

Teresa Maresz

**PODRĘCZNIK SZKOLNY NARZĘDZIEM KSZTAŁTOWANIA
ŚWIADOMOŚCI HISTORYCZNEJ MŁODZIEŻY.
ANALIZA PORÓWNAWCZA POLSKICH, ROSYJSKICH,
BIAŁORUSKICH I UKRAIŃSKICH PODRĘCZNIKÓW
DO HISTORII Z PRZEŁOMU XX I XXI WIEKU**

Już od najmłodszych lat w człowieku kształtuje się jego poczucie współuczestnictwa w określonej wspólnotocie. Najpierw wynika ono z więzów krwi, a później również i z tożsamości etnicznej oraz narodowej. Młody człowiek identyfikuje się z rodziną w tym węższym znaczeniu – ja i rodzice, ja i rodzeństwo, potem jego percepcja poszerza się o dziadków, ciotki, wujków i kuzynostwo. Gdy nabiera zdolności abstrakcyjnego myślenia, to swoją przynależność zaczyna postrzegać również w kontekście narodowym.

Kształtowaniem w dziecku umiejętności kontaktowania się z otoczeniem od jego najmłodszych lat zajmują się rodzice. Przygotowują je do uczestnictwa w życiu społecznym, a także uczą radzenia sobie z emocjami oraz uczuciami. To w relacjach ze światem otaczającym człowieka, a zwłaszcza w jego kontaktach z ludźmi, budzą się w nim stany afektywne (czyli emocje), będące reakcją na określone sytuacje życiowe¹. Dziecko pierwotnie odczuwa emocje proste typu: radość, smutek, przyjemność, zadowolenie, lęk, rozpacz itp. Z czasem, wraz z wiekiem dorastania i dojrzewaniem, rozwija się w nim równowaga emocjonalna. Wówczas emocjom zaczynają towarzyszyć uczucia (sentymenty), czyli specyficzne dla człowieka stany afektywne o podłożu intelektualnym, moralnym, społecznym czy religijnym.

Funkcję wychowawczą najpierw pełnią rodzice, a z czasem przejmuje ją również szkoła. To w niej uczeń podlega procesowi socjalizacji². Zwłaszcza na lekcjach historii oraz wiedzy o społeczeństwie kształtowane są w nim postawy prospołeczne, a także poczucie przynależności do formalnych i nieformalnych grup. Początkowo są to koledzy i koleżanki, potem – klasa, szkoła, miasto/wieś i sukcesywnie

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna. Sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz od umiejętności kierowania emocjami*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1997, s. 27–30, 411–413, 442–444.

² A. Jankowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 76–81.

– region oraz kraj, w którym mieszka i funkcjonuje. W rezultacie kontaktów i relacji z członkami tych grup młody człowiek kształtuje własną hierarchię wartości, a także nabywa kluczowe umiejętności społeczne. Jedną z nich jest empatia, czyli rozumienie uczuć innych i przyjmowanie ich punktu widzenia oraz poszanowania różnic w podejściu do rzeczywistości³.

Od najmłodszych lat dziecku wpaja się szacunek do drugiego człowieka, a także do wspólnej ojczyzny. Pomimo upływu lat nie stracił na aktualności *Katechizm polskiego dziecka*. Już od przeszło stu lat uczą się go dzieci w domu i w przedszkolach, powtarzając: „Kto ty jesteś? – Polak mały. Jaki znak twój? – Orzeł biały. Gdzie ty mieszkasz? – Między swemi. W jakim kraju? – W polskiej ziemi. Czem ta ziemia? – Mą ojczyzną. Czem zdobyta? – Krwią i blizną. Czy ją kochasz? – Kocham szczerze. A w co wierzysz? – W Polskę wierzę. Coś ty dla niej? – Wierne dziecię. Coś jej winien? – Oddać życie”⁴.

Niestety w XXI wieku patriotyzm stał się towarem deficytowym. Dla niektórych w dzisiejszych czasach bycie patriotą stało się czymś mało zrozumiałym, a część młodzieży podchodzi do tego problemu w kategoriach „niemodne”. Skąd to się bierze? Co jest przyczyną tego, że słowo to zaczyna być zapominane? Gdzie popełniono błąd wychowawczy, obejmujący nie tylko współczesną młodzież, ale także i pokolenie ich rodziców? Czy tylko w sytuacjach ekstremalnych, w momencie zbiorowego zagrożenia społeczeństwo polskie potrafi się mobilizować?

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, sięgnijmy do korzeni... *Historia magistra vitae*... No właśnie – historia jest nauczycielką życia... Zwłaszcza ta historia poznawana na lekcjach w szkole powinna pełnić rolę nauczycielki życia. Szkolna edukacja historyczna polega nie tylko na przekazywaniu młodzieży wiedzy o przeszłości, ale także na wprowadzaniu jej w świat wartości społecznych. Cele wtórne, takie jak: polityczne myślenie, uczucia patriotyczne, przywiązanie do demokracji i sprawiedliwości społecznej, służą właśnie wychowaniu młodego pokolenia⁵. Pamiętajmy, że młody człowiek ma do czynienia z wieloma obiegami informacji historycznych. Niekiedy są to półprawdy czy wręcz kłamstwa i zafałszowania, niemające nic wspólnego z tym, co w przeszłości się wydarzyło. Zadaniem szkoły, nauczyciela oraz autorów podręczników szkolnych do nauczania historii jest przybliżenie faktów oraz pokazanie ponadczasowych wartości społecznych.

Przeszłość minęła i nie mamy wpływu na to, co miało miejsce 100, 50, 10, a nawet i pięć lat temu. Nie zmienimy faktów. Musimy zatem przyjąć je jako rzecz dokonaną. Natomiast zmianie ulegają nasze wyobrażenia o tym, co wówczas się działo. Nie wszystko, co zdarzyło się w przeszłości, zadowala nas i nie zawsze spełnia naszych oczekiwań. Próbując dociec tego, co rozegrało się w minionym czasie, poprzez pryzmat terażniejszości konstruujemy nasze wyobrażenie o przebiegu tamtych wy-

³ D. Goleman, dz. cyt., s. 411–412.

⁴ W. Bełza, *Katechizm polskiego dziecka przez Władysława Bełzę*, Lwów 1901, s. 3.

⁵ J. Maternicki, *Szkolna edukacja historyczna*, [w:] J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 132–133.

darzeń. Tym samym w oparciu o wiedzę kreowany jest obraz świata przedstawionego, a także poznanego w następstwie badanej i opisywanej rzeczywistości. Jerzy Topolski dokonał rozdzielenia tego, co minęło i nie wróci, nazywając *res gestae* (czyli – czyny, fakty), od tego, co ludzie o tym sądzą i głoszą (piszą), co określił jako *rerum gestarum* (pod tym wyrażeniem rozumiał narrację o przeszłości)⁶.

