

ANDRZEJ FRISZKE

Ekspertyza „Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki – projektu z 16 grudnia 2021 r. dotyczącego podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia” oraz nowego przedmiotu „historia i teraźniejszość”¹

Recenzowana podstawa programowa dotyczy zmiany programu nauczania historii w dotychczasowych ramach oraz nowego przedmiotu pod nazwą „historia i teraźniejszość”.

Autorzy dokumentu deklarują na wstępie, że „celem edukacji historycznej jest poznawanie prawdy o przeszłości Polski oraz świata”, zarazem „pomoc w kształtowaniu swego patriotyzmu”. Celem jest zatem poznanie polskiej historii jako „dobra odziedziczonego, bez którego nie ma Polski i polskości”. Jest to dziedzictwo „dane i zadane”, zachowywane i realizowane przez pokolenia. Edukacja historyczna ma też ważne cele wychowawcze. Z celami ogólnymi zgodziłaby się zapewne większość nauczających historii, istotne jest jednak ukierunkowanie wartościowania zdarzeń z przeszłości i założone cele wychowawcze. Te ostatnie autorzy dokumentu formułują bardzo ramowo, w zasadzie niekontrowersyjnie, jeśli uznamy, że prymatem powinno być zaznajomienie młodzieży przede wszystkim z historią ojczystą, a bardziej ogólnie z powszechną naszego kręgu cywilizacyjnego. Przesunięcia akcentów o charakterze ideowym i wychowawczym są jednak znaczące. Dzieje są pokazywane jako bezalternatywny ciąg zdarzeń, oceny są dane i bezdyskusyjne, akcentuje się pozytywną rolę religii i wiąże ją z polską tożsamością na przestrzeni całej historii, wielkie przemiany kulturowe (reformacja, oświecenie) są opatrzone negatywnymi skojarzeniami. Podmiotem głównym jest raczej naród niż państwo, stąd niewielkie znaczenie w wykładzie form ustrojowych, praw obywatelskich, samorządów, prawa, co jest widoczne zwłaszcza w opisie dziejów XX w., także w odniesieniu do PRL i wielkiej przemiany roku 1989.

Recenzowana podstawa programowa z reguły daje wytyczne bardzo ogólne w poszczególnych punktach, pozostawiając – jak należy rozumieć – nauczycielowi inicjatywę wypełniania ich treścią, rozłożenia akcentów itd. Trzeba jednak zauważyć, że w niektórych

¹ Ekspertyza została sporządzona 29 grudnia 2021 r. Posłowie Koalicji Obywatelskiej z sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży złożyli ją w trybie formalnym. Nie udzielono w jej sprawie nawet jednozdaniowej odpowiedzi. W tekście wprowadzono nieliczne zmiany redakcyjne.

punktach następuje wyliczenie poszczególnych zdarzeń, nazwisk, bitew, co oznacza zalecenie, by w toku zajęć szkolnych nie zostały one pominięte. Właśnie te krótkie zalecenia interpretacyjne (przy braku innych) pozwalają na wskazanie opisanej tendencji dydaktyczno-ideologicznej. Recenzowane wytyczne są wprowadzane w komentarzu (s. 36) opatrzone zastrzeżeniem, że nie mogą być traktowane jako gotowy program nauczania, zestaw tematów lekcji, a nauczyciel może swobodnie rozkładać akcenty na różne wątki tematyczne, ale zaraz pada zdanie przeciwne: „Stanowią rejestr zakładanych umiejętności, które ma opanować absolwent szkoły ponadpodstawowej”.

W centrum wykładu historii Polski jest etniczny Polak katolik, a Kościół katolicki pełni funkcję strażnika narodowej tożsamości. Idee postępu, praw człowieka, wspólnot ponadnarodowych są wiele razy podawane w wątpliwość, kojarzone z ekstremalnymi nadużyciami prowadzącymi do zbrodni (np. w kontekście rewolucji francuskiej Wanda, w kontekście Holocaustu postęp naukowy, w kontekście nowoczesnej kultury życia codziennego i obyczajowości zagrożenie rodziny i podstaw zdrowia społecznego). Analogicznych zagrożeń nie sygnalizuje się, gdy mowa o fanatyzmie religijnym czy narodowym. Liczne rozsypane uwagi wskazują na postrzeganie sąsiadów głównie jako przeciwników lub wrogów, co ma uzasadnienia historyczne, zwłaszcza w XIX i XX w., ale nie są one zrównoważone pozytywnymi wpływami kulturowymi czy ekonomicznymi i technologicznymi. Uwagi o kształtującej się Unii Europejskiej są kojarzone z nieufnością i sceptycyzmem, a nawet poczuciem zagrożenia (wzrost pozycji Niemiec), co nie dziwi, skoro kryterium tożsamości polskiej ma być narodowy katolicyzm (uniwersalizm chrześcijański i jego przesłanie są zepchnięte na margines).

Kierunek formowania ucznia wyznacza (s. 37) katalog miejsc pamięci i muzeów, które uczeń winien odwiedzić. Na liście znajduje się około dziesięciu takich miejsc, ale brakuje tam Muzeum II Wojny Światowej, Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, Europejskiego Centrum Solidarności. Uczeń ma rozumieć i wyjaśniać pojęcia typu „Panteon Żołnierzy Wyklętych” czy „Golgota Wschodu”, ale nie ma rekomendacji dla innych pojęć, które powinny być utrwalone. Istotną wskazówką dydaktyczną jest „maksymalna personalizacja przeszłości” i takie poznawanie wydarzeń historycznych, by je przeżywać. Chodzi zatem o wytwarzanie emocji, a nie rozumienia zdarzeń, ich znaczenia, ciągów przyczynowo-skutkowych.

Powstaje pytanie, dlaczego konkretne zdarzenia, bitwy, nazwiska mają być przez ucznia zapamiętane i jakie cele wychowawcze autorzy starają się w ten sposób osiągnąć. Na przykład takie wątpliwości budzi w p. XXXVI, w którym jest mowa o ożywieniu religijnym, wymienienie obok Jasnej Góry i Ostrej Bramy także Gietrzwałdu, a w p. XXXVIII, gdy mowa o Legionach, wskazanie aż pięciu bitew legionowych wraz „z uwzględnieniem roli dowódców”. Czy znajomość tych bitew jest ważniejsza od wiedzy o istnieniu I Brygady, krzysie przysięgowym (interesujący przykład dylematów politycznych)? Można założyć, że podstawa nie musi wymieniać tych oczywistych faktów, ale w takim razie po co nazwy bitew? W porównaniu z tą szczegółowością budzi wątpliwość brak konkretów w punkcie kolejnym, dotyczącym przykładów „politycznych działań państwotwórczych”. A rozwinięcie pozwoliłoby młodemu człowiekowi zrozumieć, że mogą mieć one różny charakter, podstawę ideową, być ukierunkowane na różne cele, w sumie się uzupełniające. Podobnie w p. XXXIX uczeń został zobligowany do poznania wielu zagadnień dotyczących Europy i świata po I wojnie światowej i zasadniczo ma się poruszać w dość ogólnych ramach, ale gdy mowa o Republice Weimarskiej, musi też zwrócić uwagę na „zjawiska antypolonizmu”. Nie bardzo wiadomo, co kryje się pod tym ogólnym, ale ukierunkowanym szczegółowo zaleceniem. Czy kwestionowanie przez Niemcy granic Polski, czy wojna celna, czy niewiara w trwałość państwa polskiego? Te zjawiska występowały, ale „antypolonizm” to słowo klucz, niewyjaśniające, o co chodzi. Gdy czytamy p. XL dotyczący totalitaryzmów okresu międzywojennego, brakuje wskazania najważniejszych cech ruchów i państw totalitarnych (monopolistycznej partii i jej wodza, podporządkowania partii państwa i życia społecznego itd.). Być może nauczyciela nie należy instruować, na jakie cechy państwa totalitarnego winien zwrócić uwagę, ale wyszczególnienie „operacji polskiej NKWD 1937–38”, niewątpliwie wartej uwagi, pozostaje w zawieszeniu, skoro nie wspomniano o kolektywizacji, wielkim głodzie oraz wielkiej czystce 1937 r., której operacja polska była częścią.

Podane przykłady dotyczą pewnej metody tworzenia podstawy programowej – czy uznajemy, że nauczyciel ma wiedzę pozwalającą na własne, oryginalne podejście do omawianego tematu, czy należy mu wskazać konieczne do poruszenia sprawy, a jeśli to drugie, to dlaczego te, a nie inne, nie mniej istotne? W p. XLI mowa o powstawaniu państwa polskiego i nie znajdujemy tu nazwisk i wskazówek wartościujących. Gdy mowa w p. XLII o II Rzeczypospolitej, wskazuje się na potrzebę omówienia wizji państwa formułowanych przez Romana Dmowskiego i Józefa

Piłsudskiego, co jest słuszne, ale pominięte zostają konkretne ruchy polityczne, których istnienia (np. ruchu ludowego, chadecji i PPS) młody człowiek winien być świadomy. Jeśli nauczanie ma cel wychowawczy, to należy do niego świadomość istnienia wachlarza ideologii i tradycji patriotycznych wykraczającego poza dwa wspomniane nazwiska. Jest oczywiście problemem, jak pomieścić rozległą wiedzę dotyczącą wielu zjawisk w niemal każdym z tych punktów, jak nawiązać „korespondencję” z uczniem, dla którego wszystko to są kwestie nowe, często mało zrozumiałe, wymagające pewnej wnikliwości. Kurs chronologiczny, obejmujący ważne wydarzenia następujących po sobie epok, poniekąd zrównuje sprawy ważne i jeszcze ważniejsze, nazwiska, nazwy, daty, nie służąc ich utwaleniu. Chaos wyobrażeń i pojęć jest widoczny w głowach młodzieży, która po maturze wstępuje na wyższe uczelnie o profilu humanistycznym, co potwierdza moje i wielu kolegów doświadczenie. Poza kręgiem osób przygotowujących się do studiów humanistycznych i społecznych jest zapewne gorzej.

II wojna światowa to wprowadzenie do tematu i aż pięć całości (pp. XLV–L). Obszernie omówiono kampanię wrześniową, wskazując aż siedem miejsc bitew i oporu oraz siedem postaci wojskowych. Zwraca uwagę różnica z hasłowym potraktowaniem roku 1920, tam bez wskazania bitew i dowódców. Wrzesień 1939 r. zasługuje oczywiście na omówienie, ale nadmiar militariów wypiera możliwość bardziej syntetycznych ujęć, m.in. wskazania na cechy wojny totalnej, której Polska była pierwszą ofiarą, na rolę nowych technologii (lotnictwo, wojska pancerne itd.). Znaczenie powołania władz państwowych na uchodźstwie jest tu wciśnięte sztucznie, powinno być wskazane w p. L. Podobnie wciśnięto w p. XLVII podpunkt 6 dotyczący konferencji Wielkiej Trójki, na których ustalano podstawy powojennego ładu światowego, w konsekwencji w p. LI, gdy mowa o świecie powojennym, już tej wiedzy uczeń nie otrzymuje. Punkt XLVIII dotyczący warunków życia i prześladowań pod okupacją niemiecką i sowiecką wskazuje na główne wątki, egzemplifikuje zbrodnie przez wyliczenie miejsc największych eksterminacji. W kolejnym p. XLIX wyodrębniono zbrodnię Holokaustu i jego etapy, a także próby niesienia pomocy prześladowanym, podając zarówno przykłady znane, jak i mało znane (s. Getter). Nie znajduję natomiast pytań i dylematów związanych z niejednoznacznością polskich postaw wobec Żydów (Jedwabne, wyniki ostatnich badań nad postawami ludności, skuteczność propagandy antysemitycznej i rasistowskiej), co – jak sądzę – służy zbudowaniu w uczniach jednoznacznej oceny wyłącznie pozytywnego zachowania Polaków. Bardzo niepokojąco brzmi nakłanianie ucznia do

wyjaśnienia m.in. związku rasizmu i antysemityzmu (chyba niemieckiego) „z hasłami naukowości, nowoczesności i postępu”.

