcego uczestnicy unikają jej czarno-białej interpretacji: my – dobrzy, pokrzywdzeni, oni – źli, sprawcy nieszczęścia.

Warto zająć się treściami historycznymi, czy perspektywami ich oglądu, których w projektach nie ma, gdyż nie ma ich także w świadomości społeczności. W narracji wojennej pomniejsza się wagę cierpienia ludzi, dramatów rodzinnych. Jako ciekawostki podaje się nawet takie tragedie, jak samobójstwa lub zabijanie najbliższych, których nie można ochronić. Pomniejszane są także akty bestialstwa, zbrodnie i okrucieństwo wobec słabszych: dzieci, kobiet, starców. Jest pomnik małego powstańca, a nie ma pomnika zgwałconej warszawianki. Jednak z pamięci i szacunku dla niewinnych ofiar nie wynika bezpośrednio bezwzględne potępienie sprawców wojny oraz samej wojny, jako całkowitego upadku cywilizacji, czyli czasu w historii, którego wszyscy powinni się wstydzić. Jest wiele tematów tabu. Oprócz gwałtów tematem tabu jest głód. Na przykład głód w Powstaniu Warszawskim – prowadzący do zabijania i zjadania kotów i psów[25]. Zdarzało się, że nieliczne krowy dające mleko dla niemowląt, mimo zażartego sprzeciwu

[25] A. Zaprutko-Janicka, *Okupacja od kuchni. Kobieca sztuka przetrwania*, Kraków 2016, s. 222–227.

matek, były zabijane i zjadane przez wygłodniałych walczących, co skazywało dzieci na śmierć głodową. W sferze materialnej pokazuje się wprawdzie wypalone miasto, ale jednak pomniejsza się znaczenie ogromu zniszczeń podstawowej substancji mieszkaniowej dla człowieka. Nie mówi się prawie wcale o zniszczonej podczas wojen przyrodzie.

Przykładem dylematu moralnego może być ocena projekt o niedźwiedziu Wojtku, żołnierzu 2 Korpusu Polskiego dowodzonego przez gen. Władysława Andersa. Jako jurorka w konkursie „EduInspiracje" w 2013 roku, przyznałam mu najwyższą możliwą ocenę 10 punktów i rekomendowałam do pierwszej nagrody w tym konkursie. W uzasadnieniu oceny, po opisaniu wszystkich zalet projektu, nie mogłam powstrzymać się jednak od komentarza, który wyrażał dylematy moralne i sprzeciw wobec łagodzeniu obrazu wojny w oczach młodego pokolenia.

„Szkoda tylko, że historia misia Wojtka służy promocji wojny, pokazuje bowiem jej ,,ludzkie" oblicze, a nie służy jednoznacznemu potępieniu wojny. Usprawiedliwieniem dla autorki projektu może być fakt, że w historii wojna, jako działanie pełne okrucieństwa i przemocy przeciw wartościom ludzkim, też nie jest wyraźnie potępiana".

Niedźwiedź po16 latach pobytu w zoo zmarł 2 grudnia 1963 roku. Łagodzenie obrazu wojny jest jednak problemem głęboko dotyczącym wpływu kultury i przekonań społecznych na edukację, wykraczającym poza zakres zainteresowań tego tekstu.

Historie rodzinne w polsko-amerykańskim projekcie

Projekt polsko-amerykański „Polskie i amerykańskie tradycje rodzinne", zrealizowany w 2012 roku, jest przykładem projektu z historii przez małe h; polegał on na krótkiej, bo tylko czterotygodniowej współpracy studentów Instytutu Lingwistyki Stosowanej i Community College, Las Vegas, USA. Celem projektu było kształcenie kompetencji lingwistycznej, interkulturowej i dydaktycznej studentów polskich w komunikacji ze studentami amerykańskimi. Studenci pracowali w mieszanych małych 6–7-osobowych polsko-amerykańskich grupach, utworzonych na platformie Angel college'u w Las Vegas. Ponadto studenci dobrowolnie i nieformalnie kontaktowali się poprzez Skype'a, jednak treści ich rozmów skypowych nie dotyczyły zadań uzgodnionych przez nauczycielki obu grup.

W jednym z zadań studenci mieli przedstawić partnerom narodowości swoich rodziców i dziadków. Okazało się, że rodziny amerykańskie są bardzo zróżnicowane narodowościowo, zarówno rodzice, jak i dziadkowie pochodzili z różnych krajów. Natomiast dla studentów polskich zadanie okazało się wielkim wyzwaniem. Wiele osób sprawdziło narodowość swoich przodków nawet do piątego

pokolenia i okazało się, że wszyscy przodkowie byli wyłącznie narodowości polskiej. Jeden ze studentów skonstatował: „Wiem, że istnieją różne narodowości i rasy, ale żadna nie przyczyniła się do rozwoju mojej rodziny". W wypadku kilkorga studentów temat okazał się bardzo bolesny, nie mogli oni podać żadnych informacji o swoich dziadkach, ponieważ ich nie znali. Ojcowie rozstali się z ich matkami jeszcze przed urodzeniem dziecka i nie utrzymywali z nimi żadnego kontaktu. Tylko kilka osób miało zagraniczne korzenie: węgierskie, białoruskie, bułgarskie. Sensację wzbudziła studentka, która była potomkinią jednego z dwóch braci, francuskich żołnierzy napoleońskich, którzy na Śląsku zakończyli powrót spod Moskwy, zakładając tam nowe rodziny. Polacy zauważyli, że ich historyczna narracja rodzinna jest często łączona z historią kraju. Amerykanie nie budowali narracji rodzinnej w ten sposób. Studenci amerykańscy przejawiali różny stopień zainteresowania przeszłością swoich rodzin. Jedni potrafili wymienić przodków żyjących w XIX wieku, ale inni wiedzieli o przodkach niewiele. Jeszcze inni twierdzili, że z powodu bardzo licznych międzyrasowych i międzynarodowych małżeństw, przestali interesować się, skąd pochodzą ich przodkowie, bo to nie ma w ich rodzinie znaczenia. Jedna z uczestniczek, porzucona przez matkę w dzieciństwie, adoptowana, przez lata nie znała przeszłości swojej rodziny, dopiero jako dorosła osoba odnalazła biologiczną matkę.