Narracja historyczna to historiograficzne opowiadanie o przeszłości. Z jednej strony badacz sięga do źródeł, zarówno do tych pisanych (normatywnych, ale i opisowych, czyli wspomnień i relacji), jak ustnych (relacji uczestników opisywanych wydarzeń). Mamy tu więc do czynienia z podwójnym filtrem, pierwszy – to subiektywne relacje uczestnika wydarzeń, a drugi – to subiektywna ocena wydarzeń osoby opisującej je. Niejednokrotnie na to wszystko nakładają się jeszcze oczekiwania społeczne, a także polityka władz państwowych.

Tak więc tworzenie narracyjnego wyobrażenia przeszłości nie jest rekonstrukcją historii, a konstruowaniem przeszłości w oparciu o przekaz z niej pochodzący oraz wiedzę pozaźródłową historyka opisującego dzieje. Ten swoisty relatywizm prowadzi do poznawania dziejów w oparciu o własne relacje z przeszłością, a także do indywidualnego, względnie grupowego wartościowania i oceny poznawanych oraz opisywanych wydarzeń. Zwłaszcza ten drugi relatywizm (etyczny) podlega zmianom i zależy od miejsca oraz czasu powstawania narracji historycznej.

Tym samym mamy do czynienia z dwiema prawdami: typu koherencyjnego (prawdziwe są te stwierdzenia, które pasują do posiadanej wiedzy) pragmatycznego (prawdziwe może być tylko to, co przydatne, użyteczne określonej grupie)⁷. Zwłaszcza ta druga jest niebezpieczna, gdyż powstaje ona na zamówienie i osąd społeczny. Tu nasz sprzeciw wobec pisania historii na zamówienie. Nie może być „mojej” i „twojej”, „naszej” i „waszej” historii – historia, czyli przeszłość, jest jedna. Co prawda, nie ma obiektywnej narracji historycznej. Jednak badacz, przy zachowaniu przeświadczenia o różnorodności ocen tych samych wydarzeń, pisząc, spisując, opisując dzieje, powinien zmierzać do *consensusu* i akceptowalności argumentów, którymi posługuje się on sam, a także i inni.

Jeszcze większy problem jest z podręcznikową narracją historyczną. Jest ona pochodną aktualnie obowiązującego przekazu historiograficznego oraz współczesnego stanu badań. Wynika ona również z polityki historycznej kreowanej przez władze państwowe. Z jednej strony nauczanie historii w szkole nastawione jest na cele poznawcze uczniów, ale z drugiej – na cele utylitarne, zmierzające do osiągnięcia określonych korzyści⁸. Ustawodawcy, czyli decydentowi (to znaczy rządzącym), zależy na ukształtowaniu w uczniach określonych przekonań i postaw. Jednym z zamiarów jest wychowanie patriotyczne własnego społeczeństwa. Piszący podręczniki szkolne odwołują się do wartości uniwersalnych, akceptowanych przez ogół społeczeństwa

⁶ J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998, s. 10.

⁷ Tenże, *Nowe prądy w filozofii historii*, [w:] *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań 1994, s. 24.

⁸ H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, wyd. 2 uzup. i rozsz., Warszawa 1937, s. 92.

w danym kraj⁹. Stąd z kart podręczników szkolnych do nauczania historii płynie przesłanie o wyjątkowości dziejów własnego narodu i państwa.

W podręczniku szkolnym do nauczania historii oprócz treści merytorycznych występują także środki retoryczne o charakterze perswazyjnym¹⁰. Ten zabieg był zauważalny w polskich podręcznikach do historii w okresie PRL. Chociaż i współczesne podręczniki nie są od niego uwolnione. Przy omawianiu tych samych wydarzeń jakże różnie rozkładane są akcenty. Podobna praktyka miała miejsce również w innych krajach, np. w byłym Związku Radzieckim, ale jest ona stosowana także współcześnie w państwach powstałych po jego rozpadzie. Zwłaszcza w ostatnich latach nastąpił powrót do wzmożonego oddziaływania na emocje młodego pokolenia.

W polskiej tradycji podręcznikowej nauczanie historii ojczystej odbywa się na tle wydarzeń z historii powszechnej. Tak było w czasach PRL, tak jest i współcześnie. Przypomnijmy jednak propozycję wysuniętą w 2006 roku przez ministra oświaty Romana Giertycha, postulującą rozdzielenia historii Polski i historii powszechnej. Chciał on, aby były one nauczane jako dwa odrębne przedmioty¹¹. Swój pomysł uzasadniał sposobem nauczania tego przedmiotu na uczelniach. Ponadto domagał się, aby historii ojczystej uczyć bardziej szczegółowo. Jego zdaniem miało to posłużyć wprowadzeniu do szkół wychowania patriotycznego. Argumenty ministra spotkały się z przychylnością ówczesnego prezydenta Lecha Kaczyńskiego. Przeciwno temu pomysłowi licznie zaprotestowali historycy. Oponenti wskazali (i słusznie), iż każdy student po nauce w liceum ogólnokształcącym nabył pewną całościową wiedzę na temat historii, zarówno Polski, jak i powszechnej. Tym samym był świadom tego, że wiele faktów z dziejów kraju jest nierozdzielnie powiązanych z wydarzeniami w Europie i na świecie. Znając te podstawy, na studiach wyższych można pozwolić sobie na rozdzielne nauczanie historii Polski i dziejów powszechnych. Stawiano wówczas pytanie, które i dzisiaj możemy powtórzyć: jak uczyć historii Polski bez odniesienia do kontekstu ogólnoeuropejskiego?

Jakoś nikt nie uświadomił ministrowi Giertychowi, że pomysł ten byłby raczej powieleniem rosyjskiego (czytaj radzieckiego) modelu nauczania historii, przyjętego w 1936 roku w oparciu o „sugestię” Stalina, gdy przywrócono nauczanie historii w szkole¹². Powstały wówczas oddzielne podręczniki do nauczania historii ZSRR oraz historii powszechnej z podziałem na poszczególne epoki (starożytność, średniowiecze, czasy nowożytne i najnowsze). W latach sześćdziesiątych XX wieku, gdy pozorowano nauczanie historii poszczególnych republik radzieckich, powsta-

⁹ J. Maternicki, *Cele nauczania historii w programach szkolnych i świadomości nauczycieli*, [w:] tegoż, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 154.

¹⁰ D. Konieczka-Śliwińska, *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001, s. 110.

