

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

2015

Wrzesień/Październik

magazynik oświatowy

czasopismo bezpłatne



EDUKACJA HISTORYCZNA



Opowiadanie historii towarzyszy nam przez całe życie. Od najmłodszych lat, słuchając o rozmaitych wydarzeniach – zarówno tych lokalnych, związanych z najbliższymi nam osobami, jak i tych globalnych, dotyczących narodu, państwa czy kontynentu – uczymy się nowych rzeczy i kształtujemy naszą tożsamość.

Dlatego niezwykle istotne wydaje się kreowanie przyjaznej, rozsądnej i mądrej przestrzeni oświaty, w której edukacja historyczna ma do spełnienia szczególną rolę. Zgłębianie tej dziedziny kształtuje nie tylko przekonanie o własnej wartości, opartej na wiedzy, ale także poczucie zbiorowej przynależności, tak ważne w czasach późnej nowoczesności, informatyzacji i globalizacji. Coraz częściej stykamy się z przedstawicielami odmiennych kultur – w związku z tym musimy dobrze znać nie tylko swoją historię, ale także historie innych narodów, żeby żyć z nimi w zgodzie i przyjaźni.

„Doświadczanie” historii powinno, na ile to możliwe, dawać jak najwięcej swobody wyciągania wniosków z procesów powstawania cywilizacji, tradycji, obyczajowości. Historia jest przecież najlepszą nauczycielką życia – pamięta o wszystkim, co się wydarzyło, i chętnie o tym przypomina. *Historia magistra vitae est* – trzeba by rzec, ponieważ to właśnie narracje o przeszłości uczą nas, jak dobrze żyć w teraźniejszości i jak planować przyszłość.

Zachęcam do lektury niniejszego numeru „Refleksji”, w którym rozważamy nie tylko kondycję edukacji historycznej w polskiej oświacie, ale także dzielimy się pomysłami na skuteczne nauczanie historii w szkole.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4	Maria Bieniek, Iwona Józwiak	
Sławomir Iwasiów		<i>(Post)migracje i tożsamość</i>	44
<i>Wspólny język</i>	4		
WYWIAD	5		
Sławomir Iwasiów		Głównym wyróżnikiem metody projektów spośród innych metod dydaktycznych jest wysoki poziom samodzielności uczniów przy wykonywaniu podjętych prac. Założeniem metody projektów jest duża swoboda w wyborze działań zarówno przez nauczyciela, jak i zespół uczniów oraz odejście od schematyczności i sztywności charakterystycznej dla wielu klasycznych metod kształcenia. Projekty mogą dotyczyć jednego przedmiotu albo mieć charakter interdyscyplinarny (czyli łączyć wiadomości i umiejętności z różnych przedmiotów), mogą obejmować treści określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub wykraczać poza nie. Dobrze, jeśli tematyka projektów jest czerpana z otaczającej rzeczywistości i odnosi się do tego, co bliskie uczniom.	
<i>„Historia to krzywe zwierciadło, w którym przegląda się przeszłość”</i>			
Rozmowa z Pawłem Migdałskim	5		
Historia to nauka o przeszłości; nauka, która pokazuje modele, hipotezy tego, jak przeszłość mogła wyglądać. Jako historycy możemy próbować dociekać prawdziwego kształtu przeszłości, ponieważ nie mamy do niej bezpośredniego dostępu. Dysponujemy przecież jedynie źródłami, które – w zależności od różnych czynników, między innymi: autentyczności źródła, wiarygodności przekazu, umiejętności analizy i krytyki źródła przez badacza, szerokości spojrzenia na problem związany z posiadaną tak zwaną wiedzą pozazródłową, doboru i wykorzystania metod, w tym zwłaszcza komparatystyki – będą dawały bardziej lub mniej wiarygodny i szeroki obraz przeszłości.			
REFLEKSJE	10	Alina Czapiuk	
Eryk Krasucki		<i>Sposób na historię</i>	51
<i>W kadrze historii</i>	10	Katarzyna Grąbczewska	
<i>Trzy dni w Szczecinie</i> – film powstały w 1976 r. – to próba rekonstrukcji wydarzeń, które rozegrały się pomiędzy 22 a 25 stycznia 1971 roku. W Stoczni Szczecińskiej im. Adolfa Warskiego miał wówczas miejsce strajk, który dla wielu był kontynuacją robotniczej rewolty, jaka wstrząsnęła polskim Wybrzeżem w końcówce roku poprzedniego. W największym stopniu pamięta się dziś o jej dramatycznym wymiarze: 16 ofiarach, płonącym Komitecie Wojewódzkim, rozlewającym się w całym mieście buncie, w mniejszym stopniu w pamięci pozostaje strajk okupacyjny i samoorganizacyjne umiejętności szczecińskich stoczniowców, do których dołączyli pracownicy ponad setki zakładów.		<i>Twierdza do zdobycia</i>	54
		Joanna A. Kościelna	
		<i>Tajemnica fresku</i>	56
		WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	60
		Joanna Nawój-Połoczańska	
		<i>Samodzielność w koncepcjach doradztwa zawodowego</i>	60
		ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY	65
		Anna Godzińska	
		<i>E-book</i>	65
		WARTO PRZECZYTAĆ	70
		Sławomir Iwasiów	
		<i>Galopem w przeszłość</i>	70
		SZTUKA MIASTA	72
		Joanna Szczepanik	
		<i>Dobry, gorzki smak</i>	72
		CIERNIE I GŁOGI	74
		<i>Zamęt w szkolnictwie śląskim</i>	74
		FELIETON	75
		Janina Kruszyniewicz	
		<i>Groty Katullusa</i>	75
		Sławomir Osiński	
		<i>Ogórkowo i spiskowo</i>	78
		Grażyna Dokurno	
		<i>Wymyślić pustkę</i>	80
		W IPN-ie	81
		Mateusz Lipko	
		<i>Aktywna nauka historii</i>	81
		W ZCDN-ie	83
		Małgorzata Majewska	
		<i>Zdrowa szkoła</i>	83
		ROZMAITOŚCI	84
		Renata Misiura	
		<i>Lekcje historii z pasją</i>	84

Wspólny język

V Sympozjum Konstruktywistyczne

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Konstruktywizm to jedna z niewielu współczesnych metodologii, które w realny sposób łączą przedstawicieli pozornie odległych od siebie dyscyplin badawczych. Podczas V Sympozjum Konstruktywistycznego, które odbyło się w dniach 13–14 czerwca 2015 roku w Szczecinie, spotkali się badacze reprezentujący zarówno nauki humanistyczne, społeczne, jak i ścisłe. Wszyscy referenci mówili tym samym językiem – ocierającym się o twarde pojęcia naukowe, a jednocześnie zrozumiałym dla wszystkich, którzy studiują i twórczo rozwijają ten dyskurs w ramach swoich zainteresowań badawczych.

Na przestrzeni ostatnich kilku lat Sympozja Konstruktywistyczne odbywały się we Wrocławiu, Toruniu i Poznaniu. Szczeciński „mały jubileusz” – zorganizowany przez dr Katarzynę Zahorodną z Politechniki Wrocławskiej i dra Bogdana Balickiego z Uniwersytetu Szczecińskiego – spotkał się ze sporym zainteresowaniem i przyciągnął duże grono referentek i referentów z różnych ośrodków naukowych. Obok siebie występowali zatem: literaturoznawcy – jak profesor Andrzej Dąbrówka z Instytutu Badań Literackich PAN, który zajmuje się historią literatury i dawnym piśmiennictwem; medioznawcy-konstruktywiści o rodowodzie filologicznym – między innymi profesor Andrzej Skrendo, kierownik Zakładu Mediów i Komunikowania i prodziekan Wydziału Filologicznego US; czy filozofowie – jak doktor Monika Małek-Orłowska z Politechniki Wrocławskiej. Nie zabrakło wśród konferencyjnego grona osób wykształconych w kierunku nauk ścisłych (jak fizyka czy astronomia), które wydają się naturalnym środowiskiem debat konstruktywistycznych.

Główne założenie konstruktywizmu dałoby się bowiem przedstawić w następujący sposób: rzeczywistość nie jest wartością daną, ale wytwarzaną, a zatem wszystko, co dotyczy życia człowieka, jest wynikiem aktywności społecznej, komunikacji, interakcji. Dłate-

go, między innymi, konstruktywiści szczególną uwagę przywiązują do sytuacji komunikacyjnych i tego, w jaki sposób ludzie nawiązują między sobą kontakty.

Tego rodzaju „komunikacyjny” sposób myślenia dało się zauważyć także podczas Sympozjum w Szczecinie. Organizatorzy umiejętnie wplatali między referaty dyskusje, w których zderzały się poglądy socjologów, filozofów, filologów, medioznawców i psychologów. Kreowanie takich sytuacji komunikacyjnych – w których nie ma jednego dominującego poglądu, ale do głosu mogą dojść różne sposoby myślenia – stanowi nie tylko przykład akademickiego podejścia do dyskusji na tematy naukowe, ale może być także zaszczerpione, z pozytywnym skutkiem, w edukacji szkolnej.

Świetnym przykładem „konstruktywistycznego” namysłu nad problemem naukowym była dyskusja warsztatowa nad tekstem profesora Andrzeja Dąbrówki zatytułowanym *Konstruktywizm w badaniach literatury dawnej*. Uczestniczące w warsztatach osoby, w obecności autora, omawiały wspólnie wybrany fragmenty z wyżej wymienionego artykułu. W ten sposób tekst naukowy może stać się impulsem do debaty – zadawania pytań, poszukiwania własnych rozwiązań problemu i konstruowania oryginalnych tez.

„Historia to krzywe zwierciadło, w którym przegląda się przeszłość”

z doktorem Pawłem Migdalskim, historykiem, regionalistą, adiunktem w Zakładzie Europejskich Studiów Porównawczych Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Szczecińskiego, prezesem Stowarzyszenia Historyczno-Kulturalnego „Terra Incognita” z Chojny, rozmawia Sławomir Iwasiów

To od czego zaczniemy?

Chciałbym z Tobą porozmawiać o zagadnieniach, które co jakiś czas pojawiają się w publicznej debacie. Historia bywa zarzewiem dyskusji, podnosi temperaturę sporów, uruchamia pewne skojarzenia, na przykład takie jak „polityka historyczna” – słowo-klucz przekazów medialnych ostatnich lat. A historia to, by odwołać się do tytułu książki Roberta Traby „Przeszłość w terażniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku”, namysł nad przeszłością, który zawsze jest osadzony w jakiejś terażniejszości. Jaki jest Twój pogląd na ten temat – na politykę historyczną i historię jako dziedzinę nauki?

Historia to tylko jeden z wielu elementów szeroko pojętej polityki historycznej. Kiedyś kreowała ją „elita”, kształtująca spójną i jedynie obowiązującą wizję historii rozumianej jako wiedza o przeszłości. Polegało to na tym, że dawano gotowe wizje, interpretacje i wypływające z nich recepty na przyszłość. Przykładem takiego myślenia jest mit Ziem Odzyskanych, wykreowany po II wojnie światowej celem legitymizacji polskości ziem zachodnich oraz sankcjonujący wła-

dzę ludową oraz sojusz z ZSRR, dzięki którym udało się pokonać niemiecką ideę *Drang nach Osten* i powrócić na ziemie pierwszych Piastów. Działo się tak nie tylko w ustrojach totalitarnych, choć wówczas ten model dopracowany został do perfekcji, ale od czasów, od kiedy istnieje cywilizacja, żeby wspomnieć tylko polityki historyczne *polis* starożytnej Grecji czy antycznego Rzymu.

Warto też przywołać dyskusję na temat książki Janusza Pajewskiego pod tytułem *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918*, wydanej po raz pierwszy w 1978 roku. Autor długo, bez mała od lat sześćdziesiątych, zmagał się z cenzurą, która nie chciała dopuścić tej rozprawy do druku. Dlaczego? Ponieważ Pajewski przedstawił w niej określoną, niezgodną z obowiązującą doktryną polityczną wizję dziejów. Dowodził, że Polska odrodziła się dzięki splotom rozmaitych zdarzeń – zarówno społecznych, jak i geopolitycznych. Pajewski, według komunistycznych cenzorów, popełnił jednak zasadniczy błąd. Nie opisał wystarczająco obszernie wpływu rewolucji październikowej na stworzenie nowoczesnych struktur państwowych w Polsce. W jakimś sensie działania cenzorów były przejawami „polityki historycznej”, a upór autora – próbą wpływania na nią.

Od strony społecznej wydaje się, że dla bardzo wielu osób – trzeba to podkreślić – było to bardzo wygodne rozwiązanie, kiedy ktoś podsuwał im gotowe recepty na rozumienie historii. W dziejach Polski – z powodu zniewolenia przez zaborców – „zabrakło” XIX wieku, kiedy rodziły się podstawy społeczeństwa obywatelskiego. Nie nauczyliśmy się myśleć o własnym kraju jako współtworzący go obywatele. Postawy takie są widoczne często i dziś, między innymi w roszczeniowej postawie dużej części społeczeństwa wobec państwa i niewielkim zainteresowaniu działalnością w NGO, czyli wszelkich organizacjach pozarządowych.

Kto kształtuje politykę historyczną w warunkach demokracji?

W państwie obywatelskim mamy do czynienia z zupełnie inną sytuacją niż choćby w czasach PRL-u, przynajmniej jeśli chodzi o tworzenie narracji o przeszłości – nikt nam nie narzuca właściwej interpretacji dziejów. Od przełomu w 1989 roku każdy ma prawo do tego – i określoną wolność w tym zakresie – żeby przedstawiać własne poglądy na temat przeszłości. Trzeba jednak mieć na uwadze, że wolność ma swoje ograniczenia – przede wszystkim w odniesieniu do finansowania nauki, układania programów studiów czy formułowania podstawy programowej nauczania – ale mimo wszystko, dzięki wolności, działalność edukacyjna i naukowa składa się na politykę historyczną, którą każdy może, mniej lub bardziej skutecznie, kreować.

Jak zatem zdefiniowałbyś politykę historyczną?

To pojęcie niełatwe do jednoznacznego zdefiniowania, głównie ze względu na negatywne, często medialne lub polityczne konotacje. Polityka historyczna to dla zbyt wielu osób synonim IV RP. Kojarzy się z nachalnym marketingiem politycznym, retoryką, nawet z manipulacją. Jest to jednak błędne myślenie.

Na politykę historyczną składa się bowiem wiele różnych czynników, nie tylko negatywnych, propagandowych, ale także pozytywnych. Wszystko może nią być. To jest dobór lektur w szkole – zarówno ten odgórny, ministerialny, jak i autorski, będący wyrazem tego, co chce robić na lekcjach nauczyciel i czego oczekują uczniowie. To są treści zawarte w programach nau-

czania. To także przewodniki turystyczne, tablice informacyjne czy wreszcie artykuły prasowe, które piszą i redagują osoby wywodzące się z takich czy innych środowisk, reprezentujące różne światopoglądy. Na politykę historyczną składa się dobór upamiętnionych osób i wydarzeń na pomnikach i tablicach, obchodzonych świąt i propagowanych podczas nich treści, czy w końcu także życie kulturalne lokalnej społeczności, przejawiające się w jubileuszach, festiwalach, spotkaniach i tak dalej.

A zatem historia – jako nauka, która opisuje wydarzenia z przeszłości – to tylko pewna część zjawiska określanego mianem polityki historycznej. Niemniej historia stanowi mocną podstawę polityki historycznej, ponieważ dostarcza bazowej wiedzy. Niestety, czasem bywa tak, że interpretacje tychże faktów są dokonywane przez osoby o zbyt małych kompetencjach i niewystarczającej wiedzy, w ekstremalnych przypadkach celowo deformujących przekaz. Wtedy termin „polityka historyczna” nabiera negatywnego znaczenia.

Zresztą wielu naukowców, słysząc to określenie, reaguje alergicznie, jakby polityka historyczna była tylko i wyłącznie synonimem manipulacji wiedzą historyczną. A trzeba politykę historyczną traktować z pewnym dystansem. Na przykład realizowanie programu badawczego, w którym stawia się określone tezy, to także tworzenie nowych substratów do polityki historycznej. Powstaje w związku z tym pytanie, czy ktoś powinien sterować tak rozumianą polityką historyczną? I gdzie kończy się umiejętna moderacja a zaczyna się manipulacja?

A sama historia? Czy możesz w przybliżeniu określić jej zadania?

Historia to nauka o przeszłości; nauka, która pokazuje modele, hipotezy tego, jak przeszłość mogła wyglądać. Jako historycy możemy próbować dociekać prawdziwego kształtu przeszłości, ponieważ nie mamy do niej bezpośredniego dostępu. Dysponujemy przecież jedynie źródłami, które – w zależności od różnych czynników, między innymi: autentyczności źródła, wiarygodności przekazu, umiejętności analizy i krytyki źródła przez badacza, szerokości spojrzenia na problem związany z posiadaną tak zwaną wiedzą pozaźródłową, doboru i wykorzystania metod, w tym zwłaszcza komparatystyki – będą dawały bardziej lub mniej wiarygodny i szeroki obraz

przeszłości. Podkreślmy, że zawsze jest to tylko jeden z wielu możliwych obrazów.

Historia to jednakowoż jakiś rodzaj reprezentacji – to zwierciadło, zresztą z wymienionych tu powodów, zawsze trochę krzywe, w którym przegląda się przeszłość, a nie nasze bezpośrednio z nią zetknięcie. Nawet to, co pamiętamy, jest tylko naszym spojrzeniem. Druga osoba może zapamiętać coś zupełnie inaczej.

To, o czym mówiłeś do tej pory, jest związane z profesjonalnym, przede wszystkim naukowym podejściem do zagadnień historycznych. Natomiast ciekawa byłaby refleksja na temat społecznego pojmowania historii. Jak w Twojej ocenie kształtuje się poziom edukacji i wiedzy historycznej w Polsce?

Chyba nie są prowadzone szczegółowe badania o charakterze empirycznym na temat poziomu wiedzy historycznej w społeczeństwie polskim. Natomiast nie ulega wątpliwości, że są one potrzebne. Pytanie tylko, według jakich paradigmatów należałoby je przeprowadzić? Jaką metodę przyjąć, o co pytać w ankietach czy wywiadach fokusowych? Do tego dochodzi problematyka, o której mówiliśmy wcześniej, czyli różne poglądy na istotę historii. O jaką wiedzę historyczną będziemy pytać? O wiedzę szkolną, czy wiedzę powszechną, ogólnie dostępną, którą każdy może zdobyć i oczywiście zdobywa na własną rękę, a może o przekazywaną pamięć i obraz przeszłości utrwalony w domowych opowieściach?

Weź pod uwagę fakt, że obecnie liczba osób kończących studia historyczne w Polsce jest stosunkowo niewielka, ale zainteresowanie historią i tematyką pokrewną historii wciąż rośnie, chociażby za pośrednictwem mediów. Książki i czasopisma o tematyce historycznej, biografistyka, moda na rekonstrukcje i inscenizacje, popkultura, czyli na przykład seriale historyczne, komiksy, gry komputerowe – to wszystko składa się na obraz historii i to jako jednego z dominujących nurtów w kulturze współczesnej.

Ważne jest wszak to, że te wszystkie zjawiska wchodzą w zakres edukacji historycznej i szeroko pojmowanej edukacji ustawicznej – uczymy się przecież przez całe życie i w tym zakresie historia nie stanowi wyjątkowego obszaru wiedzy. Pewnie jest tak, że naukowcy i dydaktycy chcie-

liby, żeby edukacja miała swoje zasady i ramy. W rzeczywistości jest inaczej.

Nie można przeoczyć tego, że popularny serial w jakiś sposób wpływa na postrzeganie historii i wiedzę historyczną sensu stricto, ponieważ nośnikiem faktów i wiadomości o przeszłości może być, dosłownie, każdy przedmiot i zjawisko związane z szeroko rozumianą kulturą, także materialną. Marcin Kula wydał w 2002 roku świetną książkę na ten temat, zatytułowaną *Nośniki pamięci historycznej*. Według niego takim nośnikiem może być na przykład przedmiot codziennego użytku albo cokolwiek, co wywołuje historyczne konotacje, przywodzi na myśl skojarzenia z przeszłością, uruchamia pamięć.

Nawiązujesz do takiego sposobu pojmowania i nauczania historii, który jest niestandardowy. W takim ujęciu – czerpiącym na przykład z teorii Haydena White'a – historia jest narracją o przeszłości, która w zasadzie niewiele różni się od narracji powieściowej. Amerykański historyk stwierdził wprost: historiografia jest literaturą.

I tak i nie, bo jednak historyk opiera się na jakichś przesłankach – śladach przeszłości, czyli źródłach, wiedzy i na ich podstawie tworzy swoją narrację. Jednak w związku z tym musimy zadawać sobie czasem niewygodne pytania. Na ile edukacja szkolna podąża za takim punktem widzenia na historię? Czy szkoła jest gotowa na to, żeby przyjąć te teorie? Czy jesteśmy w stanie wrócić do – moim zdaniem – najlepszej metody nauczania historii, czyli edukacji scholastycznej, seminaryjnej, która dopuszcza swobodny przepływ myśli, a przede wszystkim dyskusję? Już wieki temu porzucono taki sposób rozwijania wiedzy w edukacji powszechnej na rzecz nauczania pamięciowego. Dzisiaj, nawet na uniwersytetach, proseminaria i seminaaria prowadzone w małych grupach – zanikają, ponieważ przestały się uczelniom z powodów finansowych, brzydko mówiąc, opłacać. Druga strona medalu wcale nie jest lepsza, ponieważ adepci polskich szkół średnich nie są zdolni do dyskusji, zwłaszcza że wiedza tam podana jest aksjomatyczna – czarno-biała, bezdyskusyjna, wręcz autorytarna.

Paradoksem tej sytuacji jest to, że w pędzie ku „nowoczesności” zagubiliśmy społeczny charakter edukacji i badań naukowych, również tych historycznych. Często robimy rzeczy, które – mam

takie wrażenie – trafiają w próżnię i są uprawianiem nauki dla samej nauki. Co zresztą sankcjonują centralne programy grantowe!

Na ile humaniści mają wpływ na kreowanie określonej wizji edukacji historycznej?

Przede wszystkim nauka humanistyczna, w tym także historia, jest dla ludzi, dla społeczeństwa – nigdy odwrotnie. Oczywiście, nie chcę przez to powiedzieć, że edukowanie historyczne to ma być jakiś mesjanizm, ale jeśli piszę książeczkę albo artykuł o jakiejś miejscowości w regionie, to chciałbym, żeby mieszkańcy tej miejscowości zapoznali się z tą pracą, poznali dzieje tej miejscowości, dyskutowali ze mną, czasem po prostu wskazali błędy, które zawsze się trafiają. Niekoniecznie mój esej czy artykuł muszą być opublikowane w naukowym czasopiśmie, najczęściej o mikroskopijnym nakładzie, i wejść na listę filadelfijską za dwadzieścia pięć punktów. W tym sensie nauka, jeśli ma być prawdziwą nauką przez wielkie „N”, powinna być uprawiana z nastawieniem na użyteczność społeczną.

Jednak ktoś zawsze może powiedzieć, że to, co interesuje danego badacza, jest tak niszowe, że nie znajdzie odbiorców. Nie jest to prawda. Z własnego doświadczenia i docierających do mnie sygnałów wiem, że nawet największy szczegół znajduje zainteresowanie regionalistów, zwłaszcza pasjonatów, których docieklivości – my, akademicy – często nie doceniamy, a nawet się nieraz boimy.

Czyli problem leży w systemie edukacji i nauki? W postrzeganiu społecznej funkcji, między innymi, badań naukowych?

Tak, bo czy według obowiązujących współcześnie standardów Sokrates byłby profesorem? Pewnie nie, bo nic nie opublikował, ale przecież swoją mądrością zainspirował wielu kontynuatorów i następców swojej myśli. To chyba trudno byłoby przeliczyć na punkty, które każdy naukowiec musi zdobywać w ramach kontroli jakości nauki. A Jacques Le Goff, wybitny mediewista, antropolog historyczny, dydaktyk uniwersytecki? Czy uzyskałby w Polsce profesurę? Jego najbardziej znane prace to zasadniczo pozbawione przypisów i bibliografii eseje, które nie spełniają „zasad naukowości”, co przecież nie znaczy, że nie są kamieniami milowymi humanistyki.

Takich przykładów dałoby się znaleźć znacznie więcej. A zatem trzeba przemyśleć społeczną rolę nauki i edukacji, które nie mogą być zaprzeczeniem zdrowego rozsądku. Czasami takich rzeczy, jak wpływ danego tekstu na lokalną społeczność czy stworzenie konkretnej idei, nie sposób usystematyzować, przeliczyć na punkty.

Nie jestem przy tym przekonany, że historia – szczególnie na poziomie edukacji szkolnej – musi podążać za taką czy inną modą panującą w nauce. Może szkolna edukacja historyczna powinna stanowić ostoję konserwatyzmu? W końcu musimy dać pewien zasób wiedzy, by móc później w dyskusjach seminaryjnych go rozbijać wątpliwościami, niewygodnymi pytaniami, ukazywaniem szerszego czy węższego spektrum.

Co do jednego trzeba mieć pewność – szkoła powinna być ogólnokształcąca, uczyć myśleć, nie tylko w zakresie wiedzy o historii, ale także pozostałych przedmiotów. Natomiast dzisiejsze egzaminy sprawdzają jedynie umiejętność zdawania egzaminów. Osoba przygotowująca się do testu z historii uczy się myśleć o teście, a nie o historii, a już w ogóle nie dostrzega w historii procesów przyczynowo-skutkowych. I to z pewnością jest zagadnienie, która wymaga przeanalizowania i zmiany.

W ramach podstawy programowej nauczania historii znalazło się nieco miejsca na edukację regionalną. Jaką rolę pełni regionalizm w edukacji historycznej?

Historia nie może być refleksją jedynie teoretyczną. Podobnie jak każdy przedmiot, tak i historia powinna być nauczana w sposób namacalny, doświadczalny. I to jest jedno z zadań regionalizmu, które polega też na szukaniu związków wiedzy historycznej z codziennymi doświadczeniami, czy to młodzieży, czy dorosłych, którzy chcą poszerzać swoją wiedzę. Czy można mówić, na przykład, o architekturze gotyku i przybliżyć cechy charakterystyczne tego nurtu uczniom szczecińskim, stargardzkim lub chojeńskim, posługując się jedynie przykładem Paryża? To przecież nie ma sensu! Trudno zaszczepić uczniom zainteresowanie zagadnieniem historycznym, jak w tym przypadku architekturą gotyku, bez pokazania im konkretnych zabytków znajdujących się w ich najbliższym otoczeniu. Czy zawsze musimy oglądać te same obrazy katedry Notre-Dame? Czy nie lepiej zwiedzić z uczniami kościół, któ-

ry znajduje się w okolicznej wsi czy w mieście? Efekt takiej lekcji będzie długotrwały. Uczniowie, którzy poznają dzieje i tajemnice swojej miejscowości, stworzą z nią mocną, opartą na wiedzy i emocjach więź.

Krótko rzecz ujmując, najważniejsze zadanie edukacji regionalnej polega na rozbudzaniu tożsamości regionalnej i lokalnego patriotyzmu. Bez tych wartości trudno mówić o edukacji historycznej, ale też, tak mi się wydaje, nie sposób budować patriotyzmu, nie tylko lokalnego, ale także odnoszącego się do państwa polskiego jako pewnej całości. Niektórzy, między innymi politycy, próbują przekonywać nas, że należy zapomnieć o obcokulturowej przeszłości regionów, ponieważ to sposób na ochronę „polskości”. To fatalna pomyłka. Rzekłbym nawet, że to źle pojmowany patriotyzm i zaprzeczenie dorobku siedemdziesięciu lat polskości tych ziem. Na przykład bez gruntownej wiedzy o okresie niemieckim Pomorza nigdy nie będziemy prawdziwymi jego gospodarzami, którzy znają i rozumieją tę ziemię, jej przeszłość i potrafią wspólnie myśleć o przyszłości, bo nie będziemy czuli wspólnoty przestrzeni Pomorza – tożsamości regionalnej. Jeżeli wyrzucimy Niemców, Rosjan, Duńczyków, Szwedów, Żydów z pamięci regionalnej, to tak jakbyśmy pozbyli się fragmentu własnej tożsamości.

Jak w takim razie scharakteryzowałbyś patriotyzm?

To miłość do ojczyzny, jednakże wykluczająca nacjonalizm, rasizm i ksenofobię. Patriotyzm to – w przeciwieństwie do nacjonalizmu – dobre, ale krytyczne zdanie na temat nas samych, a także przychylnie spojrzenie na inne narody. Patriotyzm to skumulowanie wiedzy, doświadczeń i pozytywnych odczuć, dzięki którym świat nie dzieli się na „swoich” i „obcych”.

Nazwałbyś siebie „regionalistą”, naukowcem i działaczem zainteresowanym danym miejscem?

Tak, choć z zastrzeżeniem, że zostałem nim trochę przez przypadek.

Dlaczego?

Wydawało mi się, że do bycia taką osobą potrzeba rzadkich predyspozycji, umiejętności i niesamowitej odwagi. Jest w tym sporo prawdy, ale stało się tak, że to kolega wyrwał mnie z

akademickiego biurka, zabrał do Chojny, przedstawił swoje idee i tak jakoś, od słowa do słowa, wraz z kolejnymi przyjaciółmi założyliśmy stowarzyszenie „Terra Incognita”. Samo poszło.

Czym się zajmujecie?

Stowarzyszenie istnieje od 2009 roku. Wcześniej kolega, o którym wspominałem – Radosław Skrycki – organizował w swojej rodzinnej Chojnie inne przedsięwzięcia, między innymi konferencje, wydawał publikacje, a z czasem wpadł na pomysł, po pierwsze, stworzenia muzeum w Chojnie i, po drugie, założenia „Rocznika Chojeńskiego”. Wiadomo, że tego typu koncepcje wymagają zwartej obudowy społecznej i instytucjonalnej, stąd naturalnym posunięciem było założenie stowarzyszenia, którym mam przyjemność kierować od samego początku.

Muszę dodać, że oczywiście nie działaliśmy w kulturowej próżni. Dlatego nie mogę pominąć znaczącej roli „Gazety Chojeńskiej” i jej redaktora, Roberta Ryssa, który już dwadzieścia lat temu publikował trudne i przełomowe teksty o problemach regionalizmu, o historii pogranicza i tożsamości lokalnej. Publikacje „Gazety Chojeńskiej”, dotyczące na przykład bitwy pod Cedynią, odbiły się szerokim echem wśród naukowców, także poza Polską, a redaktor Ryss jest częstym gościem i prelegentem uznanych gremiów naukowych. Teksty z tej debaty są dostępne w sieci, na stronie internetowej „Gazety Chojeńskiej”, a ostatnio, wiosną tego roku, ukazał się wybór prac Roberta Ryssa *Iść po granicy (artykuły, eseje, rozmowy)* pod redakcją Bogdana Twardochleba. Stowarzyszenie „Terra Incognita” nie było w związku z tym pierwszym regionalistycznym przedsięwzięciem w Chojnie.

Jak wspominałem wcześniej, w 2009 roku ukonstytuowała się zwarta grupa osób, która – oprócz idei muzeum i czasopisma – z czasem rozszerzała działalność stowarzyszenia na organizację spotkań, wyjazdów studyjnych, debat, koncertów i innych tego rodzaju przedsięwzięć o charakterze kulturalnym i edukacyjnym. Stałem się zatem z badacza-regionalisty działaczem regionalnym, którego regionalizm inspirował do działania. Co więcej, moja aktywność w regionie chojeńskim powoduje, że wiele osób sądzi, że ja nawet pochodzę stamtąd lub tam mieszkam.

Dziękuję za rozmowę.

W kadrze historii

Czy *Trzy dni w Szczecinie* Lesliego Woodheada warto pokazać szczecińskim uczniom?

Eryk Krasucki, doktor, adiunkt w Zakładzie Historii Polski XIX i XX wieku, Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego

Niemożność obejrzenia przez długie lata filmu *Trzy dni w Szczecinie* u wszystkich tych, którzy interesowali się tematem szczecińskiego Grudnia '70/Stycznia '71, była źródłem rosnącej frustracji. Pokazywano go wcześniej, owszem, ale było to w roku 1981. Do Polski film trafił wówczas w nadzwyczajnych okolicznościach. Taśmę przywieziono z Rzymu, gdzie działaczom szczecińskiej „Solidarności”, uczestniczącym w pielgrzymce, przekazał ją Bolesław Sulik, scenarzysta filmu i człowiek, bez którego by on z pewnością nie powstał. Obraz prezentowano w kościołach oraz podczas prywatnych spotkań. Później, w okresie stanu wojennego, film zarekwirowano i aż do stycznia 2013 r. nie był on wyświetlany.

Wówczas to, za sprawą szczecińskiego oddziału IPN-u, zaprezentowano go ponownie i po raz pierwszy oficjalnie. Uroczysty seans w Teatrze Lalek „Pleciuga” miał znakomitą oprawę, a głosy, które dało się po nim usłyszeć, były nadzwyczaj entuzjastyczne. Jest sprawą jasną, że zadziałał efekt zetknięcia się wyselekcjonowanej widowni z czymś wyjątkowym i wyczekiwanym.

Dlatego pojawiły się już wtedy pytania: jak sprawdziliby się ten film w formule otwartego pokazu oraz jak przyjęłaby go młodzież szkolna, na ogół mająca słabe rozeznanie w historycznych meandrach? Z przyczyn obiektywnych oba te pytania wciąż mają charakter otwarty. Film pokazano, co prawda, w Szczecinie jeszcze raz, na Wydziale Humanistycznym US, ale frekwencja nie była wówczas nadzwyczajna, poza tym uniwersytecka aula to nie kino. W przypadku edukacyjnego wykorzystania obrazu rzecz sprowadza się do kwestii licencyjnych. Film mógłby być przez nauczycieli prezentowany, o ile załatwiono

by tę kwestię z producentem, a więc Granada Film. Kto mógłby to zrobić? Kto ma na to pieniądze? Rzecz można rozpatrywać na razie czysto hipotetycznie, bez wskazywania konkretnych instytucji, i zastanowić się, czy działanie to ma sens. Mówiąc wprost: czy warto wydawać publiczny grosz na przedsięwzięcie, które być może z góry skazane jest na porażkę?

Rozmowa godna Szekspira

Przypomnieć warto, że *Trzy dni w Szczecinie* – film powstały w 1976 r. – to próba rekonstrukcji wydarzeń, które rozegrały się pomiędzy 22 a 25 stycznia 1971 roku. W Stoczni Szczecińskiej im. Adolfa Warskiego miał wówczas miejsce strajk, który dla wielu był kontynuacją robotniczej rewolty, jaka wstrząsnęła polskim Wybrzeżem w końcówce roku poprzedniego. W największym stopniu pamięta się dziś o jej dramatycznym wymiarze: 16 ofiarach, płoną-cym Komitecie Wojewódzkim, rozlewającym

się w całym mieście buncie, w mniejszym stopniu w pamięci pozostaje strajk okupacyjny i samoorganizacyjne umiejętności szczecińskich stoczniovców, do których dołączyli pracownicy ponad setki zakładów. Szczecin stał się, jak później to określono, „republiką”, której władzą był ulokowany w „Warskim” komitet. I choć udało się ostatecznie podpisać porozumienie z przedstawicielami lokalnej administracji, to jednak nigdy nie weszło ono w życie. Stąd wziął się kolejny protest, a jego preludium stanowił trwający przez kilka tygodni czas wiecowania, rozmów i narastającej frustracji. Sytuację zaożgnęło wypaczenie idei autentycznych zobowiązań produkcyjnych, które lokalna władza chciała wykorzystać do celów propagandowych. Ponowny strajk w Szczecinie rozpoczął się 22 stycznia. Na jego czele stanął Edmund Bałuka, bezpartyjny mistrz z wydziału W-7.

Atutem strajkujących było na pewno doświadczenie i świadomość popełnionych poprzednim razem błędów. Mniejsza była natomiast liczba protestujących, inny był też klimat, jaki wokół niego stworzyła propaganda. Robotnicy kreowani byli na kontrrewolucjonistów, których postawa naruszała w ewidentny sposób wspólne dobro, i to w momencie napięcia w kraju. Klęczyło się to z intencjami strajkujących, którzy zdołali jednak w końcu przekonać władzę, że nie są „elementem antysocjalistycznym”, ale rzeczywistymi partnerami do dyskusji. Dzięki temu, późnym popołudniem 24 stycznia, doszło do spotkania strajkujących z delegacją najwyższych władz. Dziewięciogodzinna debata pomiędzy rządzącymi a robotnikami miała charakter bezprecedensowy. Nie tylko w kontekście sytuacji w Polsce, ponieważ na wydarzenie to należy patrzeć w skali całego bloku radzieckiego. Nadzwyczajność sytuacji czuło się od pierwszych minut, wpływały na to przede wszystkim bliskość „partnerów” oraz język, jakim się posługiwali. Szczególną otwartość znać było zwłaszcza w wypowiedziach robotników, którzy mogli wyrazić cały swój gniew i niezadowolenie. Zapis spotkania jest do dziś lekturą nadzwyczajną i frapującą. Ryszard Liskowacki zapisał w swoim dzienniku, że była to „rozmowa Polaków godna Szekspira”. Podobnie myślał Jarosław Mroczek, wówczas zwykły stoczniovec, który wielką rolę odegrał w strajku w 1980 r., zwracając jednocześnie uwagę na

symboliczny wymiar spotkania. „Tej nocy – mówił – kiedy Gierek dostał ten chleb, płakałem jak bóbr. W moim rozumieniu nastąpiło coś, czego z opowieści rodziców dotąd nie znałem, jakieś porozumienie między tymi, którzy są na samym dole, a tymi, którzy mają kierować naszym przyszłym życiem”.

Entuzjazm zrodzony spotkaniem był olbrzymi. Uznano je za sukces tak władzy, jak i robotników, nie oglądając się na to, że nie doszło do podpisania żadnego porozumienia, że wiele ze strajkowych postulatów zostało jawnie przez Gierka odrzuconych. Ważny był bowiem klimat i owa świadomość zmiany, która wzięła się z bliskości i zaufania. W kilka miesięcy później niewiele z nich zostało, przynajmniej w odniesieniu do ludzi, którzy stanęli na czele strajku i wciąż upominali się o realizację niepisanego porozumienia. Sukcesywnie spychano ich na margines, a działo się to przy pełnej obojętności akceptacji społeczeństwa. Pewnie dlatego, że w gierkowskim „bigosowym socjalizmie” bardzo łatwo było zapomnieć o pryncypiach, które przyświecały strajkującym. W nowych warunkach stawały się one mało zrozumiałe, wręcz mgliste, a sami przywódcy robotniczy, z Bałuką na czele, coraz bardziej obcy. W tej sytuacji nikogo szczególnie ani nie zdziwiło, ani nie wzburzyło jego usunięcie z pracy, a także „dziwna ucieczka” na Zachód, którą w znacznym stopniu kontrolowała Służba Bezpieczeństwa. W ciągu kilkunastu miesięcy dokonana się wyraźna zmiana społecznych odczuć, którą świetnie odzwierciedlają ówczesne sondaże opinii publicznej.

Realna fikcja

Jak wiele z tego można dziś przekazać uczniom w szkole? Przyglądając się ministerialnej podstawie programowej dla przedmiotu historia i społeczeństwo oraz historia realizowanym na poziomie licealnym, widać, że opowieść o wydarzeniach z 1970/71 r. stać się może elementem dwóch bloków tematycznych. W przypadku podstawowego to *Polska w systemie komunistycznym*, w trakcie którego między innymi porównuje się przyczyny i skutki kryzysów z lat 1956, 1968, 1970 i 1976, a w ujęciu rozszerzonym mówimy o temacie *Polska w latach 1956–1980*, który ma pozwolić uczniowi scharakteryzować i porównać dwa powojenne okresy: 1956–1970

i 1970–1980 oraz wyjaśnić przyczyny kryzysów społeczno-politycznych, czyli tzw. polskich miesięcy. Do tego dodać można jeszcze możliwość podjęcia interesującej tematyki w jednym bloków tematycznych na przedmiocie historia i społeczeństwo. Dla przykładu obowiązkowy wątek *Ojczysty Panteon i ojczyste spory* stwarza możliwość zajęcia się na lekcjach charakterystyką postaw społecznych wobec totalitarnej władzy, prezentacji różnorodnych form oporu oraz koncepcji współpracy i/lub przystosowania.

Spoglądając w ministerialne wytyczne, stwierdzić można, że o ile tylko nauczyciel zechce, będzie miał możliwość przekazania uczniom odpowiedniej wiedzy na temat niełatwych spraw grudniowo-styczniowych. To jednak tylko teoria, praktyką jest gonitwa za wykonaniem i tak mocno rozdętego programu, ale też możliwości absorpcyjne uczniów, a więc kwestia tego, czy tak głębokie wejście w omawianą tematykę będzie dla nich interesujące oraz to, jak wiele z filmu Woodheada zrozumieją. Film jest, owszem, medium świetnie współcześnie odbieranym, ale pamiętajmy, że mamy do czynienia z filmem nakręconym blisko 40 lat temu, przy pomocy specyficznej techniki.

Obraz, którego pomysłodawcą był Bolesław Sulik, jest fabularyzowanym filmem dokumentalnym (*docudrama, dramadoc, documentary drama*) i łączy w sobie elementy dokumentalne – pojawiają się w nim autentyczne postacie, jego scenariusz wykorzystuje prawdziwe zapiski i dokumenty, a świat przedstawiony stara się jak najwierniej odwzorowywać świat rzeczywisty; obok tego wprowadzano elementy charakterystyczne dla filmowej fikcji – aktorów, dekoracje, klasyczny scenariusz. Ma to wciąż wiele wspólnego z klasyczną definicją dokumentu, jako „twórczej interpretacji rzeczywistości”, ale nacisk na kreację jest tu położony w dużo większym stopniu niż to miało miejsce pierwotnie.

