

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA¹

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0003-2144-9600

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH²

Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0002-2422-6405

LUDZIE „SOLIDARNOŚCI” I JEJ SYMBOLE – DYSKURSYWNA ANALIZA PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

People of “Solidarity” and its symbols – discursive analysis of school textbooks

Abstract

The aim of the study is to analyze textbook narratives of “Solidarity,” with a special emphasis on the leading figures and symbols present in history textbooks used at the upper secondary level in the years 1991-2018. Both quantitative and qualitative methods were used in the study. Using the quantitative method enabled to establish the frequency in occurrence of “Solidarity” people in textbook narratives, as well as their possible alteration over time. The subsequently applied critical discourse analysis (CDA) made it possible to explore the values and ideologies hidden in history textbook narratives of “Solidarity.” The obtained results show that the content of textbooks and representations of historical figures remain relatively constant, thus, they are not subject to political shifts. Women remain outside the historical narrative, becoming one of the marginalized groups.

Keywords: People of “Solidarity”, “Solidarity” movement, history textbooks, hidden curriculum

Abstrakt

Celem badania była analiza podręcznikowych narracji o „Solidarności”, ze szczególnym uwzględnieniem czołowych postaci i symboli, obecnych w podręcznikach do historii, używanych w liceach ogólnokształcących w latach 1991-2018. W badaniu zastosowano metody ilościowe i jakościowe. Metoda ilościowa pozwoliła na sprawdzenie częstotliwości występowania nazwisk ludzi „Solidarności” i ewentualnych zmian w czasie. Z kolei zastosowana

¹ Doktor habilitowana, pracuje na stanowisku profesora w Zakładzie Socjologii Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych w Poznaniu, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Doktor, adiunktka w Pracowni Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Studiów Edukacyjnych w Poznaniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

krytyczna analiza dyskursu (CDA) umożliwiła eksplorację wartości oraz ideologii ukrytych w podręcznikowych narracjach o „Solidarności”. Uzyskane wyniki pokazują, że treść podręczników, a także reprezentacje postaci pozostają na względnie stałym poziomie, nie ulegając tym samym zmianom politycznym. Kobiety pozostają poza narracją historyczną, stając się jedną z marginalizowanych grup.

Słowa kluczowe: ludzie „Solidarności”, „Solidarność”, podręczniki do historii, ukryty program

Nasze wyobrażenie o innych ludziach, jak również o nas samych, jest odzwierciedlone w historii, której uczymy się od najmłodszych lat.

Marc Ferro

Podręczniki do historii odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia przyszłych pokoleń. Przekazują one nie tylko wiedzę historyczną, ale także – zarówno na poziomie jawnego, jak i ukrytego programu – stają się silnym medium narodotwórczym. Jak pokazują liczne badania, stanowią one narzędzie kulturowe, ideologiczne, polityczne i pedagogiczne w procesie socjalizacji młodzieży i kształtowania tożsamości narodowej³. Mimo iż kluczowym zadaniem oficjalnej, podręcznikowej wiedzy historycznej jest budowanie trwałych elementów tożsamości narodowej, podręczniki powstają we współczesnym (narzuconym i dorozumianym) zestawie parametrów kulturowych i politycznych, stąd ich uwikłanie w bieżące konfiguracje ideologiczne⁴. Z tak obranej perspektywy podręczniki szkolne można analizować na poziomie jawnym (wiedza, umiejętności i postawy), a także ukrytym (wartości, normy, przekonania). Wykorzystując dyskursywną analizę tekstów, a także kategorię ukrytego programu, podejmujemy próbę rekonstrukcji narracji ludzi „Solidarności” oraz symboli w szkolnych podręcznikach do historii.

Punktem wyjścia naszego badania było przypuszczenie, że podręcznikowe narracje o „Solidarności” – pierwszym niezależnym, masowym ruchu społecznym – nie opierają się na monolitycznej wykładni i ujednoliconym wyobrażeniu tego, czym był ów początek społeczeństwa obywatelskiego w Polsce⁵. Warto zauważyć, że historia „Solidarności” skupia się na działaniach ludzkich w przeszłości, jednak na jej postrzeganie wpływ wywierają procesy zachodzące w świecie aktualnym. Biorąc pod uwagę brak – jako to określa I. Krzemiński – „jasnego, wspólnie podzielanego i reprezentowanego przez oficjalny język państwa obrazu Solidarności”⁶, konkurencja i wzajemna kontestacja różnych podejść polityczno-histo-

³ Zob. M.C. Baques, *History textbooks in France: between national institutions, publishers and teaching practice*, w: *School history textbooks across cultures*, red. J. Nicholls, Symposium Books, Oxford 2006; J. Janmaat, *The ethnic ‘Other’ in Ukrainian history textbooks: the case of Russia and the Russians*, „Compare”, 37/2007, nr 3, s. 307-234; J. Zajda, *Teachers and the politics of history school textbooks*, w: *International handbook of research on teachers and teaching*, red. L.J. Saha, A.G. Dworkin, Springer, New York 2009; *Nationhood and politicization of history in school textbooks identity, the curriculum and educational media*, red. G. Ognjenović, J. Jozelić, Palgrave Macmillan, Cham 2020.

⁴ Por. *Comparative perspectives on school textbooks. Analyzing shifting discourses on nationhood, citizenship, gender, and religion*, red. D. Hildebrandt-Wypych, A.W. Wiseman, Palgrave Macmillan, Cham 2021.

⁵ Zob. I. Krzemiński, *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*, Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2013.

⁶ Tamże, s. 49.

rycznych oraz interpretacji roli wybitnych postaci ruchu „Solidarność” w bieżącym życiu publicznym stanowią wyzwanie dla treści szkolnych podręczników do historii. W teraźniejszości dochodzi do aktualizacji przeszłości, w tym: do przemian podręcznikowej wiedzy historycznej o ruchu „Solidarność”.

