

Pamięć, ale jaka?

– teksty edukacyjne jako nośniki pamięci
ideologicznie nacechowanej

Przedmiotem mojego zainteresowania będą teksty edukacyjne¹ zawarte w podręcznikach języka polskiego wydanych w latach 1918-2010. Teksty te, oprócz tego, że pełnią wiele funkcji dydaktycznych, służą także kształtowaniu społeczno-kulturowej tożsamości zbiorowej kolejnych pokoleń młodych Polaków. Przyczyniają się zatem do kreowania określonego obrazu świata. Jego rdzeń, bliski większości członków danej kultury, pozwala na nawiązywanie poprawnych relacji społecznych, wzmacnia lojalność i poczucie zakorzenienia w danej zbiorowości oraz przekazuje zespół symboli, które legitymizują aktualne instytucje, idee i systemy norm, przyczyniając się w ten sposób do kreowania pamięci zbiorowej.

Sposób definiowania pamięci zbiorowej (społecznej) zależy od przyjętego paradygmatu badawczego. Historycy utożsamiają ją najczęściej ze „świadomością historyczną”, socjologowie zaś ze „społeczną pamięcią przeszłości”. Z przeprowadzonego przez Joannę Filipowicz porównania tych dwóch stanowisk, wynika, że ich wspólną cechą jest traktowanie pamięci zbiorowej jako wyobrażeń dotyczących przeszłości oraz jako sposobów jej

¹ Przez teksty edukacyjne rozumiem zarówno autonomiczne teksty literackie (lub ich fragmenty), teksty dydaktyczne, czyli materiały pisane na zamówienie autora podręcznika lub opracowane na podstawie źródeł literackich i popularnonaukowych na potrzeby danej książki szkolnej, jak i testy (lub ich fragmenty) popularnonaukowe, naukowe i publicystyczne, wybrane ze względu na ich przydatność do realizowania poszczególnych celów kształcenia (zob. A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012, s. 105-106).

wartościowania. Socjologów interesują głównie te elementy wyobrażeń o przeszłości, które łączą się z emocjami (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi), historycy zaś większe znaczenie przypisują poziomowi wiedzy prezentowanej przez społeczeństwo – im wyobrażenia o przeszłości są bliższe naukowej wiedzy historycznej, tym wyższy w ocenie historyków jest poziom świadomości historycznej społeczeństwa².

Specyfika zinstytucjonalizowanego dyskursu edukacyjnego sprawia, że w moim artykule nie będę zajmować się sprawdzaniem, w jakim stopniu teksty zamieszczane w podręcznikach języka polskiego zgodne są z aktualnymi ustaleniami historyków. Interesować mnie będzie raczej zjawisko, które socjolog, Barbara Szacka nazywa „potocznymi poglądami o historii”. W jego zakres wchodzi

zjawiska związane z włączaniem przeszłości do aktualnej świadomości społecznej, suma wyobrażeń i sposób myślenia o przeszłości, świadomość linearności czasu, tego, że teraźniejszość znajduje się pomiędzy przeszłością a przyszłością, poczucie własnej historyczności, świadomość bycia niepowtarzalnym fragmentem jakiegoś ciągu³.

Subiektywne wyobrażenia przeszłości nierozzerwalnie łączą się z wartościowaniem minionych wydarzeń i uwikłanych w nie bohaterów, co z kolei pozwala na utożsamianie społecznej pamięci przeszłości z tradycją, którą Jerzy Szacki określa jako elementy społecznego dziedzictwa stale poddawane aktualnym wartościowaniom. Za tradycję uchodzi zatem nie tyle całe dziedzictwo historyczno-kulturowe danej grupy, ile jego fragmenty w odpowiedni sposób oceniane i dobierane według społecznego zapotrzebowania⁴.

Aktualny kształt pamięci zbiorowej zależy w dużym stopniu od tego, kto jest jej depozytariuszem, wybierającym wydarzenia i postacie historyczne oraz nadającym im określony status. W przypadku zinstytucjonalizowanej edukacji, w obrębie której funkcjonują podręczniki szkolne, znaczenia przypisywane poszczególnym elementom dziejów odzwierciedlają relacje między władzą a społeczeństwem, bowiem szkoła to instytucja uwikłana w procesy społeczno-polityczne. Zorganizowane przez nią kształcenie

² J. Filipowicz, *Pojęcie pamięci społecznej w nauce polskiej*, „Kultura i Historia” 2002, nr 2, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/aechives/145>, dostęp 16.08.2012.

³ B. Szacka, *Świadomość historyczna. Wnioski z badań empirycznych*, „Studia Socjologiczne” 1977, nr 3, s. 69-70.

⁴ J. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 97-98.

dorastającego pokolenia włączane jest w sferę oddziaływania kierowanego przez państwo aparatu władzy, na skutek czego uczenie się może być kontrolowane administracyjnie oraz poddawane wpływowi politycznym. Instytucjonalnych ingerencji w procesy pedagogiczne nie można zatem traktować jedynie jako niezamierzonych działań ubocznych. Są one integralną cechą kompleksowego systemu szkolnictwa obowiązkowego, znajdującego się pod nadzorem państwa. Szkoła jako instytucja zapewnia nie tylko ciągłość nauczania, ale zarazem stwarza przesłanki celowego i planowego wywierania ideologicznego wpływu na dorastające pokolenie⁵. Wpływ ten nie ogranicza się zwykle do ideologii *stricte* politycznych, zwłaszcza że na ogół trudno jednoznacznie rozdzielić sfery poszczególnych idei, które niejednokrotnie wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają, np. w polskich szkołach pozytywistyczna ideologia modernizmu społecznego głosząca kult postępu cywilizacyjnego wspierała ideologię państwowotwórczą w latach trzydziestych XX w., a następnie wykorzystywana była do legitymizowania nowego ustroju przez ideologię komunistyczną w okresie PRL, zaś aktualnie stała się celem konfrontacji z ideologią tzw. ekologii głębokiej⁶.