¹¹ Społeczny monitor edukacji: <http://www.monitor.edu.pl/kalendarium/14-czerwca-2006.html> [dostęp: 11.08.2015].

¹² I.V. Stalin, A.A. Żdanov, S.M. Kirov, *Zamecianiâ po powodu konspekta učebnika po istorii SSSR, „Bol'shevik” 1934, № 17, s. 1.*

ły podręczniki do „Historii BSRR” czy też „Historii USRR”. Praktyka ta jest również kontynuowana po rozpadzie Związku Radzieckiego. Zarówno w Rosji, jak i na Białorusi czy Ukrainie uczniowie na lekcjach poznają dzieje swojej ojczyzny na tle historii powszechnej oraz historię powszechną poszczególnych epok. W Rosji są to podręczniki noszące tytuł: *Istoriâ Rossii i Vseobšacâ istoriâ*, na Białorusi – *Gistoryâ Belarusi i Susvetnaâ gistoryâ*, a na Ukrainie – *Istoriâ Ukraïni i Vsesvitnâ istoriâ*. Warto zauważyć, że w tych drugich i tak powraca się do wydarzeń powiązanych z dziejami ojczystymi.

W Polsce już w latach dwudziestych XX wieku zwracano uwagę na znaczenie nauki dziejów ojczystych. To wtedy wskazywano na

wybitne znaczenie historii ojczystej: ona powinna być początkiem i ośrodkiem nauki dziejów. Jej celem będzie przez poznanie: „górną i chmurną” naszej przeszłości wnieść miłość ojczyzny, wzbudzić zdolność do ofiarnej pracy dla społeczeństwa, nauczyć dla ochrony jego bytu, dla obrony wolności narodu, w potrzebie i nawet życie poświęcić, słowem: wychować dobrego człowieka-obywatela¹³.

Niestety zarówno powojenne polskie podręczniki do historii, jak i współczesne nasycone są głównie przykładami miłości do ojczyzny w powiązaniu z przelewaniem za nią krwi w walce zbrojnej (w wojnach i powstaniach narodowych), natomiast zapomina się o wskazanej wyżej postawie patriotycznej polegającej na ofiarnej pracy dla społeczeństwa i tworzeniu wspólnego dobra.

W polskiej tradycji edukacyjnej nauczanie odbywa się z jednego podręcznika obejmującego historię Polski w powiązaniu z dziejami powszechnymi. Jednak autorzy tych książek skupiali się na dziejach ojczystych – zarówno kiedyś, jak i współcześnie. Wydarzenia w Europie i na świecie stanowią tło do omówienia tego, co w tym samym czasie działo się na ziemiach polskich. Pozwala to na wyjaśnienie procesów na przemian zachodzących na przestrzeni wieków. Niestety w najnowszych podręcznikach proporcje w prezentowaniu wydarzeń z kraju i ze świata są coraz bardziej zachwiane. Odchodząc od szerokiego wyjaśniania tła wydarzeń, zgubiono ciągłość historyczną na rzecz skupienia się na wydarzeniach polskich. Takie podejście sprawia, że czytelnik (niedoświadczony odbiorca, jakim jest uczeń) nie zawsze jest w stanie zrozumieć zachodzące przemiany.

Nowy przedmiot nauczania w szkole ponadgimnazjalnej, którym jest „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”¹⁴ częściowo spełnia założenia zaproponowane przed laty przez ministra Giertycha. Jednym z modułów, obowiązkowo realizowa-

¹³ B. Gebert, *Jak uczyć historii w szkole powszechnej*, Lwów–Warszawa 1925, s. 7.

¹⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2009 Nr 4 poz. 17; po zmianach: Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 977.

nym w ramach tego przedmiotu, jest „Ojczysty Panteon i ojczyste spory”, w ramach którego ujęte zostały tematy związane wyłącznie z dziejami Polski i Polaków.

W byłym Związku Radzieckim, jak i w obecnej Rosji dużą uwagę zwraca się na nauczanie dziejów rodzimych. Współcześnie w dobie polityki promocarstwowej coraz częściej powraca się do wykazywania ciągłości państwa rosyjskiego, poczynając od Rusi Kijowskiej. Z czym od przeszło stu lat nie zgadzają się ukraińscy historycy¹⁵. W rosyjskich podręcznikach chętnie sięga się do czasów Włodzimierza Wielkiego, Iwana III i Iwana IV czy Piotra Wielkiego. Z dumą opisywane są zwycięstwa Aleksandra Newskiego oraz mobilizacja narodu rosyjskiego w dwóch wojnach ojczyźnianych. W pierwszej z nich w XIX wieku naród rosyjski skupił się wokół zwycięskiego Michaiła Kutuzowa, natomiast w drugiej – w połowie XX wieku do zwycięstwa poprowadził go Stalin, niezłomny przywódca i bohater. Co prawda, po okresie kultu jednostki w Związku Radzieckim nastąpiła krytyka osoby Stalina, ale obecnie, po latach coraz częściej mówi się o roli „wodza” w pokonaniu nazistowskiego najeźdźcy i wyparciu go z granic państwa rosyjskiego.

Drugim bohaterem tamtych czasów jest naród radziecki, który z poświęceniem życia stanął w obronie ojczyzny. Na potwierdzenie tego przytoczmy przykład obchodów 70. rocznicy zakończenia II wojny światowej. Przygotowania do nich w Rosji trwały dwa lata¹⁶. Na Placu Czerwonym w Moskwie 9 maja 2015 roku zademonstrowano siłę i jedność państwa rosyjskiego. Elementem odróżniającym te obchody od tych z lat poprzednich było eksponowanie militarne i moralnego wymiaru radzieckiego zwycięstwa nad III Rzeszą oraz wpisanie ich w aktualną sytuację geopolityczną w powiązaniu z kryzysem ukraińskim. Co istotne, poczynania prezydenta Władimira Putina cieszą się poparciem większości społeczeństwa. Jest to efekt świadomie prowadzonej polityki historycznej w Rosji.

W rosyjskich podręcznikach do historii więcej uwagi zwraca się na sukcesy, aniżeli na porażki odnoszone w przeszłości. Na kartach podręcznikowych wręcz celebruje się zwycięstwa nad zakonem krzyżackim na jeziorze Pejpus w 1242 roku, na Kulikowym Polu w 1380 roku z Tatarami, pod Połtawą w 1709 roku ze Szwedami czy też pod Stalingradem w 1943 roku z hitlerowskim najeźdźcą. Za wzór patriotów stawiani są mieszkańcy Leningradu, którzy przez 900 dni (w latach 1941–1944) przetrwali blokadę miasta.

