

Wojciech Piasek

piasek@umk.pl

<https://orcid.org/0000-0002-5997-5844>

Instytut Historii i Archiwistyki

Wydział Nauk Historycznych

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Krytyczne bycie w świecie edukacji historycznej – antropolo- giczny i kulturoznawczy głos o edukacji historycznej w polskich szkołach¹

*Being Critical in the World of Historical
Education – the Voice of Cultural Anthropology
and Cultural Studies about Contemporary
Historical Education in Polish Schools*

Książka *Naród w szkole: historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej* jest efektem wieloletnich badań prowadzonych w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki MAESTRO. Przedstawiono w niej wyniki pracy nad założonymi w projekcie problemami oraz zagadnieniami, które pojawiły się w trakcie jego realizacji. Autorzy we wstępie zaznaczają istotną rolę zmian na mapie politycznej Polski, jakie miały miejsce podczas ich badań w 2015 roku i rolę polityki nowych władz w zakresie edukacji.

Już na początku warto zaznaczyć, że książka przedstawia badania wizji narodu prezentowanych w polskich podręcznikach do nauki historii, a nie w ogóle w edukacji szkolnej. Taki też zresztą tytuł miał grant, z którego sfinansowano badania (*Wizje narodu w polskich podręcznikach do nauki historii. Porównawcze*

1 Tekst jest omówieniem książki: W.J. Burszta, P. Dobrosielski, K. Jaskułowski, K. Majbroda, P. Majewski, M. Rauszer, *Naród w szkole: historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*. Warszawa 2019, Wydawnictwo Naukowe Katedra, ss. 352.

badania antropologiczne)². Zwracam na to uwagę, ponieważ to nie historia jako taka, obecna w edukacji szkolnej, jest przedmiotem zainteresowania autorów pracy. Pozostawiają oni poza sferą swoich dociekań choćby historyczne aspekty edukacji języka ojczystego. Czytelnik szybko jednak zostaje zaopatrzony w dodatkową informację dotyczącą problemu i zakresu poszukiwań naukowych zaprezentowanych w pracy. Autorzy we wstępie jasno precyzują pole swoich badań, jakim jest szkoła i przekazywane treści na lekcjach przedmiotu historia. Ze wstępu również dowiadujemy się, że badacze prezentują wyniki analiz jakościowych i ilościowych, w których brali udział nauczyciele historii i uczniowie oraz dokonują analizy zawartości podręczników szkolnych do historii.

Autorzy przedstawiają wyniki swoich obserwacji w 9 rozdziałach poprzedzonych wstępem: *Współczesne problemy edukacji historycznej; Nacjonalizm w polskiej edukacji historycznej; Jaki naród?; Brakujące ogniwa dyskursu historycznego. O przemilczaniach i strategiach reprezentacji mniejszości narodowych i etnicznych w podręcznikach szkolnych; Sposoby konstruowania tożsamości aktorów dziejów w polskich podręcznikach do nauki historii po 1989 roku; Wyobrażenia o państwie; Jaką płęć ma naród? Rola i status kobiet w konstruowaniu wspólnoty narodowej w podręcznikach szkolnych; Ku podmiotowości i sprawstwu – o potrzebie reinterpretacji i rekonstrukcji historii kobiet; Nasi i inni w dziejach, my i oni dzisiaj*. Praca została zaopatrzona w bibliografię i noty o autorach. Szkoda, że nie zdecydowali się oni zwięździć pracy klasycznym zakończeniem, w którym podsumowane zostałyby wyniki ich analiz.

Zanim przejdę do omówienia poszczególnych rozdziałów i ustaleń badaczy, chciałbym zwrócić uwagę na dyscypliny, które reprezentują: Wojciech J. Burszta – antropologię i kulturoznawstwo, Paweł Dobrosielski – kulturoznawstwo i filozofię, Krzysztof Jaskulski – historię i socjologię, Katarzyna Majbroda – literaturoznawstwo i antropologię, Piotr Majewski – kulturoznawstwo i socjologię, Michał Rauszer – kulturoznawstwo i antropologię. Wskazane przez autorów dyscyplinarne afiliacje mają konsekwencje dla przyjętej przez nich perspektywy prowadzonych analiz.