Edukacja w szkole stanowi pole negocjowania znaczeń. W przypadku tekstów zamieszczanych w podręcznikach języka polskiego znaczenie budowane jest poprzez wzajemne oddziaływanie owych tekstów oraz kontekstu, w którym zostały one zamieszczone i przedstawione do interpretacji. W ten sposób teksty edukacyjne ustrukturyzowane przez język i kontekst jednocześnie same strukturyzują rzeczywistość i narzucają pewien system wartości, niejednokrotnie maskując ten fakt przed odbiorcami podręczników. Tekst edukacyjny staje się nie tylko przekaznikiem wartości

⁵ K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszczy i B. Miracki, Warszawa 1996, s. 155.

⁶ Fakt, że w edukacji ścierają się rozmaite ideologie – nie tylko polityczne, ale także społeczne, kulturowe i edukacyjne zadecydował o tym, że używając terminu ideologia, nie odwołuję się do zawężonych definicji projektujących, typowych dla dyskursów takich dyscyplin, jak np. socjologia lub politologia. Moją inspirację stanowi ogólna, opisowa definicja zaproponowana przez Jadwigę Puzyninę, według której ideologia to: „zespół poglądów, zazwyczaj także zasad postępowania i haseł, charakterystyczny dla jakiejś grupy społecznej, oparty na określonych wartościach, dotyczący całościowych koncepcji człowieka i/lub życia społecznego albo ich fragmentów. Ideologie często są powiązane z jakimiś kierunkami myśli politycznej, ekonomicznej, estetycznej lub innej. Są one w jakiejś mierze zależne od stosunków społecznych i całości kultury, w obrębie której powstają. Różnią się między sobą stopniem racjonalności oraz mniejszym lub większym udziałem czynników emocjonalnych [...]. Zdecydowanie negatywną ocenę uzyskują ideologie o charakterze totalitarnym, w taki czy inny sposób narzucane członkom społeczeństwa” (J. Puzynina, *Ideologia w języku polskim*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota, M. Poprawy, Wrocław 2008, s. 20).

i norm społecznych, ale także czynnikiem uczestniczącym w tworzeniu oraz korygowaniu owych wartości i norm⁷, także wtedy, gdy służą one konstruowaniu określonego modelu społecznej pamięci przeszłości.

Prześledzenie tego, jak rozmaite ideologie polityczne i społeczne wpływały na kształt pamięci zbiorowej, wymaga porównania tekstów, które zamieszczano w podręcznikach szkolnych na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, obfitujących w niezwykle istotne wydarzenia historyczne, polityczne i społeczne, wskutek których kilkakrotnie zmieniał się ustroj państwa, a co za tym idzie – system wartości modelujących kolektywną pamięć przekazywaną uczniom w zinstytucjonalizowanym dyskursie edukacyjnym. Podręczniki języka polskiego, z których został wyekscerpowany materiał źródłowy pochodzą z okresu międzywojennego, z okresu PRL oraz okresu po transformacji ustrojowej z 1989 r. Wewnątrz tych okresów można dokonać dalszej periodyzacji, ponieważ żaden z nich nie jest jednorodny. O ich zróżnicowaniu decydują zmiany w sytuacji politycznej, które wprawdzie nie powodowały zmiany ustroju, ale istotnie wpłynęły na organizację kształcenia oraz na jego treści⁸.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu, nie sposób przedstawić wszystkich aspektów kształtowania pamięci zbiorowej, ograniczę się zatem do kilku wybranych zagadnień. Skupię się przede wszystkim na podstawowych czynnikach budujących tę pamięć oraz na wybranych sposobach jej wartościowania. Za elementy kluczowe dla konstruowania w tekstach edukacyjnych społecznej pamięci przeszłości uznaję zarówno wyda-

⁷ Zob. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 65.

⁸ W okresie międzywojennym możemy mówić o dwóch etapach: od 1918 r. do 1931 r. (kiedy ujednociono system szkolny i programy nauczania na ziemiach polskich dotąd rozdzielonych zaborami) oraz od 1932 r. do 1939 r. (kiedy na skutek reformy Jędrzejewiczowskiej ukształtował się państwowo-narodowy paradygmat wychowawczy). W okresie PRL wyróżnia się cztery etapy: 1) 1944-1948 (odbudowa systemu szkolnictwa, wykorzystywanie nieznacznie zmodyfikowanych wzorów organizacyjnych, programów nauczania i podręczników z okresu międzywojennego); 2) 1949-1961 (ofensywa ideologiczna w duchu marksizmu-leninizmu, propagandowy charakter nowych podręczników, realizujących założenia socrealizmu i legitymizujących nowy ustrój); 3) 1962-1980 (wprowadzenie ośmioklasowej szkoły podstawowej, złagodzenie w podręcznikach agresywnej propagandy politycznej na rzecz bardziej zróżnicowanych środków perswazji służącej celom ideologicznym); 4) 1981-1989 (zrezygnowanie z wdrażania powszechnej szkoły średniej, tzw. „dziesięciolatki”, stopniowe wprowadzanie do podręczników nowych treści kształcenia, propagowanie ideologii merytokratycznej). W okresie po transformacji ustrojowej wydzielić można etap od 1990 r. do 1999 r. (kiedy to nastąpiła reforma programowa, umożliwiającą m.in. wybór programu nauczania i podręczników, realizujących wspólną podstawę programową) oraz na trwający do dziś etap, który zapoczątkowały wprowadzone w 1999 r. przeobrażenia systemu oświatowego polegające na wdrożeniu czterech etapów edukacji (w tym gimnazjum), co spowodowało kolejne zmiany podstawy programowej, programów nauczania i podręczników.

rzania potwierdzone historyczne, jak i tzw. dzieje bajeczne współtworzące narodowy mit założycielski, a także bohaterów (postaci ważne dla polskiej historii, kultury i sztuki) oraz szeroko rozumiane miejsca w przestrzeni (elementy ukształtowania terenu, miasta, obiekty architektoniczne). Przykłady zebrane w tabeli pierwszej uwidaczniają, że niektóre z konkretnych wydarzeń, bohaterów, czy miejsc na przestrzeni dziewięćdziesięciu lat pojawiają w podręcznikach języka polskiego bądź stale, bądź efemerycznie, niektóre zaś znikają z kart książek szkolnych, by powrócić na nie w zmienionych warunkach politycznych (zob. tab. 1).

