

## Opinia zespołu Społecznego Monitora Edukacji

o projekcie podstawy programowej z historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum

Anna Dzierzgowska,

nauczycielka historii, współredaktorka Społecznego Monitora Edukacji

dr hab. Piotr Laskowski,

nauczyciel historii, wykładowca akademicki

Warszawa, 06.08.2017

### Wstęp

W niniejszej opinii, podobnie jak w tej, jaką nadesłaliśmy do projektu podstaw programowych do historii do szkoły podstawowej, omawiamy cele oraz niektóre zakładane treści projektowanej nowej podstawy programowej. **Naszym zdaniem, cele te i ułożona zgodnie z nimi podstawa nie spełniają wymogów, dotyczących edukacji, zawartych w dokumentach prawa międzynarodowego, w szczególności stoją w sprzeczności z art. 28 punkt 1d Konwencji o Prawach Dziecka, w którym mowa jest o tym, że nauka dziecka winna być ukierunkowana na *przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia*. Dlatego też, tak jak w przypadku poprzedniej naszej opinii, także i tym razem, rekomendujemy odrzucenie w całości projektu nowej podstawy programowej – nie tyle nawet z powodu konkretnych treści, które zawiera (wśród których są zagadnienia lepiej i gorzej sformułowane), ile dlatego, że opiera się na błędnym rozumieniu roli edukacji historycznej. Szkolna historia, której wizja wyłania się z nowej podstawy programowej, jest nadmiernie europocentryczna; w podstawie nadużywa się, w sposób nieuzasadniony, dopuszczając się anachronizmów, kategorii takich, jak „naród” i „państwo”; podstawa nie uwzględnia współczesnego dorobku nauk historycznych; niejasny jest związek między umiejętnościami, określonymi jako cele**

**ogólne (zwłaszcza umiejętnościami z zakresu analizy historycznej) a wymaganiami szczegółowymi.** Rekomendujemy zarazem poddanie sposobu, celów i formy nauczania historii debacie publicznej. **Rekomendujemy wreszcie, w ramach naszego głosu w tejże debacie, odejście od myślenia o szkolnej historii w kategoriach historii przede wszystkim europejskiej, polityczno-militarnej, konstruowanej jako historia „narodów” i „państw” i włączenie do programów szkolnych historii gospodarczej, społecznej, historii życia codziennego, historii mentalności, historii ciała, mikrohistorii, historii ludowej, nurtów zajmujących się historią kobiet, historii postkolonialnej oraz innych nurtów współczesnej historiografii.**

### **Uwagi szczegółowe**

W naszej poprzedniej analizie zestawialiśmy proponowaną przez MEN podstawę programową (tak zwaną „nową” podstawę”) z obowiązującą obecnie (tak zwaną „podstawą z 2008 roku”). Punktem wyjścia tych porównań była teza, zgodnie z którą **najważniejszym problemem w przypadku obydwu podstaw są nie tyle konkretne treści (choć i tu wskazywałyśmy wiele punktów, naszym zdaniem z różnych powodów nie zasługujących na pochwałę), ile ogólna zasada, wedle której konstruowana jest szkolna historia w Polsce. Powtórzmy zatem raz jeszcze: jest to historia, opisywana przede wszystkim z perspektywy polityczno-militarnej, w której pozornym podmiotem jest „naród” i „państwo”, a rzeczywistym jedynie wąskie elity, historia zorientowana polonocentrycznie i europocentrycznie i wreszcie – konstruowana w sposób, który niemal całkowicie pomija wszystko to, co dzieje się co najmniej od połowy XIX wieku w naukach historycznych.**

Podtrzymujemy ten zarzut. Pragniemy przypomnieć, że pewną próbą skonstruowania historii nauczania w szkole średniej według innych zasad i wokół innych problemów była w podstawie programowej z 2008 roku ścieżka „historia i społeczeństwo”, przeznaczona dla uczennic i uczniów, którzy wybierają przedmioty nie-humanistyczne jako przedmioty maturalne. To dość charakterystyczne, że na eksperyment z myśleniem o nauczaniu historii zdecydowano się tylko wobec osób, które same niejako zrezygnowały z edukacji

historycznej; charakterystyczne jest również, że mało który aspekt zmian w podstawach programowych z 2008 roku wywołał tyle emocji. Tę konkretną zmianę ogłoszono nawet próbą zlikwidowania edukacji historycznej (dzięki temu zabiegowi językowemu teraz można mówić o jej „przywracaniu”), a MEN uginając się pod naciskami krytyków wprowadziło zasadę, w myśl której blok tematyczny „Ojczysty Panteon, ojczyste spory” miał być jedynym obowiązkową.

Analizując obecnie przedstawiony projekt podstaw programowych, warto podkreślić również, że MEN ogłaszając dumnie, że „przywraca” historię w szkołach, pomija milczeniem to, że nawet jeśli istotnie ją „przywraca” – to tylko w niektórych. Przyjęta już i opublikowana w rozporządzeniu Ministra Edukacji z 14 lutego 2017 roku podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół branżowych I stopnia zawiera program historii, który jest dosłownie przepisany z obecnie obowiązującej podstawy programowej dla szkół zawodowych – i obejmuje jedynie historię XX wieku. **Natomiast zgodnie z projektem, który właśnie analizujemy, w szkole branżowej II stopnia przedmiotu takiego, jak historia, nie ma w ogóle (nie ma także m.in. fizyki, chemii, biologii czy geografii, co w sumie jest może nawet bardziej niepokojące).**