Wyniki projektu były ciekawym doświadczeniem interkulturowym i językowym dla obu stron. Amerykanie byli znudzeni jednorodnością narodowościową Polaków. Wyrażali to jasno – „Jacy ci Polacy są nudni". Chociaż polscy studenci oczekiwali informacji o różnorodności etnicznej, to jednak z niedowierzaniem czytali opisy mieszanki narodowościowej w rodzinach ich amerykańskich partnerów. Międzykontynentalne pochodzenie kilkorga Amerykanów robiło duże wrażenie na Polakach. Jednorodność narodowościowa Polaków i różnorodność amerykańska była dla obu stron bardzo dziwna, ponieważ jedna patrzyła na drugą poprzez filtr własnych doświadczeń. Tworzyło to okazję do kształcenia kompetencji interkulturowej. Pojawiały się stwierdzenia: „Cieszę się, że jestem w 100% Polakiem, ponieważ gdyby tak nie było, to nie wiedziałbym, kim jestem". Dla odmiany, student amerykański napisał, że jest w 1/8 Irlandczykiem, a w 7/8 mieszanką innych narodowości, włączając Indiankę, lecz czuje się białym Amerykaninem. Jeden ze studentów napisał, że informacje uzyskane o dziedzictwie narodowościowym Amerykanów były dla niego bardzo cenne, ponieważ nie można ich zdobyć inaczej, jak tylko w bezpośredniej komunikacji z innymi. Tym bardziej że Amerykanie w sposób bardzo swobodny dzielili się bardzo prywatnymi przecież opowieściami o przeszłości swoich rodzin. Wiedza o różnorodności narodowościowej rodzin amerykańskich prowa-

dziła do odkrycia, iż ludzie na całym świecie migrowali bardzo intensywnie[26].

Rezultaty tego projektu ilustrują koncepcję „szyby" kulturowej. Mimo że polscy studenci wiedzieli, iż społeczeństwo amerykańskie jest wieloetniczne i wielokulturowe, to wiedza ta była przyswojona z pozycji obserwatora pozostającego po drugiej stronie „szyby". Dopiero w projekcie nastąpiło „zbicie szyby" poprzez jednostkowe, subiektywne doświadczenie odmienności kulturowej. Poprzez współdziałanie wrosła „świadomość nie tylko odmienności obcej kultury, lecz również specyfiki kultury rodzimej, jej uwarunkowań, zróżnicowania i bogactwa, którego często nie dostrzegamy"[27]. W tym wypadku dominującą cechą kultury własnej grupy polskiej była jej jednorodność narodowościowa. Studenci dostrzegali różnicę pomiędzy zdobywaniem wiedzy o społeczeństwie, narodzie, a poznawaniem indywidualnych prywatnych historii rodzin swoich partnerów. W ocenie studentów temat dziedzictwa narodowościowego w rodzinach był znacznie bardziej interesujący niż prezentacja zwyczajów domowych czy sposobu spędzania wolnego czasu i świąt.

• • • • • • • •

Historia jest tematem interesującym dla nauczycieli, uczniów i studentów. Jednak mając wybór, preferują oni historię prywatną, rodzinną. Odniesienia do nauczania kultury języka docelowego na zajęciach językowych oraz do umiejętności przedstawiania własnej kultury w języku obcym zawarte w podstawie programowej dla języka nowożytnego uzasadniają wykorzystywanie treści historycznych na zajęciach językowych. Korzystanie z przykładów zrealizowanych w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym daje wgląd w dobre praktyki, zapewnia wsparcie metodyczne, pokazuje techniki pracy, podkreśla rolę doświadczenia, uczenia się w działaniu. Wiedza o sposobach prowadzenia i zarządzania projektami edukacyjnymi, a także znajomość wyróżnianych i nagradzanych projektów międzynarodowych otwiera nowe możliwości pracy nad widzeniem historii i językiem obcym. Umiejętność patrzenia na wydarzenia historyczne z perspektywy partnera w projekcie międzynarodowym pogłębia ich interpretację i rozumienie ich wpływu na współczesność. W projekcie historia staje się bezpośrednim doświadczeniem uczestników, staje się czynnikiem kształtującą tożsamość uczestników. Technologie informacyjne i komunikacyjne jako narzędzia porozumiewania się tworzą środowisko edukacyjne sprzyjające zdobywaniu wiedzy i kształceniu kompetencji kulturowych, językowych, technicznych.

[26] Wyrażenie użyte przez studenta.
[27] Zając, *op. cit*. s. 109.

Czy islam to jest brzydkie słowo? czyli o nauczaniu o kulturze arabsko-muzułmańskiej w liceum

Magdalena Pinker

Po skończeniu studiów arabistycznych zaczęłam pracować w liceum. Ucząc języka arabskiego oraz prowadząc, w ramach wiedzy o kulturze, trymestr zajęć o islamie i kulturze arabsko-muzułmańskiej, miałam okazję przetestować na własnej skórze, jak trudnym zadaniem jest uczenie o islamie, Arabach i o wszystkim, co się z tym łączy. Choć moja praca polegała głównie na ciągłym zmaganiu się z naporem bardzo uproszczonych, a często wręcz błędnych informacji płynących z mediów (w szczególności z internetu, do którego uczniowie i uczennice są nieustannie podłączeni), miałam poczucie, że to, co robię, ma sens.

W czasie mojej własnej nauki w liceum ogólnokształcącym, które ukończyłam w roku 2005, temat islamu pojawił się na lekcji historii raz – w kontekście początków tej religii w VII wieku. Obawiam się, że według obecnych wytycznych licealiści nie mogą liczyć na większą dawkę informacji na temat kultury arabsko-muzułmańskiej, mimo że ze względu na skomplikowaną sytuację społeczno-polityczną (wojna w Syrii, uchodźcy itp.) na co dzień spotykają się z doniesieniami dotyczącymi przedstawicieli społeczności muzułmańskich. Sprawia to, że słowa, takie jak: „kalifat", „szyici", „minaret", nie są dla nich zrozumiałe, mimo że nieustająco je słyszą.