Tabela 1. Podstawowe elementy budujące pamięć historyczną występujące w wybranych podręcznikach języka polskiego z lat 1918–2010

Podstawowe elementy budujące pamięć historyczną	Występujące w podręcznikach języka polskiego w latach 1918–2010	
	stale	okresowo efemerycznie
Wydarzenia historyczne	Bitwa pod Grunwaldem, powstanie legionów polskich we Włoszech, odzyskanie niepodległości w 1918 r., obrona Westerplatte, powstanie warszawskie	Bitwa pod Racławicami, bitwa pod Maciejowicami, Wojna polsko-radziecka, ogłoszenie Konstytucji 3 maja, Obrona Głogowa, Bitwa pod Wiedniem, obrona Częstochowy, obrona zamku w Kościanie, zdobycie Wilna w 1919 r., bitwa pod Lenino, bój pod Ręblowem
Dzieje bajeczne	Wędrówka Lecha, Czecha i Rusa, założenie Gniezna, początki dynastii Piastów,	Ofiara Wandy, która nie chciała Niemca
Bohaterowie	Kazimierz Wielki, T. Kościuszko, J. Wybicki, I. Łukasiewicz, M. J. Matejko, M. Skłodowska-Curie	Spartakus, Z. Chrzanowska, Jan III Sobieski, M. Kański, S. Stefczyk, W. Belina-Prażmowski, T. Kasprzycki, K. Marks, L. Waryński F. Dzierżyński, J. Stalin, B. Bierut, K. Rokossowski, K. Świerczewski, J. Krasicki, M. Fornalska
Miejsca w przestrzeni	Gniezno, Gdańsk, Warszawa, Kraków, Gopło, Wisła, Bałtyk, Tatry, Wawel, Zamek Królewski w Warszawie,	Belweder, Cytadela Warszawska, Maniecki Wilno, Grodno, Lwów, Gdynia, Bierutówce, Nowa Huta, Bierutówce, Odra, Oka

Względami ideologicznymi najłatwiej wytłumaczyć obecność w podręcznikach elementów, które związane są z jedną, ściśle określoną ideą polityczną. Takie elementy pojawiają się w podręcznikowych tekstach edukacyjnych efemerycznie. W pierwszym etapie kształtowania się edukacji w niepodległej Polsce odwoływano się do ciągle żywej tradycji oporu przed jakimkolwiek zniewoleniem oraz do kultu dawnej świetności Rzeczypospolitej, który przez całe zabory legitymizował dążenia niepodległościowe. Stąd we wczesnych podręcznikach pojawiają się całkowicie dziś zapomniane postaci takich bohaterów, jak na przykład Zofia Chrzanowska, która w zastępstwie zniedołężniałego męża obroniła warownię w Tręblowni przed Turkami⁹ lub generał Marcin Kątski znany z tego, że po pokoju z Turcją zawartym w 1699 roku zgasił własną dłońią lont, aby zapobiec wysadzeniu twierdzy w Kamieńcu Podolskim¹⁰. Z kreowanej w podręcznikach języka polskiego pamięci zbiorowej znikają także wydarzenia związane z potopem szwedzkim – i to nie tylko rzadko dziś wspominana obrona zamku w Kościanie, ale także obrona Częstochowy.

Poza okresem międzywojennym nie ma również wzmianki o wiktorii wiedeńskiej i jej bohaterze królu Janie III Sobieskim. W miarę pojawiania się, odzwierciedlających się także w edukacji, nowych ideologii politycznych postaci zwycięzcy spod Wiednia sytuowana jest stopniowo w obszarze świadomości historycznej, bliższej wiedzy naukowej niż tradycji. Oznacza to, że Sobieski dalej obecny jest na kartach podręczników historii, ale z książek do języka polskiego zniknęła cała grupa tekstów wzbogacających pamięć zbiorową o szereg anegdot, wprawdzie nie zawsze dających się źródłowo potwierdzić, ale za to silnie zakorzenionych w pamięci zbiorowej dawnych Polaków. W czytankach zamieszczonych w międzywojennych podręcznikach dla szkół powszechnych z cyklu „Posiew” lub gimnazjalnej serii „Mówią wieki” licznie reprezentowane są opowieści przedstawiające króla Jana nie tylko błaganego przez całą Europę o ocalenie Wiednia i chrześcijańskiego świata, ale także sadzącego lipy w Wilanowie, bawiącego się oswojoną wydrą podarowaną przez Jana Chryzostoma Paska, czy też wyprawiającego wesele biednej sierocie w Jaworowie. Pomijanie tych anegdot w mających powszechny i wymuszony instytucjonalnie odbiór podręcznikach języka polskiego jest właściwie niemal równoznaczne ze zmarginalizowaniem lub nawet całkowitym zatarciem pewnych obszarów dawnej pamięci zbiorowej.

⁹ „Posiew”. *Książka do czytania dla szkół elementarnych*, Warszawa 1918, s. 17.

¹⁰ Tamże, s. 179.