Skąd młode pokolenie Rosjan czerpie swoją wiedzę o czasach minionych? Z jednej strony z głęboko zakorzonego kultu bohaterów wielkiej wojny ojczyźnianej, w której praktycznie każda rosyjska rodzina poniosła ofiary, a z drugiej strony poszerza ją w ramach szkolnej edukacji historycznej. W każdym podręczniku czy to

¹⁵ Jednym z pierwszych, który wykazał, że Ruś Kijowska była kolebką Ukraińców, a nie Rosjan, spadkobierców Rusinów. Patrz: M. Gruševs'kij, *Očerki istorii ukrainskogo naroda*, wyd. 2, Sankt Peterburg 1906; O. Mocà, *Pivdenna „Rus’ka zemlâ”*, Kiïv 2007.

¹⁶ Prezydent Władimir Putin 23 kwietnia 2013 roku podpisał ukaz O podgotovke i provedenii prazdnovanîâ 70-oj godovšiny Pobedy w Velikoj Otečestvennoj vojne 1941–1945 godov, zob. portal Prezydenta Rosji: <http://kremlin.ru/events/president/news/17977> [dostęp: 14.08.2015].

z czasów tuż powojennych (radzieckich), czy też współczesnych (rosyjskich) eksponuje się heroizm i bohaterstwo żołnierza radzieckiego oraz ofiarność i poświęcenie ludności cywilnej. Ponadto podkreślana jest rola, jaką odegrała Armia Czerwona w pokonaniu III Rzeszy i jej sojuszników. W podręczniku z lat sześćdziesiątych XX wieku zwracano uwagę na to, że „Armia Czerwona w oczach całego świata jawiła się jako armia – wyzwolicielka”¹⁷, a w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku akcentowano wyzwolenczą misję Armii Czerwonej w Europie¹⁸. Również i współczesne podręczniki są pisane w podobnym tonie. W celach wychowawczych ich nieodzownym elementem są teksty moralizatorskie typu:

Zwycięstwo w drugiej wojnie światowej posiada międzynarodowe znaczenie historyczne. Zostały rozgromione olbrzymie siły wojskowe krajów-agresorów. Militarne pokonanie mocarstw „osi” oznaczało upadek najokrutniejszych reżimów dyktatorskich. Zwycięstwo nad Niemcami i Japonią bezgranicznie podniosło autorytet naszego państwa i przyczyniło się do wzrostu sympatii całego świata wobec ZSRR. Armia Radziecka zakończyła wojnę jako najpotężniejsza armia świata, a Związek Radziecki stał się jednym z dwóch supermocarstw¹⁹.

Zarówno podręczniki, z których uczy się współczesna rosyjska młodzież, jak i podręczniki poprzedniego pokolenia kształciły w odbiorcy kultywowanie pamięci historycznej. Taka praktyka owocuje przywiązaniem i lojalnością wobec elity rządzącej w kraju.

Również polska edukacja szkolna nastawiona jest na pielęgnowanie pamięci historycznej. Jednak polityka historyczna prowadzona w naszym państwie w większości przypadków nastawiona jest na celebrowanie klęsk i niepowodzeń. Gdy zestawia się ilość sukcesów i porażek państwa i narodu polskiego opisywanych w podręcznikach, to da się zauważyć, że przeważają te drugie. Sztandarowym zwycięstwem w polskiej narracji podręcznikowej jest bitwa pod Grunwaldem. Do niego można dodać jeszcze dwa osiągnięcia, w których Polska odegrała rolę „mesjasza Europy” – pod Wiedniem w 1683 roku uratowała świat chrześcijański przed zagrożeniem tureckim, a w 1920 roku w bitwie warszawskiej powstrzymała ekspansję rewolucji bolszewickiej na kontynent europejski.

Niestety na kartach polskich podręczników coraz więcej miejsca zajmują sprawy przegrane – tragedie, które dotknęły Polskę i Polaków. Można by rzec, że szkolna edukacja historyczna w dużym stopniu opiera się na martyrologii. W średniowieczu państwu polskiemu zagrażali Krzyżacy, w XVII wieku ziemie polskie najechali Szwedzi, a w XVIII wieku sąsiedzi (Prusy, Rosja, i Austria) dokonali rozbiórów Rze-

¹⁷ I.I. Minc, D.S. Karev, *Istoriâ SSSR*, Moskwa 1962, s. 187.

¹⁸ P.I. Potemkin, V.M. Balev, I.B. Berhin, M.P. Kim, *Istoriâ SSSR (1938–1972)*, wyd. 3, Moskwa 1974, s. 98–99; V.D. Esakov, Ū.S. Kukuškin, A.P. Nenarokov, *Istoriâ SSSR*, Moskwa 1984, s. 92–96; V.P. Ostrovskij, V.I. Starcev, B.A. Starkov, T.M. Smirnov, *Istoriâ SSSR*, Moskwa 1990, s. 81, 87.

¹⁹ A.A. Danilov, L.G. Kosulina, A.V. Ryzkov, *Istoriâ Rossii XX – načalo XXI veka*, Moskwa 2002, s. 267.

czyzopolitej. Cały wiek XIX to pasmo przegranych powstań narodowych: listopadowego, krakowskiego, styczniowego. W najnowszych podręcznikach wręcz z dumą pisze się o powstaniu warszawskim, kolejnym zrywie Polaków, które zakończyło się niepomysłnie²⁰. Autorka niniejszego artykułu nie chce być posądzona o brak empatii i solidarności narodowej z Polakami walczącymi w przeszłości. Postawa Polaków biorących udział zarówno w powstaniach narodowyzwoleniczych w XIX wieku, jak i w powstaniu warszawskim służy kształceniu w uczniach poczucia dumy i patriotyzmu. Nie mniej jednak dla równowagi warto by nauczać te wartości nie tylko w oparciu o przybliżanie uczniom walk zbrojnych, kończących się przegraną. Przecież w dziejach polskich jest wiele chwalebnych przykładów, budzących szacunek innych w zakresie inicjatyw współpracy z sąsiadami czy też w sferze nauki oraz kultury. Naszą politykę historyczną powinno się kierować w stronę egzemplifikacji optymistycznych wydarzeń z przeszłości. Jak słusznie zauważył Andrzej Paczkowski: „Za dużo martyrologii nie służy pamięci”²¹.