Na pierwszej lekcji pytałam uczniów i uczennice o skojarzenia ze słowem „islam". W odpowiedzi słyszałam przeważnie o terroryzmie, uchodźcach oraz o prześladowaniu kobiet. Miałam wrażenie, że „islam" traktowany jest prawie jak brzydkie słowo. W dalszej kolejności pytałam o to, czy słyszeli o jakimś słynnym muzułmaninie lub muzułmance. Zazwyczaj pierwszą odpowiedzią był Usama Bin Laden, czasami wymieniani byli również różni sportowcy, tacy jak Mamed Chalidow czy niektórzy francuscy piłkarze. Ja też odpowiadałam na pytania uczniów i uczennic – przede wszystkim o to, czy sama jestem muzułmanką, gdyż uważali, że skoro uczę o tej religii, to na pewno jestem jej wyznawczynią. Część młodzieży przyzwyczajona była do tego, że zajęcia z religii prowadzili księża i zakonnice, a więc na zasadzie analogii uznawali, że zajęcia o islamie będzie prowadzić muzułmanka. Tłumaczyłam, że to nie są zajęcia religii, a o religii, a ja jestem islamistką (w pierwotnym znaczeniu tego słowa[1]), a nie muzułmanką.

Cykl zajęć o kulturze i historii arabsko-muzułmańskiej rozpoczynałam zawsze od zdefiniowania podstawowych pojęć: „islam", „muzułmanin", „Arab". Już na tym etapie pojawiały się wątpliwości – czy Arab i muzułmanin to to samo? Czy Arab może nie być muzułmaninem? Zazwyczaj ustalenie definicji pojęcia „muzułmanin" nie stanowiło problemu, jednak przy słowie „Arab" pojawiały się trudności, gdyż można je rozumieć w różnych kontekstach, m.in.: etnicznym, politycznym i geograficznym.

[1] Początkowo słowo „islamista" oznaczało znawcę islamu. Obecnie wyraz ten zmienił znaczenie i oznacza fundamentalistę muzułmańskiego.

Następnym etapem zajęć była praca z mapą i poznawanie krajów zamieszkiwanych przez muzułmanów. Uczniowie i uczennice byli zawsze wielce zdziwieni, gdy dowiadywali się, że jedynie ok. 20% muzułmanów na świecie to mieszkańcy państw arabskich, a największym państwem muzułmańskim jest Indonezja. Jeszcze większym zaskoczeniem dla licealistów były dane dotyczące wyznawców islamu w Europie. Na moje pytanie o kraje muzułmańskie – czyli takie, gdzie ponad 50% mieszkańców to wyznawcy islamu – w Europie, zazwyczaj pierwszymi odpowiedziami były Francja i Niemcy. Może to świadczyć o przemożnym wpływie informacji medialnych, które tworzą w głowach uczniów obraz daleki od rzeczywistości. Liczbę muzułmanów we Francji szacuje się na 7–9%, a w Niemczech – 4,4%[2]. Jedynymi państwami muzułmańskimi w Europie są kraje leżące na Półwyspie Bałkańskim – Bośnia i Hercegowina, Albania oraz Kosowo.

Poznanie podstaw geografii państw muzułmańskich sprawiło, że łatwiej było przekonać uczniów i uczennice, iż wszelkie uogólnienia na temat wyznawców islamu są niedorzeczne. Wszak mieszkają oni na różnych kontynentach, w różnych państwach, reprezentują różne kultury oraz mówią w różnych językach. Sprawia to, że islam zasadniczo różni się w zależności od miejsca, w którym jest wyznawany. To, co powinno teoretycznie łączyć muzułmanów na całym świecie, to tzw. pięć filarów islamu, czyli podstawowe zasady religii, których omówieniu poświęcałam kolejną część lekcji. Starałam się uatrakcyjniać tłumaczenia wyznania wiary, modlitwy, pielgrzymki, postu oraz jałmużny zdjęciami i filmikami. Uczniowie i uczennice z zaciekawieniem słuchali azanu (wezwania do modlitwy), uczyli się zasad zachowania w meczecie i oglądali zdjęcia tłumów w Mekce. Lekcje o zasadach wiary były zawsze dla uczniów i uczennic okazją do zadawania trudnych pytań, takich jak o to, czy muzułmanie „naprawdę" modlą się pięć razy dziennie i czy „naprawdę" nie jedzą i nie piją od wschodu do zachodu słońca w miesiącu Ramadan. Często moje tłumaczenia, że są kraje mniej lub bardziej konserwatywne, a także, że poszczególni ludzie, nawet jeśli wyznają tę samą wiarę, różnią się w sposobach jej praktykowania, spotykały się z niedowierzaniem i komentarzami: „ale ja znam jednego muzułmanina i on nie pości". Czasami dopiero mój analogiczny przykład, że: „znam jednego chrześcijanina i on nie chodzi co tydzień do kościoła", przynosił efekt.

Kolejne lekcje poświęcałam zagadnieniu historii początków islamu, postaci proroka Mahometa oraz Koranu. Oprócz prezentowania specyfiki tej księgi, jej budowy oraz historii, czytaliśmy z uczniami i uczennicami fragmenty sur (rozdziałów koranicznych) dotyczące wybranego zagadnienia, np. wolnej woli. Analiza i zestawianie ze sobą różnych wyimków na ten sam temat pozwala

[2] Dane wg *CIA Factbook*, [dostęp: 5 lipca 2017].

stwierdzić, jak trudnym zadaniem jest interpretacja świętego tekstu i jak niebezpieczne może być wykorzystanie autorytetu Koranu jako uzasadnienia jakichkolwiek działań. Mówiąc o egzegezie świętych tekstów, prezentowałam uczniom i uczennicom kontrowersyjne fragmenty Biblii i Koranu, aby zwrócić uwagę na to, że problem przeważnie nie leży w samym tekście, ale w doborze cytatów i ich interpretacji. Na zajęciach poświęconych świętym tekstom islamu omawiałam również hadisy, czyli opowieści z życia proroka Muhammada, które dla późniejszych wiernych stały się wzorcem zachowań.