Bałuka idealny

Leslie Woodhead wyspecjalizował się w tej formie filmu dokumentalnego na przełomie lat 60. i 70., a Granada Film chętnie ją wspierała, prezentując ważne zjawiska społeczno-polityczne, dające przeciętnemu Brytyjczykowi możliwość zrozumienia problemów czasem bardzo odległych, a dotyczących codzienności i polityki

w państwach pod rządami komunistycznymi. Atutem filmów była znakomita dokumentacja poprzedzająca wejście do studia. Tak też było w przypadku *Trzech dni w Szczecinie*. Sulik, znający doskonale zapis debaty stoczniowców z Gierkiem, zrobił ponadto rekonesans w Szczecinie, spotkał się ze stoczniowcami wchodzącymi w styczniu 1971 r. w skład Komitetu Strajkowego, a konsultantem filmu został przebywający na emigracji Edmund Bałuka.

Plenery kręcone były w manchesterskiej stoczni, ale też w zajezdni kolejowej na tyłach studia telewizji Granada. Świetlicę zbudowano w studiu, starając się o zachowanie jak największej liczby szczegółów, choć ci, którzy dobrze znają świetlicę w „Warskim”, dostrzegą z pewnością, że ta stworzona na potrzeby filmu jest mniejsza, pozbawiona specyficznej lekkości swego wzorca i zapełnia ją nieco inny zestaw symboli. Dbałość o realia wyrażać się miała ponadto w pojawiających się w filmie przedmiotach. Dostrzec więc w nim można „Głos Szczeciński”, papierosy „Sporty”, a także wódkę „Czysta”. Świetnie zostali dobrani aktorzy. Główne role powierzono Lesliemu Sandsowi (Edward Gierk) oraz Kennethowi Colleyowi (Edmund Bałuka). Sands fizycznie znakomicie pasował do postaci I sekretarza KC PZPR, pomijając może mimikę – nie był bowiem w stanie zagrać tej specyficznej łagodności oraz swojskości cechującej Gierka i skupił się wyłącznie na pokazaniu powagi i siły. Colley był Bałuką idealnym. W jednej z otwierających film scen widzimy nawet, jak rozmawia na planie filmowym ze swym pierwowzorem. Z pewnością to spotkanie miało spory wpływ na konstrukcję postaci. W pozostałych rolach obsadzono aktorów mniej znanych, nie przywiązywano też szczególnej wagi do ich podobieństwa wobec rzeczywistych postaci. Z tego powodu trudno rozpoznać na przykład generała Wojciecha Jaruzelskiego. Nie o to jednak chodziło. Dla angielskiego widza kwestia ta miała znaczenie drugorzędne, tak jak i mało autentyczny wygląd blokujących stocznię ZOMO-wców, czy pojawienie się na ekranie fiata 124, który nigdy nie był na wyposażeniu polskiej milicji. Liczył się bowiem klimat – robociarskie twarze, robociarskie stroje i autentyczny gniew, który miał być głównym składnikiem wyjątkowej debaty w styczniu 1971 roku.

Przemilczana prawda

Poza scenograficzną wiernością i całym technicznym wymiarem filmu istotne jest jeszcze to, czy wiernie rekonstruuje on wydarzenia ze stycznia 1971 r. W generaliach niewiele można mu zarzucić. Inaczej sprawy mają się, jeśli chodzi o szczegóły, których wydźwięk może niekiedy zaskakiwać. Dla przykładu, sens szczecińskiej debaty został sprowadzony wyłącznie do konfliktu pomiędzy władzą i robotnikami. Jest to czarno-białe starcie sił z gruntu sobie obcych. Idąc dalej (i rysując obrazek grubym flamastrem), powiedzieć można, że jest to typowe starcie komunizmu z antykomunizmem, w czym trudno się dopatrzeć szczególnej dbałości o ówczesne przekonania polskich robotników. Podkreśla to wizualnie choćby wyeksponowany za plecami prezydium transparent z hasłem „Sojusz ze Związkiem Radzieckim gwarancją dobrobytu mas pracujących”, którego w rzeczywistości nie było. To przejrzysty znak kilkudziesięcioletniej dominacji wschodniego sąsiada Polski, a jego treść nie pozostawia żadnej wątpliwości co do tego, w jakim miejscu – w sensie geopolityki – dzieją się przedstawiane w filmie wydarzenia. Umieszczenie transparentu było z pewnością ukłonem wobec angielskiego odbiorcy, któremu potrzebny był czytelny przekaz pozwalający na określenie się wobec postaci występujących w filmie.

To samo można powiedzieć o innym wielce wymownym kadrze, nie mającym odzwierciedlenia w rzeczywistości. Oto ochroniarz/esbek z karabinem maszynowym w ręku, zza kotary znajdującej się w niewielkiej odległości od stołu, przy którym siedzą między innymi Gierek i Bałuka, śledzi to, co dzieje się na stoczniowej świetlicy. To ciemna figura, bacząca na bezpieczeństwo partyjno-rządowych notabli, a jednocześnie ponury symbol ilustrujący niemożność dokonania jakiegokolwiek zmiany. Nie ma chyba

czytelniejszego obrazu, który sugerowałby widzowi, że wszystko, co ogląda, jest w istocie tylko grą, w której robotnicy prędzej czy później zostaną oszukani. Ta supozycja zostaje w pełni wyartykułowana w informacji kończącej film.

Takie widzenie spraw trudno pogodzić z czymś, co Adam Michnik nazwał w latach 80. „powściągliwością represyjną” ekipy gierkowskiej, jednak bez tak zarysowanego konfliktu film mógłby być zupełnie nieczytelny. Jego siła leżeć miała właśnie w zestawieniu przeciwieństw. Widać to najlepiej w relacji władza – robotnicy, lecz ten mechanizm wykorzystuje się również do pokazania różnic pomiędzy robotnikami. Ewi-

dentnym „złym” jest w tej grupie Lucjan Adamczuk. Socjolog stoczniowy, a w dniach protestu doradca komitetu strajkowego, który ze względu na swe wykształcenie i znajomość kwestii organizacyjnych był mózgiem strajku. W nocy z 23 na 24 stycznia 1971 roku, w momencie najtrudniejszym, kiedy wydawało się, że strajk upadnie pod naporem siły, Adamczuk zdecydował się na przedstawienie projektu porozumienia zawieszającego strajk, będącego w ocenie pozostałych protestujących

rodzajem kapitulacji. Projekt ten ogłoszony został przez stoczniowy radiowęzeł, ale szybko, po interwencji komitetu strajkowego, został odwołany. Adamczuk musiał się z niego gęsto tłumaczyć; niektórzy oskarżali go o zdradę. Ostatecznie sprawa stała się ważnym impulsem do poszukiwania kompromisu i stworzenia głośnego listu do Edwarda Gierka, będącego próbą nawiązania kontaktu z władzami centralnymi ponad lokalnym układem partyjnym. Dla władz list ten stał się istotną informacją o intencjach i nastrojach stoczniowców, przyczynił się też, choć nie bezpośrednio, do tego, że debata w „Warskim” mogła mieć miejsce.

Tyle tylko, że w filmie *Trzy dni w Szczecinie* o tym wszystkim się milczy. Nie pojawia się ani

Wpływ głównego konsultanta filmu na ostateczny kształt scenariusza musiał być rzeczywiście spory. Stąd takie, a nie inne ustawienie określonych wątków oraz kreacja poszczególnych postaci. Po raz kolejny okazuje się, jak wielką rolę odgrywa w opowieści szczegół i umiejętne rozłożenie akcentów. Zwłaszcza w odniesieniu do wydarzenia tak skomplikowanego i spornego, jak to, które miało miejsce w nocy z 24 na 25 stycznia 1971 roku.

rzeczony list, ani dramatyczna próba nawiązania kontaktu za pośrednictwem szczecińskich dziennikarzy – Lidii Więckowskiej i Jerzego Pachlowskiego. Jest za to uwypuklona zdrada. Niemal bezdyskusyjna. Nie ma tu żadnych wahań czy wątpliwości, jest napiętnowanie człowieka, który znalazł się w tamtym momencie, jak sam mówił, „w osobistym kryzysie”.

Sprawę projektu porozumienia ostatecznie sobie wyjaśniono, a socjolog odegrał ważną rolę w trakcie dziewięciogodzinnej dyskusji. Nie wypowiadał się w jej trakcie samodzielnie, ale cały czas pilnował porządku wypowiedzi i starał się instruować stoczniovców, co dokładnie mają mówić.

Nieobecny gest

Po zakończeniu strajku, jeszcze przez kilkanaście miesięcy, Bałuka i Adamczuk spotykali się, snując bardzo ciekawe plany poszerzenia niezależności ruchu związkowego. Było w tym sporo myślenia życzeniowego, ale też wytworzyła się pomiędzy nimi specyficzna więź, której momentem wywoławczym był entuzjazm związany z debatą szczecińską i przekonaniem, że przy odpowiedniej aktywności można realnie wpływać na władzę, a na pewno na kształt stosunków w zakładach pracy. Żywe u obu było odczucie niezwykłości spotkania z Gierkiem.

Ów nastrój oddają nieźle wypowiedzi Bałuki wplecione w reportaż Rogera Guiberta *La Pologne apres Gdańsk* zamieszczonym na łamach „La Vie Ouvrière”: „Gdy przyszedł Gierek, wszystko się zmieniło. Zналиśmy go, wiedzieliśmy, że jest robotnikiem, górnikiem i będziemy mogli z nim porozmawiać. Od razu się dobrze zrozumieliśmy. On nie szukał ogólników, nie zaprzeczał trudnościom i błędom. Również nie obiecywał wszystkiego. Bowiem robotnicy wiedzą, że ich żądania nie będą mogły zostać wszystkie natychmiast udostępnione. Należało widzieć to zebranie, które

się przeciągnęło do późna w nocy. Wszyscy byli wzruszeni. Niektórzy płakali. Jeden z robotników powiedział: »Gdybyśmy mogli tak rozmawiać uprzednio, uniknęlibyśmy wszystkich nie-szczęść«”.

Zmiana w wypowiedziach Bałuki następuje wraz z jego ucieczką na Zachód. W audycjach przygotowanych przez Radio Wolna Europa mówić będzie wprost o zdradzie Gierka, czemu specjalnie dziwić się nie można, ale też jednoznacznie wskazywać będzie na Adamczuka jako osobę, która odgrywała dwuznaczną rolę w szczecińskim strajku. Odbicie właśnie tych przekonań znajdziemy w *Trzech dniach w Szczecinie*. Można więc powiedzieć, że jest to dokument, który niesie ze sobą całą frustrację i zgorzknienie, jakie stało się doświadczeniem przywódcy szczecińskiego strajku, najpierw w kraju, a później na emigracji. Jego symbolem niech będzie to, że całą debatę określano na łamach „Szerszenia” nie inaczej, jak tylko mianem „kłamstwa”.

Film Woodheada daje też możliwość ogólnej dyskusji nad niedawną przeszłością – tą, która odnosi się do polskiego powojnia, choć tu obawiać się można nazbyt daleko idącej generalizacji. Jest na to jednak sposób. Na ekranie oglądamy sytuację stosunkowo nieodległą w czasie, a więc z pewnością obecną w świadomości osób bliskich uczniom. Może warto skonfrontować obraz z ich przekazem/przekazami?

Wpływ głównego konsultanta filmu na ostateczny kształt scenariusza musiał być rzeczywiście spory. Stąd takie, a nie inne ustawienie określonych wątków oraz kreacja poszczególnych postaci. Po raz kolejny okazuje się, jak wielką rolę odgrywa w opowieści szczegół i umiejętne rozłożenie akcentów. Zwłaszcza w odniesieniu do wydarzenia tak skomplikowanego i spornego, jak to, które miało miejsce w nocy z 24 na 25 stycznia 1971 roku. Bo przecież

sporej dozy autentyczności filmowi odmówić nie można, tak jak i staranności w kwestii dokumentacyjnej. Umknął jednak gdzieś wyjątkowy klimat tego spotkania. „Rozmowa Polaków” zmieniła się w konflikt i słowną przepychankę, która miała być niczym więcej jak tylko preludem do zdrady i zbrodni. Z tego powodu nie może dziwić to, że do filmu nie włączono sceny dzielenia się chlebem, choć przecież niesie ona w sobie olbrzymi ładunek dramatyzmu. Trudno wręcz zrozumieć, jak scenarzysta, tym bardziej

znający świetnie wydźwięk tego gestu w polskiej kulturze, mógł ją pominąć. A jednak, Sulik ów znaczący gest zignorował, bo w przyjętym planie narracyjnym scena ta nie miałaby najmniejszego sensu. Pochodziła z innego porządku, ze świata kompromisu i zgody, nawet jeśli był on tylko dłużej lub krócej trwającą ułudą, a świat ten jednak się miał do tego, co Woodhead za pomocą *Trzech dni w Szczecinie* próbował opowiedzieć angielskiej publiczności. Być może reżyser specjalizujący się w zimnowojennych opowieściach nie był w stanie stworzyć czegoś, co tak daleko odbiegałoby od funkcjonującego na Zachodzie schematu.

Podsumowanie

Wracając do tytułowego pytania, pomimo zasignalizowanych uwag krytycznych, nie mam wątpliwości, że byłoby znakomicie pokazać angielski film uczniom szkół ponadgimnazjalnych w Szczecinie i całym regionie. Odbiega on, co prawda, jakościowo od współczesnych obrazów historycznych i równać się nie może z dokonaniem na przykład Stevena Spielberga, ale przecież w edukacji nie o poziom widowiskowości idzie. Ważne, że film Woodheada jest na tyle dobrze zrobiony pod względem warsztatowym, że nie będzie wywoływał u młodego widza jakiegoś szczególnego oporu. Jego archaiczność (język filmowy uległ wszak od lat 70. radykalnej zmianie) i kameralność może być z kolei w dobie superprodukcji atutem. Tworzą one bowiem miejsce na refleksję, którego czasem brakuje we współczesnym kinie historycznym.

Nie ulega wątpliwości, że uczeń nie powinien pozostać z filmem Woodheada „sam na sam”. Projekcję dobrze byłoby poprzedzić lekcją lub wykładem odnoszącym się do pokazywanych w obrazie wydarzeń. Cokolwiek by o nim nie powiedzieć, to tło i kontekst szczecińskiej debaty jest w nim zarysowany mało przystępnie. *Ballada szczecińska*, która prezentowana jest na początku filmu nie wszystko tłumaczy, choć utwór ten, odpowiednio wykorzystany przez nauczyciela, może być świetnym punktem wyjścia dla opowieści o wydarzeniach 1970/71 roku. Wskazane w tekście wątpliwości związane z wyborem motywu przewodniego, którym

jest tak silnie podkreślony i nieusuwalny konflikt pomiędzy władzą i robotnikami, nie wydaje się z punktu widzenia współczesnej edukacji jakimś szczególnym problemem. W czarno-białym świecie peerelowskiego protestu uczniowie odnajdą się bez trudu. Tylko od nauczyciela zależeć będzie, czy zechce ów obraz rozbudować, dokładając do niego inne barwy; czy oprócz konfrontacji opowie im o kompromisie, nadziejach i rozczarowaniach. Na pewno warto to zrobić.

Film Woodheada daje też możliwość ogólnej dyskusji nad niedawną przeszłością – tą, która odnosi się do polskiego powojnia, choć tu obawiać się można nazbyt daleko idącej generalizacji. Jest na to jednak sposób. Na ekranie oglądamy sytuację stosunkowo nieodległą w czasie, a więc z pewnością obecną w świadomości osób bliskich uczniom. Może warto skonfrontować obraz z ich opowieściami?

I na koniec wątek szczeciński, który nasuwa się samoistnie. *Trzy dni w Szczecinie* mogą stać się ciekawym przyczynkiem do rozmowy o tożsamości miasta i zapytania o to, czy z perspektywy kilkunastoletniego człowieka Grudzień '70/Styczeń '71 to data istotna. Artur Daniel Liskowacki, wybitny szczeciński pisarz i dziennikarz, twierdzi ostatnio, że czas ten nie został przez szczecinian przyswojony, zatarł się w okresie gierkowskiej dekady i nie miał szans na ciekawą opowieść. Składa się bowiem z klisz i laurek, które wyciągane są bez szczególnego namysłu w trakcie kolejnych rocznic. Pojawia się więc myśl, że może młodzi ludzie byłiby w stanie, dzięki filmowi Lesiego Woodheada (jeśli potraktować go jako swoiste medium), zinterpretować wydarzenia sprzed kilkudziesięciu lat w sposób nowy, ciekawy i niebanalny.

Zainteresowanych większą liczbą szczegółów dotyczących opisywanego filmu odesłać chciałbym do mojej publikacji *Bałuka i Gierek po angielsku. Film „Trzy dni w Szczecinie” Lesiego Woodheada a rzeczywistość Stycznia '71 w Szczecinie*, opublikowanej w zredagowanym przez Katarzynę Rembacką tomie *Szczecin w oddali. Piąta Konkrecja Edukacyjna*, 30 XI 2012 r., Szczecin 2014. On też stał się podstawą do napisania powyższego artykułu.

Lokalny bohater

Notatki do biografii Michała Kmiecika

Sylwia Klik, nauczycielka historii w Szkole Podstawowej nr 61 im. Michała Kmiecika w Szczecinie

W historii każdej miejscowości, miasta czy regionu można wskazać liczne i różnorodne postacie historyczne, których osobowość wpłynęła znacząco na dzieje małej lub wielkiej ojczyzny. Szczególne miejsce w tych lokalnych panteonach zajmują osoby żyjące w czasach powojennych. Mimo upływu stosunkowo niewielu lat, często o nich nie pamiętamy i nie potrafimy docenić ich działalności. W Szczecinie po 1945 roku jedną z takich postaci był Michał Kmiecik – działacz Związku Polaków w Niemczech, pionier Szczecina i społecznik.

Wątek „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” realizowany jest w szkołach ponadgimnazjalnych w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo. Ukazuje ważne wydarzenia z historii Polski oraz postacie, które swoimi działaniami znacząco wpłynęły na dzieje ojczyste. Autorzy zaleceń dotyczących warunków i sposobów realizacji obowiązującej obecnie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych podkreślają, że w realizacji zajęć z historii i społeczeństwa szczególnie istotne jest szerokie uwzględnianie problematyki ojczystej i regionalnej.

Kultywowanie tradycji

Kim był Michał Kmiecik – postać ważna, a jednocześnie dziś prawie nieznaną? Urodził się 31 sierpnia 1887 roku we wsi Krobia w Wielkopolsce, w powiecie gostyńskim. Był najstarszym synem w rodzinie, która liczyła sześcioro dzieci. Ojciec Michała, Jakub, był znanym patriotą. W czasie prowadzenia polityki Kulturkampf w wyniku zatargów z władzami pruskimi o prowadzenie szkoły w języku polskim utracił kilkunastohektarową zagrodę.

Po ukończeniu szkoły powszechnej w Krobi w 1905 roku Michał Kmiecik opuścił rodzinny dom i wyjechał do Berlina. Tam ukończył dwuletnią naukę fachu krawieckiego. Zamieszkał w robotniczej dzielnicy Moabit i od samego początku włączył się w życie polskiej społeczności, która składała się z około stu tysięcy emigrantów. W środowisku berlińskim Michał Kmiecik ujawnił swój talent organizacyjny i zaangażowanie. Cały swój wolny czas poświęcał sprawom społecznym. W 1922 roku współtworzył „Związek Polaków w Niemczech”, organizacji zrzeszającej zarówno autochtonów, jak i emigrantów, której najważniejszym celem było reprezentowanie interesów Polaków wobec władz Niemiec. Celem związku było także podtrzymywanie polskości, kultywowanie tradycji, między innymi poprzez śpiewanie ojczystych pieśni.

Michał Kmiecik brał czynny udział w przygotowaniu I Kongresu Związku Polaków w Niemczech, który rozpoczął się 6 marca 1938 r. w Teatrze Ludowym (*Theater des Volkes*) w Berlinie. Uchwalono wtedy *Pięć prawd Polaka*, które stanowiły ideową podstawę działalności związku. W Kongresie wzięło udział 5 tys. delegatów.

Przed rokiem 1919 r. miały miejsce dwa ważne wydarzenia w życiu Michała Kmiećnika: udział w pierwszej wojnie światowej w szeregach armii pruskiej, zakończony w chwili wybuchu zamieszek rewolucyjnych w Berlinie, oraz ślub z Julią z Michałowiczów, rodowitą berlińską.

Małżeństwo to przetrwało szczęśliwie wiele lat. Państwo Kmiećnikowie wychowali dwóch synów: Edwarda (późniejszego wybitnego publicystę, redaktora kolejno „Dziennika Berlińskiego” i „Narodu” oraz Centrali Prasowej ZPwN, po wojnie dziennikarza PR i TV oraz „Kurieria Szczecińskiego”, zmarłego w 1977 roku) i Witolda (po wojnie pracownika gospodarki rybnej, znanego działacza PZZ, prezesa Koła byłych Działaczy Polonijnych spod znaku Rodła przy TRZZ, zmarłego w 1988 roku).

Patriotyzm i krawiectwo

Uczucia patriotyczne Kmiećnika objawiały się w życiu rodzinnym, zawodowym i publicznym. Syn Edward tak napisał w swoich wspomnieniach: „(...) ojciec był bardzo spokojny i dobry, złościł się tylko, gdy jako szczeniak chwaliłem się zasłyszonymi na ulicy zdaniem niemieckimi (...). Nie wolno było w naszym domu żadnemu Polakowi odzywać się po niemiecku, a z Niemcami ojciec nie rozmawiał nigdy przy mnie, bym – broń Boże! – nie nauczył się obcego i nie zapomniał rodzimego języka”¹.

O wielkim patriotyzmie Michała Kmiećnika świadczy również decyzja, którą podjął 9 stycznia 1922 roku w Konsulacie Generalnym Rzeczypospolitej Polskiej w Berlinie, kiedy wraz z małżonką i synem Edwardem złożył oświadczenie, że dokonuje poświadczenia wyboru na rzecz obywatelstwa polskiego.

Z wywiadu pod tytułem *Z walk o polskość* z Michałem Kmiećnikiem, który przeprowadził J.G. Kamiński, można dowiedzieć się, że Michał Kmiećnik pomagał Polakom chcącym uczyć się fachu krawieckiego. W tym okresie niemieccy rzemieślnicy nie chcieli przyjmować Polaków do siebie na naukę. Kmiećnik, jako jedyny Polak, mistrz w swoim zawodzie, przełamywał tę dyskryminację i wykształcił na czeladników czterech rodaków.

Jak wspominałam wcześniej, Michał Kmiećnik aktywnie uczestniczył w działalności Polonii berlińskiej. W 1922 roku został prezesem Związ-

ku Towarzystw Polskich w Berlinie, skupiającego wówczas około 150 organizacji zawodowych, kulturalnych, społecznych i sportowych. Współorganizował także polski Bank Ludowy „Pomoc” oraz uczestniczył w pracach przy tworzeniu Domu Polskiego w Berlinie – ważnego ośrodka skupiającego Polaków na obczyźnie. Jego pasją był śpiew. Rozumiał, że wspólne śpiewanie może łączyć i integrować społeczność polską. W 1919 roku związał się z chórem „Harmonia” (Polskie Towarzystwo Śpiewaków), w którym na początku pełnił funkcję skarbnika, a przez następnych dwadzieścia lat – prezesa.

Wysiedleni

Życie rodziny Kmiećników odmieniło się na przełomie maja i czerwca 1939 roku. Władze niemieckie, w odwecie za usunięcie ze Śląska znanego działacza niemieckiego, doręczyły Michałowi Kmiećnikowi i jego żonie nakaz wyjazdu. Małżonkowie mieli kilka dni na opuszczenie swego wieloletniego miejsca pobytu (w przypadku pani Julii miejsca urodzenia), a zabrać ze sobą mogli jedynie bagaż podręczny.

W „Dzienniku Berlińskim” z dnia 13 czerwca 1939 roku – jedynej polskiej gazecie wychodzącej w III Rzeszy – ukazała się notatka: *Wysiedlenie z Niemiec prezesa Michała Kmiećnika*, która podziałała na Polaków w Niemczech przynębiająco, choć nie była zaskoczeniem ze względu na liczne wysiedlenia w tym okresie. Michał Kmiećnik pozostawał w Niemczech stosunkowo długo, bo był kimś, z kim nawet władze hitlerowskie, przynajmniej do wybuchu wojny, musiały się liczyć. Wkrótce zresztą „Dziennik Berliński” został zlikwidowany, a organizacje polskie rozwiązane.

Jak się później okazało, decyzja o opuszczeniu III Rzeszy przez rodzinę Kmiećników była właściwa. Po wkroczeniu Niemców do Polski we wrześniu 1939 roku Michał Kmiećnik był poszukiwany przez gestapo. W ramach represji aresztowani zostali jego bracia mieszkający w rodzinnej Krobi.

Początek wojny Kmiećnik spędził w Warszawie, uczestnicząc w obronie stolicy, a potem aż do 1945 przebywał w Poznaniu, działając w szeregach AK. Tam też dołączył do rodziców młodszy syn, Witold, natomiast Edward znalazł się w wojsku polskim na Zachodzie.

Nowe życie w Szczecinie

Po wojnie Michał Kmieciak, podobnie jak wielu mieszkańców Poznania i Wielkopolski, postanowił związać swoje życie ze Szczecinem. Wiedział, że tacy ludzie jak on, znający język niemiecki i stosunki polsko-niemieckie, będą potrzebni, aby odbudować zniszczone miasto. Przyjechał do Szczecina już 5 maja 1945 roku, z ponad tysiącosobową grupą Polaków. Wkrótce też zaangażował się w propagowanie osadnictwa na „Ziemiach Odzyskanych”.

Po przybyciu do Szczecina podjął pracę w Polskim Związku Zachodnim. We wrześniu 1945 roku został utworzony Okręg Zachodnio-Pomorski PZZ z siedzibą w Koszalinie (Zarząd Główny mieścił się w Poznaniu). W następnym miesiącu siedziba władz okręgowych została przeniesiona do Szczecina, a pod koniec 1946 roku Michał Kmieciak objął w nich stanowisko kierownika.

Michał Kmieciak zaangażował się w działania mające na celu przyciągnięcie na Ziemię Zachodnią jak największej liczby osadników. Jeździł, między innymi (po uzgodnieniu z Władysławem Gomułką) do Berlina, i namawiał dawnych przyjaciół do przyjazdu. Szczególnie apelował do rzemieślników, których Szczecinowi brakowało. Pomagał im w osiedlaniu się na nowym terenie.

Osobnym nurtem działalności PZZ była tak zwana akcja weryfikacyjna autochtonów, polegająca na weryfikowaniu i opiniowaniu podań o polskie obywatelstwo osób, które przed wojną zamieszkiwały Szczecin i Pomorze Zachodnie. W akcji uczestniczył również syn Michała Kmieciaka, Witold – wówczas inspektor okręgowy PZZ.

Polski Związek Zachodni pod kierownictwem Michała Kmieciaka inicjował badania i publikacje historyczne przypominające dzieje i związki Pomorza Zachodniego z Polską, był organizatorem manifestacji patriotycznych, takich jak coroczny Tydzień Ziem Zachodnich, akcji „Trzymamy straż nad Odrą” w kwietniu 1946 roku czy Kongresu Autochtonów (1946 rok). W sprawozdaniu do władz centralnych PZZ Michał Kmieciak pisał: „Kongres (21–22 IX 1946 r.) miał na celu pokazanie ludności województwa szczecińskiego, że żyje tu ludność autochtoniczna, równouprawniona (w stosunku) do reszty społeczeństwa (...)”².

To również z inspiracji Michała Kmieciaka w czasie Kongresu odsłonięto na Zamku Książ

zą Pomorskich tablicę ku czci prezesa Związku Polaków w Niemczech, Bolesława Domańskiego.

Michał Kmieciak nie zapomniał o swojej miłości do śpiewu. Był współzałożycielem pierwszego powojennego polskiego chóru i nazwał go, tak jak ten berliński, „Harmonia”.

W 1949 roku władze uznały oficjalnie, że PZZ spełnił już swoje zadanie i podjęły decyzję o włączeniu go do Ligi Morskiej. W latach późniejszych do idei PZZ nawiązywało Towarzystwo Rozwoju Ziem Zachodnich, w którego powołaniu i działalności również uczestniczył Michał Kmieciak.

Niestrudzony żołnierz

Po likwidacji PZZ Kmieciak powrócił do pracy w swoim fachu – do krawiectwa. Nadal jednak prowadził aktywną działalność społeczną. Swoją autorytet i wyjątkową pozycję wśród mieszkańców Szczecina spożytkował, pomagając osobom zgłaszającym się ze swoimi problemami.

Za swoją wszechstronną aktywność otrzymał odznakę Śpiewaka z Wieńcem Laurowym, Honorową Odznakę Rodła oraz Odznakę Złotego Gryfa.

Michał Kmieciak zmarł 22 lutego 1966 roku, został pochowany z ceremoniałem wojskowym w Alei Zasłużonych Pionierów na szczecińskim Cmentarzu Centralnym. Mowę pożegnalną wygłosił pierwszy prezydent Szczecina, Piotr Zaręba, który powiedział między innymi: „Żegnamy Cię dziś Michale Kmieciaku, w twojej ostatniej drodze. Niech Ci lekka będzie ta ziemia, o której polskość walczyłaś. Byłeś od najmłodszych lat swego pięknego życia niestrudzonym żołnierzem w nieustępliwym walce o Polskę. Odczujesz po pięknym życiu i dobrze spełnionym obowiązku. Życie Twoje niech będzie przykładem dla młodzieży, która tak licznie przybyła Cię pożegnać”³.

Zachowując pamięć o wybitnym działaczu i prawym człowieku, jedna ze szczecińskich szkół, Szkoła Podstawowa nr 61, przyjęła w roku 1970 jego imię. Istotną rolę odegrał tutaj Związek Polaków w Berlinie Zachodnim, który poprosił ówczesne władze o zezwolenie na objęcie patronatu nad którąś z polskich placówek. Zgłaszając nazwisko Kmieciaka jako patrona szkoły, Związek Polaków w Niemczech chciał w ten sposób złożyć hołd założycielowi organizacji.

SP 61 była wówczas nową szkołą, wybudowaną w 1968 roku przy ulicy 3-go Maja, w pobliżu ulicy Michała Drzymały, ulic o wymowie patriotycznej⁴. Tam też są pamiątki po patronie, które przekazał syn, Witold Kmiecik. 25 kwietnia, w dniu upamiętniającym zdobycie Szczecina przez wojska radzieckie, odbyła się uroczystość nadania szkole imienia i wręczenie sztandaru z okazji 25 rocznicy, jak to wówczas określała propaganda, „powrotu Ziemi Szczecińskiej do Macierzy”. Wzięli w niej udział, między innymi: delegacja Polonii zachodnio-berlińskiej z redaktorem Edmundem Osmańczykiem, wdowa Julia Kmiecikowa, synowie Edward i Witold, delegacja Towarzystwa Rozwoju Ziem Zachodnich, przedstawiciele władz partyjnych, dyrekcja szkoły, nauczyciele, uczniowie i mieszkańcy Szczecina. Tablicę pamiątkową odsłonili Julia Kmiecikowa i Edmund Osmańczyk⁵. Aktu nadania imienia szkole dokonał kurator Zygmunt Szydłowski.

Podsumowanie

Michał Kmiecik był człowiekiem wyjątkowym, pionierem, społecznikiem, który w służbie dla swojego narodu poświęcił wszystko. Obok pierwszego prezydenta Piotra Zaremby i pierwszego wojewody Leonarda Borkowicza był jedną z najbardziej charakterystycznych postaci powojennego Szczecina.

Barwny życiorys bohatera niniejszego artykułu nie jest dziś powszechnie znany szczecinianom. Uczniowie Szkoły Podstawowej nr 61 w każdą rocznicę jego śmierci składają na grobie kwiaty i zapalają znicze. Jednak nawet wśród nich i ich nauczycieli jest niewielu, którzy wiedzą o nim coś więcej niż wynika z informacji zamieszczonych na tablicy pamiątkowej. Dla uczniów innych szczecińskich szkół jest to postać zupełnie nieznaną. Szkoda, ponieważ życiorys Michała Kmiecika stanowi świetny punkt wyjścia do dyskusji na temat patriotyzmu i różnych form bohaterstwa. Lokalny, szczeciński kontekst sprawia natomiast, że taka osoba staje się uczniom bliższa i bardziej realna niż wielcy bohaterowie ogólnonarodowej historii.

Odkrywanie lokalnych bohaterów nie zawsze jest łatwe. Nauczyciele pragnący wprowadzić takie postacie do programu nauczania zazwyczaj

zdani są na własne siły. O Michale Kmieciku w ostatnich dekadach nie powstały żadne nowe opracowania. Aby odtworzyć jego biografię, trzeba było sięgnąć nie tylko do starych opracowań, ale również do zbiorów szkolnego archiwum, a przede wszystkim nawiązać kontakt z potomkami bohatera. W przypadku gimnazjalistów lub licealistów taka praca może być wykonana również przez nich samych w ramach projektu edukacyjnego. Zebrany materiał stanowi doskonały punkt wyjścia do dyskusji na temat postaw jednostek wobec totalitarnej władzy (E.9.2.), ale też szerzej – do rozważań nad współczesnym rozumieniem patriotyzmu czy wartością pracy społecznej (E.9.1.). Postaci pokroju Michała Kmiecika jest w historii Szczecina i innych miejscowości znacznie więcej.

Autorka dziękuje Pani Marcie Kmiecik, prawnucze Michała Kmiecika, za udostępnienie zbiorów archiwum rodzinnego oraz pomoc w przygotowaniu niniejszego artykułu.

Przypisy

- ¹ Sedina.pl, hasło: *Michał Kmiecik*.
- ² K. Kozłowski, *Ojciec i syn (z życia i działalności Michała i Witolda Kmiecika)*, „Kronika Miasta Szczecina”, Szczecin 1987, s. 142.
- ³ Ostatnia droga Michała Kmiecika, „Głos Szczeciński” z dn. 27 lutego 1966 r.
- ⁴ Wspomnienia pierwszego dyrektora SP 61 w Szczecinie Bogusława Turewicza.
- ⁵ Edmund Osmańczyk (ur. 10 sierpnia 1913 w Deutsch Jägel, zm. 4 października 1989 w Warszawie) – polski publicysta i politolog, w latach 1934–1939 kierował Centralną Prasową Związku Polaków w Niemczech, od września 1939 roku pracował w Polskim Radiu w Warszawie, po zajęciu stolicy – w radiu konspiracyjnym, od grudnia 1948 roku do listopada 1952 roku mieszkał w Szczecinie.

Bibliografia

- Radujemy się, a Was otaczamy mnogością życzeń. Na srebrne gody zacnej rodzinie*, „Dziennik berliński” z 10 maja 1939 r., archiwum prywatne rodziny Kmiecików.
- Jubileusz Michała Kmiecika – zasłużonego działacza polonijnego*, „Kurier Szczeciński” z 11 października 1962 r.
- Ostatnia droga Michała Kmiecika*, „Głos Szczeciński” z 27 lutego 1966 r.
- Kmiecikowie*, „Głos Szczeciński” z 21 kwietnia 1979 r.
- Syn*, „Wybrzeże” nr 40 z 2 października 1983 r.
- Witold Kmiecik: Pamiętamy o prawdach Polaków*, „Wiadomości Szczecińskie” z 4 stycznia 1982 r.
- Kozłowski K.: *Ojciec i syn (z życia i działalności Michała i Witolda Kmiecika)*, „Kronika Miasta Szczecina”, Szczecin 1987, s. 142.
- Medal Michała Kmiecika, Stowarzyszenie Wisła – Kraków*, „Kurier Szczeciński” z 22–24 kwietnia 1988 r.
- Michał Kmiecik*, www.sedina.pl.

Wspólnota pamięci

Edukacja regionalna i jej rola w zdobywaniu wiedzy i umiejętności

Lucyna Kudła, doktor, adiunkt w Katedrze Edukacji Historycznej, Instytut Historyczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Edukacja regionalna zajmuje ostatnio coraz więcej miejsca i uwagi w procesie kształcenia historycznego. Nie chodzi tu tylko o szkolną edukację, ale i o wszelkie działania ludzi i instytucji pozaszkolnych przykładających wagę do poznania i zrozumienia historii i nauk z nią związanych w odniesieniu do regionu.

Ramy programowe edukacji regionalnej w szkole podstawowej i gimnazjum zostały zawarte w podstawie programowej. Przewiduje ona poznanie przez uczniów specyfiki regionu, w którym mieszkają, a także tradycji własnej rodziny i tradycji regionalnych.

Historia bliska sercu

Edukacja regionalna powinna zaczynać proces poznawczy od historii rodziny i obejmować coraz szersze kręgi poprzez miejscowość, gminę i region, w którym żyje uczeń. Szkoła ma wprowadzać ucznia w świat tradycji i wartości charakterystycznych. Edukacja regionalna, prowadzona przez szkołę, z założenia powinna być interdyscyplinarna, korzystać z wiedzy i umiejętności zdobywanych w trakcie nauki wielu przedmiotów. Oczywiście, wśród nich historia często może pełnić funkcję przewodnią. Może być skierowana na rozwijanie umiejętności samodzielnego badania elementów środowiska społeczno-historycznego oraz ma na celu świadome zakorzenienie młodych ludzi w środowisku, z którego pochodzą i w którym żyją. Region historyczny staje się w związku z tym obszarem badania i poznania historii codzienno-

ści, bliskiej emocjonalnie. Poznawanie tradycji rodzinnych i wydarzeń mających miejsce w bliskim środowisku służy umacnianiu więzi międzypokoleniowych, uczy szacunku dla pracy, dokonań wielu pokoleń. Jednym z ważniejszych motywów jest szukanie w kulturze lokalnej źródeł wartości i dostrzeganie jej związków z kulturą narodową. Uczeń powinien wykazywać się umiejętnościami łączenia tradycji rodzinnych z tradycjami regionalnym, dostrzegać ich korzenie i rozumieć potrzebę ich kultywowania.

Wiedza i umiejętności zdobywane w toku edukacji regionalnej nie mogą być ograniczane do edukacji szkolnej. Szkoła oczywiście odgrywa dużą rolę w poznaniu i kształceniu, może wyrównywać różnice w wiedzy uczniów, wskazywać kierunki rozwoju zainteresowań, pomagać we właściwym prezentowaniu wyników pracy, stymulować działania młodzieży. Jednak pierwszym inicjatorem poznania i zrozumienia tradycji jest rodzina. W niej dziecko styka się najwcześniej z pamiątkami przeszłości, zwyczajami, źródłami historycznymi. Uczy się szacunku dla przeszłych pokoleń, poznaje dzieje własnych przodków i najbliższej okolicy. Dzieje się to dzięki rodzicom i dziadkom, którzy poprzez

własne wspomnienia, opowiadania, zwyczaje rodzinne wprowadzają dziecko do wspólnoty rodzinnej, wytwarzają poczucie przynależności, ciągłości i jedności. W rodzinie po raz pierwszy młody człowiek ma do czynienia z poszanowaniem pamięci ludzi, zdarzeń i tradycji. Pamięć przodków staje się pierwszym źródłem wiedzy, którego dziecko nie jest jeszcze w stanie zweryfikować, poddać krytyce czy ocenić i przyjmuje wszystkie te informacje bezkrytycznie. Dopiero zderzenie tej wiedzy z później zdobytą wiedzą szkolną daje możliwość włączenia do procesu poznania umiejętności weryfikacji, krytyki i wartościowania.

Ludzie

Mówiąc o roli pamięci w poznaniu i docenieniu własnego regionu mam na myśli kilka aspektów. Będzie to pamięć o ludziach. Zaczynając od członków rodziny, przodków, młody człowiek poznaje, kim byli, czym się zajmowali, jakie mieli imiona, czy brali udział w życiu społeczności lokalnej, czy byli uczestnikami wydarzeń nie tylko na skalę regionu, ale i kraju czy świata. Pomagają w tym opowiadania członków rodziny, wspomnienia, pamiętki rodzinne, zdjęcia. Uczeń ma do czynienia z różnymi źródłami historycznymi, które powoli poznaje i oswaja w toku nauki szkolnej – między innymi historii – uczy się oceniać, wartościować i weryfikować, czyli dokonywać prostej krytyki źródła historycznego na miarę swoich potrzeb i możliwości.

Czasem szkoła i nauczyciele są pierwszymi inicjatorami budzenia zainteresowań o historii rodziny, choćby poprzez popularne w edukacji podstawowej wykonywanie drzew genealogicznych. Młodzi ludzie poznają także bohaterów lokalnych, którzy wnieśli zasługi dla życia społeczności, w której żyją. Stykają się z nimi w toku lekcji szkolnych, w perspektywie poznawania regionu, wycieczek szkolnych, kółek

zainteresowań. Mają okazję poznać ich osobiście, wysłuchać wspomnień, obejrzeć wyniki ich pracy czy twórczości.

Często młodzież ma okazję poznać przedstawicieli ginących zawodów, którzy trudnią się zajęciami o mniejszym znaczeniu gospodarczym. Ale czasem spotykamy profesje niezwykle cenne dla ukazania kultury materialnej przodków. Niektóre z nich mają charakter artystyczny. Przykładem może być malowanie na szkle, które staje się atrakcyjne nie tylko jako hobby, ale i sposób zarabiania. Szczególnie kobiety upodobały sobie doskonalenie w dziedzinie haftu, koronkarstwa, wycinanek. Regionalne wzory hafciarskie, koronki klockowe, wycinanki papierowe nie tylko pozwalają na ocalenie wzorów, umiejętności, zbliżają do siebie twórców, ale i uczą młode pokolenie rzemiosła.