Pierwsza kwestia, którą chciałbym poruszyć, to zasygnalizowany we *Wstępie* status diagnoz zawartych w monografii. Jak zaznaczają autorzy, mają one charakter „krytycznie uzasadnianego pesymizmu kulturowego z kręgu «humanistyki podejrzeń»” (Burszta, Dobrosielski, Jaskułowski, Majbroda, Majewski, Rauszer 2019: 10). Szerzej ten wątek nie jest rozwijany. Można jednak sięgnąć do książki jednego z autorów, Wojciecha J. Burszty, w której pisze o współczesnym kształcie antropologii i kulturoznawstwa:

.....
2 Badania realizowane były w ramach konkursu Maestro ogłoszonego w 2012 r.

nie powinniśmy być obrońcami dominującego modelu kultury, ale aktywnie angażować się w jego kontrkulturową krytykę (...). Kontrkultura nie ma umocowania tylko w jednym typie społeczeństw, w określonym czasie i miejscu, ale jest ciągle podejmowanym trudem krytycznego bycia w świecie (Burszta 2013: 77).

W innym miejscu czytamy:

mamy wielość kultur, ale aby którakolwiek z nich mogła przetrwać, musi posiadać zdolność do rozpoznania własnych norm i wartości. Co więcej, musi być zdolna do poddania samokrytyce, jako że krytyka własnego kulturowego modelu i wizji życia proponowanych przez inne modele prowadzi do utrwalenia świadomości, kim jesteśmy, opowiadając się za określonymi wartościami. Chodzi więc o kulturę jako krytyczne zdefiniowanie i ujęcia kultury dominującej i krytyczne uznanie pojawiających się form kontrkulturowych alternatyw (Burszta 2013: 76).

Druga kwestia, o której chciałbym napisać, wynikająca z dyscyplinarnej tożsamości autorów, ma już charakter szczegółowy. Mam na myśli ich przekonanie o podstawowej roli kultury w narodowej wyobraźni. Badacze wychodzą poza rozważania instytucjonalne i poza śledzenie ideologii na rzecz badania kultury i kulturowego funkcjonowania wyobrażonej wspólnoty politycznej. W konsekwencji przełamują dychotomię podziału nacjonalizmu na obywatelski i etniczny. Ten pierwszy, jak wiadomo, miałby być oparty na więziach prawnopolitycznych, ten drugi – na wspólnej kulturze. Dla autorów każdy nacjonalizm nie tylko odwołuje się do wspólnych zasad politycznych, ale także różnych aspektów kultury.

W rozdziale *Współczesne problemy edukacji historycznej* badacze, odwołując się do literatury, zwracają uwagę na znaczenie szkolnej edukacji historycznej. Podkreślają, że jest ona odpowiedzialna za nasze wyobrażenia o innych ludziach i nas samych. Przypominając słowa Marca Ferro, który w swojej pracy porównuje sposoby nauczania historii w kilkunastu krajach świata, zaznaczają, że historia, jakiej uczymy się jako dzieci, „naznacza nas na całe życie” (Burszta i in. 2019: 13).

Śledząc badania nad współczesnymi tendencjami w debatach o szkolnej edukacji, wskazują na obecność trendów konserwatywnego, który „proponuje (...) jednolitą narrację narodową o przeszłości (...)”, progresywnego, który „dąży do pluralistycznego programu nauczania z globalnego punktu widzenia” oraz pedagogicznego, który „podkreśla wartość dyscypliny historycznej jako takiej, implikując kluczową rolę pełnioną przez myślenie i koncepcje historyczne w lepszym rozumieniu świata” (Burszta i in. 2019: 18). Interesująca jest uwaga autorów, że spór o szkolną edukację historyczną tak naprawdę jest sporem między trendami

konserwatywnym i progresywnym a pedagogicznym. Pierwsze dwa trendy służą bowiem określonym celom politycznym i drugorzędną sprawą są ich cele.