Celem badania była analiza podręcznikowych narracji o „Solidarności”, ze szczególnym uwzględnieniem czołowych postaci i symboli, obecnych w podręcznikach do historii, używanych w liceach w latach 1991-2018. Wczesne podręczniki stanowią punkt wyjścia analiz szkolnej wiedzy historycznej o „Solidarności”, otwierając przestrzeń poznania zmian zachodzących w nowszych wydaniach podręczników, uzupełnień i przekształceń opisu i interpretacji „Solidarności” jako procesu historycznego osadzonego w kręgu wybranych bohaterów i bohaterek, a także przywołującego określony system symboliczny, stanowiący uniwersum znaków generujące określone znaczenia historii „Solidarności”.

Ukryty program szkolnych podręczników do historii, a proces narodotwórczy i socjalizacja polityczna

Istotną kategorią teoretyczną niniejszego opracowania jest ukryty program. Program ten w podręcznikach szkolnych można rozumieć jako nieujawnione wartości, wiedzę, zachowania i normy przekazywane przez ich autorów, które są „absorbowane” przez uczniów w sposób nieświadomy⁷. Liczne badania wskazują, że umacnia on i odtwarza stereotypy związane z płcią. Podręczniki do historii najczęściej pokazują kobiety i mężczyzn w klasycznych rolach społecznych – kobiety w otoczeniu domowym, a mężczyzn jako przywódców wojskowych lub politycznych⁸.

Z poziomu ukrytego programu podręczników do historii można również odczytać, w jaki sposób kreowani są bohaterowie oraz mity narodowe. Z tej perspektywy podręcznikom przypisuje się także rolę mitotwórczą, która jest istotna – jak twierdzi G. Gutek – w procesie narodotwórczym, bowiem bohaterowie narodowi oraz narodowe mity pozwalają na przeobrażenia dziecka – istoty neutralnej narodowo – w Polaka, Niemca, Włocha etc.⁹ Ponadto w wielu państwach edukacji historycznej przypisuje się kształtowanie tożsamości narodowej, a podręcznikom szkolnym następujące zadania: wspieranie socjalizacji politycznej, rozwijanie patriotyzmu oraz wartości narodowych¹⁰. Z tej perspektywy edukacja historyczna niezmiennie wiąże się z wymiarem politycznym, ideologicznym, obywatelskim i narodotwórczym, dążąc do wykształcenia określonego ideału obywatela¹¹. Niektórzy

⁷ Zob. H. Giroux, *Schooling and the politics of the hidden curriculum*, w: *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*, Bergin and Garvey, Granby 1983, s. 42-71; M. Gair, G. Mullins, *Hiding in plain sight*, w: *The hidden curriculum in higher education*, red. E. Margolis, Routledge, New York 2001, s. 21-41.

⁸ Por. m.in. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015; A. Osler, *Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks*, „Oxford Review of Education”, 20/1994, nr 2, s. 219-235.

⁹ G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 143.

¹⁰ Zob. tamże; J. Zajda, *Teachers and the politics...*, dz. cyt.; W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2002.

¹¹ Zob. G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów...*, dz. cyt., s. 143-146.

badacze uważają, że rola edukacji historycznej w wychowaniu obywatelskim jest przece-niana¹², natomiast inni twierdzą, że celem edukacji historycznej jest rozwijanie odpowiedniej świadomości historycznej dla utrzymania zdrowych relacji między państwem a obywatelami¹³. Z perspektywy porównawczej widać, że państwa stosują zróżnicowaną politykę wobec edukacji historycznej i podręczników. W niektórych krajach, takich jak Japonia, państwo ściśle monitoruje zawartość podręczników, w innych, zwłaszcza w krajach zachodnich, proces ten jest mniej sformalizowany¹⁴. W Polsce podręczniki szkolne są dopuszczone do użytku na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji. C. Parker sugeruje, że ci, którzy mają władzę kontrolowania szkolnej wiedzy historycznej, wspierają dominującą ideologię państwa, której częścią staje się „prawda” historyczna¹⁵. Pojawiają się argumenty, że selekcionowanie treści i „wyciszenie” pewnych wydarzeń historycznych w programach szkolnych są warunkiem utrzymania stabilności i spójności narodowej, a nawet warunkiem przetrwania narodu. Z drugiej strony istnieje niebezpieczeństwo marginalizacji doświadczenia historycznego grup mniejszościowych, mających ograniczony dostęp do władzy i polityki. Niektórzy uczeni twierdzą, że historię „oczyszcza się” z niewygodnych faktów lub historii grup podporządkowanych, aby promować mity, wielkie idee i zwycięstwa grupy dominującej, składające się na projekt „wspólnoty wyobrażonej”, jaką jest naród¹⁶. Takie podejście sprawia, że edukacja historyczna promuje specyficzny typ tożsamości obywatelskiej, niezbędny do reprodukcji dominującej kultury i utrzymania stabilności politycznej w interesie większości.

W niniejszym opracowaniu przyjęliśmy, wychodząc z teorii konfliktu oraz odwołując się do kategorii ukrytego programu, że rozumienie historii jest silnie związane z władzą i wiedzą. Z tej perspektywy poprzez treści, dyskursy, narracje i język programów nauczania i podręczników odtwarzana jest zarówno struktura społeczna, jak i władza grupy dominującej¹⁷.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań, przedstawionych w niniejszym opracowaniu, są ludzie „Solidarności” i jej symbole zawarte w podręcznikach do historii wydanych w latach 1991-2018 dla liceów ogólnokształcących. W celu uzyskania odpowiedzi na pytania badawcze zastosowano metody ilościowe i jakościowe.

Z perspektywy socjologicznej ruch „Solidarność” można kategoryzować jako rewoltę robotniczą, powstanie narodowe, ruch obywatelski, religijny, obyczajowy oraz jako symbol

¹² K.C. Barton, L.S. Levstik, *History*, w: *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008, s. 360.