Renesans przeżywa pszczelarstwo mające długą tradycję historyczną. Często jest zajęciem przekazywanym z pokolenia na pokolenie. W niektórych miejscowościach tradycją jest wykonywanie ekologicznych zabawek z drewna, gliny, papieru. Powstają też instrumenty muzyczne, drewniane czy gliniane. W zalewie plastikowych zabawek są one ciekawe i atrakcyjne, a na pewno trwalsze. W niektórych miejscowościach zajęciem mieszkańców jest wyplatanie koszy z wikliny czy kowalstwo, dzisiaj rzadziej polegające na podkuwaniu koni,

a raczej zmierzające w kierunku wykonywania artystycznych elementów mebli czy ogrodzeń. Te rzadkie zawody stanowić mogą ciekawostkę dla uczniów, zaznajamiają z charakterem działalności gospodarczej miejscowości, pozwalają nawet szkolić się w technice ginących zawodów i szukać dla siebie miejsca na rynku pracy.

W podobny sposób utralają się w świadomości dzieci postaci bohaterów narodowych, których sylwetki są przypominane w toku lekcji historii lub innych przedmiotów, a także są przypominane podczas obchodów rocznic

Edukacja regionalna, oprócz zdobywania wiedzy przez młodzież, niesie ze sobą możliwość nabywania i rozwijania umiejętności. Pozwala na kontakt ze źródłami historycznymi, ich poszukiwanie, zbieranie, umiejętne analizowanie i krytykowanie. Dzieje się to poprzez badanie rodzinnych dokumentów, zbiorów fotograficznych, analizowanie nagrobków itp.

narodowych, nadawania imienia szkołom, budowania pomników, nazywania ulic – a zatem w wielu działaniach świadczących o pamięci o wybitnych jednostkach czy grupach. Bohaterowie lokalni to często także bohaterowie narodowi – ich działalność i osiągnięcia stają się bliższe poprzez wspólną geograficzną.

Wydarzenia

Obok pamięci o ludziach edukacja regionalna służy pamięci o ważnych wydarzeniach, docenienia ich roli dla jednostki czy grupy ludzi. I znowu punkt wyjścia stanowią wydarzenia rodzinne, uroczystości rocznicowe, śluby, pogrzeby, narodziny – czyli wydarzenia prywatne, ale zapadające w pamięć w dzieciństwie. Są one przechowywane w pamięci przez całe życie i służą umacnianiu więzi rodzinnych i poczucia wspólnoty.

Kolejną kategorią jest pamięć o wydarzeniach ważnych dla regionu, w którym żyjemy. Wielkie bitwy, walki, klęski żywiołowe, uroczystości lokalne – zarówno bardzo odległe w czasie, jak i stosunkowo niedawne – składają się na swoisty klimat regionalny. Często także wydarzenia lokalne stanowią część wydarzeń o szerszym zasięgu i znaczeniu ogólnonarodowym lub państwowym. Świadomość, że w moim regionie miało miejsce znaczące wydarzenie historyczne, które się upamiętnia, może być punktem wyjścia do szerszego poznania, ale i rozbudzenia zainteresowań historycznych.

Tradycje i zwyczaje

Dużą rolę przypisuje się dbałości o tradycje i zwyczaje regionalne. Doceniamy wartość zwyczajów rodziny, domu, kultywujemy te odziedziczone po przodkach, ale i wprowadzamy nowe. Najczęściej są to zwyczaje świąteczne lub związane z uroczystościami rodzinnymi. Często przenikają się one i uzupełniają z tradycjami i zwyczajami lokalnymi. Młodzież bierze udział w obrzędach, zwyczajach (np. kołędowanie), poznaje pieśni, stroje regionalne – np. poprzez uczestnictwo w uroczystościach, członkostwo w zespołach regionalnych (często jest to również tradycja rodzinna).

Tradycja przejawia się także w dbałości o zachowanie języka regionalnego, a szczególnie gwar. Posługują się nimi głównie mieszkańcy

wsi i często były one utożsamiane z zacołaniem; szkoła starała się zatrzeć słownictwo gwarowe i uczyć posługiwania się jedynie językiem literackim. Obecnie gwara wraca do „łask”, czasem jest pewnego rodzaju snobizmem, wskazuje na pochodzenie. Poszczególne regiony mają także swoje własne przysłowia i powiedzenia. Wiąże się one z regionalnymi zjawiskami czy postaciami i często zrozumiałe są tylko dla mieszkańców. Czasem wchodzi do powszechnego użycia i często nie zdajemy sobie sprawy z ich pochodzenia. Mogą dotyczyć zdarzeń czy postaci (np. „wyszedł jak Zabłocki na mydle”), prognoz pogody („od św. Anki zimne wieczory i ranki”), a nawet wiązania pory roku z jądłospisem („na św. Marcina najlepsza gęsiina”). Tego rodzaju przysłowia, dla mieszkańców wsi, do dzisiaj są ważnymi, ludowymi wskazówkami w planowaniu prac rolnych i przewidywaniu urodzaju („zimni ogrodnicy”).

Pamięć przedmiotów

Dbałość o zachowanie w pamięci osób lub zdarzeń ma swój początek w gromadzeniu pamiątek, przede wszystkim w domu rodzinnym, gdzie zbierane są dokumenty, zdjęcia, wspomnienia, dzienniki, pamiętniki, przedmioty związane z przeszłością członków rodziny. Ale też w domu dziecko może mieć do czynienia z zasobami bardziej znaczącymi, np. zbiorami, kolekcjami. To z domu wynosi się nawyk zbierania pamiątek, nie tylko rodzinnych (np. zdjęcia, listy), ale i związanych z wydarzeniami o szerszym zasięgu (np. kartki na żywność z okresu stanu wojennego, druki drugiego obiegu). Poszerzanie wiedzy na temat zdarzeń i ludzi w okresie edukacji szkolnej może i powinno służyć wyrabianiu umiejętności, dzięki którym można dokonać selekcji zbiorów, ich rzetelnej oceny, weryfikacji i krytyki.

Pamięć o regionie podtrzymywana jest przez pasjonatów historii, często amatorów, którzy często działają w lokalnych stowarzyszeniach, grupach rekonstrukcyjnych. Ale ważna rola należy do fachowców, pracowników placówek kultury, muzeów regionalnych, skansenów. Obok roli zachowania dla potomnych gromadzonych zbiorów pełnią oni ważne funkcje kulturotwórcze, społeczne i edukacyjne. Poprzez zbieranie, przechowywanie i prezentowanie pamiątek

przyczyniają się do swoistego powstawania więzi społeczności lokalnej; zbiory traktowane są jako wspólny dorobek mieszkańców regionu, co pozwala na wyrabianie odpowiedzialności za ich przechowanie. Tego typu działania sprzyjają integracji lokalnej społeczności i umocnieniu tożsamości. Oferty palcówek muzealnych są bardzo urozmaicone. Nie dotyczą tylko tradycyjnie pojętego zwiedzania, ale łączą często proces poznawczy (lekcje muzealne) z kształceniem umiejętności poprzez organizację zajęć warsztatowych, konkursów czy imprez.

Poważną rolę w poznaniu i pamiętaniu o tradycjach regionalnych odgrywają skanseny, gdzie uczeń styka się z kulturą ludową i zwyczajami. Często bierze w nich czynny udział (np. proces pieczenia chleba, wytwarzania prostych rzeczy użytku domowego itp.). Uczeń spotyka się z wytworami pracy swoich przodków, poznaje narzędzia dawniej używane do pracy na roli, do prac domowych, sprzęty i meble domowe, materiały i odzież. Umacnianiu pamięci służą wystawy czasowe, które mają charakter tematyczny, problemowy i pozwalają na eksponowanie tylko części zbiorów, ale związanych ściśle z podjętym tematem. Przykładem może być np. wystawa organizowana przez Muzeum Etnograficzne w Krakowie pod tytułem *W szkole pradziadka*. Była to ekspozycja ukazująca życie i przestrzeń szkolną w XX wieku. Znalazły się na niej ekspozyty związane ze szkołą: zeszyty, podręczniki, pomoce szkolne, sprzęty, zdjęcia, dokumenty (np. świadectwa szkolne). Zrozumiałe, że niektóre budziły zainteresowanie dzieci, bo nie były im znane – np. kałamarze, bibuły do zeszytu, drewniane piórniki, woreczki z grochem do kłeczenia za karę. Ale zbiory te budziły również sentymentalne zainteresowanie starszych pokoleń, które dokładnie pamiętały te przedmioty z czasów własnej szkolnej edukacji. Taka for-

ma wystawiennicza może być z powodzeniem prowadzona na mniejszą skalę w szkołach. Uczniowie mogą przynieść pamiątki rodzinne związane ze szkołą i edukacją swoich przodków. Zdjęcia, świadectwa, stare zeszyty, pamiętniki, albumy, podręczniki, przybory szkolne, tarcze szkolne często zalegają na strychach domów. Uczeń nie tylko ma szansę porównać, jak uczył się jego przodkowie, ale i docenić postęp, który dokonał się na poziomie wyposażenia uczniowskiego. Wskazuje to także, że warto gromadzić pamiątki szkolne, bo stanowią one źródło historycznego poznania.

Działalność upamiętniającą przeszłość regionu i znaczące postaci prowadzą władze lokalne. Mają one charakter imprez artystycznych związanych z wydarzeniami historycznymi lub ludowymi. W mniejszych miejscowościach działalność taka ma również miejsce, ale jest mniej znana na szerszą skalę. Stanowią ją uroczyste dożynki, odpusty, parady ochotniczych straży pożarnych, orkiestr, pikniki gminne, dni chleba, festiwale smaku. Imprezy te uatrakcyjniają życie codzienne w małych miejscowościach, są atrakcjami turystycznymi, ale i pełnią edukacyjną i integrującą rolę społeczną. Często są to imprezy bardzo atrakcyjne i widowiskowe ze względu na prezentację tradycyjnych strojów, gwary, muzyki, obrzędów oraz manifestację przywiązania do wiary przodków.

Elementem identyfikacyjnym w miastach i gminach są ich herby. Często mają one umocowanie historyczne, są znane od dawna, związane np. z właścicielami danej miejscowości. Popularne stało się przyjmowanie przez gminy, wsie i nowopowstające miasta nowych herbów. Są to znaki graficzne, które pozwalają na wyszukiwanie informacji o miejscu zamieszkania, jego losach, właścicielach, a nawet zajęciach mieszkańców i charakterze danej społeczności.

Obok wiedzy i umiejętności zdobywanych przez edukację regionalną należy wspomnieć o uniwersalnych wartościach, które ta edukacja ze sobą niesie. Pamięć o wspólnej przeszłości historycznej, korzeniach, umacnianiu więzi międzypokoleniowe, i to zarówno między członkami rodziny, jak i wspólnoty lokalnej. Pozwala na dostrzeganie i docenianie związków między szeroko rozumianą kulturą lokalną a narodową i ich wzajemnego przenikania i oddziaływania na siebie.

Często herby miały swoją genezę w powstawaniu miejscowości, która stawała się jednostką prawną, wystawiającą dokumenty. A zatem odpowiednie godło na pieczęci czyniło dokumenty wiarygodnymi, nadawało powagi. Herby dodawały rangi i były symbolem identyfikacji.

Podsumowanie

Edukacja regionalna, będąca dla młodzieży źródłem wiedzy, niesie ze sobą możliwość nabywania i rozwijania umiejętności. Pozwala na kontakt ze źródłami historycznymi, ich poszukiwanie, zbieranie, umiejętne analizowanie i krytykowanie. Dzieje się to poprzez badanie rodzinnych dokumentów, zbiorów fotograficznych, analizowanie nagrobków itp.

Obok pamiętek rodzinnych uczniowie uczą się zdobywania wiedzy poprzez analizowanie dokumentów parafialnych, urzędowych, wspomnień świadków wydarzeń, starszych członków rodziny. Zdobywana wiedza powinna być umiejętnie weryfikowana, materiał historyczny poddawany jest ocenie i wartościowaniu przy pomocy narzędzi historycznych. Pamięć o ludziach i minionych zdarzeniach powinna także zmierzać do wytworzenia potrzeby patrzenia na wydarzenia współczesne jako potencjalne zdarzenia historyczne. Dlatego cenne jest wyrabianie w młodzieży potrzeby i chęci dokumentowania wydarzeń, w których biorą udział lub są ich obserwatorami. Dotyczy to zarówno tych najbliższych, rodzinnych, najbardziej osobistych, ale i lokalnych czy regionalnych. Celem ponownie jest ocalenie od zapomnienia ważnych, ulotnych chwil.

Chęć pełnego poznania i zrozumienia tradycji regionu nie jest możliwa bez poznania sylwetek ludzi, którzy zasłynęli swoją działalnością i twórczością dla podniesienia jego prestiżu. Uczeń powinien poznać sylwetki twórców kultury, działaczy, polityków. I to zarówno tych zmarłych, którzy wpisali się w historię lokalną, jak i współcześnie żyjących. Osobiste zetknięcie się ze znaną postacią społeczności nie tylko pozwoli na pełniejsze poznanie jego twórczości czy zasług, ale może

wytworzyć specyficzną więź z człowiekiem pochodzącym z tego samego miasta czy gminy. A co za tym idzie nie tylko zapada w pamięć, lecz budzi poczucie dumy z osiągnięć „krajana”. Kształtuje poczucie swoistej więzi, wspólnych korzeni.

Ważne jest także podtrzymywanie rodzinnych i lokalnych tradycji w posługiwaniu się miejscową gwarą, znajomość i kultywowanie zwyczajów, obrzędów, poznanie i zatrzymanie nie tylko w pamięci, ale i w praktyce miejscowych potraw, strojów, nazw przedmiotów. Przedmioty codziennego użytku, szybko tracące na atrakcyjności, wypierane przez bardziej nowoczesne technologicznie mogą odejść w zapomnienie. Młody człowiek zachęcony do kolekcjonowania, zbierania pamiętek, może ocalić pamięć o ich istnieniu.

Obok wiedzy i umiejętności zdobywanych poprzez edukację regionalną należy wspomnieć o uniwersalnych wartościach, które ta edukacja ze sobą niesie. Pamięć o wspólnej przeszłości historycznej, korzeniach, umacnia więzi międzypokoleniowe, i to zarówno między członkami rodziny, jak i wspólnoty lokalnej. Pozwala na dostrzeżenie i docenianie związków między szeroko rozumianą kulturą lokalną a narodową i ich wzajemnego przenikania i oddziaływania na siebie. Interdyscyplinarność poznania pozwala na zrozumienie, że wiele dziedzin życia, nauki, sztuki wzajemnie się przenika i uzupełnia. Prowadzi to do powstania świadomości własnych korzeni, dziedzictwa kulturowego, zrozumienia skąd pochodzimy i jaka jest nasza rola w zachowaniu w pamięci przyszlých pokoleń dokonań społeczeństw współczesnych. Może zabrzmieć to górnolotnie, ale wszystkie te działania prowadzą do budowania i kształtowania współczesnych postaw i wartości patriotycznych, biorących początek w patriotyzmie lokalnym, ale przekładającym się na patriotyzm narodowy.

Dostrzeżenie i docenienie roli pamięci w edukacji prowadzi do kształtowania świadomości i regionalnej tożsamości młodego pokolenia, ale i pozwala uczyć odpowiedzialności za własne działania na rzecz lokalnej wspólnoty.

LK

Poznać przeszłość

Sprawozdanie z seminarium dla nauczycieli przedmiotu historia i społeczeństwo

Alicja Zalewska-Kubiak, nauczycielka historii oraz historii i społeczeństwa w Zachodniopomorskim Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej w Szczecinie

W czasie ostatnich ferii zimowych Referat Edukacji Historycznej Biura Edukacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie zorganizował w Kołobrzegu I Seminarium dla nauczycieli uczących w szkołach ponadgimnazjalnych nowego przedmiotu – historia i społeczeństwo. Przedmiot ten wprowadzono w szkołach ponadgimnazjalnych w oparciu o zapisy nowej podstawy programowej, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku. Odpowiada ono nowoczesnej koncepcji nauczania, zakładającej realizację nowego przedmiotu dla tych uczniów, którzy zdecydują się na wybór przedmiotów ścisłych oraz przyrodniczych na poziomie rozszerzonym.

Jak podają autorzy reformy, celem wprowadzenia takiego rozwiązania jest zapewnienie ciągłości poznawania dziejów regionu, kraju, kontynentu i świata w sposób interdyscyplinarny, oparty na szeroko pojętej wiedzy humanistycznej oraz umiejętnościach ponadprzedmiotowych, niezbędnych młodemu człowiekowi w dorosłym życiu. Ze względu na dobór treści kształcenia, pierwszorzędne miejsce w realizacji tego przedmiotu zajmują wiedza i kompetencje historyczne, wzbogacone elementami wiedzy o społeczeństwie, kulturze, sztuce, literaturze itp.

Historia i społeczeństwo

Ponieważ przedmiot jest prowadzony w dwóch ostatnich latach nauki w liceum i technikum (cztery godziny tygodniowo w całym cyklu kształcenia), zakłada integrację i utrwalanie wiedzy historycznej, zdobytej na wcześniejszych etapach edu-

kacji, oraz umożliwia nawiązania do współczesności poprzez odniesienia wybranych zagadnień do aktualnych wydarzeń, problemów i zjawisk. Jak podkreślają autorzy podstawy programowej: „zmierzymy więc przede wszystkim do wzmocnienia postawy wobec przeszłości, którą możemy nazwać gotowością do podjęcia dziedzictwa oraz do wyrobienia przekonania, że historię warto nieustannie poznawać, nawet gdy w dorosłym życiu zajmujemy się czymś zgoła innym”.

Należy pamiętać, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, realizując przedmiot historia i społeczeństwo, muszą zmierzyć się z nauczaniem problemowym, bez względu na to, czy wspólnie wybiorą chronologiczny (propozycja jednego z wydawnictw), czy tematyczny układ treści (propozycja większości wydawnictw). Podstawa programowa zakłada realizację co najmniej czterech z dziewięciu zaproponowanych wątków tematycznych

(1. Europa i świat. 2. Język, komunikacja, media. 3. Kobieta, mężczyzna, rodzina. 4. Nauka. 5. Swojskość i obcość. 6. Gospodarka. 7. Rządzący i rządzi. 8. Wojna i wojskowość. 9. Ojczysty Panteon i ojczyste spory), przy czym ostatni z nich – Ojczysty Panteon i ojczyste spory – jest obowiązkowy dla wszystkich. Wybór pozostałych bloków tematycznych należy do nauczyciela, który musi wziąć pod uwagę możliwości i zainteresowania uczniów.

Mimo że historia i społeczeństwo jest przedmiotem uzupełniającym, spełnia w procesie edukacyjnym bardzo ważną funkcję, ponieważ pomaga wykształcić w uczniach umiejętność rozumienia i doceniania znaczenia tożsamości narodowej. Na lekcjach tego przedmiotu młodzi ludzie odkrywają potrzebę przywiązania do tradycji i dziedzictwa przodków, a także uczą się szacunku dla wartości ogólnoludzkich, w tym szeroko pojętego humanizmu i demokracji, co pozwoli na kształtowanie przez nich przyszłości swojej małej ojczyzny, Polski, Europy i świata.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej dla IV etapu kształcenia, oprócz przyswajania wiadomości i zdobywania umiejętności, szczególnie ważne dla przedmiotu historia i społeczeństwo jest kształtowanie postaw: „umacnianie patriotyzmu, dostrzeganie wkładu Polski i Polaków w rozwój cywilizacji Europy i świata, poszanowanie tradycji i kultury własnego narodu oraz innych kultur i tradycji, kształtowanie obiektywnego stosunku do przeszłości, w tym rzetelnego osądu postaw i zachowań wobec szeroko rozumianych wyzwań epoki, dążenie do prawdy historycznej, kształtowanie postaw obywatelskich, w tym respektowania przyjętych norm życia społecznego oraz zasad demokratycznego państwa prawnego czy też krytyczny stosunek do wszelkich przejawów dyskryminacji” (K. Panimasz, *Poznać prze-*

szłość. Program nauczania przedmiotu historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok. Liceum ogólnokształcące i technikum, s. 8.). Dlatego inicjatywa szczecińskiego IPN-u, by spotkać się z praktykami – nauczycielami historii i społeczeństwa, była i jest dla mnie bardzo ważna i potrzebna. Na miejscu okazało się, że można w gronie specjalistów odświeżyć i uzupełnić swoją wiedzę, podyskutować o różnych wariantach rozwiązań tematów, podzielić się swoimi doświadczeniami z realizacji nowego przedmiotu. Wymiana doświadczeń jest bardzo istotna, gdyż, jak się okazało, przedmiotu historia i społeczeństwo uczą nie tylko historycy, ale również poloniści oraz nauczyciele wiedzy o kulturze. Dziękując organizatorom za bardzo ciekawy program, perfekcyjną organizację i wysoki poziom proponowanych metodycznie rozwiązań, czekam na wydanie obiecanej publikacji oraz przyszłoroczne, drugie spotkanie.

Wspólne testowanie

Między 19 a 21 stycznia 2015 roku ponad czterdziestu nauczycieli z różnych miast województwa zachodniopomorskiego (Szczecin, Stargard Szczeciński, Szczecinek, Police, Wałcz, Stepnica, Koło-

brzeg, Gwda Wielka, Gryfice, Koszalin, Nowogard, Świnoujście, Wałcz) oraz z Warszawy i Słubic uczestniczyło w bardzo intensywnym szkoleniu, podczas którego oprócz ciekawych wykładów odbyły się również ćwiczenia, prowadzone w dwóch grupach. Celem seminarium – jak określiła inicjatorka przedsięwzięcia, Katarzyna Rembacka, Kierownik Referatu Edukacji Historycznej szczecińskiego IPN-u – było zapoznanie nauczycieli z przygotowywaną publikacją, dotyczącą realizacji obowiązkowego dla wszystkich uczących historii i społeczeństwa modułu – Ojczysty Panteon i ojczyste spory. Mieliśmy przetestować wspólnie szereg propozycji ćwiczeń dla uczniów, wnieść swoje uwagi, sugestie i spostrzeżenia. Po

Inicjatywa szczecińskiego IPN-u, by spotkać się z praktykami – nauczycielami historii i społeczeństwa okazała się bardzo ważna i potrzebna. W gronie specjalistów mogliśmy odświeżyć i uzupełnić swoją wiedzę, podyskutować o różnych wariantach rozwiązań tematów, podzielić się swoimi doświadczeniami z realizacji nowego przedmiotu. Wymiana doświadczeń jest bardzo istotna, gdyż, jak się okazało, przedmiotu historia i społeczeństwo uczą nie tylko historycy, ale również poloniści oraz nauczyciele wiedzy o kulturze.

wszystkich zajęciach obowiązkowo wypełnialiśmy anonimową ankietę ewaluacyjną, w której ocenialiśmy przydatność w pracy zawodowej prezentowanych treści, dobór metod, źródeł, własną aktywność podczas zajęć oraz przygotowanie merytoryczne prowadzących. Ankieta zawierała także pytania otwarte – „Co pani/pana zdaniem należałoby zmienić w przeprowadzonych warsztatach” oraz rubrykę – „Inne uwagi”.

Cenna publikacja

Otrzymana w wersji roboczej publikacja, zatytułowana: *Historia i Społeczeństwo – dziedzictwo XX wieku. „Ojczysty Panteon i ojczyste spory”*. Materiały i ćwiczenia, wybór i oprac. Zespół pod kierunkiem K. Rembackiej, Warszawa 2015, to ciekawa propozycja zawierająca 23 ćwiczenia opracowane przez pracowników Oddziałowych Biur Edukacji Publicznej i Delegatur IPN-u, odnoszące się do minionego stulecia. Zgodnie z podstawą programową tego nowego przedmiotu, uczeń szkoły średniej ma charakteryzować „spory o kształt Polski w XX wieku, uwzględniając daty 1918, 1944–45 i 1989 r.” oraz zaprezentować „sylwetki czołowych uczestników tych wydarzeń” (E.9.1). Materiały pomogą nauczycielowi również przedstawić: „postawy społeczne wobec totalitarnej władzy, uwzględniające różnorodne formy oporu, oraz koncepcje współpracy lub przystosowania” (E.9.2). Co ważne – ćwiczenia są ułożone chronologicznie i mają jednolitą strukturę. Autorzy proponowanych scenariuszy lekcji podają: cele ćwiczenia, jego czas, metodę, narzędzia i źródła, przebieg ćwiczenia, pytania i polecenia, a także sugerują zadania domowe i polecają literaturę. W niektórych przypadkach zadania mogą stanowić część lekcji, w innych bogactwo tekstów źródłowych, ilustracji, map wymusza przeznaczenie całych czterdziestopięciominutowych zajęć na wykonanie zadań. Jak zaznacza we wstępie tej publikacji Katarzyna Rembacka: „znalazły się tutaj sylwetki osób zmuszonych w minionych czasach do podejmowania trudnych i często dramatycznych decyzji. Ich losy połączono ze wspólnym doświadczeniem Polaków, pokazując często bohaterów zbiorowych i pokoleniowych”. Życiorysy te mają pomóc nauczycielowi w pokazywaniu trudnych zawiłości epoki – zarówno w wymiarze społecznym i politycznym – dlatego wśród nich

znajdziemy Irenę Sendlerową, rotmistrza Witolda Pileckiego, ks. Jana Ziębę oraz ks. Jerzego Popiełuszkę. Podobnie opracowano zagadnienia sporne – zaproponowano materiały odnośnie 1918, 1926, 1939, 1944 i 1989 roku. Różnorodne postawy społeczne można znaleźć w wielu proponowanych tematach, na przykład przy problematyce ujętej w pytaniu: „Chleba czy wolności? Co determinowało opór społeczny wobec władzy komunistycznej? Analiza postaw społecznych Polaków na przykładzie Poznańskiego Czerwca '56” autorstwa Marcina Podemskiego.

Zaletą publikacji jest wybranie do ćwiczeń dla uczniów wartościowych, często mało znanych materiałów – relacji, map, artykułów prasowych, pamiętników, wspomnień i opracowań historycznych, które pochodzą z archiwum Instytutu Pamięci Narodowej. Pozwoli to kształtować w uczniach umiejętności np. krytycznego odczytywania informacji, weryfikowania ich, analizowania i posługiwania się rzeczą argumentacją. Wykorzystanie tych cennych dokumentów przyczyni się do kształtowania postawy poszanowania dla tradycji i historii własnej oraz innych narodów, a także postawy obywatelskiej, co podkreślała mocno kierująca zespołem autorów Katarzyna Rembacka.

Obrady, scenariusze, teksty źródłowe

Oprócz tej publikacji, która ma być wydana wraz z płytą, dostaliśmy w Kołobrzegu zeszyt zawierający 9 zagadnień, skonstruowanych podobnie jak w omawianej wyżej książce. Autorzy zaproponowali następujące tematy:

1. Zofia Fenrych – *Czy to ta sama wojna? Początek II wojny światowej w Europie* (E.1).
2. Grzegorz Czapski – *Propaganda antybolszewicka* (E.2.2).
3. Bartosz Kuświk – *Generalny Plan Wschodni jako przykład wykorzystania nauki w ideologii totalitarnej* (E.4.1).
4. Zofia Fenrych – *Kryzys wiary – teologia po Auschwitz* (E.4.1).
5. Olga Tumińska – *Struktura społeczeństwa II Rzeczypospolitej Polskiej, ze szczególnym uwzględnieniem struktury narodowościowo-wyznaniowej* (E.5.1).
6. Olga Tumińska – *Pamięć o wielokulturowości II Rzeczypospolitej Polskiej we współczesnych tekstach kultury. Świat, który przeminął* (E.5.1).

7. Agnieszka Jaczyńska – *Formy oporu Polaków podczas okupacji niemieckiej w okresie II wojny światowej* (E.7.1).

8. Dariusz Gałaszewski – *Komunistyczne zbrodnie na narodzie polskim – „Łączka”* (E.7.1).

9. Dariusz Gałaszewski – *Wybory w PRL. Legitymizacja władzy* (E.7.1).

Zajęcia rozpoczęły się powitaniem uczestników, którego dokonał dr Marcin Stefaniak, dyrektor Oddziału IPN-u w Szczecinie. Podkreślił on, że jest to pierwsza i jedyna jak dotąd w Polsce próba pomocy nauczycielom przedmiotu historia i społeczeństwo, a jej inicjatorem i koordynatorem jest kierownik Referatu Edukacji Historycznej w Biurze Edukacji Publicznej IPN-u w Szczecinie, Katarzyna Rembacka. Obrady rozpoczął dr Marcin Przegiętka, prezentując bardzo ciekawy wykład: *Niemiecka autostrada przez polskie Pomorze, czyli stosunki II RP z III Rzeszą i ich interpretacje*. Dla nas, mieszkańców Pomorza Zachodniego, to był bardzo interesujący temat, zwłaszcza niektóre podane przez prelegenta dane, np. dotyczące czasu podróży pociągiem z Berlina do Królewca w różnych czasach (od 1867 do 1939 roku), który wahał się od ponad 12 godzin do 6,38 godziny. Dr Przegiętka przedstawił nowe dane dotyczące projektu prowadzenia niemieckiej autostrady przez Pomorze i Wolne Miasto Gdańsk oraz polskie pomysły na storpedowanie niemieckich żądań przed wybuchem II wojny światowej. Po tej części, wspólnej dla wszystkich uczestników, zostaliśmy podzieleni na dwie grupy ćwiczeniowe; druga grupa, do której należałam, poruszała na zajęciach trzy tematy:

1. *Struktura społeczeństwa II Rzeczypospolitej Polskiej ze szczególnym uwzględnieniem struktury narodowościowo-wyznaniowej* – Olga Tumińska, Biuro Edukacji Publicznej IPN-u. Są to ćwiczenia uzupełniające wiedzę o II RP jako kraju wielonarodowościowym, w których autorka scenariusza zawarła mapę obrazującą strukturę narodowościową społeczeństwa II RP, tekst źródłowy oraz zestawiała dane statystyczne ludności Warszawy, Łodzi, Lwowa, Krakowa, Wilna, Poznania i Katowic, z uwzględnieniem języka ojczystego i wyznania (dane na podstawie spisu powszechnego w 1931 roku). Jest to bardzo ciekawa propozycja, na pewno do wykorzystania na lekcjach historii i społeczeństwa jako uzupełnienie wiedzy o polityce Polski wobec mniejszości narodowych oraz

struktury polskiego społeczeństwa w okresie międzywojennym.

2a. „*Polityka równowagi*” Józefa Becka – Mateusz Lipko, IPN Szczecin. Analizie poddano załączone teksty źródłowe (m.in. fragmenty przemówienia Adolfa Hitlera z 28 kwietnia 1939 r. oraz przemówienia Józefa Becka z 5 maja 1939 r.) oraz próby oceny polityki Becka przez historyków polskich. Jest to moim zdaniem ćwiczenie podstawowe na lekcjach historii, ale uzupełniające w niektórych klasach na lekcjach historii i społeczeństwa, poświęconym II RP.

2b. *Wojna obronna 1939 roku. Oceny i spory* – Mateusz Lipko, IPN Szczecin. Biorąc pod uwagę wagę problemu oraz proponowane przez autora scenariusza teksty źródłowe (5), uzupełnione fragmentem filmu Andrzeja Wajdy *Lotna*, wydaje się, że temat ten powinien być rozpatrywany na lekcjach historii, lekcjach powtórzeniowych oraz jako uzupełnienie tematu z historii i społeczeństwa o Polakach walczących podczas II wojny światowej. Na pewno materiały są warte wykorzystania na zajęciach kółka historycznego i w pracy z uczniem zdolnym, zainteresowanym przeszłością.

W pierwszy dzień szkolenia odbyły się jeszcze dwa spotkania o charakterze warsztatowym, poświęcone tematом:

1. *Generalny Plan Wschodni jako przykład wykorzystania nauki w ideologii totalitarnej* – dr Bartosz Kuświk, IPN Poznań. Autor scenariusza zaznaczył, że temat ten może być wykorzystany także w innym module historii i społeczeństwa: *Wojna i wojskowość* (E.8) i załączył do scenariusza ciekawe niemieckie zdjęcia archiwalne, mapy oraz dużo tekstów źródłowych (8). Można je potraktować wybiórczo, w różny sposób wykorzystując w czasie lekcji poświęconym niemieckiemu systemowi nazistowskiemu na terenach okupowanych w czasie II wojny światowej. To cenna propozycja na lekcje historii, w pracy z uczniami w ramach kółka historycznego. Temat może być również punktem wyjścia do rozważań na temat dzisiejszych zagrożeń etnicznych, związanych z przekraczaniem granic nauki.

2. „*Bić się czy nie bić?*”. *Bitwa o Polskę '44* – dr Izabela Mazanowska, Delegatura IPN-u w Bydgoszczy. Autorzy scenariusza (w materiałach wymieniany jest również dr Tomasz Ceran) załączają aż 13 tekstów źródłowych i proponują pracę w czterech grupach, mających dokonać analizy

wybranych tekstów metodą SWOT. Założenie, że uczniowie dysponują przed lekcją wiedzą na temat przyczyn wybuchu powstania warszawskiego, jego przebiegu i okoliczności zakończenia sugeruje, że to zadanie dla dobrych historyków, uczniów zdolnych, przygotowujących się np. do konkursów historycznych bądź zdających maturę z tego przedmiotu. Cele, które zakładają autorzy, są bardzo obszerne i można je zrealizować pojedynczo na odrębnych lekcjach (np. oceń zasadność decyzji o wybuchu powstania lub oceń powstanie i jego znaczenie).

W pierwszym dniu grupa I miała warsztaty na inne interesujące tematy:

1. *Jaka Polska? Spór o kształt terytorialny i ustrojowy odrodzonej w 1918 roku Polski* – Marcin Podemski, IPN Poznań.
2. *Propaganda antybolszewicka* – Grzegorz Czapki z IPN Szczecin.
3. *Formy oporu Polaków w czasie okupacji niemieckiej w czasie II wojny światowej* – Agnieszka Jaczyńska, IPN Lublin.
4. „I będziem szli przez Polskę Szarymi Szeregami” – *polskie harcerstwo pod okupacją* – Zofia Fenrych, IPN Szczecin.

Drugi dzień seminarium rozpoczął się wykładem, zatytułowanym: *Stosunki polsko-żydowskie w czasie II wojny światowej*, który zaprezentowała dr Aleksandra Namysło, IPN Katowice.

Wobec faktu, że w roku ubiegłym w Warszawie otwarto Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN oraz że w 2015 roku obchodzimy 70. rocznicę zakończenia II wojny światowej i wyzwolenia obozu Auschwitz-Birkenau, temat był bardzo na czasie. Dowiedzieliśmy się o wielu nieznanych faktach, dzisiejszym stanie wiedzy na temat np. szmalcowników, badanych sprawach uznania za Sprawiedliwego wśród narodów świata. Ciekawe były najnowsze dane statystyczne dotyczące udowodnionych przypadków pomocy Żydom na wsiach i małych miasteczkach oraz w 11 dużych aglomeracjach Polski.

Kolejne ćwiczenia w tym dniu to:

1. *Czy to ta sama wojna? Początek II wojny światowej w Europie* – Zofia Fenrych, IPN Szczecin. Propozycja na lekcję prowadzoną metodą pracy w grupach (I grupa – Polska, II – Europa, III – Niemcy). Uczniowie otrzymują zestaw ciekawych i zróżnicowanych źródeł historycznych (pamiętniki, dzienniki, wspomnienia i in.). Po ich

przeanalizowaniu mają wypisać emocje i wskazać na różnice w opisach, na które wpłynął moment pisania. Po prezentacji prac wszyscy odpowiadają na pytanie: „Czy są podobieństwa i różnice w postrzeganiu wojny, wynikające z pochodzenia (narodowości) piszącego (dyskusja)?”. Ze względu na urozmaicony dobór różnego typu źródeł, lekcja może być zrealizowana jako podsumowująca tematykę II wojny światowej na lekcjach historii, jako uzupełnienie lekcji historii i społeczeństwo dotyczącej tej wojny oraz jako zajęcia na kółku historycznym.

2. *Kryzys wiary – teologia po Auschwitz* – Zofia Fenrych, IPN Szczecin. Propozycja 5 tekstów źródłowych do wykorzystania przede wszystkim przez nauczycieli etyki i religii.

3. *Polskie podziemie niepodległościowe po 1944 r.: działalność, pamięć, kontrowersje* – dr Magdalena Semczyszyn, IPN Szczecin. Ciekawy wykład szeroko charakteryzujący działalność różnych organizacji podziemia, uzupełniony pokazem multimedialnym i odwołujący się do *Atlasu polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956*, wydanego przez IPN i przekazanego bezpłatnie wszystkim szkołom w latach ubiegłych. Ciekawe pomysły na obchody ustanowionego niedawno święta narodowego 1 Marca (Narodowy Dzień Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”).

4. „A Polska będzie aż po Bug...”. *Porównanie wizji powojennej Polski w programach politycznych PPR i Rady Jedności Narodowej* – Marcin Podemski, IPN Poznań. Bardzo przydatny, ciekawy scenariusz lekcji, który zakłada, że na podstawie załączonych źródeł historycznych uczniowie pracujący w grupach wypełnią załączoną tabelkę z wyszczególnieniem ustroju państwa, jego granic, sojuszników, reform gospodarczych i społecznych oraz stosunku do rządu polskiego na emigracji. Do wykorzystania zarówno na lekcjach historii i społeczeństwo, jak i na lekcjach historii.

5. *Antykomunistyczne organizacje młodzieżowe* – Marta Szczesiak-Ślusarek, IPN Poznań. Uzupełnieniem tego ciekawego scenariusza lekcji są: duży zbiór materiałów ikonograficznych, fragmenty filmu dokumentalnego *Partyzanckie dzieci* oraz relacje video i teksty źródłowe. Polecenia zrozumiałe, odnoszące się do celów działalności konspiracyjnej; scenariusz do wykorzystania na różnych lekcjach poświęconych oporowi społeczeństwa wobec systemu komunistycznego oraz

w związku z obchodami Dnia Pamięci „Żołnierzy Wyklętych”.

Grupa I w tym dniu miała inne tematy warsztatów:

1. *Irena Sendlerowa w kontekście ojczystego Panteonu* – Wiesława Młynarczyk z BEP IPN.
2. *Kryzys wiary – teologia po Auschwitz* – Zofia Fenrych z IPN Szczecin.
3. *Rotmistrz Witold Pilecki- bohater wyklęty* – Marta Szczesiak-Ślusarek z IPN Poznań.
4. *Podziemie niepodległościowe – Żołnierze Wyklęci* – dr Dariusz Gałaszewski z IPN Warszawa.
5. *Komunistyczne zbrodnie na narodzie polskim – „Łączka”* – dr D. Gałaszewski z IPN Warszawa.

Tego dnia wszyscy uczestnicy seminarium mogli wybrać się z wizytą do Muzeum Oręża Polskiego w Kołobrzegu, gdzie znajduje się stała ekspozycja (ułożona chronologicznie), przedstawiająca bogatą kolekcję dokumentującą historię polskiej wojskowości od okresu średniowiecza do współczesności. Uzupełnieniem jest też stała ekspozycja plenerowa sprzętu ciężkiego. Warto podkreślić, że kołobrzeszkie muzeum posiada najbogatszy w Polsce zbiór związany z uzbrojeniem, wyposażeniem i mundurami żołnierzy polskich z okresu I i II wojny światowej oraz unikatową kolekcję mundurów oddziałów paramilitarnych. Kolekcja broni strzeleckiej, orderów, odznaczeń i odznak pamiątkowych stanowi wstęp do bogatej prezentacji pojazdów wojskowych, samolotów, broni pancerniej i artylerii eksponowanej w sali techniki oraz na wystawie plenerowej. Dlatego taka wycieczka może być ciekawym uzupełnieniem lekcji dla uczniów nie tylko przy realizacji wątku Ojczysty Panteon i ojczyste spory, ale przede wszystkim Wojna i wojskowość.

Ostatni, trzeci dzień seminarium rozpoczął wykład: *PRL – czy jest się o co spierać?* Dr Andrzej Zawistowski, dyrektor Biura Edukacji Publicznej IPN-u, wygłosił tezę i przedstawiał argumenty sugerujące, że sytuację w Polsce w latach 1945–1989 można porównać do sytuacji Polaków w XIX wiecznym Królestwie Polskim, będącym pod zaborem rosyjskim. Zestawienie tyleż ciekawe, co budzące kontrowersje.

Ostatnie zajęcia warsztatowe w grupie drugiej to tematy:

1. *Wybory w PRL-u. Legitymizacja władzy* – dr Dariusz Gałaszewski, IPN Warszawa. Scenariusz do wykorzystania na lekcjach charakteryzujących postawy społeczne wobec totalitarnej władzy,

uwzględniające różnorodne formy oporu oraz koncepcje współpracy lub przystosowania. Proponowana metoda – praca w grupach.

2. *Młodzieżowe organizacje opozycyjne w drugiej połowie lat osiemdziesiątych w PRL* – Grzegorz Czapski, IPN Szczecin. Kolejna ciekawa propozycja zawierająca bogate materiały źródłowe z archiwum IPN z Warszawy, Szczecina i Gorzowa Wlkp. Do wykorzystania na lekcjach poświęconych działalności opozycyjnej wobec władz w PRL.