Analiza hadisów, które opisywały nierzadko bardzo przyziemne sprawy, prowadziła do kolejnego tematu poruszanego na cyklu zajęć – zagadnienia cielesności w kulturze arabsko-muzułmańskiej. Na pierwszy rzut oka temat ten może nie wydawać się na tyle istotny, aby poruszać go w skądinąd ograniczonym czasowo programie zajęć o islamie. Uznałam jednak, że omawianie kwestii związanych z ciałem pozwala na pokazanie tego, w jaki sposób zasady religii mogą wpływać na niekiedy bardzo przyziemne aspekty życia człowieka. Na lekcji rozmawialiśmy o czystości rytualnej i jej podstawach (ablucja) oraz o tym, w jaki sposób oddziałuje ona na inne dziedziny życia. Przeważnie największym zainteresowaniem uczniów i uczennic cieszyły się rozważania nad toaletami w krajach muzułmańskich. Po dyskusjach o czystości rytualnej, czytaniu hadisów opisujących uwagi na temat defekacji, czynione przez proroka, oraz rozmowach o tym, dlaczego za „naturalne" uznajemy muszle klozetowe typu europejskiego, początkowe komentarze o tym, że toalety w świecie islamu są „niecywilizowane", zastąpiono wnioskami, że higiena wśród muzułmanów stoi na bardzo wysokim poziomie.

Oprócz, budzących, przyznajmy, duże emocje tematów związanych z toaletami (które jednak prowadzą do wniosków na temat wpływu religii na życie codzienne) na lekcji o cielesności rozmawialiśmy również o bardzo współczesnych problemach – epidemii operacji plastycznych w Libanie. Pozwalało to na omówienie kwestii związanych z ideałami piękna w świecie arabskim oraz było doskonałym wprowadzeniem do kolejnego tematu zajęć – sytuacji kobiety w świecie arabsko-muzułmańskim. Zagadnienie te można uznać za jedno z najbardziej kontrowersyjnych spośród wszystkich poruszanych na lekcjach. Liczba stereotypów, które narosły wokół tego tematu, jest zatrważająca i choć zaczynałam lekcje od stwierdzenia, że wszystko, co mogę powiedzieć na temat sytuacji kobiety w islamie, jest w rzeczywistości dużym uproszczeniem i uogólnieniem, to i tak miałam poczucie, że ten temat jedynie rozpoczynam.

Jak w przypadku większości tematów związanych z kulturą arabsko-muzułmańską kwestię kobiet zaczynaliśmy omawiać od analizy Koranu. Uczniowie i uczennice czytali fragmenty sur poświęconych roli i specyfice kobiet. Zwracało

uwagę to, jak różne od siebie i niekiedy wzajemnie sprzeczne są poszczególne fragmenty tej świętej księgi. Po wcześniejszych zajęciach o egzegezie koranicznej, dla licealistów przeważnie było jasne, że wszystko zależy od interpretacji. Dużo miejsca poświęcałam zagadnieniu małżeństwa w kulturze islamu. Zwracałam uwagę na specyfikę obostrzeń prawnych typowych jedynie dla świata muzułmańskiego, takiego jak obowiązek *mahru*, czyli daru ślubnego płaconego przez pana młodego małżonce, oraz zasady związane z rozwodem. Porównywaliśmy prawa dawane przez islam kobietom z tymi, którymi cieszy się chrześcijanka. Takie zestawienie sprawia, że powszechna opinia o opresyjności islamu wobec kobiet staje się mniej oczywista, a dyskusja schodzi przeważnie na temat stosunku wszelkich religii do kobiet. Omawiając sytuację kobiet w świecie islamu, starałam się nie unikać tematów najbardziej trudnych, jak na przykład tzw. obrzezania kobiet. Tłumaczę, że, po pierwsze, nazywanie tego bestialskiego okaleczania „obrzezaniem" jest błędne, a po drugie, podkreślam to, że ten przerażający zwyczaj nie jest w żaden sposób związany z islamem. Religia ta zachęca do obrzezania mężczyzn, podobnie jak judaizm, jednak okaleczanie kobiet, które przyjęło się niestety w kilku krajach arabskich, m.in. Sudanie i Egipcie (gdzie, co tym bardziej szokujące, praktykowane jest również wśród chrześcijan), nie ma w niej uzasadnienia.

Szczególnie istotnym zagadnieniem związanym z kobietami muzułmańskimi jest kwestia stroju. Gdy na początku lekcji o ubraniach w świecie islamu pytałam uczniów i uczennic o to, jak wygląda muzułmanka, opisywali oni zazwyczaj kobietę szczelnie zakrytą czarnym worem, której widać tylko oczy. Aby trochę zmienić tę stereotypową wizję, pokazywałam prezentację przedstawiającą stroje kobiece z różnych krajów z większością muzułmańską. Były wśród nich zarówno zdjęcia kobiet ubranych w sposób zachodni, nierzadko wręcz skąpo, jak i takich szczelnie zasłoniętych. Omawianie kobiecych strojów muzułmańskich było doskonałą sposobnością do podkreślania po raz kolejny różnorodności świata islamu oraz tego, jak w różny sposób zalecenia tej samej religii są interpretowane. Jak zawsze staraliśmy się znaleźć źródła wytycznych dotyczących ubioru w Koranie, który jednak mówi na ten temat niewiele i w sposób bardzo ogólny. Hadisy są bardziej szczegółowe, ale i one nie dają jasnych wskazówek dotyczących ubrań, jakie powinna nosić muzułmańska kobieta. W czasie tych zajęć na uczniach i uczennicach największe wrażenie robiły stroje, które im przynosiłam – saudyjskie *nikaby* (zakrycia twarzy), irańskie czadory oraz afgańskie burki. Szczególną uwagę poświęcałam hidżabowi, przykryciu włosów, który we współczesnym dyskursie medialnym stał się nieodzownym elementem stroju każdej kobiety muzułmańskiej. Dyskutowaliśmy na temat roli religijnej, społecznej i politycznej chust oraz tego, w jaki sposób noszenie hidżabu wpływa na życie muzułmanki, w szczególności tej żyjącej w Europie.