¹³ M. Keynes, *History education, citizenship, and state formation*, w: *Handbook of historical studies in education*, red. T. Fitzgerald, Springer, Singapore 2019, s. 621-636.

¹⁴ J. Zajda, *Teachers and the politics...*, dz. cyt., s. 233-235.

¹⁵ C. Parker, *History curriculum reform during educational transition in Poland*, „Political Crossroads”, 10-11/2004, nr 1, s. 48.

¹⁶ P. Gounari, *Unlearning the official history: agency and pedagogies of possibility*, w: *Ideologies in education. unmasking the trap of teaching neutrality*, red. L.I. Bartolome, Peter Lang, New York 2007, s. 101-110.

¹⁷ Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendaant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020; P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

legitymizacji zmiany władzy¹⁸. „Solidarność” stworzyła własne symbole materialne i niematerialne, które wciąż pozostają w pamięci zbiorowej. Pod szyldem „Solidarności” zebrały się różne grupy społeczne: intelektualiści, robotnicy, artyści, rolnicy, studenci. J. Kubik sugeruje, że „Solidarność” stała się tak groźnym przeciwnikiem komunizmu, ponieważ zdołała zmobilizować miliony ludzi poprzez zestaw „apolitycznych” symboli i dyskursów, wymykając się dychotomicznym podziałom na „lewicę” i „prawicę”¹⁹. Siła przyciągania „Solidarności” była też efektem siły religijnego kultu i jej symboli: krzyża, Matki Boskiej, Papieża. Symbolami społecznej i politycznej rezyliencji były też Stocznia Gdańska, orzeł w koronie, a także pomniki wzniesione w Poznaniu i Gdańsku dla upamiętnienia robotników powstań w 1956 i 1970 roku²⁰.

W badaniu podręczników szkolnych wykorzystaliśmy zarówno metody ilościowe, jak i analizę jakościową. Celem zastosowania metod ilościowych w badaniach podręczników jest pomiar częstotliwości występowania określonych postaci historycznych w analizowanych fragmentach tekstu. Ustalenie częstotliwości występowania postaci historycznych posłużyło uchwyceniu ewentualnych zmian ich reprezentacji w czasie oraz możliwych zmian ich reprezentacji płciowej. Autorzy podręczników, nasycając tekst wybranymi tematami, wydarzeniami i bohaterami, czynią je ważnymi dla czytelników. Interesujące badawczo jest nie tylko podręcznikowe włączenie określonych postaci/grup wraz z częstotliwością ich wzmiankowania. Istotne jest też podręcznikowe wykluczenie/marginalizacja innych, potwierdzonych w oficjalnej historiografii postaci/grup. Ilościowe uobecnienie osób i faktów historycznych pozwala podręcznikom pełnić rolę nośników komunikatu o społecznej i symbolicznej wadze danej osoby/faktu²¹. Dlatego postawiliśmy pytania: jak wygląda podręcznikowy świat bohaterów „Solidarności” w liczbach i czy zmienia się na przestrzeni czasu? Jak prezentuje się on od strony ilościowej reprezentacji płci?

W celu próby znalezienia odpowiedzi na powyższe pytania, stosując strategię ilościową, wyodrębniono trzy kategorie osób, obecne w podręcznikowych narracjach: „ludzie «Solidarności»”, „ludzie Kościoła” i „ludzie władzy”. Wzmianka o każdej postaci historycznej została przypisana do jednej z trzech kategorii i skalkulowana, z włączeniem informacji wizualnych o postaciach. Nazwisko każdej postaci zostało zapisane jako żeńskie albo męskie, następnie liczbę wzmianek każdej postaci historycznej omawianego okresu ujęto procentowo, tworząc swoisty „ranking” osób wymienianych w poszczególnych kategoriach. Procedura ta pozwoliła na określenie poziomu reprezentacji ilościowej, a także prześledzenie ewentualnych zmian ilościowych w czasie.

W celu zrozumienia wartości i ideologii osadzonych w podręcznikowych narracjach „Solidarności” zastosowano podejście jakościowe i krytyczną analizę dyskursu (CDA). Posługując się CDA jako multidyscyplinarnym podejściem do dyskursu, przeanalizowano,

¹⁸ Por. M. Latoszek, ‘Solidarity’ – a Contribution to social movement theory, “Polish Sociological Review”, 153/2006, nr 1, s. 39-53; E. Cizewska, *Filozofia publiczna Solidarności*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010; E. Hałas, *Symbolic construction of ‘Solidarity’: the conflict of interpretations and the politics of memory*, “Polish Sociological Review”, 170/2010, nr 2, s. 219-232.

¹⁹ J. Kubik, *The power of symbols against the symbols of power: the rise of Solidarity and the fall of state socialism in Poland*, The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1994, s. 138-39.

²⁰ Zob. tamże; T.G. Ash, *The Polish revolution: Solidarity 1980-82*, Jonathan Cape Ltd, London 1983.

²¹ F. Pingel, *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Paris–Braunschweig 2010, s. 21.

w jaki sposób język podręcznikowy używany w narracjach „Solidarności” funkcjonuje jako forma praktyki społecznej, która urzeczywistnia władzę i odtwarza dominację. Podręczniki były traktowane jako celowo skonstruowane przestrzenie dla idei, reprezentowanych poprzez język²². Jakim językiem opisywani są ludzie „Solidarności”? Jakie symbole i w jakim kontekście zostały przedstawione? Przeanalizowano użycie określonego słownictwa, metafor, paraleli, zakładanych „prawd” oraz wybranych, dorozumianych lub brakujących portretów narracyjnych ruchu „Solidarność”.