Grupa I w tym dniu miała zajęcia warsztatowe na tematy:

1. *„Wszyscy mu byli bliscy”* – ks. Jan Zieja – Zofia Fenrych, IPN Szczecin.
2. *Wielcy – cisi bohaterowie. „Zwykli” członkowie Związku, a legendarni działacze „Solidarności”* – Marta Szczesiak-Ślusarek-u IPN Poznań.

Na zakończenie seminarium wszyscy uczestnicy otrzymali pięknie wydane zaświadczenia potwierdzające udział w tym wyjazdowym szkoleniu.

Podsumowując seminarium w Kołobrzegu, powiem, że jestem bardzo wdzięczna za taką formę twórczego spędzenia trzech dni ferii w towarzystwie nauczycieli, którzy od lat w Szczecinie nie mają doradcy metodycznego z historii. Dlatego brakuje nam, nauczycielom, spotkań, możliwości wymiany doświadczeń, miejsc, gdzie można uzupełnić i uaktualnić swoją wiedzę. W Szczecinie wspiera nas IPN, Muzeum Narodowe, rządziej Książnica Pomorska i inne instytucje kultury. Poza XIX Zjazdem Historyków Polskich, który we wrześniu 2014 r. zorganizował Uniwersytet Szczeciński, nie mamy też widocznego w środowisku wsparcia ze strony naukowców, którzy tylko raz w roku, podobnie jak w innych polskich ośrodkach naukowych, umożliwiają we wrześniu nauczycielom i uczniom udział w Zachodniopomorskim Festiwalu Nauki. Pomocy szukamy w internecie, w materiałach otrzymywanych z IPN-u (czasopismo Pamięć.pl, Teki Edukacyjne, gry i plansze), czasopismach historycznych i na stronach internetowych różnych instytucji edukacyjnych. Mam nadzieję, że wybudowane z opóźnieniem Centrum Dialogu Przełomy pokazujące najnowszą historię powojennego Szczecina, stanie się dla wszystkich mieszkańców województwa zachodniopomorskiego miejscem, gdzie można w sposób interesujący dotknąć historii, również tej szczecińskiej, zachodniopomorskiej.

O piątej rano zaczęła się wojna

Materiały źródłowe do prowadzenia lekcji z zakresu historii XX wieku

Zofia Fenrych, Mateusz Lipko, Paweł Miedziński, Grzegorz Czapski,
Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie

Jednym z ważniejszych elementów w dydaktyce historii są odpowiednio dobrane materiały źródłowe i tak ułożone do nich ćwiczenia, które będą kształciły i weryfikowały umiejętność rozumowania przyczynowo-skutkowego. Niniejszy zestaw trzech szkiców do scenariuszy lekcji – wraz z przykładami ćwiczeń i fragmentów tekstów źródłowych – przygotowali historycy-edukatorzy ze szczecińskiego oddziału IPN-u, mając na uwadze metodyczno-dydaktyczne potrzeby nauczycieli historii.

Czy to ta sama wojna? Początek II wojny światowej w Europie

Ćwiczenie można przeprowadzić w szkołach ponadgimnazjalnych, gdy uczniowie orientują się w sytuacji politycznej Europy tuż przed wybuchem II wojny światowej.

Cele ćwiczenia – uczeń:

- zna różnicę między pamiętnikiem a dziennikiem,
- nazywa emocje i uczucia w źródle,
- wyjaśnia różnicę w narracji pisanej od razu i po upływie czasu.

Czas ćwiczenia: ok. 20 minut.

Narzędzia i źródła:

- fragmenty relacji (pamiętników, dzienników i wspomnień) opisujące początek wojny.

Przebieg:

Podziel klasę na trzy grupy – rozdaj każdej inny zestaw źródeł (materiały dla ucznia). Na tablicy/flipcharcie zapisz polecenia dla wszystkich grup:

- opisz reakcje na wybuch wojny, uwzględniając emocje autorów relacji,
- wskaz różnice w opisach, na które wpływ miał moment napisania relacji (dziennik/wspomnienie).

Na tablicy/flipcharcie przygotuj tabelę z dwoma kolumnami, według wzoru:

emocje	różnice	
	dziennik	wspomnienie

Po zapoznaniu się z tekstami przedstawiciele zespołów omawiają swoją grupę źródeł, wpisując (hasłowo) odpowiedzi w tabelę. Na koniec zadaj pytanie: „Czy są różnice w postrzeganiu początku wojny wynikające z narodowości opisujących go osób?”. W dyskusji odwołuj się do wypełnionej tabeli.

Materiały dla ucznia:

Grupa 1 – Polska

1. Jarosław Iwaszkiewicz – polski pisarz, poeta, eseista i tłumacz.

2 IX 1939. Wczorajszy pierwszy dzień wojny zdemoralizował mnie bez reszty. Podkowa była zbombardowana podczas kiedy dziewczynki poszły na grzyby i nie można było ich zawołać. Ale obok strachu o siebie i o nie, uczucie potwornej ohydy, rozpacz i rozczarowania. Ta zwierzęcość naszych nieprzyjaciół i ta ruina kraju, który dopiero zaczął się odbudowywać. Straszliwa rozpacz tej walki o byt. O Boże!

Źródło: J. Iwaszkiewicz, *Dzienniki 1911–1955*, Warszawa 2010, s. 141.

2. Maria Dąbrowska – polska powieściopisarka, eseistka, dramatopisarka, tłumaczka, autorka m.in. powieści *Noce i dnie*.

1 IX 1939 r. Piątek. O piątej rano zaczęła się wojna. Przy najcudowniejszym poranku spadły na Warszawę pierwsze bomby.

Źródło: M. Dąbrowska, *Dzienniki 1918–1945* (t. III), Warszawa 2000, s. 305.

3. Jan Twardowski – ksiądz katolicki, poeta.

Lato 1939 r. było wyjątkowo piękne, bardzo słoneczne. (...) Pamiętam, że wojna wybuchła w piątek. Nie wzięli mnie do wojska, bo miałem bardzo słabe oczy. (...)

Nie miałem poczucia zagrożenia wojną, należałem do tych naiwnych, którzy wierzyli, że wojny nie będzie, bo taka silna nasza armia, bo mamy zachodnich sojuszników: Anglię, Francję. (...)

1 września – data, która do dziś aż parzy. Dokładnie pamiętam, jak na murach Warszawy wklejano obwieszczenie prezydenta Mościckiego, że „wróg wtargnął w granice Rzeczypospolitej”, co stwierdza wobec Boga i historii.

Pamiętam słowa wiersza, jaki pojawił się w prasie: „Krew moja znów jest młoda jak rozmarynu kwiat”. Pamiętam rozpaczliwy płacz kobiety, która biegła po schodach do domu gdzie mieszkałem. Ona już nie żyje, ale ten płacz był tak okropny, że mam wrażenie, jakby jeszcze płakała. (...)

Źródło: J. Twardowski, *Autobiografia. Myśli nie tylko o sobie*, t. I, 1915–1959, Kraków 2006, s. 162.

4. Zofia Nałkowska – polska pisarka, publicystka, dramatopisarka.

Warszawa 1 IX 1939. Pierwszy dzień wojny. Wraz z innymi patrzyliśmy z ulicy na walczące aeroplany. Robotnicy, którzy wciąż jeszcze pracują

nad kopaniem kanału wzdłuż Łazienek, wyszli ze swych głębin i patrzyli w niebo. Znowu przeżywa się coś, co kiedyś później wydawać się będzie niewiarygodne. Nie uczuвам strachu ani zdziwienia, tylko smutek. Wielka dzieje się sprawa i tym razem – po całych dwudziestu pięciu latach. Szybkie przedstawienie wszystkiego. Rzeczy tamte powracają na swoje miejsca ważne, inne wszystko maleje, zapada w oddalenie. Mój pokój zamieniony w schron przeciwgazowy. Nie ma okna, którego uszczelnienie zabrało wiele godzin pracy Bogusława. Małe zapasy zalepione w szafeczce ściennej przy drzwiach balkonu. Nie mamy dotąd masek, tylko zastępcze maseczki, osiągnięte również z wielkim trudem, opatrunki, różne lekarstwa, watę i gazę. Mama z Hanią jest w Wołominie. Nic nie można pisać, choć Bogusław przy tym się upiera, nie daje mi zmywać ani sprzątać, nie chce zwracać uwagi na to, że jest wojna. Akademia jednak odwołała zebranie „dla braku funduszy”. Zostajemy bez tych nawet pieniędzy. To utrudnia – a może trochę zwiększa męstwo. Mam zamiar tutaj zostać, cokolwiek będzie.

Źródło: Z. Nałkowska, *Dzienniki 1939–1944*, Warszawa 1972, s. 29–30.

5. Eugeniusz Kwiatkowski – polski wicepremier, minister skarbu, przemysłu i handlu w II Rzeczypospolitej Polskiej.

Godzina 6:30. Alarm lotniczy.

Godzina 6:55. Telefon dyrektora Widomskiego. Został dokonany nalot niemiecki na Tczew. Dworzec kolejowy jest uszkodzony.

Godzina 7:10. Telefon pana premiera Składkowskiego: Niemcy rozpoczęli atak na całej linii. Lotnictwo zaatakowane były Katowice, Tczew, Grudziądz, Częstochowa i podobno Tomaszów Mazowiecki. Bandy i wojska atakują od Śląska, Częstochowy, Pomorza i Prus Wschodnich na Mławę. Wojna stała się faktem – rozpoczniemy niebawem reakcję.

Godzina 8:45. Rada Ministrów zwołana na 9:15.

Godzina 9:00. Alarm lotniczy i nalot na Warszawę. Strzelanina. Przebijam się samochodem (gdyż nie dano nam jeszcze ani chorągwi, ani opasek) do Rady Ministrów i docieram o 9:10.

Informacja ministra Ulrycha: Duża dywersja na kolejach. Zaatakowano lotniczo: Tczew, Grudziądz, Katowice, Kraków, Białą Podlaską, Kowel i kilka innych ważnych ośrodków kolejowych.

Informacja wiceministra Klukowskiego: Akcja rozpoczęła się od zaatakowania Westerplatte, Gdyni i Tczewa.

Rada Ministrów: Premier: Obowiązkiem naszym jest skończyć pomyślnie dla Polski to, co zaczęli Niemcy. Musimy działać.

Bez dyskusji przyjęto dekrety: o stanie wyjątkowym, o stanie wojennym, rozporządzenie o rozszerzeniu władzy wojewodów, o mianowaniu komisarza cywilnego przy armii (Kostek-Biernacki).

Odezwa prezydenta Rzeczypospolitej (moja poprawka: „wobec Boga i Historii”).

Do godziny 18:00 6 lub 7 nalotów na Warszawę. Aparat państwowy pracuje wcale spokojnie i sprawnie. Jest poczucie niesprawiedliwego napadu niemieckiego. (...)

Źródło: E. Kwiatkowski, *Dziennik. Lipiec 1939 – sierpień 1940*, Rzeszów 2003, s. 150–154.

Grupa 2 – Europa Zachodnia

1. Anthony Eden – brytyjski polityk, trzykrotny minister spraw zagranicznych Wielkiej Brytanii, po wojnie także premier.

1 września armia terytorialna została włączona do czynnej służby i po powrocie do obozu mój batalion otrzymał zadanie ochrony kilkunastu najważniejszych mostów na Tamizie. Nagłówki gazet donosiły o napaści na Polskę i obchodząc placówki rozmyślałem smętnie nad losem tego kraju. Oczekiwałem rychłego wypowiedzenia wojny Niemcom przez W. Brytanię i Francję, lecz nie było dla mnie bynajmniej jasne, jakie skuteczne kroki mogą podjąć zachodni alianci, nawet jeśli okażą po temu wolę, co wydawało mi się wątpliwe. A przecież jeśli pozostaną beczynni, Polska musi ulec po pewnym czasie, co pogrążyłoby ją samą w straszliwą niedolę i zaszkodziło reputacji jej sojuszników. Zastanawiałem się, co wówczas nastąpi.

W obliczu tych wydarzeń wahałem się, co dalej czynić. Nie chciałem się znaleźć ponownie w składzie takiego rządu jakim był wówczas, nawet gdyby mnie zaproszono.

Źródło: A. Eden, *Pamiętniki 1938–1945*, Warszawa 1972, s. 53.

2. Antoine de Saint-Exupéry – francuski pilot, pisarz i poeta, jego najsłynniejszym dziełem jest *Mały Księżyc*.

Listo do X – Tuluza 26 października 1939 r. Błagam Cię najusilniej, interweniuj u Champsaur w sprawie lotów myśliwskich. Duszę się coraz bardziej. Atmosfera w tym kraju jest taka, że nie sposób oddychać. Na co my czekamy, wielki Boże!

Nie wybieraj się do Daurata, zanim nie wyczerpiesz wszystkich możliwości w sprawie lotów myśliwskich. Jeśli nie będę się bił, rozchoruję się psychicznie. Mam niemało do powiedzenia o tym, co się dzieje. Mogę o tym mówić, ale z pozycji kombatanta, nie turysty. (...) Nie mam upodobania do wojny, ale nie potrafię tkwić na tyłach i nie mieć własnej części w tym zagrożeniu, które jest udziałem innych.

(...) Trzeba się bić. Nie mam jednak prawa tego mówić, póki całkiem bezpiecznie chodzę sobie po Tuluzie. Byłoby w tym coś wstrętnego. Daj mi prawo tak mówić, daj mi możliwość dawać świadectwo, mam do tego prawo. Jest coś wstrętnie niesmacznego w założeniu, że „ludziom wartościowym” trzeba zapewnić bezpieczeństwo.

Tylko przez własny udział można odegrać istotną rolę. Ludzie wartościowi, jeśli są solą ziemi, powinni się z ziemią mieszać. Nie wolno mówić „my”, kiedy się odchodzi na bok. W przeciwnym razie mówić „my” to być łajdakiem.

Źródło: A. de Saint-Exupéry, *Zapiski z czasu wojny*, Poznań 1998, s. 39–40.

3. Virginia Woolf – angielska pisarka i feministka.

Od rana mamy wojnę. Hitler zajął Gdańsk: zaatakował – czy atakuje – Polskę. To, po dniu w Londynie, rozwiało wątpliwości czy nadzieje. Teraz, o pierwszej, idę słuchać zapewne obwieszczenia o wypowiedzeniu wojny. Ponury, gorący dzień. Nie wiem, czemu to piszę, co czuję, co czuć powinnam. Wszystko to wisi nad nami.

Źródło: V. Woolf, *Chwile wolności. Dziennik 1915–1941*, Kraków 2007, s. 625–626.

4. Charles de Gaulle – francuski polityk, w czasie wojny stanął na czele emigracyjnego rządu, który zdecydował się na kontynuację walki z Niemcami, wbrew kolaboracyjnej postawie marszałka Philippe Petaina.

Gdy we wrześniu 1939 r. rząd francuski za przykładem angielskiego zdecydował się przystąpić do wojny rozpoczętej już w Polsce, nie miałem najmniejszych wątpliwości, że powziął tę decyzję, ulegając złudzeniu, iż Francja mimo stanu wojny nie będzie musiała toczyć poważniejszych walk. Jako dowódca wojsk pancernych V armii stacjonującej w Alzacji nie dziwiłem się bynajmniej, widząc, jak nasze zmobilizowane wojska trwały w beczynności, podczas gdy Polska została rozbita w ciągu dwóch tygodni przez „Panzerdivisionen” i eskadry powietrzne. Jest

prawdą, że interwencja sowiecka przyspieszyła zmiążdżenie Polski. Lecz w postawie Stalina działającego nagle wspólnie z Hitlerem rozpoznawało się przekonanie, że Francuzi pozostaną bierni (co dawało Rzeszy wolną rękę), oraz pomysł, że lepiej podzielić łup, niż samemu stać się łupem. Gdy siły przeciwnika niemal w całości zaangażowane nad Wisłą, nie zrobiliśmy w istocie nic, pomijając kilka demonstracji, aby posunąć się nad Ren. Nie zrobiliśmy także nic, aby wyeliminować Włochy, stawiając je przed alternatywą inwazji francuskiej lub udzielenia nam gwarancji swej neutralności.

Źródło: Ch. de Gaulle, *Pamiętniki wojenne*, za: A. Hall, *Charles de Gaulle*, Warszawa 2002, s. 64–65.

Grupa 3 – Niemcy

1. Heinz Guderian – generał pułkownik, jeden z czołowych dowódców Wehrmachtu.

1 września o godzinie 4.45 korpus (XIX korpus w składzie 4. Armii – Z. F.) w rozwiniętym szyku bojowym przekroczył jednocześnie granicę. Gęsta mgła wisiała nisko nad ziemią. Wskutek tego lotnictwo początkowo nie mogło wkroczyć do akcji. (...) Niestety, ciężka artyleria 3. dywizji pancernej uznała za stosowne, wbrew wyraźnym rozkazom, strzelać przed siebie w mgłę. Pierwszy pocisk wybuchł 50 metrów przed moim samochodem pancernym, drugi 50 metrów za nim. Przewidywałem, że trzeci trafi prosto w nas, i kazalem kierowcy zawrócić na prawo. Ten jednak, zdenerwowany hukami dział, z którym jeszcze nie zdążył się otrząsnąć, wjechał na pełnym gazie prosto do rowu. (...) Udałem się na stanowisko dowodzenia korpusu, wziąłem inną maszynę i powiedziałem parę słów prawdy nadgorliwym artylerzystom. (...)

Na północ od Sępólna, koło Wielkiej Klony, wiązał się pierwszy poważny bój. Wtem mgła ustąpiła i posuwając się w rozwiniętym szyku czołgi ujrzały się nagle przed polskim frontem obrony, którego działa przeciwpancerne oddały kilka celnych strzałów. Zabici zostali jeden oficer, jeden podchorąży i ośmiu szeregowych. Wielka Klonia należała niegdyś do mego dziadka, barona Hillera von Gertringen. On, jak również mój dziadek Guderian, są tu pochowani. Tutaj urodził się mój ojciec. Ja po raz pierwszy w życiu znalazłem się w tej niegdyś tak drogiej mojej rodzinie miejscowości.

Źródło: H. Guderian, *Wspomnienia żołnierza*, Warszawa 1991, s. 58–59.

2. Victor Klemperer – niemiecki filolog romanista żydowskiego pochodzenia, pisarz, zajmował się m.in. badaniem języka propagandy nazistowskiej.

(wpis z 3 IX 1939 r. – Z. F.) W piątek, 1 IX, przyszedł młody czeladnik rzeźniczy i powiedział: W radiu mówili, że zajęliśmy już Gdańsk i mamy korytarz, toczy się wojna z Polską, Anglia i Francja zachowują się neutralnie. (...) Nieco później usłyszeliśmy dobiegający skądś histeryczny głos Hitlera, po czym rozległ się jak zwykle ryk entuzjazmu, ale nic nie można było zrozumieć. Powiedzieliśmy sobie, że pojawiłyby się już flagi, gdyby wiadomość była choć w połowie prawdziwa. Potem, na dole, zobaczyłem depeszę o rozpoczęciu wojny. Próbowałem się dowiedzieć, czy ogłoszono już neutralność Anglii. Tylko jakaś inteligentna sprzedawczyni w sklepie z cygarami na Chemnitz Platz powiedziała: „Nie – to by dopiero był dowcip!” U piekarza, u Vogla: „Zachowują się jakby ogłosili: za parę dni będzie koniec!” Jakiś młody człowiek przed wywieszoną gazetą: „Anglicy są za bardzo tchórzliwi, nic nie zrobią!” Wszyscy myślą mniej więcej tak samo (...).

(...) komunikaty wojskowe nie są jasne. Niby wszędzie odnoszą sukcesy; nigdzie nie natrafili na poważniejszy opór, ale zarazem twierdzą, że oddziały niemieckie jeszcze nie weszły w głąb kraju. Jak pogodzić jedno z drugim? Podsumowując: wiadomości i przedsięwzięte środki niewątpliwie poważne; naród absolutnie pewny zwycięstwa, o wiele bardziej zadufany niż w 1914. W rezultacie więc albo przytłaczające, osiągnięte niemal bez walki, zwycięstwo, które uczyni z Anglii i Francji kraje bez znaczenia, albo katastrofa, bez porównania gorsza niż w 1918. (...)

Jakiś starszy pan, bardzo uprzejmy, który przyniósł nakaz zobowiązujący nas do zaciemniania: „To straszne, że znowu jest wojna – ale człowiek jest tak patriotycznie usposobiony... Gdy wczoraj zobaczyłem wymarsz baterii, pomyślałem sobie, że najchętniej bym z nimi poszedł!” Pakt z Rosją nikogo nie oburza. Dla jednych jest to genialne posunięcie, dla innych znakomity dowcip. Korzystamy z optymizmu kupca Vogla (...) „Z Polską już się prawie rozprawiliśmy, a inni się nie ruszą!” (...) Czy to powszechny nastrój w Niemczech? Czy ma realne podstawy, czy jego źródłem jest jednak pycha?

Źródło: V. Klemperer, *Chcę dawać świadectwo aż do końca. Dzienniki 1939–1942*, Kraków 2000, s. 36.

3. Leni Riefenstahl – niemiecka aktorka i reżyserka filmowa, na swoim koncie miała m.in. hitlerowskie filmy propagandowe.

30 sierpnia (1939 r. – Z. F.) wsiadłam w swój sportowy samochód i pojechałam do Bolzano, gdzie czekał już na mnie Hans Steger. Wyruszyliśmy stąd do schroniska Sella, które było punktem wyjścia kilku naszych wypraw. (...)

Kiedy po południu wróciliśmy do schroniska, przyjaciółka Stegera, Paula Wiesinger znajdowała się w stanie silnego wzburzenia. „Leni, musisz natychmiast wracać do Berlina! Wzywa cię twój przyjaciel Hermann. To straszne, jest wojna! (...)”. To jakiś obłąd, pomyślałam. To nie może być prawda. Mój świat runął.

(...) Spróbowałam zorientować się w Kancelarii Rzeszy i szczęśliwie natknęłam się na wartowników. Udałam się do pułkownika i powiedziałam mu, czego chcę. „Jeśli pani pilno – powiedział – może pani usłyszeć Führera w Reichstagu, gdzie będzie składał oświadczenie o możliwości wybuchu wojny (sic! – Z. F.)”.

Wypisał mi przepustkę na wstęp do gmachu, a gdy tylko weszłam do zatłoczonego pokoju, usłyszałam dochodzący jakby z bardzo daleka głos Hitlera: „O 5:45 rano rozpoczęliśmy ostrzał!”

(...) Wojna była dla mnie czymś strasznym, zupełnie nie do pojęcia. Nie mogłam uwierzyć w wypowiedzenie Polsce wojny przez Hitlera. Ledwie parę dni wcześniej, gdy rozmawialiśmy ze Speerem o przebudowie Berlina, Hitler powiedział: „Może Bóg da, że dożyję, by to zobaczyć, i nie będę zmuszony do wojny”. (...)

Zastanawiałam się, jak mogłabym być przydatna w czasie wojny. (...) pewne osoby z mego otoczenia nalegały, abym zorganizowała ekipę filmową do relacji z walk.

Źródło: L. Riefenstahl, *Pamiętniki*, Warszawa 2003, s. 221–223.

4. Joseph Goebbels – jeden z najbliższych współpracowników Hitlera, minister propagandy III Rzeszy.

2 września 1939

Wczoraj: o brzasku z łóżka. Zaraz do biura. Jeszcze żadnych meldunków. W Gdańsku deklaracja przystąpienia (do Rzeszy). Walki. Westerplatte i Gdynia ostrzeliwane. Dzwoni Forster: do teraz wszystko dobrze.

Reichstag: historyczne posiedzenie. Führer uzasadnia swoje posunięcia. (...) Niestety nie

mamy jeszcze Westerplatte. To niedobrze ze względów psychologicznych. W Gdańsku trwają także walki o (polski) urząd pocztowy. (...)

U Führera. Jest wściekły, że Westerplatte nie jest bombardowane. Zaraz to zarządza. (...) Londyn i Paryż ogłaszają powszechną mobilizację. To było do przewidzenia. (...)

Pierwszy komunikat z frontu. Odnieśliśmy już bardzo miłe sukcesy. Ale jeszcze nie o rozstrzygającym znaczeniu. Usuwam z komunikatu pewne błędy psychologiczne. Radio kosztuje mnie wiele pracy. Muszę być czujny niczym pies myśliwski. (...)

Przemawia Chamberlain. Ostro przeciwko nam. Mamy wycofać nasze oddziały, w przeciwnym razie Anglia i Francja wyciągną z tego konsekwencje. (...)

Odczekać. Pracuję jeszcze do późnej nocy. Po tem padam jak nieżywy na łóżko.

J. Goebbels, *Dzienniki, t. II: 1939–1943*, wyboru dokonał, z języka niemieckiego przełożył, wstępem i przypisami opatrzył Eugeniusz Cezary Król, Świat Książki, Warszawa 2013, s. 3.

Opracowała
Zofia Fenrych

Wojna obronna 1939 roku. Oceny i spory

Ćwiczenie można przeprowadzić w szkołach ponadgimnazjalnych przy tematach związanych z wybuchem II wojny światowej, kampanią polską, a także w kontekście propagandy wojennej. Uczeń może przystąpić do wykonania ćwiczeń dysponując podstawową wiedzą historyczną z zakresu II wojny światowej.

Cele ćwiczenia – uczeń:

- zna podstawowe opinie dotyczące sporów w ocenie kampanii polskiej z września 1939 r.,
- potrafi zweryfikować mity narosłe wokół Września '39 i stanu polskiej armii w przededniu wybuchu wojny.

Czas ćwiczenia: ok. 25 minut.

Narzędzia i źródła:

- J. Giertych, *Pół wieku polskiej polityki. Uwagi o polityce Dmowskiego i polityce polskiej lat 1919–1939 i 1939–1947*, Zachodnie Niemcy 1947.
- A. Dziurok, M. Gałęzowski, Ł. Kamiński, F. Musiał, *Od niepodległości do niepodległości. Historia Polski 1918–1989*, Warszawa 2011.
- Z. Załuski, *Siedem polskich grzechów głównych i inne polemiki*, Warszawa 1973.

- *Historia Polski w liczbach. Państwo, wojsko*, Warszawa 1999.
- fragment filmu *Lotna*, reż. A. Wajda, Polska 1959, w: *Wojna w filmie*, wydawnictwo IPN.
- *Niepiękny wiek XX*, red. J. Eisler i inni, Warszawa 2010.

Przebieg:

Na początku odtwórz fragment filmu *Lotna* w reż. A. Wajdy. Po seansie przekaz uczniom teksty, które analizują pod kątem pytań (materiały dla ucznia). Uczniowie pracują samodzielnie, w parach lub małych grupach (opcjonalnie). Na koniec wybrani uczniowie przedstawiają odpowiedzi, które wspólnie analizujecie.

Materiały dla ucznia:

1.

Nasze nie zdanie egzaminu, jako państwo, jest potrójne. Po pierwsze nie zdaliśmy egzaminu w dziedzinie politycznej: dopuściliśmy do tego, że wojna wybuchła w politycznie najbardziej dla nas niedogodnych warunkach, mianowicie w chwili współpracy sowiecko-niemieckiej, w chwili, gdy zdruzgotany już został wrogi Niemcom system polityczny w Basenie Naddunajskim i zlikwidowane Czechy oraz w chwili, gdy główna siła naszych wrogów zwała się bezpośrednio na nas a nie na naszych sąsiadów. Po wtóre, nie zdaliśmy egzaminu, bo nie przygotowaliśmy się do wojny w sposób należyty, byliśmy ubożsi i gorzej zorganizowani, niżesmy być mogli, oraz zaniedbaliśmy dokonania tych przygotowań technicznych, na które było nas stać lub byliśmy z nimi spóźnieni. Po trzecie, nie zdaliśmy egzaminu, bo również i samą kampanię wojenną rozegraliśmy źle i nie wyzyskaliśmy tych skromnych możliwości, jakie istniały dla nas nawet w ramach sytuacji z września 1939 roku. (...)

Do win tych, którzy dopuścili do samotnej naszej kampanii wrześniowej i tak niefortunnie nią pokierowali, dołączyła następnie cegiełka dodatkowej winy tych, którzy objęli w przeniesionym na wychodźstwo władzę po wrześniu. Zamiast propagandą swą łagodzić skutki, jakie dla nas w świecie klęska wrześniowa za sobą pociągnęła, zamiast tłumaczyć i usprawiedliwiać popełnione błędy, oddzielać winy jednostek od postawy zbiorowości, podkreślać i rozgłaszać to wszystko, co jak bohaterstwo polskiego żołnierza – było dodatnią stroną kampanii wrześniowej, zamiast wresz-

cie oskarżać francuskiego sojusznika o nie dotrzymanie zobowiązań, o nie przyjście nam z pomocą, o nie przedsięwzięcie ofensywy oraz przestrzegać Francję przed lekceważeniem polskich doświadczeń – przeprowadzili oni w zimie z 1939 na 1940 rok ostrą kampanię propagandową, dyktowaną chęcią wewnętrzno-politycznego rewanzu na odpowiedzialnym za klęskę obozie pomajowym.

Źródło: J. Giertych, *Pół wieku polskiej polityki. Uwagi o polityce Dmowskiego i polityce polskiej lat 1919–1939 i 1939–1947*, Zachodnie Niemcy 1947, s. 108–9, 112.

2.

W pierwszych miesiącach pobytu władz polskich na uchodźctwie dominowała wiara w szybkie zakończenie wojny i powrót do oswobodzonego kraju. To przekonanie skłaniało do rozpoczęcia rozliczeń z przedwojennymi władzami polskimi, oskarżanymi o spowodowanie klęski we wrześniu 1939 r. Oprócz polityków odpowiedzialnością za przegraną obciążono wielu oficerów WP z rodowodem piłsudczykowskim. Utrudniano im bądź uniemożliwiano przyjazd do Francji z miejsc internowania (głównie na Węgrzech i w Rumunii), a tym, którzy przedostali się na Zachód, odmawiano prawa do służby w wojsku. Niektórych osadzano w Stacji Zbornej WP (a w rzeczywistości obozie odosobnienia) w Cerizay. W działania tego typu osobiście zaangażował się gen. Sikorski. Na emigracji znalazło się wiele osób, które doznały krzywd i szykan od rządzących Polską piłsudczyków. Jednak spór o przyczyny wrześniowej porażki, rozpoczęty przez polityków dawnej opozycji, akcentujący błędy i zaniedbania strony polskiej, tłumaczył w pewnym sensie zachowanie sojuszników Polski, którzy nie wywiązali się z umów wojskowych; umniejszał również wpływ agresji sowieckiej na porażkę. Konflikty wśród Polaków, przenikające do wiadomości zagranicznej opinii publicznej, zamiast dezawuować przedwojenny obóz rządzący, obniżały prestiż władz polskich na obczyźnie, a gorliwość w rozliczaniu poprzednich władz tak skomentował jeden z dyplomatów francuskich: „Śmieszny naród! Przyszli tu jako żebracy i od razu zażądali trybunałów karnych i obozów koncentracyjnych”.

Źródło: A. Dziurok, M. Gałęzowski, Ł. Kamiński, F. Musiał, *Od niepodległości do niepodległości. Historia Polski 1918–1989*, Warszawa 2011, s. 136.

3.

W ciągu kilku następnych lat katalog przyczyn klęski wrześniowej systematycznie się poszerzał.

Przy okazji 14. rocznicy wybuchu wojny okazało się, że przegrana była wynikiem nie tylko „dwudziestu lat rządów obszarniczo-kapitalistycznych i uprawianej przez nie zdrady najżywniejszych interesów narodu”, zauroczenia Hitlerem już od 1933 r., ale również fatalnych granic (okrojonych na zachodzie, „obcych” na wschodzie) czy fałszywych sojuszy (z Francją i Wielką Brytanią). Na listach winnych klęski znaleźli się już nie tylko piłsudczycy czy „faszystowscy narodowcy”, lecz także ludowcy, socjaliści, duchowni, ziemianie, przemysłowcy. Prawdziwymi patriotami pozostali wyłącznie komuniści. (...)

Wrzesień 1939 r. stał się – pod warunkiem zapomnienia o udziale ZSRR – wygodnym dla władz elementem polityki pamięci, pełniącym ważną funkcję integracyjną. Jako symbol zawierał odpowiednią dawkę patriotyzmu, antyniemieckości, wychodził naprzeciw oczekiwaniom społeczeństwa.

Źródło: J. Kochanowski, *Wrzesień (nie)pamiętany. Początek wojny w polskiej Pamięci zbiorowej i polityce historycznej*, w: *Niepiękny wiek XX*, red. J. Eisler i inni, Warszawa 2010, s. 120, 122.

4.

Metaforyka Września. Tym problemem trzeba się zająć oddzielnie. Niewątpliwie w poezji i publicystyce zestawienie ułańskiej lancy i pancernego wozu stosowane jest nieraz świadomie jako symbol Września, metafora naszej słabości, zacofania technicznego i wojskowego. Moim zdaniem metafora ta jest niecelna i myląca. Dowodem fakt, iż zbyt wielu rozsądnych ludzi rozumie ją dosłownie i do przenośni stara się dorobić konkretny i realny obraz, a ten, jak należało się spodziewać, okazuje się idiotyczny. Patrz – nieśmiertelna „Lotna”.

Źródło: Z. Załuski, *Siedem polskich grzechów głównych i inne polemiki*, Warszawa 1973, s. 74.

5.

Najsłynniejsza wrześniowa szarża miała miejsce 1 września pod Krojantami. Polska jazda, przekonana o tym, że atakuje jedynie batalion odpoczywającej niemieckiej piechoty, dostała się pod ogień karabinów maszynowych zamaskowanych samochodów pancernych. W efekcie śmierć poniosło 25 polskich ułanów. Natychmiast po bitwie Niemcy sprowadzili na jej pole swoje czołgi i porozstawiali je pomiędzy ciałami poległych Polaków i ich zabitych koni. Dopiero potem na miejsce zaproszeni zostali dziennikarze, wśród których znajdował się włoski korespondent Indro Montanelli. Przejęty tym, co zobaczył, Włoch „na kolanie” napisał ar-

tykuł o tym, jak to bohaterzy i odważni polscy żołnierze z szablami w rękach stawiają czoła niemieckim tankom. Za włoską prasą piękną i chwytającą za serce historię powtórzyły gazety na całym świecie. I tak oto narodził się mit.

Źródło: J. Ryszko, *Z szablą na czołgi*, <http://kultura.goniec.com/historia/2898,z-szabla-na-czolgi/>

Polecenia dla ucznia:

Na podstawie tekstów 1–3 odpowiedz na pytania:

- kogo i dlaczego władze polskie na uchodźctwie obwiniały za klęskę wrześniową?
- jak zmieniała się ocena kampanii polskiej w epoce komunistycznej?

Na podstawie tekstów 4–5 odpowiedz na pytanie:

- odnieś się krytycznie do wykreowanego przez propagandę mitu szarży polskiej kawalerii na niemieckie czołgi – które kraje i dlaczego rozpoznały tego rodzaju propagandę?

Opracował
Mateusz Lipko

Grudzień 1970 – Styczeń 1971

Ćwiczenie można przeprowadzić w trakcie lekcji prezentującej tematykę kryzysów społecznych w PRL.

Cele – uczeń:

- potrafi przedstawić przyczyny, przebieg i skutki wydarzeń z grudnia 1970 r. i stycznia 1971 r. w Szczecinie,
- umie wskazać przyczyny wybuchów i sposoby okazywania niezadowolenia robotników wobec władz komunistycznych,
- potrafi analizować źródła, wskazać okoliczności i chronologię ich powstania,
- jest w stanie określić relacje między propagandą a rzeczywistością.

Czas ćwiczenia: ok. 30 minut.

Narzędzia i źródła:

- 8 fotografii
- reprodukcje prasy: „Trybuna Ludu”, nr 346 (7999), 13 grudnia 1970 r. oraz „Głos Szczeciński”, nr 16 (7875), 20 stycznia 1971 r.

Uwaga: Każda grupa powinna otrzymać komplet wyciętych fotografii i podpisów (według wskazówek na karcie prac).

Przebieg:

Podziel klasę na grupy 5–6 osobowe, a następnie rozdaj uczniom pakiety fotografii i reprodukcji gazet oraz osobno przygotowane wcześniej pod-

pisy fotografii. Poproś, aby ułożyli wszystko chronologicznie i dopasowali odpowiednio podpisy.

Następnie przedstawiciele poszczególnych grup prezentują wyniki pracy, po kolei umieszczając wydruki i podpisy na tablicy.

Ostatnim elementem zajęć jest dyskusja nad skutecznością oddziaływania mediów na przykładzie prasy. Poproś uczniów, by odpowiedzieli

na pytanie: Jakich reakcji ze strony społeczeństwa oczekiwano, a jakie uzyskano? (W odpowiedzi powinna pojawić się informacja o wprowadzeniu „zmiany cen detalicznych” oraz o podjęciu „czynu społecznego” przez stoczniovców. Ważne jest również wskazanie różnic w sposobie okazywania protestu i niezadowolenia przez robotników w grudniu 1970 r. i styczniu 1971 r.)

KARTA PRACY

(propozycja chronologii i dopasowania podpisów – do wycięcia według wskazanych linii)

<p>„Radia turystyczne i samochodowe – wzrost ceny o 19 proc.”</p>	<p>Marsz na Komitet Wojewódzki PZPR</p>
 <p>Zbiory IPN</p>	 <p>Fot. Archiwum IPN</p>
<p>Płonie Dom Partii</p>	<p>Lud z wojskiem. Wojsko z ludem?</p>
 <p>Fot. Zbigniew Wróblewski</p>	 <p>Fot. Maciej Jasiński</p>

„(...) ppłk Lucjan Ligenza miał rozbrajać, rozpraszać oraz zatrzymywać wszystkich, którzy są w stoczniowych kaskach”



Fot. Maciej Jasiński

„Strzelaliście do nas, będziemy więcej i lepiej pracować”



Zbiory IPN

Oszukano nas! Strajk trwa!



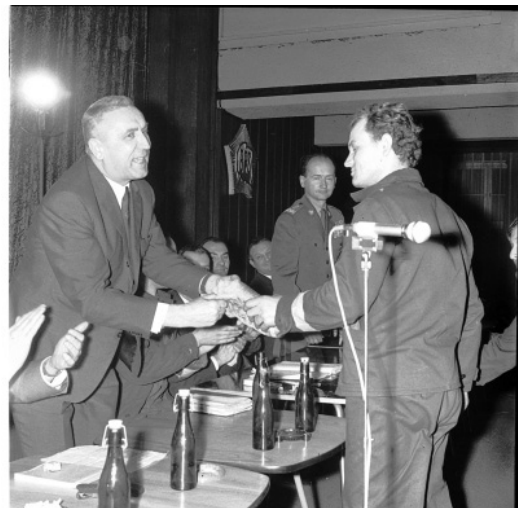
Fot. Maciej Jasiński

Przywódca partii, przywódca strajku



Fot. Maciej Jasiński

Pomożecie? Pomożemy!



Fot. Maciej Jasiński

1 maja 1971 r.



Fot. Jacek Fijałkowski

Narysować Zagładę

Polski komiks historyczny a edukacja

Krzysztof Lichtblau, dziennikarz, krytyk literacki, doktorant na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Narodziny komiksu (ang. *comic strip* – zabawny pasek) związane są z rozwojem prasy, a ich funkcją, w pewnym uproszczeniu, było humorystyczne potraktowanie współczesności. Przełomowe dla tego medium było stworzenie w 1992 roku przez Arta Spiegelmana *Mausa*¹. I choć wtedy nie obyło się bez licznych kontrowersji, to współczesny komiks porusza tematy ważne i nie ogranicza się do swoich humorystycznych funkcji. Od tego momentu zaczęto dostrzegać możliwości artystyczne i narracyjne komiksu.

Od ponad dekady w Polsce obserwujemy znaczny wzrost zainteresowania komiksem, między innymi przez instytucje historyczne, ale nie tylko. Niezwykle istotnym w Polsce wydarzeniem związanym z komiksem historycznym było ukazanie się surrealistycznego *Achtung Zelig! Druga wojna* Krystiana Rosenberga (scen.) i Krzysztofa Gawronkiewicza (rys.) w 2003 roku nakładem niezależnych wydawnictw². Co roku powstaje wiele komiksów historycznych publikowanych przez instytucje rządowe i edukacyjne. Wydają je Muzeum Auschwitz-Birkenau³, Muzeum Powstania Warszawskiego⁴ oraz Instytut Pamięci Narodowej⁵, ale także mniejsze ośrodki, jak na przykład Muzeum Getta Krakowskiego⁶.

Oczywiście nie tylko historia jest przedmiotem zainteresowania twórców komiksów edukacyjnych. Wymienić możemy choćby antologię powstałą po Konkursie na krótką formę komiksową „Julian Tuwim” w 2013 roku, w której znajdują się komiksowe interpretacje dzieł poety⁷. Innym pomysłem była seria *Od Podstaw* wydawnictwa Emblemata. W serii ukazały się części poświęcone między innymi socjologii, feminizmowi, Kartezjuszowi, Jamesowi Joyce’owi, Friedrichowi Nietzsche’mu, Jacques’owi Derri-

dzie. Publikacje te zawierały wiele elementów komiksowych, w których autorzy wykorzystali specyfikę medium do tłumaczenia podstaw różnych idei. Były to jednak tłumaczenia publikacji obcojęzycznych.

W niniejszym tekście przedmiotem mojego zainteresowania są dwa polskie komiksy historyczne, przy czym każdy z nich reprezentuje zupełnie inne podejście do opisywania przeszłości. Pierwszy to *Westerplatte: Załoga śmierci* Mariusza Wójtowicza-Podhorskiego i Krzysztofa Wyrzykowskiego⁸, zaś drugi, wydany przez Centrum Dialogu im. Marka Edemana w Łodzi, to *Naród zatracenia* Macieja Świerkockiego i Mariusza Sołtysika⁹.