Zwieńczeniem rozmów na temat sytuacji kobiet w świecie islamu było wspólne oglądanie filmu z 2015 roku *To ja Malala* w reżyserii Davisa Guggenheima. Jest to dokument opisujący życie Malali Yousafzai, urodzonej w 1997 roku Pakistanki mieszkającej obecnie w Wielkiej Brytanii. Gdy władzę w jej regionie przejęli fundamentalistyczni talibowie, którzy zakazali dziewczynkom chodzić do szkoły, Malala stała się twarzą walki o prawo do edukacji kobiet. Mając15 lat, ledwo uszła z życiem, gdy talibowie przeprowadzili na nią zamach, w którym została postrzelona w głowę. Pomimo tego nigdy nie przestała walczyć o prawa kobiet i dzieci, a w roku 2014 otrzymała Pokojową Nagrodę Nobla, stając się najmłodszą laureatką w historii tego wyróżnienia. Obejrzawszy ten film z młodzieżą kilkakrotnie, mogę stwierdzić, że robi on – a raczej jego bohaterka – na nich ogromne wrażenie. Gdy Malala walczyła o powrót do zdrowia, po tym jak próbowano ją zabić, miała mniej więcej tyle samo lat co oni. W dodatku walczyła o coś, co dla nich jest oczywistością, a nawet o coś, z czego czasami mają ochotę zrezygnować – prawo do chodzenia do szkoły.

Przedostatnie zajęcia o kulturze arabsko-muzułmańskiej poświęcałam muzyce arabskiej. Zaczynałam od przedstawienia klasycznych instrumentów i wykonawców, a następnie prezentowałam współczesną muzykę popularną w świecie arabskim. Słuchanie popu, hip-hopu, muzyki alternatywnej oraz rocka wykonywanego w języku arabskim pozwalało na przedstawienie współczesnej kultury popularnej. Obrazki z koncertów, na których występują skąpo ubrane gwiazdy (nierzadko upiększone dzięki ciężkiej pracy chirurgów plastycznych), a tuż obok stoją ich modnie ubrane fanki, jednocześnie noszące chusty i nieodkrywające ciała, są kolejnym dowodem na to, że świat islamu jest o wiele mniej jednoznaczny, niż to się wydaje tym, którzy wiedzę o nim czerpią z zachodnich przekazów medialnych.

Współczesna muzyka pop była dla mnie wprowadzeniem do ostatniego tematu poruszanego na zajęciach – współczesnych problemów świata islamu. Rozmawialiśmy na nich w szczególności o Europie i muzułmanach, którzy znajdują się tuż obok. W dyskusji przeplatały się zazwyczaj dwa wątki – terroryzm i islamofobia. Starałam się pokazać, że te dwie kwestie są ze sobą nierozerwalnie złączone – islamofobia napędza terrorystów, którzy często rekrutują się spośród ludzi sfrustrowanych odrzuceniem z europejskiego społecznego mainstreamu, a działania terrorystów napędzają poczynania islamofobów, którzy winią islam i wszystkich muzułmanów za działania fanatycznej mniejszości. Wszystkie wcześniejsze lekcje stanowiły poniekąd wstęp do tej ostatniej dyskusji na temat kwestii, o których w kontekście islamu słyszy się najczęściej. Wiem, że nie jestem w stanie dać jasnych i jednoznacznych odpowiedzi na wiele pytań związanych z zamachami, wojnami na Bliskim Wschodzie oraz uchodź-

cami. Ale cały mój trud włożony w prowadzenie tych zajęć miał na celu pokazanie, że tu nie ma prostych odpowiedzi, bo świat islamu jest wielki, zróżnicowany i niejednoznaczny. A wszyscy, którzy starają się wytyczyć proste linie pomiędzy „nami" a „nimi", pomiędzy chrześcijanami a muzułmanami, pomiędzy dobrymi i złymi, to populiści, wykorzystujący ludzki strach i niewiedzę.

Podczas jednej z lekcji, dokładnie wtedy, kiedy uczniowie i uczennice pisali test z wiedzy zdobytej na zajęciach o kulturze islamu, zaczęłam dostawać powiadomienia o zamachach w Brukseli i licznych ich ofiarach. Miałam poczucie, że w kontekście tak ogromnej tragedii, niestety nie pierwszej ani ostatniej, i ludzi, którzy dokonują straszliwych zbrodni w imię religii, o której uczę, wszystko, co mówiłam na jej temat traci sens. Jednak gdy pierwsze negatywne emocje opadają, mój zapał powraca, a nawet rośnie. Mam poczucie, że właśnie w takiej, a nie innej sytuacji jedyne, co mogę zrobić, to uczyć i pokazywać, że ci, którzy zawłaszczają religię muzułmańską i tak interpretują jej podstawy, aby uzasadniały ich zbrodnie (co swoją drogą nie jest typowe jedynie dla fundamentalistów muzułmańskich), są małym ułamkiem wszystkich wyznawców islamu, których liczbę szacuje się na ponad półtora miliarda osób. Trzeba też pamiętać, że właśnie wyznawcy i wyznawczynie islamu są największymi ofiarami terroryzmu – zarówno w sensie dosłownym, ponieważ to w krajach muzułmańskich ginie w zamachach najwięcej ludzi, jak i przenośnym – bo jako wyznawcy islamu stają się dla wielu ludzi Zachodu potencjalnymi terrorystami i jako tacy, spotykają się z nierównym traktowaniem, a czasem wręcz prześladowaniem.

Mam nadzieję, że moje, dziś już wieloletnie, uczenie o islamie przynosi jakiś skutek. Zazwyczaj lekcje spotykają się z żywym i pozytywnym odbiorem. Uczniowie i uczennice, zalewani przez media najdziwniejszymi informacjami na tematy związane z kulturą arabsko-muzułmańską, zyskują szansę, by te wiadomości zweryfikować albo przynajmniej odnieść się do nich z dystansem. Często uczniowie opowiadali mi, że na przykład tłumaczyli babci, iż Arab i muzułmanin to nie to samo, albo kuzynce, że jak jest Ramadan, to nie wypada się objadać publicznie na wakacjach w krajach muzułmańskich. Liczę na to, że choć trochę udało mi się moim uczniom i uczennicom obraz świat islamu skomplikować, pokazać jego niejednoznaczność, a zarazem to, że ludzie, niezależnie od religii i kultury, zasadniczo nie różnią się od siebie. Jeśli po moich zajęciach choć jedna osoba zapytana o to, czy kojarzy jakiegoś znanego muzułmanina, zamiast Usamy Bin Ladina wymieni Malalę – pobożną muzułmankę, walczącą z ekstremizmem muzułmańskim, którego często pierwszymi ofiarami są kobiety – uznam to za pedagogiczny sukces.

czytanki o edukacji

INFORMACJE O AUTORACH

Sławomir Broniarz – nauczyciel, historyk, od 1998 roku prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego, największej i najstarszej organizacji związkowej w Polsce. Inicjator wielu akcji związkowych i społecznych, m.in.: Paktu dla Edukacji, Edukacyjnego Okrągłego Stołu, obywatelskiej inicjatywy na rzecz upowszechnienia edukacji przedszkolnej „Przedszkole dla każdego" (2010), obrony publicznej edukacji.