Obecnie, nie tylko w Polsce, zdaniem badaczy największy wpływ na edukację mają reprezentanci trendu konserwatywnego i obecne w nim rozumienie historii. Nie tylko chodzi tu o rozumienie dziejów – jako dziejów narodu, ale także historii – jako zbioru faktów, które należy odtworzyć, by dotrzeć do tego, „jak naprawdę było”. Autorzy podkreślają, że jest to

całkowite zaprzeczenie rozumienia historii jako odmiennego sposobu myślenia, metodycznego dostępu do lepszego rozumienia świata i samego siebie, narzędzia służącego dekodowaniu zjawisk oraz orientowaniu się na teraźniejszość i przyszłość na mocy opowiadania tego, co zdarzyło się w przeszłości (Burszta i in. 2019: 27).

Bliski jest im trend pedagogiczny. W nim widzą potencjał do zmiany edukacji szkolnej historii. Wiąże go z „odtworzeniem historii w teraźniejszości”. „To zawsze w teraźniejszości – piszą – odtwarza się, ujmuje myślowo i interpretuje przeszłość” (Burszta i in. 2019: 21).

Zdaniem badaczy od 1989 roku edukacja historyczna w Europie zamiast wyposażać młodych ludzi w kompetencje i umiejętności, które pozwolą im radzić sobie w zglobalizowanym świecie jednocześnie podzielonym na narody, niewiele się zmieniła. W Polsce, ale nie tylko, w ostatnich latach nastąpił wzrost znaczenia trendu konserwatywnego. Według autorów, w odpowiednie kompetencje i umiejętności, pozwalające funkcjonować w dzisiejszej rzeczywistości społeczno-kulturowej, może wyposażyc uczniów historyczna antropologia kulturowa, która jest zarówno egzotyczna, jak i endotyczna.

W rozdziale *Nacjonalizm w polskiej edukacji historycznej* autorzy podejmują tytułowy problem w oparciu o wyniki badań postrzegania przez nauczycieli i uczniów celu edukacji historycznej oraz tego, jak rozumieją oni relację między edukacją historyczną a nacjonalizmem.

Badania ilościowe nauczycieli wskazały, że większość z nich (70%) uważa, że historia w szkole zdecydowanie powinna propagować patriotyzm, 28% uznało, że raczej tak. Pogłębioną analizę tych wyników umożliwiły badania jakościowe. Na ich podstawie można było określić, jak nauczyciele rozumieją sens nauczania historii, w tym promowanie patriotyzmu. Badacze wyróżniają trzy modele postawy krzewienia patriotyzmu. Model radykalny – nacjonalistyczny model nauczania reprezentowali pedagodzy, którzy nie tylko akceptowali nauczanie skoncentrowane na narodzie, ale opowiadali się za jeszcze większym jego wzmocnieniem. Wskazywali, że obecna podstawa programowa i podręcznik są za mało narodowe. Wyrazicielami

modelu pośredniego byli nauczyciele z regionów zamieszkałych przez mniejszości narodowe lub etniczne. Nie mieli oni wątpliwości, że celem nauczania jest szerzenia patriotyzmu, krytykowali jednak dominującą wizję przeszłości. W swojej pracy odwoływali się do lokalnej tożsamości i pamięci zbiorowej. Model globalnej edukacji reprezentowali pedagodzy, którzy, nie rezygnując z promowania tożsamości narodowej, uwzględniali tożsamości ponadnarodowe – przede wszystkim ich wymiar europejski. Traktowali je jako kontekst dla tożsamości narodowej.

Autorzy wskazują, że wśród nauczycieli można wyodrębnić dwa rodzaje rozumienia narodu: otwarte i zamknięte, tj. takie, które definiuje przynależność narodową jako niezależną od woli jednostki oraz takie, które definiuje ją jako przedmiot wyboru. Interesujące jest, że aż 70% nauczycieli w badaniach ilościowych uznało za znaczące dla przynależności narodowej więzy krwi, a 18% określiło je jako średnio ważne. Wskazuje to na dominację wśród nich skrajnie zamkniętej koncepcji narodu. W badaniach jakościowych nie pojawiło się kryterium krwi, ale naturalistyczne metafory użyte w odpowiedziach nawiązywały do biologicznych związków ludzi. Na przeciwnym biegunie znajdowali się nauczyciele, którzy odwoływali się do koncepcji narodu zbliżonej do nacjonalizmu obywatelskiego, podkreślając znaczenie więzi politycznych.