W p. L dotyczącym władz RP na emigracji i – szerzej – Polski walczącej mamy znów nadmiar bitew, ale tylko ogólne hasło, by uczeń scharakteryzował „organizację i cele Polskiego Państwa Podziemnego”, przy czym nie znajdujemy żadnych sugestii i przybliżeń, o co chodzi. A nie jest to rzecz oczywista, skoro w następnym punkcie Armię Krajową zrównano z Narodowymi Siłami Zbrojnymi i Batalionami Chłopskimi. Jeśli stoi się na gruncie definicji polskiego państwa podziemnego, to trzeba zauważyć, że AK to „siły zbrojne w kraju”, jak głosił stosowny rozkaz Naczelnego Wodza, a NSZ i BCh były wojskami partyjnymi, drużynami bojowymi ruchów politycznych; częścią PSZ, zatem częścią polskiego państwa podziemnego stawały się po scaleniu z AK. Sprawa jest zasadnicza, gdyż do 1989 r. w narracji narzuconej przez władze PRL określenie „polskie państwo podziemne” było odrzucane na rzecz „ruchu oporu”, w którym różne jego formy były równoprawne, rząd w Londynie i jego delegatura w kraju wraz z AK stanowiły jedne z wielu form, gdyż komuniści negowali legalizm, co miało uprawomocnić pozycję PPR i GL. Obecnie skrajna prawica sympatyzująca z NSZ wykonuje ten sam zabieg, tyle że we własnym interesie, odbierając AK legalistyczną pozycję „sił zbrojnych w kraju” i redukując ją do jednej z kilku sił „ruchu oporu”.

Od lat idzie w zapomnienie wielka rola cywilnego pionu polskiego państwa podziemnego, skupionego w Delegaturze Rządu na Kraj. W tym pionie prowadzono akcję wydawniczą, organizowano tajne nauczanie, próbę ochrony dóbr kultury, wspomagano różne formy pomocy społecznej. Świadomość, że walka o wolność polega nie tylko na zmaganiach militarnych, powinna być częścią kształtowania postaw patriotycznych.

Konsekwencją takiego jak wskazałem wyżej ujęcia jest również brak finału polskiego państwa podziemnego – nie znajdujemy ani wzmianki o rozwiązaniu AK, ani zamknięciu historii Polski podziemnej w lipcu 1945 r., ani związanych w tymi aktami dyrektyw dalszego postępowania w Polsce rządzonej przez komunistów. W bardzo ogólnych formułkach dotyczących Polski po 1945 r. (p. XL) nie ma już odniesień do losów ludzi i formacji tworzących polskie państwo podziemne. A pokazanie dylematów i różnych losów pozwoliłoby lepiej zrozumieć trudności wyboru wartości i postaw, co pokazałoby uczniowi naturalne dylematy polityczne. Byłoby to wychowawczo znacznie cenniejsze od „wkucia” nazw bitew (te powinny być zredukowane do

symboli, na pierwszym miejscu wymienię Monte Cassino, na drugim udział lotników w bitwie o Anglię).

Świat po II wojnie światowej (p. LI) jest opisany bez punktu wyjścia, jakim były ustalenia Wielkiej Trójki, a następnie rozbieżności, głównie wokół Niemiec, co stało się najważniejszym bezpośrednim powodem zimnej wojny. Autorzy też poprzestają na hasłowo wspomnianych tematach, pozostawiając interpretację nauczycielowi (może i słusznie). W ten sposób – najogólniejszy – została zasygnalizowana historia powszechna aż do końca lat osiemdziesiątych. Wyjątkiem jest szczególnie niepokój autorów, jaki budzą „rewolucja 1968 roku” i jej „długofalowe konsekwencje”. Nie dowiadujemy się zarazem, dlaczego jest ona ważniejsza od np. rewolucji technologicznej, ogromnego wzrostu ruchliwości społecznej, powstawania kultury masowej, zniesienia segregacji rasowej, światowego obiegu informacji itd., których to zjawisk nie wskazano. W wytycznych do „HiT” jeszcze mocniej uwypuklono negatywne konsekwencje 1968 r. Czytamy (s. 45) o „rewolucji seksualnej” i jej inspiracjach („neomarksizm”, „nowa lewica”, przy czym nie wiadomo, na jakiej podstawie – prócz prawicowej współczesnej publicystyki – te pojęcia są definiowane), każe się uczniowi odróżnić „ekologię od ekogizmu” (by to uczynić, trzeba być zanurzonym w języku współczesnej prawicy), co więcej, zmusza się ucznia do porównania chińskiej „rewolucji kulturalnej” z „tą na Zachodzie”. Jest zatem nauczyciel i uczeń w matni pojęć ideologicznych, takichże skojarzeń, obsesji i zostaje zmuszony do porównywania rzeczy nieporównywalnych.

Cykl omawiania historii powszechnej zamyka p. LIV „Świat na przełomie tysiącleci”, w którym nauczyciel i uczeń mają pomieścić zmiany 1989–1991 w naszej części Europy, integrację Unii Europejskiej i wzrost znaczenia Chin. W następnym punkcie (lekcji?) cofamy się o 50 lat, do Polski roku 1944.

Opis wydarzeń powojennych w Polsce łączy w jednym punkcie (LV) wielkie zjawiska ekonomiczno-społeczne i tytułowe przejmowanie władzy przez komunistów. Jak do tego doszło? W podstawie programowej nie znajdujemy wskazania celów Stalina, nazwisk Wandy Wasilewskiej czy Zygmunta Berlinga, nie ma dywizji kościuszkowskiej, nie padają nazwy PPR i PKWN. Problem wprowadzania władzy komunistów zredukowano do form zniewalania Polaków przez reżim (jaki, skąd się wziął?) – „terror fizyczny, propaganda, cenzura”. Nie otrzymujemy żadnych przybliżeń dotyczących sytuacji międzynarodowej (Jałta, Poczdam, sowiecka strefa Niemiec, obecność Armii Czerwonej w Polsce), nie zostają wymienione

wielkiej wagi czynniki umożliwiające budowanie przyzwolenia społecznego dla nowej władzy (reforma rolna i jej społeczne skutki, awans społeczny, przyznanie Polsce i zasiedlanie Ziemi Zachodnich po Odrę i Nysę Łużycką, odbudowa kraju, w tym zwłaszcza Warszawy, ze zniszczeń). Brakuje sugestii o złożoności podziałów i reakcji politycznych na narzuconą sytuację pojałtańską, od oportunistów i kapitulacji (ok. 25% głosujących w referendum 1946 3 × tak), przez opozycję legalną (Polskie Stronnictwo Ludowe, niewspomniane), powściągliwą postawę Kościoła katolickiego (wspomniana nieprawdziwie w punkcie radykalnego oporu), przez liczne postawy pozytywistyczne, wyrażające się udziałem w odbudowie kraju, szkolnictwa, fabryk, uniwersytetów itd. „Przejawy oporu społecznego wobec komunizmu” są egzemplifikowane przez „żołnierzy niezłomnych”, padają jedyne w tej części nazwiska. W komentarzach dotyczących programu przedmiotu „historia i teraźniejszość” pojawiają się te same nazwiska z wyjaśnieniem, że na podstawie tych przykładów uczeń „potrafi opowiedzieć o różnych postaciach [czy nie powinno być postawach?] wierności zasadom i męstwa wobec prześladowców” (s. 44). Skupienie na ludziach podziemia, także w kontekście wierności zasadom (w programie „HiT” dodano kard. Stefana Wyszyńskiego), jest zgodne z narracją ideologiczno-historyczną prawicy, skutkiem czego pominięto wiernych zasadom, którzy nie walczyli w konspiracji, ale służyli Polsce przy odbudowie kraju (np. Eugeniusz Kwiatkowski, architekci przy odbudowie Warszawy), tworzeniu życia społecznego na Ziemiach Zachodnich (znaczący udział ludzi wywodzących się z tradycji Narodowej Demokracji, ale nie tylko) albo uczestniczyli w odbudowywaniu nauki i uniwersytetów, ale odmówili poddania się ideologicznej presji i zostali odsunięci od nauczania (np. profesorowie Stanisław Ossowski, Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Waław Borowy), skupiali w odbudowywanych muzeach uratowane zabytki kultury polskiej (Stanisław Lorentz) bądź ratowali zabytki kultury pisanej i księgozbiory (poruszające ostatnio wydane wspomnienia Bohdana Korzeniewskiego). Podane w podstawie programowej przykłady wskazują tylko na postawy bezkompromisowe, skupione na walce zbrojnej, jako właściwe, choć na marginesie pozostawia się furtkę „zaangażowania na bezspornych polach pracy dla kraju” (s. 43). Zauważmy, że wymieniony jako bohater rotmistrz Witold Pilecki walki zbrojnej ani nie prowadził, ani jej nie popierał, wbrew szerzonym teraz mitom, a prymas Wyszyński podpisał porozumienie z władzami komunistycznymi w 1950 r. (chyba brak o tym wzmianki) i trwał w postawie kompromisowej do 1953 r., nim po kolejnych naciskach i posunięciach władzy powiedział „non possumus”. Zasada wyjaśniania skomplikowanej

rzeczywistości i złożonych wyborów zostaje porzucona na rzecz kształtowania stereotypów, niekoniecznie prawdziwych.

Zastanawia brak (także w punkcie następnym) próby opisanie cech systemu monopartyjnego i ustroju politycznego państwa, nie pada nawet nazwa PPR, nie ma nic o braku pluralistycznych wyborów i ich sfalszowaniu w 1947 r., o uzależnieniu systemu prawa od partii rządzącej, o roli aparatu represji w reglamentowaniu, a następnie likwidowaniu możliwości korzystania z praw obywatelskich, o mechanizmie kierowania propagandą (autorzy mogliby się bronić, że padają słowa: „terror fizyczny, propaganda, cenzura”, ale przecież nie są osadzone jako cechy systemowe, bo systemu w żaden sposób nie próbują opisać). W wytycznych do „HiT” zauważono wprawdzie przy okazji wzmianki o konstytucji 1952 r. jej „fasadowość w stosunku do realnych rządów PZPR” (s. 44), ale nie znaleziono formuły do opisanie mechanizmu tych realnych rządów (nie tłumaczy się mechanizmu „kierowniczej roli partii”, nomenklatury kadr, monopolu informacyjnego, zasady przekształcania organizacji społecznych w „pasy transmisyjne” woli politycznej i ideologii partii do mas itd.).

Do jakiegoś mglistego tła zostały zredukowane doświadczenia milionów ludzi. Wzmiankuje się wprawdzie „wymuszoną migrację milionów Polaków”, ale nie wiąże się jej z zasiedleniem Ziemi Zachodnich (a skoro „Polaków”, to jak pomieścić wysiedlenie milionów Niemców, około pół miliona Ukraińców za Bug i San plus akcją „Wisła”?). Nie wymienia się oczywiście punktu dotyczącego uratowanych Żydów, ich emigracji z Polski, nie pada pojęcie pogromu kieleckiego.

Co oznaczają słowa o „dalekosiężnych skutkach eksterminacji polskich elit”? O tej eksterminacji znacznej części (nie całości!) polskich elit była mowa w rozdziałach dotyczących postępowania okupantów i miejsc masowych zbrodni, także – mam nadzieję – w punkcie dotyczącym Holokaustu, bo niemała część elit (zwłaszcza niektórych zawodów) została zgładzona jako Żydzi. Czy nie pobrzmiwa tu nuta znana ze skrajnie prawicowej publicystyki, że Polska po 1945 r. nie miała już elit innych niż stworzone przez komunistów? Jest to oczywiście wielki fałsz historyczny, któremu przeczą dzieje choćby nauki i kultury w powojennej Polsce.