Od 2001 roku członek Trójstronnej Komisji ds. Społeczno-Gospodarczych, a obecnie Rady Dialogu Społecznego, która zastąpiła Komisję Trójstronną. Od 2007 roku członek Zarządu Europejskiego Komitetu Związków Zawodowych Oświaty i Nauki – europejskiej struktury Międzynarodówki Edukacyjnej, od 2011 roku członek Zarządu Światowego Międzynarodówki Edukacyjnej, reprezentujący nauczycielskie związki oświatowe z Europy Środkowo-Wschodniej. Międzynarodówka Edukacyjna jest światową federacją 401 związków oświatowych reprezentujących ponad 30 milionów nauczycieli w 172 krajach i terytoriach. Członek Europejskiego Komitetu Społeczno-Ekonomicznego.

Iwona Chmura-Rutkowska – dr, pedagożka, socjolożka. Adiunkt w Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się problemem psychologicznych i społecznych mechanizmów oraz skutków, treningu socjalizacyjnego i praktyk edukacyjnych, wzmacniających stereotypy związane z płcią. Autorka, współautorka i współredaktorka książek: *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne* (z J. Ostrouch, Kraków 2007), *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej* (red. z E. Głowacką-Sobiech i I. Skórzyńską, Kraków 2013), *„Niegodne historii?" O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (z E. Głowacką-Sobiech i I. Skórzyńską, Poznań 2015), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport.* Tom 1–3 (red. z M. Dudą, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016), *Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać. Rówieśnicza przemoc ze względu na płeć w codziennych doświadczeniach polskich gimnazjalistek i gimnazjalistów* (Poznań 2016).

Kierowniczka, badaczka i konsultantka projektów badawczych i społecznych z zakresu przeciwdziałania przemocy motywowanej stereotypami oraz edukacji antydyskryminacyjnej. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM oraz wykładowczyni Gender Studies UAM.

Anna Dąbrowska – animatorka społeczna, prezeska lubelskiego Stowarzyszenia Homo Faber. Prowadzi szkolenia z zakresu praw człowieka, przeciwdziałania dyskryminacji i mowie nienawiści. Od kilku lat jeździ po Polsce, wspomagając projekty koncentrujące się wokół tożsamości, pracy z trudną historią i powojennych migracji. Członkini Grupy Wsparcia Integracji, która działa przy Kancelarii Prezydenta Miasta Lublina. Od siedmiu lat w ramach akcji „Witamy w Lublinie" projektuje działania integracyjne kierowane do cudzoziemców/ek mieszkających w Lublinie. Współpracuje m.in. z Fundacją La Strada, Amnesty International Polska.

Anna Dzierzgowska – nauczycielka historii, feministka, tłumaczka. Współzałożycielka Społecznego Monitora Edukacji: <www.monitor.edu.pl>. Uczy w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. Jacka Kuronia w Warszawie. Współautorka raportów dotyczących edukacji i materiałów edukacyjnych, przygotowywanych przez Społeczny Monitor Edukacji i Fundację Feminoteka, takich jak: *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny* (razem z Ewą Rutkowską), *Edukacja i płeć: ostatnie 20 lat*, w: Raport: *Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet. 20 lat transformacji: 1989-2009, Czy Polska szkoła jest szkołą świecką?* w: *Kościół, państwo i polityka płci.* Przełożyła m.in. *Reakcję* Susan Faludi.

Elżbieta Gajek – dr hab. inż. elektronik, lingwistka, nauczycielka angielskiego i edukatorka nauczycieli języków obcych. W Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego kieruje Zakładem Glottodydaktyki i Pracownią Nowych Mediów w Lingwistyce Stosowanej. Jest także koordynatorką Zespołu w Laboratorium Cyfrowej Humanistyki LaCH UW. Specjalizuje się w metodyce nauczania języków obcych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Zajmuje się także humanistyką cyfrową, w tym edukacyjną rolą nowych mediów i nauczaniem na odległość, lingwistyką korpusową w dydaktyce i kształceniu nauczycieli. W ostatnich latach jej zainteresowania koncentrowały się wokół stosowania technologii mobilnych w nauczaniu języków, wykorzystania materiałów audiowizualnych oraz strategii

uczenia się języków w środowisku cyfrowym. Jest autorką ponad 100 książek i artykułów publikowanych w kraju i za granicą. Uczestniczyła jako koordynatorka polskiego zespołu w wielu programach Comenius Socrates. Jest także inicjatorką i realizatorką wielu programów współpracy z uczelniami amerykańskimi, uniwersytetami w Pekinie, Moskwie i Budapeszcie. Od 2004 roku jest ekspertem programu eTwinning. Jest członkinią jury konkursów krajowych i zagranicznych Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji oraz ekspertem Europejskiego Komitetu Związków Zawodowych Oświaty i Nauki w obszarze technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a także członkinią Komitetu Honorowego Szerokiego Porozumienia na rzecz Umiejętności Cyfrowych. Uczestniczy w pracach komitetu sterującego akcji COST, w której prowadzi analizy roli crowdsourcingu w przyswajaniu języków.

Edyta Głowacka-Sobiech – dr hab. prof. UAM. Jej zainteresowania naukowe ogniskują się wokół metodologii historii, historii wychowania XIX i XX wieku, charyzmatycznych wychowawców oraz pedagogów, dziejów organizacji dziecięcomłodzieżowych ze szczególnym uwzględnieniem historii polskiego skautingu, dziejów i edukacji kobiet oraz szeroko pojętej tematyce genderowej w historii. Autorka wielu publikacji, między innymi książek: *Twórcy polskiego skautingu – Olga i Andrzej Małkowscy* (Poznań 2003), *Harcerstwo w Polsce w latach 1944-1990* (Poznań 2013) oraz współautorka monografii (z I. Chmurą-Rutkowską i I. Skórzyńską) *„Niegodne historii?" O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (Poznań 2015). Redaktorka (wspólnie z J. Gulczyńską) tomu *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej* (Poznań 2010) i współredaktorka (z I. Chmurą-Rutkowską i I. Skórzyńską) pracy: *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej* (Kraków 2013). Członkini Rady Programowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Płcią i Tożsamością Kulturową UAM oraz wykładowczyni Gender Studies na UAM. Studentka romanistyki na Uniwersytecie Szczecińskim.