Efemeryczny charakter bohaterów, wydarzeń czy miejsc będących przedmiotem tekstów edukacyjnych w czasach przełomów społeczno-politycznych wynika z faktu, że podręczniki języka polskiego są doskonałym narzędziem nie tylko do podtrzymywania lub tonowania utrwalonych mitów i symboli narodowych, ale także do konstruowania i propagowania nowych tradycji. Celowi temu służy zarówno pomijanie lub reinterpretacja pewnych wydarzeń historycznych, faktów kulturowych, dzieł, twórców bądź uwypuklanie dotychczas marginalizowanych składników tradycji lub kreowanie zupełnie nowych symboli. Uprawomocnienie ideologii wymaga działań legitymizujących, dzięki którym członkowie społeczności będą mogli utożsamiać się z nowymi projektami politycznymi lub kulturowymi. Dopiero wtedy możliwe jest skonstruowanie pożądanej przez władzę tożsamości, a w tym społecznej pamięci przeszłości. Na uwagę zasługuje fakt, że tak całkowicie różne doktryny polityczne, jak na przykład forsowana w latach 1932-1939 ideologia narodowo-państwowa oraz ideologia komunistyczna szczególnie gorliwie propagowana w polskiej szkole w latach 1949-1961, stosują takie same sposoby konstruowania nowej pamięci zbiorowej. Zawarte w tabeli 2. zestawienie pokazuje, że zdecydowana większość konkretyzacji elementów składających się na kształt dziejów przedstawianych w podręcznikach z tych dwóch okresów, to elementy efemeryczne, przywoływane doraźnie i nie pojawiające się w wydawanych wcześniej lub później książkach szkolnych.

Tabela 2. Porównanie konkretyzacji elementów organizujących pamięć zbiorową w wybranych podręcznikach języka polskiego z lat 1932-1939 oraz z lat 1949-1980

Elementy organizujące pamięć zbiorową	Konkretyzacje elementów budujących pamięć zbiorową w podręcznikach języka polskiego z lat 1932-1939	Konkretyzacje elementów budujących pamięć zbiorową w podręcznikach języka polskiego z lat 1949-1980
Przestrzeń	Bałtyk, Wielkopolska, Poznań, Kresy wschodnie, Górny Śląsk	Odra, Nysa (Nissa, Nisa) Łużycka, Ziemie Odzyskane, Śląsk Opolski
Wydarzenia historyczne	ogłoszenie Konstytucji 3 maja, odzyskanie niepodległości 11.11. 1918 r., wojna polsko-bolszewicka 1920-21, powstania śląskie, powstanie wielkopolskie	rewolucja październikowa, Bitwa pod Lenino, wyzwolenie Gdańska, zdobycie Berlina, ogłoszenie manifestu lipcowego

	Józef Piłsudski, Ignacy Mościcki, Edward Rydz-Śmigły, Władysław Belina-Prażmowski, Tadeusz Kasprzycki	Ludwik Waryński, Józef Stalin, Włodzimierz Lenin, Feliks Dzierżyński, Bolesław Bierut, Władysław Gomułka, Konstanty Rokossowski, Karol Świerczewski, Marceli Nowotko, Małgorzata Fornalska, Hanka Sawicka, Janek Krasicki, Fidel Castro, Józef Cyrankiewicz, Piotr Jaroszewicz
Bohaterowie		
Symbole	godło i flaga narodowa	czerwony sztandar
Miejsca symboliczne	Kopiec Józefa Piłsudskiego na krakowskim Słowińcu	X pawilon Cytadeli Warszawskiej
Osiągnięcia	Gdynia, Centralny Okręg Przemysłowy, budowa dróg i mostów	Nowa Huta, plan trzyletni i plan sześćioletni, elektryfikacja, zaporą na Wiśle
Opozycja „swój” - „obcy”	Polak – Niemiec	robotnik, chłop – wróg klasowy (imperialista, kapitalista, kulak, sabotażysta); Polak-Niemiec ¹¹

Przykładów na to, że nacechowana ideologicznie pamięć zbiorowa konstruowana jest na ogół według identycznych schematów, dostarcza również porównanie sposobu, w jaki na potrzeby tekstów edukacyjnych opracowywano biografie „ideologicznych” bohaterów. Jako materiał egzemplifikacyjny posłużą fragmenty pochodzące z czytanek biograficznych oraz z poezji propagandowej, których bohaterami są najbardziej reprezentatywne dla omawianych tu podręczników postaci – Józef Piłsudski i Józef Stalin. Na schematy te składają się następujące elementy:

- **dzieciństwo** – najczęściej ma charakter apokryfu, zbudowanego z faktów, które stanowią zapowiedź przyszłej działalności bohatera oraz świadczą o jego niezwykłej dojrzałości, świadomości ideowo-politycznej i harcie ducha, np.:

J. Piłsudski: Ziuk chciał być kimś nadzwyczajnym. Ale nie dla przechwałki przed rodzeństwem i kolegami. On chciał być zuchem nad zuchami, żeby zrobić dużo dobrego dla Polski, która była wtedy w okrutnej niewoli¹¹;

J. Stalin: Tylko Soso nie cieszy się tak, jak jego koledzy. Soso oprócz ślicznych towarów widzi jeszcze coś innego. Widzi robotników, którzy noszą skrzynie. Oczy ich zmęczone, twarze ociekają potem. Widzi

¹¹ B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Zarembina, *Czytanka dla III klasy miejskich szkół powszechnych*, Lwów 1934, s. 95.

w drzwiach sklepu grubego kupca [...] To przecież krzywda, to niesprawiedliwość! – myśli chłopiec¹².