Dane zostały zebrane nie tylko z tekstów werbalnych, ale także wizualnych, takich jak zdjęcia, ilustracje czy fotografie. Włączenie innych trybów semiotycznych niż język wiązało się z ważnym wątkiem w CDA: ideą obrazów niosących ideologie. Za Kressem i van Leeuwenem²³ przyjęto, że wytwarzanie znaczenia za pomocą tekstów wizualnych wywodzi się ze zdolności dowolnego systemu semiotycznego do projekcji określonej relacji społecznej między producentem, widzem a reprezentowanym obiektem. Uwzględnienie wizualnych artykulacji znaczeń społecznych, a także organizacji obrazów w tekście werbalnym miało kluczowe znaczenie z perspektywy czytania tekstu całościowo, w jednej przestrzeni interpretacyjnej. Analiza obrazów wizualnych w powiązaniu z tekstem werbalnym ujawniła znaczenia ideologiczne oraz legitymizację władzy, dominacji i podporządkowania. Takie cechy, jak wielkość i położenie obrazu, układ, reprezentacje ciał (np. wiek, płeć), kluczowe miejsca i osoby, odzwierciedlają wybory ideologiczne i determinują przekaz społeczno-polityczny podręczników.

Ze względu na specyfikę zmian struktury kształcenia i reform programów nauczania z lat 1999 i 2017 (w obu przypadkach zasadnicze ostrze zmian skierowane było na przejście między szkołą średnią 1. i 2. stopnia), treść podręczników na poziomie licealnym oraz strukturalny moment uczenia „o historii «Solidarności»” nie uległy zasadniczej transformacji. Przeanalizowano łącznie 22 podręczniki dopuszczone do użytku przez MEN jako zgodne z podstawą programową. Podręczniki zostały wybrane tak, aby uzyskać zróżnicowaną próbkę materiału badawczego. Wybór podręczników nie rości sobie jednak pretensji do reprezentatywności z dwóch powodów. Z uwagi na długość omawianego okresu (lata 1991-2018) jedna z zasadniczych strategii definiowania próby w badaniach podręcznikowych – uogólnienia na podstawie danych rynkowych o wydawcach podręczników – nie mogła zostać wdrożona. W przypadku większości podręczników nie mogliśmy zastosować tej strategii ze względu na brak archiwalnych danych ze szkolnego rynku wydawniczego. Wybór drugiej strategii stosowanej przy ustalaniu próby w badaniach podręczników, czyli dane z badań ankietowych nt. preferencji nauczycieli, napotyka podobne ograniczenie – brak dostępu do danych. Stąd konieczność zdefiniowania próby w oparciu o dane na temat rynku sprzedaży podręczników szkolnych z różnych lat, tak aby uzyskać materiał jak najbardziej zróżnicowany. Uwzględniono oficyny zajmujące od lat czołowe miejsca wśród wydawców książki oświatowej (Nowa Era, Operon, Wydawnictwo Szkolne PWN, WSiP, GWO), włączając jednocześnie do analizy mniej prominentne podmioty, dające jednak wgląd we wzory szkolnej historiografii obecne

²² N. Fairclough, R. Wodak, *Critical discourse analysis*, w: *Discourse as social interaction*, red. T. van Dijk, Sage, London 1994, s. 258-84; R. Wodak, *Pragmatics and critical discourse analysis: A cross-disciplinary inquiry*, „Pragmatics and Cognition”, 15/2007, nr 1, s. 203-225.

²³ Zob. G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading images: The grammar of visual design*, Routledge, London 1996.

w polskich podręcznikach. Przyjęto tym samym strategię indukcyjną, zakreślając szerokie, zróżnicowane pole analizy.

Ludzie „Solidarności”: „Święci” i pozbawione głosu bohaterki – analiza wyników badań

Postacią ilościowo najczęściej reprezentowaną we wszystkich analizowanych podręcznikach jest Lech Wałęsa. W kategorii „ludzie «Solidarności»” odsetek wzmianek o nim przekracza 30%. Wydaje się, że częstotliwość wzmianek zależy od arbitralnego wyboru autorów, ponieważ w toku analizy jakościowej nie ujawniono korelacji między wzrostem/spadkiem częstotliwości wzmiankowania a datą wydania podręcznika. Tego typu korelacja mogłaby otwierać pole do namysłu nad politycznymi uwarunkowaniami zmian częstotliwości występowania danych bohaterów historycznych, zwłaszcza w przypadku historii najnowszej.

W kategorii „ludzie «Solidarności»” ilościowo wyróżniają się jeszcze dwa nazwiska: Tadeusz Mazowiecki i Bronisław Geremek. Obaj są zwykle wymieniani jako intelektualiści i eksperci, którzy poparli ruch „Solidarności”. Rola Tadeusza Mazowieckiego jest również eksponowana przy omawianiu obrad Okrągłego Stołu oraz pierwszych wolnych wyborów, większość autorów podkreśla, że był on pierwszym niekomunistycznym premierem w powojennej Polsce. Ponadto warto odnotować fakt, że w nowszych podręcznikach znajdują się krótkie biografie osób związanych z „Solidarnością”. Autorzy podręczników najczęściej wyróżniają następujące postacie: L. Wałęsę, ks. J. Popiełuszkę oraz T. Mazowieckiego. Można zatem zauważyć, że postać Tadeusza Mazowieckiego zostaje wyeksponowana jako znacząca w historii związanej z ruchem „Solidarność”.