Jest jeszcze jeden problem – naród polski w następstwie szkolnej edukacji historycznej nie jest przygotowany do stawienia czoła niekiedy niechlubnym przewinieniom swoich rodaków w przeszłości. Polacy zbyt nerwowo reagują, gdy zarzuca się im, iż nie tylko ucierpieli z rąk innych narodów, ale także niekiedy sami przyczynili się do skrzywdzenia innych. Nie potrafią należycie zareagować na co i rusz „wyciągane trupy z historycznej szafy”. Takim niechlubnym *egzemplum* jest problem Zaolzia, pogrom kielecki, Jedwabne, Pawłokoma czy też akcja „Wisła”. A przecież

²⁰ Omówienie powstania warszawskiego, pomimo zaleceń dokonania redukcji ilości przekazywanych informacji, we współczesnych podręcznikach do historii zajmuje zawsze kilka stron. Przekaz odautorski z reguły jest pełen patosu i mówi o bohaterstwie i poświęceniu powstańców: „Wyzwoleniczy zryw mieszkańców stolicy charakteryzował się dużym entuzjazmem i wiarą w zwycięstwo. [...] Mieszkańcy stolicy przyjęli wybuch powstania z entuzjazmem. [...] Ludzie poczuli się jak w wolnym kraju. [...] W ostatecznym rozrachunku jedynym rzeczywistym zwycięzcą powstania warszawskiego był Józef Stalin, który za pośrednictwem wojsk niemieckich zniszczył główny ośrodek polskiego życia politycznego i kulturalnego, co ułatwiło objęcie władzy komunistom i zmniejszyło siłę opozycji. [...] pamięć o tym zrywie przetrwała do dziś”, zob. S. Roszak, J. Kłaczek, *Poznać przeszłość. Wiek XX*, Warszawa 2012, s. 201–205; „Ludność Warszawy z entuzjazmem przyjęła rozpoczęcie powstania. Radośnie witano oddziały powstańcze i ich sukcesy. [...] Spontanicznie budowano barykady, wywieszano polskie flagi, pojawiła się prasa powstańcza. Z zalem żegnano pierwszych poległych. Warszawa czuła się wolna i była gotowa walczyć o utrzymanie tej wolności. [...] W trakcie 63 dni powstania w walkach poległo ok. 18 tys. powstańców, a 25 tys. odniosły rany. Straty wśród ludności cywilnej szacuje się prawie na 189 tys.”, zob. R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński, *Po prostu historia*, Warszawa 2012, s. 234–243; „Powstanie stanowiło niespotykany przejaw patriotyzmu i solidarności warszawiaków w walce z okupantem. Do bohaterstwa i poświęcenia w walce o własną wolność odwoływały się późniejsze pokolenia Polaków w ważnych momentach powojennej historii Polski”, zob. Z.T. Kozłowska, I. Unger, S. Zajac, *Poznajemy przeszłość*, Toruń 2012, s. 201–207; S. Zajac, *Teraz historia*, wyd. 2, Toruń 2012, s. 130–135 – powtórzony cytat z poprzedniego podręcznika.

²¹ A. Paczkowski, *Za dużo martyrologii nie służy pamięci*, rozm. przepr. R. Romaniec, <http://www.mpolska24.pl/wiadomosc/ramka/479159/za-duzo-martyrologii-nie-sluzy-pamieci> [dostęp: 15.08.2015].

to nie wszystkie przypadki. Za to z dumą często przywołuje się na słowa Zygmunta Augusta o tolerancji religijnej i braku stosów, na których by palono czarownice, zapominając przy tym np. o tumulcie toruńskim w 1724 roku. A i polscy monarchowie, o których naucza się w podręcznikach szkolnych, nie zawsze są przykładem do naśladowania²².

Z tym problemem nie radzą sobie również Rosjanie, którzy nie są przygotowani na rozliczenie się z przeszłością swoich dziadów. Obok dumy narodowej z sukcesów odnoszonych w bitwach na przestrzeni wieków, a zwłaszcza w obu wojnach ojczyźnianych, są też niechlubne karty w dziejach państwa rosyjskiego. Weźmy dla przykładu kilka z nich: pogrom Nowogrodu Wielkiego w 1569 roku za sprawą Iwana Groźnego, katorgi w Rosji carskiej, zsyłki do archipelagu *GUŁag* i czystki w szeregach partii w czasach stalinowskich, wielki głód na Ukrainie w latach 1932–1933 czy też zbrodnie w Bykowni pod Kijowem i mord katyński. Zresztą te ostatnie nie były jedynymi w dziejach Związku Radzieckiego.

Po rozpadzie Związku Radzieckiego w podręcznikach rosyjskich podjęto nieliczne próby rozliczenia się z przeszłością. Za to przesłanie historycznej narracji podręcznikowej jest jednoznaczne – budowanie poczucia siły i dumy z wielkomocarstwowej pozycji Rosji w przeszłości i w świecie współczesnym.

Z jeszcze innym problemem zderza się społeczeństwo Ukrainy. Tworząc młode państwo, próbuje ono budować swoją tożsamość, a także poszukuje swojego miejsca w Europie. Tak jak to było w przeszłości, tak i współcześnie naród ten jest rozdarty między Wschodem a Zachodem. Zwłaszcza jego młode pokolenie ma kłopot z samookreśleniem się. Szukając wyjaśnienia przyczyn takiego stanu rzeczy, warto sięgnąć do ukraińskich podręczników do historii.

Młode pokolenie ukraińskie, ucząc się dziejów swojej ojczyzny, jednocześnie poznaje historię Polski²³. Wynika to z faktu, że losy obu narodów (Polaków i Ukraińców) przez kilka wieków były ze sobą powiązane. Autorzy podręczników *Īstorîâ Ukraïni* praktycznie opisują wydarzenia polskie, w których uczestniczyli Ukraińcy, mieszkańcy Kresów Rzeczypospolitej²⁴. Praktykowana jest wręcz metoda polegająca na stwierdzeniach: „w tych wydarzeniach brali udział Ukraińcy”. Dla przykładu przytoczmy tytuł jednego z rozdziałów podręcznika: *Ziemie ukraińskie pod pano-*

²² Patrz: I. Kienzler, *Mroczne karty historii Polski*, Warszawa 2013. Autorka w przystępnej formie przybliżyła fakty z naszej historii dawnej (od początków polskiej państwowości do rozbiorów) często omijane w podręcznikach szkolnych, o których trudno powiedzieć, że są powodem do dumy.

²³ T. Maresz, *Rzeka Bug granicą narodów, o dziejach których uczniowie dowiadują się ze współczesnych podręczników do historii*, [w:] „Duża i mała ojczyzna” w świadomości historycznej, źródłach i edukacji, red. B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra 2010, s. 303–314.

²⁴ Nazwa „Kresy” w XVII i XVIII wieku, pisana dużą literą, oznaczała wąski pas ziem pogranicznych (zwanymi „ukrainnymi”) w południowo-wschodniej części Rzeczypospolitej. W czasach II Rzeczypospolitej nazywane „Kresami Wschodnimi”. Nazwa ta w ukraińskiej, ale także i białoruskiej, i litewskiej historiografii jest kojarzona negatywnie i traktowana jako zbyt polska, odnosząca się do ziem identyfikowanych jako peryferyjne w stosunku do stolicy państwa polskiego. Patrz: J. Smirnow, *Dlaczego „Kresy”?*, „Kurier Galicyjski” 2012, nr 1 (149), s. 18.

waniem Rzeczypospolitej²⁵. Jednak jego zawartość właściwie dotyczyła okoliczności zawarcia unii lubelskiej w 1569 roku oraz unii brzeskiej w 1596 roku aniżeli ich skutków dla dalszych losów ziem ukraińskich. Również dzieje ukraińskie w XIX i XX wieku w znacznym stopniu są omawiane głównie w kontekście historii Rosji carskiej, a później i Związku Radzieckiego.

Jedno wydarzenie z dziejów ukraińskich stanowi wyjątek – jest to powstanie Chmielnickiego. W prawie każdym podręczniku do historii Ukrainy jest ono omawiane na kilkudziesięciu stronach²⁶, a potem jeszcze raz w podręcznikach do historii powszechnej²⁷. Nic dziwnego, była to wojna Kozaków Zaporoskich i ruskiego chłopstwa z polską szlachtą i magnaterią, która w ukraińskich podręcznikach szkolnych do historii urosła do rangi walki narodowowyzwoleńczej. Samego Chmielnickiego określa się jako utalentowanego naczelnego wodza, sprytnego i rozumnego dyplomatę. Autorzy podręczników starają się unikać tak powszechnego w czasach USRR stwierdzenia o „zjednoczeniu” Ukrainy z Rosją w następstwie postanowień zawartych w Perejasławiu w 1654 roku. Najczęściej piszą: „Ukraina wstępowała w sojusz z Moskwą”²⁸, „nastąpiło przejście Ukrainy pod panowanie prawosławnego cara”²⁹ oraz „Andruszów był zdradą interesów Ukrainy”³⁰. Chociaż Bohdan Chmielnicki od 1649 roku myślał o utworzeniu niepodległego Księstwa Ruskiego, to swoją polityką doprowadził do poddania sporych obszarów ziem ukraińskich Rzeczypospolitej pod panowanie państwa moskiewskiego (Rosji). Niepodległość od Rosji Ukraina uzyskała dopiero po 337 latach – w 1991 roku. Po drodze był jeszcze okres władzy radzieckiej na jej obszarze.

Autorzy wielu ukraińskich podręczników, pisząc o konfliktach polsko-radzieckich w pierwszej połowie XX wieku, rozkładają akcenty tak, aby czytelnik odnosił wrażenie, iż stroną winną w tych sporach była Polska³¹.

Sami Ukraińcy też mają problem z rozliczaniem się ze swoimi grzechami z przeszłości. Z jednej strony w ukraińskich podręcznikach do historii wiele uwagi poświęca się antyukraińskiej działalności władz II RP³², natomiast z drugiej postępowania

²⁵ L.F. Gajdukov, V.Ū. Krušins'kij, *Īstoriâ Ukraïni. Posobnik dlâ starsoklasnikiv ta abiturientiv*, Kiïv 1999, s. 43–46.

²⁶ G.K. Švid'ko, *Īstoriâ Ukraïni XVI–XVIII stolittâ*, wyd. 2, Kiïv 1997 – omówienie powstania zajmuje 27% podręcznika. Podobnie patrz: V.M. Zaruba, *Īstoriâ Ukraïni (XVI–XVIII st.)*, Dnìpropetrovs'k 2001; M. Romanenko, *Īstoriâ Ukraïni. Druga polovina XVI – perša polovina XVIII stolittâ*, Dnìpropetrovs'k 2003.

²⁷ Ī.A. Mišina, L.M. Źarowa, A.A. Mihaeëv, *Vsesvitnâ Īstoriâ. Epoha stanovlennâ civilizacii (kinec' XV–počatok XX st.)*, Kiïv 1994.

²⁸ V.M. Zaruba, dz. cyt., s. 97.

²⁹ Tamże, s. 97.

³⁰ Tamże, s. 116.

³¹ Patrz: F.G. Turčenko, *Novitnâ Īstoriâ Ukraïni (1917–1945 rr.)*, cz. 1, Kiïv 1994, s. 147–153, 278–291; S.V. Kul'čic'kij, Ū.Ī. Šapoval, *Īstoriâ Ukraïni (1914–1939)*, Kiïv 2003, s. 146, 269–284.

³² Regułą jest, iż w każdym podręczniku do historii Ukrainy jeden z rozdziałów jest poświęcony ziemiom zachodnioukraińskim, wchodzącym w skład II RP. Ich opinia o polskiej polityce względem Ukraińców w II RP jest zdecydowanie nieprzychylna. Wskazuje się na hamowanie rozwoju

nie Ukraińców (UON-UPA) wobec ludności polskiej na Wołyniu w czasie II wojny światowej (pogrom wołyński) jest prawie przemilczane. Nie ma za to praktycznie podręcznika do „Historii Ukrainy”, w którym problem akcji „Wisła” nie zostałby poruszony. Prezentacja tego tematu jest jednak wyważona i raczej sprowadza się do informacji o wzajemnych przesiedleniach Polaków i Ukraińców w latach 1944–1946³³.

To wszystko sprawia, że dzisiaj naród ukraiński ma problem z wyborem między przyłączeniem się do państw Unii Europejskiej a powrotem do sojuszu i współpracy z Rosją, z którą łączy go nie tylko kilkuwiekowa wspólna przeszłość (różnie oceniana przez współczesnych), ale także i religia oraz dorobek kulturowy.

Nieco lepiej z tym problemem radzą sobie Białorusini. Nie naszą sprawą jest ocena słuszności, jednak faktem jest, że większość społeczeństwa jednoznacznie opowiada się za dalszą drogą rozwoju kraju wytyczoną przez kręgi rządzące (czytaj: prezydenta Aleksandra Łukaszenkę)³⁴. Z czego to może wynikać? Co prawda, można wskazać na aktualną sytuację geopolityczną i kryzys ukraiński, ale bez odpowiednio przygotowanego gruntu nie byłoby tak powszechnej akceptacji. Na Białorusi po krótkim okresie białorusizacji edukacja własnego społeczeństwa poszła w kierunku zbliżenia najpierw ze Związkiem Radzieckim, a po jego rozpadzie z Rosją. Nawet język białoruski został wyparty przez mowę rosyjską z życia codziennego i edukacji³⁵. Podręczniki do nauki historii kraju prawie z reguły wydawane są po rosyjsku.