- autorytet i zdolności przywódcze – bohatera kreowano na wielkiego wodza i właśnie leksem „wódz” używany był najczęściej do podkreślania wymienionych cech, odsyłając do przywództwa w sferze militarnej, jak i państwowej, np.:

J. Piłsudski: Ruszyliśmy na Wilno pod osobistym kierunkiem Naczelnego Wodza i Naczelnika Państwa, Józefa Piłsudskiego. Pod osobistym kierunkiem, to znaczy z wiarą, że wyprawa będzie zwycięska, oraz dumą, że sam Wódz będzie patrzył na nas w boju¹³;

J. Stalin: Był wielkim wodzem wszystkich pracujących na całym świecie. Towarzysze, którzy walczyli z nim razem o sprawiedliwość, nazwali go Stalinem, gdyż w walce tej był twardy jak stal¹⁴.

- służba – bohatera pozbawiano osobowych cech indywidualnych, hiperbolizując jego poświęcenie i odpowiedzialność za losy ogółu, co służyło budowaniu poczucia bezpieczeństwa i zaufania do wodza bądź kontynuatorów jego działalności, np.:

J. Piłsudski: Pusto w Belwederze,/ domu, w którym żył,/ oddając Ojczyźnie/ resztę swoich sił./ Patrząc na te mury,/ snem objęte już, / wspomnij Jego służbę/ i sam Polsce służ¹⁵;

J. Stalin: Wielka jest jego odpowiedzialność, wielkie jest jego bohaterstwo. Często rozmyślam o jego męstwie, o wielkości. Ludzie pracują, sadzą jabłonie, troszczą się o dzieci, czytają wiersze lub śpią w spokoju. A On stoi u steru¹⁶.

- miłość do dzieci i miłość dzieci – przedstawianie bohatera w otoczeniu dzieci miało na celu ocieplenie jego wizerunku, kreowanie go jako wychowawczy wzór osobowy. Stanowiło także jeden ze sposobów zjednywania do idei głoszonych przez władzę młodego pokolenia, które nie mogło pamiętać poprzednich stosunków polityczno-społecznych np.:

¹² S. Aleksandrak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1953, s. 59.

¹³ S. Tync, J. Gołąbek, *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów – Warszawa 1936, s. 109.

¹⁴ S. Aleksandrak, H. Koszutska, dz. cyt., s. 59.

¹⁵ B. Kubski, S. Dobraniecki, „Na zagonie”. *Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A*, Lwów 1936, s. 81.

¹⁶ G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, „Dzień dzisiejszy”. *Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1951, s. 151.

J. Piłsudski: Nieraz w dniu imienin Pana Marszałka tłum dzieci zbierał się na tym dziedzińcu, a Pan Marszałek z nimi rozmawiał, głaskał po głowie i całował w czoło. Taki pocałunek będzie się chyba pamiętało do końca życia. A dzieci przynosiły Mu polne kwiaty¹⁷;

J. Stalin: Pięćset dziecięcych serduszek bije niespokojnie w oczekiwaniu, w poczuciu radości i dumy [...]. Obarczony najcięższymi obowiązkami, odpowiedzialny za losy całego świata, przyjmuje oto Stalin jak najdroższych gości dzieci górników i robotników, dzieci chłopów z najdalszych wsi i dzieci inteligencji pracującej¹⁸.

Podobne paralele znaleźć można w konstruowaniu innych „ideologicznych” bohaterów podręcznikowych czytanek, np.: prezydent Ignacy Mościcki – prezydent Bolesław Bierut, marszałek Edward Rydz-Śmigły – marszałek Konstanty Rokossowski, generał Władysław Belina-Prażmowski – generał Karol Walter-Świerczewski. Zgodnie z założeniem, że im radykalniejsze przemiany społeczno-polityczne, tym większa potrzeba wynajdywania legitymizującej je tradycji, w podręcznikach powojennych zauważyć można wzmoczoną tendencję do kreowania bohaterów. W przeciwieństwie do Józefa Piłsudskiego, powszechnie znanego i cieszącego się autentycznym uznaniem większości społeczeństwa, nawet czołowi działacze komunistyczni w chwili objęcia władzy nie byli znani ogółowi Polaków, dlatego ich rzeczywiste biografie zmieniano i kształtowano zgodnie z aktualnymi potrzebami propagandowymi, odwołując się przy tym do sprawdzonych schematów konstruowania biografii bohatera. Zjawisko to najlepiej dokumentują czytanki przedstawiające postać Konstantego Rokossowskiego lub Bolesława Bieruta. Jedynym bohaterem, który miał nienaganny ideowo, łatwy do udokumentowania, a jednocześnie nośny propagandowo życiorys, był Karol Świerczewski, dlatego w badanym korpusie tekstów jego postać pojawia się najczęściej i najdłużej, opierając się kolejnym zmianom zachodzącym w propagandzie partyjnej¹⁹.

Względy ideologiczne wpływają także na okresowe pojawianie się i znikanie pewnych postaci i wydarzeń historycznych. Ich sposób prezentowania zależy od tego, jakie miejsce zajmują one w ideologicznie motywowanej wizji przeszłości ukazywanej w poszczególnych podręcznikach. Jednym z takich powracających okresowo wydarzeń jest ogłoszenie kon-

¹⁷ B. Kubski, S. Dobraniecki, dz. cyt., s. 75-76.

¹⁸ S. Aleksandrak, H. Koszutska, dz. cyt., s. 207.

¹⁹ A. Rypel, dz. cyt., s. 225-229.

stytucji trzeciego maja oraz obchodzone w jego rocznicę święto państwowe. Ze względu na to, że i w dwudziestoleciu międzywojennym, i po przemianach ustrojowych z 1989 r. posługiwano się nimi do legitymizowania idei demokracji i solidaryzmu społecznego, sposób prezentowania idei konstytucji oraz postaci związanych z jej stworzeniem w zasadzie jest taki sam w obydwu okresach. W okresie PRL w podręcznikach języka polskiego wzmianek o konstytucji 3 maja oraz o związanych z nią obchodach rocznicowych nie zamieszczano wcale, głównie dlatego, aby stłumić skojarzenia z międzywojennym świętem państwowym i promować w jego miejsce pierwszomajowe Święto Pracy.