Westerplatte: Załoga śmierci

Komiks o obronie Westerplatte to przede wszystkim próba wiernego odwzorowania zdarzeń. Jak piszą w posłowie autorzy: „Naszym celem było jak najwierniejsze odtworzenie obrony Westerplatte w 1939 r., jak i historii tego miejsca w latach poprzedzających wybuch II W.Ś. Zdecydowana większość dialogów bohaterów pochodzi z autentycznych relacji i wspomnień obrońców, podobnie jak i część narracji. Wszystkie

przedstawione epizody miały miejsce w rzeczywistości. Zrekonstruowaliśmy na podstawie zachowanych zdjęć i opisów szereg nieistniejących już obiektów i placówek na Westerplatte. Staraliśmy się również odtworzyć wyposażenie i uzbrojenie walczących stron z tamtego okresu, opierając się na fachowej literaturze (...). Niemniej jednak świadomi jesteśmy tego, że nie wszystko mogło udać nam się odtworzyć, pokazać tak, jak mogło to prawidłowo wyglądać¹⁰.

Te dążenia autorów do opisywania faktów są widoczne na wielu płaszczyznach. Rozpocznijmy od warstwy ikonicznej. Komiks ten jest monochromatyczny (podobnie zresztą jak *Naród zatracenia*). Jak pisze Kazimierz Wolny-Zmoryński: „fotoreportaże czarno-białe syntezują rzeczywistość, kolor natomiast odciąga uwagę odbiorców od zasadniczego problemu, rozprasza ich, zagłusza zawartą w obrazie informację”¹¹. Podobnie konstruowane są komiksy, zwłaszcza historyczne. Celem takiego zabiegu estetycznego jest uwypuklenie pewnych elementów kosztem innych – czarno-białe obrazy odwołują się do naszej pamięci historycznej. Oglądając zdjęcia czy filmy z tamtego okresu, bez problemu wiążemy je z konkretnym czasem i realiami. Zmienia się to znacząco w filmie. Choćby *Miasto 44* (reż. J. Komasa, 2014) było przepełnione barwami, a warto dodać, że twórcy w narracji wykorzystali wiele technik komiksowych.

W *Westerplatte: Załoga śmierci* mamy również odwzorowane w kadrach fotografie, niejako potwierdzające autentyczność narracji. Dodatkowo bardzo istotne jest umieszczanie w komiksie dokładnych mapek prezentujących rozkład jednostek.

Całość narracji spajana jest przez kartki z kalendarza listkowego, które przedstawiają kolejne dni obrony Westerplatte. Autorzy ukazują wydarzenia chwila po chwili. Czytelnik dowiaduje się chociażby o dokładnej liczbie wystrzałów przez

pancernik Schleswig-Holstein w konkretnym czasie. Bardzo ważne w tym komiksie jest to, że autorzy nie boją się wniknąć w skomplikowaną historię obrony. Starają się dokładnie przedstawić taktykę i rozterki obu stron konfliktu. Jednakowoż zarzucić możemy twórcom, że w dość otwarty sposób mitologizują tę historię, jednak pokazując przy tym wycofanie i brak wiary w jakikolwiek sukces majora Henryka Sucharskiego. Podkreślają przez to znaczącą rolę rzeczywistego dowódcy obrony Westerplatte – Franciszka Dąbrowskiego.

Jeżeli założymy, że komiks może zrezygnować z artystycznych elementów narracji, to *Westerplatte: Załoga śmierci* jest tego doskonałym przykładem. Dorota Krawczyńska i Grzegorz Wołowicz, mając na uwadze kontekst literatury

Holocaustu, stwierdzili, że: „Dominująca tendencja, przybierająca różne formy w konkretnych realizacjach, polegała na odrzuceniu wszelkich atrybutów tradycyjnie pojmowanej literackości, konwencjonalnie rozumianego artyzmu, w imię prostoty wyrazu, dającej poczucie zbliżenia do prawdy, która postrzegana jako wartość nadrzędna – staje się podstawowym wymogiem stawianym literaturze. Owa pożądana prostota wyrazu osiągnana jest poprzez zastosowanie albo formy jak najbardziej

ascetycznej, niekiedy wręcz »przezroczystej«, nawiązującej do nieliterackich, urzędowych bądź potocznych, sposobów wypowiedzi, albo formy »rozbitej«, świadomie kalekiej, ostentacyjnie naruszającej utrwalone przyzwyczajenia czytelnicze”¹².

Naród zatracenia

W *Narodzie zatracenia* autorzy w luźny sposób podchodzą do wydarzeń historycznych z getta łódzkiego. Akcja komiksu rozpoczyna się w latach 30. w Łodzi. Jest to opowieść o małym chłopcu – Dawidzie. Imię to nadał mu przybrany

W *Narodzie zatracenia* znalazły się fragmenty gazet czy ogłoszeń oraz fotografie przerobione na komiksowe kadry, co jest stałym elementem komiksów historycznych. Autorzy komiksu świadomie poruszają się w porządkach różnych dyskursów, gatunków i mediów. Ta szeroka perspektywa powoduje, że trudno mówić o docelowym odbiorcy, gdyż komiks jest bardzo ciekawym źródłem dla badaczy, ale i cennym dziełem edukacyjnym dla młodzieży.

ojciec – Rum, Żyd i perukarz, kiedy niemowlę zostało podrzucone pod jego drzwi.

Nie wiemy więc, kim dokładnie z urodzenia jest główny bohater. Brak tożsamości narodowej podkreślony jest przez kadry, na których nie widzimy twarzy chłopca, gdy jest niemowlakiem. Zajmuje się nim przybrana siostra – Esterka. Widzimy więc w tym parafrazę biblijnej historii Mojżesza, którego w płynącym koszu obserwowała siostra Miriam zanim wyłowiła go córka faraona. Choć zdarza się, że Rum wytyka mu to, iż jest spoza rodziny, to wychowuje go w duchu judaizmu – czytając Torę, prowadząc do synagogi i ucząc hebrajskiego.

Życie Dawida zmienia się po pożarze domu, który spowodowany był antysemitycznym atakiem na zakład Ruma, który ginie, ratując oboje dzieci. Żyd nie zdążył wyskoczyć przez okno, gdyż przez dłuższą chwilę musiał szarpać się z Dawidem, który bał się skoku. Estera ginie w getcie, powieszona po tym, gdy wychodzi na jaw, że wydawała fałszywe dokumenty niektórym Żydom. Wszystko przez list, który napisał Dawid. Nie zrobił tego celowo, ale nieopatrznie; śmierć Esterki, w podobny sposób jak śmierć Ruma, obciąża głównego bohatera. Jednak inicjalnym momentem w życiu Dawida, wprowadzającym go na drogę zła, jest donos na prezesa domu dziecka, Chaima Mordechaja Rumkowskiego, którego posądza o pedofilię, tylko dlatego, że odczuwa zazdrość. Dodatkowo, już w getcie, Dawid nabiera przekonania, że jest niewidzialny, co jeszcze bardziej podkreśla jego odrębność.

Obraz Chaima Rumkowskiego skonstruowany w komiksie jest dość jednostronny. Postać ta wydaje się prześladować Dawida. Już samo imię jego przybranego ojca – Ruma – jest kryptogram nazwiska prezesa. To on zabiera mu to, co jest dla niego ważne: miłość Esterki, kontakt z Sarą. To właśnie Rumkowskiego bohater obwinia o brak akceptacji

otoczenia. Dość dokładnie obserwujemy, jak Rumkowski w getcie chodzi na ustępstwa z Niemcami, by wywalczyć pewne prawa dla najbliższego otoczenia. W komiksie widać inspiracje wspomnieniami Etki, a właściwie Estery Daum, która przez 1653 dni była sekretarką Rumkowskiego. Choć oczywiście różnic biograficznych rzeczywistej postaci i tej z komiksu jest wiele, na przykład postać fikcyjna zostaje powieszona, zaś prawdziwa Estera umiera w 2001 roku w Izraelu. Autorzy wykorzystali zatem tylko pewien element życiorysu rzeczywistej postaci.

Dawid opuszcza łódzkie getto i udaje się w drogę po walczącej Europie. Odwiedza między innymi Chełmno, jest na froncie, zaś swoją podróż kończy w miejscu, które podobało mu

się najbardziej – w Auschwitzu. W tym obozie znajduje na ziemi *Boską komedię* Dantego. Dzieło to kojarzy się z narracją Primo Leviego¹³. Dawid otwiera książkę, która nie jest Starym Testamentem – jedyną lekturą, którą bohater na kartach komiku reinterpretuje, a w zasadzie dekonstruuje. Komentarz bohatera na obraz Auschwitz jest podkreśleniem wielkości dramatu: „Ten obóz nie był wytworem rozumu, lecz jego zaprzeczeniem, sztywnością człowieczeństwa. Straszniejszego i bardziej beznadziejnego

miejsca nie widziałem nigdy wcześniej ani potem¹⁴, i dalej: „kiedy później przyglądałem się panoramie obozu, który trochę przypominał mi pejzaż ze szczęśliwego dzieciństwa, wybuchnąłem śmiechem, bo ten poeta, powołujący się na sprawiedliwość, jak Niemcy, sugerował, że może istnieć straszliwsze piekło, niż to, na które patrzyłem, i to straszliwe dlatego, że nieskończone. Co za głupiec! Tutaj, w tym piekle, najgorsze było to, że człowiek do ostatniej chwili łudził się, że może zdarzyć się cud, który go ocali¹⁵.”

Narrację kończą kadry przedstawiające współczesność, kiedy to dorosły bohater obser-

Przedstawione komiksy prezentują zupełnie odmienne sposoby podejścia do przedstawiania historii, ale również ich autorzy, jak wolno przypuszczają, stawiają sobie różne cele. Komiks *Westerplatte: Załoga śmierci* to próba stworzenia kroniki historycznej przez wykorzystanie atrakcyjnego medium. W *Narodzie zatracenia cenne* jest przede wszystkim uwikłanie w różne dyskursy (m.in. literatury Holocaustu), perspektywa moralności i szczegółowe opisanie życia w getcie.

wuje wiadomości telewizyjne i ogląda neonazistów. Na ścianie nad jego kanapą widzimy zdjęcie Auschwitz, podpisane tytułem książki Primo Leviego: *Czy to jest człowiek?* Komentarz bohatera jest bardzo ostry. Jedyną różnicą, która dzieli te ponad pół wieku, jest to, że teraz nie musi podróżować, by oglądać zło – wystarczy pilot od telewizora. Pointuje: „Nie rozumiem, że oni sami żyją w jednym wielkim getcie, i niestrudzenie będą robić swoje – nawet jeżeli postanowią udawać, że ich nie widzę”¹⁶.

W *Narodzie zatracenia* znalazły się fragmenty gazet czy ogłoszeń oraz fotografie przerobione na komiksowe kadry, co jest stałym elementem komiksów historycznych. Autorzy komiksu świadomie poruszają się w porządkach różnych dyskursów, gatunków i mediów. Ta szeroka perspektywa powoduje, że trudno mówić o docelowym odbiorcy, gdyż komiks jest bardzo ciekawym źródłem dla badaczy, ale i cennym dziełem edukacyjnym dla młodzieży.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej komiksy prezentują zupełnie odmienne sposoby podejścia do przedstawiania historii, ale również ich autorzy, jak wolno przypuszczać, stawiają sobie różne cele. Komiks *Westerplatte: Załoga śmierci* to próba stworzenia kroniki historycznej przez wykorzystanie atrakcyjnego medium. Jego zaletą jest szczegółowość opisu, ale do wad można zaliczyć mało dynamiczną akcję oraz zbyt duży nacisk położony na martyrologię. W *Narodzie zatracenia* cenne jest przede wszystkim uwikłanie w różne dyskursy (m.in. literatury Holocaustu), perspektywa moralności i szczegółowe opisanie życia w getcie (również interesująco przedstawione są sylwetki Rumkowskiego i Biebowa). Zastanowić się możemy, czy konieczne były odstępstwa od prawdy historycznej i stworzenia bohatera rodem z filmów *science fiction*.

Pierwszy z komiksów – poza tym, że jest urozmaiceniem w nauce historii początku drugiej wojny światowej – również może być punktem wyjścia do rozmowy nad tym, czemu przez wiele lat kultywowana była legenda majora Sucharskiego, a pomijano zasługi kpt. Dąbrowskiego. Komiks o getcie łódzkim znakomicie nadawałby się do przeprowadzenia dyskusji o przewar-

tościowaniu moralności w czasach wojny, o fabryczności Zagłady w kontekście teorii Zygmunta Baumana¹⁷, ale także o rzeczywistości kreowanej we współczesnych mediach.

Oczywiście wytwory kultury popularnej nie zawsze są pozytywne z punktu widzenia edukacji. Choćby filmy *Życie jest piękne* Roberta Benigniego i *Pociąg życia* Radu Michalienausa wykorzystują tylko „dekoracje” historii. Pierwszy z nich ma przede wszystkim wzruszyć, a drugi – rozbawić.

Ważne, by nauczyć młodzież poruszania się po dziełach tworzonych przez kulturę popularną z uwagi na jej wszechobecność. Nie można się jej bać, nie można jej pominąć. Na koniec polecam również, wydany ostatnio w Polsce, komiks teoretyczny o komiksie – *Zrozumieć komiks* Scotta McClouda¹⁸. Czyta się go z wielką przyjemnością i może być znakomitą podstawą do dalszej pracy z tym medium.

Przypisy

¹ Zob. A. Spiegelman, *Maus*, przeł. P. Bikont, Kraków 2010.

² Zob. *Achtung Zelig! Druga wojna*, K. Rosenberg (scen.), K. Gawronkiewicz (rys.), Poznań 2004.

³ Muzeum Auschwitz wydało cztery części cyklu *Epizody z Auschwitz: Miłość w cieniu Zagłady* (2009), *Raport Witolda* (2009), *Ofiara* (2010), *Nosiciele tajemnicy* (2011).

⁴ Co roku zostają wydane kolejne antologie komiksowe poświęcone epizodom Powstania Warszawskiego, które wyłaniane są z nadsyłanych prac konkursowych.

⁵ Tutaj wymienić możemy choćby trzyczęściową serię *Wilcze tropy*, która poświęcona jest żołnierzom wyklętym. Jednak komiksów IPN-u jest znacznie więcej.

⁶ Zob. T. Bereźnicki, *Aptekarz w getcie krakowskim*, Kraków 2012.

⁷ Zob. *Antologia Konkursowa. Konkurs na krótką formę komiksową „Julian Tuwim”*, pod red. M. Bałczewskiego i M. Lachman, Łódź 2013.

⁸ Zob. *Westerplatte: Załoga śmierci*, M. Wójtowicz-Podhorski (scen.), K. Wyrzykowski (rys.), Gdańsk 2004.

⁹ Zob. *Naród zatracenia*, M. Świerkocki (scen.), M. Sołtysik (rys.), Łódź 2014.

¹⁰ *Westerplatte: Załoga śmierci*, dz. cyt., s. 4.

¹¹ K. Wolny-Zmorzyński, *Fotografia dziennikarska. Teoria – praktyka – prawo*, Warszawa 2011, s. 35.

¹² D. Krawczyńska, G. Wołowicz. *Fazy i sposoby pisania o Zagładzie w literaturze polskiej*, w: *Literatura polska wobec Zagłady*, red. A. Brodzka-Wald, D. Krawczyńska, J. Leociak, Warszawa 2000, s. 18.

¹³ Dokładnie to wykorzystanie motywów *Boskiej komedii* w twórczości Prima Leviego z perspektywy narratystycznej opisuje H. White, *Realizm figuralny w literaturze świadectwa*, przeł. E. Domańska, w teogoż: *Proza historyczna*, Kraków 2009, s. 199–220.

¹⁴ M. Świerkocki, M. Sołtysik, dz. cyt., s. 115.

¹⁵ Tamże, s. 118–119.

¹⁶ Tamże, s. 124.

¹⁷ Zob. Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, przeł. F. Jaszuński, Warszawa 1992.

¹⁸ Zob. S. McCloud, *Zrozumieć komiks*, przeł. M. Błażejczyk, Warszawa 2015.

(Post)migracje i tożsamość

Gimnazjalny projekt edukacyjny jako metoda poznawania regionalnego dziedzictwa kulturowego. Część I

Maria Bieniek, doktor, adiunkt w Zakładzie Historii XIX wieku w Instytucie Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Iwona Jóźwiak, doktor, doradca metodyczny historii w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie

Od 1 września 2009 r. w gimnazjach obowiązuje nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, wprowadzona do szkół rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r.¹ Wskazano w niej cele nauczania, najważniejsze umiejętności oraz wymagania ogólne i szczegółowe do poszczególnych przedmiotów. Wśród celów kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym podstawa programowa wymienia między innymi: „zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów oraz kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”.

Najbardziej odpowiednim sposobem rozwijania umiejętności wskazanych w podstawie programowej jest projekt edukacyjny². Jako metoda pracy szkolnej projekt zdążył się upowszechnić w polskiej oświacie na długo przed wejściem w życie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 20 sierpnia 2010 r.³, nakładającego na gimnazja obowiązek stworzenia uczniom warunków do wykonywania projektów edukacyjnych. Projekt był stosowany przez wielu nauczycieli, z uwagi na rozliczne i bezdyskusyjne walory dydaktyczne i wychowawcze. Po obligatoryjnym wprowadzeniu projektów edukacyjnych do gimnazjów, metoda ta przeżywa swój renesans i zyskuje na znaczeniu.

Regionalizm a metoda projektów

Intencją pomysłodawców tego wymogu było za-inspirowanie nauczycieli do uwolnienia kreatywności gimnazjalistów. Kształcenie metodą projektu zespołowego przygotowuje uczniów do pełnienia ról społecznych i zawodowych. Projekt jest skuteczną metodą uczenia wielu istotnych umiejętności (m.in. planowania, współpracy, dzielenia się zadaniami i odpowiedzialnością, samoorganizacji, komunikacji, prezentacji, samooceny) oraz rozwijania postaw określanych jako kompetencje kluczowe. Ułatwia przyswajanie i utrwalanie wiedzy, uczy samodzielności w wyszukiwaniu informacji, ich selekcjonowania, wykorzystywania do wykonywania zadań i rozwiązywania rozpoznanych

problemów. Kształtuje kulturę współpracy, uczy osoby współpracujące ze sobą odpowiedzialności, wytrwałości, wzajemnego szacunku i tolerancji. Nie bez znaczenia jest też pozytywne na ogół nastawienie młodzieży do pracy tą metodą. Jeżeli uczniowie poważnie potraktują zaproponowany im kontrakt, uznają za istotne cele realizowanego projektu, zaangażują się w wykonanie kolejnych zadań, a końcowy efekt wysiłku całego zespołu zyska akceptację, wówczas praca nad projektem może stać się jednym z ważniejszych doświadczeń w ich karierze szkolnej⁴.

Głównym wyróżnikiem metody projektów spośród innych metod dydaktycznych jest wysoki poziom samodzielności uczniów przy wykonywaniu podjętych prac. Założeniem metody projektów jest duża swoboda w wyborze działań zarówno przez nauczyciela, jak i zespół uczniów oraz odejście od schematyczności i sztywności charakterystycznej dla wielu klasycznych metod kształcenia. Projekty mogą dotyczyć jednego przedmiotu albo mieć charakter interdyscyplinarny (czyli łączyć wiadomości i umiejętności z różnych przedmiotów), mogą obejmować treści określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub wykraczać poza nie. Dobrze, jeśli tematyka projektów jest czerpana z otaczającej rzeczywistości i odnosi się do tego, co bliskie uczniom. Dlatego też gimnazjalny projekt edukacyjny stwarza szerokie możliwości m.in. do realizacji tematyki regionalnej.

Wśród wielu zmian w polskiej oświacie, jakie wprowadziła nowa podstawa programowa, znalazła się likwidacja ścieżek międzyprzedmiotowych, w tym ścieżki „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”. Tematyka związana z regionem i małą ojczyzną została z powrotem wpleciona w treści podstawy programowej odnoszące się do poszczególnych przedmiotów szkolnych. Analiza treści podstawy programowej pod kątem obecności zagadnień regionalnych prowadzi do wniosku, że na II, III i IV etapie edukacyjnym występują one w bardzo ograniczonym zakresie⁵. Obserwacja praktyki szkolnej dowodzi, że rezygnacja ze ścieżki regionalnej nie wpłynęła mobilizująco na środowisko nauczycielskie. Nauczyciele sami muszą wyłuskać treści regionalne z podstawy programowej i zrealizować je na własnym przedmiocie. Sami muszą też zdecydować, w jakim zakresie i w jaki sposób realizować te zagadnienia.

Do zapoznawania uczniów z historycznym i kulturowym dziedzictwem miejscowości i regionu oraz cechami wyróżniającymi ich małe ojczyzny, świetnie nadaje się metoda projektów. W latach poprzedzających wejście w życie nowej podstawy programowej była ona wielokrotnie wykorzystywana w szkołach województwa warmińsko-mazurskiego. Przykładem zastosowania metody projektów do poznania przez uczniów wybranych elementów regionalnego dziedzictwa kulturowego był udział uczniów olsztyńskiego Gimnazjum nr 9 w projekcie edukacyjnym „Poznaj i pokochaj wielokulturowość Warmii i Mazur”, realizowanym w roku szkolnym 2005/2006. Omówienie założeń i efektów tego projektu poprzedzone zostanie informacjami na temat struktury narodowościowej i etnicznej województwa warmińsko-mazurskiego oraz specyfiki kulturowej regionu po 1945 r., czyli zagadnień, które były przedmiotem zainteresowania olsztyńskich gimnazjalistów realizujących projekt.

Wielokulturowe pogranicze

W wyniku powojennych zmian granic Polski na terenie Warmii i Mazur nastąpiło zetknięcie się społeczności złożonych z ludności rodzimej, mających tożsamość ukształtowaną od pokoleń, oraz społeczności postmigracyjnych. Odrębności etniczne i kulturowe różnych grup ludności, współistniejących i współżyjących na tym obszarze, wskazują na występowanie cech charakterystycznych dla wielokulturowego społeczeństwa pogranicza, rozumianego zwykle jako obszar współżycia różnych grup o wyraźnie wykształconej odrębności etnicznej, językowej, kulturowej.

Specyfiką Warmii i Mazur po 1945 r. była niespotykana dotąd migracja i niemal całkowita wymiana ludności. Po II wojnie światowej w Olsztyńskiem zamieszkiwały cztery podstawowe grupy ludności: ludność rodzima (mieszkańcy dawnych Prus Wschodnich, wcześniej obywatele niemieccy, po weryfikacji narodowościowej uznani za Polaków)⁶, osadnicy z województwa Polski centralnej⁷, repatrianci z dawnych Kresów Wschodnich (Polacy z terenów włączonych w granice ZSRR, głównie z Wileńszczyzny i Wołynia)⁸ oraz osadnicy ukraińscy i Łemkowie, przesiedleni przymusowo w 1947 r. w wyniku akcji „Wisła” z Rzeszowskiego oraz Lubelskiego⁹. Mniejsze grupy osadników tworzyli m.in. Białorusini, Litwini, Romowie.

Zasiedziały historycznie jest ludność niemiecka, Mazurzy i Warmiacy oraz staroobrzędowcy – potomkowie dawnych emigrantów z carskiej Rosji. Warmiacy i Mazurzy zamieszkują swoje historyczne tereny. Ukraińcy zasiedlają północne powiaty województwa od granicy z Obwodem Kalinińskim do Olsztyna (największe skupiska – od Braniewa po Banie Mazurskie, a w środkowej części województwa – Olsztyn i Mrągowo). Romowie osiedli głównie w miastach (m.in. w Olsztynie). Niemcy są rozproszeni na terenie całego województwa; dużą część rodzin niemieckich stanowią małżeństwa mieszane. Białorusini (w znacznej mierze zasymilowani) zamieszkują północną i środkową część województwa, a Litwini – północno-wschodnie gminy województwa, znajdujące się na terenie powiatów olecko-gołdapskiego i ełckiego¹⁰.

Według danych Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań (dalej: NSP) z 2011 r., województwo warmińsko-mazurskie znajduje się na czwartym miejscu pod względem liczby przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych¹¹. Na obszarze województwa jest sześć gmin, w których co najmniej 10% mieszkańców zadeklarowało tożsamość narodowo-etniczną inną niż polska. NSP z 2011 r. badał tzw. tożsamość złożoną respondentów, czyli sytuację, w której badany deklaruje związek z więcej niż jedną tożsamością narodową bądź etniczną. Na łączną liczbę 1 452 147 mieszkańców województwa warmińsko-mazurskiego, polską identyfikację narodowo-etniczną podało 1 417 087 osób, w tym 1 404 664 (99,1%) – identyfikację jednorodną (pojedynczą) i 12 423 (0,9%) – identyfikację złożoną (podwójną – polską i niepolską). Inną niż polska identyfikację narodowo-etniczną podało 25 511 osób, w tym 12 594 (49,4%) – jednorodną i 12 917 (50,6%) – złożoną (tożsamości mniejszościowej towarzyszy polska). Do najliczniejszych innych niż polska identyfikacji narodowo-etnicznych w świetle spisu należą deklaracje ukraińskie (ogółem 13 381, w tym 9088 pojedynczych) i niemieckie (ogółem 4843, w tym 1682 pojedyncze). W porównaniu z NSP z 2002 r., zwiększyła się wyraźnie liczba identyfikacji mazurskich (ogółem 816, w tym 68 pojedynczych). Odnotowano również deklaracje romskie (ogółem 775), rosyjskie (633), białoruskie (694) i łemkowskie (212). Województwo zamieszkują także osoby deklarujące przynależność amerykańską (291), angielską (411), litewską (418), śląską (409), kaszub-

ską (290) i włoską (267). W odniesieniu do 21 972 osób nie udało się ustalić przynależności narodo-wo-etnicznej¹².

W spisie z 2011 r. zadano również pytanie o język używany w kontaktach domowych. Używanie języka polskiego zadeklarowało 1 348 000 osób (92,86% mieszkańców województwa), a około 1 336 000 (92,01%) posługuje się nim jako jedynym. Osoby, które używają w kontaktach domowych oprócz polskiego jeszcze innego języka stanowią 0,79% mieszkańców, a dwa języki niepolskie wskazało 0,06%. Wyłącznie językiem niepolskim posługuje się 0,15% mieszkańców województwa, a w odniesieniu do 6,99% nie udało się ustalić tych danych¹³.

Na mozaikę narodowościowo-etniczno-językową nakłada się częściowo zróżnicowanie wyznaniowe i religijne regionu. W świetle danych z 2012 r. w województwie warmińsko-mazurskim mamy 1 483 150 wyznawców Kościoła rzymskokatolickiego, 220 700 – Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego, 4219 należących do Związku Wyznania Świadków Jehowy, 3515 – Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, 1760 – Kościoła Ewangelicko-Methodystycznego, 1385 – Kościoła Zielonoświątkowego. Liczba wyznawców żadnego z pozostałych kościołów i związków wyznaniowych nie przekracza 1000 wiernych¹⁴. Ukraińcy są wyznania greckokatolickiego¹⁵ (należący do Kościoła Katolickiego Obrządku Bizantyjsko-Ukraińskiego stanowią ok. 70%) lub prawosławnego (wyznawcy Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego stanowią ok. 30%). Niemcy są wyznania rzymskokatolickiego (ok. 60%) lub ewangelickiego (ok. 40%), Białorusini są w większości prawosławnymi. Romowie są katolikami, ale w Olsztynie część należy do Kościoła Zielonoświątkowego. Warmiacy to tradycyjnie katolicy, Mazurzy – ewangelicy. Litwini są wyznania rzymskokatolickiego, a Rosjanie zamieszkujący teren województwa warmińsko-mazurskiego to prawosławni lub starowiercy (potomkowie rosyjskich staroobrzędowców tradycyjnie zasiedlają okolice Wojnowa i Ukty)¹⁶.

Historia a wielokulturowość

Edukacja regionalna odgrywa szczególną rolę na obszarze wielokulturowym¹⁷. Istotne jest w tym przypadku ukierunkowanie kształcenia historycznego na poznawanie wielokulturowego dziedzictwa regionu, na dostrzeganie obecności we wspólnej historii mniejszości narodowych

i etnicznych. W ideach regionalizmu i lokalizmu szuka się współcześnie szansy na zbudowanie tożsamości własnej i identyfikacji z grupą, inspiracji do aktywności i kreatywnych działań w małych ojczyznach, sposobu na łatwiejsze poruszanie się wśród mieszkańców lokalnego środowiska oraz ułożenie niejednokrotnie trudnych stosunków między społecznościami lokalnymi¹⁸. Jak dowodzi Adam Suchoński: „Stosunek naszego społeczeństwa do innych narodów, w tym także tej ich części, która żyje obecnie w Polsce, jest najczęściej kształtowany przez pryzmat wiedzy historycznej, z jaką spotykamy się zarówno w edukacji szkolnej, jak również pozaszkolnej. Ekspozowanie przez lata wątku politycznego i związanych z nim sytuacji konfliktowych doprowadziło do ukształtowania wielu, najczęściej negatywnych, stereotypów. Dotyczy to głównie stosunków polsko-niemieckich, polsko-rosyjskich, polsko-ukraińskich. Określony syndrom stereotypowych cech narodowych, w zależności od punktu widzenia, będzie nabierać albo kolorytu przywar, albo zalet. Ukształtowane historycznie negatywne stereotypy są zazwyczaj przenoszone na mniejszości narodowe. Rodzi to nader często sytuacje konfliktowe, eliminuje tolerancję, wyzwala akty agresji”¹⁹.

Nauczanie historii na pograniczach etnicznych, wyznaniowych i kulturowych wymaga od nauczyciela dobrej znajomości krajobrazu kulturowego regionu²⁰. W sytuacji pracy z zespołami uczniowskimi mieszanymi pod względem etnicznym niezbędne jest duże wyczucie, zwłaszcza w odniesieniu do prezentacji epizodów z historii najnowszej, odmiennie interpretowanych, znajdujących się na styku historii szkolnej z doświadczeniem rodzinnym czy osobistym wychowanków. „Polska szkoła nie może stawiać sobie jako celu asymilacji” – stwierdza dobitnie Marian Eckert. „Nie wolno jej jednak także utrzymywać separatyzmu. Szkoła lub placówka wychowawcza powinna mieć specjalny program kształtowania szacunku dla różnic kulturowych, szukania pomostu dla porozumienia międzykulturowego przez tworzenie mechanizmu komunikacji, szczególnie upowszechniania dialogu oraz atmosfery tolerancji dla »inności«”²¹. W podobnym tonie wypowiada się Jerzy Nikitorowicz: „Szkoła winna sprzyjać rozwojowi tożsamości kulturowej i międzykulturowej, nadawać rangę i znaczenie wartościom rodzinno-familijnym i lokalnym, etnicznym, wyznaniowym i jednocześnie

kształtować umiejętności komunikacji i dialogu (...)”²². Poza zajęciami lekcyjnymi nieocenione, z punktu widzenia efektywności oddziaływań wychowawczych, wydają się być także wszystkie dodatkowe działania nauczycieli skierowane na zapoznanie z historią i wielokulturowym dziedzictwem regionu, jak np. udział szkół w różnych akcjach i konkursach oraz uwzględnianie tej tematyki w prowadzonych projektach edukacyjnych.

Projekt „Poznaj i pokochaj wielokulturowość Warmii i Mazur”

Wielokulturowość regionu warmińsko-mazurskiego, „ta historyczna i ta wyrażająca się obecnością mniejszości narodowych”²³, powinna jawić się nauczycielom historii (i nie tylko tego przedmiotu) jako obszar ciekawych penetracji dokonywanych wspólnie z uczniami. Pojęcie edukacji regionalnej dotyczy nie tylko szkoły, przedmiotu, konkretnych lekcji. Odnosi się do działań interdyscyplinarnych, oddziaływań na młodzież szkoły, innych instytucji, wspólnot lokalnych, rodziny. Ciekawym przykładem pogłębionego wprowadzenia uczniów w tematykę regionalną, zapoznania z wybranymi elementami historycznych tradycji regionalnych i lokalnych oraz zbadania stosunku do dziedzictwa kulturowego regionu, może być udział uczniów olsztyńskiego Gimnazjum nr 9 z Oddziałami Integracyjnymi w projekcie „Poznaj i pokochaj wielokulturowość Warmii i Mazur”. Gimnazjum skorzystało z oferty „Małych grantów”, będących jednym z wariantów uczestnictwa w ogólnopolskim programie „Akademia Szkoły z klasą”. „Małe granty” zostały zaoferowane placówkom, które wcześniej otrzymały tytuł „Szkoły z klasą”. Organizatorami akcji były Agora SA (wydawca „Gazety Wyborczej”) oraz Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej. Temat projektu został zaproponowany przez jego realizatorów. Intencją autorek artykułu jest nie tyle szczegółowe omówienie etapów realizacji tego projektu, co raczej ukazanie go jako metody kształcenia, która zainspirowała nauczycieli i uczniów do różnorodnych działań służących zgłębieniu problematyki wskazanej w tytule projektu.

W projekcie realizowanym w roku szkolnym 2005/2006 wzięło udział około czterdziestu uczniów z klas I–III, chcących lepiej poznać zróżnicowanie narodowościowo-etniczne Warmii i Mazur. Opiekunami poszczególnych zespołów projektowych byli nauczyciele historii (m.in. Iwona

Jóźwiak), języka polskiego, sztuki, geografii i języka niemieckiego. Celem przyświecającym realizacji projektu było pogłębienie tożsamości lokalnej młodzieży i poczucia przynależności do miejsca zamieszkania, wdrażanie młodzieży do zauważania, rozumienia i akceptowania różnych kultur i ludzi (nosicieli kultur), kształtowanie postawy otwartości wobec „inności”, wzajemnej chęci poznania, współpracy i dialogu. Istotne było dostrzeżenie przez uczniów (w toku realizacji zadań projektowych) związku między przeszłością a teraźniejszością regionu, zainteresowanie miejscowym dziedzictwem, poznanie kultury najliczniejszych na tym terenie mniejszości narodowych i etnicznych oraz kształtowanie umiejętności integrowania wiedzy szkolnej i pozaszkolnej. Założeniem w trakcie poznawania specyfiki małej ojczyzny, wyróżniających ją cech i wytworzonych wartości, było oddziaływanie nie tylko na umysł (dyspozycje poznawcze), ale także na wrażliwość różnego typu: społeczną, estetyczną, moralną.

Aby zrealizować założone cele podjęto szereg działań. Objęły one m.in.:

- przeprowadzenie przez nauczycieli historii we wszystkich klasach gimnazjum lekcji i pogadek na temat historii Warmii i Mazur, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów demograficznych po II wojnie światowej;
- zwiedzanie przez uczniów wystaw: „Atlantyda Północy. Dawne Prusy Wschodnie w fotografii z lat 1864–1944” (Biuro Wystaw Artystycznych w Olsztynie) i „Biała Róża” (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie);
- udział uczniów w lekcjach muzealnych (plebiscyt na Warmii i Mazurach z 1920 r.; bożonarodzeniowe i wielkanocne tradycje warmińskie);
- obejrzenie wystawy zdjęć Olsztyna z lat 1900–2000 w Domu Gazety Olsztyńskiej;
- wysłuchanie wykładów dotyczących kultury i tradycji regionu, przeprowadzonych przez etnografa Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie;
- przygotowanie przez studentów historii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i przedstawienie uczniom prezentacji multimedialnej na temat Warmii i Mazur;
- przeprowadzenie kwerendy bibliograficznej w celu pozyskania informacji na temat mniejszości narodowych i etnicznych regionu, z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych przed i po 1945 r.;
- odwiedzenie siedzib stowarzyszeń mniejszości niemieckiej i ukraińskiej w celu poznania działalności tych instytucji i zebrania informacji korespondujących z tematyką projektu;
- przeprowadzenie przez uczestników projektu wywiadów z członkami rodzin w celu ustalenia, kiedy i skąd przybyli na Warmię i Mazury przodkowie uczniów;
- organizację na terenie szkoły konkursu ortograficznego (tekst zaproponowany uczniom poświęcony był mniejszościom narodowym i etnicznym zamieszkującym region);
- opracowanie wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów Gimnazjum nr 9 w Olsztynie;
- zbieranie i dokumentowanie przez uczniów różnorodnych śladów kultury materialnej i duchowej regionu, opracowanie zebranych materiałów i przygotowanie ich do prezentacji na forum szkoły.

Każdy zespół uczniowski realizował zaplanowane działania projektowe według harmonogramu opracowanego wspólnie z opiekunem. Efektem końcowym projektu miało być publiczne zaprezentowanie zgromadzonych informacji i materiałów na temat dziejów regionu oraz miejsca poszczególnych mniejszości narodowych i grup etnicznych we wspólnej historii.

Finał projektu – z udziałem uczniów, nauczycieli, rodziców i lokalnych mediów – odbył się na terenie szkoły. Uczniowie zaprezentowali ekspozycje tematyczne poświęcone najliczniejszym mniejszościom narodowym i etnicznym oraz przedmioty obrazujące ich kulturę (tradycyjne ubiory, wytwory rękodzieła ludowego, przedmioty kultury religijnej). Wyeksponowano też (opracowane przy użyciu narzędzi komputerowych) wyniki badań ankietowych, którymi objęto uczniów gimnazjum. Elementem podsumowania projektu był miejski konkurs ortograficzny przygotowany przez polonistów. Do udziału w konkursie zostali zaproszeni uczniowie olsztyńskich gimnazjów, a wśród gości nie zabrakło ich opiekunów – nauczycieli języka polskiego. Konkurs był dla nich szansą na pogłębienie wiedzy regionalnej, mógł też stać się inspiracją do podjęcia własnych działań. Pewną atrakcją dla obserwatorów finału projektu była możliwość spróbowania potraw kuchni warmińskiej, mazurskiej oraz ukraińskiej, przygotowanych przez rodziców uczniów, oraz posłuchania muzyki cha-

rakterystycznej dla prezentowanych grup mniejszościowych.

Istotnym elementem projektu było uzyskanie szeregu informacji na temat społeczności uczniowskiej Gimnazjum nr 9 w Olsztynie, typowej szkoły województwa warmińsko-mazurskiego. Do zbadania postawionych problemów wybrana została metoda sondażu dydaktycznego. Posłużono się ankietą zawierającą dwa pytania/zadania otwarte, dające możliwość swobodnej wypowiedzi (Skąd przybyła na Warmię i Mazury Twoja rodzina i kiedy miało to miejsce?; Jakie są – według Ciebie – cechy typowego: Polaka, Niemca, Ukraińca, Warmiaka, Mazura?) oraz sześć pytań/zadań zamkniętych (jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru; jedno z pytań połączono z zadaniem otwartym (Czy któryś z Twoich przodków zamieszkiwał Warmię i Mazury przed 1945 r.?; Czy w Twojej najbliższej rodzinie są osoby identyfikujące się z określoną mniejszością narodową lub etniczną? Jeżeli tak, to podaj z którą; Jakiego jesteś wyznania?; Czy mniejszości narodowe w Polsce powinny mieć zapewnione warunki umożliwiające kultywowanie własnych tradycji?; Czy mniejszości narodowe i etniczne powinny zasymilować się z otoczeniem, w którym żyją, przyjmując język i tradycje danego państwa za swoje?; Czy w szkołach na terenach zamieszkałych przez społeczności mieszane powinien być nauczany język mniejszości jako dodatkowy przedmiot nauczania dla chętnych (przedmiot nadobowiązkowy)?

Pytania w kwestionariuszu ankiety celowo ograniczono tylko do kwestii związanych z tematyką projektu. Ankietę wypełniło anonimowo 346 uczniów gimnazjum, niezależnie od ich zaangażowania w projekt, jednak po przeprowadzonych wcześniej zajęciach poświęconych historii i wielokulturowości regionu²⁴ Badanie ankietowe było swego rodzaju podsumowaniem realizacji zakrojonego na sporą skalę międzyprzedmiotowego projektu edukacyjnego.

Zakończenie

Rozporządzenie MEN-u z 23 grudnia 2008 r. wprowadziło złączenie programowe gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. W gimnazjum materiały nauczania przedmiotu historia kończy się na I wojnie światowej, a historia od 1918 r. do czasów współczesnych jest realizowana (w zakresie podstawowym) w pierwszej klasie szkoły ponad-

gimnazjalnej. Z historią powojenną (a więc także z dziejami Warmii i Mazur po 1945 r.), nauczaną w sposób systematyczny, młodzież styka się dopiero w szkole ponadgimnazjalnej. Zapoznanie uczniów gimnazjów z zagadnieniami wskazanymi w tematyce omówionego projektu przynajmniej częściowo (historia regionu po 1918 r.) odbywa się obecnie jedynie na zajęciach pozalekcyjnych oraz w ramach realizacji projektów edukacyjnych. Pewnym wsparciem w poznawaniu aspektów demograficznych historii Warmii i Mazur jest natomiast uwzględnianie tematyki mniejszości narodowych i etnicznych żyjących obecnie w Polsce oraz przysługujących im praw na lekcjach wiedzy o społeczeństwie.

W nowej sytuacji podejmowanie tej tematyki w gimnazjum wydaje się szczególnie istotne.

Druga część artykułu zostanie opublikowana w kolejnym numerze „Refleksji”.

Przypisy

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17. Obecnie obowiązuje w wersji wprowadzonej rozporządzeniem MEN-u z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r., poz. 977.