Uczniowie białoruscy, podobnie jak i ukraińscy, w podręcznikach szkolnych do historii mają możliwość zapoznania się z prawie całą historią Polski (od średniowiecza do XIX wieku). Ponieważ w większości wydarzeń z tego okresu uczestniczyli Białorusini, najpierw jako mieszkańcy Wielkiego Księstwa Litewskiego, a później Rzeczypospolitej, więc zarówno w podręcznikach do historii kraju, jak i do historii powszechnej ich opis zajmuje sporo miejsca³⁶. Rzeczpospolita w tych podręcznikach traktowana jest jako „własne”, „swoje” państwo Białorusinów³⁷. W odróżnieniu jednak od autorów ukraińskich białoruscy historycy, pisząc o wydarzeniach w Wielkim

ukraińskich szkół i przemysłu, a także na prześladowania Ukraińców prawosławnych i niszczenie ich świątyń.

³³ S.V. Kul'čič' kij, Ū.Ī. Šapoval, dz. cyt., s. 96–97.

³⁴ M. Wyrzykowska, *Białoruś. Rośnie zaufanie do prezydenta – sondaż*, „Gazeta Wyborcza” 1.07.2014, [online] http://wyborcza.pl/1,91446,16254298,Bialorus_Rosnie_zaufanie_do_prezydenta___sondaz.html [dostęp: 15.08.2015]. W czerwcu 2014 roku poparcie dla polityki prezydenta Aleksandra Łukaszenki zadeklarowała połowa ankietowanych osób badanych przez niezależny ośrodek NISEPI.

³⁵ Konstytucja Republiki Białorusi, art. 50: „Każdy ma prawo do posługiwania się językiem ojczystym, wyboru języka porozumiewania się. Państwo gwarantuje na mocy prawa swobodę wyboru języka wychowania i nauki”, [online] <http://lawsby.narod.ru/konst.html> [dostęp: 15.08.2015].

³⁶ M.V. Bič, *Giŭstaryâ Belarusi. Kanec XVIII st. – 1917 g.*, Minsk 1993; G.V. Štyhaŭ, V.U. Rakuc', *Giŭstaryâ Belarusi ū sârêdniâ vâki*, wyd. 2, Minsk 1998; G.V. Štyhaŭ, P.A. Lojka, *Giŭstaryâ Belarusi ad starożytnyh časou da kanca XVIII st.*, Minsk 2002; V.S. Košalev, N.G. Košaleva, V.I. Sinica, *Vsemirnaâ istoriâ Novogovremeni XVI–XVIII vv.*, Minsk 2003. Podręczniki te z drobnymi korektami były nadal wznawiane w kolejnych latach.

³⁷ P. Lojka, *Giŭstaryâ Belarusi XVI–XVIII st.st.*, Minsk 1998, s. 4.

Księstwie Litewskim czy później w Rzeczypospolitej (w tym na ziemiach polskich włączonych do zaboru rosyjskiego), starają się doszukiwać w nich udziału rodaków. Jednakże dzieje z tego okresu pokazywane są w kontekście nieustającej walki Białorusinów i Ukraińców o wyzwolenie narodowe, religijne i klasowe. Za rozbiory i utratę przez Polaków niepodległości obarcza się nie Rosję, a Prusy i Austrię³⁸. Również wiek XX białoruskim uczniom jawi się jako okres konfliktów i niesprawiedliwości, których doznał naród białoruski ze strony polskiej. Natomiast „dołączenie” zachodnich ziem białoruskich do BSRR, na skutek „wyzwolenia” zachodnich ziem ukraińskich i białoruskich przez wojska Armii Czerwonej, stanowiło „koniec historycznej niesprawiedliwości, zaistniałej na mocy umów pokoju ryskiego”³⁹.

Historię krajów słowiańskich w podręcznikach białoruskich z reguły sprowadza się do dziejów Rosji. Zresztą i losy białoruskie omawiane są w powiązaniu z rosyjskimi. Tak jest również w kontekście wydarzeń XX wieku. Współczesne białoruskie podręczniki do nauczania historii w znacznym stopniu wzorowane są na tych z czasów radzieckich. Wzorem praktyki stosowanej w radzieckiej oraz niekiedy i we współczesnej rosyjskiej historiografii szereg wydarzeń niewygodnych, jak np. sprawa katyńska czy powstanie warszawskie, prezentowane są w ujęciu klasowym. Nic w tym zakresie od lat się nie zmieniło. Takie podejście do historycznej edukacji młodego pokolenia Białorusinów jeszcze przez długi czas będzie implikować niezbyt przychylnym stosunkiem do sąsiadów. Być może decydom w dziedzinie oświaty oraz władzom tego państwa chodzi o ograniczenie samodzielności w myśleniu swojego narodu.

Jakie więc rośnie nam społeczeństwo współczesnej Europy? Jak już zostało pokazane wyżej, każde państwo prowadzi swoją politykę historyczną. Nie jest ona spójna i ponadnarodowa. Interesy własne, niekoniecznie względy innych społeczeństw, prowadzą do powstawania mitów, stereotypów w poglądach na historię swoją oraz historię państw sąsiednich.

Rosjanie w podręcznikach szkolnych eksponują własne sukcesy i na tej podstawie budują poczucie dumy z potęgi i wyjątkowości swojego państwa. Polacy celebryją klęski, świętują rocznice nieudanych zrywów narodowych i na pamięci o nich chcą wychowywać patriotycznie młode pokolenie. Ukraińcy, nie mając własnej historii, szukają punktów zaczepienia dla tożsamości narodowej. Dlatego też Bohdan Chmielnicki urasta do rangi ideału bohatera walczącego o niepodległość Ukrainy. Białorusini poszukują swojej przeszłości w ramach państwa polskiego, a potem i w granicach państwa rosyjskiego, zwłaszcza w czasach radzieckich, co skutkuje dzisiaj zażyłością z Rosją. Które z tych rozwiązań jest bardziej słuszne i skuteczniejsze? Która z zaprezentowanych polityk historycznych pozwala na osiągnięcie zamierzonych celów? Po trosze każda z nich przynosi efekty. Szkoda jednak, że politycy i decydenci w Rosji, Polsce, na Białorusi i Ukrainie nie potrafią uczyć się od siebie nawzajem.

³⁸ U.S. Košaleŭ, V.Ī. Hankevič, dz. cyt., s. 292.

³⁹ U.N. Sidarcoŭ, S.V. Panoŭ, *Giŭtoryá Belarusi 1917–1945 gg.*, wyd. 2, Mińsk 2006, s. 130, 133–137.

