

UCISZANIE PRZESZŁOŚCI DLA TERAŹNIEJSZOŚCI STRATEGIE I TECHNIKI SZKOLNEJ EDUKACJI HISTORYCZNEJ

WOJCIECH JÓZEF BURSZTA

Marc Ferro w klasycznej już dzisiaj książce *The Use and Abuse of History*, będącej porównawczym przeglądem sposobów nauczania historii w kilkunastu krajach świata, wyraża, zdawałoby się, banalny, ale – jak się okazuje – fundamentalny dla szkolnej edukacji historycznej pogląd¹. Píše: „Nasze wyobrażenia o innych ludziach, i oczywiście o nas samych, są odzwierciedleniem historii, jakiej uczymy się jako dzieci. Ta historia naznacza nas na całe życie. Sposób przedstawiania przeszłości różnych społeczeństw, który jest dla każdego z nas odkrywaniem świata, formuje wszystkie nasze rodzące się i utrwalone poglądy w taki sposób, że nasze pierwsze pytania i emocje pozostają niezmiennie”².

Nauczanie historii w szkołach pełni podwójną rolę: jest zarówno formą terapii, jak i źródłem krzewienia patriotyzmu, rozumianego jako logiczne zwieńczenie procesu dochodzenia narodu do samoświadomości własnej odrębności i konieczności posiadania państwa w takim a nie innym kształcie. Ferro przywołuje Benedetto Croce, który na początku XX wieku, jako jeden z pierwszych, wyraził sąd, że historia wskazuje na problemy z jej własnych czasów

WOJCIECH JÓZEF BURSZTA – antropolog kultury, kulturoznawca, profesor zwyczajny w SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w Warszawie. E-mail: wburszta@swps.edu.pl

¹ Niniejszy tekst jest wynikiem prac w ramach grantu MAESTRO nr 2012/06/A/HS3/000266, pt. „Wizje narodu w polskich podręcznikach do nauki historii – porównawcze badania antropologiczne”.

² Ferro w krótkiej nowej przedmowie uzasadnia, dlaczego, mimo wielkich przemian przełomu lat 80. i 90. XX wieku i zmiany politycznej mapy świata, większość jego diagnoz pozostaje aktualna (Ferro 2003, ix).

w większym stopniu, niż opowiada o epoce, której ma dotyczyć. Ów pedagogiczny prezentyzm i narodowa teleologia nie są przypadkowe. Dokonując analizy podręczników i programów nauczania ze wspomnianych kilkunastu krajów świata, Ferro zauważa ich podwójny etnocentryzm (Ferro 2003, xiv). Ograniczając się wyłącznie do procesów i zdarzeń widzianych z perspektywy europejskiej, historia jest postrzegana jako historia Zachodu i jego „spotkań” ze światem *extra muros* tego kontynentu. Ale poszczególne historie narodowe są równie etnocentryczne, jako że dotyczą relacji „naszego” narodu z sąsiadami i skomplikowanych trajektorii konfliktów i porozumień z terytorialnie określonymi jako zewnętrzni wobec nas i podobnie się samoobjaśniającymi „nimi”. Oczywiście taki podwójny etnocentryzm inaczej objawia się w przypadku dawnych imperiów kolonialnych³, inaczej w narodowych historiach Polski, Walii, Irlandii czy Szkocji, ale i tutaj zasada *West and the Rest* jest czytelna. W przypadku historii Polski mitem założycielskim jest przecież chrzest Mieszka I, określany w podręcznikach jako „chrzest Polski”, i akcesja do zachodniego świata wartości, cokolwiek miałyby to w realiach wczesnego średniowiecza oznaczać⁴.

Aby lepiej zrozumieć szczegółność reprezentacji przeszłości w nauczaniu historycznym, konieczne jest jednak wyraźne wyodrębnienie trzech wariantów takich reprezentacji, a zatem – także trzech znaczeń pojęcia „historia”. Pierwszym typem reprezentacji jest historia akademicka albo historiografia, uprawiana przez zawodowych badaczy przeszłości, przedstawicieli nauk społecznych i humanistów, przestrzegających zdyscyplinowanej logiki poznania historycznego. Drugi typ reprezentacji to historia obecna w codzienności, element zbiorowej pamięci, na której wspierają się systemy wartościowania, buduje tożsamość podmiotowa i kulturowa, wspólne przekonania, mity i opowieści.

³ Jak pisze Michel-Rolph Trouillot, pojęcie nowoczesności i modernizacji, należące do kanonu gramatyki „uniwersaliów kultury północno-atlantycznej” (bo nie tylko o Europę chodzi), mają zdolność uciszania własnej historii w tym sensie, że globalna ekspansja kolonialna wytwarza dwie konkurencyjne geografie – geografie wyobraźni i geografie zarządzania. Ta pierwsza sprawia, że pojęcie nowoczesności objawia się w istocie w liczbie mnogiej, wymaga bowiem swojego przeciwieństwa, odniesienia do czegoś, co nowoczesnością nie jest, odwołania do przed- albo nienowoczesności. Tym koniecznym odniesieniem stają się społeczeństwa i kultury poddane kolonizacji. Po to się je właśnie „unowocześnia”, zarządza nimi, odwołując do geografii drugiego rodzaju. Pojęcie Zachodu nie tkwi jedynie w obrębie kultury euro-atlantycznej, jest raczej przestrzenią, a nie konkretnym miejscem. To wszystko, co dzieje się w Europie *extra muros*, wpisuje w geografie wyobraźni o zmaganiach nowoczesności i nienowoczesności, a tym samym w poetykę uzasadniania rywalizacji nacjonalizmów europejskich, które tworzą „misję cywilizacyjną” (Trouillot 2002, 220).

⁴ O rzeczywistej niejednoznaczności tego wydarzenia „inicjującego” i adaptacyjnym stosowaniu okcydentalnej wizji świata szeroko pisze: Urbańczyk 2015.

Wreszcie – będąc niejako wypadkową tych dwóch – mamy reprezentację przeszłości, zapis historii obecny w szkolnych podręcznikach, sposobach opowiadania i doświadczania „naszych dziejów”.

Można rzec, że te trzy reprezentacje budują w istocie trzy rodzaje historii, trzy typy zapisu odrębnych treści, które mogą wchodzić ze sobą w konflikt. Mimo to – jak zauważa R.W. Sandwell – dzisiaj nie sposób abstrahować od każdej z tych reprezentacji, jako że one ze sobą współistnieją w procesie budowania „obywatela”, który od dzieciństwa jest przysposabiany do uczestnictwa w życiu publicznym (Sandwell 2006). Owe trzy „reżimy wyobraźni” i – nade wszystko – odmienne typy narracji przedstawiających przeszłość odwołują się do różnych poziomów indywidualnej i zbiorowej podmiotowości. Mario Carretero podsumowuje to w sposób następujący: „[...] zasady wspólnej tożsamości definiują rzeczywistość i uprawomocniają wiedzę, która ucieleśnia się, a nie tylko jest »wyuczona« w każdym indywidualnym podmiocie narodowej zbiorowości” (Carretero 2011, 4). Co więcej – tak buduje się wspólne emocje poprzez aplikowanie sądów o przeszłości do życia codziennego i zdroworozsądkowych rozumowań tworzących społeczno-narodowy *habitus*.

Historia akademicka ciągle jest traktowana jako gwarancja i źródłowy model dla treści podręczników szkolnych, oczywiście po zabiegach adaptacyjnych, związanych z jej transpozycją na potrzeby dydaktyczne. Wielu pedagogów jest przekonanych, że relacja między „wiedzą akademicką” a „wiedzą nauczaną w szkołach” opiera się na koniecznych istotnych przekształceniach tej pierwszej, po to, aby ta druga spełniała walory skuteczności. Dzieje się tak głównie z dwóch powodów. Po pierwsze – zakłada się – naukowa, profesjonalna wiedza historyczna jest zbyt złożona i abstrakcyjna. Po drugie, szkolne metody nauczania z założenia muszą transformować te złożone treści w ramach strategii „transpozycji dydaktycznej”, która nadaje osobliwy ton nauczaniu historii: skupia się ono na wpajaniu emocjonalnego, wręcz intymnego (metonimicznego w istocie) „przylegania” do symboli narodowej tożsamości i syntaksy narracyjnych opowieści. Dzieje się to zawsze z uszczerbkiem dla krytycznego myślenia, w tym sensie więc szkolna wiedza historyczna symuluje jedynie potencjał i rozległość kontekstów opisywanych zdarzeń (Grever i Stuurman 2007). Jak to ujmuje Carretero, historia szkolna jest zarazem czymś więcej i czymś mniej niż historia akademicka. Jest uboższa faktograficznie, interpretacyjnie i kontekstowo. Ale jest czymś więcej, jako że mieści w sobie wielki obszar wartości powiązanych z wątkami historycznej narracji, której naczelnym celem jest tworzenie pozytywnego wizerunku narodowej tożsamości (Carretero 2011, 5). Może on mieć wydźwięk triumfalistyczny, rozwojowy, niekiedy mesjanistyczny i pozostaje w silnym związku, choć ma on charakter nieformalny, z wzorami zbiorowej pamięci, które albo się krzewi i podtrzymuje, albo – jak w Polsce po roku 1989

– odpomina i dowartościowuje, stara niejako na nowo zbudować pewien nowy kanon wiedzy o przeszłości z punktu widzenia preferowanych wartości. I nie dotyczy to jedynie treści podręczników, ale także podstaw programowych, perswazji wobec nauczycieli (albo ich własnej inicjatywy) oraz wielu innych działań światopoglądowych, których celem jest wpajanie preferowanego wzorca patriotyzmu⁵.

Marc Ferro szczegółowo przeanalizował treści nauczania historii w polskiej szkole po 1945 roku, odwołując się między innymi do starannej wiwisekcji sygnowanej przez Józefa Olszewskiego, czołowego działacza PZPR, tekstu pt. „Realizacja zadań wychowawczych na lekcjach historii w szkole podstawowej” i dokonując analizy wybranych podręczników z lat 60. i 70. Badacz zauważył, że zegar politycznej historii naszego kraju zatrzymał się w momencie końca II wojny światowej. Francuski historyk pokazuje karykaturalny sposób nauczania dziejów Polski w tym okresie, ich szczególne sprofilowanie etc. (Ferro 2003, 245–267). Dla dzisiejszego pokolenia młodzieży szkolnej wielu bohaterów ówczesnego areopagu wartości jest całkowicie nieznanych, egzotycznych, czy wręcz funkcjonują jako narodowi wrogowie... Warto o tym wspomnieć nie dlatego, że Ferro odkrył rzeczy nam nieznane, ale z zupełnie innego powodu. Oto bowiem, konfrontując treści nauczania z tamtych lat z całym spektrum podręczników do nauki historii, które pojawiły się po roku 1989, można pokazać, że wbrew temu, co oficjalnie zadeklarowano w gorących latach budowania nowej Polski, niewiele zmieniło się, jeśli chodzi o logikę myślenia o przeszłości

⁵ Podajmy jeden znamienity przykład. Oto pojawił się konkurs tematyczny dla uczniów gimnazjów i klas gimnazjalnych w województwie mazowieckim w roku szkolnym 2017/2018. Jego tytuł „Znani i nieznani bohaterowie opozycji lat siedemdziesiątych oraz osiemdziesiątych”. Konkurs ma wiele działań, wskazana jest podstawowa literatura przedmiotu, a jako postaci godne omówienia wymieniono: Andrzeja Gwiazdę, Lecha Kaczyńskiego, Jana Józefa Lipskiego, Antoniego Macierewicza, Karola Modzelewskiego, Kornela Morawieckiego, Jerzego Popiełuszkę, Grzegorza Przemyka, Zbigniewa Romaszewskiego, Annę Walentynowicz. Próżno szukać Lecha Wałęsy, Adama Michnika czy Jacka Kuronia. Całość konkursu wyraźnie przestawia akcenty, eliminuje pamięć o KOR, a mitologizuje „zwykłego Polaka i Polkę”; w apelu „Do nauczycieli i rodziców” możemy przeczytać, że „bohaterami historii bywali nie tylko tacy opozycjoniści, o których do dziś możemy przeczytać na kartach podręczników historii, czy dowiedzieć się od nich z najpopularniejszych mediów. Tysiące odważnych ludzi w całym kraju, aktywnych w ostatnich dwóch dekadach PRL, już po 1989 roku pozostało poza polityką”; zob. całość dokumentu: <http://natemat.pl/223271,konkurs-opolskich-bohaterach-lat-70-i-80-bez-lecha-walesy-jest-mozliwy-wedlug-mazowieckiego-kuratorium> albo <http://bip.kuratorium.waw.pl/download/2/1403/Zalacznik-Programmerytorczyznykonkursu.pdf>

Z kolei w obowiązujących od 2017 roku nowych podstawach programowych do nauczania historii niewspółmiernie wzrosło znaczenie Żołnierzy Wyklętych jako na nowo przypominanych bohaterów.

w kontekście teraźniejszości. Dotyczy to przede wszystkim strategii nauczania szkolnej wersji historii.

Rafał Stobiecki – w znakomitym tekście *Główne narracje o przeszłości Polski po 1945 roku. Próba charakterystyki* (Stobiecki 2014, 67) – przywołuje na wstępie cytaty z książki Przemysława Czaplińskiego, w której poznański literaturoznawca stawia tezę, że społeczeństwo istnieje jako wymiana narracji, ciągle się zmieniających, niegotowych, rywalizujących ze sobą i zawsze niepełnych⁶. Stobiecki, dzieląc w pełni ten pogląd, ogranicza się do obszaru historiografii, a konkretnie do trzech rodzajów opowieści (o statusie metanarracji) porządkujących wspólne dzieje, nadającym im kierunek. Dodaje, że jest „to schemat interpretowania dziejów i pisanie historii. Z tego punktu widzenia sądzę, że w odniesieniu do historiografii można je zestawić z takimi kategoriami jak »synteza dziejów Polski« czy »koncepcja dziejów narodowych«” (Stobiecki 2014, 68).

Pierwszą z opowieści historyk nazywa „narracją niespełnionej obietnicy”. Miała ona – zgodnie z paradygmatem marksistowskim narzuconym historykom po roku 1945 – charakter legitymizacji istniejącego porządku społeczno-politycznego oraz uzasadnienia nowego kształtu państwa po II wojnie światowej. Narracja ta opierała się na rewolucyjnej idei „nowego początku” i zakładała zerwanie z dotychczasową tradycją historiograficzną oraz zmuszała do poszukiwań odmiennego zakorzenienia w przeszłości, „zarówno w sensie dziejów powszechnych, jak i historii Polski” (Stobiecki 2014, 68).

Druga z wyróżnionych przez Stobieckiego opowieści to „narracja niezłomna”. Oddajmy głos autorowi, który tak ją charakteryzuje: „Powstawała ona w opozycji do marksistowskiej wizji dziejów, nawiązywała do wartości, które można zdefiniować jako »tradycyjne«. W różnych swoich wariantach, odwoływała się do odmiennych założeń metodologicznych, niosła także ze sobą inne przesłanie ideologiczne. Jej myślą przewodnią była idea kontynuacji rozumiana jako szeroko pojmowana obrona przedwojennego *status quo* i zachowania w kreowanym obrazie dziejów Polski tych elementów, które dominowały w nim w latach 1918–1939” (Stobiecki 2014, 68).

Trzecią wersją opowieści jest „narracja rewizjonistyczna”, istniejąca w istocie w postaci wielu konkurencyjnych wariantów, których wspólnym wszakże mianownikiem jest przekonanie, że „historię Polski trzeba opowiedzieć na nowo” (Stobiecki 2014, 68). Debata, omówiona dość szczegółowo w tekście Rafała Stobieckiego, a dotycząca tej ostatniej metanarracji, ma – jak się rzekło – wiele

⁶ Chodzi o książkę: Czapliński, Przemysław. 2009. *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*. Warszawa: W.A.B.

odcieni i barw, zagospodarowuje pole od nacjonalizmu po – nazwijmy to – rewizjonizm krytyczny wobec wielu epizodów z przeszłości (Jedwabne, stosunki Polaków z sąsiadami etc.), w sposób oczywisty znajduje swój wyraz także w kształcie nauczania historii. Nie bez znaczenia, jak zauważa Stobiecki, jest tutaj fakt „niewykreowania alternatywnej wizji obecności historii w przestrzeni publicznej wobec realizowanego w latach 2004–2007 hasła polityki historycznej oraz dominacji dychotomicznej (»my« – »oni«) formuły dyskusji w tej dziedzinie” (Stobiecki 2014, 68). Po dekadzie możemy wręcz powiedzieć, że próba wpisania dziejów narodowych w szerszy kontekst ogólnoeuropejski, regionalny i obywatelski jest dzisiaj w defensywie, a wartości związane z wielokulturowością, tolerancją i próbami empatycznego zbliżenia się do Innego czy idea dialogu, będące intencjonalnym celem narracji rewizjonistycznych, nie znalazły odzwierciedlenia na gruncie edukacji historycznej – zarówno w treści podręczników, jak i praktykach dydaktycznych nauczycieli przedmiotu (zob. np. Jaskułowski i Surmiak 2015).

Zanim przejdę do dalszych rozważań, pozwolę sobie na drobny rekurs do spojrzenia na analizowany tytułowy problem z punktu widzenia *antropologii podejrzeń*, jak chciałbym nazwać supozycję, że historia akademicka, potoczna i szkolna na równi podzielają wspólne cechy wywodzące się z wyobraźni symbolicznej zakotwiczonej w micie. Uważam bowiem, że omawiana wcześniej koegzystencja trzech rodzajów historii ma jeszcze jeden ważny aspekt. Jest nim obecność mitu i mitologizowania, widoczna także pod postacią pewnych przesądzeń „polityki historycznej”, która nie kryje swoich ideologicznych racji. Myślenie o historii i budowanie narodowej pamięci można zatem – z perspektywy antropologii podejrzeń – przedstawić w nieco inny sposób. O ile bowiem Robert Traba, jako historyk, przekonująco analizuje logikę dyskursu historiograficznego i sposób myślenia, w ramach którego historiografia jest bytem wtórnym wobec polityki (Traba 2009, 33), z punktu widzenia antropologii mitycznych podejrzeń jest ona zawsze wtórna wobec mitu, ciągle aktualizowanego przekazu światopoglądowego o „logice dziejów”. A idąc dalej: każda transpozycja akademickiej historii na potrzeby nauczania szkolnego jest także transpozycją określonych mitów.

Florian Znaniecki w książce *Społeczne role uczonych* opisał kategorię osób, którą nazwał „mędrcami”, kompetentnymi przewodnikami w myśleniu o problemach ładu kulturowego. Znajdziemy w niej wiele elementów, które dają się przypisać także kategorii dzisiejszych „magów-mędrców” od historii narodowej, którzy budują zręby nowej mitologii pod hasłem polityki historycznej, będącej w dużej mierze mitologią historyczną. A zatem obowiązkiem „mędrca” jest najpierw „udowodnić” przy użyciu argumentacji „naukowej”, że to strona, po której się opowiedział, jest w posiadaniu ostatecznej racji. Wykazuje tedy, że

dotychczasowe: religia, struktura polityczna, prawodawstwo, gospodarka, obyczajowość, literatura i sztuka, wizja historii i narodowych dziejów, a tym samym – system szkolnictwa są złe jako znaki starego porządku sensów. W momencie gdy zadekretuje się nowy ład i staje się on obowiązujący, ale gdzieś na jego obrzeżach czają się jeszcze rudymenty porządku starego, rolą mędrców-magów jest sukcesywnie uzasadnianie wyższości nowego ładu nad starym. Dlatego język magów musi odwoływać się do jego magicznego źródła, gdyż tylko dzięki temu dodatkowemu kreacyjnemu walorowi jest on w stanie uzyskać przewagę nad „zwykłym” językiem, który z reguły nie rości sobie pretensji do sprawczego wpływu na bieg spraw. Mowa magów zmierza ku temu, aby „zakrzyzczyć” i przesłonić konkurencyjny porządek: hasła i zaklęcia zastępują argumentację i logiczne racje.

Metoda stosowana przez magów jest uniwersalna i polega na łączeniu w jeden zbiór kolektywny dwóch odrębnych porządków myślowych. Prawda zostaje utożsamiona z dobrem (jednostki i społeczeństwa albo jednostki i narodu), fałsz odpowiada złu (np. liberalnej koncepcji wolności człowieka i jej całkowitej autonomii oznaczającej „wykorzenienie”). Skoro nowy porządek jest dobry, jego niezbywalnym atrybutem jest prawda, zarówno ta odkryta, jak i ciągle tworzona na nowo i przypominana na wzór litanii. Wymaga ona obrony przed zakusami czcicieli starego ładu, który mimo iż prawdy nie posiadli, ingerują nieustannie w możliwość jej powszechnego panowania.

Pamiętajmy jednak, że demiurg słowa nie musi udowadniać swoich racji – ich potwierdzenie jest zawarte *a priori* w mitycznej wykładni sensu świata. Znaniecki tak o tym pisze w odniesieniu do wizji społeczeństwa przyszłości, społeczeństwa bezklasowego: „Przyszły porządek ma objąć wartości, dla których brak miejsca w starym porządku i zaspokoić dążności do tej pory niezaspokojone, ale wartości te i dążenia wymagają uprawomocnienia przez ideał... Przyszłe społeczeństwo komunistyczne wymaga nowych wartości w każdej dziedzinie kultury oraz klasy robotniczej, oczyszczonej moralnie z przywar właściwych lumpenproletariatowi i biernym sługom kapitalistycznego paternalizmu, a także przepełnionej duchem nowej solidarności” (Znaniecki 1984, 356–357). Ów „uprawomocniający ideał” u Znanieckiego to właśnie mit, ale mit zwrócony ku przyszłości, mit niejako projektujący, jeśli można się tak wyrazić. Właśnie dlatego komunizm „heroiczny” tak zabiegał o magów słowa, gdyż dążył do stworzenia całościowej wizji świata, przenikającej każdy, nawet najdrobniejszy element społecznego i jednostkowego bytu.

Historię komunizmu pod względem językowej wykładni rzeczywistości, jaką on preferował, wyznaczają trzy kolejne etapy. Na początku, tak jak w starych kosmogoniach, było Słowo, mające moc tworzenia nowego i niszczenia starego. W ślad za nim pojawiają się Słowa-klucze, Słowa-zaklęcia, stanowiące podstawę

kultu Nowej Ery. Oblekanie rzeczywistości takimi słowami, jak: „socjalizm”, „dostatek”, „współzawodnictwo pracy”, „ludowa Ojczyzna”, „Partia”, „przywódca narodu”, „klasa robotnicza” itd. miało właśnie na celu jej przesłonięcie w tym szczególnym, magicznym sensie. Na końcu ostało się także słowo, ale Słowo-frazes, idealnie obrazujące bezmoc języka i rozpad mitologii, która bez nadawanej jej bezustannie sankcji światopoglądowej stała się jałowa.

Upadek komunizmu to także proces dysocjacji świadomości ludzkiej i jej otwarcie na konkurencyjne warianty możliwego urządzenia świata. Znamienne jest w tym procesie to, że dopóki upadający system jest jeszcze formalnie u władzy, myśl wolnościowa przeciwstawia mu system konkurencyjny, który ma jednakże formę zidealizowaną. Dlatego i ten historyczny moment powołuje do życia i „żywi” się słowem magów demokracji, którzy – chcąc tego czy nie chcąc – budują jej mit. Pojęcie „Polski demokratycznej” nie musi mieć w tym kontekście przede wszystkim waloru opisowego, raczej stanowi wartość, zakłęcie, pierwsze słowo nowego ładu, tego, ku któremu zmierzamy. „Stawanie” się demokracji to powrót normalnego porządku rzeczy, ostateczny kres także semantycznych nadużyć – słowa i ich odniesienia przedmiotowe zostaną raz na zawsze od siebie odróżnione i nie będą wzajemnie mieszane. To – innymi słowy – triumf *logosu* nad siłami *mythos*.

Roger Caillois już jednak przed wielu laty wskazywał na iluzoryczność ostrego przeciwstawienia sobie totalitaryzmu (każdej barwy) i ustroju demokratycznego. Powiadał on, że władza charyzmatyczna charakteryzująca państwo totalitarne „nie tylko daje się pogodzić z warunkami współczesnego życia politycznego, ale wręcz znajduje w nich szczególnie sprzyjające podłoże rozwoju, byleby tylko zręcznie korzystać z jej właściwości” (Caillois 1973, 290). Jedna z takich możliwości rodzi się zawsze wówczas, gdy w ramach demokracji do głosu dochodzą różne wizje jej urządzenia. Ostateczne uzasadnienie każdej z nich ma charakter opowiedzenia się za którymś z konkurencyjnych mitów. Mit zaś, zakorzeniony w ludzkiej psychice, aktualizuje zawsze pewne archetypy, stając figurą myślenia, która w języku przybiera postać figur retorycznych.

Wzmacnianie tego sposobu myślenia, co w zasadzie proponuje historiografia prawicowo-konserwatywna, nadając mu jeszcze wyraźny koloryt związany z jej specyficznym rozumieniem polskości (etnicznym i katolickim), jest niebezpieczne ze względów poznawczych i politycznych. Ze względów poznawczych, ponieważ – jak widać – zamienia historię w mit. Rzecz jasna rozróżnienie na historię i mit nie jest tak wyraźne, jak chcieliby pozytywistyczne nastawieni badacze, idzie tutaj raczej o pewne kontinuum. Mówiąc o micie, nie chodzi również o fałszywość opowieści o przeszłości, a raczej o to, że w przeciwieństwie do historii mit ujmuje przeszłość jako równoczesną teraźniejszości. Mit wycho-

dzi poza przeszłość rozumianą jako następstwo zdarzeń. Mit przenosi nas w sferę wartości absolutnych, które istnieją wiecznie, niezależnie od upływu czasu. Ważnym elementem mitu jest zatem idea kontynuacji, czy wręcz niezmienności. Automatycznie zakłada się (a nie dowodzi) kontynuację między przeszłością a teraźniejszością: ciągłość jest poza dyskusją i krytyczną refleksją. Nie ma różnicy między dawniej a dziś. I tak mimo upływu stuleci mamy do czynienia wciąż z tym samym zbiorowym podmiotem – homogenicznym narodem polskim – który broni swojego obowiązującego od dawien dawna tradycyjnego sposobu życia przed obcymi wpływami. Mit zaciera różnice między epokami, zestawiając ze sobą na przykład postacie z różnych okresów, które przywoływane są jako emocjonalnie nacechowane symbole pewnych postaw czy idei: bohater, męczennik, obrońca polskości/tchórz, prześladowca, zdrajca. Takie myślenie nie prowadzi do rozumienia przeszłości, lecz je zabija (Carretero 2011).

Ostatnie lata w Polsce charakteryzują się coraz większą dominacją takiego spojrzenia na historię narodową we wszystkich trzech typach metanarracji, mając dodatkowego sprzymierzeńca w konserwatywno-prawicowych i religijnych mediach (nie bez przyczyny określają się one na wyłączność jako „narodowe”). Uniemożliwia ono przede wszystkim uczniom zrozumienie procesu historycznego jako złożonej i wieloaspektowej konsekwencji zbiorowych działań ludzi, którzy często kierowali się wyobrażeniami bardzo odmiennymi od naszych. Nie pozwala również na zrozumienie roli konfliktów społecznych w historii, co przekłada się także na brak zrozumienia współczesnego demokratycznego społeczeństwa jako przestrzeni konfliktów i zderzania się różnych postaw, wartości, interesów. W ostateczności również zmitologizowana historia jako element nauczania szkolnego stoi w sprzeczności z potrzebą kształcenia obywateli świadomych tego, jak funkcjonują złożone społeczeństwa i jaką rolę odgrywa w nich konflikt. Szczegółowo traktuje o tych kwestiach w perspektywie porównawczej przytaczana już praca Mario Carretero (Carretero 2011).

Wszystko, co powyżej, w całej rozciągłości dotyczy budowania wizji nauczania historii „właściwej”, która ma być historią „prawdy”, taką zatem, która odpowiada obecnie żywionym przekonaniom i wizji politycznej społeczeństwa. Lektura przejmującej książki Georgesa Minka świetnie to uzmysławia. Francuski politolog i socjolog zauważa takie oto cechy polskiej wersji (mitologicznej) polityki historycznej: „Próbie wprowadzenia zmian w polskim panteonie narodowym można by porównać, z zachowaniem wszelkich proporcji, do działania kogoś, kto utrzymywałby dziś we Francji, że de Gaulle niczego nie dokonał czy nawet dopuścił się zdrady narodu francuskiego, układając się z aliantami. Oczywiście Lech Wałęsa nie jest de Gaulle’em. Podaję ten przykład tylko po to, by pokazać skalę rewizjonizmu historycznego, którego jesteśmy dziś świadkami w Polsce, gdzie historycznie potwierdzone miejsce architektów

wyjścia z komunizmu ma w zamyśle pomysłodawców zająć zmarły prezydent Lech Kaczyński i osoby od zawsze wierne linii PiS (odbiera się miejsce Wałęsie, lansuje Annę Walentynowicz, wprawdzie niekwestionowaną bohaterkę strajku, który legł u podstaw ruchu »Solidarności«, ale nie zasługuje na miano prawdziwej przywódczyni, odbiera się miejsce Kuroniowi czy Michnikowi, eksponuje zaś nacjonalistę i konserwatystę Macierewicz itd.)” (Mink 2017, 580).

Cytat ten wprowadza nas w temat uciszania przeszłości (*silencing the past*), ideę rozwijaną przez wybitnego, nieżyjącego już niestety, antropologa haitańskiego Michela-Rolpha Trouillota. Analizując najbardziej radykalną rewolucję przełomu XVII i XVIII wieku na jego rodzimej wyspie, rewolucję, która zniósła niewolnictwo i przyczyniła do powstania państwa rządzonego przez Mulatów, Trouillot wskazuje, jak dokonuje się „uciszania przeszłości” jako eliminowania / marginalizowania / banalizowania różnych zjawisk historycznych w procesie produkcji wiedzy o przeszłości. Dzieje się to w czterech wymiarach: w momencie doboru faktów (tworzenie źródeł), w momencie ich gromadzenia (tworzenie archiwów), w momencie ich ujawniania (budowanie narracji), co ostatecznie prowadzi do przydawania, w sposób retrospekcyjny, znaczenia wybranemu zbiorowi twierdzeń historycznych, co zwie się pisaniem historii (Trouillot 1995, 26–27). Inaczej mówiąc, każda narracja historyczna jest równoczesnym procesem objawiania i zestawem przemilczeń, a te ostatnie domagają się dekonstrukcji po to, aby wpisać je w pewien szerszy proces konstruowania wyobrażeń o logice dziejów. Niezbymalnym elementem każdej historycznej opowieści, która rości sobie prawo do bezstronności i obiektywizmu, jest kwestia władzy, tak jak chciał to widzieć Michel Foucault. Słowem, historia dostarcza nam „śladów” i tropów, tworzy je wszakże w obliczu uciszania i przemilczania tego wszystkiego, co uważa się za fakty mniej znaczące. Tak stało się w wypadku Haiti. Po pierwsze, łańcuch zdarzeń składających się na całość zwaną „rewolucją haitańską” był nie do pomyślenia, nim dokonały się te wydarzenia, historia nie znała podobnego „zestawu” faktów. Po drugie, w momencie, kiedy doszło do wydarzeń, były one systematycznie przekształcane zgodnie z dotychczasową logiką postrzegania niewolnictwa w koloniach.

Stąd – jak pisze haitański antropolog – albo starano się to zdarzenie „wymazać” ze zbiorowej pamięci Europejczyków, albo maksymalnie strywalizować i zbanalizować. Obie strategie to sposoby i metody – w istocie – uciszania i przemilczania. Trouillot nie waha się znaleźć ekwiwalencji między rewolucją na Haiti a Holokaustem, pisząc, że w obu wypadkach strategia uciszania ma analogiczny charakter: albo „nic się nie wydarzyło”, albo „to nie było aż tak straszne, nie aż tak istotne w obliczu ważniejszych zdarzeń”. Możemy dodać, że tak rozumiane uciszanie przeszłości dokonuje się obecnie na naszych oczach.

To, co analizował Ferro w kontekście nauczania historii w PRL, dla dzisiejszych historyków rewizjonistów jawi się jako skandal, zestaw faktów „do zapomnienia”. W ich miejsce mamy ciągle poszerzający się areopag nowych i starych bohaterów, wpisanych w mityczną dziejową ciągłość. Można zatem rzec, że konstruowanie kanonu wiedzy o przeszłości ma zawsze naturę „bulimiczną”: wraz z ideologicznymi zmianami każda nadmiarowa ekspozycja postaci i zdarzeń zastępowana jest – równie niekiedy nieokiełznanym – apetytem na „historię pisaną na nowo”.

Korzystając z inspiracji Enzo Traverso z książki *Historia jako pole bitwy*, warto zauważyć, że w kontekście nowej mozaiki, w jaką ułożył się świat po roku 1989, nauki społeczne i historiografia w czasie ostatnich dziesięcioleci naszkicowały zarys nowego podejścia do współczesnego świata, znacznie przekraczającego granice badania historycznego. Jak pisze Traverso: „Występują w nim nieustanne napięcia między przeszłością a teraźniejszością, między historią a pamięcią, między opinią znawców a publicznym użytkiem, jaki się robi z przeszłości. Uniwersytet nie jest jedynym miejscem, gdzie się one odbywają, trafiają one do mediów w najszerszym tego słowa znaczeniu [...] Historia wpisuje się zawsze w teraźniejszość. Liczne dzieła historyczne mówią nam więcej o swojej epoce, wyjaśniając jej świat wyobrażeń i jej idee, niż o przeszłości, której tajemnice chciałyby przeniknąć” (Traverso 2014, 12). Rozwija się historia globalna, jesteśmy świadkami powrotu wydarzenia i pojawienia się pamięci. Transatlantycki model cywilizacyjny przestaje być adekwatny do perspektywy XXI wieku, ale ciągle zdaje się dominować w edukacji historycznej, powracającej w Europie – co jest paradoksem – do swoich korzeni romantycznych, etnonacjonalizmu i uparcie etnocentrycznej.

W kontekście niniejszych rozważań interesuje nas zwłaszcza to, co można nazwać kondensacją pamięci, owo swoiste skrzyżowanie się pamięci i historii, wywierające przemożne piętno na strategiach i taktykach nauczania historii. Traverso jasno deklaruje: „Zakrzepły czas zimnej wojny ustąpił i mogło się odsłonić mnóstwo wspomnień do tej pory ocenianych, utajnionych albo stłumionych. Umieszczona w nowym paradygmacie podejść do współczesnego świata *pamięć* zepchnęła na drugi plan pojęcie *społeczeństwa*, które od 60. do 80. lat XX wieku zdawało się niepodzielnie panować w gabinetach historyków. Pamięć, do której do tej pory sięgali tylko pewni zwolennicy historii ustnej, nagle uzyskuje status zarazem źródła i przedmiotu badania historycznego, stając się nawet rodzajem modnej etykiety, słowem wyświechtanym, używanym często jako synonim historii” (Traverso 2014, 17).

Można wskazać cztery reguły odtwarzania historii w teraźniejszości, których nieobecność rzuca się w oczy, kiedy śledzimy paradygmat zmitologizowanej polityki historycznej.

[1] Reguła *kontekstualizacji*: umieszczanie zdarzenia albo idei w ich epoce, w ramach społecznych, w otoczeniu intelektualnym i językowym, w krajobrazie mentalnym, które są im właściwe.

[2] Reguła *historyzmu*: chodzi o historyczność rzeczywistości, która nas otacza, konieczność podchodzenia do faktów i idei z perspektywy diachronicznej, która ujmuje ich przeobrażanie się w czasie. Reguła ta opiera się na opozycyjnym wobec historyzmu klasycznego i pozytywistycznego założeniu, iż „historia nie ma swego własnego sensu, który by się wyłaniał z niej samej przez ścisłe odtworzenie faktów” (Traverso 2014, 24). Przed tym przestrzegał Walter Benjamin, proponując historyzm krytyczny zamiast historii pisanej z punktu widzenia zwycięzców, promującej apologetyczną wizję przeszłości.

[3] Reguła *komparatyzmu*: porównywanie zdarzeń, epok, kontekstów, idei jest czynnością niezbędną w usiłowaniach ich zrozumienia. To dotyczy choćby pojęcia rasy, niewolnictwa, narodu (zob. Burszta 2017b).

[4] Reguła *konceptualizacji*: żeby pojąć to, co rzeczywiste, trzeba uchwycić to za pomocą pojęć lub typów idealnych, nie przerywając z tego powodu pisania historii w sposób narracyjny. Wybitne pisarstwo Reinharta Kosellecka i jego *Semantyka historyczna* są pod tym względem wzorcem (Koselleck 2001).

Słowem: to zawsze w teraźniejszości odtwarza się, ujmuje myślowo i interpretuje przeszłość, a pisanie historii – tym bardziej odnosi się to do historii politycznej – ma udział, doznając zarazem z tej strony ograniczeń, w tym, co Jürgen Habermas nazywa „użytkiem publicznym”. Historia – jak pisał Benjamin – jest nie tylko „nauką, ale w tej samej mierze »formą przypomnienia sobie«”. Jak zauważył Koselleck: na bliższą metę możliwe jest, że historię tworzą zwycięzcy, ale na dalszą metę historyczne korzyści poznawcze pochodzą od zwyciężonych (za Traverso 2014, 27).

Dzisiejsza rewizjonistyczna, „narodowa” historiografia, jawiąc się i definiując jako zwycięska, musi „uciszać” to wszystko, co jest z nią niezgodne, także na poziomie szkoły i kształtowania potocznych wyobrażeń o historii i specyficznych „figur pamięci”.

Szczególną rolę w tym programie reedukacji wyznaczono polityce historycznej, aplikowanej zwłaszcza w szkole. Przywrócenie Polakom ich własnej historii to warunek tego, aby Polska znów stała się Polską. Prawicowa argumentacja wychodzi przy tym z zupełnie niezgodnego ze stanem badań założenia, że szkoła, a przede wszystkim lekcje historii nie kształcą patriotyzmu. Zarówno analizy podręczników do historii, badania jakościowe wśród nauczycieli oraz badania ilościowe wśród uczniów i nauczycieli pokazują wyraźnie, że w zasadzie głównym celem nauczania tych przedmiotów jest rozwijanie wśród uczniów postaw patriotycznych, w tym poszanowania dla symboli narodowych, lojalności wobec narodu polskiego, świadomości narodowej, poczucia obowiązku

działania na rzecz Polski. Szkolna edukacja historyczna w obecnej postaci jest ufundowana na założeniu o konieczności budowania wspólnoty narodowej, co podzielają również nauczyciele historii (zob. np. Jaskułowski i Surmiak 2015). Trudno sobie wyobrazić jeszcze bardziej patriotyczne podręczniki do historii czy lekcje historii. Podobny trend cechuje uczenie historii w Europie Zachodniej, o czym szczegółowo traktują wielokrotnie przywoływana ważna książka Mario Carretero i inne pozycje zajmujące się publicznymi debatami nad edukacją historyczną w specjalnej serii wydawniczej (np. Nakou i Barca 2010).

Jeżeli czegoś w szkolnej historii brakuje, to krytycznego spojrzenia na polski naród. Krytycznego nie tyle w sensie ukazywania ciemnych stron naszej historii, ile historycznej analizy tego, jak to przekonanie, że istnieje jakaś „nasza historia”, się kształtowało. A także co znaczy „nasza”, co kryje się pod na ogół bezrefleksyjnie stosowanym zaimkiem „my”, „tutaj” czy „nasze”, zwłaszcza w kontekście procesów inkluzji i ekskluzji. Inaczej mówiąc, osnową nauczania historii w szkole jest transcendentna i ontologiczna kategoria narodu, który istnieje niejako poza czasem. Mimo upływu wieków mamy do czynienia z tym samym zbiorowym podmiotem definiowanym w sposób esencjalistyczny, wykluczający w zasadzie różnego rodzaju mniejszości albo traktujący je nieufnie (zob. Burszta i Jaskułowski 2016).

Dzieje Polski ujmowane są w kategoriach teleologicznych, jako proces zdeterminowany jego końcowym efektem, tj. powstaniem niepodległego państwa polskiego. Dzieje narodu polskiego to nieustanna walka o wolność symbolizowana przez królów, rycerzy, żołnierzy i polityków. Postacie historyczne rozpatrywane są w kategoriach moralnych przykładów: przysłużył się narodowi czy też się nie przysłużył, a więc był zdrajcą. Brakuje nie tyle nauki patriotyzmu, ile nauki o patriotyzmie: historycznego spojrzenia na kategorie narodu i tego jak się kształtowało przekonanie, że naród to wspólnota najważniejsza i godna poświęcenia. Edukacja historyczna w obecnym kształcie ma w dużej mierze ahistoryczny charakter, kształtując przekonanie, że naród to grupa odwieczna, homogeniczna i spójna, przynależność narodowa to rzecz niemal naturalna, a tym samym lojalność wobec narodu wyznacza granice tego, co moralne. Innymi słowy – nadal rozgrywa się w rejestrze mitycznym.

W pełni zgadzam się z Ludwikiem Stommą, który w jednej z książek w kontekście powszechnej edukacji historycznej pisze: „W tym sensie mit określa świadomość społeczną we wszystkich bodaj wspólnotach narodowych i państwowych. Polacy nie są w tym względzie wyjątkiem, acz wychowanie mityczne przybiera u nas specyficznie natrętne i nieraz karykaturalne formy budujące najczęściej podwaliny do samozadowolenia zbiorowego. Dlatego też warto, tak mi się wydaje, z mitami owymi polemizować i świętości szargać” (Stomma 2006, 5). Jest to tym bardziej aktualne w czasach retrotopii, o której pisał

w swojej ostatniej przed śmiercią książce Zygmunt Bauman (Bauman 2017; Burszta 2017a).

Świat drugiej dekady XXI stulecia jest antyutopijny, pełen niewiary, że przyszłość może przynieść postęp, polepszyć zbiorowy i indywidualny byt. Przeciwnie, jest przepojony nostalgią za czasami, które z dzisiejszej perspektywy jawią się jako pożądane, rzekomo sprawdzone, choć przecież także pełne przemocy i okrucieństwa. Przeszłość jest idealizowana i traktowana wielce wybiórczo, jako „nasza” przeszłość. Przeszłość już była, nie może więc popełnić błędów, które przyszłość jak najbardziej jest w stanie. Co więcej, można nią manipulować – i tak się właśnie powszechnie robi. Niewiara w przyszłość – powiada Bauman – napędza retrotopijne tendencje, rozlewające się w niemal wszystkich obszarach życia jednostkowego i zbiorowego (Bauman 2017). Jednym z nich z pewnością jest nauczanie historii.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Zygmunt. 2017. *Retrotopia*. Cambridge: Polity.
- Burszta, Wojciech Józef. 2017a. „Płynność i retrotopia.” W *Przyszłość kultury. Od diagnozy do prognozy*, red. A. Kisielewska, A. Kisielewski, M. Kostaszk-Romanowska, 15–28. Białystok: Wydawnictwo PRYMAT.
- Burszta, Wojciech Józef. 2017b. „Uciszanie przeszłości – niewolnictwo – antropologia.” *Filo-Sofija* 1: 25–37.
- Burszta, Wojciech Józef, i Krzysztof Jaskułowski. 2016. „Uciszanie krzykiem. W drodze ku Polsce Wielkiej i Zawsze Niezłomnej.” *Odra* 4: 8–12.
- Caillois, Roger. 1973. *Żywiół i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz. Warszawa: PIW.
- Carretero, Mario. 2011. *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Grever, Maria, i Siep Stuurman, red. 2007. *Beyond the Canon: History for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave.
- Ferro, Marc. 2003. *The Use and Abuse of History. Or how the past is taught to children*. London: Routledge.
- Jaskułowski, Krzysztof, i Adrianna Surmiak. 2015. „Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town.” *Critical Studies in Education*. doi: 10.1080/17508487.2015.1117006.
- Koselleck, Reinhart. 2001. *Semantyka historyczna*, przeł. W. Kunicki. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Mink, Georges. 2017. *Polska w sercu Europy od roku 1914 do czasów najnowszych. Historia polityczna i konflikty pamięci*, przeł. M. Kozłowska, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Nakou, Irene, i Isabel Barca, red. 2010. *Contemporary Public Debate over History Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sandwell, Ruth, red. 2006. *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stobiecki, Rafał. 2014. „Główne narracje o przeszłości Polski po 1945 roku. Próba charakterystyki.” W *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, red. E. Domańska, R. Stobiecki, T. Wiślicz, 67–87. Kraków: Universitas.
- Stomma, Ludwik. 2006. *Polskie złudzenia narodowe*. Poznań: Sens.
- Traba, Robert. 2009. *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Traverso, Enzo. 2014. *Historia jako pole bitwy*, przeł. Ś.F. Nowicki. Warszawa: Książka i Prasa.
- Trouillot, Michel-Rolph. 1995. *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- Trouillot, Michel-Rolph. 2002. „The Otherwise Modern. Caribbean Lessons for the Savage Slot.” W *Critically Modern. Alternatives, Alterities, Anthropologies*, red. B.M. Knauft. Bloomington: Indiana University Press.
- Urbańczyk, Przemysław. 2015. *Zanim Polska została Polską*. Toruń: WN UMK.
- Znaniecki, Florian. 1984. *Społeczne role uczonych*. Warszawa: PWN.

SILENCING THE PAST FOR THE PRESENT, STRATEGIES AND TECHNIQUES
OF HISTORICAL EDUCATION IN SCHOOLS

SUMMARIES

The article discusses the coexistence of three types of historical narratives – academic, everyday and educational – that create the basic context for establishing a synthesis of national history in how the recent past is being taught today both in Poland and in other European countries. This specific conglomerate, a mix of different types of narratives that expose the logic of history, that has a common source – mythology. At the same time, it lies at the foundation of the titular problem of “silencing the past” for the needs of contemporary discourses, as well as “historical bulimia”, understood as a surplus representation of preferred visions of history that are structured according to a mythically-understood and unconditional initial situation.

Keywords: history, education, narrative, patriotism, nation