² W dziejach myśli pedagogicznej nadawano metodzie projektów różne znaczenia, a czasem nawet różne nazwy. Za ojczyzną metody projektów uznawano Stany Zjednoczone i wiązano ją z nazwiskiem Williama H. Kilpatricka (1871–1965), pedagoga amerykańskiego, profesora Columbia University w Nowym Jorku. W rozprawie *The Project Method* („Teachers College Record” 1918, Vol. XIX, No. 4) Kilpatrick przedstawił istotę i założenia metody projektów oraz podał szeroką definicję projektu. Projekt to w jego rozumieniu „zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym”. Kilpatrick uznał, że metoda projektów nie jest tylko jedną z metod kształcenia, lecz należy ją rozumieć jako metodę ogólną, normę postępowania dydaktycznego, czy wręcz cały system pedagogiczny oparty na „filozofii samodzielnego uczenia się”. Metoda projektów uczyła pracy zespołowej, wspólnego rozwiązywania problemów przez uczniów, dzielenia się rezultatami działań. Młodzi ludzie nabywali kompetencje i postawy pożądane w demokratycznym państwie. W warstwie teoretycznej metoda projektów nawiązywała do doświadczeń Johna Deweya, czołowego przedstawiciela nurtu progresywizmu, do Deweyowskiej metody rozwiązywania problemów. W Polsce pierwsze próby pracy metodą projektów rozpoczęto przed I wojną światową, a szerzej zaczęła być wdrażana do szkół od 1930 r. Metoda stała się popularna na świecie w latach 70. i 80. XX w. W Polsce ponowne zainteresowanie metodą projektów pojawiło się po 1989 r. Lata dziewięćdziesiąte XX w. przyniosły w literaturze pedagogicznej weryfikację poglądów na temat początków metody projektów – jej historia okazała się znacznie dłuższa. Szerzej na ten temat zob.: M.S. Szymański: *O metodzie projektów*, Warszawa 2000, s. 16–17, 31–32; A. Mikina, B. Zajac, *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, s. 64–68, <http://www.>

zsm2.szczecin.pl/pdfty/projekt_gimn/metoda.pdf (dostęp 21 VI 2015). Por. W. Strykowski, A. Burewicz, *Metoda projektów w zajęciach szkolnych*, „Neodidagmata” 31/32, Poznań 2011, s. 7–19.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. z 2010 r., nr 156, poz. 1046, § 21 a. 10 czerwca 2015 r. wyszło kolejne rozporządzenie MEN-u w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843). Zmiany wchodzą w życie od 1 września 2015 r. W § 8. rozporządzenia potwierdzono obligatoryjność (poza wyjątkami) projektu gimnazjalnego wprowadzonego rozporządzeniem z 2010 r.

⁴ A. Mikina, B. Zajac, op. cit. s. 91.

⁵ Szerzej na ten temat zob.: A. Józefowicz, *Region oraz edukacja regionalna w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej*, „Ars inter Culturas” 2013, nr 2, s. 105–117; E.M. Repsch, *O potrzebie edukacji regionalnej*, w: *Czy jest miejsce dla regionalizmów w kontekście integracji europejskiej?*, Zespoły senackie, zeszyt 13, Warszawa 2013, s. 115.

⁶ Na ludność włączonych do Polski obszarów dawnych Prus Wschodnich, poza Mazurami i Warmiakami (te grupy najczęściej określa się terminem „ludność rodzima”) składali się Niemcy (w 1945 r. – 131 tys. osób, 1946 r. – 97 tys., 1947 r. – 11 tys., 1948 r. – 5,8 tys.). A. Sakson, *Warmia i Mazury po 1945 roku – nowa tożsamość czy dezintegracja*, „Borussia” 1992, nr 3–4, s. 45.

⁷ Osadnicy z Polski centralnej pochodzili przede wszystkim z województwa warszawskiego (około 200 tys.; w 1950 r. stanowili 29,5% ogółu mieszkańców ówczesnego województwa olsztyńskiego), białostockiego i lubelskiego (po 9,6%), rzeszowskiego (8%). Ibidem.

⁸ W 1948 r. stanowili ok. 26% mieszkańców województwa. Ibidem.

⁹ Na teren województwa olsztyńskiego w granicach z 1950 r. przesiedlono 56 625 osób, co stanowiło ok. 11,5% ogółu mieszkańców województwa. A. Sakson, *Stosunki narodowościowe na Warmii i Mazurach 1945–1997*, Poznań 1998, s. 134.

¹⁰ W.M. Leyk, *Mniejszości narodowe w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości zamieszkujących Warmię i Mazury*, maszynopis referatu wygłoszonego 10 czerwca 2005 r. w Górowie Iławeckim na szkoleniu nauczycieli w ramach grantu Warmińsko-Mazurskiego Kuratora Oświaty „Rozwijanie i podtrzymywanie tożsamości narodowej, etnicznej i językowej w świetle obowiązującego prawa”, s. 1–2 (tekst powielony w zbiorach autorki).

¹¹ *Czwarty raport dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2013, s. 6. https://www.google.pl/?gws_rd=ssl#q=mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl%2Fdownload%2F86%2F...%2FTekstIVRaportu.pdf (dostęp 20 IX 2014).

¹² Ludność według rodzaju i złożoności identyfikacji narodo-etnicznych w 2011 roku. Warmińsko-mazurskie. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011; dane uzyskane od Pełnomocnika ds. Mniejszości Narodowych i Etnicznych przy Urzędzie Marszałkowskim w Olsztynie. Por.: *Raport z wyników w województwie warmińsko-mazurskim. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Urząd Statystyczny w Olsztynie, Olsztyn 2012, s. 91–92; *Czwarty raport dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych...*, s. 12, 15, 18, 27.

¹³ *Raport z wyników w województwie warmińsko-mazurskim...*, s. 92–93.

¹⁴ *Rocznik Statystyczny województwa warmińsko-mazurskiego*, Urząd Statystyczny w Olsztynie, Olsztyn 2013, s. 126.

¹⁵ W roczniku statystycznym województwa warmińsko-ma-

zurskiego za rok 2011 brak danych odnośnie liczby wiernych Kościoła greckokatolickiego, jest jedynie informacja o liczbie jednostek kościelnych (30). Zob. *Rocznik Statystyczny województwa warmińsko-mazurskiego*, Urząd Statystyczny w Olsztynie, Olsztyn 2012, s. 117, tabela: „Niektóre wyznania religijne w 2011 r.”. Rocznik statystyczny za rok 2012 nie podaje informacji na ten temat.

¹⁶ W.M. Leyk, op. cit., s. 1–2. Szerzej na ten temat zob. A. Kopiczko, *Panorama wyznaniowa województwa olsztyńskiego po II wojnie światowej*, w: *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*, pod red. B. Domagały i A. Saksona, Olsztyn 1998, s. 34–68.

¹⁷ Termin wielokulturowość pojmowany jest jako trwałe spotkanie różnych kultur, realizowane na płaszczyźnie społecznej, przebiegające bez deprecjonowania żadnej ze stron. I. Kaczmarek, *Model europejskiej wielokulturowości*, w: *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej – kontynuacje*, pod red. L. Goldycki, Zielona Góra 1999, s. 138.

¹⁸ Por.: A.J. Omelaniuk, *Regionalizm współczesny – jego znaczenie i rola w procesie oddziaływania na młodzież u progu XXI wieku*, w: *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, pod red. S. Bednarka, Wrocław 1999, s. 61 i n.; D. Konieczka-Sliwińska, *W poszukiwaniu źródeł współczesnej edukacji regionalnej. Regionalizm polski na przełomie wieków*, w: *II Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Region w edukacji historycznej. Nauka – doradztwo – praktyka*, pod red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej, A. Wieczorek, Toruń 2005, s. 34.

¹⁹ A. Suchoński, *Nauczanie historii na terenach zróżnicowanych etnicznie*, w: *Wielokulturowość w nauczaniu historii*, pod red. B. Burdy, B. Halczaka, Zielona Góra 2004, s. 29. Por.: M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, w: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, pod red. M. Kempnego, A. Kapciak, S. Łodzińskiego, Warszawa 1997, s. 54–55; B. Jakubowska, *Wiedza o społeczeństwie – wybrane aspekty wielokulturowości*, w: *Wielokulturowość w nauczaniu historii...*, s. 55.

²⁰ Szerzej na ten temat zob.: H. Konopka, *Historia najnowsza a edukacja międzykulturowa*, w: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1997, s. 349, 352, 356; B. Halczak, *Jak uczyć o akcji „Wisła”*, w: *Wielokulturowość w nauczaniu historii...*, s. 239; G. Okła, J. Centkowski, *Wielokulturowość a mniejszości narodowe w nauczaniu historii w Polsce*, „Wiadomości Historyczne” 2006, nr 1, s. 29.

²¹ M. Eckert, *Wychowanie do dialogu w społeczeństwie wielokulturowym*, w: *Wielokulturowość w nauczaniu historii...*, s. 24.

²² J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, s. 52–53. W ramach działań Ośrodka Rozwoju Edukacji powstać ma Polska Rama Kompetencji Międzykulturowych dla polskiego systemu oświaty. Ma być to kompleksowy i spójny system pojęć, celów, norm i programów kształcenia i doskonalenia kadry pedagogicznej oraz wskazówek m.in. dla szkół, w celu kształtowania kompetencji międzykulturowych uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych.

²³ B. Domagała, *Z problematyki tożsamości obszarów pogranicza*, w: *Tożsamość kulturowa...*, s. 18.

²⁴ Dwa lata po zakończeniu realizacji projektu powtórzone zostało badanie sondażowe uczniów Gimnazjum nr 9 w Olsztynie. Zakres pytań uwzględnionych w ankiecie (opracowanej przez M. Bieniek i I. Józwiak) został tym razem znacznie poszerzony. W roku szkolnym 2007/2008 sondażem objęto blisko trzystu uczniów z klas I–III. Wśród respondentów z klas trzecich większość stanowili uczniowie, którzy znaleźli się w grupie ankietowanej w roku szkolnym 2005/2006. Na temat wyników obu badań sondażowych zob. M. Bieniek, I. Józwiak, „Poznaj i pokochaj wielokulturowość Warmii i Mazur” – wniośki z interdyscyplinarnego projektu szkolnego, w: *Nauczanie historii jako powrót do źródeł*, pod red. G. Pańko i J. Wojdon, Olsztyn 2010, s. 249–270.

Sposób na historię

Kilka uwag o kształceniu wielostronnym młodzieży i dorosłych

Alina Czapiuk, starszy wykładowca w Zakładzie Nowożytnej Historii Polski Instytutu Historii i Nauk Politycznych Uniwersytetu w Białymstoku

We współczesnym świecie szeroko pojęta edukacja coraz częściej dystansuje się od zinstytucjonalizowanego systemu szkolnego. W potocznym rozumieniu pojęcie „kształcenie wielostronne” oznaczać może zdobywanie wiedzy i rozwój umiejętności poza szkołą, co jest w dzisiejszych czasach oczywiste. Nie oznacza to oczywiście całkowitej marginalizacji szkoły w kształceniu dzieci i młodzieży. W jaki sposób i w jakim stopniu rolę tę ona spełnia, to już zupełnie inna kwestia, często zresztą dyskutowana.

Warto zwrócić uwagę na dwie, jak się wydaje, istotne sprawy. Jedną z nich jest umiejscowienie ucznia nie jako przedmiotu, ale podmiotu w procesie nauczania-uczenia się. Kwestia druga to działania tych nauczycieli, którzy w swojej pracy nie ograniczają się do realizacji podstawy programowej, lecz starają się przekazać uczniom własne pasje i zainteresowania, pokazać coś nowego, nieznanego. Takie odkrywanie „nowego świata” może stać się dla młodego człowieka przygodą i inspiracją do dalszego działania. To o tyle istotne, że przecież zadaniem współczesnej szkoły jest nie tylko przekazanie konkretnej wiedzy, ale również wykształcenie takich umiejętności, jak: kreatywność, otwartość, samokształcenie i komunikatywność w kontaktach z innymi ludźmi. Wiąże się to ściśle z relacjami nauczyciel – uczeń. Od tych relacji bowiem zależy w dużym stopniu efektywność procesu nauczania na każdym stopniu kształcenia – od szkoły podstawowej po uniwersytet. Na tym powinniśmy się także skupić, przygotowując studentów do pracy z młodzieżą.

Przykładem takich działań może być realizacja pewnego projektu, którego pomysł pojawił się w trakcie zajęć z dydaktyki historii dla studentów Instytutu Historii i Nauk Politycznych Uniwersytetu w Białymstoku. Jego celem było przybliżenie uczniom wiedzy o dziejach i kulturze Finlandii. Z inicjatywą wystąpili członkowie Podlaskiego Oddziału Towarzystwa Polska-Finlandia, ale bardzo szybko podchwycili ją studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego i jednocześnie działający w Sekcji Kulturowej Studenckiego Koła Naukowego Historyków. Kontakt z niezwykle życzliwą dyrekcją Szkoły Podstawowej nr 34 w Białymstoku oraz ambasadą Republiki Finlandii zaowocował powstaniem projektu edukacyjnego „Młodzi poszukiwacze bajkowej krainy”¹.

Pasja i zaangażowanie

Powyższe stwierdzenia oddają w pełni istotę tego, co jest podstawą współczesnego kształcenia: aktywność samych uczniów, studentów, a także ludzi w podeszłym wieku, współpraca

i działania szkół, różnych instytucji oraz organizacji pozarządowych. Znaczenie tych ostatnich zauważono już dawno, bo jeszcze w XIX wieku, kiedy to na ziemiach polskich powstawały liczne towarzystwa oświatowe i naukowe. Ich głównym zadaniem było wówczas nie tylko krzewienie wiedzy, ale przede wszystkim umacnianie świadomości narodowej². Tworzyły się one również i po odzyskaniu niepodległości w roku 1918, w okresie międzywojennym, a potem w latach 1945–1989, chociaż tak naprawdę ruch ten rozwinął się wraz z narodzinami licznych organizacji pozarządowych. Wiele z tych organizacji zajmuje się szeroko pojętą pracą oświatową, co znajduje odbicie w zapisach statutowych. Ich znaczenie jest chyba wciąż jeszcze niedoceniane, a przecież pozwalają one zarówno na poszerzanie wiedzy, ale i – co jest także bardzo istotne – na realizację własnych pasji i zainteresowań, zarówno przez młodzież, jak również osoby starsze.

To właśnie ogromna pasja i osobiste zaangażowanie doprowadziły do utworzenia Podlaskiego Oddziału Towarzystwa Polska-Finlandia. Oddział powstał w 2002 roku dzięki nieżyjącej już niestety Elżbiecie Ołdyńskiej, nauczycielce historii, języka niemieckiego i bibliotekarce w I LO w Białymstoku. W szkole, która była zresztą początkowo siedzibą Oddziału, organizowała ona różnego rodzaju konkursy, tworzyła wraz z uczniami gazetki, wystawy zdjęć przywiezionych z wyprawy do Finlandii. Swoje zainteresowania kulturą i dziejami tego kraju potrafiła przekazać zarówno młodzieży, jak i kadrze nauczycielskiej. Doprowadziła też do formalnej rejestracji organizacji, działającej aktywnie do dzisiaj i mającej spore sukcesy w propagowaniu wiedzy o tym stosunkowo mało znanym w Polsce kraju.

Dzisiaj Podlaski Oddział Towarzystwa Polska-Finlandia liczy ponad 30 osób, współpracuje z Konsulem Honorowym Finlandii w Białymstoku, ambasadą Finlandii, Uniwersytetem w Białymstoku oraz innymi organizacjami pozarządowymi. Ma na swoim koncie cały szereg różnorodnych i ciekawych przedsięwzięć, z których warto wymienić przynajmniej kilka: uczestnictwo w Podlaskim Festiwalu Nauki i Sztuki, zorganizowanie Wieczoru Kultury Fińskiej „Tango, kawa i wielki mit Północy”, przy-

gotowanie cyklu otwartych wykładów na temat fińskich innowacji społecznych oraz spotkań z kolejnymi ambasadorami Finlandii w Polsce, przedstawicielami kultury fińskiej, tłumaczami. Stanowi też dowód – a takich znajdziemy zapewne w każdym środowisku bardzo wiele – kształtowania się w praktyce społeczeństwa obywatelskiego.

Młodzi poszukiwacze

Innym przykładem zdobywania wiedzy, wykraczającej poza ścisłe ramy programu studiów, jest działalność studenckich kół naukowych. Na Wydziale Historyczno-Socjologicznym białostockiego uniwersytetu Studenckie Koło Naukowe Historyków składa się aktualnie z sześciu sekcji, wśród których jest utworzona w 2011 roku Sekcja Kulturowa. Jej członkowie wcielają w życie różne projekty związane z szeroko rozumianą edukacją i kulturą. Stąd też kontakty studentów między innymi z Muzeum Wojska w Białymstoku oraz wspomnianym już Podlaskim Oddziałem Towarzystwa Polska-Finlandia. W tym ostatnim przypadku wystarczyła jedynie propozycja zorganizowania zajęć pozalekcyjnych w szkole – w której część z członków Sekcji Kulturowej odbywała praktykę pedagogiczną – by propozycja przekształciła się w konkretny projekt edukacyjny, którego zadaniem było przybliżenie uczniom wiedzy na temat Finlandii.

Projekt składał się z dwóch części. Pierwsza z nich adresowana była do dzieci z klas najmłodszych. Prowadzący zajęcia studenci, wykorzystując początkowo takie metody nauczania jak opowiadanie czy pogadanka, zaproponowali uczniom stworzenie własnych historyjek obrazkowych z życia bohaterów fińskich bajek. Część druga skierowana była do uczniów starszych. Ich zadaniem, po wcześniejszym zapoznaniu się z otrzymanymi tekstami, było odtworzenie poszczególnych scenek w samodzielnie przygotowanej inscenizacji. W przypadku obu części projektu wykorzystano książki znanej pisarki Tove Janson, opowiadające historie o Mumin-kach. Był to bardzo dobry pretekst, jeśli można użyć tego określenia, do odpowiedzi na pytania o to, skąd pochodzi autorka bajek o Mumin-kach, gdzie leży Finlandia, co wiemy o tym kraju i wiele innych. Podsumowanie projektu stanowiła prezentacja multimedialna oraz wykład,

podczas którego starano się przekazać jak najwięcej informacji dotyczących życia codziennego, świąt i ciekawostek związanych z fińską kulturą, a także konkurs wiedzy o Finlandii.

Z wyżej opisanych działań wynika jednoznacznie, że należy zwrócić uwagę na najistotniejszą, jak się wydaje, kwestię związaną z kształceniem wielostronnym. Nie polega ono bowiem jedynie na edukacyjnych działaniach szkoły, różnych instytucji, stowarzyszeń i organizacji pozarządowych. Jego istotą jest rozwój aktywności człowieka w trzech niezwykle ważnych sferach: emocjonalnej, intelektualnej i praktycznej³. Warto więc przeanalizować wartość opisanego projektu także pod tym kątem.

Nauka jako przeżywanie

Kwestie emocji dotyczyły w największym stopniu uczniów, ale również i studentów. Przygotowując się do pracy w szkole, uczestnicząc w zajęciach z dydaktyki historii, odbywając praktyki pedagogiczne, nie mieli oni okazji do zetknięcia się z młodymi ludźmi w sytuacji nietypowej, wykraczającej poza to, co zwykle dzieje się podczas lekcji. Przy realizacji projektu mogli obserwować ich kreatywność, sposoby pracy, wyrażania emocji, przejawy ich wyobraźni. Uczniowie z kolei, przeżywając przygody bajkowych bohaterów, mieli okazję przyswojenia sobie różnych pozytywnych wartości. To jest coś, co określamy mianem uczenia się przez przeżywanie. Nie bez znaczenia była też wizyta w szkole gości z ambasady oraz nagrody, które niewątpliwie stanowiły dodatkowy element zachęcający do działania.

Równie istotny był też rozwój sfery intelektualnej i praktycznej. Studenci musieli zapoznać się z historią Finlandii i jej kulturą (co jest poniekąd oczywiste), ale także zastanowić się, w jaki sposób dostosować metody i formy pracy z uczniami do ich możliwości poznawczych oraz przygotować to, co określilibyśmy mianem „warsztatu pracy” – wybrać odpowiednie fragmenty literatury, poszerzyć swoją wiedzę

z zakresu dydaktyki, zwrócić uwagę na relacje z uczniami, wykazać się takimi cechami, jak: sumienność, punktualność, odpowiedzialność.

Sama nazwa projektu miała zasugerować uczniom spotkanie z czymś tajemniczym, niezwykłym – gdzież ta bajkowa kraina jest, gdzie mamy jej szukać? – a więc zaintrygować i zachęcić do aktywności, pobudzić wyobraźnię, rozwijając kreatywność, pokazać zalety wspólnej, zespołowej pracy. Powstaje pytanie: na ile szkolne lekcje pozwalają na kształcenie tych umiejętności, tak ważnych w życiu?

Zakończenie

Przedstawione uwagi pokazują, jak różne wątki kryją się pod pojęciem „kształcenie wielostronne”. Patrząc na to z perspektywy osoby przygotowującej od wielu lat studentów do zawodu nauczyciela historii, widzę konieczność uświadomienia młodym ludziom, że praca w szkole nie polega jedynie na realizacji programu nauczania, że należy odwoływać się do zainteresowań uczniów, ale też pokazywać im swoje pasje. „Uczenie przez przeżywanie”, zaciekawienie uczniów nieznanym im światem to umiejętności, o które należy podczas zajęć z dydaktyki dbać szczególnie. Patrząc natomiast z punktu widzenia osoby zaangażowanej w pracę organizacji pozarządowych, widzę jak ogromną rolę mogą one spełniać w edukacji ludzi dorosłych, ale także dzieci i młodzieży. Warto sobie uświadomić, że konieczna wydaje się współpraca różnych środowisk (szkół, NGO-sów, uczelni), by wykorzystać w większym aniżeli obecnie stopniu tkwiący w nich potencjał.

Przypisy

¹ O projekcie tym szczegółowo w referacie A. Czapiuk i K. Grabowskiej *Poznawanie świata. Finlandia w projektach Sekcji Kulturowej Studenckiego Koła Naukowego Historyków* wygłoszonym na I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Kultura i edukacja szkoły wyższej – różnorodne perspektywy”, Białystok, 14–15 XI 2014. Tekst złożony do druku.

² A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 279.

³ Ibidem, s. 234.

AC

Twierdza do zdobycia

Metoda projektu w edukacji historycznej

Katarzyna Grąbczewska, nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w Zespole Szkół nr 10 w Szczecinie

W pracy zawodowej mam kontakt przede wszystkim z uczniami od klasy czwartej szkoły podstawowej do klasy trzeciej gimnazjum. Najwięcej moich działań edukacyjnych, dydaktycznych związanych jest z gimnazjalistami. Pracy z nimi poświęcony jest niniejszy artykuł, w którym podejmuję próbę przedstawienia metody projektu w nauczaniu historii.

Historia jest najpiękniejszą i najciekawszą z nauk. Dziś nauczyciele mają szeroki wachlarz możliwości, aby nauczać tego przedmiotu w sposób zajmujący. Naszym odbiorcą jest młody, krytyczny człowiek, który żyje w multimedialnym świecie, a jego „najlepszym przyjacielem” jest smartfon. Na nas, nauczycieli, spada w związku z tym wielka odpowiedzialność nie tylko za ich edukację, ale także poziom zainteresowania realnym światem. Naszą rolą jest tak poprowadzić młodego człowieka przez proces edukacji, aby uznał nasz przedmiot przynajmniej za interesujący, a także zrozumiał, że warto się go uczyć.

Metoda dobra na wszystko

Dziś właściwie odeszły do lamusa metody podające. Za sprawą ministerialnych rozporządzeń uczeń na etapie gimnazjum ma obowiązek wziąć udział w projekcie edukacyjnym. Na zakończenie szkoły projekt zostaje wpisany na świadectwie absolwenta.

Metoda projektu idealnie sprawdza się w edukacji historycznej. Daje możliwość zainteresowania przedmiotem, pozwala rozbudzić ciekawość historyczną, o której często nasi uczniowie nie mają pojęcia. Z moimi gimnazjalistami udało mi się do tej pory zrealizować dwa duże projekty edukacyjne. Pierwszy z nich zatytułowaliśmy „Nasz zaczarowany Skolwin – czyli dzielnica jakiej nie

znacie”, drugi dotyczył trochę odleglejszego miejsca: „Wrocław – miasto zabytków i krasnali”.

Galeria jednego projektu

Uczniowie klasy III podczas realizacji pierwszego projektu (od stycznia do kwietnia 2012 roku) poznawali i dogłębnie badali historię dzielnicy, w której mieszkają. Nasza praca nad zadaniem przebiegała w kilku fazach.

W pierwszej fazie pracowaliśmy metodą „burzy mózgów”. Uczniowie proponowali, na co ich zdaniem warto zwrócić uwagę i co jest godne zaprezentowania w przedsięwzięciu. W drugiej fazie podzieliłam moich podopiecznych na grupy zadaniowe. Każdy z uczniów odpowiadał za wyznaczony obszar. Trzecia faza to już konkretne działania: młodzi badacze ruszyli do miejsc, instytucji i mieszkańców dzielnicy, aby zebrać potrzebne informacje. Ich zaangażowanie przeszło moje oczekiwania. Zależało im na tym, aby projekt był wyjątkowy i żeby pokazać swoją dzielnicę z jak najlepszej strony. Czwartą fazę stanowiły prezentacje pracy i działań. Uczniowie wymyślili, że chcą to zrobić w formie muzeum multimedialnego. Pomysł był zainspirowany wizytą w Muzeum Powstania Warszawskiego. Miejsce to zrobiło na nich ogromne wrażenie, dlatego postanowili, że stworzą takie muzeum choć na chwilę w swojej szkole.

Na wystawę muzealną wybrany został gabinet wyposażony w tablicę interaktywną, gdyż była ona niezbędna do planowanych prezentacji. Uczniowie dostarczyli eksponaty, kroniki parafialne, kroniki szkolne, prywatne zbiory mieszkańców dzielnicy, zdjęcia, wycinki z gazet, literaturę przybliżającą ważnych mieszkańców Skolwina, na przykład postać generała Miecysława Boruty-Spiechowicza. Stworzyli specjalne gabloty na swoje skarby. Jedna z uczennic przygotowała prezentację multimedialną, ukazującą efekty pracy całego zespołu. Na wernisaż zostali zaproszeni goście, władze lokalne, pionierzy dzielnicy, nauczyciele, rodzice oraz delegacje klas. Młodzi kustosze wystawy zapewnili sobie rozgłos. Zaprosili redaktor Polskiego Radia Szczecin, panią Barbarę Gondek, która przygotowała krótki reportaż na temat ich projektu, wyemitowany na antenie regionalnej rozgłośni. Nasze działania zainspirowały redaktorów Radia Szczecin na tyle, że powstał cykl audycji o dzielnicach Szczecina. Moi uczniowie mieli poczucie dobrze spełnionego zadania. Pracując nad projektem nie tylko poznali historię swojego miejsca zamieszkania. Zobaczyli też, że sprawnie się organizując wokół realizacji zamierzonego celu, można ciekawie zaprezentować obrany przez siebie temat, wypromować go i w efekcie dumnie reprezentować swoją dzielnicę.

Uważam, że praca przy takim projekcie to wspaniały sposób na poznawanie historii; działania związane z realizacją projektu wzmacniają postawy patriotyzmu lokalnego, uczą dyscypliny, odpowiedzialności, koleżeństwa. Moi uczniowie mieli wielką satysfakcję z tego, że nikt przed nimi czegoś takiego nie robił.

O historii Wrocławia inaczej

Rokrocznie w ramach „zielonej szkoły” organizuję wyjazdy do znanych miast polskich. Podczas takich wycieczek młodzież poznaje historię miasta, jego najciekawsze zabytki, architekturę, miejsca, a także ma możliwość skonfrontować swoją wiedzę z lekcji historii z rzeczywistością. Wcześniej z uczniami odwiedziłam już Warszawę, Kraków, Toruń i Kołobrzeg. Zauważyłam, że gimnazjaliści wykazują duże zainteresowanie wiedzą historyczną zaprezentowaną w ten sposób. Obserwując ich zaangażowanie, stwierdziłam, że może to być też pomysł na realizację kolejnego projektu edukacyjnego.

We wrześniu 2014 roku zaproponowałam uczniom klasy pierwszej udział w takim przedsięwzięciu. W pierwszej fazie projektu uczniowie przegłosowali miasto, które chcą poznać i zobaczyć. Ich wybór padł na Wrocław. Tak jak w pierwszym projekcie młodzież została podzielona na grupy zadaniowe. Moją rolą była koordynacja całości prac i wspomaganie, gdy była potrzebna pomoc osoby dorosłej.

Pracę nad projektem uczniowie zaczęli od ustalenia budżetu wyjazdu, następnie wybrali hostel i bar, w którym jedliśmy obiady. Najważniejsze zadanie zostało na koniec: ustalenie, co chcą zobaczyć we Wrocławiu, oczywiście pod kątem historycznym. Projekt został nazwany „Wrocław – miasto zabytków i krasnali”. W każdym dniu naszego pobytu młodzież realizowała opracowany przez siebie program. Uczniowie wcielali się w rolę przewodników i przekazywali wiadomości swoim kolegom. Poznali Stare Miasto, Ostrów Tumski, odwiedzili Muzeum Archeologiczne i Etnograficzne. W bazylice św. Marii Magdaleny zobaczyli jeden z najstarszych, a przy okazji najkunsztowniejszych romańskich portali w Europie. Byli w Hali Stulecia – jednej z pierwszych na świecie konstrukcji żelbetowych, wpisanej na listę Światowego Dziedzictwa UNESCO. Z tarasu widokowego najwyższego wieżowca w Polsce „Sky Tower” mogli naocznie zapoznać się ze współczesną topografią miasta. Wyjazd okazał się strzałem w dziesiątkę. Gimnazjaliści bardzo zaangażowali się w projekt. Plan wyjazdu został zrealizowany, cele edukacyjne osiągnięte. Cała impreza została oczywiście udokumentowana w postaci wielu fotografii. Swoim projektem uczniowie pochwalili się, organizując wystawę zdjęć w szkole.

Podsumowanie

Mam nadzieję, że w sposób czytelny zaprezentowałam, jak można – będąc nauczycielem historii w gimnazjum – zrealizować projekt edukacyjny. Praca przy projekcie dała wiele satysfakcji zarówno uczniom, jak i mnie. Edukacja realizowana poprzez działanie porusza nawet najbardziej odporne na historię młode umysły. Realizując te dwa projekty, dostrzegłam ich ogromny potencjał i jestem przekonana, że wiedza zdobyta w ten sposób pozostanie w nich na zawsze. Widzieć zadowolonego ze swojej pracy gimnazjalistę to dla nauczyciela wielka radość.

Tajemnica fresku

Chrystus krzyżowany przez cnoty

Joanna A. Kościelna, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Fresk *Chrystus krzyżowany przez cnoty* jest niewątpliwym skarbem Kościoła Mariackiego w Chojnie. Konającego na krzyżu Chrystusa otacza siedem młodych kobiet. Ich imiona można odczytać na coraz bardziej zatartych szarfach: Patientia (Cierpliwość), Humilitas (Pokora), Oboedientia (Posłuszeństwo), Misericordia (Litość), Iustitia (Sprawiedliwość), Pax (Pokój), Caritas (Miłość). Głowy panien zdobią królewskie korony, a one same ubrane są w dworskie szaty. Ponad konającym Chrystusem artysta przedstawił Słońce i dziwnie uśmiechnięty Księżyc oraz dwóch aniołów poruszających kadzielnicami. Po obu stronach krzyża stoją jeszcze inne postacie najczęściej opisywane, jako Maria i Jan, Piotr – trzymający długi klucz, i Paweł z mieczem. Przy podstawie krzyża leżą czaszki i kość. To nawiązanie do nazwy miejsca: Golgota, Wzgórze Czaszki.

Scena ukrzyżowania jest jednak tylko z pozoru typowa. Kto krzyżuje Jezusa? „Nie rzymscy żołnierze, nie żydowscy kapłani, a nawet nie ludzkie grzechy, ale Panny, które są personifikacjami chrześcijańskich cnót” – pisał przy okazji omawiania innego *Ukrzyżowania przez cnoty* Peter Steinfels, profesor Fordham University (New York). Na chojeńskim fresku Patientia i Humilitas wkładają cierniową koronę na głowę Zbawcy, Oboedientia i Misericordia wbijają młotem gwoździe w Jego dłonie, a Iustitia i Pax w stopy. Caritas celuje włócznią w serce i zadaje śmiertelny cios.

Takie ujęcie Pasji jest wyjątkowo rzadkie. W Polsce, poza Chojną, wyobrażenie Chrystusa krzyżowanego przez cnoty można zobaczyć tylko w Małujowicach na Śląsku, a w całej Europie między innymi w lektorium kanoniczek Św. Krzyża w Ratzbonie, jako witraż w klasztorze cysterek w Wienhausen, koło Celle w Dolnej Saksonii, w kościele św. Maksymiliana (St. Max)

w Augsburgu, gdzie na monumentalnym obrazie Ukrzyżowania autorstwa mistrza Thomana Burgkmaira (ca 1444–1523) przedstawiono aż 10 kobiecych postaci, a najbliżej nas – w Münster-Doberaner (Tugendkreuzigungs-Altar, Landkreis Rostock) i w Lubece (Warendorp-Altar/Tugendkreuzigung), poza tym jako ilustracje w mszałach i psalterzach (*Bonmont Psalter w Besançon*, *Predigtsammlung Bernhards von Clairvaux* w Köln, czy *Missale Bertholda Furtmeyera w Monachium*). Łącznie jest ich około 25.

Wizerunek Chrystusa krzyżowanego przez cnoty szokuje, budzi zdziwienie, zakłopotanie i wstrząsa możliwymi konsekwencjami interpretacyjnymi.

Reprezentacje cierpienia

Chrześcijaństwo na wiele sposobów starało się przedstawić i zrozumieć Ukrzyżowanie. Giles Constable, z Institute for Advanced Study w Princeton, pisze, że w początkach chrześcijaństwa

„krzyż oznaczał raczej Drugie Przyjście Jezusa, a nie jego cierpienie i śmierć”. Chrystusa ukazywano jako Zwycięzcę śmierci, piekła i szatana. Sceny śmierci Jezusa pojawiły się w sztuce dość późno, „ponieważ umarł śmiercią najgorszą, najbardziej haniebną, jaka istniała w jego epoce, śmiercią niewolników na krzyżu” (Jacques Le Goff), orzekaną wobec najgorszych przestępców. Pierwszym pokoleniom chrześcijan trudno było ją zrozumieć, zaakceptować i tym bardziej przedstawiać, dlatego chrześcijaństwo włączało Pasję do swej ikonografii stopniowo. Najpierw jako sam krzyż, jednak nie zwykły, drewniany, krzyż-narzędzie śmierci, lecz wspnialy, ozdobiony szlachetnym kamieniami *crux gemmata* (krzyż ze szlachetnych kamieni), podkreślający zwycięski wymiar Ukrzyżowania, triumf nad śmiercią, wykonanie Bożego planu zbawienia, refleks Boga królewskiego, Boga w majestacie. *Cruces gemmatae* zdobią kościoły w Rawennie: San Apollinare, San Vitale, mauzoleum Galli Placydii, kiedyś także szczyt sklepienia kopuły Hagia Sophia, najwspanialszego kościoła chrześcijaństwa. Do takich przedstawień krzyża nawiązywała sztuka karolińska i ottońska, w której kręgu powstał Krzyż Lotara, Krucyfiks Gerona, Krzyż Teofano, Krzyż Rzeszy (*Reichskreuz*). Z czasem zaczęły się pojawiać obrazy i rzeźby skupiające się na przedstawieniu cierpienia, a królewską koronę zastąpiono koroną cierniową. Postać Chrystusa, często naturalistycznie oddana, to obraz człowieka wydanego kaźni, o ciele poskręcanym z bólu, mięśniach napiętych do granic, twarzy skurczonej w grymasie konania. Wielkie krzyże z rozpiętym na nich ciałem Boga-Człowieka, który umarł, zaczynają wypełniać kościoły, najpierw w zwieńczeniach lektoriów, a od schyłku średniowiecza w strefie arkady łuku tęczowego.

Przeniesienie akcentu ze śmierci triumfalnej na śmierć ludzką prawdziwą dokonało się pod wpływem myśli teologicznej powstającej w kręgu dominikańskim i franciszkańskim, który wydał wielkich mistyków jesieni średniowiecza: Mistrza Eckharta (zm. 1328), Julianę z Norwich (zm. 1348), Johanna Taulera (zm. 1361), Henryka Suza (zm. 1366) i tych wywodzących się z kręgu Braci wspólnego życia (*Fratres vitae communis*), jak Geert Groote (zm. 1384) czy Tomasz à Kempis (zm. 1471). Dla nich Ukrzyżowanie stanowiło centrum rozważań. „Ten kierunek

dogłębnego rozważania Ofiary Zbawiciela miał swe wyraziste konsekwencje w sztuce. W XIV wieku zrodził się styl zwany mistycznym, wydobywający maksymalną ekspresję cierpienia, co



naukowcy nazwali doloryzmem” – pisze Tadeusz Chrzanowski, a czego dalszą konsekwencją stało się „chorobliwe zainteresowanie cierpieniem i zgonem. Kościoły zaludniają się Sądami Ostatcznymi, Tańcami Śmierci, Naukami Dobrego Umierania i całym kręgiem symboli Vanitas” (Tadeusz Chrzanowski). Wojny i epidemie okresu późnego średniowiecza sprzyjały medytacji śmierci – „pojawiają się dwa tematy ikonograficzne: Pieta, Maryja Dziewica trzymająca na kolanach ciało swego syna zdjęte z krzyża i Ecce Homo (...), to znaczy Chrystus wzgardzony, »Chrystus znieważony«” (Jacques Le Goff).

Istnieje wielka ilość przedstawień Pasji, od symboliczno-alegorycznych, dydaktycznych, po realistyczne „do granic wytrzymałości widza”: *Żywy krzyż, z którego ramion wyrastają ręce, Ukrzyżowanie z ptakami* (mozaika w absydzie kościoła San Clemente w Rzymie), *Ukrzyżowanie na Drzewie Życia, Ukrzyżowanie na Drzewie Śmierci*. Do najbardziej wstrząsających należy jednak *Ukrzyżowanie przez cnoty*.

Śmiertelny cios

Obrazy Chrystusa krzyżowanego przez cnoty pojawiły się w XIII wieku. Uważa się, iż wpływ na to niezwykle ujęcie miało Kazanie na Wielka-

Chrystus krzyżowany przez cnoty.
Fot. Ryszard Mizgier

noc (*De septem signaculis*, około 1145) św. Bernarda z Clairvaux (1090–1153). Święty Bernard pokorę, cierpliwość, posłuszeństwo i miłość nazwał perłami zdobiącymi krzyż Chrystusa, co następnie interpretowano, wskazując, iż własne cnoty Zbawiciela doprowadziły go do śmierci na krzyżu. Bernard McGinn, emerytowany profesor Uniwersytetu w Chicago, cytowany przez Petera Steinfelsa, sugeruje, iż wiele takich niepokojących wizji mogło mieć źródło w *Pieśni nad Pieśniami*, gdzie pojawia się motyw Oblubienicy, która zadając Oblubieńcowi *ranę miłości*, w zamian otrzymuje Jego miłość. Taką interpretację upoważnia fakt, iż w wyobrażeniach Chrystusa krzyżowanego przez cnoty śmiertelny cios zadaje postać podpisana, jak w lektorium w Ratzbonie (Regensburg), jako Sponsa (Naręczona/Oblubienica). Jeszcze dramatyczniej moment ten jest przedstawiony w scenie ukrzyżowania na witrażu w Wienenhausen w Saksonii, gdzie Caritas (Miłość) jednym ramieniem obejmuje Jezusa, który ten gest odwzajemnia, a sztyletem trzymany w drugiej ręce celuje w Jego serce. W Chojnie Caritas przebija serce Jezusa włócznią.

Amerykańska mediewistka Barbara Newman także podkreśla trudność interpretacji tych obrazów, których siła wyrasta – jak pisze – z dysonansu między ich znaczeniem dosłownym a symbolicznym. *Ukrzyżowanie przez cnoty* to przedstawienie najbardziej perfidnej zdrady, bo czy kochająca naręczona – pyta badaczka – może jednocześnie obejmować ukochanego i godzić sztyletem w jego serce? Newman zastanawia się, czy sens obrazu nie polega na zwolnieniu z odpowiedzialności historycznych katów Chrystusa. W końcu sam poprosił Ojca: „prze-

bacz im, bo nie wiedzą, co czynią” (Łk 23,34)? Może popełnili ów potworny czyn z najlepszych intencji: bo przyszedł rozkaz (Oboedientia), bo nie odważyli się kwestionować autorytetu (Humilitas), szczerze wierzyli w sprawiedliwość prawa rzymskiego (Justitia), bo wiedzieli, jak

Kajfasz, że jest „lepiej, aby jeden człowiek umarł za lud” (J 11,45–53)? Badaczka rozważa też interpretację w duchu poglądów, które nazywa protokalwińskim, wtedy *Ukrzyżowanie przez cnoty* można odczytać jako symbol ludzkiej deprawacji i przekonania, iż bez łaski Bożej nie ma ratunku dla nas; „wszystkie nasze dobre czyny są jak skrwawiona szmata” (Iz 64, 5), a cała nasza sprawiedliwość, nawet nasze domniemane cnoty, nie mniej niż nasze grzechy, dręczą Zbawiciela i żądają Jego śmierci na krzyżu.

Nie jest też wykluczone, iż wizja Chrystusa krzyżowanego przez cnoty wyrasta z częstej w średniowieczu krytyki Kościoła. Wtedy obrazy takie można uznać za

metaforyczne przedstawienie judaszowej dwulicowości Kościoła (Sponsa/Oblubienica) równocześnie obejmującego Chrystusa (przez głoszenie Jego nauki) i zdradzającego Go przez oddalenie się od Ewangelii.