Nowa podstawa programowa z historii dla czteroletniego LO i pięcioletniego technikum wraca – co jest jedną z ogólnych cech całej obecnej „reformy” edukacji – do tak zwanych starych i sprawdzonych wzorów (tych, które my krytykujemy). Jest przy tym tak skonstruowana, że bardzo trudno ją analizować. Po pierwsze, jest bardzo szczegółowa – rzecz jasna, ponieważ musi taka być, skoro zarazem określa standardy wymagań egzaminacyjnych. Autorzy i autorki podstawy zaznaczają równocześnie, że „wymagania, zapisane w podstawie programowej nie są gotowym programem nauczania i w żadnym wypadku nie mogą być traktowane jako zestaw tematów lekcji. Stanowią rejestr zakładanych umiejętności”. (s. 135) Do tego ostatniego zdania jeszcze wrócimy, na razie zauważmy, że przy bardzo dużej szczegółowości podstawy, konkretne sformułowania są na tyle ogólnikowe, że można je bardzo szeroko interpretować. Bo co to znaczy, na przykład, że „[uczeń] charakteryzuje sztukę socrealizmu”? (s. 133, punkt LVIII, poziom podstawowy podpunkt 5.) **Problem w tym, że skoro podstawa jest zarazem standardem wymagań, to rzeczywistym weryfikatorem tego, jak rozumieć taką zakładaną umiejętność, będzie arkusz maturalny**

**i dołączony doń klucz oceniania. Oraz, rzecz jasna, podręcznik. Mówiąc prościej: jest prawdą, że niemal każdy z bardzo licznych punktów i podpunktów w podstawie programowej można zinterpretować w taki sposób, który pozwoli nam poprowadzić interesujące zajęcia, pozwalające pokazać głębię i złożoność rzeczywistości historycznej, problem doboru kryteriów, z perspektywy których opisuje się konkretne fakty lub procesy, problem niejednoznaczności ludzkich postaw i wyborów... Pytanie brzmi jednak, czy zakładamy, że będziemy miały i mieli wystarczająco dużo czasu i wsparcie dydaktyczne dla tego rodzaju szerokiej i swobodnej interpretacji sposobów kształcenia zakładanych w podstawie „umiejętności”, czy też raczej powinniśmy być podejrzliwi co do tego, czego tak naprawdę się od nas oczekuje? Na razie pozostajemy przy podejrzliwości.**

Cele nauczania historii określone są w podstawie programowej (podobnie jak cele nauczania pozostałych przedmiotów) w dwóch miejscach. Na początku podstawy znajduje się rozdział, w którym poszczególne przedmioty zostały ogólnie scharakteryzowane. **Historii (s. 12) poświęcono niecałą stronę, na której słowo „naród” pada sześć razy, „ojczyzna” (w różnych wariantach, takich, jak „miłość do Ojczyzny”, „dzieje ojczyste”, „język ojczysty”) – pięć razy.** Do tego jeszcze sformułowanie o bliskiej „nam, Polakom” idei wolności. Zwracamy uwagę na to sformułowanie: podstawa programowa nie precyzuje, rzecz jasna, czy słowo „Polak” znaczy w niej obywatel Polski czy członek narodu polskiego – jest to właśnie jedno z tych licznych miejsc, w których niejednoznaczność użytych pojęć pozostawia miejsce dla różnych interpretacji. Zarazem podstawa bardzo wyraźnie nakreśla granice wspólnoty, do której się odwołuje: mowa będzie o ojczystych dziejach i ojczystej pamięci, o wspólnotcie „nas, Polaków”, budujących, poprzez owe dzieje, zbiorową tożsamość. To model rozumienia historii, który swoimi korzeniami sięga niemieckiego okresu Burzy i Naporu i początków niemieckiego i polskiego romantyzmu. Model, który był jednym z dominujących w wieku XIX (w tym samym stuleciu, w którym omawiana podstawa programowa – tu akurat całkiem słusznie – każe dostrzegać takie zjawiska, jak rasizm i nacjonalizm) i który w dodatku stopniowo zmieniał swój charakter; o ile romantycy – na przykład Adam Mickiewicz – potrafili widzieć świat w kategoriach niepowtarzalnych narodów, które łączą się we wspólnej walce przeciwko tyranii, nacjonalizm operuje już przede wszystkim koncepcją narodów walczących przeciw sobie nawzajem o „przestrzeń

życiową”. **Mówiąc prościej, kategoria „narodu” nie jest ani uniwersalna („naród” jest pewnym zjawiskiem, powołanym do istnienia w Europie u schyłku XVIII wieku) ani etycznie czysta. Umieszczanie jej w samym centrum celów nauczania historii musi budzić niepokój.**

Owo „my, Polacy” w podstawie programowej ma jeszcze jeden niepokojący aspekt. Wspomnijmy najpierw, że mimo ponawianych apeli akademikzek i działaczek, wciąż język podstawy jest męskocentryczny: nie ma uczennic, są jedynie uczniowie. I podkreślmy, jak bardzo wykluczające dla każdej i każdego, kto znajdzie się w polskiej szkole, a kto z dowolnych powodów nie utożsamia się ze wspólnotą Polaków, jest owo „my”.

Wracając do samych celów edukacji historycznej, opisanych na stronie 12: pierwszy akapit zawiera, prócz owego „my, Polacy” kilka pozornie oczywistych, a w gruncie rzeczy pustych zdań, takich jak otwierające: „Zbiorowa pamięć przechowuje obraz dziejów”<sup>1</sup>. To nie takie proste, szanowne autorki i autorzy podstawy (których nazwisk wciąż nie znamy). Nie ma czegoś takiego, jak jedna, zbiorowa pamięć: mówią o tym między innymi różne współczesne badania, dotyczące pamięci, ale także politycznych narzędzi jej kształtowania (do których programy szkolne rzecz jasna należą). Nie ma jednego „obrazu dziejów”. Problem z pustymi zdaniami polega jednak na tym, że kiedy pojawiają się w określonej pozycji – czyli na przykład tak, jak tutaj, w dokumencie, który ma mieć moc prawną – często właśnie dlatego, że są puste, pozbawione realnej treści, zaczynają funkcjonować jak rodzaj wezwania lub przepowiedni, zyskując znaczący wpływ na kształtowanie wyobrażeń o rzeczywistości i, co za tym idzie, rzeczywistości samej.

Dalej jest trochę – choć niewiele – lepiej; środek akapitu mówi, że uczeń umieć wyjaśniać rządzące przeszłością reguły (pytanie, czy podstawa pozwala ten cel zrealizować, to kolejna kwestia, do której wrócimy) i głosi: „podejście do wykładu dziejów w założeniu ma pomóc uczniowi w zrozumieniu mechanizmów współczesności” – zapamiętajmy to założenie, podobnie jak wspomniane wyżej podkreślanie przez autorów i autorki podstawy, że podstawa wskazuje umiejętności. Kolejne zdanie już znów jest jednak problematyczne: „Chodzi również o to, aby uczeń w dorosłym życiu świadomie i odpowiedzialnie współtworzył europejską wspólnotę wartości z nadrzędną, szczególnie bliską nam, Polakom, ideą wolności” (dalej jest mowa o ostatnim stuleciu, dążeniu do niepodległości i suwerenności).

Nie będziemy się zanadto znęcać nad kwestią „idei wolności” szczególnie bliskiej Polakom. Autorzy i autorki podstawy (anonimowi) sprytnie podkreślili, że widzą jej realizację przede wszystkim w historii XX wieku, pomijając tym samym milczeniem całą nowożytną historię Polski, kiedy to, po pierwsze, około 70% społeczeństwa żyło w poddaństwie, a znaczna część pozostałych miała bardzo ograniczone prawa, i kiedy „umiłowanie wolności” przez szlachtę sprowadzało się, jak pisał „nasz, polski” noblista do poczytywania za działalność polityczną „oracji przeplatanych łaciną, zwyciężania przeciwników chóralnym wrzaskiem protestu, a w razie potrzeby przy pomocy bitwy na szable pośród przewróconych ław i stołów”.

Przynależność do wspólnoty „nas, Polaków” ma się wiązać z „umiłowaniem wolności”. Wolności narodowej, definiowanej wyłącznie w kontekście państwa narodowego. Nie – równości, nie – solidarności, nie – wolności od ucisku pracodawców, mężów czy Kościołów, ani nawet nie ograniczonej wolności poszukiwania własnej drogi do szczęścia – jedyne, co się liczy, to wolny orzeł w wolnej koronie. Tymczasem dla wielu obywateli i obywaterek polskiego państwa – czy to w jego nowożytnym, czy nowoczesnym kształcie – to ono właśnie i prowadzona przez jego władze polityka były źródłem opresji.

„Europejska wspólnota wartości” to wbrew pozorom także sformułowanie problematyczne. Podstawa programowa, powiedzmy to od razu, daje bardzo niewiele przestrzeni do uczenia, na jakich podstawach zbudowana została owa Europa i jej wspólnota. Sporo jest w podstawie (jak zawsze) o średniowiecznym uniwersalizmie (znacznie mniej o partykularyzmach, tak bardzo interesujących i tak charakterystycznych dla systemu feudalnego i dla warunków geograficznych na europejskim kontynencie), niewiele – o europejskim kolonializmie (tylko na poziomie rozszerzonym uczeń „ocenia konsekwencje wielkich odkryć geograficznych dla obszarów pozaeuropejskich”, s. 114), nic wprost o nowożytnym niewolnictwie (pojawia się domyślnie, ukryte w takich tematach, jak wojna secesyjna). **Innymi słowy, Europa i jej wartości przedstawione zostały jako pewien projekt bez cieni – a nie na tym polega, niestety, zadanie edukacji historycznej, która ma komplikować obraz rzeczywistości, a nie go upraszczać.** Pojawia się w podstawie zjawisko rasizmu, brakuje jednak miejsca na głębszą analizę tak zjawiska, jak i powiązanego z nim europejskiego antysemityzmu. Nie ma też przestrzeni na zastanawianie się nad tym, w jaki sposób – całkiem współcześnie – pojęcie „wartości europejskich” zostało uwikłane w język islamofobiczny, w jaki sposób zostało użyte – i nadużyte – do budowania opozycji „my: Europa, cywilizacja, wartości”, „oni” –

dzicz, która „nas” nienawidzi i jest naszym przeciwieństwem. To uwikłanie każe tym bardziej sproblematyzować pojęcie „europejskich wartości”, nie pozwala już tak prosto i w tak oczywisty sposób go używać.

(Udzielmy w tym miejscu autorom i autorkom podstawy należytej im pochwały: w rozdziale Bizancjum i świat islamu – jak zawsze, jak od lat, w polskiej szkole jedno i drugie razem, omawiane raz, na początku wykładu o średniowieczu, a my musimy się cieszyć, że ten temat w ogóle się pojawia – znalazł się punkt, zgodnie z którym uczeń „wyjaśnia wpływ cywilizacji islamskiej na cywilizację łacińską i bizantyjską” (s. 111). **I powiedzmy w tym miejscu krótko: gdyby cała podstawa wyglądała choćby tak, jak ten punkt, gdyby pozwalała pokazywać wzajemne przenikania się, łączenia, zapożyczenia, wspólne miejsca i wpływy między różnymi tak zwanymi cywilizacjami – może nie musiałibyśmy pisać tego tekstu).**

Wróćmy do ogólnych celów edukacji historycznej. Nie będziemy już w podobny sposób analizować każdego kolejnego zdania tego krótkiego tekstu. Ograniczmy się do powiedzenia, że po pierwsze, po tym ogólnym wstępie następuje rozwinięcie, w postaci siedmiu punktów, w których częstotliwość pojawiania się „narodu” i „Ojczyzny” rośnie. Historia służy „odpowiedzialnemu budowaniu przyszłości”, ale zarazem ma także umacniać „poczucie miłości do Ojczyzny poprzez szacunek i przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu”. I do tego, w duchu romantycznym, a może nawet bardziej w duchu Heglowskim, pojawia się „budowanie szacunku dla innych ludzi oraz dokonań innych narodów i państw” (tak jakby nie było, ani teraz, ani nigdy, wspólnot innych, niż narodowe, sposobów organizacji życia zbiorowego innych, niż państwo, powodów do szacunku innych, niż osiągnięcia). I wreszcie, na koniec, kilka standardowo określonych umiejętności. Warto podkreślić, że nie ma na tej liście nawet tego, co zwykle uważano za jedną z podstawowych umiejętności, jakich uczy się na historii, czyli tak zwanego krytycznego myślenia (tj. umiejętności poddawania różnych tekstów – w tym także historiograficznych – analizie i wskazywania założeń, na których są oparte i podstaw, na których opierają swoje tezy), jest jedynie „krytyczne formułowanie i wypowiedanie własnych opinii”.

Podstawa programowa z historii zapowiada, że określa listę umiejętności, które uczeń ma zdobyć w wyniku nauczania historii. Wspomina, że uczeń ma zrozumieć „rządzące przeszłością reguły: polityczne, społeczne, gospodarcze, religijne i kulturowe” (s. 12). We

właściwym wprowadzeniu do podstawy, gdzie podane są ogólne cele kształcenia, mowa jest także m.in. o dostrzeganiu zarazem zmienności i ciągłości w dziejach a także zależności między różnymi dziedzinami życia społecznego, o pracy ze źródłami i o dostrzeganiu mnogości perspektyw badawczych (s. 108). **Przykłaskujemy tym celom. Tylko jak mają się one do określonych w podstawie wymagań szczegółowych oraz do czasu przeznaczanego na ich realizację?**

Podstawa – podobnie jak ta z 2008 roku – sformułowana jest w tzw. „języku celów”, który ma określać zakładane w niej umiejętności. Warto przy tym podkreślić, że istotnie, zawiera więcej chyba niż obecna zagadnień związanych z historią gospodarczą i z historią kultury, oraz pojedyncze zagadnienia w ramach różnych bloków tematycznych odwołujące się do historii społecznej. Przy czym najmniej zagadnień z dziejów militarno-politycznych jest w bloku dotyczącym starożytnych cywilizacji Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Paradoksalnie, ta zaleta jest zarazem wadą: znakomicie, że uczniowie i uczennice mogą na tym przykładzie uczyć się o związkach między geografiami, klimatem, gospodarką a sposobami życia; fatalnie, jeśli taki sposób uczenia niechcący utrwala orientalistyczny sposób myślenia, zgodnie z którym 1) „prawdziwa” historia to zmienne, szybko biegnące wydarzenia, przede wszystkim polityczne<sup>2</sup>; 2) „Wschód” cechuje trwałość i niezmiennosc; 3) „my” mamy historię, „oni” mają jedynie kulturę i nawet, jeśli kultura ta jest godna niekiedy podziwu, albo też jeśli jej osiągnięcia coś dla nas znaczą (w podstawie są, rzecz jasna, nieśmiertelne, znane każdej nauczycielce i nauczycielowi, punkty w rodzaju: uczeń „charakteryzuje najważniejsze osiągnięcia cywilizacji X”), ostatecznie cały ten sposób myślenia o „niezmiennych” cywilizacjach Wschodu i „dynamice” charakteryzującej już dzieje Greków (rzekomo „naszych” przodków) służy, jako się rzekło, jedynie utrwalaniu przekonania o jakiejś odwiecznej, istotowej różnicy między „nami” a „nimi”<sup>3</sup>.

Wróćmy do języka celów: otóż jeśli przyjrzeć się dokładnie szczegółowym wymaganiom, zobaczymy co następuje:

- pojęcie „źródła” pojawia się w wymaganiach szczegółowych do poziomu podstawowego tylko raz, w ramach wprowadzającego bloku I: Historia jako nauka. To w ramach tego bloku uczeń dowiaduje się o istnieniu i rodzajach źródeł historycznych; żadne z dalej zamieszczonych zagadnień nie sugerują wprost wykorzystywania tej wiedzy. Na poziomie



rozszerzonym bezpośrednio odwołanie do źródeł pojawia się w takich punktach, jak na przykład: wymaganie IX.1 czyli uczeń analizuje w oparciu o źródła historię sporu Bolesława Śmiałego z biskupem Stanisławem (s. 112) oraz LI.6: w ramach bloku Niemiecka polityka eksterminacji uczeń „analizuje i interpretuje materiały źródłowe dotyczące niemieckiej polityki eksterminacyjnej” (s. 130). Poza tym kilka razy podsunęty zostaje do analizy jakiś konkretny tekst, np. Kodeks Hammurabiego, teksty „obrazujące myśl filozoficzną i polityczną doby renesansu” (s. 109, poziom R., s. 114) i tym podobne. Owszem, w rozdziale Warunki i sposoby realizacji, zalecana jest praca ze źródłami wszelkiego rodzaju – tym bardziej jednak wybranie zaledwie kilku zagadnień jako tych, przy których podkreśla się jej znaczenie, dziwi.

- w celach ogólnych na stronie 108 pojawia się zdanie mówiące o dostrzeganiu mnogości perspektyw badawczych; poza tym jednym zdaniem podstawa w żadnym innym miejscu nie odwołuje się do historii jako do czegoś, co jest przedmiotem badań, ani do wiedzy historycznej jako do czegoś, co jest tych badań wynikiem (mówi za to, co już przywoływałyśmy, o „zbiorowej pamięci” i „obrazie dziejów”; jeśli zaś gdzieś odwołuje się do sporów historyków, to na ogół dotyczą one „oceny” jakiegoś zjawiska: np. LII, pkt. 7 i 8: „7) [uczeń] charakteryzuje spory historyków o ocenę działań polskich władz w latach II wojny światowej; 8) przywołuje różne oceny historyków na temat powstania warszawskiego”, s. 130, poziom R). **To jest bodaj nasz najpoważniejszy zarzut i zarazem największa wada podstawy – nie tylko tej konkretnej, jest to bowiem trwała cecha sposobu nauczania historii w Polsce. Historię przedstawia się jako zbiór gotowych faktów, które nie wiadomo, skąd właściwie wzięły się w podręcznikach – ale skoro już tam są, nie do zakwestionowania jest to, że są faktami (na pewno się wydarzyły) oraz że właśnie te, a nie inne fakty z przeszłości są „ważne”, mają „znaczenie historyczne”.**

Jedno z ulubionych wymagań podstawy brzmi „uczeń ocenia”: od „ocenia znaczenie włączenia ziem polskich do kręgu cywilizacji zachodniej” (XIII.4, s. 114), „konsekwencje wielkich odkryć geograficznych dla obszarów pozaeuropejskich” (XIV.4, poziom R, s. 114), „polską specyfikę w zakresie rozwiązań ustrojowych, struktury społecznej i modelu życia gospodarczego (gospodarka folwarczno-pańszczyźniana)” (XVIII.3, s. 115), „polityczną rolę Jana Zamoyskiego i Anny Jagiellonki” (XX.1, poziom R., s. 116) i tak dalej i tym podobne, poprzez „[ocenia] postać Tadeusza Kościuszki jako pierwszego polskiego nowożytnego bohatera narodowego” (XXVII.2, s. 119, poziom R.), „rolę ideologii w systemach

totalitarnych i zjawisko kultu jednostki” (XLI.3, poziom R., s. 125), aż po „ocenia perspektywy rozwoju Polski we współczesnym świecie” (LXI.6, s. 134) i „ocenia społeczne skutki transformacji” (LXI.3, poziom R, tamże). Poza ocenianiem uczeń jeszcze „wyjaśnia” (na ogół „wyjaśnia przyczyny” lub „uwarunkowania”, czasem też np. „genezę”), „charakteryzuje”, „porównuje”, „opisuje”, „analizuje”, „umieszcza w czasie i przestrzeni” (rzadko), „omawia”, „przedstawia”, „prezentuje” czy „rozpoznaje”. Prosimy w tym miejscu o wybaczenie: nie udało nam się znaleźć wzorca, który rządzi doбором konkretnych czasowników do konkretnych zagadnień. Nie wiemy, dlaczego na przykład przemiany kapitalistyczne uczeń „analizuje” (XVII.4, s. 115), a przemiany w kulturze europejskiej tego samego okresu jedynie „opisuje” (XVII.5, s. 115), czym różni się „objaśnianie i ocenianie” od zwykłego „oceniania”, z jakich powodów niekiedy coś ma być „przedstawiane”, a co innego „charakteryzowane”. **Wiemy jedno: wszystkie tak sformułowane polecenia zakładają dokonywanie operacji na gotowej, zamkniętej wiedzy, bez choćby próby pokazania, w jaki sposób wiedza ta została wytworzona.** W Warunkach i sposobach realizacji mowa jest, rzecz jasna, o tym, że „W procesie lekcyjnym i przy okazji zadań domowych nauczyciele i uczniowie powinni wykorzystywać wszelkie dostępne zasoby źródeł i opracowań historycznych” (s. 135), jednak to zdanie, wobec mnogości poleceń, dotyczących „charakteryzowania”, „wskazywania” czy nawet „porównywania” pozostaje jedynie mało znaczącym ogólnikiem. **Tymczasem kiedy w historiografii mówi się o wielości perspektyw, nie chodzi o jedynie to, że można coś z różnych perspektyw „oceniać” (skądinąd podstawa nie daje wskazówek do tego, wedle jakich kryteriów uczeń ma swoich „ocen” dokonywać). Różne perspektywy badawcze oznaczają przede wszystkim to, że stawiamy przeszłości różne pytania, że różnym grupom ludzi staramy się oddawać głos, że różne fakty uznajemy za istotne i na różne sposoby je ze sobą wiążemy, że odwołujemy się do różnych metodologii. Wspominałyśmy już o tym we wstępie: historia gospodarcza, społeczna, historia życia codziennego, historia mentalności, historia ciała, mikro- i makro-historia, historia ludowa, historia kobiet, historia postkolonialna, narratywizm, Nowy Historyzm, marksizm, historia powszechna, historia lokalna – to są przykłady różnych perspektyw, obecnych we współczesnej historiografii, z których każda rzuca jakieś nowe światło na przeszłość i to, co możemy z nią zrobić, perspektyw, których zastosowanie pozwala odnajdywać w historii i historiografii nowe znaczenia, przywoływać na nowo dawne walki, radości,**

**cierpienia, oczywiste klęski i nieoczekiwane zwycięstwa.** Pozwala rozumieć – nie jedynie „oceniać”, pozwala zyskać te kompetencje, które odróżniają historyczki i historyków od prokuratorów i sędziów.

- w opisie celów nauczania ważne miejsce zajmuje „wyjaśnianie rządzących przeszłością reguł”, które ma pomóc „w zrozumieniu mechanizmów współczesności” (patrz s. 12), ujęte w ogólnych wymaganiach jako „ugruntowanie potrzeby poznawania przeszłości dla rozumienia współczesnych mechanizmów społecznych i kulturowych” (patrz s. 108). Pięknie: tyle, że **na poziomie wymagań szczegółowych nie towarzyszy tak sformułowanemu celowi żadna refleksja, dotycząca tego, że ludzie w przeszłości nie byli nami, żyjącymi dawno, dawno temu – że przeszłość różni się od terażniejszości, a „zrozumieć” znaczy także – umieć wykonać pracę przekładu: dostrzec to, co obce i postarać się przełożyć kategorie odmiennej kultury na kategorie zrozumiałe dla własnej tak jednak, by zachować jednocześnie świadomość istnienia odmienności i świadomość, że odmiennosc nie uniemożliwia porozumienia.** Mówiąc prościej i na konkretnym przykładzie: pisanie w podstawie, że Mieszko I założył państwo polskie („wyjaśnia uwarunkowania narodzin państwa polskiego i jego chrystianizacji, z uwzględnieniem roli Mieszka I i Bolesława Chrobrego”, IX.1, s. 112) jest zarazem anachronizmem (wspólnota, którą władał Mieszko nie była „Polską” – to dużo późniejsze pojęcie; czy tworzyła „państwo”, to zależy od przyjmowanej definicji „państwa”, w zasadzie w X wieku w Europie „państw” w klasycznym tego pojęcia znaczeniu nie było) i nieudaną próbą przekładu. Takie przeniesienie XIX-wiecznych kategorii na historię średniowiecza zaciera specyfikę tej ostatniej, spłaszcza „obraz dziejów” i co za tym idzie – ostatecznie uniemożliwia „wyjaśnianie rządzących przeszłością reguł”. Wykład historyczny powinien skupić się, z jednej strony, na objaśnianiu roli władcy we wspólnocie plemiennej takiej, jak wspólnota Polan, a z drugiej – na problemie przekazów kronikarskich, którym zawdzięczamy relację o chrzcie Mieszka I.

- sposób, w jaki podstawa jest ułożona: jej polonocentryzm i eurocentryzm (skutkujący, jak to już zostało wyżej powiedziane, utrwalaniem przekonania, że po za Europą nie ma historii), nacisk, kładziony na role władców i „wybitnych postaci”, nie pozostawia wiele miejsca na jakąkolwiek społeczną czy gospodarczą analizę biegu dziejów, nawet tam, gdzie podstawa zdaje się taką analizę sugerować. Nie wiadomo, jaki jest mechanizm zmian historycznych.

**Grupy podporządkowane pozbawione są w podstawie jakiegokolwiek sprawczości.** Widać to w cytowanych już wyżej punktach dotyczących „oceny” nowożytnego kolonializmu. Ale także w sposobie ujęcia sytuacji chłopów. Chłopi jako grupa społeczna, znajdująca się w jakiejś sytuacji i mogąca zgłaszać jakieś roszczenia, niemal się w podstawie nie pojawiają. Są ukryci w punktach w rodzaju: „charakteryzuje realia życia codziennego w średniowiecznym mieście i wsi” (VIII.3, poziom R, s. 112; dobry podpunkt, ale dlaczego takie zagadnienia pojawiają się niemal wyłącznie w odniesieniu do epok najdawniejszych?), „opisuje przemiany społeczno-gospodarcze” (X.3, s. 112), cytowane już „ocenia polską specyfikę w zakresie [...] modelu życia gospodarczego (gospodarka folwarczno-pańszczyźniana)” (XVIII.3, s. 115, analogicznie XXIII.3, s. 117)<sup>4</sup>, w pewnym momencie pojawi się „sprawa chłopska” (XXXI.4, s. 121, poziom R., w kontekście powstania listopadowego) i rzecz jasna uwłaszczenie (XXXII.6, s. 122), a wcześniej rabacja galicyjska, (w dość niezgrabnym ujęciu: „przedstawia wystąpienie niepodległościowe w roku 1846, w tym powstanie krakowskie i „rabację” galicyjską”, XXXI.6, s. 121; rabacja nie była wystąpieniem niepodległościowym). Jakąkolwiek sprawczość zyskują chłopi dopiero wraz z tematami takimi, jak ruch ludowy pod koniec XIX wieku (XXXV.6, s. 123) i Bataliony Chłopskie (LII.6, s. 130). Pojawia się problem reformy rolnej jako jednej z porażek gospodarczych Dwudziestolecia (XLV.1, s. 127) oraz ocena reformy rolnej przeprowadzonej w PRL (LVII.4, s. 133). Historia kobiet prawie nie istnieje; w odróżnieniu od obowiązującej podstawy programowej w projektowanej pojawia się, co prawda, w ramach historii XIX wieku, podpunkt dotyczący emancypacji kobiet, ale w bardzo interesujący sposób ujęty jako jedynie zjawisko obyczajowe, a nie jako także projekt polityczny: „charakteryzuje nowe prądy ideowe (socjalizm, chrześcijańską demokrację, anarchizm, nacjonalizm, rasizm), przemiany obyczajowe (np. ruch emancypacyjny kobiet) i zjawiska kulturowe (pozytywizm, naturalizm, realizm, dekadentyzm, secesja), w tym początki kultury masowej” (XXXIV.2, s. 122; zauważmy przy okazji, że komunizm jako prąd ideowy z podstawy w tym miejscu usunięto – w ogóle pojęcie „komunizm” pojawia się dopiero w kontekście walki z tymże w drugiej połowie XX wieku): rasizm jest prądem ideowym, emancypacja kobiet – jedynie przemianą obyczajową, w dodatku poprzedzoną drobnym „np.”, które sugeruje, że można, ale nie trzeba o niej wspominać. Żydzi w podstawie programowej pojawiają się w rozdziale, dotyczącym Zagłady, wcześniej zaś tylko w historii starożytnej i raz w XIX wieku („wyjaśnia przyczyny i charakter przemian społecznych (postępy oczynszowania, migracje, równouprawnienie Żydów”),

XXXI.6, poziom R., s. 121). Mieszkańcy i mieszkanki krajów skolonizowanych nie mają głosu w ogóle; kiedy zaś go zyskują – podstawa przewiduje cały dział zatytułowany „Dekolonizacja, integracja i nowe konflikty” (LIV, s. 131) – w podstawie pojawia się zdumiewający zapis: podpunkt 1 tego punktu brzmi bowiem: „wyjaśnia przyczyny, umieszcza w czasie i przestrzeni procesy dekolonizacyjne w Indiach, Afryce i Azji, ocenia ich następstwa, z uwzględnieniem przykładów zbrodni ludobójstwa” (s. 131). Innymi słowy: według autorek i autorów podstawy, dekolonizacja nie ma nic wspólnego z walką o wolność czy suwerenność (ważną, jak podkreśla podstawa, dla „nas, Polaków” – ale najwyraźniej nie dla Innych). Ma natomiast związek z ludobójstwem, pojęciem, które w podstawie do historii pojawia się dwa razy: raz w kontekście procesów Norymberskich (LIII.1, s. 13, poziom R) i drugi raz właśnie w zagadnieniu, dotyczącym dekolonizacji. Przy omawianiu Zagłady pojawiają się pojęcia „Zagłada”, „Holokaust”, „Shoah”, „Porajmos” i „Genocyd” („rozdziela terminologię stosowaną w nauce na określenie niemieckiej polityki eksterminacyjnej w okresie II wojny światowej (Holokaust, Shoah, Porajmos, Genocyd)”, LI.1, s. 129), króluje jednak rzeczownik „eksterminacja” i zwrot „polityka eksterminacyjna” – i tego pojęcia (a nie pojęcia „ludobójstwo”) używa się na określenie praktyk kolonizatorów – choć nie wprost, bo słowo „kolonialny” w tym kontekście nie pada, uczeń „podaje przykłady eksterminacji na tle etnicznym lub religijnym w minionych epokach” (LI.2, poziom R, s. 129); przy takim ujęciu brakuje miejsca na opowiedzenie o klęskach głodu spowodowanych kolonizacją, śmierci rdzennych mieszkańców obu Ameryk, wojnach kolonialnych czy masakrach w Kongo Belgijskim – czyli na opowiedzenie o ludobójstwach na tle, przede wszystkim, politycznym i ekonomicznym, w których rasizm jest jedną z przyczyn, ale nie jedyną<sup>5</sup>.

- polonocentryzm i eurocentryzm podstawy czyni ją – przy całej jej szczegółowości i obszerności – ostatecznie nieużyteczną dla zrozumienia „mechanizmów współczesności”, ponieważ nie pozwala poznać większości ważnych aktorów współczesnego świata, zrozumieć głębokich źródeł współczesnych konfliktów. Prawda, na poziomie rozszerzonym pod koniec IV klasy znajduje się kilka zagadnień, dotyczących konfliktu bliskowschodniego i wojny w Wietnamie – ale jest to, podkreślmy, tylko poziom rozszerzony. W tym samym bloku zagadnień uczeń także „wyjaśnia przyczyny i uwarunkowania rozwoju terroryzmu w Europie i na świecie” (LIV.4, s. 131): przy braku jakichkolwiek sugestii ze strony autorek i autorów podstawy, o jaki terroryzm (IRA? Baskowie? RAF?) i jakiego rodzaju wyjaśnienie tu chodzi

(kryzys wywołany amerykańskimi interwencjami zbrojnymi na Bliskim i Środkowym Wschodzie? Wsparcie Wielkiej Brytanii i USA dla Saudów?) hipotetyczny „uczeń” zostaje pozostawiony sam sobie wobec zadania, które przerosło już niejedną i niejednego współczesnego badacza zjawisk politycznych.

- wspomnieliśmy wyżej, że grupy i ludy podporządkowane pojawiają się w podstawie niemal wyłącznie w biernej roli. Punkt, w którym uczeń „wyjaśnia procesy demokratyzacji ustrojów państw Europy Zachodniej; charakteryzuje różne formy zorganizowanej działalności robotników” (XXXIV.3, s. 122) zdaje się sugerować, że może istnieć istotny związek między różnymi formami samoorganizacji, a demokratyzacją. Takich punktów powinno być znacznie, znacznie więcej.

Żeby nie przedłużać: podstawa programowa pełna jest, jak to już zostało powiedziane, bardzo konkretnych zagadnień, sformułowanych tak, że jednocześnie pozostawiają pole do interpretacji (tak, można na podstawie wielu z nich zaprojektować i przeprowadzić interesujące lekcje czy opracować inspirujące zadania i projekty), a zarazem zalewają nas masą szczegółów, ostatecznie utrwalając bardzo tradycyjną, bliską od lat polskiemu systemowi szkolnictwa wizję edukacji historycznej. **Tak naprawdę znałyśmy tę podstawę jeszcze przed jej przeczytaniem.** Jest w niej więcej materiału niż w tej rozszerzonej z 2008 roku, przeznaczonej do realizacji przez dwa lata liceum, ale podstawowy układ i zasada pozostały takie same. Przypomina do złudzenia – z pewnymi różnicami, wynikającymi na przykład z faktu pojawienia się w niej „fenomenu ‘żołnierzy wyklętych/niezlomnych’” (LVII.3, poziom R, s. 132) dawne podstawy do czteroletniego liceum, obudowując je jeszcze większą dawką ojczyźniano-narodowego patosu. **Jest, jak zawsze, przeładowana, a zarazem pozostawia, jak zawsze, ogromne luki w wiedzy, dając zarazem uczniom i uczniom, jak zawsze, złudne poczucie, że wiedzą, czym jest (a czym nie jest) historia, nawet, jeśli jej dobrze nie umieją. Jest, jak zawsze, wykładem martwej wiedzy – wiedzy już gotowej, spreparowanej i jedynie podanej uczniom i uczennicom, jak preparat z żaby rozpięty na deseczce do sekcji – zamiast być choćby próbą przyjrzenia się temu, w jaki sposób wiedza ta jest wytwarzana. Jest, jak zawsze, bardzo, ale to bardzo nudna.**

**No i jest jeszcze kwestia czasu.** Podstawa programowa obejmuje materiał od neolitu do XX wieku, rozdzielony na 61 bloków tematycznych (w ramach każdego z nich mamy – na

poziomie podstawowym – od dwóch do ośmiu szczegółowych zagadnień, plus dodatkowe zagadnienia dla poziomu rozszerzonego). Klasa I przeznaczona została na uczenie historii starożytnej i średniowiecznej (bloki I-XIII), II – na historię nowożytną do Kongresu Wiedeńskiego (XIV-XXIX), III – na wiek XIX i dwudziestolecie międzywojenne (XXX-XLVII), IV – na wiek XX (XLVIII-LXI). Jeśli spojrzymy na okładki starych podręczników, sprzed reformy edukacji, zobaczymy, że jest to z grubsza ten sam podział, który obowiązywał w dawnym liceum czteroletnim. Warto pamiętać, że już wtedy pojawiały się głosy, że – zwłaszcza w klasach maturalnych, w których niezbędne jest powtórzenie materiału – na wiek XX z reguły nie zostaje wiele czasu.

Spójrzmy teraz dokładniej na rozkład materiału: klasa I to (na poziomie ogólnym) 59 zagadnień („wymagań”) szczegółowych. Klasa IV już 75 zagadnień. Otóż rok szkolny ma maksymalnie 40 tygodni nauki (w praktyce bliżej 36, czasem jeszcze mniej). Projekt ramowych planów nauczania zakłada dla poziomu ogólnego po 2 godziny historii tygodniowo w każdej klasie, co daje **maksimum 80 godzin na 59 zagadnień w klasie I** (wśród których są takie, jak np.: „[uczeń] charakteryzuje organizację państw i strukturę społeczeństw w cywilizacjach starożytnego Bliskiego i Dalekiego Wschodu (Mezopotamia, Egipt, Persja, Izrael, Indie, Chiny)” (II.3, s. 109) oraz **analogiczne 80 godzin na 75 zagadnień w klasie IV**. Zajęcia na poziomie rozszerzonym mają zaczynać się w przypadku historii od klasy pierwszej, przy czym w sumie, w ciągu czterech lat nauki mają się mieścić w sześciu godzinach tygodniowo. Sformułowanie „sześć godzin w czteroletnim cyklu nauki” oznacza na przykład jedną dodatkową godzinę tygodniowo w klasie I, jedną w II i po dwie w III i IV. Zatem w klasie I oprócz 59 zagadnień z zakresu podstawowego do zrealizowania byłyby 44 zagadnienia z zakresu rozszerzonego (przy hipotetycznej dodatkowej jednej godzinie tygodniowo); w klasie IV, oprócz 75 zagadnień z zakresu podstawowego i powtórki całości materiału do matury trzeba opanować 59 zagadnień z zakresu R (mając na to dwie dodatkowe godziny, czyli w sumie maksimum 80 rocznie). Przypomnijmy, że autorzy i autorki podstawy zastrzegli, że proponowane zagadnienia nie są tematami lekcji, lecz rejestrem założonych umiejętności i że zarazem, jak pisałyśmy wyżej, owe „umiejętności” polegają ostatecznie na zdawaniu sprawy, w różnych formach („charakteryzuje”, „analizuje”, „ocenia”) z wiedzy, którą się posiada. No cóż – powodzenia!

1 Jest to dokładnie taki rodzaj zdania, jakie, gdyby napisała je któraś z naszych uczennic lub uczniów we wstępie do wypracowania, zaznaczyłybyśmy na czerwono i opatrzyłybyśmy komentarzem w rodzaju „co to znaczy?”, albo – w najlepszym razie – „nic nie wnosi do tekstu”.

2 E. Said, *Orientalizm*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Poznań 2005. W sprawie historii wydarzeniowej posłużmy się cytatem z jednego z największych historyków XX wieku: „historia tradycyjna, jeśli ktoś pragnie ‘historia wydarzeniowa’ według Paula Lacombe’a i François Simianda: ukazuje ona wzburzenia powierzchni, fale, unoszone potężnym ruchem przyptyków i odpływów. Historia ta ma krótkie, szybkie, nerwowe oscylacje. Jest nadwrażliwa, jak wynika z jej definicji, najmniejszy krok wprawia w ruch wszystkie instrumenty pomiarowe. Ale właśnie jako taka jest ze wszystkich najbardziej pasjonująca, najbardziej człowiecza a także najbardziej niebezpieczna. Nie dowierzajmy tej gorącej jeszcze historii, takiej, jak ją odczuwają, opisują i przeżywają współcześni [...]. Ma ona wymiar ich gniewu, ich snów ich iluzji. [...] Głośne wydarzenia są czasem tylko chwilami, tylko przejawami szerszych tendencji i tylko przez te tendencje mogą być wytłumaczone”. F Braudel, *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*, tłum. T. Mrówczyński i M. Ochab, tom I, Warszawa 2004, s. 22-23.

3 Nie ma ludów, grup ludzkich, miejsc, jednostek, obszarów – można tu wstawić dowolnie wybrany podmiot – bez „historii”, jakkolwiek chcielibyśmy ją rozumieć. Nie ma ludzi, których historia nie miałaby „wymiaru ich gniewu, ich snów ich iluzji”. To nasza wiedza zawiera luki. Częściowo dlatego, że istnieją takie podmioty, których historię trudno się bada, ponieważ nie pozostawiły wielu źródeł (na przykład ludy paleolityczne, niektóre starożytne cywilizacje, albo niektóre grupy społeczne – choćby chłopcy na przestrzeni dziejów). Częściowo zaś dlatego, że pewne wyobrażenia o historii sprawiają, że zapomina się o stawianiu niektórych pytań: na przykład dopiero niedawno zaczęto, przede wszystkim pod wpływem krytyczek feministycznych, badać historię kobiet. Zmiana perspektywy – ta sama zmiana, którą podstawa programowa postuluje, ale na którą w istocie nie pozostawia miejsca – oznacza zmianę tego, co się w dziejach zobaczy. Istotny jest także, już na poziomie edukacji szkolnej, poziom szczegółowości. Jeśli ponad 4 tysiące lat różnych cywilizacji chińskich zamkniętych zostały w jednym fragmencie jednego podpunktu (s. 109), a osiemset lat greckiej rozpisano na pięć zagadnień, powstanie wrażenie niezmienności tej pierwszej i dynamizmu drugiej będzie prostą konsekwencją takiego układu treści.

4 Powiedzmy to wprost: jest to dość skandaliczne sformułowanie, zważywszy skalę ludzkiego cierpienia, będącą skutkiem pańszczyzny.

5 Patrz np.: E. Traverso, *Europejskie korzenie przemocy nazistowskiej*, tłum. A. Czarnacka, Warszawa 2011.