Z poglądami na rozumienie narodu łączy się stosunek nauczycieli do obowiązków uczniów wobec narodu polskiego. Z jednej strony pedagodzy wskazywali, że naród to najwyższa wartość domagająca się najwyższych poświęceń, w tym gotowości do poświęcenia życia, z drugiej strony nauczyciele mówili o „nowoczesnym patriotyzmie”, o rozwijaniu wśród młodzieży chęci angażowania się w życie polityczne i publiczne kraju.

Badania wśród uczniów wskazują, że w głównej mierze czerpią oni wiedzę o historii z lekcji historii (68%) oraz podręczników szkolnych (21%). Na pytanie o to, czy przekazują one wartości patriotyczne, 88% młodzieży ze szkół podstawowych, 67% gimnazjalnych i licealnych odpowiedziało, że tak. Autorzy uważają, że w danych tych widać podobną tendencję, jak w przypadku nauczycieli. Uczniowie uważają, że historia to obiektywna wiedza i równocześnie nauka patriotyzmu.

Narodowej i nacjonalistycznej dominanty w edukacji szkolnej nie umniejsza edukacja regionalna. Fakt, że narodowo-centriczne podręczniki stanowią podstawę wiedzy uczniów, skłania autorów do stwierdzenia, że jeśli edukacja regionalna jest podejmowana na lekcjach historii, to w kontekście historii narodowej.

W rozdziale zatytułowanym *Jaki naród?* autorzy podejmują się historycznej analizy funkcjonującego w programie nauczania historii podejścia do narodu. Dekonstruują jego pojmowanie jako jednego i odwiecznego suwerena oraz idące za tym postrzeganie działań i wydarzeń historycznych w perspektywie wyobrazonego jednolitego narodu. Wskazują na dwa kluczowe historyczne momenty

dla ukształtowania się takiego wyobrażenia. W XVI wieku ukształtowała się koncepcja narodu szlacheckiego, która powstawała w stosunku negatywnym do chłopów i po części mieszczan. Pod wpływem dziewiętnastowiecznych nacjonalizmów rozpoczął się proces jej zmiany, który polegał na odchodzeniu od określenia przynależności narodowej w opozycji do sarmackiej polskości.

Koncepcja narodu szlacheckiego, której kształtowanie obszernie omawiają badacze, jak to zostało ukazane w kolejnych rozdziałach, odegrała istotną rolę w konstruowaniu dziejów narodowych w podręcznikach szkolnych. Jest odpowiedzialna za ich szlachecko-centriczny charakter.

W rozdziale *Brakujące ogniwa dyskursu historycznego. O przemilczaniach i strategiach reprezentacji mniejszości narodowych i etnicznych w podręcznikach szkolnych* autorzy, dokonując analizy podręczników szkolnych do nauczania historii oraz na podstawie przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami, wskazują na brak miejsca dla mniejszości etnicznych i narodowych w „głównonurtowej historii nauczanej w Polsce” (Burszta i in. 2019: 123). Mniejszości etniczne i narodowe, zamieszkujące na przestrzeni dziejów ziemie polskie, nie mieszczą się w granicach narodowej wspólnoty. Jeśli pojawiają się one w edukacji historycznej, to albo wykorzystywane są do wzmacniania podziału na „my” i „oni”, albo ich obecność ma na celu wyeksponować tolerancję narodu polskiego i jego otwarcie na kontakty z innymi grupami.