Stanąć przed tajemnicą

Idąc tropem Barbary Newman, wskazującej na intuicje protokalwinistyczne, jako źródło inspiracji artystów tworzących *Ukrzyżowania przez cnoty*, można zaproponować bliską jej interpretację protoluterańską, wpisującą się w dyskutowany przez teologów tego czasu problem usprawiedliwienia przez wiarę, który w XVI wieku stał się osią nauki tak kalwinistycznej, jak i luterańskiej, a swe źródło miał w pismach

Średniowieczne malarstwo religijne to odbicie toczonych wówczas dyskursów teologicznych, z tego powodu jest ono bardzo trudne do interpretacji. Patrząc na chojeńskie malowidło, doznajemy uczucia bezradności, której towarzyszy przeświadczenie, że oto stoimy przed tajemnicą artysty i jego wiary, i że utraciliśmy rozumienie znaczeń, które takie wizje powoływały do życia i nadawały im artystyczny kształt. Jest to także głębokie spotkanie z tajemnicami mistyków, z ich światem, którego treści sami nie zawsze potrafili ująć w słowa, bo słowa nie oddawały ich intuicji i tego, co w swych ekstazach usłyszeli, na co patrzyli, co zrozumieli i czego nie zrozumieli, choć doświadczyli.

św. Augustyna i mistyków nadreńskich. Marcin Luter, dokonując interpretacji *Listu do Galatów św. Pawła*, którego jedną z najważniejszych treści jest właśnie problem usprawiedliwienia przez wiarę, pisze o Chrystusie, który „wziął nasze grzechy na siebie i umarł za nie na krzyżu, co dowodzi, że stał się przestępcą i (...) »z przestępcami został policzony«”. Następnie dodaje: „Niewątpliwie wszyscy prorocy przewidywali w duchu, że Chrystus, mając na sobie wszystkie grzechy, będzie uznany za największego z możliwych przestępcę. Stając się bowiem ofiarą za grzech, a właściwie za grzechy całego świata, nie jest już bez grzechu i winy, nie jest Synem Bożym zrodzonym z dziewicy Marii, lecz grzesznikiem, który przyjął i dźwiga grzech Pawła bluźniercy i prześladowcy, grzech Piotra, który się Go zaparł, grzech Dawida, który był cudzołożnikiem i mordercą”. I kontynuuje: „A kiedy grzech na nim spoczął, wtenczas przyszło prawo i rzekło: »Zapłatą za grzech jest śmierć«”. W tej protoluteranńskiej interpretacji cnoty są inkarnacją Bożej sprawiedliwości, ich udział w krzyżowaniu Chrystusa mówi o karze za ludzkie grzechy, które w akcie miłości przyjął na siebie Chrystus, bowiem „skoro wziął na Siebie nasze grzechy – ze Swej dobrej i nieprzymuszonej woli – musiał ponieść karę i doświadczyć gniewu Bożego: nie za Siebie, lecz za nas” (Luter).

Możliwe, iż myśli podobne do refleksji Lutra nieobce były nieznanemu artyście, który w XV wieku stworzył chojeński fresk.

Średniowieczne malarstwo religijne to odbicie toczonych wówczas dyskursów teologicznych, z tego powodu jest ono bardzo trudne do interpretacji. Patrząc na chojeńskie malowidło, doznajemy uczucia bezradności, której towarzyszy przeświadczenie, że oto stoimy przed tajemnicą artysty i jego wiary, i że utraciliśmy rozumienie znaczeń, które takie wizje powoływały do życia i nadawały im artystyczny kształt. Jest to także głębokie spotkanie z tajemnicami mistyków, z ich światem, którego treści sami nie zawsze potrafili ująć w słowa, bo słowa nie oddawały ich intuicji i tego, co w swych ekstazach usłyszeli, na co patrzyli, co zrozumieli i czego nie zrozumieli, choć doświadczały. Z tajemnic mistyków wyrasta

też wizja utrwalona na ścianie Kościoła Mariackiego w nowomarchijskiej Chojnie.

Zakończenie

Kościół Mariacki w Chojnie skrywa jeszcze dwa inne średniowieczne freski, jeden przedstawia *Chrystusa w mandorli*, drugi *Niewiastę obleczoną w słońce*. W dawnych czasach było ich z całą pewnością dużo więcej. Chojeński kronikarz, Augustin Kehrgerg (1668–1734), pisze, że gdy w końcu XVII wieku przystąpiono do odnawiania Kościoła Mariackiego, zamalowano wiele fresków, uznając je za staroświeckie.

Dziś chojeńskim malowidłom grozi zagłada. Ze względu na wyjątkowość w skali światowej przynajmniej jednego z nich (*Chrystus krzyżowany przez cnoty*) pilna opieka konserwatorska byłaby bardzo potrzebna.

Bibliografia

- Bodo M.: *Mistycy. Odkrywczy Bożych dróg*, przeł. Małgorzata Bortnowska, Kraków 2010.
- Chrzanowski T.: *Krzyż w dziejach ludzkości* (uwagi w związku z pracą: Wilhelm Ziehr, *Krzyż – symbol i rzeczywistość*, przeł. Elżbieta Jeleń, Kraków – Warszawa 1998, <http://www.opoka.org.pl>, data dostępu: 29.07.2015).
- Costello K.: *Christ crucified by the Virtues. Painting on panel by Paolo di Veneziano (ca 1340)*, „Herald-Tribune”, April 20, 2003, <http://www.ringlingdocents.org>, data dostępu: 29.07.2015.
- Le Goff J.: *Bóg średniowiecza*, przeł. Krzysztof Kocjan, Warszawa 2003.
- Knoller A.: *Gekreuzigt von zehn Jungfrauen. Ein Tafelgemälde von Thoman Burgkmair weist in außergewöhnliche Mystik*, <http://www.augsburger-allgemeine.de>, data dostępu: 29.07.2015.
- Knüvern P., Schumann D.: *Die Königsberger Marienkirche und ihre Kunstschatze*, w: *Im Dialog mit Raubrittern und schönen Madonnen: die Mark Brandenburg im späten Mittelalter. Begleitband zum Ausstellungsverbund »Von Raubrittern und Schönen Madonnen« 2011/2012*, red. Clemens Bergstedt, Berlin 2011.
- Luter M.: *Komentarz do Listu do Galatów*, t. 1, różni tłumacze, Kraków 2015.
- Mikolajczyk F., Saegbarth S.: *Der Altar der Kreuzigung Christi durch die Tugenden*, <http://www.muenster-doberran.de>, data dostępu: 29.07.2015.
- Newman B.: *God and the Goddesses: Vision, Poetry, and Belief in the Middle Ages*, Philadelphia 2003.
- Steinfels P.: *Beliefs; An image points to variety in views of the Crucifixion*, w: „The New York Times” April 10, 2014, <http://www.nytimes.com>, data dostępu: 29.07.2015.
- Randow von R., Brandis W.: *Wienhausen. Christ crucified surrounded by the virtues*, www.monasticmatrix.org, data dostępu: 29.07.2015.
- Voss G., Hoppe W.: *Die Kunstdenkmäler des Kreises Königsberg (Neumark)*, Heft II. Die Stadt Königsberg, Berlin 1927, s. 46–48.

JAK

Samodzielność w koncepcjach doradztwa zawodowego

Joanna Nawój-Połoczańska, doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej
Uniwersytetu Szczecińskiego, licencjonowany doradca zawodowy

Samodzielność jest pojęciem, które pojawia się w literaturze w kontekście wczesnych etapów rozwoju dziecka (dotyczy zazwyczaj czynności samoobsługowych), następnie na długo zanika, by na nowo zaistnieć w zgoła odmiennym znaczeniu: samodzielności młodzieży kończącej edukację i wchodzącej na rynek pracy. W artykule chciałabym odnieść się do tego drugiego znaczenia samodzielności, mając jednak świadomość istotności jego funkcji na wszystkich etapach rozwoju człowieka.

Doradztwo zawodowe to jeden z możliwych terminów określający szeroko rozumianą pomoc zewnętrzną w kontekście jednostkowych potrzeb edukacyjno-zawodowych. Historia samej refleksji nad wyborem zawodu sięga setek lat p.n.e.¹. Nie jest jednak moim zamiarem temporalna analiza zjawiska, ani tym bardziej wyczerpująca analiza wszystkich możliwych jego odmian. Szeroko definiowane doradztwo (doradztwo karier, doradztwo całonocne, egzystencjalne, biograficzne, filozoficzne, *life designing* oraz odmiany doradztwa: *coaching* indywidualny, rodzinny, *coaching* w pracy socjalnej, w biznesie etc.) jest dynamicznie rozwijającą się gałęzią sektora usług, nie sposób omówić je w krótkim opracowaniu. Chciałabym jedynie spojrzeć na zagadnienie doradztwa zawodowego z różnych perspektyw teoretycznych, stanowiących podstawę jego realizacji. Świadomy wybór własnej postawy poprzedzony znajomością zaplecza teoretycznego może służyć pogłębieniu autorefleksji nad praktyką pedagogiczną i inicjować dalsze poszukiwania naukowe.

W dalszej części tekstu skupię się na pojęciu samodzielności, które będzie stanowić kategorię porządkującą rozważania o współczesnych koncepcjach doradztwa zawodowego. Ze względu na toczącą się między ośrodkami akademickimi dyskusję² nad obowiązującą w doradztwie terminologię, poniżej zdefiniuję pojęcia, których znaczenie jest kluczowe dla dalej podjętych rozważań.

Samodzielność rozumiana jest jako: „decydowanie samemu o sobie, radzenie sobie bez niczyjej pomocy, niepodleganie władzy innych, niezawisłość, niepodległość; nacechowanie własną osobowością, talentem, umiejętnościami; niezależnienie od okoliczności, warunków, otoczenia (wszystkie podkr. J. N.P.)”³.

Samodzielny to taki, „który decyduje sam o sobie, radzi sobie bez niczyjej pomocy, nie podlega władzy innych ludzi i jest wolny od ich wpływów; powstaje bez pomocy innych, nie naśladuje nikogo ani niczego, jest świadectwem niezależności; stanowi osobną całość, który funkcjonuje oddzielnie, niezależnie”⁴.

Radzić, znaczy tyle co „udzielać komuś wskazówek, proponować coś dobrego, korzystnego dla słuchacza; rozważać coś wspólnie, omawiać z kimś pewną sprawę; znajdować rozwiązanie w określonej sytuacji. Radzenie się to proszenie kogoś o wskazówkę, zasięganie czyjejs opinii”⁵.

Doradztwo zaś to „udzielanie porady, wskazywanie sposobu postępowania w jakiejś sytuacji”⁶.

W definicjach podkreślone zostały te części członu definiującego, między którymi występuje sprzeczność. Przeciwnym znaczeniem terminu samodzielność jest zależność – decyzja o konsultacji z doradcą i przyjmowanie wskazówek jest rodzajem działania zakładającego podporządkowanie się woli innych. Nie można zachować niepodległości i autonomii, korzystając równocześnie z podpowiedzi stanowiących pewnego rodzaju nakłanianie do realizowania jednego z wzorców zachowań (doradztwo zawodowe opiera się wszak na typologiach i modelach). Sprzeczność interesów istnieje więc u samych podstaw procesu doradztwa: jest ono w pewnym stopniu oparte na zawłaszczeniu niezależności.

Czy istnieją rozwiązania, które (ła)godzą ów konflikt? Konieczne staje się przesledzenie różnych kierunków badań nad doradztwem: pozytywistycznego, interpretatywnego, emancypacyjno-krytycznego i postmodernistycznego⁷ (ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania pozwolę sobie na uproszczony opis poszczególnych kierunków, zachęcając do dalszej lektury źródeł). W dalszej części tekstu odwołuję się do założenia, iż nauczyciele ze względu na specyfikę pełnionego zawodu pełnią rolę osób posiadających wpływ na decyzje edukacyjno-zawodowe dzieci i młodzieży⁸. W systemie edukacji elementy działań o charakterze doradczym mają charakter formalny i zaplanowany, np.: lekcje zawodoznawcze, pogadanki o pracy, jak i działań sytuacyjnych opartych na spontanicznej aktywności. Trudno ocenić, która z tych form ma większą moc oddziaływania na decyzje podejmowane przez uczniów. W myśl zasady, iż język może być narzędziem wiedzy w rozumieniu nowożytnej epistemologii, przywołam opisy doświadczeń uczniów ze szkół z różnych szczebli edukacyjnych.

Kierunek pozytywistyczny: racjonalno-rozumiejący

Rzeczywistości społecznej przypisywane są prawa występujące w naukach przyrodniczych, a więc mechanicystyczno-przyczynowe. Stałe, obserwowalne cechy przedmiotów i zjawisk umożliwiają pomiar poprzez zastosowanie aparatury matematycznej. Człowiek postrzegany jest jako zbiór cech psychicznych i fizycznych, które można poznać empirycznie i zmierzyć za pomocą standaryzowanych narzędzi. Na gruncie tychże założeń rozwinęła się psychometria, czyli dział psychologii zajmujący się podstawami teoretycznymi zjawisk psychicznych, jak i instrumentami do ich badania. W takim sposobie myślenia tkwi założenie, iż doradca zawodowy, dysponujący narzędziami typu testy i kwestionariusze badań może postawić diagnozę i znaleźć dla jednostki właściwe miejsce w strukturze zawodowej społeczności (Iwan Ilich nazwał tę postawę imperializmem diagnostycznym). Samodzielność jednostki może więc stanowić przeszkodę/utrudnienie w strukturyzowaniu poszczególnych warstw zawodowych i nisz zatrudnienia. Umiejętność podporządkowania się ułatwiała instytucjom zarządzanie kapitałem ludzkim.

Egzemplifikację działań hamujących rozwój samodzielności w podejmowanych przez jednostkę działaniach może stanowić jedno z podstawowych zadań, jakie zobowiązany jest wykonać klient pod okiem doradcy zatrudnionego w systemie urzędów pracy. Mowa tu o IPD – Indywidualnym Planie Działania – narzędziu wykorzystywanym w doradztwie indywidualnym. Skłania do zaplanowania czynności związanych z adaptacją na rynku pracy; równocześnie zapewnia doradcy stały nadzór nad podejmowanymi przez klienta działaniami. Jeszcze bardziej dyscyplinujące narzędzia pomyślane są dla osób o statusie bezrobotnych, na które nałożono obowiązek zgłaszania się do powiatowego urzędu pracy w wyznaczonych z góry terminach – niedopełnienie tej formalności grozi przewidzianymi w ustawie sankcjami.

W pewnym zakresie koncepcja ta jest realizowana w środowiskach szkolnych przez nauczycieli podczas zajęć lekcyjnych. Swoje doświadczenie opisuje 6-letni chłopiec, uczeń klasy pierwszej, w rozmowie z pedagogiem. Klasa

przygotowywała prace na konkurs plastyczny. Nauczycielka przemieszczała się po sali, a dzieci pytały, czy dobrze rysują i czy praca będzie się podobać komisji. Poniżej przytaczam kilka zdań, jakimi podzieliła się wychowawczynie z uczniami: „– Tak, twoja się nadaje, ładnie to namalowałaś. – Ty nie masz szans w konkursie, zobacz jakie małe ludziki narysowałaś. – Brzydka jest twoja praca, nie starałaś się”.

Chłopiec przygotowujący pracę na konkurs uogólnił komunikat wyrażony w formie bezpośredniej opinii, odbierając go jako negatywną ocenę własnych umiejętności artystycznych (nie była to sytuacja epizodyczna). W rozmowie z mamą stwierdził, że na pewno nie zostanie malarzem. Rodzice chłopca, obserwując jego rosnące wycofanie z zajęć plastycznych, znaleźli pracownię malarską, która podjęła się organizacji „korepetycji”. Opisana sytuacja skłania do refleksji nad rolą nauczyciela/nauczycielki jako nieformalnego doradcy. Spędzając z dziećmi kilka godzin każdego dnia, staje się ważną postacią, a jego/jej opinie mają dla uczniów charakter wiążący. Każde z wypowiedzianych słów wyraża stosunek władzy nad poszukiwaniami zainteresowań czynionymi przez dzieci: można je (p)obudzić lub zgasić.

Kierunek interpretatywny (humanistyczny): rozumiejąco-adaptacyjny

Ten prąd myślowy przypisuje człowiekowi centralne miejsce w świecie, za jedno z głównych zadań przyjmując tworzenie warunków do rozwoju potencjału jednostki. Nadrzędną kategorią staje się poszukiwanie sensu ludzkich działań i lepsze ich rozumienie. Doradcy zawodowi inspirowani są dorobkiem egzystencjalistów (Søren Kierkegaard, Carl Jaspers), socjologów (Florian Znaniecki, George Mead), ale przede wszystkim freudowską psychoanalizą i koncepcją Carla Rogersa⁹. W perspektywie tej istotne staje się ludzkie życie jako całość. Zmiana w sposobie myślenia stwarza podstawę do rozwoju doradztwa biograficznego i egzystencjalnego jako form realizacji idei całościowego uczenia się. W relacji doradca i radzący zachodzi ekwiwalencja. Pojawia się refleksja nad osobą doradcy. Rogers, budując relacje z człowiekiem, zachęca do dialogu i uzgadniania znaczeń (stosuje technikę „rezonującej szafy” opartej na empatycznym słu-

chaniu i parafrazowaniu). Antycypowanie przyszłości staje się wędrówką przez subiektywne znaczenia, dzięki czemu rozmowa może pomóc oswoić indywidualne lęki. Decyzje podejmowane są samodzielnie przez radzącego się, który równocześnie ponosi odpowiedzialność za swoje działania/zaniechania. W paradygmacie humanistycznym dawanie rad traktowane jest jako godzące w etykę zawodową – stawia bowiem radzącego się w gorszej, niższej pozycji. Samodzielność wyłania się jako kategoria stanowiąca podstawę procesu doradczego.

Egzemplifikacją doradztwa w nurcie humanistycznym może być dialog nauczycielki z 9-letnim chłopcem. „– Słyszę, że lubisz zajęcia z panią Asią (taniec klasyczny). Bierzesz w nich chętnie udział. – Tak, lubię ćwiczyć szpagaty, ale moi koledzy nie. – Czasem jest tak, że mamy dar, którego innym brakuje. Jeśli lubisz gimnastykę i taniec, to jest ważne dla Ciebie. – Tak, zapisałem się też do takiej popołudniowej szkoły tańca i chodzę na zajęcia trzy razy w tygodniu. Niedługo będę miał występ w teatrze. – Jeśli mnie zaprosisz, to chętnie zobaczę Wasze przedstawienie”.

Nauczycielka przyjęła otwartą postawę. Uważnie słuchała, podążając za chłopcem i jego myślami. Nie dokonywała ocen i powstrzymała się od udzielania porad czy wskazówek. Nawiązała relację opartą na zaufaniu, które jest istotą procesów edukacyjnych i wychowawczych.

Kierunek emancypacyjno-krytyczny

W nurcie tym nierozzerwalne są związki nauki i praktyki społecznej. Z jednej strony badane są relacje świata społecznego, a w nim dyskursy władzy wytwarzane przez instytucje, z drugiej zaś relacje między jednostką a instytucjami. Emancypowanie zakłada poszerzanie świadomości¹⁰ o ograniczeniach, jakie nakładane są na jednostkę przez opresyjny system. Celem jest odkrycie linii dzielącej autoteliczne wartości rozwoju zawodowego od tych, które wytwarzane są przez system i „podpowiadane” jednostce. Badacze postrzegają doradztwo jako instytucjonalne zaplecze zapewniające realizację wzorców kariery wynikających z interesów kapitalistycznej gospodarki. W tym ujęciu doradztwo, choć pozornie nastawione na bezinteresowną pomoc, staje się symbolem manipulacji. Instytucje doradcze są wykonawcami odgórnie narzuconej polityki,

której cele nie do końca są jawne (stąd mowa także o „ukrytym” programie szkolnym). Jedną z podstawowych funkcji doradztwa jest gromadzenie informacji zawodowej. W myśl foucaultowskiej zasady, iż wiedza jest władzą, pozostaje otwarte ryzyko oparte na dystrybuowaniu tylko niektórych informacji lub zestawianie ich w sposób zgodny z celami instytucji, a uderzający w interes jednostek. Działania o charakterze psychometrycznym wspierane teoriami rozwoju zawodowego oraz różnego rodzaju raportami o zawodach nadwyżkowych i deficytowych sporządzanych według specyficznej metodologii¹¹ są wyrazem przemocy wobec jednostki. Uprawnione staje się opisywanie ludzi za pomocą etykiet zawodowych, następnie kierowanie nimi w wyznaczonych z góry kierunkach. Mechanizmy te widziane z szerszej perspektywy (od systemu edukacji aż po rynek pracy) stanowią elementy selekcji społecznej i reprodukcji kultury.

W Polsce badania nad doradztwem z perspektywy emancypacyjno-krytycznej nie mają długiej tradycji, dlatego też dla zilustrowania omawianego nurtu posłużę się przykładem z mojej własnej praktyki doradczej. Było to spotkanie matki i córki. Matka odrzucała aspiracje edukacyjne córki ze względu na całkowitą rozbieżność z własnymi oczekiwaniami. Rodzina od lat prowadziła firmę o profilu medycznym, oczekiwano więc, że po ukończeniu liceum córka podejmie stosowne studia i będzie mogła tym samym kontynuować tradycję. Nastolatka od dzieciństwa ujawniała jednak zainteresowania rysunkiem i malarstwem, projektowała także odzież i biżuterię. Po złożonym egzaminie dojrzałości planowała podjąć studia na Akademii Sztuk Pięknych. Jej wybory nie spotkały się z akceptacją rodziców. Przeciwnie, zaczęli szukać pomocy u specjalistów, którzy pomogliby naprowadzić nastolatkę na „właściwą” ścieżkę edukacyjną. Dysponowali racjonalnymi argumentami związanymi ze stabilizacją zawodową i finansową córki w rodzinnym przedsiębiorstwie. Pominęli jednak aspekt różnic osobowościowych, zainteresowań oraz potrzeb indywidualnych. Kolektywne myślenie utrudniło im wgląd w sytuację uprzedmiotowienia nastolatki i narzucania jej jarzma cudzych oczekiwań. Krytycznym doświadczeniem była dla mnie relacja między dwiema dorosłymi kobietami, które nie potrafiły się porozumieć.

Kierunek postmodernistyczny

Postmodernizm rozumiany jest jako rozbieżność oświeceniowych roszczeń do prawdziwości stawianych tez. Wielość i różnorodność sposobów postrzegania świata prowadzi do fragmentaryczności doświadczeń i rozbieżności głównych narracji historycznych. Mówi się o kryzysie państwa, kryzysie pracy i tożsamości. Zacierają się różnice między zawodami, człowiek staje się przenośnym zestawem umiejętności i kwalifikacji od projektu do projektu, życiorysy zawodowe zaczynają przypominać archipelagi złożone z wielu wysepek. Podstawową cechą człowieka pracy staje się „elastyczność”, która opiera się na reaktywności – zmiana następuje w czasie i kierunku określanym przez potrzeby rynku pracy. Socjologowie mówią o społeczeństwie ryzyka, rozbieżności rodziny (Ulrich Beck), wieszczą koniec pracy na rzecz automatyzacji zatrudnienia (Jeremy Rifkin), dostrzegają zmianę w obrębie linearności karier i kumulowania doświadczeń (Richard Sennett).

W związku z niedostępnością badań nad doradztwem prowadzonym z postmodernistycznej perspektywy odwołam się do portugalskich doświadczeń, bowiem jest to przykład kraju, w którym przeprowadzono reformę systemu doradztwa zawodowego, kierując środki finansowe na zapewnienie nowoczesnej edukacji dla doradców. Uniknięto w ten sposób uprawiania sztuki doradztwa w dyskursach nieadekwatnych do realiów świata pracy warunkowanego globalnymi zmianami. Profesor Maria Eduarda Duarte¹² z Katedry Psychologii Uniwersytetu Lizbońskiego w czerwcu 2015 roku wygłosiła wykład na Uniwersytecie Wrocławskim; założenia konstruktywizmu w doradztwie omówię na podstawie referowanych treści.

Przyjętą perspektywą jest filozofia postmodernizmu z rosnącym znaczeniem nadawanym językowi, jego strukturze i dynamice. W nurt ten wpisuje się nowa koncepcja pracy doradczej określana jako *life designing*. W trakcie spotkań prowadzony jest dialog na temat/problem wskazany przez klienta. Jednorazowy kontrakt zakłada pracę nad jedną, wybraną kwestią. W trakcie uzgadniania znaczeń między stronami i wspólnych poszukiwań rozwiązania problemu buduje się relację, która ma charakter dynamiczny. Klient tworzy narracyjną opowieść, a doradca pomaga

ją współkonstruować. Wypowiedź o przeszłości wzbogaca się o refleksyjny ogląd, pogłębia się samorozumienie. Jednostka staje się częścią indywidualnej czynności poprzez akty komunikacji.

W myśl założeń konstruktywizmu spotkania doradcze opierają się na refleksyjnej narracyjności i relacjach – liczą się historie życia, a nie koncepcje. Pojęcie samodzielności nie ma z góry przypisanej wartości (byłoby to sprzeczne z samą istotą postmodernizmu). Wagi nabierają zdarzenia przypadkowe: rozmowa z kimś zupełnie obcym, artykuł w prasie, film z interesującymi wątkami etc. Zdarzeniom tym przypisuje się taką samą wagę, jak świadomym decyzjom opartym na zaplanowanych działaniach. Nie wszystko zależy bowiem od nas samych: jesteśmy uwikłani w zmienność i globalność, kariery nie są już linearne, świat uległ rozbięciu na jednostkowe wydarzenia. Kariery nie można antycypować, można jedynie myśleć o niej „na bieżąco” lub pozwolić, by życie toczyło się samo. W nurcie *life designing* samodzielność, choć staje się koniecznością, może też nie mieć żadnego znaczenia, jeśli życiem jednostki w głównej mierze rządzi przypadek.

Podsumowanie

Współczesne doradztwo przybiera formy hybrydalne. Wszystkie jego odmiany realizowane są niekiedy w formach „czystych”, z reguły jednak doradcy dowolnie przeplatają metody pracy, czerpiąc z różnych nurtów doradztwa. W ten sposób rodzi się eklektyczny repertuar warsztatu pracy, zasady stają się niejasne, a klient zagubiony.

Świadomość podstawy teoretycznej we własnej pracy pozwala jasno definiować cele współpracy z młodzieżą. Przegląd koncepcji, stanowiąc pewnego rodzaju mapę, ułatwia poruszanie się po licznych propozycjach metodycznych. Rynek księgarski oferuje bogatą ofertę poradników z zakresu orientacji zawodowej i budowania kariery. Ich (za)wartość wymaga każdorazowo analizy i oceny – sam język może już stać się opresyjny. W ramach seminarium studenci prowadzący badania nad literaturą (książki adresowane do najmłodszych czytelników od trzeciego roku życia, aż po wiek emerytalny) poświęconą doradztwu i zawodoznawstwu wciąż odkrywają podziały dyskryminacyjne. Występują np.: pod postacią „upłciowienia” zawodów i określenia ich jako typowo kobiece lub męskie. Do czytel-

nika – nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga należy ich dobór i wykorzystanie w sposób zapewniający jednostce optymalny rozwój predyspozycji i talentów.

Przypisy

- ¹ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa 2003; A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995.
- ² Por. B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Radom 2001; A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza i system działań: wstęp do poradzoznawstwa*, Wrocław 1986.
- ³ H. Zgółkowska (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań 2002, s. 426.
- ⁴ Ibidem, s. 427.
- ⁵ Ibidem, s. 198–199.
- ⁶ Ibidem, s. 145.
- ⁷ Podział ten stosuje Alicja Kargulowa. Zob. *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 70–83.
- ⁸ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004; *Plany i preferencje zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w województwie zachodniopomorskim*, www.wup.pl, data dostępu: 31.07.2015.
- ⁹ C. Rogers, *O stawianiu się osobą*, przeł. Maciej Karpiński, Poznań 2014.
- ¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.
- ¹¹ J. Nawój-Połoczańska, *Szaleciarz – zawodem przyszłości? Polski system prognozowania popytu na pracę*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 1.
- ¹² M. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck & A. Van Vianen, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, 75 (3).

Bibliografia

- Bańka A.: *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.
- Kargulowa A.: *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004.
- Kargulowa A.: *Poradnictwo jako wiedza i system działań: wstęp do poradzoznawstwa*, Wrocław 1986.
- Nawój-Połoczańska J.: *Szaleciarz – zawodem przyszłości? Polski system prognozowania popytu na pracę*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 1.
- Paszkowska-Rogacz A.: *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa 2003.
- Piorunek M.: *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.
- Plany i preferencje zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w województwie zachodniopomorskim*, https://www.wup.pl, data dostępu: 21.07.2015.
- Rogers C.: *O stawianiu się osobą*, przeł. Maciej Karpiński, Poznań 2014.
- Savickas M., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., & Van Vianen A.: *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, 75 (3).
- Wojtasik B. (red.): *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Radom 2001.
- Zgółkowska H.: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań 2002.

E-book

Anna Godzińska, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego, krytyczka literacka, nauczycielka języka polskiego i historii w Szkole Podstawowej nr 53 im. Fryderyka Chopina w Szczecinie

Definicje

Początek historii e-booków datuje się na 1971 rok, kiedy Michael Hart uruchomił Projekt Gutenberga. Polegał on na tworzeniu wersji elektronicznych książek istniejących do tej pory tylko na papierze. Pierwszym e-bookiem była Deklaracja Niepodległości Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i moment ten rozpoczął erę książek elektronicznych. Kolejnymi digitalizowanymi książkami były: Konstytucja Stanów Zjednoczonych wraz z Kartą Praw Stanów Zjednoczonych Ameryki, Biblia i dzieła Szekspira. Projekt Gutenberg w 1997 roku oferował 1000 tytułów, a w 2013 roku – 42 000 pozycji. (W. Myszka, *Książki elektroniczne. Stan technologii*, <http://kmim.wm.pwr.edu.pl/myszka/wp-content/uploads/sites/2/2014/07/Ksiazki.pdf>).

Za początek rynku e-booków w Polsce uznaje się rok 2000, kiedy ze strony wydawnictwa Świat Książki można było ściągnąć za darmo plik z książką Olgi Tokarczuk *Dom dzienny, dom nocny*. W tym samym roku pojawił się również pierwszy płatny e-book – *Jak nie dać się ogłupić. 46 krótkich kazań Jarosława Kamińskiego* (Wydawnictwo Nowy Świat). W 2009 roku powstała natomiast pierwsza polska księgarnia internetowa oferująca książki w formacie EPUB.

Przyjęcie jednej i pełnej definicji hasła e-book (ang. *electronic book* – książka elektroniczna) jest zadaniem niełatwym. Już sam termin książka jest otwarty, a wskazanie w internecie dokumentów elektronicznych, które można dzięki tej definicji scharakteryzować, może okazać się wyjątkowo trudnym wyzwaniem. Jeszcze kilka lat temu publikacjami elektronicznymi nazywano dokumenty tworzone za pomocą wyspecjalizo-

wanego oprogramowania, którego najbardziej znanym dziś standardem jest Adobe Acrobat. Małgorzata Góralska uważa, że przy szukaniu właściwej definicji należy pominąć te, „które nawiązują do urządzeń funkcjonujących na zasadach książki tradycyjnej poprzez odwołanie do jej fizycznych właściwości (takich jak: niewielkie rozmiary, portatybilność itd.). Książka elektroniczna w internecie będzie oznaczała zatem przekaz przetwarzany przy użyciu technologii komputerowej, wyświetlany na ekranie monitora oraz upodobniony w węższym lub szerszym zakresie do tego, który jest charakterystyczny dla drukowanych publikacji” (<http://www.ebib.pl/2003/47/goralska.php>).

Paweł Wimmer podaje, iż „publikacją elektroniczną jest zestaw dokumentów wyposażony we własny system nawigacyjny i wyszukiwawczy dostarczany w postaci pliku przeznaczonego do odczytu w odpowiedniej przeglądarce bądź zewnętrznym urządzeniu odczytującym” (P. Wimmer, 2000, s. 48).

Podobnie termin ten opisany jest w *Podręcznym słowniku bibliotekarza*: „Dokument elektroniczny, który w sposobie organizacji, prezentacji i wykorzystania treści nawiązuje do funkcjonalnych i konstrukcyjnych właściwości książki konwencjonalnej. Może być cyfrową kopią książki rękopiśmiennej czy też drukowanej, lub dokumentem nieposiadającym »papierowego« pierwowzoru (w jęz. angielskim BORN-DIGITAL). Tym terminem określa się także specjalistyczny sprzęt komputerowy oraz oprogramowanie przeznaczone do odczytu e-booków” (*Podręczny słownik bibliotekarza*, 2011, s. 35). *Słownik języka polskiego* podobnie wskazuje na e-book

jako dokument tekstowy, ale i czytnik: „książkę dostępną w wersji elektronicznej oraz urządzenie umożliwiające odczytanie takiego tekstu” (<http://sjp.pwn.pl/slowniki/e-book.html>).

Po kilkunastu latach obecności e-książki na polskim rynku istnieje jasne rozróżnienie obu pojęć. Tak więc e-book, e-książka lub książka elektroniczna to książka, lub szerzej treść, zapisana w formie elektronicznej. Do jej odczytu służą programy zainstalowane na czytnikach e-booków lub innych urządzeniach, na przykład na komputerach osobistych, tabletach czy smartfonach.

Współcześni badacze są zgodni i wskazują jednomyślnie na znaczenie terminu. Bogdan Klukowski uważa, iż „książka elektroniczna (i publikacja elektroniczna) zawiera treść tekstową. Treść tę można odczytywać przy użyciu rozmaitych narzędzi elektronicznych, także przenośnych” (B. Klukowski, 2013, s. 12). Podobnie Marcin Ożóg, który jako e-book rozumie plik zawierający tekst. Są to według niego publikacje, które wyświetlane na ekranie naśladują formę książki drukowanej i nie pozwalają czytelnikowi na wprowadzanie modyfikacji (M. Ożóg, 2002, s. 63).

Małgorzata Góralska zaproponowała typologię książek elektronicznych. Po pierwsze są to e-booki „odtworzące portatywność drukowanych wydawnictw” – jako przykład wskazuje encyklopedię wydaną na płycie CD, którą można włożyć do torebki i przenieść równie łatwo jak papierową książkę. Po drugie wyróżnia formy cyfrowe zachowujące logiczną strukturę tekstu. Trzecim typem publikacji elektronicznych są te, które łączą obie cechy (portatywność i logiczną strukturę tekstu) – autorka dzieli je na książki wizualne i hiper-książki. Pierwszymi są skany czy zdjęcia istniejących druków, drugimi zaś e-booki w formacie EPUB, PDF czy MOBI (M. Góralska, 1996, s. 35).

Sposoby funkcjonowania książki we współczesnej kulturze zmieniają się. Przełom, z którym mamy do czynienia, często porównywany jest do zmian wprowadzonych dzięki wynalazkowi Gutenberga. Lektura – kiedyś czynność zarezerwowana dla uprzywilejowanych warstw społecznych – dokonała ogromnej ekspansji dzięki rozwinięciu druku, a następnie prasie i drukarskim maszynom rotacyjnym w XIX wieku. Zmiany te jednak są niczym w porównaniu z pojawieniem się komputera i internetu.

Na przestrzeni lat definicja e-booka była modyfikowana, badacze coraz częściej dążyli do jej uściślenia. Dziś najczęściej powtarzana jest ta, która wskazuje na plik tekstowy, treść zapisaną w formie elektronicznej możliwą do odczytania na urządzeniu komputerowym przy użyciu odpowiedniego oprogramowania.

Na początku pojawienia się książek elektronicznych czytano je przede wszystkim na komputerach, laptopach i palmtopach. Od pierwszych lat XXI wieku zaczęły pojawiać się przenośne urządzenia do odczytu, zwane czytnikami lub e-bookami. W ostatnich latach zaś coraz popularniejsze stają się smartfony, które posiadają ekrany umożliwiające swobodne czytanie. Czytniki korzystają najczęściej z technologii e-papieru, zwiększającej komfort lektury w porównaniu do komputera. Najpowszechniejszym formatem książek jest PDF – obsługiwany przez większość czytników, czę-

sto dostępne są także EPUB oraz MOBI (Kindle Format). Każda z firm produkujących urządzenia do e-czytania ma najczęściej własny format, przeznaczony do konkretnego sprzętu.

Wiele tytułów książek zaliczanych do klasyki literatury (między innymi lektury szkolne), a także dokumenty i publikacje historyczne dostępne są w wersji elektronicznej. Można je ściągnąć za darmo ze specjalnych stron internetowych oraz wypożyczyć w wirtualnych bibliotekach. Najbardziej znane strony to: wolnelektury.pl (nie tylko z lekturami szkolnymi), polona.pl (teksty literackie, naukowe, dokumenty historyczne, czasopisma, fotografie) czy bc.pionier.net.pl (dostęp do zasobów 60 bibliotek cyfrowych tworzonych przez biblioteki, uczelnie, archiwa, muzea i ośrodki badawcze).

W Polsce można korzystać także z e-bibliotek. W ramach oferty darmowej w Polsce działa IBUK Libra, dostępny pod adresem: <http://libra.ibuk.pl>

(posiadający również ofertę komercyjną). Z bazy można korzystać w placówkach bibliotek oraz z dowolnego miejsca po podaniu kodu do autoryzacji, który można otrzymać w bibliotekach. Innym projektem jest „e-Biblioteka”.

E-biblioteki komercyjne w Polsce tworzone są przede wszystkim z myślą o klientach korzystających ze smartfonów i tabletów. Najbardziej znane to: abonamentowy system wypożyczenia e-booków Legimi oferujący dostęp do 2 tys. e-booków oraz podobnie działający ibuk.pl. E-czytanie proponuje czytelniabezkartek.pl oraz wirtualna wypożyczalnia książek skierowana do klientów sieci komórkowych, którzy czytają przede wszystkim na smartfonach czy tabletach („Czytelnia Tu i Tam” – Orange).

Powyższe zjawiska są dowodem na to, że zmieniają się we współczesnej kulturze sposoby funkcjonowania książki. Przełom, z którym mamy do czynienia, często porównywany jest do zmian wprowadzonych dzięki wynalazkowi Gutenberga. Lektura – kiedyś czynność zarezerwowana dla uprzywilejowanych warstw społecznych – dokonała ogromnej ekspansji dzięki rozwinięciu druku, a następnie prasie i drukarskim maszynom rotacyjnym w XIX wieku. Zmiany te jednak są niczym w porównaniu z pojawieniem się komputera i internetu. Chrisitan Vandendorpe trafnie zauważa we wstępie do swojej książki *Od papirusa do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i kultury*: „Dziś nie mamy już wątpliwości: rewolucja cyfrowa objęła swym zasięgiem również książkę i piśmiennictwo we wszystkich możliwych przejawach, bezlitośnie usuwając niewzruszone podstawy, na których od wieków spoczywała nasza cywilizacja” (C. Vandendorpe, 2008, s. 7). Pojawienie się komputera – jak wskazuje badacz – ma ogromny wpływ na kontakt z tekstem, interaktywność. Vandendorpe pisze wręcz, iż „cyberprzestrzeń urzeczywistnia pradawne sny o powszechnej, demokratycznej partycypacji” (C. Vandendorpe, 2008, s. 8).

Jednak wejście w epokę cyfrową nie zmieniło wiele w podstawie myślenia o literaturze. Jak pisze Dariusz Śnieżko: „(...) kolejne wynalazki włączają do obiegu komunikacyjnego nowych, coraz liczniejszych uczestników, ale towarzyszą im konserwatywne reakcje, czyli poczucie inflacji wartości, obawa przed inwazją parweniuszy, dotychczas trzymany za drzwiami salonów,

i przed postępującą w związku z tym intelektualną pauperyzacją” (D. Śnieżko, 2014, s. 27).

Interpretacja

Starość aksolotla Jacka Dukaja ukazała się 10 marca 2015 roku i była to dość nietypowa literacka premiera. Powieść ta często bywa nazywana „książką przyszłości” czy „nową książką”, zaś sam autor wielokrotnie wypowiadał się na temat przyszłości literatury i jej form (J. Dukaj, 2015). Wydawcą jest Allegro – internetowa platforma handlowa, która opublikowała tekst jedynie w formie elektronicznej, wzbogaconej o bonusy możliwe do użycia jedynie podczas lektury na elektronicznych nośnikach. W materiałach prasowych na stronie allegro.pl można przeczytać, iż „książka ta angażuje czytelnika na tak wielu poziomach: tekst – hipertekst – art – real” (<http://media.allegro.pl>). Marketingowa maszyna – którą publikacjami i wypowiedziami wspierał sam autor – kreowała *Starość aksolotla* na książkę 2.0, e-booka otwierającego się na przyszłość i oferującego wielopoziomowe obcowanie z treścią.

Starość aksolotla rozpoczyna się wybuchem neutronowym, który kończy świat – przynajmniej w znanej nam formie. Zagłada trwa kilkanaście godzin i można ją śledzić na żywo. Monitory w polskiej firmie IT, w której pracuje główny bohater powieści, Grześ, pokazują przemierzanie się śmiertelności fali. Śmierć podąża od Azji przez kolejne państwa, by wreszcie dotrzeć do Polski. Umiera wszystko to, co jest materią organiczną, a pozostaje „przy życiu” materia nieorganiczna, reprezentowana tu głównie przez internet. Protagonista ma więc czas na przygotowanie się do nadchodzącej zagłady, ale i szansę, by spróbować przeżyć. Wykorzystując ją i staje się bytem wirtualnym. Niewielka grupa ludzi z całego świata wpada na ten sam pomysł i w ostatniej chwili dokonuje transferu swojej świadomości do sieci. Ludzkość zaczyna więc nową formę egzystencji – jako *software*, działający na infrastrukturze komputerowej.