Michał (Kasia) Gauza – aktywista. Od lat zajmuje się propagowaniem wiedzy na temat Rewolucji 1905 roku. Współtworzy Klub Krytyki Politycznej w Łodzi.

Piotr Laskowski – dr hab., adiunkt w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW, nauczyciel historii w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. Jacka Kuronia w Warszawie. Współautor serii podręczników do nauczania przedmiotów humanistycznych dla gimnazjum *Świat człowieka*. Autor m.in. książek *Szkice z dziejów anarchizmu* oraz *Maszyny wojenne. Georges Sorel i strategie radykalnej filozofii politycznej.*

Sebastian Matuszewski – absolwent Instytutu Filozofii UW, wieloletni nauczyciel filozofii. Autor między innymi: *Szkoła instytucja, szkoła wspólnota*, w: *Lekcja równości: postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, Warszawa 2012, s. 151–158, <https://issuu.com/tom3730/docs/lekcjarownosci>, publicysta „Codziennika Feministycznego".

Dorota Obidniak – nauczycielka, edukatorka dorosłych, autorka podręczników szkolnych, programów nauczania, materiałów dla nauczycieli, współautorka programu „Nowa Szkoła", koordynatorka projektu przygotowującego koncepcję i pilotaż egzaminu z języka obcego dla gimnazjów. W Ministerstwie Edukacji Narodowej w latach 1999-2000 kierowała Wydziałem Systemu Doskonalenia i Doradztwa Nauczycieli. Działaczka społeczna, założycielka i wieloletnia prezeska Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Redaktorka i współautorka serii wydawanej przez ZNP serii *Czytanki o Edukacji*. Członkini Rady Programowej Kongresu Kobiet. Koordynatorka współpracy międzynarodowej i projektów edukacyjnych w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego. W europejskich strukturach Międzynarodówki Edukacyjnej – w Komitecie Równych Szans ETUCE jest odpowiedzialna za problematykę LGBT. Jest członkinią Zespołu Doradczego przy Sekretariacie ETUCE.

Adam Ostolski – doktor nauk humanistycznych w dziedzinie socjologii, publicysta i tłumacz, w latach 2013–2016 współprzewodniczący Partii Zieloni. Od 2013 roku adiunkt w Instytucie Socjologii UW. Reprezentuje perspektywę teorii krytycznej, łączącej badania naukowe z zaangażowaniem w przemianę społeczeństwa. Członek zespołu „Krytyki Politycznej" od początku istnienia pisma. Publikował m.in. w „Res Publice Nowej", „Odrze" i „Więzi", był także felietonistą tygodnika „Przekrój". Współautor i redaktor takich pozycji, jak: *Kościół, państwo i polityka płci* (Warszawa 2010), *Gra o Europę* (Warszawa 2013), *Stimmen für Europa* (Göttingen 2015). Tłumaczył m.in.: I. Wallersteina, J. Butler, E. Balibara, Sh. N. Eisenstadta. Ostatnio wydał wywiad-rzekę z Krzysztofem Wodiczką pt. *Wodiczko. Socjoestetyka*.

Magdalena Pinker – arabistka, adiunkt w Katedrze Arabistyki i Islamistyki Uniwersytetu Warszawskiego, kuratorka Zbiorów Sztuki Orientalnej w Muzeum Narodowym w Warszawie. Od 2010 roku związana z Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. Jacka Kuronia w Warszawie.

Marzanna Pogorzelska – do 2012 roku nauczycielka w I Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Kędzierzynie-Koźlu i opiekunka tamtej-

szej Szkolnej Grupy Amnesty International. Koordynatorka wielu projektów dotyczących praw człowieka i problematyki międzykulturowej, w ramach których odbywają się wielokulturowe warsztaty, debaty, happeningi, performance, wystawy. Laureatka m.in. Europejskiej Nagrody Tolerancji (2008) oraz Nagrody im. I. Sendlerowej w „Za naprawianie świata" (2010). Obecnie pracuje na Uniwersytecie Opolskim, w Instytucie Nauk Pedagogicznych, a jej zainteresowania naukowe dotyczą edukacji praw człowieka, pedagogiki międzykulturowej, krytycznej i *gender*.

Mirosław Sielatycki – nauczyciel, edukator, koordynator i trener wielu programów edukacyjnych. Obecnie zastępca dyrektora Biura Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, poprzednio wiceminister edukacji narodowej, dyrektor CODN i nauczyciel geografii w VI Liceum Ogólnokształcącym im. T. Reytana w Warszawie. Jest autorem podręczników i pomocy dydaktycznych z dziedziny przedsiębiorczości, geografii i stosunków międzynarodowych, a także publikacji edukacyjnych na temat zarządzania w oświacie, edukacji europejskiej, międzykulturowej, ekonomicznej i ekologicznej. Współautor podstaw programowych edukacji europejskiej, twórca programów współpracy polsko-niemieckiej, polsko-ukraińskiej, polsko-izraelskiej oraz w obszarze praw człowieka.

Izabela Skórzyńska – dr hab. prof. UAM; Instytut Historii UAM; staż postdoc. (2004–2005), Chaire de recherche du Canada en Histoire comparée de la mémoire (Uni. Laval, Quebec). W pracy naukowej koncentruje się na: (1) kulturze historycznej, w tym edukacji historycznej i obywatelskiej oraz pamięci performatywnej; (2) edukacji wielo- i międzykulturowej; (3) historii i pamięci kobiet okresu komunizmu. Autorka, współautorka i współredaktorka monografii, w tym: *Poznańskie teatry studenckie 1953-1989. Historie. Konteksty. Interpretacje* (2002); *Inscenizacje pamięci* (2007) (red. z C. Pepin, Ch. Lavrence); *Widowiska przeszłości. Alternatywne polityki pamięci* (1989-2009) (2010); *Do zobaczenia za rok w Jerozolimie. Deportacje polskich Żydów w 1938 roku* (2012) (red. z W. Olejniczakiem); *Performing of the Past* (2014) (red. z Ch. Lavrence), *„Niegodne historii?". O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, (2015) (z I. Chmurą-Rutkowską, E. Głowacką-Sobiech).