Skoro nie ma w tej wizji chłopów, którzy otrzymali ziemię w reformie rolnej, wielu ich synów służących w milicji, wojsku, UB, aparacie partyjnym, nie ma problemu odbudowy kraju, nie

ma zasiedlania Ziemi Zachodnich i związanych z tym problemów, otrzymujemy obraz fikcji, dwudzielnej polaryzacji na komunistów i walczących z nimi „niezlomnych”, a cała reszta społeczeństwa (narodu?) pozostaje biernym tłem lub jest tendencyjnie wymazywana.

W pewnych przybliżeniach (komentarzach?) zawartych w omówieniu przedmiotu „historia i teraźniejszość” znajdujemy pewne pojęcia i sugestie dotyczące wyżej wymienionych zagadnień (s. 43). Pojawia się zatem pojęcie „okupacji przez przedstawiciela” na przykładzie kontroli powojennej Polski przez ZSRR, a wśród mechanizmów sowietyzacji lat 1945–1956 rządy (dlaczego od 1948 r. nie system?) monopartyjne, przynależność do partii komunistycznej jako „jedyna ścieżka kariery zawodowej i dobrobytu materialnego”. Tu też znajdujemy punkty-wskazania na zagospodarowanie i integrację Ziemi Zachodnich, procesy industrializacji, zmiany na wsi w wyniku reformy rolnej, ale już nie problem awansu społecznego ze wsi do miast oraz do szeroko pojętego aparatu władzy i jego służb.

W dalszych punktach (rozdziałach) taka narracja jest kontynuowana. Stalinizm to terror, kolektywizacja i socrealizm, ale brak wzmianki o planie sześcioletnim, milionach ludzi przenoszonych ze wsi do miast (powinien być wspomniany symbol Nowej Huty), o tworzeniu się polskiego życia codziennego na Ziemiach Zachodnich (prawie połowa terytorium kraju). Daleki jestem od prób relatywizowania strasznych doświadczeń stalinizmu, ale winny być one osadzone w opowieści o państwie typu totalitarnego, a więc roli partii, propagandy, ideologii, redukcji indywidualnych postaw na rzecz kolektywu, „jednej prawdy”, wielkich możliwościach mobilizacji zasobów i energii na potrzeby industrializacji i odbudowy, zauważenia też skali terroru i jego funkcji (a tu nie ma słowa o procesach pokazowych, więzieniach, nie ma przykładów ikon, takich jak Kazimierz Moczarski czy Emil Fieldorf). Wszystko to prowadzi do wniosku, że cały okres 1944–1956 nie został przez autorów przemyślany, a nauczanie o tych sprawach pozostawiono inwencji nauczyciela (ponownie – może i słusznie). Rozdział (lekcję) zamyka on na przydechu, bo wobec liczby wątków czas się kończy, a musi dodać wzmiankę o poznańskim Czerwcu i o Październiku 1956, która powinna raczej otwierać opowieść o kształtowaniu się systemu postalinowskiego w bloku sowieckim i w Polsce. Nieco więcej wskazówek znajdujemy w wytycznych do „HiT”, ale podanych hasłowo i niewiele wyjaśniających, jako następstwa Października, poza uwolnieniem kard. Wyszyńskiego. Zabrakło nawet wzmianki o amnestii dla więźniów politycznych czy wydaleniu z Polski marsz. Konstantego Rokossowskiego i innych generałów sowieckich, o małym porozumieniu władz z

Kościółem (dzięki czemu uzyskał prawo kształtowania kadry duchownej), a wszystko to miało wielkie znaczenie dla częściowej legitymizacji społecznej (narodowej) Władysława Gomułki.

Rozdział (punkt) LVII dotyczy Polski w latach 1957–1981, obejmuje więc 25 lat względnej stabilizacji systemu, ale też rewolucji Solidarności. Na systematyczny wykład przez 45 minut nie ma szans, można wskazać tylko pewne elementy sytuacji i jej rozwoju. Trudno odnieść się do niejasnych i ogólnikowych sformułowań, które pozostawiają inwencję nauczycielowi, ale zwraca uwagę wyeksponowanie – zgodnie z prawicową narracją – wielkiego znaczenia „programu duszpasterskiego” kard. Wyszyńskiego, przy czym autorzy też wymieniają: „Jasnogórskie Śluby Narodu, Wielką Nowennę, Milenium”. Program ten miał znaczenie dla katolików, choć nie wszyscy w nim uczestniczyli, ale jego wyróżnienie przy braku akcentu na kryzysy społeczne 1968, 1970 i 1976 (tak „ciurkiem” wymienione) ujawnia tendencję autorów podstawy programowej. Nie uważam, by o Milenium i jego sensie nie należało uczniom opowiadać, choć określenia „Jasnogórskie Śluby Narodu”, „Wielka Nowenna” są zrozumiałe jedynie na gruncie teologii katolickiej. Zastanawia, że wśród ważnych aktów polskiego episkopatu zabrakło wzmianki o Liście biskupów polskich do biskupów niemieckich, który odegrał tak wielką rolę w budowaniu podstaw pojednania między Polakami a Niemcami (nie jest on też wspomniany w wytycznych do „HiT”). Czy nauczyciel nie powinien go przypominać, czy lepiej, by opowiadał o peregrynacji cudownego obrazu? I stąd wywodził sens dalszego biegu dziejów?

Zabrakło w tym punkcie dotyczącym lat 1967–1981 miejsca na powstawanie ruchu rewindykacji praw obywatelskich (rok 1968 „upchnięty” z innymi kryzysami w podpunkcie, nieco bardziej wyodrębniony w programie „HiT” (s. 46), przy czym nie wymienia się nawet Komitetu Obrony Robotników (nazwa ta nie pada także w wytycznych do „HiT”, s. 47), powstania obiegu prasy niecenzurowanej i jej roli, nie może zatem dziwić też ogólnikowość wzmianki o „strajkach 1980 r.” (nie padają terminy „Sierpień”, „porozumienia społeczne”), nie ma nazwiska Lecha Wałęsy ani żadnej innej postaci z ruchu wolnościowego, pozostawia się inwencji nauczyciela wskazanie wpływu ruchu społecznego Solidarności na przemiany społeczno-polityczne w Polsce i Europie. Autorzy nie mają nauczycielowi nic do zaproponowania, nie podają żadnych sugestii dotyczących tego wielkiego wydarzenia, które przeorało polskie społeczeństwo, stworzyło największy ruch w dziejach Polski, podcięło trwale stabilizację systemu „realnego socjalizmu” i dominacji partii nad społeczeństwem. Być może nie bez przyczyny nie potrafią wskazać na wielkie znaczenie Sierpnia 1980 (jak wspomniałem,

10

w ogóle go nie wymieniają) i Solidarności, gdyż jak widać z sugestii dotyczących wcześniejszych dziesięcioleci, nie zdołali stworzyć modelu państwa postalinowskiego i jego relacji ze społeczeństwem, sensu buntów społecznych, dojrzewania społeczeństwa przeoranego przez wielkie migracje i ruchliwość społeczną lat 1944–1956 do podmiotowości, upominania się o swoje prawa. Jakby nie zauważyli, że w ciągu paru dziesięcioleci zaszły wielkie zmiany w statusie grup zawodowych, społecznych, ukształtowała się „nowa klasa średnia” głównie na podstawie statusu wykształcenia, nastąpiło wyleczenie wojennych i powojennych ran fizycznych i psychicznych, powstały nowe elity, zdolne do współdziałania z elitami starymi. Procesy te mają dość bogatą literaturę naukową, której wykorzystania w tych wytycznych do nauczania nie widać.

Te same uwagi dotyczą wytycznych do „HiT”, w których zaleca się wprowadzić (s. 47), by uczeń potrafił przedstawić proces powstawania „ruchu społecznego Solidarności” (nie pisze się, że był to związek zawodowy, niezależny i samorządny) – uczeń ma omówić jego „charakter, cele i tradycje” (bagatela!), ale oczywiście nie może tego dokonać bez odniesienia do ustroju społecznego PRL, zasady kontroli partii nad całym życiem społecznym, w tym związkami zawodowymi, bez wprowadzenia pojęcia rewindykacji praw (pracowniczych, obywatelskich), bez odwołania się do pojęcia samorządności itd.

W dalszych punktach-rozdziałach podstawy programowej jest gorzej, gdyż historia Polski przekształca się w wykład mitologii jednej partii politycznej i jej publicystów. Tej mitologii podporządkowane są cezury, przykłady, używany język i pojęcia. Bez znajomości obrazu świata szerzonego przez tę partię i jej zwolenników treści tego wykładu nie można zrozumieć, jest on też całkowicie niezależny od wiedzy naukowej (historycznej, socjologicznej, ekonomicznej, politologicznej). Rozdział/punkt LVIII „Dekada 1981–1989” rozpoczyna wprowadzenie stanu wojennego 13 XII 1981 r. Nie ma wprowadzić żadnej sugestii, dlaczego do tego wydarzenia doszło, nauczyciel może więc uczniom przedstawić własną ocenę. Gorzej jednak z zawartym w tym samym podpunkcie przybliżeniem „form oporu społecznego”, wskazano tam bowiem potrzebę „szczególnego uwzględnienia” trzech elementów: Kopalni Węgla Kamiennego „Wujek”, „Solidarności Walczącej” i ks. Jerzego Popiełuszki. Jest zadziwiające, że cała historia podziemnej Solidarności z oporem 1982 r., licznymi manifestacjami, wielkim podziemnym obiegiem prasy, Tymczasową Komisją Koordynacyjną – a wszystko to było kluczowym czynnikiem rzeczywistości tych kilku lat – została zastąpiona przez wskazanie rozłamowej grupy z Wrocławia, jaką była „Solidarność Walcząca”. Brak

oczywiście Pokojowej Nagrody Nobla dla Wałęsy. Wyeksponowanie ofiar „Wujka” czy zamordowania ks. Popiełuszki jest zrozumiałe, symbolizują ofiary tych lat, ale dziwi brak wzmianki o internowanych w stanie wojennym, o więźniach politycznych okresu 1981–1986. Dziwnie brzmi sugestia, by uczeń opisał i ocenił politykę władz wobec Kościoła w latach osiemdziesiątych, a przecież tak znacząca i wpływająca na bieg spraw w Polsce była własna polityka Kościoła, w tym Jana Pawła II, polegająca na łagodzeniu konfliktu, zabiegach o uwolnienie więźniów, wreszcie staraniach o doprowadzenie do rozmów i kompromisu w Polsce, co wyrażano już w 1982 r. (tezy Społecznej Rady Prymasowskiej), a sfinalizowano przy Okrągłym Stole. Czy jest to odwrócenie sensu przypadkowe? Nie podejrzewam autorów wytycznych o brak znajomości np. opublikowanych listów abp. Bronisława Dąbrowskiego do władz PRL czy zapisków ks. Alojzego Orszulika. Brak tła międzynarodowego, a przy omawianiu wydarzeń lat osiemdziesiątych w historii powszechnej nie pojawia się nazwisko Michaiła Gorbaczowa ani określenie „pierestrojka”, znajdujemy je w wytycznych do „HiT” (s. 48), ale bez rozwinięcia.

Przy wskazywaniu na problemy lat osiemdziesiątych brak wzmianki o wielkim kryzysie ekonomicznym, zadłużeniu kraju, kartkach, kolejkach, inflacji, pustych sklepach, wszystkich dramatycznych uciążliwościach codzienności tych lat. Od zabójstwa ks. Popiełuszki (1984 r.) autorzy tych zaleceń przeskakują do Okrągłego Stołu, nie dając żadnych sugestii, ale każąc uczniowi opisać i ocenić jego skutki (na podstawie jakiej wiedzy?). Nie ma słowa o wyborach 4 czerwca 1989 r. ani o utworzeniu rządu Tadeusza Mazowieckiego. Na tym dekada 1981–1989 według autorów podstawy programowej się kończy. Trudno o bardziej drastyczny przykład niemyślenia kategoriami państwa, ustroju i prawa.

Obszerny rozdział końcowy (siedem tematów!) nosi nazwę „Narodziny III Rzeczypospolitej i jej miejsce w świecie na przełomie XX i XXI wieku”. Nie wiadomo jednak, kiedy dzieje III RP się zaczęły, bo wydarzenia roku 1989 winny być omówione w punkcie „Dekada 1981–1989”, tu nie znajdujemy żadnej daty początkowej ani przełomowego wydarzenia, nie ma mowy nawet o wyborze prezydenta RP w wyborach powszechnych. Jak rozumiem, nauczyciel ma sam zaproponować uczniom, co to znaczy „kluczowe przemiany ustrojowe w latach 1989–1997”. I nie byłoby to złe wyjście, ale następne podpunkty wskazują ton, w jakim ma je omawiać, skoro musi wyjaśnić kontrowersje „wokół problemu dekomunizacji i lustracji”, a uczeń musi „ocenić” transformację ustrojową i gospodarczą (nie podać jej sens, główne zmiany, ale właśnie „ocenić” – na jakiej podstawie? Z jakim zasobem wiedzy?). Uczeń

ma też wyjaśnić, dlaczego katastrofę 10 kwietnia 2010 r. „należy traktować jako największą tragedię w powojennej historii Polski”. Była to oczywiście wielka tragedia, użycie jednak słowa „największa” w powojennej historii sytuuje ją ponad tragedią więźniów stalinizmu, ofiar poznańskiego Czerwca 1956, czy Grudnia 1970. Rozumiem, że autorom podstawy nie chodziło o takie porównania, ale używając cytowanych słów, do takich porównań zmuszają.

Rozszerzenie i zinterpretowanie tych tendencji znajdujemy w części „Historia i teraźniejszość – zakres podstawowy” (s. 48 i n.). Jest tu wzmianka o „niewydolności gospodarczej PRL” (co to znaczy?), rząd Mieczysława F. Rakowskiego jest wspomniany jedynie pod hasłem „uwłaszczenie nomenklatury” (czy naprawdę według autorów dokumentu do tego się ograniczył?), a dla przebiegu Jesieni Ludów rolę prekursorską miały Solidarność i „rewolucja ducha” zainicjowana przez papieża Jana Pawła II. Uznaję wkład Jana Pawła II w ożywienie aspiracji wolnościowych w Polsce i innych krajach naszego regionu, ale o „rewolucji ducha” słyszę po raz pierwszy; z pewnością nie jest to termin używany przez badaczy epoki. Autorzy programu „HiT” zauważają „wybory kontraktowe” 4 czerwca 1989 r., wybór Wojciecha Jaruzelskiego na prezydenta i powstanie rządu Tadeusza Mazowieckiego, uchylają się jednak przed nazwaniem tego przełomu, odniesieniem go do dotychczasowego systemu politycznego. Chyba nie jest to dla nich cezura, a transformacja ekonomiczna to „implementacja planu Sachsa–Balcerowicza”, jak ją deprecjonująco określają (s. 48). Nie zwraca się oczywiście uwagi na wielką zapaść gospodarczą roku 1989, gigantyczną inflację, ponad 40 mld dol. zadłużenia, uniemożliwiające odbicie się gospodarki, a grożące bankructwem państwa. Operowanie pojęciami, w znacznej części wywołującymi negatywne skojarzenia i emocje, bez odniesienia do sytuacji ekonomicznej, społecznej, międzynarodowej niczego nie wyjaśnia, a takie zadania jak zmuszanie ucznia do dokonania bilansu rządów komunistycznych w Polsce są zawieszane w powietrzu i z pewnością nie mogą wyjść poza propagandowe banały.

W wytycznych do „HiT” są przywołane zmiany konstytucji w 1989 r., pojęcia „społeczeństwa obywatelskiego” i „demokratycznego państwa prawa”, znaczenie samorządu terytorialnego, wskazanie wojny na górze i zwycięstwa Wałęsy w wyborach prezydenckich. Zmian trudno więc nie zauważyć, ale nie są one ujęte w porządku budowania nowego ustroju – państwa demokratycznego i niepodległego.

W kolejnym bloku „Świat i Polska w latach 1991–2001” znajdujemy cezurę 1991 r. ze względu na „pierwsze wolne wybory parlamentarne” i powołanie rządu Jana Olszewskiego (dlaczego

rząd Olszewskiego był ważniejszy od innych, wcześniejszych i późniejszych? Miarodajny opis tego rządu i jego poczynań na tle rządów poprzednich daje Antoni Dudek w książce *Od Mazowieckiego do Suchockiej* wydanej w 2019 r.). Dalej uczeń winien wyjaśnić, na czym polegała wizja budowy III Niepodległości przedstawiona w Polsce przez Jana Pawła II w 1991 r. Czy uczeń ma obowiązek poznać treść homilii papieża wtedy wygłoszonych? Jak ma je zinterpretować? Czy chodzi o przemówienie w sejmie? Autorzy podstaw nie wyjaśniają, jakie były „przyczyny i konsekwencje objęcia władzy przez ugrupowania postkomunistyczne w Polsce w 1993 roku”. Nad przyczynami uczestnicy zdarzeń, historycy, politolodzy, socjologowie zastanawiają się od wielu lat, nie znajdując jednoznacznej odpowiedzi, jak ma je podać uczeń? Konsekwencji szczególnych dla ustroju i dalszego toku transformacji też podać nie sposób; transformacja demokratyczna była kontynuowana, Polska posunęła się w realizowaniu dążenia, by wejść do NATO i Unii Europejskiej, o co więc chodzi? Uczeń ma scharakteryzować regulacje stosunków Kościół–państwo zawarte w konkordacie, co byłoby pytaniem szalenie trudnym dla studenta historii. Ma też wyjaśnić znaczenie powstania Instytutu Pamięci Narodowej. Dlaczego akurat IPN, a nie np. Trybunału Konstytucyjnego albo dokonania reformy samorządowej?