Ujawniony na poziomie ilościowym prymat Lecha Wałęsy jako reprezentanta „Solidarności” nie jest zbieżny z poszukiwanym na poziomie analizy jakościowej wzorem bohatera narodowego. W warstwie narracyjnej nie odnotowano semantycznych przedstawień Wałęsy jako symbolu „Solidarności” czy wizjonera nowego ładu politycznego. Zazwyczaj jest przedstawiany w odniesieniu do zajmowanego stanowiska (np. przewodniczący Międzyzakładowego Komitetu Strajkowego, przewodniczący „Solidarności”) lub wykonywanego zawodu (elektryk). Co ciekawe, nie we wszystkich analizowanych podręcznikach odnotowuje się przyznanie Wałęsie Pokojowej Nagrody Nobla; 9 z 22 nie wspomina o tym wydarzeniu. W większości przypadków, gdzie następuje wzmianka o tym wydarzeniu, jest ona krótka. Jedynie w trzech podręcznikach autorzy osadzają to wydarzenie w kontekście, wskazując na wzmocnienie pozycji Wałęsy jako lidera, np. „jesienią tego samego roku nastąpiła niemiła niespodzianka dla reżimu komunistycznego ze strony Komitetu Noblowskiego. 5 listopada Komitet ogłosił przyznanie Wałęsie Pokojowej Nagrody Nobla”²⁴; „po otrzymaniu Pokojowej Nagrody Nobla w 1983 roku Wałęsa stał się niekwestionowanym liderem opozycji. Powstała organizacja, która mogłaby nawiązać dialog z władzą”²⁵. Narracja ta sugeruje, że pozycję Wałęsy jako lidera wzmacniały nie jego własne zasługi czy wewnętrzne czynniki polityczne, ale zewnętrzne, międzynarodowe siły.

Analizowane zdjęcia najczęściej przedstawiają Wałęsę w dwóch scenariach: po podpisaniu porozumień sierpniowych roku 1980 oraz podczas spotkania z przedstawicielami

²⁴ J. Ustrzycki, *Historia. Ciekawi świata*, Operon, Gdynia 2015, s. 249.

²⁵ R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński, *Historia. Po prostu*, WSiP, Warszawa 2018, s. 370.

rządu przed obradami Okrągłego Stołu. Choć podręcznikowa narracja (tekst werbalny) nie kreuje Wałęsy na bohatera narodowego ani nawet na najważniejszą postać „Solidarności”, ikonografia ukazuje go jako przywódcę ruchu.

W kategorii „ludzie Kościoła” dwie najczęściej wymieniane osoby to Jan Paweł II i ks. Jerzy Popiełuszko. Choć niektórzy autorzy analizowanych podręczników przypisują zamachowi na Popiełuszkę szersze znaczenie polityczne i symboliczne, większość z nich podaje jedynie krótkie informacje o tym wydarzeniu. Ilustracyjnym przykładem może być zdjęcie Popiełuszki podczas mszy z opisem autorów: „bohater chwili”²⁶; kopia ulotki wzywającej do udziału w pogrzebie „księdza narodu”²⁷ czy obraz tłumu podczas pogrzebu Popiełuszki²⁸. Warto również zaznaczyć, że podręcznik z 1993 r., jako jedyny z analizowanych, pokazuje szerszą działalność społeczną Popiełuszki, ale także przypisuje jego śmierci kontekst polityczny. Po pierwsze, przywołana zostaje rola Prymasowskiego Komitetu Pomocy Osobom Pozbawionym Wolności i ich Rodzinom, którego pracami kierował biskup Władysław Miziołek, a w jego składzie był właśnie ks. Jerzy Popiełuszko. Po drugie, wskazuje się, że morderstwo księdza umocniło „pozycję grupy gen. Jaruzelskiego; wpłynęła bowiem na ograniczenie niezależności MSW”²⁹. W późniejszych narracjach podręczników rola księdza Popiełuszki zostaje zredukowana do symbolu ofiary męczeństwa, nie wskazując na jego wcześniejszą działalność. Jak wspomniano, podręcznikowa narracja nie konstruuje Wałęsy jako bohatera narodowego. Często to Popiełuszko jest na poziomie semantycznym kreowany na bohatera „Solidarności”: „postać księdza Popiełuszki jest silnie związana z kultem ofiar PRL-u”³⁰. „Bestialskie zabójstwo”³¹ Popiełuszki wpisuje się w martyrologiczny wymiar tożsamości narodowej. Akceptacja przekonań o wyjątkowej martyrologii narodu polskiego wydaje się być obecna w dyskursie edukacyjnym. Skupienie się na krzywdzie własnego narodu może być sposobem dowartościowania, ale także wyrazem kolektywnego narcyzmu³².

Jan Paweł II przedstawiany jest jako bohater moralny, mediator, a także polityk, m.in. pisze się o nim tak: „w końcu rola Ojca Świętego jest nie do przecenienia, zarówno jego duchowej inspiracji, jak i późniejszych wizyt i bezpośrednich rozmów, które odbył z przywódcami PRL i politykami z innych krajów”³³. Papież jako bohater narodowy jest symbolicznym spoiwem moralnym społeczeństwa polskiego w okresie PRL, a rola papieża jako zwolennika Solidarności jest jasno określona: „Solidarność mogła też liczyć na wsparcie Jana Pawła II”³⁴. Autorzy nie wyjaśniają jednak, jakiego rodzaju wsparcia udzielał papież, w sposób dorozumiany wskazując na symboliczny charakter jego roli. Bohaterowie narodowi – w narracji podręczników – kreowani są po stronie „ludzi Kościoła”, a nie w gronie „ludzi Solidarności”. Zamach na papieża z 1981 r. stanowi wydarzenie krytyczne i – wedle

²⁶ A. Brzozowski, G. Szczepański, *Historia. Ku współczesności*, Stentor, Warszawa 2012, s. 255.

²⁷ R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński, *Historia...*, dz. cyt., s. 369.

²⁸ Z. Kozłowska, I. Unger, S. Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość*, Oświatowiec, Toruń 2012, s. 322.

²⁹ A. Pankowicz, *Historia. Polska i świat współczesny*, WSiP, Warszawa 1993, s. 307.

³⁰ J. Ustrzycki, *Historia...*, dz. cyt., s. 251.

³¹ Zob. J. Kłaczkow, A. Zielińska, *Zrozumieć przeszłość*, Nowa Era, Warszawa 2015.

³² Zob. B. Baumeister et al., *Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem*, „Psychological Review”, 103/1996, nr 1, s. 5-33.

³³ J. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość*, WSiP, Warszawa 2003, s. 408.

³⁴ J. Kłaczkow, A. Zielińska, *Zrozumieć przeszłość...*, dz. cyt., s. 230.

jednego z podręczników – „spowodował szczególnie wstrząs”³⁵. Język związany z kategorią „ludzi Kościoła” jest nasycony słowami odnoszącymi się do emocji, sugerujący, że to ta grupa przyniosła nadzieję „zmęczonemu społeczeństwu”.

Analiza podręczników dostarczyła znaczących danych ilościowych wskazujących na nieobecność kobiet w historii Solidarności. Nazwiska kobiet pojawiających się w analizowanych podręcznikach stanowi między 1 a 4% wszystkich nazwisk historycznych. Należy podkreślić, że 7 z 22 analizowanych podręczników nie wymienia ani jednej kobiecej postaci historycznej. W emblematycznych wizerunkach Solidarności nadal dominują mężczyźni: Lech Wałęsa, najczęstsza postać, a także inni przywódcy, „ojcowie-założyciele” ruchu społecznego, uwiecznieni na najczęściej reprodukowanych fotografiach. Nie ma w podręcznikach kobiet – twórczyń Solidarnościowego podziemia, działających pod nieobecność internowanych mężczyzn; nie ma prawniczek i dziennikarek, redaktorek tygodnika „Mazowsze”; robotnic zaangażowanych w strajki i walczących o demokrację. Wśród kilku kobiecych postaci historycznych można wyróżnić dwie postacie: Annę Walentynowicz i Danutę Wałęsę.

Walentynowicz wymieniana jest obok Wałęsy jako jedna z dwóch osób, których zwolnienie ze stoczni zapoczątkowało strajki sierpnia '80. We wcześniejszych podręcznikach o roli Walentynowicz wspomina się jedynie w następującym tonie: „Podniesiono podwyżkę płac i żądanie przywrócenia do pracy Anny Walentynowicz, zwolnionej za działalność w Wolnych Związkach Zawodowych”³⁶. Dekadę później nadal dominuje powyższy typ narracji, w której Walentynowicz pojawia się jedynie raz, wyłącznie w kontekście zwolnienia i strajków robotników: „w Gdańsku robotnicy domagali się przywrócenia do pracy Anny Walentynowicz i Lecha Wałęsy zwolnionych za działalność związkową”³⁷. W tym miejscu warto odnotować redukcję udziału kobiet w podręcznikowych narracjach historycznych na poziomie gramatyki: podmioty protestujące i partycypujące w ruchu „Solidarność” to wyłącznie „robotnicy”, stający w obronie „praw robotników”. Owa gramatyczna eliminacja kobiet z pamięci zbiorowej polega na konsekwentnym braku odniesienia do doświadczenia kobiet-robotnic.

Do końca pierwszej dekady lat dwutysięcznych, o ile Wałęsa jako aktor polityczny wielokrotnie pojawia się w podręcznikowej narracji, o tyle o Walentynowicz pisze się jedynie raz, wyłącznie we wspomnianym wyżej kontekście sierpnia '80. W podręcznikach wydanych po 2010 r. widoczna jest zmiana narracji. Oprócz wciąż wyraźnie „nierównej” reprezentacji Walentynowicz na tle męskich bohaterów Solidarności, podręcznikowa narracja o niej ulega wzmocnieniu. Porównanie sześciu podręczników z 2012 r. pokazuje, że Walentynowicz jako bohaterka „Solidarności” jest pominięta w dwóch z nich. Pozostałe dwa podręczniki z 2012 r. odnoszą się do jej działań dysydenckich w konwencji i uproszczony sposób opisany powyżej (jednorazowa wzmianka w kontekście sierpnia '80). Jednak ostatnie dwa podręczniki z 2012 roku (ze znaczących rynkowo wydawnictw Nowa Era i Operon) prezentują całkowicie odmienną narrację. W podręczniku Nowej Ery z 2012 roku Walentynowicz nie pojawia się już obok Wałęsy, jej działalności jako działaczki związkowej poświęca się osobny fragment. W tym samym podręczniku jej działalność polityczna uznana jest również w przekazie wizualnym. Jej całostronicowe zdjęcie otwiera rozdział VII „Upadek komunizmu”.

³⁵ R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński, *Historia...*, dz. cyt., s. 362.

³⁶ R. Tusiewicz, *Historia 1944-1993*, WSiP, Warszawa 1999, s. 289.

³⁷ M. Przybyliński, *Poznać przeszłość*, Stentor, Warszawa 2009, s. 242.

Wizualna semiotyka obrazu jest monumentalna: drobna postać stojąca w środku kadru, we wzorzystej sukience, koku, z torebką przewieszoną przez ramię emanuje siłą; trzyma oburącz ogromny megafon, zwracając się do otaczającego ją tłumu ludzi. Na tle biało-czerwonych flag powiewających po lewej stronie kadru, wraz ze stojącym obok niej Wałęsą, jej przedstawienie niesie czytelny przekaz kompozycyjny: ta kobieta-związkowiec była w centrum wydarzeń jako działaczka walcząca o wolność narodu. Podręcznik Operonu z 2012 także wymienia Walentynowicz jako pierwszą, przed Wałęsą. Jej fotografii portretowej towarzyszy biogram wskazujący na jej zaangażowanie w obronę praw pracowniczych już na początku lat 70. XX w. i otwiera rozdział zatytułowany: „Narodziny Solidarności”.