Badacze podkreślają również, że obecne w edukacji historycznej ekskluzyjne rozumienie wspólnoty narodowej powoduje, że wprowadzane na karty podręczników szkolnych mniejszości narodowe i etniczne, zamieszkując wspólne terytorium, funkcjonują oddzielnie. Nie znajdziemy w tych książkach opisów przepływu treści kulturowych, powstawania nowych zjawisk w wyniku kulturowej osmozy. Podręczniki szkolne, zdaniem autorów, „nie prezentują i nie wyjaśniają procesów przenikania się wartości, zwyczajów i postaw w wielokulturowej mozaice dnia codziennego wielu regionów Polski” (Burszta i in. 2019: 151).

W rozdziale *Sposoby konstruowania tożsamości aktorów dziejów w polskich podręcznikach do nauki historii po 1989 roku* autorzy analizują status pojęć ogólnych, w tym tożsamościowych, występujących w podręcznikowej narracji historycznej. Jako uzasadnienie i legitymizację dla obecnej w edukacji narodowej wspólnoty wyobrażonej, podawane jest to, że mają one w nich status naturalnych i odwiecznych.

Badacze zwracają uwagę, że ideologia uniemożliwia ujawnienie dynamicznego charakteru pojęć tożsamościowych. Stąd podręczniki edukacyjne nie zdają sprawy z istnienia historii tych pojęć. Wypracowują w uczniach fałszywe przekonanie o stabilności świata pojęć, zwłaszcza tożsamościowych. Jak zaznaczają autorzy:

niektóre z nich (zwłaszcza etniczne czy topograficzne) cechują się wiecznością i odwiecznością właściwą samej odpowiadającej im ideologii. Inne – często religijne czy dynastyczne – co prawda „pojawia się” w dziejach jako „nowe”, jednak zawsze jako konieczny i naturalny wynik pewnych procesów, powołujących odtąd do życia trwałą i stabilną wspólnotę tożsamościową, która będzie zapewne trwała po wsze czasy, ale z pewnością trwa do dzisiaj (Burszta i in. 2019: 166).

W rozdziale *Wyobrażenia o pańszczyźnie* zostaje wskazanych kilka kolejnych „nieobecnych”, po etnicznych i narodowych mniejszościach, w podręcznikach szkolnych. Mit ponadczasowej wspólnoty narodowej odpowiedzialny jest za zacieranie różnic klasowych i stanowych. Budowana w XIX wieku przez intelektualistów wspomniana koncepcja narodu uniwersalnego, włączająca chłopów, nie tylko zaciera 400 lat ich historii jako „niewolników” wyłączonych ze wspólnoty narodowej. Jest ona także skażona szlachecką koncepcją narodu i jej uniwersalizmem. W konsekwencji historia chłopów przedstawiana jest w podręcznikach z punktu widzenia szlacheckiego. Są oni zatem jedynie formalnie obecni, bo pozbawieni głosu. W książkach do nauczania historii są opisywani z punktu widzenia klas dominujących, językiem tych klas oraz w oparciu o źródła pochodzące od ich przedstawicieli. Autorzy zwracają uwagę, że w podręcznikach nie ma informacji o kulturze chłopskiej, stylu życia, wierzeń, obyczajów, nie mówiąc już o jej regionalnym zróżnicowaniu.

Analiza prezentowana w omawianej publikacji pozwala na wyróżnienie dwóch schematów narracyjnych opowieści o chłopach, realizowanych w ramach opisu gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej oraz „rabacji galicyjskiej”. Pierwsza z nich to narracja jednowymiarowa i odhumanizująca. Chłopi przedstawiani są jako niewolni poddani szlachty, których „jedyną cechą dystynktywną jest to, że uprawiają ziemię i odrabiają pańszczyznę. (...) pozycja społeczna chłopów opisywana jest za pomocą opowieści o szlacheckiej demokracji i przywilejach oraz historii rosnących obciążeń pańszczyźnianych i poddaństwie” (Burszta i in. 2019: 204–205). Druga to narracja orientalizująca. Chłopi prezentowani są jako grupa naznaczona defektem w postaci braku patriotyzmu i kultury. Są oni jak „bliscy «dzicy», których należy «ucywiliżować», czyli wyrwać ze stanu barbarzyństwa (...) oraz «wczepić» im polską tożsamość narodową, a wszystkich zadań tych podjąć się miała szlachta oraz wywodząca się z niej inteligencja” (Burszta i in. 2019: 205).