Różnice w ukazywaniu faktów historycznych pojawiających się okresowo w podręcznikach języka polskiego uwidaczniają się wtedy, gdy ich wartościowanie opiera się na odmiennych kryteriach ideologicznych, np. miejscowość Manieczki w podręczniku *Mowa Ojczyzna* z 1965 r. staje się tematem czytanki, dlatego że w 1960 r. zorganizowano w niej sześć wielkich wzorcowych kombinatów rolniczych²⁰. W tekście przemilcza się fakt, iż Manieczki były ongiś własnością Józefa Wybickiego, którego potomkom odebrano po wojnie ten znakomicie zarządzany majątek. Na kartach współczesnego podręcznika *Świat w słowach i obrazach* Manieczki pojawiają się wyłącznie jako miejsce zamieszkania i gospodarowania Józefa Wybickiego, a obecnie siedziba muzeum poświęconego autorowi hymnu narodowego²¹. Różnice w wartościowaniu wydarzeń historycznych ujawniają się nie tylko na poziomie ujawniania lub przemilczania pewnych faktów, ale także na poziomie językowym, co doskonale obrazują zacytowane w tabeli 3. fragmenty notek biograficznych Władysława Broniewskiego, w których przywołano wojnę polsko-radziecką z 1920 r. oraz zajęcie przez ZSRR ziem wschodnich Rzeczypospolitej we wrześniu 1939 r.

We fragmencie noty pochodzącej z 1974 r. pojawia się uniwersalny topos „obrońcy ojczyzny”, odsuwający niewygodne dla władzy komunistycznej skojarzenia z odzyskaniem niepodległości w 1918 r. oraz z wojną toczoną w latach 1919-1920. Tymczasem w podręcznikach z roku 1991 roku oraz z roku 2000 odwołano się do narodowego toposu „legionów Piłsudskiego”. W ten sposób biografia sztandarowego „poety-rewolucjonisty” posłużyła do przywołania mitów założycielskich drugiej Rzeczypospolitej, do których nawiązywano w poszukiwaniu źródeł tożsamości także

²⁰ S. Sufin, A. Świerczyńska, „*Mowa ojczyzna*”. *Wypisy ćwiczeniami dla klasy VII*, Warszawa 1965, s. 40.

²¹ W. Bobiński, „*Świat w słowach i obrazach*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa 2000, s. 35.

Tabela 3. Porównanie poszczególnych sekwencji biogramów Władysława Broniewskiego, pochodzących z podręczników języka polskiego z lat 1974, 1991 i 2000

J. S. Kopczewski, <i>Ta ziemia od innych droższa</i> , kl. VIII, Warszawa 1974, s. 395.	J. Dietrich, <i>W ojczyźnie-polszczyźnie</i> kl. VII, Warszawa 1991, s. 239.	W. Bobiński, <i>Świat w słowach i obrazach</i> , kl. 2 gim., Warszawa 2000, s. 193
Jako 17-letni chłopak zaciągnął się do legionów, by walczyć o wolność ojczyzny.	Jako młody chłopak był żołnierzem Legionów Piłsudskiego. W wojsku służył do 1921 r., biorąc udział w wojnie polsko-radzieckiej 1920 r.	Jako 18-latek wstąpił do Legionów Piłsudskiego walczących przeciw Rosji. W Polsce niepodległej znów włożył mundur – podczas wojny polsko-bolszewickiej (1920), przerywając studia filozoficzne.
Lata wojny spędził Broniewski najpierw w Związku Radzieckim, potem jako oficer w armii na Bliskim Wschodzie, skąd w 1946 wrócił do wyzwolonej Polski. Jego wiersze powojenne (np. <i>Most Poniatowskiego</i> , <i>Pieśń majowa</i>) pełne są entuzjazmu i wiary w socjalistyczną przyszłość Polski Ludowej.	Po wybuchu wojny 1939 r. znalazł się we Lwowie, gdzie został aresztowany przez władze radzieckie w 1940 r. Zwolniony rok później, wstąpił do armii gen. Andersa i wraz z nią dotarł na Bliski Wschód. W 1945 wrócił do kraju.	Wybuch wojny zagnał go do Lwowa zajętego wkrótce przez wojska sowieckie. Mimo swojej deklarowanej od dawna sympatii do Sowietów został przez nich aresztowany i na niemal dwa lata zesłany w głąb Rosji. Opuścił ją wraz z armią polską gen. Andersa. W Iraku wystąpił z wojska, później przebywał w Palestynie. W 1945 roku powrócił do Polski, w której wprowadzono rządy komunistyczne.

po przełomie 1989 r. Wymiar propagandowy ma także posługiwanie się przymiotnikami „radziecki”, „sowiecki” i „bolszewicki”. Wybór jednego z tych nacechowanych aksjologicznie leksemów to nie tylko indywidualna deklaracja polityczna autorów poszczególnych notek, ale przede wszystkim wyraz aktualnie propagowanej przez państwo ideologii. Oba przymiotniki – „radziecki” i „sowiecki” – mogą odpowiadać rosyjskiemu *советский*, a wybór między nimi wynika najczęściej z postaw politycznych reprezentowanych przez mówiących. Dla jednych słowo „radziecki” brzmi serwilistycznie, a sowiecki – neutralnie, dla innych natomiast „radziecki” to słowo neutralne, a sowiecki jest określeniem nacechowanym pejoratywnie.