Niekiedy narracje o Wałęsie i Walentynowicz stoją wobec siebie w ideologicznej sprzeczności. Służący temu nowy element argumentacyjny pojawia się w podręczniku z 2015 roku, w którym znajduje się nawiązanie do konfliktu Walentynowicz z Wałęsą: „Od początku lat 80. Walentynowicz nie zgadzała się z – jej zdaniem – zbyt ugodową polityką Wałęsy wobec komunistów, która doprowadziła do nieformalnych porozumień między PZPR a częścią ekipy «Solidarności» w «Magdalence»³⁸. Oprócz podziału ideologicznego można również zauważyć podział związany ze stereotypizacją płciową. Najpełniej przedstawiają ów podział dwa zasoby semiotyczne umieszczone w innym podręczniku z 2015 roku³⁹. Są to dwa zdjęcia tej samej wielkości rozmieszczone po dwóch stronach opisu wydarzeń „Sierpnia 1980”. Obie postacie – Walentynowicz i Wałęsa – są przedstawione z podniesioną prawą ręką. Jednak ona podnosi rękę trzymającą krzyż, a on podnosi dłoń zaciśniętą w pięść. Traktując postawę i gest jako kluczowe wizualne wskazówki, jej stereotypowa kobiecość (nawiązująca do wspólnotowości, pobożności i ugodowości) kontrastuje wizualnie z jego typowo męską postawą (odwaga, siła, konfrontacja). Również w opisach obu zdjęć zestawia się symbolicznie kobiecą postawę poświęcenia wspólnocie (Walentynowicz jako „współzałożycielka Wolnych Związków Zawodowych i Solidarności”, która „zginęła w katastrofie lotniczej pod Smoleńskiem”) z typowo męskim indywidualizmem, przywództwem i samodzielnością (Wałęsa jako „lider strajku” i „utalentowany mówca”).

Danuta Wałęsa pojawia się w podręcznikach jako reprezentantka szerszej kategorii „żon Solidarności”. Wzmiankowana jest zwykle raz, występując jako osoba odbierająca wraz z synem, w imieniu Lecha Wałęsy, przyznaną mu w 1983 r. Nagrodę Nobla. Jest też ciekawy przypadek Zofii Romaszewskiej, która w podręczniku z 1999 r. jest wymieniona wraz z mężem (Zofia Romaszewska i Zbigniew Romaszewski), w innym podręczniku pojawia się wzmianka o małżeństwie opozycjonistów (Romaszewscy), natomiast w podręczniku z 2012 roku znajduje się informacja jedynie o Romaszewskim. Ten przykład pokazuje, że rola kobiet w Solidarności była rolą zakulisową; nawet jeśli wzmianki o nich incydentalnie pojawiają się w narracji, zwykle wiąże się to ze stereotypową rolą bycia żoną opozycjonisty.

Tylko w dwóch podręcznikach nawiązuje się do zbiorowego doświadczenia kobiet okresu „Solidarności”. Nie jest to jednak odniesienie do kobiecego aktywizmu politycznego, rozpoznanego już w dyskursie naukowym o roli kobiet w „Solidarności”⁴⁰. W obu podręcznikach kobiety jako „bohaterki zbiorowe” redukowane są do ról związanych z pozyskiwaniem po-

³⁸ J. Kłaczko, A. Zielińska, *Zrozumieć przeszłość...*, dz. cyt., s. 218.

³⁹ J. Ustrzycki, *Historia...*, dz. cyt., s. 240-241.

⁴⁰ Zob. P. Penn, *Solidarity's secret: the women who defeated communism in Poland*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2005.

żywienia i zarządzaniem gospodarstwem domowym. W podręczniku z 1994 r. pojawia się jedno znamienne zdanie: „Szczególnie kiepskie zaopatrzenie Łodzi wywołało protesty zdesperowanych kobiet, które dźwigały główny ciężar kolejek po żywność, odzież i artykuły higieniczne”⁴¹. W podręczniku z 1999 roku nie ma tekstu werbalnego poświęconego doświadczeniu kobiecemu tamtego okresu – słowo „kobiety” nie pojawia się ani razu. Pojawia się za to przekaz wizualny: duża, półstronicowa fotografia przedstawiająca maszerujący tłum kobiet, których pierwszy rząd niesie transparent z napisem: „Co dać do jedzenia naszym dzieciom – kartki?”⁴². W obu przypadkach, werbalnie i wizualnie, władza kobiet zostaje sprowadzona do prywatnej sfery „wyżywienia” rodziny, odwołując się tym samym do społecznego mitu matki Polki jako wzoru uczestnictwa kobiet nie tylko w polskiej wspólnocie narodowej, ale także w rodzącym się wówczas społeczeństwie obywatelskim. W tych dwóch odosobnionych przypadkach kobiety „okresu Solidarności” są przedstawiane jako jednorodna grupa „gastronomicznych matek”⁴³ wyłaniająca się w sferze publicznej tylko po to, by zmierzyć się z trudnościami „gospodarki niedoboru” dla dobra ich rodzin.

Wnioski

Niniejsze opracowanie nie ujawnia znaczących zmian w reprezentacji ludzi „Solidarności” na przestrzeni czasu. Wydaje się, że treść podręczników do historii Polski nie jest tak podatna na zmiany rządowe i/lub polityczne, jak początkowo zakładano. Lech Wałęsa jest przedstawiany jako niekwestionowany lider „Solidarności”. Jednak na poziomie semantycznym nie jest on kreowany na bohatera narodowego. Ta rola w narracjach podręcznikowych przypada kapelanowi „Solidarności” – ks. Jerzemu Popiełuszcze. Fenomen „Solidarności” jest w rezultacie przedstawiany w tradycji martyrologicznej i romantycznego pojmowania wspólnoty narodowej. W tym obszarze analiza potwierdza niedostatek wzorców ról demokratycznych i obywatelskich w podręcznikach do historii. W opozycji do obywatelskiej sprawczości stoi tendencja do „esencjalizacji” mitu poświęcenia jako integralnej części polskiej tożsamości.

Kobiety pozostają poza historyczną narracją „Solidarności” jako zmarginalizowana i strywalizowana grupa społeczna. Lekceważenie historycznie zbadanej i udokumentowanej obecności kobiet w „Solidarności” przyczynia się do budowania wypaczonego obrazu ogólnie pojętej sprawczości kobiet w społeczeństwie, zarówno w przeszłości, jak i w teraźniejszości.