W kolejnych dwóch rozdziałach: *Jaką płęć ma naród? Rola i status kobiet w konstruowaniu wspólnoty narodowej w podręcznikach szkolnych* oraz *Ku podmiotowości i sprawstwu – o potrzebie reinterpretacji i rekonstrukcji historii kobiet* badacze podejmują problemy związane z obecnością kobiet na kartach podręczników do historii i miejscem, jakie im się wyznacza w wyobrażonej narodowej wspólnocie.

W rozdziale *Jaką płęć ma naród? Rola i status kobiet w konstruowaniu wspólnoty narodowej w podręcznikach szkolnych* autorzy stawiają pytanie: czy kobiety, Polki w procesie edukacji mają się z kim utożsamiać? Widzenie i ocenianie dziejów z perspektywy wspólnoty narodowej przyczynia się, według nich, do postrzegania kobiet poprzez pełnione przez nie ahistoryczne funkcje związane z biologiczną ciągłością narodu. W podręcznikach do nauczania historii kobiety przedstawiane są przede wszystkim poprzez działania w sferze prywatnej i przestrzeni domowej. A jeśli nawet pojawiają się poza tym kontekstem, to ich działalność jest trywializowana – przykładem może być tu udział w ruchu emancypacyjnym.

Badacze zwracają uwagę, że o ile brak jest w podręcznikach kobiet jako podmiotów dziejów, o tyle twórcy podręczników często sięgają po klisze kulturowe i ich symboliczne reprezentacje.

W rozdziale *Ku podmiotowości i sprawstwu – o potrzebie reinterpretacji i rekonstrukcji historii kobiet* kontynuowane jest omawianie problemu obecności kobiet w historii i podkreślone zostaje, że przekaz wiedzy wrażliwej na równość płci (na obecność i zaangażowanie kobiet, zarówno w dziejach, jak i współcześnie) ma na celu tworzenie rzeczywistości społeczno-kulturowej wolnej od stereotypów i uprzedzeń oraz zapobieganie dyskryminacji ze względu na płęć (Burszta i in. 2019: 298).

W ostatnim rozdziale *Nasi i inni w dziejach, my i oni dzisiaj* badacze proponują panoramiczny obraz praktykowania nauczania historii w polskich szkołach. Wskazują, że od zarania III RP mamy do czynienia z „politologizacją” historii. Z biegiem lat tendencja ta narastała i osiągnęła swoje apogeum w roku 2015. Dołączony do niej proces polonizacji historii zaowocował coraz mocniejszym podkreśleniem opozycji między naszym narodowym „my” i światem zewnętrznym, w który, jak piszą, autorzy „historia narodu i państwa polskiego zostały «wrzucone»” (Burszta i in. 2019: 302). Umiejscawiając to zjawisko w szerszym kontekście filozoficznym oraz społeczno-kulturowych zmian we współczesnym świecie, badacze konkludują:

świat drugiej dekady XXI stulecia jest antyutopijny, pełen niewiary, że przyszłość może przynieść postęp, polepszyć zbiorowy i indywidualny byt. Przeciwnie, jest przepełniony nostalgią za czasami, które z dzisiejszej perspektywy jawią się jako pożądane (...). Przeszłość jest idealizowana i traktowana wielce wybiórczo, jako „nasza” przeszłość. (...) Retrotopia zaczyna także rządzić nauczaniem historii stającej się wielce wybiórczym inwentarzem figur i zdarzeń do zapamiętania (Burszta i in. 2019: 328).