Wyjaśnienie tych zagadek zostało zawarte w rozdziale VII „Świat i Polska w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku”, w którym znajdujemy zarówno proklamację prowadzonej przez prawicę „wojny kulturowej”, jak i programowego antykomunizmu (cokolwiek on znaczy trzydzieści lat po upadku komunizmu). Uczeń jest zatem obligowany do charakteryzowania zmian kulturowych zachodzących w świecie zachodnim „na przykładzie ekspansji ideologii «politycznej poprawności», wielokulturowości, nowej definicji praw człowieka, rodziny, małżeństwa i płci; potrafi umieścić te zmiany na tle kulturowego dziedzictwa Zachodu ujętego w myśli grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej” (s. 50). Otrzymujemy więc diagnozę sążoną przez pisma, radiostacje i telewizje prawicowe, podaną jako stan obiektywny, który uczeń ma obowiązek deklarować. Co więcej, odwołano się tu do myśli grecko-rzymskiej (z jakiego okresu, czego dotyczącej?) oraz chrześcijańskiej (z jakiego okresu, katolickiej, protestanckiej, prawosławnej?). Na te pytania nie ma odpowiedzi poza językiem i pojęciami ideologicznej prawicy. Ciągłem dalszym ideologii i diagnoz prawicy jest „pojęcie postkomunizmu jako trwałej bariery rozwojowej”, co uczeń ma scharakteryzować i wyjaśnić (s. 51), a jest to możliwe tylko przez przyjęcie za własną ideologii antykomunistycznej w wersji Prawa i Sprawiedliwości. W debatach nad wyjściem

z komunizmu uformowały się w latach dziewięćdziesiątych zasadniczo dwa punkty widzenia. Jeden, że likwidacją ustroju komunistycznego są: odejście od kierowniczej roli jednej partii, pluralizm polityczny, wolne wybory, niezawisłość sądów, nadrzędność prawa nad wolą polityczną, przywrócenie trójpodziału władz, ich działanie zgodnie z normami zapisanymi w konstytucji, słowem jest nią głęboka zmiana ustrojowa, stworzenie państwa demokratycznego. Drugi nurt akcentował potrzebę wymiany ludzi, nawet posuniętą do opcji zerowej, potrzebę usuwania byłych członków PZPR z gospodarki, mediów, sądów itd., mniejszą wagę przywiązywał do zmian instytucjonalnych. Z tego wniosek, że autorzy tych tez należą do drugiego nurtu, którego partią jest PiS, ale dlaczego usiłują narzucić te stronnicze kryteria szkołom, nauczycielom, uczniom? I zmuszają do takiego postrzegania dziejów wolnej Polski, odrodzonej w 1989 r. i od tego roku usuwającej kolejne elementy ustroju komunizmu, tworzącej państwo demokratyczne i suwerenne. Narzucają więc pogląd, że w 2001 r. nastąpił kryzys owego „postkomunizmu” jako bariery rozwojowej. Co zdarzyło się w 2001 r.? SLD wygrało wybory, uformował się rząd Millera, zatem raczej nie o to chodzi. Czyżby kryzys ten miało wywołać powstanie pewnej partii? Zaraz dalej uczeń ma wyjaśnić znaczenie polityczne 2005 r. Co wówczas się stało? Wybory wygrało PiS i Lech Kaczyński został prezydentem, chyba więc zagadka rozwiązana. Trudno o bardziej partyjny sposób patrzenia na historię polityczną.

Jakieś jednak osiągnięcia Polska po 1989 r. ma, skoro uczeń ma je wymienić w zakresie polityki wewnętrznej i zagranicznej (p. 12, s. 51). A jednak są one nadal zagrożone przez najpoważniejsze wyzwania – kryzys demograficzny, „utrzymanie tożsamości kulturowej”, koszty finansowe i społeczne „polityki klimatycznej”. Nie wskazano na możliwe zagrożenia geopolityczne czy ustrojowe, choć są one nader widoczne.

Recenzowany dokument jest wyrazem pewnego przekonania ideologicznego, które próbuje się wprowadzić do szkół. W większej części poprzestaje na bardzo ogólnych sugestjach, które jednak przy głębszej analizie ujawniają konkretne tendencje, poświadczane przez liczne ominięcia, przesuwanie ustalonych cenzur, dowartościowywanie ponad miarę jednych zjawisk i spychanie poza narrację lub na jej marginesie nie mniej ważnych, w niektórych fragmentach próby pisania historii na nowo, w opozycji do istniejących ustaleń historyków, socjologów itd. Widoczne jest unikanie wskazania na cechy ustrojowe państwa w kolejnych epokach, poprzestawanie na wybranych ich przejawach. Jest oczywiste, że taka „wiedza” historyczna

zderzy się nie tylko z ustaleniami historyków, treścią książek i artykułów, lecz także doświadczeniami rodziców, jeśli do takich rozmów dojdzie.

Powstaje też pytanie, czy tak skomplikowany obraz jest w stanie przyswoić sobie uczeń w wieku 15 lat w przypadku „HiT”, a nawet uczeń klasy przedmaturalnej. Pozostaję pod tym względem sceptyczny, mając wieloletnie doświadczenie nauczania studentów pierwszego roku (a więc zaraz po maturze). „HiT” mógłby być rozwiązaniem właściwym, gdyby wprowadzał młodych ludzi w świat pojęć i problemów XX w. zarówno w skali powszechnej, jak i polskiej. W podanej wersji niemal ten sam zakres co „HiT” ma program nauczania historii w ostatniej klasie liceum.

Korekta językowa: Beata Bińko