Biorąc pod uwagę spostrzeżenia poczynione wyżej, proponuję model będący *consensusem* edukacji historycznej. Po pierwsze: w przeszłości (w minionych wydarzeniach) należy doszukiwać się miejsca i roli własnego narodu. Po drugie: dostrzegać swoją wyjątkowość, ale i szanować odmienność innych. Z jednej strony należy pobudzać do dumy przy pomocy dokonań swoich przodków i ich wkładu we wspólne dziedzictwo kulturowe, z drugiej zaś trzeba pamiętać o spektakularnych zwycięstwach oręza polskiego oraz o tych, którzy oddali życie w walce o wolność i niepodległość ojczyzny. W tym wszystkim wskazane jest zachowanie równowagi. Nie powinno się wychowywać własnego narodu we wrogości do innych. Nie należy też ciągle rozpamiętywać przeszłości i przedstawiać swojego narodu jako wiecznie skrzywdzonego i zdradzanego przez sojuszników. Trzeba poszerzać wiedzę młodego pokolenia o dziejach ojczystych, o wielkich rodakach i bogactwie kultury narodowej. W ten sposób można budować postawy patriotyczne i umiłowanie ojczyzny. W osiągnięciu tego celu niebagatelną rolę odgrywają podręczniki szkolne do nauczania historii.

Młodzież XXI wieku chociaż nie jest już, co prawda, pokoleniem Kolumbów, to jednak na kartach historii poszukuje autorytetów i wzorów do naśladowania. Temu zapotrzebowaniu powinno sprostać nowoczesne podejścia do historii i dziejów własnego kraju. Stare modele kształtowania postaw w dzisiejszych czasach nie zawsze się sprawdzają. Autorzy podręczników szkolnych do nauczania historii powinni wyjść naprzeciw zapotrzebowaniu młodego pokolenia. Nie można jednak karmić go tylko wzniosłymi hasłami o wyjątkowości własnego narodu. Warto pokazywać odmienność różnych kultur i religii. Przy tym należy uczyć szacunku dla innych narodów.

Zarówno w Polsce, jak i w Rosji czy też na Białorusi i Ukrainie młodzież poszukuje autorytetów, dlatego też chętnie sięga po hasła narodowe. Piękna jest dewiza „Bóg – Honor – Ojczyzna”, szczytne są manifestacje poświęcone żołnierzom wyklętym oraz pieśni raperów o powstaniu warszawskim. Nie mniej jednak trzeba pamiętać, że od patriotyzmu do uwielbienia własnego narodu i poczucia wyższości nad innymi dzieli bardzo cienka granica, po przekroczeniu której jest się już o krok do nacjonalizmu. O tym też trzeba mówić młodzieży. W przeciwnym razie kształcenie patriotów wyłącznie w oparciu o przykłady walk bohaterskich przodków może prowadzić do budzenia niechęci wobec innych oraz do narastania przemocy. Źle zinterpretowany przekaz z przeszłości może przynieść niezamierzony skutek. Głoszenie pamięci o bohaterach danego narodu jest chwalebne, ale źle ukierunkowane prowadzi do odradzania się radykalnych ruchów nacjonalistycznych i to bez względu na podziały graniczne. Jakże powszechne ostatnimi czasy stały się narodowe bojkoty młodzieżowe w Rosji, narasta nacjonalizm ukraiński, a w Polsce od 1989 roku rozwija swoją działalność Młodzież Wszechpolska o poglądach nacjonalistycznych⁴⁰.

⁴⁰ Młodzież Wszechpolska odwołuje się do idei Narodowej Demokracji dwudziestolecia międzywojennego XX wieku. Sympatyzuje jednak z Ruchem Narodowym oraz Obozem Narodowo-Radykalnym, oskarżanym o propagowanie ideologii totalitarnych (faszyzmu i nazizmu). Jest to przykład ewolucji od hasła „o wolność waszą i naszą” do tzw. nowego patriotyzmu, czyli egoizmu narodowego i wrogości wobec innych.

Nurt nacjonalistyczny wyrastał w oparciu o poglądy konserwatywne. Jednak błędem jest przypisywanie konserwatystom ideologii nacjonalistycznej. Dla jednych i drugich wartością jest naród, z tą różnicą, że nacjoniści swój naród stawiają ponad wszystkie inne, co stanowi punkt zapalny i grozi konfliktem. Natomiast konserwatyści propagują poglądy patriotyczne, łączące umiłowanie własnej ojczyzny i własnego narodu z poszanowaniem innych nacji. Należy młodzieży uzmysłowić, że dążenie do rozwoju własnego narodu kosztem innych prowadzi do ksenofobii (uprzedzeń narodowych), wrogości i nietolerancji, a skrajną postacią nacjonalizmu jest szowinizm, który uznaje prawo własnego narodu do podbojów i panowania nad innymi państwami.

Dlatego też – zdaniem autorki niniejszego artykułu – nie można młodzieży pozostawić samej sobie. Tu przewiduje się ważne zadanie wychowawcze dla nauczycieli oraz autorów podręczników szkolnych. Trzeba młodym ludziom uświadomić, że patriotyzm nie mierzy się tylko ilością przelanej krwi. Patriotyzm to również umiejętność okazywania szacunku drugiemu człowiekowi, ziemi, po której stąpa, krajowi, w którym żyje, uczy się, a w życiu dorosłym pracuje i wychowuje kolejne pokolenie patriotów. Dumę narodową można budować nie tylko w oparciu o wielkie dokonania, ale również warto cieszyć się z małych sukcesów. Należy młodzieży pokazywać pozytywne wzorce do naśladowania i w ten sposób kształtować Kolumbów XXI wieku. Trzeba budzić w młodzieży pasję poznawania historycznego, ale także uczyć zachowania dystansu do tego, co wydarzyło się w przeszłości. Tylko wtedy będzie ona mogła lepiej i bez emocji zrozumieć to, co dzieje się współcześnie.

dr Teresa Maresz, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Edukacji Europejskiej Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorka licznych publikacji naukowych i dydaktycznych: kilku zbiorów wypisów źródłowych opracowanych na potrzeby edukacji szkolnej; Zainteresowanie badawcze: stosunki polsko-rosyjskie i polsko-ukraińskie, analiza porównawcza podręczników do historii (polskich, białoruskich, rosyjskich, ukraińskich), reforma oświaty w Polsce oraz w państwach z nią sąsiadujących, regionalizm, źródła historyczne w edukacji historycznej, nauczanie historii wspomagane komputerem.

Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,

ul. Księcia Józefa Poniatowskiego 12,

85–671 Bydgoszcz

e-mail: teresamaresz@ukw.edu.pl