Nadmierne uproszczenie historii dla celów edukacyjnych (ułatwienie przyswajania wiedzy) i instrumentalny dobór kluczowych narracji w szkolnym dyskursie historycznym (otwarcie przestrzeni dla uwikłania ideologicznego podręcznika) to dwa najpoważniejsze „hamulce” rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów jako celu kształcenia historycznego. Bez umiejętności rozpoznania różnorakich, często sprzecznych perspektyw historycznych, uczniowie nie uzyskują dostępu do kontrastujących narracji i interpretacji wydarzeń współczesnych. Nadmierne uproszczenie złożoności historycznej niesie ze sobą poważny koszt społeczny: reprodukcja nierówności społeczno-ekonomicznych i stereotypów płci.

⁴¹ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia 1945-1990*, PWN, Warszawa 1994, s. 300.

⁴² R. Tusiewicz, *Historia...*, dz. cyt., s. 307.

⁴³ Zob. S. Walczewska, *Damy, ryccerze i feministki. Kobiety dyskursu emancypacyjnego w Polsce*, „eFKA”, Kraków 1999.

Bibliografia

- Ash T.G., *The Polish revolution: Solidarity 1980-82*, Jonathan Cape Ltd, London 1983.
- Baques M.C., *History textbooks in France: between national institutions, publishers and teaching practice*, w: *School history textbooks across cultures*, red. J. Nicholls, Symposium Books, Oxford 2006, s. 105-118.
- Barton K.C., Levstik L.S., *History*, w: *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008, s. 355-366.
- Baumeister B. et al., *Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem*, "Psychological Review", 103/1996, nr 1, s. 5-33.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Brzozowski A., Szczepański G., *Historia. Ku współczesności*, Stentor, Warszawa 2012.
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Ciżewska E., *Filozofia publiczna Solidarności*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- Comparative Perspectives on school textbooks. Analyzing shifting discourses on nationhood, citizenship, gender, and religion*, red. D. Hildebrandt-Wypych, A.W. Wiseman, Palgrave Macmillan, Cham 2021.
- Dolecki R., Gutowski K., Smoleński J., *Historia. Po prostu*, WSiP, Warszawa 2018.
- Fairclough N., Wodak R., *Critical discourse analysis*, w: *Discourse as social interaction*, red. T. van Dijk, Sage, London 1997, s. 258-284.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendaant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2020.
- Gair M., Mullins G., *Hiding in plain sight*, w: *The hidden curriculum in higher education*, red. E. Margolis, Routledge, New York 2001, s. 21-41.
- Giroux H., *Schooling and the politics of the hidden curriculum*, w: *Theory and resistance in education: A Pedagogy for the opposition*, Bergin and Garvey, Granby 1983, s. 42-71.
- Gounari P., *Unlearning the official history: agency and pedagogies of possibility*, w: *Ideologies in education. Unmasking the trap of teaching neutrality*, red. L.I. Bartolome, Peter Lang, New York 2007, s. 97-116.
- Gutek G.L., *Filozofia dla pedagogów*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Hałas E., *Symbolic construction of 'Solidarity': the conflict of interpretations and the politics of memory*, "Polish Sociological Review", 170/2010, nr 2, s. 213-232.
- Janmaat J., *The ethnic 'Other' in Ukrainian history textbooks: The case of Russia and the Russians*, "Compare", 37/2007, nr 3, s. 307-324.
- Keynes M., *History education, citizenship, and state formation*, w: *Handbook of historical studies in education*, red. T. Fitzgerald, Springer, Singapore 2019, s. 621-636.
- Kłaczek J., Zielińska A., *Zrozumieć przeszłość*, Nowa Era, Warszawa 2015.
- Kozłowska Z., Unger I., Zając S., *Historia. Poznajemy przeszłość*, Oświatowiec, Toruń 2012.
- Kress G., van Leeuwen T., *Reading images: The grammar of visual design*, Routledge, London 1996.
- Krzemiński I., *Solidarność. niespełniony projekt polskiej demokracji*, Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2013.
- Kubik J., *The power of symbols against the symbols of power: The rise of Solidarity and the fall of state socialism in Poland*, The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1994.
- Kymlicka W., *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2002.

- Latoszek M., 'Solidarity' – *A contribution to social movement theory*, "Polish Sociological Review", 153/2006, nr 1, s. 39-54.
- Nationhood and politicization of history in school textbooks identity, the curriculum and educational media*, red. G. Ognjenović, J. Jozelić, Palgrave Macmillan, Cham 2020.
- Osler A., *Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks*, "Oxford Review of Education", 20/1994, nr 2, s. 219-235.
- Parker C., *History curriculum reform during educational transition in Poland*, "Political Crossroads", 10-11/2004, nr 1, s. 43-62.
- Pankowicz A., *Historia. Polska i świat współczesny*, WSiP, Warszawa 1993.
- Penn P., *Solidarity's secret: the women who defeated communism in Poland*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2005.
- Pingel F., *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Paris–Braunschweig 2010.
- Przybyliński M., *Poznać przeszłość*, Stentor, Warszawa 2009.
- Radziwiłł A., Roszkowski W., *Historia 1945-1990*, PWN, Warszawa 1994.
- Ustrzycki J., *Historia. Ciekawi świata*, Operon, Gdynia 2015.
- Tusiewicz R., *Historia 1944-1993*, WSiP, Warszawa 1999.
- Walczevska S., *Damy, rycerze i feministki. Kobiety dyskurs emancypacyjny w Polsce*, "eFKa", Kraków 1999.
- Wodak R., *Pragmatics and critical discourse analysis: A cross-dwoisiplinary inquiries*, "Pragmatics and Cognition", 15/2007, nr 1, s. 203-225.
- Wróbel J., *Odnaleźć przeszłość*, WSiP, Warszawa 2003.
- Zajda J., *Teachers and the politics of history school textbooks*, w: *International handbook of research on teachers and teaching*, red. L.J. Saha, A.G. Dworkin, Springer, New York 2009, s. 373-388.