CZYTANKI O EDUKACJI
KILKA SŁÓW O SERII

Chcieliśmy powiedzieć dość!

Jak długo można międlić w kółko te same tematy, że lektury nie te, godzin za mało, treści niedostosowane, jakość egzaminów marna, nauczyciele nie dość ofiarni, uczniowie za agresywni, a Karta Nauczyciela do bani.

Czy te dyskusje, odbywane rytualnie przy okazjach wyznaczanych szkolnym kalendarzem, lub incydentalnie, gdy coś się dzieje – ktoś komuś włożył kosz na głowę, ktoś protestuje, albo ogłasza nowy ozdrowieńczy program, zbliżają nas do zrozumienia tego, dlaczego coraz bardziej rozczarowuje nas szkoła? Wszystkich nas: uczniów, rodziców, nauczycieli, polityków oświatowych…

Czy na zawsze skazani jesteśmy na uprawianie tej folkowej pedagogicznej pseudowiedzy, jak ją trafnie określiła prof. Dorota Klus-Stańska. Pseudodyskusji, która ani na jotę nie zbliża nas do zrozumienia wyzwań, przed jakimi stanęła edukacja w obliczu cywilizacyjnej zmiany? Czy nie jesteśmy w stanie zdobyć się na rozmowę dotykającą prawdziwych dylematów, podejmującą próbę dociekania ich przyczyn i odnajdywania sensów w szkolnej rzeczywistości?

Postanowiliśmy zaryzykować, a nuż uda się nam przełamać krępujące dialog ograniczenia: podział na tych, co atakują, i tych, co się bronią, czyli nauczycieli i przedstawicieli abstrakcyjnego społeczeństwa (uczniów, rodziców, media, władze oświatowe); na tematy atrakcyjne medialnie i nudne („przecież to nikogo nie zainteresuje"); przystępne i zdecydowanie zbyt fachowe; światopoglądowo słuszne i nie („lewicowe, feministyczne, fe…"). Tak zrodził się pomysł *Czytanek o Edukacji*. Serii, której ukazywanie się zależeć będzie przede wszystkim od zainteresowania, jakie wzbudzi, i od potencjalnych sponsorów, którzy zechcą wesprzeć tę inicjatywę, by powstać mogły papierowe i elektroniczne wersje kolejnych tomów.

Pojęcie „czytanka", oznaczające krótki tekst z podręcznika szkolnego, silnie wiąże się z historią i tradycją kształcenia. Jak dowodzą artykuły z pierwszej części serii, ale także liczne prace teoretyków i praktyków edukacji, model szkoły z minionego wieku jest nadzwyczaj trwały i skutecznie opiera się zmianom. Pomyśleliśmy sobie przewrotnie, że tytuł *Czytanki* odzwierciedlałby przywiązanie nas wszystkich do tradycyjnego myślenia o szkole, funkcjonalistycznego podejścia

do jej roli w społeczeństwie oraz naszą skłonność do upraszczania rzeczywistości i pomijania niewygodnych wątków. Ale określenia „czytanka" używać można także w odniesieniu do książki, zawierającej popularne teksty do wykorzystania w szkole. Nie mielibyśmy nic przeciwko temu, gdyby nasze czytanki były w szkołach „wykorzystywane" i omawiane.

Ten tom *Czytanek o Edukacji* powstawał rok. W tym czasie nowe władze edukacyjne zdążyły rozpocząć proces całkowitej przebudowy programów nauczania, także podstaw programowych do historii. Sejm Polski przyjął uchwałę, w której czcząc Narodowe Siły Zbrojne, uhonorował także wchodzące w ich skład oddziały, znane między innymi z mordowania ukrywających się Żydów. Historyk, zakłamujący Zagładę, otrzymał medal Komisji Edukacji Narodowej. Gminy zostały zmuszone do przeprowadzania tak zwanej dekomunizacji przestrzeni publicznej. Ministerstwo Kultury objęło kontrolą nowo powstałe Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku i dąży do „poprawienia" jego wystawy, ponieważ rzekomo nie przedstawia ona „polskiego punktu widzenia". Telewizja publiczna systematycznie i stale podgrzewa atmosferę lęku przed „uchodźcami", grożąc konsekwencjami ich kulturowej obcości. To tylko kilka przykładów gry z historią i o historię, jaka toczy się wokół nas. O tej grze, o jej niszczycielskim wpływie na edukację i o tym, jak uczyć historii i jak uprawiać historię, by się przed tym niszczycielskim wpływem bronić, opowiadają autorki i autorzy, których zaprosiłyśmy do współpracy. Jest to grono osób bardzo różnych i różniących się między sobą. Nie tylko zresztą historyków i historyczki, uważamy bowiem, zgodnie z tytułem trzeciej części książki, że historia, która jest współtworzona przez wszystkich, może być także przez wszystkich współbadana i współuczona.

Chcemy, żeby nasza książka prowokowała do myślenia, do sporów, ale też żeby inspirowała do prowadzenia własnych lekcji i własnych projektów edukacyjnych (są w tej książce teksty, które podają niemal gotowy przepis na taki projekt). Mamy nadzieję, że każda Czytelniczka i każdy Czytelnik będzie ostatecznie mógł lub mogła znaleźć w tej książce coś dla siebie. Z naszego punktu widzenia najważniejsze jest, że nie ma tu wyłożonego jednolitego stanowiska, nie ma jednej obowiązującej perspektywy, jednej uspójnionej opowieści. Autorki i autorzy mają bardzo zdecydowane – i w pewnych kwestiach odmienne – poglądy i opinie. Niektóre zawarte w tym zbiorze teksty zderzają się ze sobą, niektóre uzupełniają się nawzajem, inne wprost lub pośrednio wchodzą ze sobą w polemikę. Efektem jest książka wielogłosowa, świadomie niejednolita, niedomknięta. Po roku pracy książka ta z całą pewnością pod wieloma względami odbiega od naszych pierwotnych zamysłów. Jest jednak dokładnie taka, jak ją sobie wymarzyłyśmy.

Publikacja wydana we współpracy z Fundacją im. Friedricha Eberta Przedstawicielstwo w Polsce

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG