

Opinia o projekcie podstawy programowej przedmiotu **historia** dla szkoły podstawowej

Anna Dzierzowska,
nauczycielka historii, współredaktorka Społecznego Monitora Edukacji
dr hab. Piotr Laskowski,
nauczyciel historii, wykładowca akademicki

WSTĘP

W niniejszej opinii omawiamy cele oraz niektóre zakładane treści projektowanej nowej podstawy programowej. **Naszym zdaniem, cele te i ułożona zgodnie z nimi podstawa nie spełniają wymogów, dotyczących edukacji, zawartych w dokumentach prawa międzynarodowego, w szczególności stoją w sprzeczności z art. 28 punkt 1d Konwencji o Prawach Dziecka, w którym mowa jest o tym, że nauka dziecka winna być ukierunkowana na *przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia.***

W **pierwszej części** niniejszego opracowania omawiamy cele i niektóre treści projektowanej podstawy, zwracamy uwagę na – merytorycznie błędne a wychowawczo groźne – podporządkowanie historii myśleniu w kategoriach „narodu”. Porównujemy też niektóre treści z (niewiele niestety lepszymi) treściami podstaw obecnie obowiązujących i wskazujemy kwestie szczególnie problematyczne z punktu widzenia tych wartości, o jakich mówi Konwencja. W **części drugiej** zamieściliśmy kilka ogólnych uwag dotyczących podejścia do nauczania historii w Polsce, widocznego zarówno w podstawach obowiązujących, jak i w projekcie nowych, podejścia, które naszym zdaniem jest dydaktycznie mało użyteczne, a merytorycznie przestarzałe i niezgodne z obecnym stanem nauk historycznych.

Rekomendujemy **odrzućcie w całości projektu nowej podstawy programowej**, poddanie sposobu, celów i formy nauczania historii debacie publicznej. Rekomendujemy także **odejście od myślenia o szkolnej historii w kategoriach historii przede wszystkim, czy też niemal wyłącznie, polityczno-militarnej i włączenie do programów szkolnych historii gospodarczej, społecznej, historii życia codziennego, historii mentalności, historii ciała, mikrohistorii, historii ludowej, nurtów zajmujących się historią kobiet, historii postkolonialnej oraz innych nurtów współczesnej historiografii.**

CZĘŚĆ PIERWSZA:

ANALIZA PODSTAW PROGRAMOWYCH Z HISTORII, OBOWIĄZUJĄCEJ I PROPONOWANEJ

Ostatnia duża reforma podstaw programowych odbyła się w 2008 roku. Napisane wtedy podstawy (które nazywamy w niniejszym tekście podstawami z 2008 lub obowiązującymi podstawami), opierały się na kilku założeniach, z których najważniejszym, z punktu widzenia niniejszej analizy, była próba silniejszego powiązania historii gimnazjalnej z licealną – pierwsza klasa szkoły ponadgimnazjalnej, poświęcona na uczenie o XX wieku, miała domykać cykl kształcenia, otwarty w gimnazjum. W ten sposób obecne uczennice i uczniowie przerabiają ten sam materiał, na różnych poziomach, **dwa lub trzy razy**: po raz pierwszy w szkole podstawowej, po raz drugi – w gimnazjum i klasie I LO; trzeci raz dotyczy tylko osób, planujących zdawanie matury z historii (klasa II i III LO, historia rozszerzona).

Obowiązująca podstawa programowa z historii (podstawa z 2008 roku) jest pod wieloma względami niedobra. Opiera się niemal wyłącznie na historii rozumianej jako historia polityczna i militarna, jest także polono- i europocentryczna zarówno w wyborze treści, jak i na poziomie języka. Dokładnie omówimy to w części drugiej, tu chcemy powiedzieć **tylko: nowa podstawa, której projekt przedstawiło do konsultacji MEN, dziedziczy wszystkie wady starej, nie dodaje do niej praktycznie żadnych zalet, a w niektórych punktach jest zdecydowanie gorsza.**

Przypomnijmy, że o projekcie nowej podstawy programowej **zdażyła się już krytycznie wypowiedzieć Rada Naukowa Instytutu Historii UW¹**. Historycy i historyczki z UW nie zakwestionowali tego, co kwestionujemy my – czyli generalnej zasady opierania nauki w szkołach niemal wyłącznie na historii politycznej – ale podkreślili, że: *projekt podstawy programowej w zbyt małym stopniu uwzględnia historię społeczną. Jest to szczególnie widoczne w sposobie ujęcia dziejów XIX w. [...] Utrudnia to wyjaśnienie pewnych kwestii z zakresu historii Polski wzmiankowanych w podstawie, jak „rewolucja 1905 r.”, czy „socjalizm” (s. 87, p. 4-5). Z kolei w p. 22.3 (s. 86) pojawia się „uwłaszczenie chłopów”, choć we wcześniejszych punktach podstawy nie wspomina się o kwestii pańszczyzny. W podstawie zabrakło odniesień także do kwestii emancypacji Żydów, czy ruchu emancypacyjnego kobiet.* Podkreślono, że **MEN nie przedstawiło jeszcze**

1 <http://www.uw.edu.pl/historia-nowa-podstawa/>

projektu podstaw programowych do liceum, nie wiadomo zatem, jak decydenci oświatowi wyobrażają sobie ciąg dalszy nauczania historii².

Rada Naukowa skrytykowała także rozdzielenie historii i wiedzy o społeczeństwie. Podkreślono brak zwrócenia uwagi na historię mniejszości narodowych w dziejach I i II Rzeczypospolitej. I wreszcie, w najmocniejszym bodaj punkcie swoich uwag, historycy i historyczki z UW napisali:

Z ubolewaniem stwierdzamy, że w nowej podstawie programowej zrezygnowano z dbania o tak ważne dla współczesnego społeczeństwa postawy, jak: zaangażowanie w działania obywatelskie, wrażliwość społeczna, tolerancja dla odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, przeciwstawianie się przejawom dyskryminacji, podtrzymywanie więzi nie tylko ze wspólnotą lokalną i narodową, ale także europejską i globalną. Nie ma ich nie tylko wśród celów wychowawczych przypisanych do lekcji historii, ale także wiedzy o społeczeństwie.

Zacznijmy zatem od tej ostatniej kwestii. **Najważniejsze bowiem zmiany dotyczą opisanych w projektowanej podstawie celów edukacji historycznej.** Warto zestawić ze sobą następujące cytaty:

Obowiązująca podstawa programowa, ta z 2008 roku³, tom 4, *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, w dziale *Zalecane warunki i sposoby realizacji*, strona 34, mówi co następuje:

Zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów następujących postaw:

- 1) zaangażowania w działania obywatelskie: uczeń angażuje się w działania społeczne;*
- 2) wrażliwości społecznej: uczeń dostrzega przejawy niesprawiedliwości i reaguje na nie;*
- 3) odpowiedzialności: uczeń podejmuje odpowiedzialne działania w swojej społeczności, konstruktywnie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych;*
- 4) poczucia więzi: uczeń odczuwa więź ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną;*
- 5) tolerancji: uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciw stawia się przejawom dyskryminacji.*

2 Na razie wiemy tyle, że zaproponowana podstawa programowa do nauczania w szkołach branżowych jest żywcem, słowo w słowo, skopiowana z obowiązującej podstawy do szkół zawodowych, czyli obejmuje wiek XX. Tylko, przypomnijmy – obecnie obowiązująca podstawa dopełnia naukę w gimnazjum, podczas gdy przyszłe uczennice i uczniowie szkół branżowych iść będą do szkoły po kilku latach uczenia się wg zupełnie innego programu.

3 Za: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=228>

To dość skromny program jak na XXI wiek i wyzwania współczesności, które wymagają przede wszystkim ogólnoludzkiej solidarności. Jest jeszcze opis „zalecanych warunków i sposobu realizacji” licealnego przedmiotu *Historia i społeczeństwo*, który brzmi tak (s. 66):

Zajęcia historia i społeczeństwo służą poszukiwaniu dziedzictwa epok, zatem mają zarówno charakter poznawczy, jak i wychowawczy. Ich celem jest utrwalenie pozytywnej postawy wobec przeszłości – gotowości do podjęcia dziedzictwa. Treści nauczania wydobywają poszczególne wątki dziedzictwa kulturowego, ważne z perspektywy współczesnej, nawet takie, które są drugorzędne z perspektywy epoki, do której przynależą. Szczególnie zalecane jest szerokie uwzględnianie problematyki ojczyściej i regionalnej.

Wszystko to można by – i warto by – poddać szerokiej dyskusji. Która już jednak, rzecz jasna, nie nastąpi.

I wreszcie w komentarzu do **obowiązującej** podstawy jej autorki i autorzy (wymienieni z imienia i nazwiska) dodatkowo wyjaśniają jej cele i filozofię (s. 67), pisząc:

W Polsce nauczanie historii pełniło zawsze szczególną rolę – wiedzę historyczną uznaje się za spoiwo narodowej i cywilizacyjno-kulturowej wspólnoty, co wywołuje bardzo wysokie oczekiwania wobec osób i instytucji, biorących udział w tworzeniu i realizacji koncepcji szkolnej edukacji historycznej. Winna ona nie tylko zaznajamiać uczniów z dziedzictwem minionych epok, ale również kształtować ich postawy – wprowadzać w ogólnoludzki system wartości, wpajać wartości związane z tradycją, zwłaszcza ojczyztą, umacniać przywiązanie do idei wolności i tolerancji, przygotowywać do uczestnictwa w życiu publicznym, pomagać lepiej zrozumieć otaczający świat i mechanizmy życia społecznego. Celem edukacji historycznej, na który kładzie nacisk współczesna dydaktyka, jest również zaznajomienie uczniów z warsztatem historyka i kształtowanie tzw. myślenia historycznego oraz umiejętności pozwalających na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym.

Dalej, w kolejnych punktach komentarza, autorki i autorzy szerzej wyjaśniają cele, założone dla każdego etapu nauczania i tłumaczą się z doboru takich, a nie innych, treści.

Jak to już zostało powiedziane, każdy z wymienionych tu punktów mógłby zostać poddany szerokiej dyskusji. Nasza wizja nauczania historii – ta, o której piszemy w drugiej części niniejszego komentarza – różni się pod wieloma względami od tu zaproponowanej. Odnotujmy

zatem tylko staranność, z jaką autorki i autorzy próbowali uczynić ze swojej podstawy programowej jedną spójną całość.

Projekt nowej podstawy programowej dla szkoły podstawowej⁴ wylicza, wśród ogólnych celów kształcenia, konkretne, odnoszące się do edukacji historycznej. I tak na stronie 4 załącznika nr 2 zostało powiedziane, że:

*Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest **wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej**, przywiązania do historii i tradycji narodowych [...]. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.*

Pierwsze dwa cytowane zdania kreślą prostą i jednoznaczną wizję edukacji nacjonalistycznej.

Postawa społeczna zostaje wskazana jako rozwinięcie postawy patriotycznej, ta z kolei zaś wyraźnie utożsamiona z silną identyfikacją 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:

- **romantyczna**, wczesno-dziewiętnastowieczna 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 pseudo-biologicznych kategoriach wspólnoty „krwi i rasy” koncepcja narodu jako wspólnoty ludzi o tym samym „pochodzeniu”, wspólnoty zamkniętej, nie dopuszczającej „obcych” elementów, broniącej swojej tożsamości przed jakimkolwiek

4 Cytujemy za stronę Rządowego Centrum Legislacji, <http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12293659/katalog/12403175#12403175>; projekt podstaw programowych do szkoły podstawowej znajduje się w załączniku nr 2; pracy nad komentowaniem projektu nie ułatwia fakt, że opublikowane na stronach Rządowego Centrum Legislacji pdf-y mają taką postać, że nie daje się z nich kopiować fragmentów tekstów.

„zanieczyszczeniem”, wspólnota, której relacja z innymi oparta jest na jawnie wyrażanej wrogości, na założeniu o istnieniu nieuchronnego konfliktu i walki między różnymi narodami.

Połączone i splecione, te dwie koncepcje przenikają między innymi XIX- i część XX-wiecznej historiografii, która zaczyna opisywać dzieje poszczególnych grup ludzkich jako dzieje narodu właśnie. W ten sposób Mieszko, książę Polan, staje się w 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” (nierozzerwalnie już wówczas ze sobą splecione), stały się jednym z wielkich motorów 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 chcą uczynić częścią programu wychowawczego szkoły.**

W trzecim zacytowanym zdaniu tolerancja i szacunek (mające „zrównoważyć” przywiązanie do tożsamości narodowej) przechodzi w płynnie w – zresztą ważny i godzien podkreślenia – cel, jakim jest wrażliwość na problemy przyrody. **Otóż, z radością powitałybyśmy taki program nauczania, który rzeczywiście czyniłby człowieka częścią przyrody, uczył kwestionować nasze nieuzasadnione poczucie wyższości wobec niej i budował postawę troski wobec środowiska.** Nie taki jest jednak sens cytowanego zdania. Zderzone z dwoma poprzednimi, wydaje się być tym zdaniem, do którego autorzy podstawy włożyli naraz, w skondensowanej formie, wartości, o których odwołują się dokumenty prawa międzynarodowego (jak choćby przywoływana Konwencja o Prawach Dziecka).

Na stronie 12 cel nauczania historii opisano w sposób następujący: *Historia jest skarbnicą zbiorowej pamięci. Na tym przedmiocie uczeń poznaje przeszłość „małej Ojczyzny”, losy kraju, jego najbliższych sąsiadów oraz dzieje zwane powszechnymi. Spogląda na nią poprzez wydarzenia i ludzi, którzy w nich uczestniczyli, uczy się wyciągać wnioski i pełniej rozumieć współczesność, tak, by współtworzyć wspólnotę wartości, tych wartości, które przez wieki wyrażała najpełniej, nieustannie obecna w historii Polski, idea wolności.*

Prawie dobrze, prawda? Poza jednym grubym błędem historycznym: nie wiemy, jakiej nie-wiedzy trzeba, żeby mówić o „idei wolności” jako „nieustannie obecnej” w dziejach kraju, w którym, lekko licząc od XV do początku XIX wieku co najmniej 70-80% społeczeństwa żyła w poddaństwie,

doznając nieustannego wyzysku i przemocy⁵. Prawda, chłopci 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). Poza tym, jeśli cytowany fragment zdaje się obiecywać nam, że w szkole pojawią się „dzieje powszechnie”, to ta obietnica nie zostaje w podstawie zrealizowana. Pierwsze zdanie cytowanego fragmentu należy natomiast do kategorii zdań tyleż pięknych, co pustych – problem tak z historią jako nauką, jak i z historią szkolną (nie mówiąc już o tak zwanej polityce historycznej) polega na tym, że właśnie historia sama nierzadko ową „zbiorową pamięć” wytwarzała; pytanie brzmi (i to akurat jest pytanie, które można stawiać jako jedno z pytań na lekcjach, na pewno przynajmniej w szkołach ponadpodstawowych), kto miał moc owego wytwarzania zbiorowej pamięci, jak owa pamięć była „robiona” i co najważniejsze – w interesie jakich grup społecznych lub politycznych⁶? Pamięć zresztą jak mało co bywa także przedmiotem sporów, a nawet walk – pytaniem jest bowiem, jakąż to „zbiorowość” uważamy za tę, której „pamięć” ma być pamięcią zasługującą na przechowywanie w „skarbnicy”?

Kolejny akapit pozostawia jeszcze mniej złudzeń:

*Głównym celem historii jako przedmiotu szkolnego jest poznanie **ważnych wydarzeń z dziejów narodu polskiego**, zwłaszcza poprzez dokonania wybitnych postaci historycznych, a także **zapoznanie z symbolami narodowymi, państwowymi i religijnymi**, wyjaśnienie ich znaczenia oraz kształtowanie postawy szacunku wobec nich.*

Do wszystkiego, co już zostało powiedziane, dochodzi tu teraz nowy element: ustawienie obok siebie, na równi, w pozycji wyróżnionej, symboli „narodowych, państwowych i religijnych”. Projekt podstawy nie mówi nam, rzecz jasna, o jaką religię chodzi. Nie musi; utożsamienie dziejów dowolnej wspólnoty z dziejami narodu i państwa i powiązanie tychże z dowolną wspólnotą religijną, jest bardzo czytelnym, a zarazem bardzo niepokojącym, sygnałem. Otóż w tym momencie już bardzo wyraźnie widać, że możliwość jakiegokolwiek odmiennej narracji – na przykład, choćby, narracji o antykościelnych, antyfeudalnych buntach chłopskich, narracji o ateistycznym, uniwersalistycznym oświeceniu, nie mówiąc już o jeszcze silniej ateistycznej i jeszcze wyraźniej a-narodowej i a-państwowej tradycji radykalnej lewicy – zostaje całkowicie wykluczona. W ogóle

5 Oczywiście, dokładnie ten sam zarzut można postawić podstawie obowiązującej, choć tam użyte sformułowania są nieco mniej kategoryczne, nieco bardziej rozmyte.

6 Patrz np. E. Hobsbawm, T. Ranger, *Tradycja wynaleziona*, WUJ, 2008

niemożliwa staje się jakakolwiek narracja poza tą o narodzie, państwie (jak właściwie sobie autorzy wyobrażają średniowiecze?) i Kościele.

Jeśli zestawimy ze sobą te dwa akapity – ten o skarbnicy, dziejach powszechnych i wolności z tym o Polsce, państwie i narodzie – jasnym się stanie, że drugi przeczy pierwszemu, wymazuje go i unieważnia. Kropkę nad i stawia się na stronie 91, gdzie w rozdziale *Warunki i sposób realizacji (przedmiot historia)* napisano: *Na plan pierwszy na każdym etapie nauczania w szkole podstawowej powinno wysuwać się kształtowanie i rozwijanie postawy patriotycznej, przy jednoczesnym poszanowaniu dla dorobku innych narodów.* Tu zatem deklaruje się dopuszczenie do głosu „innych narodów”, pod warunkiem, rzecz jasna, że mają zasługujący na szacunek „dorobek”. Gdyby autorzy podstawy czytali historyków i historyczki z nurtu tak zwanego postkolonializmu, 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 nie-narody, zasługujące w najlepszym razie na to, aby je „ucywilizować”, w najgorszym – by potraktować je tak, jak sienkiewiczowski Staś potraktował „dzikich” Arabów. Ale autorzy projektu podstawy (kimkolwiek są, informacje o tym, kto te podstawy pisał, nie są łatwo dostępne) z całą pewnością krytyki postkolonialnej nie czytali.

Zwracano już uwagę (piszą o tym min historycy i historyczki z UW w swojej recenzji), że kształcenie historyczne w projekcie nowej podstawy 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 taki kanon „wielkich” (nawet otwarty – a autorzy projektu podstawy zapewniają, że obok wymienionych postaci mogą zostać uwzględnione także inne – s. 91), z reguły przedstawia on przede wszystkim mężczyzn należących do klas rządzących/uprzywilejowanych.** Na zaproponowanej w podstawie liście (s. 81) mamy cztery kobiety (księżniczkę, królową, uczoną i żołnierkę – skądinąd to więcej kobiet niż w całej obowiązującej obecnie podstawie, gdzie są tylko trzy: królowa, uczona, wybitna aktorka), czterech książąt, jednego uczonego, dwóch polityków, jednego papieża oraz liczną grupę żołnierzy. Chłopów i robotników reprezentują anonimowi „kosynierzy” Kościuszki (chłopi) oraz równie anonimowi bohaterowie „Solidarności” (robotnice i robotnicy, jeśli przyjmiemy życzliwą dla autorów podstawy interpretację). Pomijamy tu kwestię kryteriów doboru – o tym wiele już napisano w innych komentarzach do projektu podstawy – najważniejsze jest to właśnie, że tak skonstruowany zestaw pracuje na koncepcji „wielkości” (tylko „wielcy” i „zasłużeni” mają prawo do 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). O tym, jak niewychowawcze – i jak sprzeczne z zasadą wychowywania w duchu pokoju – jest bezrefleksyjne wpajanie szczególnego podziwu dla żołnierzy, chyba nie trzeba przekonywać.

Z rzeczy pozornie drobnych, ale istotnych, warto zwrócić uwagę jeszcze na jedną. **Choć w samych treściach nauczania w projekcie pojawiają się wzmianki o różnych źródłach historycznych, nie ma o nich w zasadzie mowy w *Warunkach i sposobach realizacji*.** Na stronie 91-92, gdzie wymienia się proponowane metody pracy, są m.in. rekonstrukcje historyczne, ale nigdzie nie mówi się wprost o pracy ze źródłami. Warto też zwrócić uwagę, że – i to jest chyba duża nowość – w tym miejscu pojawia się też lista instytucji, z których materiałów dydaktycznych warto korzystać: trzy fundacje (w tym Ośrodek „Karta”) oraz Instytut Pamięci Narodowej. Lista nie jest – teoretycznie – zamknięta, jednak sam fakt jej zamieszczenia i wyróżniona pozycja, jaką zajmuje na niej IPN, jest bardzo znaczący.

W samym swoim kształcie i treściach, jakie proponuje, nowa podstawa niewiele różni się od obecnie obowiązującej: historia w kluczu niemal wyłącznie politycznym, ułożona chronologicznie, przewaga dziejów Polski, nieduża dawka Europy, brak historii powszechnej. Równocześnie projekt nowej podstawy jest, jak to już zostało powiedziane, tylko fragmentem przyszłej całości (nie wiemy nic o liceum), dlatego trudno jest porównywać zaproponowane w nim konkretne treści z treściami z podstawy obecnie obowiązującej.

Na liście tematów, zaproponowanych jako opcjonalne zagadnienia do omawiania w klasie IV (załącznik nr 2, s. 81-82) 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 chyba tylko wrogowie⁷.

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 w obowiązującej podstawie z 2008 roku w szkole podstawowej uczeń (i uczennica – swoją drogą o męskocentrycznym języku obowiązujących podstaw pisałyśmy już dawno temu⁸, nic się w nowych, rzecz jasna, nie zmieniło) poznaje tylko cywilizacje Starożytnego Bliskiego Wschodu (III etap edukacyjny, s. 35) oraz dowiaduje się o Bizancjum i świecie islamu (s. 36; skądinąd „islam” w **obowiązującej** obecnie podstawie utożsamiony został z Arabami, co jest oczywiście błędem). Wiedza o istnieniu Chin, Indii czy Japonii, czy to w starożytności, czy w XIX i XX wieku, zarezerwowana jest dla uczniów (i uczennic) zamierzających zdawać maturę z historii. W **projekcie nowej podstawy** zaraz na początku procesu nauczania, przy cywilizacjach starożytnych, wprowadzona zostaje kategoria „cywilizacji nad wielkimi rzekami”, do której należą Chiny i Indie (załącznik nr 2, s. 82). **Drugim momentem, kiedy podstawy zwracają uwagę na nie-europejski świat, jest zawsze podbój tego świata przez Europejczyków.** W obecnie obowiązującej podstawie do liceum na poziomie rozszerzonym uczeń *ocenia długofalowe konsekwencje wielkich odkryć geograficznych dla Ameryki, Azji, Afryki* (s. 50), w gimnazjum zaś *ocenia wpływ odkryć geograficznych na życie społeczno-gospodarcze i kulturowe Europy oraz dla Nowego Świata* (s. 38), a jeszcze wcześniej w szkole podstawowej *opisuje odkrycie Krzysztofa Kolumba, używając pojęć: karawela, Nowy Świat, Indianie, broń palna; wymienia następstwa wypraw odkrywczych dla Europy i dla Ameryki* (s. 31). Pomijając błąd składniowy w cytacie z podstawy gimnazjalnej, jest rzeczą porażającą, że w podstawie wciąż używa się eurocentrycznej kategorii „odkrycia” oraz kolonialnych pojęć „Nowy Świat” i „Indianie”, a także że takimi właśnie gładkimi zdaniami maskuje się wyzysk, przemoc i masowe mordy na mieszkańcach krajów skolonizowanych⁹. **Projekt nowej podstawy nie różni się tu od obecnej zupełnie: uczeń wyjaśnia przyczyny i ocenia wpływ odkryć geograficznych na życie społeczno-gospodarcze i kulturowe Europy oraz Nowego Świata** (załącznik nr 2, s. 83).

Obok ludów krajów pozaeuropejskich **wielkimi nieobecnymi zarówno obowiązującej, jak i planowanej podstawy, są chłopci i chłopki.** W obowiązującej podstawie pojawiają się wprost

7 Ta PRLowska narracja bywała zresztą uzupełniona elementami dobrej historii gospodarczej i społecznej – czyli dokładnie tym, czego dziś w podstawie brakuje.

8 <https://www.monitor.edu.pl/biuletyn/ii-opinie-komentarze-rekomendacje-3-reforma-programowa.html>

9 Wiele lat temu, pisząc własne programy do gimnazjum, też używałyśmy takiego języka. Ale to było naprawdę wiele lat temu. Od tego czasu przeczytałyśmy kilka książek.

właściwie chyba tylko w klasach IV-VI, gdzie przy omawianiu średniowiecza omawia się warunki życia różnych stanów średniowiecznego społeczeństwa, w tym warunki życia na wsi średniowiecznej oraz w punkcie, który brzmi dosłownie tak: uczeń *opisuje działalność gospodarczą polskiej szlachty, używając pojęć: folwark, pańszczyzna, kmiecie, spichlerz, splaw rzeczny – Wisłą do Gdańska* (s. 32). **Jeśli Rada Naukowa IH słusznie oburza się, że w projekcie nowej podstawy programowej pojawia się zniesienie pańszczyzny a nie pojawia się ona sama, należy jednocześnie zauważyć, że w podstawach obecnie obowiązujących pojawia się ona raz – w cytowanym wyżej fragmencie – słowo „uwłaszczenie” natomiast nie pada wprost ani razu.** Chłopi jako podmiot działający pojawiają się bodaj tylko w liceum na poziomie rozszerzonym, gdzie mowa jest o programach ruchu ludowego.

Nie trzeba chyba dodawać, że **w projekcie nowej podstawy chłop (i chłopka) także pozostaje nieobecny i niemy.** Mamy go ukrytego w punkcie [*uczeń*] *opisuje warunki życia średniowiecznego miasta i wsi* (załącznik nr 2, s. 82), w punkcie dotyczącym ruchu osadniczego podczas rozbięcia dzielnicowego (tamże, s. 83), poniekąd w powstaniu Chmielnickiego (tamże s. 84). Jeśli idzie o Rzeczpospolitą szlachecką, odpowiedni punkt ze strony 84, zresztą podpunkt punktu, zatytułowanego „*Złoty Wiek*” w *Polsce na tle europejskim*, brzmi: *opisuje model polskiego życia gospodarczego w XVI wieku, uwzględniając działalność gospodarczą polskiej szlachty i rolę chłopów*¹⁰. Na stronie 86 pojawia się powstanie krakowskie, ale nie – rabacja galicyjska (choć nie da się mówić o jednym bez drugiego). Na stronie 86 mowa jest także o uwłaszczeniu, w trzech zaborach, na 87 – o ruchu ludowym.

Nie warto chyba nadmieniać, że **kobiety jako temat, jako podmiot historii, nie istnieją (poza nielicznymi „wielkimi” kobietami) w ogóle, ani w podstawie obowiązującej, ani w projektowanej nowej.** Nie ma nigdzie charakterystyki ich położenia, nie ma znaczenia pracy kobiet w różnych modelach gospodarczych, 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.

Można by takie przykłady jeszcze mnożyć, ale ograniczymy się już tylko do jednego. W obowiązującej podstawie druga wojna światowa pojawia się trzy razy: w podstawówce, w klasach IV-VI, w I klasie LO, w LO na poziomie rozszerzonym. Za każdym razem powraca temat Zagłady. W szkole podstawowej uczeń *charakteryzuje życie ludności na okupowanych terytoriach Polski, z*

¹⁰ Ogromny problem z komentowaniem projektu nowej podstawy polega na tym, że jest, ostatecznie, w detalach, tak podobna do obowiązującej, że czasem można się pogubić i zapomnieć, którą właściwie się czyta.

uwzględnieniem losów ludności żydowskiej (s. 33; skandaliczne sformułowanie, biorąc od uwagę fakt, że ludność żydowska pod okupacją niemiecką nie „żyła”, tylko została skazana na śmierć). W szkołach ponadgimnazjalnych na poziomie ogólnym uczeń *przedstawia przyczyny i skutki Holokaustu oraz opisuje przykłady oporu ludności żydowskiej* (s. 45). Zatrzymajmy się na chwilę nad tym oporem, intencja tego zdania jest bowiem dobra i niedobra zarazem. Gdyby bowiem nawet założyć, bardzo życzliwie dla autorek i autorów, że pisząc „opór”, mają na myśli także opór cywilny, gdyby założyć, że pod tym sformułowaniem kryją się przede wszystkim wszyscy ci i te, które i którzy próbują ocalić cokolwiek i kogokolwiek z totalnej Zagłady – pozostaje pytanie, jak uczyć o oporze i mikrooporze, aby nie zaciemnić faktu, że Zagłada polegała także na tym, że niekiedy nie było do zrobienia absolutnie nic, że dookoła była tylko śmierć? To niezwykle trudna kwestia: właśnie dlatego, że nie było nic prócz śmierci, każdy oddech był w pewnym sensie aktem oporu, każda ugotowana zupa, przeczytana książka, zdjęcie... Zarazem w naszej kulturze niezwykle trudno jest mówić o „oporze” nie wikłając się natychmiast w rozważania na temat „lepszej” i „gorszej” śmierci.

Jeśli ktoś planuje maturę z historii, obowiązuje go lub ją już wiedza na poziomie rozszerzonym, czyli punkt: *Europa pod okupacją niemiecką i Holokaust. Uczeń: 1) charakteryzuje politykę III Rzeszy wobec społeczeństw okupowanej Europy, w tym nazistowski plan eksterminacji Żydów oraz innych narodowości i grup społecznych; 2) opisuje postawy Żydów wobec polityki eksterminacji, w tym powstanie w getcie warszawskim, a także opisuje postawy społeczeństwa polskiego wobec Holokaustu; 3) ocenia stosunek społeczeństw i rządów świata zachodniego oraz Kościoła katolickiego do Holokaustu* (s. 56). Dopiero tutaj pojawiają się inne ofiary nazistowskich zbrodni, za to z użyciem dość okropnego słowa, jakim jest „eksterminacja”. „Opór” okazuje się być jednak przede wszystkim oporem zbrojnym (czyli jednak nasze wcześniejsze podejrzenie było słuszne, podstawa nie unika sugerowania, że trzeba umrzeć w walce). Zachód – w tym Kościół katolicki – okazuje się być głównym liczącym się aktorem. Warto wreszcie powiedzieć, że Zagłada jest jedynym momentem, w którym słowo „Żyd” pojawia się w podstawie wprost, w innych miejscach jeśli, to mowa jest o „mniejszościach narodowych” (albo o starożytnym Izraelu).

Czy w projekcie nowej podstawy jest lepiej? Oczywiście, nie. Zamiast „mniejszości” mamy *stosunki narodowe i wyznaniowe* w I Rzplitej (załącznik nr 2, s. 84) w kontekście Konfederacji Warszawskiej), potem w Polsce bardzo długo mieszkają już tylko Polacy, aż do II Rzplitej, kiedy znów pojawia się *społeczna, narodowościowa i wyznaniowa* struktura państwa polskiego (załącznik nr 2 s. 88). Zagłada pojawia się po wysypie 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 (załącznik nr 2, s. 89). Trzeba powiedzieć, że autorzy projektu są konsekwentni – chcą uczyć o dokonaniach Polaków, więc to właśnie robią; własne cierpienie – omawiane szeroko w podstawie – jest cierpieniem, cudze – okazją do bohaterstwa.

W charakterze wisienki na torcie zacytujmy, już bez komentarza, jeszcze tylko, że w przypadku początków PRL w projekcie nowej podstawy uczeń *charakteryzuje postawy Polaków wobec nowych władz, ze szczególnym uwzględnieniem oporu zbrojnego (żołnierze niezłomni [wyklęci])* (s. 90). Żołnierzami wyklętymi edukacja historyczna w szkole podstawowej się zaczyna i kończy.

CZĘŚĆ DRUGA:

KILKA UWAG O NAUCZANIU HISTORII

W części pierwszej pisaliśmy, że zarówno obowiązująca, jak i projektowana podstawa **opiera się niemal wyłącznie na bardzo tradycyjnie rozumianej historii politycznej, czyli na takim opisie dziejów, którego głównym podmiotem jest naród, a głównym tematem – polityka i wojny.** Jest to bardzo staroświeckie (jeśli tak można powiedzieć) podejście do historii, niezgodne ze sposobem, w jaki dziś historia jako nauka jest uprawiana. Podstawy programowe nie starają się wykorzystywać dorobku historii gospodarczej (a jak już chcemy mówić o osiągnięciach, to tu akurat polska nauka w XX wieku miała je znakomite), historii społecznej, historii życia codziennego, historii mentalności, historii ciała, mikrohistorii, historii ludowej, nurtów zajmujących się historią kobiet, historiografii postkolonialnej... Krótko mówiąc historia wykładana w szkole jest i będzie oderwana od żywych i aktualnych nurtów w badaniach historycznych, a co za tym idzie **zamienia się zestaw gotowych, spreparowanych faktów „do wkucia”, w wiedzę abstrakcyjną, martwą i tym samym – śmiertelnie nudną.** Warto przy tym zwrócić uwagę, że właśnie wymienione tu nurty współczesnej historiografii oferują nauczycielkom i nauczycielom historii bezcenne możliwości dydaktyczne: pozwalają uczyć, na przykład, dokładnie o tych grupach, którym, jak pokazujemy w części pierwszej na konkretnych przykładach, tradycyjna historia w kluczu politycznym odbiera głos. Więcej – i z zupełnie innej perspektywy – o położeniu chłopów i ich oporze przed wyzyskiem można nauczyć się, studiując sposoby mierzenia ziemi i ważenia płodów rolnych, niż wkuwając daty bitew z powstania Chmielnickiego. Historia gospodarcza i społeczna, historia ciała, historia mentalności, mikrohistoria pozwalają opowiedzieć o wkładzie kobiet w dzieje i kulturę, ale także o

położeniu kobiet i różnorodnych formach opresji. O tych kwestiach nie dowiemy się z obowiązującej podstawy, w której wymienione są trzy kobiece postacie (Jadwiga, Helena Modrzejewska i Maria Skłodowska-Curie) i z której zniknęła nawet walka kobiet o prawa wyborcze (choć ona akurat należy do historii politycznej). **Można tak wymieniać długo – najważniejsze jest to, że historia pokazywana i uczona z różnych perspektyw przestałaby być prostą, jednowymiarową lekcją o dziejach jednej wyróżnionej wspólnoty (z naciskiem na grupy w tej wspólnocie dominujące), uczyłaby wrażliwości, umiejętności dostrzegania i wysłuchiwania opowieści o bardzo różnorodnych doświadczeniach, zburzyłaby prosty obraz Polski, wiecznie dumnej i wiecznie cierpiącej.** Co istotne, takie uczenie historii pozwoliłoby pokazać, że historia nie jest zamkniętym, raz na zawsze danym zbiorem faktów, ale przedmiotem żywych naukowych sporów. A to z kolei mogłoby stanowić zbawienną szczepionkę przeciw sprzedawaniu nam wszystkim w życiu publicznym spreparowanej historii, podawanej jako przedmiot kultu („żołnierze wyklęci”) lub obowiązkowej nienawiści (komunistki i komuniści). Historia nie jest prosta, badanie historii nie jest proste, i nie jest proste mierzenie się z jej skutkami – czas już najwyższy przestać traktować uczniów i uczennice jak głupków i preparować dla nich historyczną papkę.

Druga fundamentalna wada obowiązującej i projektowanej podstawy dopełnia pierwszą: podstawa jest i pozostaje polsko- i eurocentryczna. Nie daje praktycznie żadnych narzędzi, pozwalających uczyć o różnorodności kulturowej świata, a w szczególności nie daje żadnych narzędzi, pozwalających uczyć o wymianie kulturowej, nieustannych przepływach idei, technik, ludzi, opowieści, genów, narzędzi i tak dalej między różnymi (pozornie nieraz bardzo różnymi) kulturami. Przeciwnie, od początku do końca historia szkolna wyraźnie stawia granicę między tym, co „nasze”: europejskie i polskie, a tym, co „obce” i w związku z tym – nie zasługujące na zainteresowanie. Przykład pierwszy z brzegu to nieszczęśni starożytni Grecy, którzy w podstawach programowych pojawiają się – jako fundament „naszej” kultury. **Otóż warto sobie może uświadomić, że starożytni Grecy byli nam bardziej „obcy” kulturowo (jeśli już mamy użyć tej kategorii), niż współcześni Syryjczycy, a zarazem, jeśli już chcemy użyć (też dość uwikłanej) kategorii „dziedzictwa”, Syryjczycy są ich „dziedzicami” w tym samym stopniu, co tak zwani „my”.** Przykład drugi to oczywiście Mieszko, ukochany bohater podstawy obowiązującej i przyszłej. **Tego z kart podręczników mogłybyśmy wyjąć ze średniowiecza i przenieść do dowolnej innej epoki polskiej historii, a i tak zawsze pozostałby tym samym Mieszkiem: światłym politykiem, wprowadzającym Polskę do Europy. To, że w X wieku nie było ani Polski, ani Europy, nic nie przeszkadza w takim właśnie tworzeniu szkolnej narracji.** Szkolny Mieszko został całkowicie wydarty z kontekstu, jakim był czas i miejsce, w których żył, kultura,

diametralnie odmienna od naszej, myśląca innymi kategoriami, które wymagają świadomego i pełnego uwagi przekładu, aby mogłyby być zrozumiałe¹¹ – a nie upraszczającego założenia, że możemy po prostu zastąpić je kategoriami współczesnymi. Umiejętność dokonywania takiego przekładu jest jedną z podstawowych umiejętności historyczek i historyków; czy naprawdę trzeba wskazywać, że przydaje się ona nie tylko do badania światów oddalonych w czasie, ale także tych oddalonych w przestrzeni? **We współczesnym świecie polska szkolna historia uparła się, aby nie dać swoim uczennicom i uczniom żadnych narzędzi, które pozwoliłyby im te światy, wraz z całą dynamiką ich wzajemnych powiązań, zrozumieć.**

11 Jak nas uczy profesor Karol Modzelewski.