W przywołanych w tabeli 3. fragmentach biogramów wyraźnie widać, że dobór przymiotników służy do wartościowania przedstawianych w not-

kach faktów. W podręczniku z roku 1974 używa się nazwy Związek Radziecki. Choć słowo „radziecki” pojawiło się już w 1934 r. w wyniku dążenia do eliminacji rusycyzmu *cobem* (zastąpionego staropolskim przymiotnikiem odnoszącym się do radnego i rady miasta), to jednak popularyzowane było przede wszystkim przez propagandę komunistyczną po 1944 roku. Użycie spolszczonego przymiotnika miało między innymi neutralizować negatywne skojarzenia z obcością narzucanego systemu politycznego. Stąd pojawienie się w drugiej z przytaczanych w tabeli sekwencji nazwy „Związek Radziecki” wzmacnia pozytywne wartościowanie określenia „wyzwolona Polska” i ucina dyskusje nad rzeczywistym wymiarem niepodległości Polski po 1945 roku. W biogramie z 1991 roku przymiotnik „radziecki” nacechowany jest raczej neutralnie. Używanie go w takich kontekstach, jak „wojna polsko-radziecka” czy „aresztowany przez władze radzieckie” nie tuszuje rzeczywistego charakteru wydarzeń, ale też nie służy wyraźnemu wartościowaniu. W podręczniku z roku 2000 mówi się o wojnie „polsko-bolszewickiej”, co wyraźnie wskazuje, że walki z lat 1919-1920 ocenia się nie tyle z punktu widzenia narodowościowego, co politycznego. Przymiotnik „sowiecki” i rzeczownik „Sowieci” pojawiają się w kontekstach konotujących jednoznacznie negatywne wartościowanie nazwanych nimi desygnatów: „Lwów zajęty wkrótce przez wojska sowieckie”; „Mimo swojej deklarowanej od dawna sympatii do Sowietów został przez nich aresztowany i niemal na dwa lata zesłany w głąb Rosji”. Użyte tu rusycyzmy mają odcień pogardliwy, ewokują skojarzenia z takimi cechami, jak podstępność i bezwzględność. Jednocześnie obcość tych wyrazów w polskim systemie leksykalnym to także sygnał obcości zjawisk, które one oznaczają oraz znak dezaprobaty dla konotowanych przez nie wartości²².

Ideologicznemu nacechowaniu poddawane są także elementy, które na przestrzeni ostatnich dziewięćdziesięciu lat stale były tematem tekstów edukacyjnych zamieszczanych w kolejnych podręcznikach. Jako przykład posłużyć mogą czytanki biograficzne poświęcone Marii Skłodowskiej-Curie. Jej niekwestionowany w żadnej epoce autorytet i pozycję naukową zawłaszczano kolejno do forsowania ideologii: patriotycznej (narodowo-państwowej), komunistycznej i merytokratycznej. W tekstach edukacyjnych promujących ideologię narodowo-państwową podkreślano, że uczona przyczyniła się do rozświetlenia Polski na całym świecie, zawsze była dumna ze swej ojczyzny i na wiele różnych sposobów dawała wyraz swemu przywiązaniu do kraju pochodzenia. Sukces badaczki – jej odkrycia

²² A. Rypel, dz. cyt., s. 152-154.

i zdobyte przez nią nagrody – traktowano tak, jakby by były one udziałem wszystkich Polaków, na których w równym stopniu spływał cały splendor. Wprowadzano ją w obszar pamięci zbiorowej jako obiekt narodowej dumy. Zbigniew Bokszański wyróżnia dwa składniki dumy narodowej – szczegółowy, mówiący o satysfakcji płynącej z osiągnięć narodu w pewnych bardzo konkretnych dziedzinach, np. gospodarce, literaturze, sporcie, polityce czy nauce, oraz ogólny, określający siłę więzi z krajem i lojalności wobec niego, zależny od zgody ze stwierdzeniem: „wolę być obywatelem tego kraju niż jakiegokolwiek innego, mój kraj jest lepszy od innych”²³. Satysfakcja płynąca z uznania, jakim na całym świecie obdarzano Marię Skłodowską-Curie należałaby zatem, ogólnie rzecz biorąc, do pierwszej z tych kategorii, jednak sposób, w jaki w wielu podręcznikach prezentowano badaczkę, sugerowałby raczej dążenie do tego, aby duma z niej nabrała charakteru ogólnego. Ten mechanizm kompensacyjny być może ma związek ze swoistą „urazową” tożsamością Polaków, zrodzoną ze wspólnoty klęsk i szukania ich przeciwwagi w każdym z możliwych sukcesów.

Ideologia komunistyczna wykorzystywała osiągnięcia Marii Skłodowskiej-Curie do wprowadzania akcentów propagandowych, jak w poniższym fragmencie:

Maria i Piotr cieszą się swoim zwycięstwem. Nie wiedzą jeszcze jak doniosłe będzie ono w skutkach. Nie wiedzą jeszcze, że wydobyty przez nich rad będzie zwalczał okropną chorobę raka, nie wiedzą, że zapoczątkowane przez nich badania doprowadzą do odkrycia nieznanych, potężnych sił atomowych, które uczeni radzieccy potrafili już wykorzystać dla dobra ludzi i którymi zmuszają ogromne rzeki syberyjskie, aby inaczej płynęły, aby zamieniały pustynie w kraj kwitnących ogrodów²⁴.

W tym wypadku osiągnięcia uczonej stały się pretekstem do legitymizowania przez ówczesne władze politycznej i ekonomicznej hegemonii Związku Radzieckiego. Zacytowany fragment dokumentuje tezę, że prawa do przywództwa należą się naszemu wschodniemu sąsiadowi ze względu na jego potęgę gospodarczą, rozwój nauki i dążenie do utrzymania pokoju na całym świecie – Amerykanie wykorzystali energię atomową do siania zagłady, Rosjanie zaś do nakarmienia głodnych, a przy tym uczeni radzieccy obdarzeni są nadludzką mocą demiurgów mających władzę nad

²³ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005, s. 45.