Tytułowy problem narodu w szkole wprowadza twórców omawianego opracowania w obszar badań, który w krajowej nauce zdominowany jest przez dydaktykę historii. Z powodu braku narzędzi, które pozwoliłyby zdiagnozować szkolną

edukację historyczną, dydaktycy historii nie tyle prowadzą nad nią krytyczną refleksję, ile utrwalają aktualne jej stany. Niczym niespotykanym jest taka wypowiedź dydaktyka historii z 2018 roku:

Jaki wniosek i postulat warto postawić przed piszącymi podręczniki do historii? Należy kształcić młodzież w poczuciu dumy z dokonań przodków i ich wkładu we wspólne dziedzictwo. Nie można zapominać o zwycięstwach rycerzy i żołnierzy, a przede wszystkim narodów, które oddały życie za wolność i niepodległość swojej ojczyzny (Maresz 2018: 99).

Podkreślanie związku dydaktyki historii z pedagogiką, która miałaby naukowo waloryzować dydaktyczną refleksję, nie pomaga dydaktyce w wyzwoleniu się z bezkrytycznego bycia w świecie edukacji szkolnej. Niewątpliwie pedagogika daje odpowiednie narzędzia do rozwiązywania problemów związanych z tym jak uczyć, ale już nie, czego uczyć i dlaczego? Wydaje się zatem, że przedstawiciele dydaktyki historii nie tylko powinni zapoznać się z wynikami badań przedstawionych w omawianej pracy, ale także kulturową perspektywą, w jakiej przywoływani tu autorzy postrzegają problemy edukacji historycznej.

Recenzowana publikacja jest ważnym głosem w krytycznej refleksji nad współczesną edukacją historyczną w szkole. Jest to głos antropologiczny i kulturoznawczy, który powinien być usłyszany przez rodzimych dydaktyków historii. Nie tylko dlatego, że przekazuje on istotną diagnozę, która powinna zostać przekuta na konkretne dydaktyczne wskazówki dotyczące edukacji historycznej, ale również z tego powodu, że może im pomóc w zredefiniowaniu własnej tożsamości dyscyplinarnej³.

Bibliografia

- Burszta, W.J. (2013). *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Burszta, W.J., Dobrosielski, P., Jaskułowski, K., Majbroda, K., Majewski, P., Rauszer, M. (2019). *Naród w szkole: historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Choraży, E., Konieczka-Śliwińska, D., Roszak, S. (2009). *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

.....

3 Jak bardzo interesujące efekty może przynieść stawianie i rozwiązywanie problemów związanych z edukacją historyczną w kulturowej perspektywie przez dydaktyków historii, widać na przykładzie badań Stanisława Roszaka (zob. Choraży, Konieczka-Śliwińska, Roszak 2009; Roszak 2019).

Maresz, T. (2018). Miejsce szkolnego podręcznika historii w kształtowaniu relacji sąsiedzkich między narodami. W: T. Maresz, K. Grysińska-Jarmuła (red.), *Dobre i złe sąsiedztwo. Obce – nasze – inne*. T. 2. Sąsiedzi w historiografii, edukacji i kulturze (s. 84–99). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Roszak, S. (2019). Pamięć w edukacji historycznej – pojęcia, konteksty, doświadczenia. Pozyskano z: <http://xpxzhp.umcs.lublin.pl/Referaty/Stanisław%20Roszak%20-%20PAMIĘĆ%20W%20EDUKACJI%20HISTORYCZNEJ.pdf>.

Streszczenie

Artykuł jest prezentacją badań nad historią i nacjonalizmem w polskiej edukacji szkolnej. Badania te prowadzone były przez zespół badaczy, który analizował podręczniki szkolne, podstawy programowe oraz przeprowadził wywiady z nauczycielami i uczniami. Praca stanowi krytyczny antropologiczny i kulturoznawczy głos w dyskusji o edukacji historycznej w polskich szkołach.

Słowa kluczowe: edukacja historyczna, historia i nacjonalizm, antropologia kultury, kulturoznawstwo, dydaktyka historii

Summary

The article is a presentation of the research carried on history and nationalism in Polish school education. Researchers have analyzed school textbooks and curricula, as well as conducted interviews with teachers and students. The work is a critical anthropological and cultural studies voice in the discussion on historical education in Polish schools.

Key words: historical education, history and nationalism, cultural anthropology, cultural studies, history didactics

Translated by Author