²⁴ S. Aleksandrak, H. Koszutska, dz. cyt., s. 207.

naturą. Przykład ten dokumentuje także, iż powodowane aktualną polityką władz państwowych doraźne ingerencje w kształt społecznej pamięci przeszłości są krótkotrwałe i w zasadzie nie powodują trwałych zmian w świadomości kolektywnej.

U schyłku PRL i obecnie postać Marii Skłodowskiej-Curie wykorzystywana jest do utwierdzania ideologii merytokratycznej. Ta współczesna doktryna polityczna i filozoficzna determinuje status społeczny i ekonomiczny jednostki w zależności od jej talentu, zdolności i kompetencji. Pod pozorem egalitaryzmu utrwała jednak nierówności społeczne poprzez preferowanie jednostek o lepszych predyspozycjach i przygotowaniu oraz wyposażonych w większy kapitał kulturowy wyniesiony ze środowiska rodzinnego. W ten sposób stwarza się też iluzję, że potencjalnie wszyscy uczniowie korzystający z powszechnej i bezpłatnej oświaty mają takie same szanse na osiągnięcie wyższej pozycji społecznej i ekonomicznej. Ideologia merytokratyczna przekonuje, że dzięki nauce i inwestowaniu w swój rozwój intelektualny można osiągnąć sukces, nawet jeśli wywodzi się z nieuprzywilejowanych grup społecznych. Zamieszczony poniżej fragment pochodzi z aktualnie obowiązującego podręcznika *Słowa na start!*, w którym postać Marii Skłodowskiej-Curie pokazana jest wyłącznie w kontekście edukacyjnym:

Maria Skłodowska-Curie była polską uczoną pracującą we Francji. [...] W latach 1907-1908 wraz z przyjaciółmi, wybitnymi francuskimi uczonymi, prowadziła pedagogiczny eksperyment. Naukowcy przez dwa lata uczyli własne dzieci fizyki, chemii, języków: francuskiego, angielskiego i niemieckiego, matematyki, przyrody i rysunku²⁵.

Cytat ten to rodzaj wprowadzenia do fragmentu książki *Lekcje Marii Skłodowskiej-Curie. Notatki Isabelle Chavannes z 1907 roku*. Polska badaczka ukazana jest w tym fragmencie w roli nauczycielki, która, stosując metody empiryczne, każdego potrafi nauczyć myślenia i zrozumienia skomplikowanych zagadnień chemicznych. Przesłanie płynące z tego cytatu jest takie, że dzięki odpowiedniemu wsparciu i zastosowaniu właściwych metod nauczania każdy może odnieść sukces szkolny, który może stać się podstawą dalszych osiągnięć.

Zarysowane w tym referacie problemy skłaniają do wniosku, że dopóki publiczna oświata traktowana jest jako narzędzie służące uzyskaniu

²⁵ M. Derlukiewicz, „Słowa na start!”. *Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2005, s. 180.

wpływu na młode pokolenie przez pokolenie aktualnie sprawujące władzę, teksty edukacyjne zawsze będą do pewnego stopnia służyć manipulowaniu pamięcią zbiorową. Tym bardziej zasadny wydaje się postulat pogłębionej refleksji nad etyką pamięci, tak, aby świadomość przeszłości wolna była od jednostronnych i tendencyjnych ocen oraz aby ukazywała różne aspekty wartościowania tego samego fragmentu dziejów.

■ Bibliografia

- Aleksandrzak S., Koszutska H., *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1954.
- Aleksandrzak S., Koszutska H., *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1953.
- Bobiński W., „Świat w słowach i obrazach”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa 2000.
- Boksański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005.
- Derlukiewicz M., „Słowa na start!”. *Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2005.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Filipowicz J., *Pojęcie pamięci społecznej w nauce polskiej*, „Kultura i Historia” 2002, nr 2, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/aechives/145>, dostęp 16.08.2012.
- Kubski B., Dobraniecki S., „Na zgonie”. *Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A*, Lwów 1936.
- Kubski B., Kotarbiński M., Zarembina E., *Czytanka dla III klasy miejskich szkół powszechnych*, Lwów 1934.
- Pauszer-Klonowska G., Lausz K., „Dzień dzisiejszy”. *Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1951.
- „Posiew”. *Książka do czytania dla szkół elementarnych*, Warszawa 1918.
- Puzynina J., *Ideologia w języku polskim*, [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota, M. Poprawy, Wrocław 2008.
- Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.
- Szacka B., *Świadomość historyczna. Wnioski z badań empirycznych*, „Studia Socjologiczne” 1977, nr 3.
- Szacki J., *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971.
- Sufin S., Świerczyńska A., „Mowa ojczysta”. *Wypisy ćwiczeniami dla klasy VII*, Warszawa 1965.

- Tillmann K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz i B. Miracki, Warszawa 1996.
- Tync S., Gołąbek J., *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów – Warszawa 1936.

Słowa kluczowe: teksty edukacyjne, ideologia, pamięć społeczna, składniki pamięci społecznej, etyka pamięci

■ The memory but what memory? – Educational texts as carriers of ideological memory

(summary)

Keywords: educational texts, ideology, social memory, components of the social memory, ethics of memory

Educational texts in Polish language textbooks have many teaching functions but they are used to form the collective socio-cultural identity of successive generations of young Poles. This article is an attempt to show how educational texts provide a set of symbols, that legitimize the current political, social and cultural ideologies. In this way, they exclude certain facts and people from the collective memory or give them a different status. Educational texts always were used to manipulate the collective memory of the young generation, so it is very important to consider the ethics of memory in schoolbooks.