Uwolnienie się z ciała, porzucenie materialności, okazuje się jednak przekleństwem. Większość bohaterów pragnie ucieleśnienia – nowi ludzie wykorzystują znalezione roboty, które stają się ich ciałami i pozwalają żyć na imitujący poprzednie życie sposób. Obserwujemy więc wędrówkę Grzesia po ulicach Tokio, próby picia

alkoholu, nieudany seks z innym robotem-człowiekiem. Nowi ludzie starają się przywrócić stary porządek – chcą odbudować relacje społeczne. Próby te jednak za każdym razem rodzą frustracje z powodu braku rzeczywistego kontaktu między własną świadomością a ciałem. *Starość aksolotla* – jak zauważył Maciej Jakubowiak w artykule *Śmierć książki* – to „opowieść o takim postępie, który nie do końca się udał i jedyne, co można z nim zrobić, to go po prostu odkręcić” (<http://www.dwutygodnik.com>).

Od strony formalnej publikacja ta stanowi hybrydę e-booka i hipertekstu. Jest to bowiem e-book, ale jednocześnie czytelnik ma wpływ na jego formę poprzez poszerzanie wiedzy na temat bohaterów czy wydarzeń oraz technologii, do których odsyłają konkretne linki. One właśnie, jako charakterystyczny element hipertekstu, w tym przypadku nie pozwalają na zmianę akcji przez odbiorcę, na jego wpływ na treść powieści, ale pełnią rolę ukrytych w zasobach internetu przypisów. To interesujący zabieg, który pozwala pisarzowi pominąć w narracji wywody dotyczące nowoczesnej technologii czy genetyki – kliknięcie na link odsyła automatycznie do odpowiedniej strony.

W „Książkach. Magazynie do czytania” Dukaj pisze o tym w następujący sposób: „Powstaje więc myśl: dlaczego by nie objąć autorską kontrolą całej tej WARSTWY KULTURY? (...) Staje się oto coraz rzadszym wyjątkiem czytanie z nośnika, na którym zarazem nie możesz wejść w kilka innych strumieni kultury” (s. 11). Ta warstwa kultury to w powieści przypisy – linki, które po pierwsze objaśniają terminologię i skróty „z naszego świata”, na przykład MMO (ang. *Massively Multiplayer Online Game* – rodzaj gier komputerowych, w których rozgrywka odbywa się przez internet), PIAP (ang. *Public Internet Access Point* – publiczny punkt dostępu do internetu). Po drugie – objaśniają świat po zagłądzie – czyli choćby zrzeszenia (gildie) robotów i powiązania między postaciami. W ten sposób tekst staje się warstwowy – główna

narracja wzbogacona jest o dodatkowy tekst, do którego odsyłają linki – odnosząc do kolejnych informacji. Imponująca jest liczba tych hipertekstowych odnośników – jest ich aż sto osiemdziesiąt, ale ich przydatność okazuje się niewielka. Większość stanowią wyjaśnienia terminów powszechnie znanych, na przykład DNA, pozostałe zaś odnoszą się do terminów ukutych przez autora na potrzeby książki. Te drugie istotne są do zrozumienia kontekstu narracji.

Starość aksolotla to także ilustracje, które jednak w wersji MOBI (przeznaczonej na czytnik Kindle, najpopularniejszy w Polsce) nie są tak imponujące i piękne, jak w kolorowych formatach EPUB czy PDF – najlepiej jest więc czytać i oglądać tę powieść na tablecie lub komputerze czy smartfonie. Znajdziemy tu również siedem-

naście unikatowych exlibrisów, które pojawiają się w tekście wraz z motywami i dodatkowymi komentarzami. Kolejnym nowoczesnym elementem e-booka Dukaja są projekty robotów wykonane przez Alexa Jaegera, które można ściągnąć jako pliki gotowe do wydruku 3D.

To dość obszerne nagromadzenie bonusów wydaje się adekwatną formą do przekazania treści powieści. Dukaj – jako

najpopularniejszy w Polsce pisarz science fiction – podjął się próby połączenia narracji z gatunku fantastyki naukowej ze swego rodzaju przyszłościowym wynalazkiem – jego e-book idzie przeciw o krok dalej od wydawanych dotychczas. Forma więc nawiązuje bezpośrednio do treści.

W opublikowanym w 2010 roku w „Tygodniku Powszechnym” tekście pod tytułem „TL;DR” (ang. *Too long; didn't read* – „Za długie, nie do czytania”) Dukaj przywołał esej amerykańskiego krytyka kultury Nicholasa Carra, który w 2008 roku zauważył, że sposób, w jaki czyta literaturę, zmienił się od czasu, gdy korzysta z komputera i internetu. Stwierdził on, że nie umie się już skupić na dłuższym, kilkunastostronicowym wątku – skacze po tematach jak między kartami przeglądarki internetowej. Zastanawia się, dlaczego

Tekst przeniesiony z papieru na ekrany smartfonów czy tabletów zdecydowanie zmienia swoją postać i pozwala przekraczać bariery, które stawiała do tej pory tradycyjna forma książki. Często także ułatwia lekturę: sami możemy dobrać wielkość czcionki, niezrozumiałe przez nas słowo szybko zostanie odnalezione w tym samym nośniku, link odeśle nas do wzbogaconej treści itd.

potrafił kiedyś godzinami w skupieniu czytać *Annę Kareninę*, a dziś skoncentrowanie się choć przez godzinę na dłuższym tekście jest dla niego niezwykle trudne. Odpowiedź Dukaja była niezwykle trafna i konkretna: „Google zgwałciło nam mózgi”. Pisarz miał tu na myśli zapewne ciągi logiczne, którymi rozumiemy słowo pisane, obecne w mózgach ludzi kultury zachodniej przynajmniej od czasu wynalezienia druku. *Starość aksolotla* wydają się być odpowiedzią na potrzeby współczesnego czytelnika, który jako odbiorca takiej hipertekstowej powieści raczej surfuje niż czyta.

Tu właśnie – według autora *Starości aksolotla* – przebiega granica między „tradycyjną” a „nową” książką. Pierwsza przeznaczona jest tylko do czytania, druga zaś poszerza pole odbioru o wszystkie zdigitalizowane dane. Trudno się z takim wnioskiem nie zgodzić. Tekst przeniesiony z papieru na ekrany smartfonów czy tabletów zdecydowanie zmienia swoją postać i pozwala przekraczać bariery, które stawiała do tej pory tradycyjna forma książki. Często także ułatwia lekturę: sami możemy dobrać wielkość czcionki, niezrozumiałe przez nas słowo szybko zostanie odnalezione w tym samym nośniku, link odeśle nas do wzbogaconej treści itd. Nie się to jednak ze sobą pewne niebezpieczeństwo, o którym Dukaj także wspomina: „Kluczową zaletą tradycyjnej książki nie jest UŁATWIENIE LEKTURY. (...) Papierowa książka służy czemuś innemu: ZAWĘŻENIU POLA UWAGI. (...) Przeczytać książkę – to wyczyn. Przeczytać na dodatek e-booka, gdy wokół każdego zdania huczy milion wirtualnych dystrakcji, to jak przejść na linie nad przepaścią w trakcie burzy z piorunami (J. Dukaj, 2015, s.11–12).

Autor jednak dokonał świadomej decyzji wydania właśnie w tej „trudniejszej” do czytania formie swojej najnowszej powieści. *Starość aksolotla* może być traktowana jako zapowiedź zmian, które czekają nas nie tylko w związku z rozwo-

jem nowych technologii, ale także z zupełnie odmiennym gatunkiem czytelnika. Współczesny, wychowany już w świecie z internetem odbiorca literatury obcuje z nią najczęściej na nośnikach elektronicznych. Poza tym przyzwyczajony jest do szukania natychmiastowych odpowiedzi na nurtujące go pytania, a książka elektroniczna daje taką możliwość, zamieniając dawne przypisy na linki.

Niezwykle intrygujący jest zabieg Dukaja – niszcząc w fabule powieści materię organiczną, nadał człowiekowi zupełnie inną formę. Podobnie jego powieść, która pogrzebała tradycyjną książkę, wydana jedynie w wersji e-booka, pyta o książkę przyszłości. Sam autor jednak w *Śmierci aksolotla* pokazuje, że technologia nie zmienia tak wiele, jak mogłoby się wydawać. Ludzkie umysły, zamknięte w ciałach robotów, dopadają te same, ludzkie emocje: smutek, depresja i melancholia. Podobnie jest z literaturą, która bez względu na e-bookowe opakowanie pozostanie tekstem.

Bibliografia

- Dukaj J.: Bibliomachia, „Książki. Magazyn do czytania” 2015, nr 1 (16), s. 8–13.
 Dukaj J.: *Starość aksolotla*, Warszawa 2015.
 Góralaska M.: *Elektroniczne książki*, „Zagadnienia Informatyki Naukowej” 1996, z. 2, s. 33–40.
 Góralaska M.: *Książka on-line. Próba objaśnienia zjawiska*, <http://www.ebib.pl/2003/47/goralska.php>, data dostępu: 28.07.2015.
 Jakubowiak M.: *Śmierć książki*, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/5795-smierc-ksiazki.html>, data dostępu: 28.07.2015.
 Klukowski B.: *E-booki w kraju i na świecie*, Warszawa 2013.
 Myszka W.: *Książki elektroniczne. Stan technologii*, <http://kmim.wm.pwr.edu.pl>, data dostępu: 29.07.2015.
 Ożóg M.: *Książka elektroniczna*, w: P. Marecki (red.), *Literatura. Literatura i internet*, Kraków 2002, s. 61–80.
 Czapnik G. (red.): *Podręczny słownik bibliotekarza*, Warszawa 2011.
 Śnieżko D.: *Dawni autorzy i nowe medium*, w: P. Michałowski (red.), *Od pióra do sieci*, Szczecin 2014, s. 23–48
 Vandendorpe C.: *Od papirusa do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i kultury*, przeł. Anna Sawisz, Warszawa 2008.
 Wimmer P.: *Publikacje elektroniczne. W poszukiwaniu standardu*, „Webmaster” 2000, nr 6 (magazyn ukazywał się w internecie).

AG

Galopem w przeszłość

Autobiografia i dziejopisarstwo w książce Karola Modzelewskiego *Zajeżdżimy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźca*

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Magnetyzm autobiograficznych wyznań Modzelewskiego polega na tym, że właściwie czyta się je prawie jak sensacyjną (o)powieść, której głównym bohaterem jest świadek i współtwórca najnowszych dziejów Polski. Modzelewski, pisząc o sobie – i odtwarzając fakty z biografii osób, z którymi zetknął się w ciągu życia – równocześnie rekonstruuje kolejne warstwy polskiej tożsamości, na którą składają się, między innymi, migracje w pierwszej połowie XX wieku, przynależność do opozycji w czasach PRL-u i ustanawianie „nowego ładu” po przełomie 1989 roku. Spomiędzy tych wydarzeń przeziiera tożsamość bohatera – badacza zainteresowanego opowiadaniem o przeszłości.

To książka historyka, o historyku, przeznaczona w jakimś sensie dla historyków, ale też w dużej mierze opowiadająca o historii jako nauce. Można do niej sięgnąć z takim nastawieniem, jakby czytało się „podręcznik” do najnowszej historii Polski; można czytać ją tak, jak czyta się literaturę – to znaczy w poszukiwaniu interesującej narracji, łączącej w odpowiednich proporcjach faktograficzność z literackością.

Autobiografia

Karol Modzelewski urodził się w 1937 roku w Moskwie. Początek życia historyka to czas rozdarcia pomiędzy dwoma kulturami, odmiennymi tradycjami – Rosyjską, reprezentowaną przez matkę, i Polską, za którą odpowiedzialny był przybrany ojciec, polski komunista. Z tej dwoistości wzięły się pierwsze refleksje dotyczące

tożsamości narodowej. Autor wspomina: „Przed wyjazdem do domu dziecka nie wiedziałem nie tylko o istnieniu innych języków niż rosyjski, ale i o istnieniu jakichś innych narodów. Tym samym nie zdawałem sobie sprawy z tego, że istnieje naród rosyjski. Pojęcie narodu powstaje przez różnicowanie swoich od innych, obcych; inaczej nie jest uchwytnie. Dla całkiem małego dziecka jest to zresztą trudne do wyobrażenia, jeśli nie ma nacocznych doświadczeń” (s. 17–18).

Spod tej podwójnej tożsamości szybko zaczyna wyłaniać się jeszcze inna, początkowo głęboko skrywana, ale dość szybko ujawniona tradycja, o której mały Karol dowiedział się w nader brutalny sposób. Pewnego razu, na podwórku, został zmuszony do obrony swoich, jeszcze nie do końca uświadomionych, korzeni: „Najboleśniejszą ranę, jaką odniosłem w tej obronie, zadał mi starszy

kolega z podwórka. Był to syn jakiegoś urzędnika lub urzędniczki ambasady. Mówiliśmy oczywiście po rosyjsku, byliśmy w dobrej komitywie, ale na moje buńczuczne zapewnienie, że jestem Rosjaninem, odpowiedział spokojnie, tonem przyjacielskiego objaśnienia: »Niet, Kiriusza, ty nie ruskij, ty jewrej« (s. 21).

Ten moment w swojej biografii Modzelewski opatrzył dłuższym komentarzem – autor zauważył bowiem, że nie sposób przejść do porządku dziennego nad kwestią żydowską w odniesieniu do kultury polskiej czy szerzej patrząc – historii Europy XX wieku. W takich partiach książki – których jest znacznie więcej, a ten powyższy stanowi jedynie reprezentacyjny przykład – autobiografia płynnie przechodzi w narrację eseistyczną, czasem historyczną, czasem polityczną, ponieważ Modzelewski nie tylko komentuje ważne wydarzenia z przeszłości, ale także odnosi się do bieżących spraw, związanych, między innymi, z kształtowaniem się społeczeństw i kultury w czasach późnej nowoczesności. W związku z tym *Zajeżdżimy kobyłę historii* to po części autobiografia, a po części esej historyczny, którego autor niejednokrotnie dąży w kierunku publicystyki.

Warto przy okazji zwrócić uwagę na jeszcze jedną cechę pisarstwa Modzelewskiego, która może być interesująca z punktu widzenia teorii literatury. Otóż historyk często ujawnia wiedzę na temat dziedziny piśmiennictwa, jaką jest autobiografia, i wskazuje na pewne zagadnienia związane z pisaniem o własnym życiorysie.

Na przykład odnosi się do antysemityzmu: „Polska uchodzi za kraj antysemicki, ale tylko parę razy w moim długim życiu zdarzyło się, że ktoś mi wypomniał żydowskich przodków. Robili to głównie, jeśli nie wyłącznie, ludzie na usługach władzy: wyrobnicy rynsztokowej propagandy w marcu 1968 r., major Bogal z Biura Śledczego MSW, który mnie wówczas przesłuchiwał w więzieniu, prokurator Leszek Pietrasiński na sali sądowej w styczniu 1969 r., jakiś podstawiony przez bezpiekę dyskutant na przedwyborczym spotkaniu w maju 1989 r. Niestety także Jarosław Iwaszkiewicz, którego wołałbym w tym wyliczeniu pominąć” (s. 22). Autobiografia to zatem nie tyle pisanie o wszystkim, co się pamięta, ile umiejętna selekcja i formułowanie wspomnień – w tym sensie jest ona bliższa powieści niż urzędowym dokumentom, ponieważ dopuszcza intencję autora,

modyfikowanie zdarzeń, specyficznym rozumianą „fikcyjność” (literackość).

Historia

Obok quasi-teoretycznych rozważań na temat autobiografii, nie mniej istotne są w książce Modzelewskiego uwagi dotyczące historii jako dyscypliny naukowej. Podczas lektury *Zajeżdżimy kobyłę historii* raz po raz może do głowy przychodzić myśl, że przecież mamy do czynienia z dziełem piśnianym przez mediewistę, który jest nie tylko świadomy znaczenia procesów historycznych, ale także doskonale zna mechanizmy tworzenia narracji historycznej. Opowiadanie o historii – jak wskazuje amerykański teoretyk historiografii Hayden White – bywa zbieżne z tworzeniem narracji literackiej, a więc w jakimś sensie „fikcjonalnej”.

Jeszcze jedna kategoria pojawia się równie często w narracji Modzelewskiego i razem z innymi tworzy spójną całość – to pamięć, która podobnie jak przeszłość czy opowieść stanowi niezwykły składnik autobiografii. O pamięci autor pisze tak: „Normy, do których w 1951 r. dopasowywali się zarówno ówcześni fanatycy, jak i konformiści lub ludzie po prostu zastraszeni, czyli prawie wszyscy, są dziś symbolem hańby. Życie ze wspomnieniem hańby nie jest komfortowe. Trzeba więc wyprzeć hańbę z pamięci i wmawiać wszystkim, a zwłaszcza samemu sobie, że ulegaliśmy przemocy, lecz zachowaliśmy wewnętrzną niezależność ducha. Takiej autokreacji wymaga od nas, świadków tamtej epoki, konformizm czasów obecnych. I jak tu ufać wspomnieniom?” (s. 59–60).

Podsumowanie

Warto sięgnąć po książkę Karola Modzelewskiego i przejrzeć ją, między innymi, z myślą o przygotowaniu dyskusji na temat roli autobiografii w nauczaniu i poznawaniu historii. Uczniowie mogą być zainteresowani alternatywnym sposobem opowiadania o przeszłości, który jest, w gruncie rzeczy, bliski literaturze (Modzelewski otrzymał za książkę *Zajeżdżimy kobyłę historii* Literacką Nagrodę „Nike” w 2014 roku).

W takiej perspektywie „kobyła historii” być może uciągnie jeszcze niemały dystans.

Karol Modzelewski, *Zajeżdżimy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźca*, Warszawa: Iskry 2013, 436 s.

Dobry, gorzki smak

Pobyt tolerowany jako interdyscyplinarny projekt teatralny

Joanna Szczepanik, Ośrodek Teatralny „Kana”

Pobyt tolerowany, autorska koncepcja Weroniki Fibich, należy do tych realizacji artystycznych, które łatwiej jest odebrać poprzez emocje, niż poddać analizie krytycznej. Znajdując się na pograniczu pozornie dwóch odmiennych od siebie porządków – publicznego i artystycznego – spektakl przybiera postać kreatywnego przedstawienia problemu społecznego. Jest jego poetyckim przekładem na obraz, dźwięk, na koncept artystyczny. Uczestniczenie w tym procesie jednocześnie umożliwia spojrzenie na świat z perspektywy bohaterów sytuacji, czeczeńskiej rodziny, których więź z twórcami spektaklu zadecydowała o charakterze tego przedsięwzięcia.

Cechą inicjatyw interdyscyplinarnych bywa trudność ich zaszeregowania, klasyfikacji. Niewątpliwie, z jednej strony kategoryzacja pozwala na pewne uporządkowanie refleksji, a co za tym idzie, na ułatwienie odbioru. Z drugiej strony na trzymaniu się utartych, bezpiecznych ścieżek i poruszaniu się w obrębie ustalonych już definicji zyskuje jedynie nasza niezachwiana, analityczna pewność siebie, co dotyczy zarówno krytyka, jak i tak zwanego widza nieprzygotowanego.

Źródeł interdyscyplinarnych projektów teatralnych poszukiwać należy w latach sześćdziesiątych XX wieku, okresie szeregu rewolucji, obejmujących znaczne spektrum rzeczywistości – od obyczajowości po naukę i sztukę. W teatrze zauważalna stała się wówczas tendencja do rezygnacji z fikcji, do wykraczania poza tradycyjną wspólnotę widowiska i sięgania do rzeczywistości społecznej, która w efekcie poddawana została performizacji. Teatrológ Artur Duda mówi o zmianie proporcji iluzji w stosunku do realności, na korzyść tej drugiej. Przestrzeń sce-

niczna stała się otwarta, a aktor przeobraził się w świadka współdziałającego, animującego. Izabela Skórzyńska, badaczka inscenizacji pamięci, stosuje pojęcie „świadka zastępczego”. W *Pobyocie tolerowanym* aktorka prowadząca spotkanie i wcielająca się w rolę gospodarza, jednocześnie matki i ojca rodziny (Luizy i Adama), pozostaje w relacji z reprezentowaną przez siebie wspólnotą, użycza jej swojego ciała i głosu, „świadczy”. Dzięki zawartemu między widzom a publicznością „paktowi o niekwestionowaniu świata przedstawionego”, jak za Martą Steiner określa ową umowę Izabela Skórzyńska, widowisko staje się żywym rytuałem, podejmuje kwestie istotne i aktualne, posiada potencjał realnego wpływu na życie wspólnoty.

Wydaje się, że ten potencjał, obok ucieleśnienia wizji artystycznych twórców, stanowi cel projektów interdyscyplinarnych firmowanych przez Ośrodek Teatralny Kana, by wymienić choćby *Recycling* (2009), interwencję miejską Weroniki Fibich, czy też *Margarete* (2010), spektakl multimedialny Janusza Turkowskiego. Ogromna

popularność i niezwykle życzliwy odbiór tych trudnych do sklasyfikowania przedsięwzięć stanowią o atrakcyjności i aktualności tego typu „postteatralnych”, „ponowoczesnych spektakli społecznych”.

Prywatne mieszkanie w nieremontowanej kamienicy, zastępujące na potrzeby *Pobytu tolerowanego* lokal mieszkalny czeczeńskiej rodziny, sprawia wrażenie tymczasowości. Czujemy się zobligowani do przyjęcia zasad narzuconych przez reprezentującą gospodarzy aktorkę, do założenia cudzych kapci. Zostajemy postawieni przed koniecznością wyboru jednego z przygotowywanych dla nas do spożycia dań, a tym samym do podjęcia kolektywnej decyzji, czyją – Luizy czy Adama – historię chcemy usłyszeć. Wkomponowani w niewielką przestrzeń wokół stołu jesteśmy poddawani różnym impulsom wizualnym (program telewizyjny poświęcony Czeczenii) i dźwiękowym (audycja radiowa). Nie wiemy, kim są, sączący obok herbatę, pozostali uczestnicy spotkania, jaki mają багаż doświadczeń i jakie nastawienie do poruszanego problemu.

Wyraźny zwrot akcji następuje w momencie, kiedy wreszcie „udomowiona” przez nas przestrzeń zaczyna płynnie, fragment po fragmencie, zdradzać swoje tajemnice. Gospodyni, otwierając kuchenne szafki, przedstawiając krzesła, zmieniając ustawienie kanapy, odkrywa przed nami równoległą rzeczywistość miniinstalacji składających się z fotografii, opakowań po żywności, sznurków, kształtów wyciętych z tektury. Umiejętnie układa i zestawia te drobne elementy w strumieniu światła pokojowych lampek, rozpoczynając niezwykłą grę cieni. Wyłania się uniwersum w mikroskali – budynki, samochody i linie wysokiego napięcia z siedzącymi na nich ptakami. Nie jest to jednak świat z folderów turystycznych i blogów podróżniczych – zarys ziejących pustką okien zrujnowanych kamienic i kontury czołgów na ulicach także są częścią opowieści Luizy i Adama, częścią chronologicznie najwcześniejszą. Na koniec pozostajemy z magnetyzującymi obrazami fantastycznej gry cieni. Ze światem, który pozornie – przy pomocy kilku niewymyślnych rekwizytów – tak łatwo zbudować, lecz jeszcze łatwiej unicestwić.

Pobyt tolerowany porusza temat społecznie istotny. Na poziomie artystycznym jest świade-

ctwem odwagi, talentu, determinacji i doświadczenia, a przede wszystkim niezwyklej wrażliwości jego twórców. Udało im się podołać także innemu wyzwaniu, mianowicie nie przekroczyć cienkiej granicy, która pojawia się w przypadku projektów inspirowanych sytuacją lub historią konkretnej osoby czy też grupy społecznej. Łatwo tu bowiem o podwójne nadużycie: z jednej strony, wobec bohatera – źródła inspiracji; z drugiej – wobec widza, który automatycznie reaguje rezerwą i niechęcią na najmniejszą próbę szantażu emocjonalnego. Przykładów dyskusji dotyczących tego typu twórczości nie brakuje, wystarczy wspomnieć o kontrowersyjnych pracach Artura Żmijewskiego czy Santiago Sierry. *Pobyt tolerowany* balansuje na granicy, ale nie przekracza jej. Przedstawienie zachowuje siłę przekazu i dobry, choć gorzki smak.

Spośród rozmaitych aspektów tej realizacji najważniejsze jest jednak przesłanie. Jak wiadomo, tolerancja ma dwa oblicza: może oznaczać uwrażliwienie, empatię i szacunek wobec inności, lecz także pobłażanie, spolegliwość, wycofanie i unikanie odpowiedzialności. Projekt Weroniki Fibich przypomina, że są to dwie strony tej samej monety, obie obecne zarówno w postawie znacznej części społeczeństwa polskiego, jak i w zapisach rodzimego prawodawstwa. W towarzyszącej akcji audycji radiowej, szanowani obywatele w mało wybredny sposób wyrażają swoje negatywne opinie na temat uchodźców. Nie przestaje dziwić fakt, że w obliczu ogromnej fali polskiej emigracji zarobkowej, większość naszych rodaków nie zadaje sobie trudu głębszej refleksji na temat szeroko rozumianego zjawiska emigracji, jej powodów i skutków.

Amerykanka Jane Elliot, słynna od lat siedemdziesiątych ze swoich lekcji o dyskryminacji, uważa, że nikt nie rodzi się z uprzedzeniami. W kontrowersyjnych eksperymentach pokazuje, jak niewiele potrzeba, by zadowolony z siebie, szanowany obywatel, przeistoczył się w pozbawione godności, zastraszone zwierzę. W pierwszych chwilach *Pobytu tolerowanego* otrzymujemy do wypełnienia krótką ankietę dotyczącą geograficzno-turystycznej wiedzy o Czeczenii... napisaną cyrylicą. Niedopatrzenie, żart, prowokacja? Raczej trafienie w punkt, błyskotliwe i wysublimowane zaproszenie do przyjęcia zmiany perspektywy.

Zamęt w szkolnictwie śląskiem

wybrała
Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
im. Heleny
Radlińskiej
ZCDN

Dzieją się czasem cuda, wypadki doniosłe, które wzruszają do głębi. Jest tem powrót dzielniczy śląskiej na łono macierzy po sześciuset latach niewoli. Ale kiedy przeminęło pierwsze wrażenie po tym cudzie, poczęły się dziać dziwy, o jakich się nawet filozofom nie śniło. Ziemia śląska stała się obrazem zamętu w przeróżnych dziedzinach życia, a w szczególności na polu szkolnictwa. Oświata jest miarą kultury i każde państwo umie tę potęgę cenić. Tymczasem Śląsk, część Polski najbardziej na zachód wysunięta, pozostaje najbardziej w tyle. O tem lekceważeniu i zaniedbaniu szkolnictwa tutejszego świadczą nawet objawy zewnętrzne, jak rezydencja centralnych władz szkolnych. Wydział Oświecenia Publicznego w Katowicach mieści się gdzieś na poddaszu w dwóch ubikacjach. Lokal czyni wrażenie jakiejś poczekalni woźnych, ale nie siedziby poważnego, wojewódzkiego urzędu centralnego. W parze z tem pomieszczeniem idzie wewnętrzna organizacja tego urzędu. Brak planu, brak myśli przewodniej, brak ustalonych podstaw prawnych ciąży nad tą instytucją jak zmora i nie pozwala żyć jej pełnem, owocnem i tak ważnem dla polskośći Śląska życiem. Kto zawinił? Kto rozmyślnie czy opieszale tamuje duchowy i narodowy rozwój tej dzielniczy?

W pierwszym rządzie winę ponosi autonomia. Wszystkim wiadomo, że sprawa śląska rozstrzygała się w chwili, gdy w Polsce tarcia wewnętrzne dochodziły do zenitu. Ówczesna Polska, będąc obrazem dezorganizacji i zamętu, nie przedstawiała wielkiej siły atrakcyjnej. Rzeczy te wykorzystywała umiejętnie agitacja niemiecka w czasach plebiscytu. W takiej chwili rzucono myśl autonomji, poprostu w celach agitacyjnych, demagogicznych, aby przelicytować niemieckie obietanki. Jak zwykle w takich wypadkach się dzieje, ułożono statut autonomiczny dla Śląska na kolanie, statut pełen niedomagań i sprzeczności. Ten statut właśnie przygwoździł całe szkolnictwo i zabagnił je do niemożliwości.

Rok mija, a nic nie zrobiono w kierunku uzdrowienia. Nie wydano żadnych ustaw. Nie nakreślono programu, nie postawiono wydziału szkolnego na wysokości zadań. Ostatnio poczał się interesować sprawami szkolnemi sam wojewoda, p. Schultis. Szumnie więc zapowiadania autonomja wygląda w dziedzinie szkolnej tak, że głównym czynnikiem decydującym jest wojewoda, urzędnik polityczny, mianowany z góry. Cóż więc Śląsk zyskuje na takiej autonomji? Oddzielono i uniezależniono szkolnictwo śląskie od ministerstwa oświaty poto, aby je poddać pod rządy człowieka, który ze szkolnictwem nigdy nie miał nic wspólnego. Jest to dziwna anomalja. Która wystarczy do scharakteryzowania tutejszych stosunków.

Pierwszym pomysłem Pana Wojewody było, aby urządzić tutejsze szkolnictwo na wzór austriacko-galicyski. Mianowicie na czele szkolnictwa miał stanąć urzędnik administracyjno-polityczny. W całej Polsce władze szkolne są niezależne od władz politycznych. Pod tym względem Śląsk ma stanowić jeden krzyżący wyjątek, i to z powodu autonomji, w nagrodę za to, że przez 600 lat nie zapomniał o Polsce. Widocznie pan Wojewoda jest przekonany, że Śląskowi wystarczy byle jakie szkolnictwo, skoro troskę o nie chce powierzyć pierwszemu lepszemu staroście. Na razie ten pomysł nie wszedł jeszcze w życie całkowicie. Na razie przekształcono wydział szkolny coś na podobieństwo dwugłowego orła austriackiego Jest dwóch, niezależnych naczelników, jeden administracyjny, a drugi pedagogiczny, obaj wprost podlegli wojewodzie.

(...)

W szczególności przykrem położeniu znalazło się nauczycielstwo, bo decyduje się o niem bez niego. Z tego powodu rozpoczyna się żywy odruch. Na Śląsku Cieszyńskim, zarówno nauczycielstwo szkół powszechnych jak i średnich, opowiedziało się za wprowadzeniem na Śląsk organizacji szkolnej ogólnopolskiej. W szeregu rezolucyj wypowiedziano szczególnie gotowość bronięcia niezależności władz szkolnych od politycznych wszystkiemi środkami.

Źródło przedruku:

„Miesięcznik Pedagogiczny” 1923, nr 1,
str. 161-163.

Zachowano oryginalną pisownię.

Groty Katullusa

Janina Kruszyniewicz, dyrektorka Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie

Powiedzenie „Lepiej raz zobaczyć, niż sto razy przeczytać” przypomina mi się, ilekroć w czasie wakacji docieram w jakieś ciekawe miejsca. Nie jest ważne, czy są one związane z wydarzeniami historycznymi, piękne ze względu na ukształtowanie terenu, ciekawe, bo mają niezwykle mikroklimat lub niepowtarzalną atmosferę. Są one po prostu inne niż widoki codziennie oglądane z okna. Tym samym działają na wyobraźnię i skłaniają do refleksji. Podobnie było w tym roku.

We Włoszech zabytki spotyka się na każdym kroku, krajobrazy w górach, nad morzem lub wokół jezior są oszałamiające, kuchnia jest przepyszna, a mieszkańcy uśmiechnięci i przyjaźni. Jest co oglądać, smakować, by potem wspominać. Obrazy, zapachy, dźwięki pozostają w pamięci, a uruchamiana nimi wyobraźnia pracuje wytrwale, po to aby jakoś to wszystko przełożyć na nowe doświadczenia, które można spożytkować w oryginalny sposób.

Tegoroczna wakacyjna podróż miała dwa cele: Modenę i Sirmione. W Modenie znajdują się muzea związane z włoską motoryzacją, można podziwiać modele ferrari, maserati, ale też skromniejsze marki, jak alfa romeo i fiat. Co to ma wspólnego z edukacją historyczną, zaraz wyjaśnię. Kiedy oglądałam dziesiątki modeli samochodów konstruowanych od 1905 roku do współczesności, uderzyło mnie, jak szybko zmieniały się kształty i możliwości techniczne pojazdów w ciągu stulecia. Największą różnicę, wręcz skok technologiczny i designerski, dostrzegłam między produkowanymi w latach trzydziestych i czterdziestych, a tymi z końca lat pięćdziesiątych. Inny świat – odmienne kształty nadwozi, większa moc, zróżnicowane wyposażenie. Powinam tu dodać, że nie jestem znawczynią tajników motoryzacji, fanką wyścigów, szczególnie wymagającym użytkownikiem, choć kierowcą – tak. Ogromna liczba aut

zgrupowanych w jednym miejscu pomogła mi prześledzić część historii współczesnej. Bezcenne doświadczenie.

W Sirmione, nad jeziorem Garda, stoi zamek z XIII wieku, letnia siedziba rodu Scaligeri, a na końcu półwyspu turyści podziwiają Groty Katullusa. Średniowieczne zamki możemy zwiedzać w Polsce, ale ruin rzymskiej willi z czasów cesarza Augusta nie spotkamy na rodzimych szlakach. Kiedy uzmysłowiłam sobie, że te ruiny mogli oglądać członkowie rodziny Scaligerich kilkaset lat temu, że prawdopodobne jest, iż patrzyli na mury, kolumny, łaźnie, portyki, które z kolei budowali ludzie żyjący kilka tysięcy lat temu, a potem willa była schronieniem patrycjuszów, ogarnęło mnie dziwne uczucie. Podziw, lekkie oszołomienie, zaduma, ale też specyficzne wtopienie się w to, co mnie otaczało.

O historii obu tych miejsc nie będę pisać, bo informacje, zdjęcia, filmy można znaleźć w internecie. Są też blogi, na których zwiedzający wyczerpująco opisują miejsca warte odwiedzenia. W internecie jest wszystko, prócz zapachu, dotyku, wrażeń trudnych do określenia, a przecież realnych, rozpoznawalnych dzięki zmysłom. Każdy turysta odczuje magię takich miejsc w nieco inny sposób, ale każdy dzięki wycieczce dowie się znacznie więcej, niż czytając przewodnik czy przeglądając internet.

Ja zazwyczaj na pamiętkę biorę sobie zawszad niepozorny kamyczek.

Historii uczyłam się do 22 roku życia. W szkołach i podczas studiów, z historii pisałam maturę, potem zdawałam z niej egzamin wstępny, jeszcze później kolejny, po czwartym semestrze. Co najlepiej zapamiętałam z oceanu historycznej wiedzy? Wycieczki. W szkole podstawowej byłam w Biskupinie i Gnieźnie, w średniej w Krakowie. Ojciec zabrał mnie do Warszawy, do Teatru Wielkiego na Jezioro Łąbędzie. Pamiętam wszystko, nawet to, w co byłam ubrana, idąc do teatru, bo było to ogromnie ważne wydarzenie w moim życiu. Dzięki wycieczkom zaczęłam się interesować historią miejsc, które zwiedziłam, a dzięki temu także sztuką i literaturą. Jestem humanistką, więc można sądzić, że moje zainteresowania są związane z piśmiennictwem i kulturą. To nie jest takie oczywiste. Tak samo zainteresowało mnie, w jaki sposób zbudowano osadę słowiańską oraz to, jak konstruktorzy włoscy rozwijali swoje umiejętności, by powstał bolid osiągający prędkość 330 kilometrów na godzinę. Wśród ruin starałam się zrozumieć, w jaki sposób dźwigano głązy ważące tony. W dniu, w którym

przechadzałam się pod kolumnami w Grotach Katullusa, temperatura osiągnęła 40 stopni w cieniu. A wśród kamiennych, grubych na metr murów panował chłód. Spróbowałam sobie wyobrazić mieszkańców, bo oni patrzyli na te same góry w oddali i kąpali się w wodzie otaczającej cypel. Apropoz, na terenie kompleksu zajmującego 2 hektary znajdują się łąźnie i imponującej wielkości zbiornik na wodę. Czy z tych dobrodziejstw korzystali w średniowieczu mieszkańcy pobliskiego zamku? Może zostało to zbadane i opisane, spróbuję odpowiedzieć sobie na to pytanie. Historię poznajemy cały czas.

W ciągu wielu lat nauki w głowy uczniów wtlaczane są niezliczone wiadomości. To jest

oczywiste i konieczne. Powinny jednak zmieniać się metody. W pewnym momencie rozwoju edukacji fakt posiadania książki i umiejętność jej przeczytania były dobrodziejstwem, oznaczały postęp, pomagały zrozumieć świat, objaśniały go i oswajały. Dziś książka nie jest dobrem luksusowym. Przewracaniu kartek nie towarzyszy dreszcz przygody. Ile dzieci poza szkołą przewraca kartki? Czasami znajomi pytają mnie, dlaczego wydaję pieniądze na wyjazdy, „przecież wszystko można zobaczyć w internecie”. Nie wszystko, o czym już pisałam. Wyobraźni nie uruchamia się jedynie dzięki książkom, komputerom i urządzeniom multimedialnym (o dobrodziejstwach

płynących z korzystania z tych ostatnich pisałam rok temu). Wyobraźnia to czuły instrument. Możemy być samoukami, by na nim zagrać, a może nas ktoś tego nauczyć.

Miałam szczęście spotkać wielu nauczycieli – przewodników, ludzi z pasją, pomysłowych i oddanych pracy. Biologów wyruszających w plener, polonistów organizujących wyjazdy do teatru w Krakowie lub we Wrocławiu (urodziłam się i uczyłam na Śląsku), historyków zachęcających do poznania najnowszych dziejów i jeżdżących

z nami do Oświęcimia, fizyków towarzyszących uczniom w planetarium. Dziś sama zachęcam pracowników do jak najczęstszych wyjść ze szkoły. I wtedy pojawia się niepokój. Jak zrealizowana zostanie podstawa programowa przeliczana skrupulatnie na godziny przez kontrolujących przedstawicieli najrozmaitszych instytucji? W czasach nie tak odległych nikt nie zaprzętał sobie głowy tym, czy zorganizowanie wycieczki zakłóci tok realizacji podstawy. Rozliczano z wyjść i paradoksalnie niezorganizowanie lekcji poza szkołą było nieodrobieniem nauczycielskiego zadania. Teraz boimy się pójść do muzeum, wyjechać za miasto, zachęcić do obejrzenia filmu w kinie. Ze spektaklem lub seansem mamy jeszcze szansę się

**Ucząc o wiekach średnich,
powinniśmy pojechać na
przykład do Malborka. Style
architektoniczne, płótna mistrzów,
wyroby rzemieślników, domy
twórców, budowle obronne,
fabryki z XIX wieku, rzeźby, zamki,
pałace. Mnogość wszystkiego, co
związane jest z historią oszałamia!
Po co tkwić cały czas w ławce
i słuchać nauczyciela, ewentualnie
oglądać coś w książce lub na
tablicy, nawet multimedialnej,
skoro można to coś obejrzeć
w naturalnych rozmiarach,
dotknąć i podziwiać?**

zapoznać wieczorami, bo umożliwia to słynny paragraf. Z wielodniowymi wycieczkami mamy problem. A przecież, ucząc o wiekach średnich, powinniśmy pojechać na przykład do Malborka. Style architektoniczne, płótna mistrzów, wyroby rzemieślników, domy twórców, budowle obronne, fabryki z XIX wieku, rzeźby, zamki, pałace. Mnogość wszystkiego, co związane jest z historią oszałamia! Po co tkwić cały czas w ławce i słuchać nauczyciela, ewentualnie oglądać coś w książce lub na tablicy, nawet multimedialnej, skoro można to coś obejrzeć w naturalnych rozmiarach, dotknąć i podziwiać?

Poza trudną odpowiedzią związaną ze wspomnianą realizacją podstawy programowej pojawia się kolejna trudność – skąd wziąć na wycieczki pieniądze? A skąd biorą się pieniądze na bezpłatne podręczniki? Książki dostaną dzieci i z biednych, i z zamożnych rodzin. Nie będzie to już tylko pierwszy w życiu podręcznik, pociechom przekazywane zostaną całe zestawy. Nikt nie przedstawił rzetelnej kalkulacji kosztów. Nikt nie zastanowił się, ilu rodziców uczniów najzwyczajniej w świecie stać na kupienie książek, ilu z nich będzie za rok niezadowolonych, że Jasio lub Ania dostają sfatygowany podręcznik po Grzesiu albo Julce. Czegoś takiego nie jest sobie w stanie wyobrazić pani minister i sztab jej współpracowników. Dlaczego nie pomaga się osobom naprawdę potrzebującym, a bezmyślnie wydaje się pieniądze podatników? Podręczniki nie są darmowe, płacą za nie pracujący Polacy.

Za miliony złotych można zorganizować bardzo dużo wycieczek. Mogą one łączyć treści historyczne, biologiczne, geograficzne, z dziedziny sztuki. Można by realizować projekty, których elementem powinien być wyjazd. Pełniłby on przy okazji rolę integracji. Nie jest to trudne do wymyślenia, skoordynowania i zrealizowania. Jest to trudne do sfinansowania. Dyrektorzy szkół nie mają puli tak dużych środków do dyspozycji. Pieniądze mają politycy i od ich mądrości, profesjonalizmu i uczciwości zależy to, w jakich wa-

runkach miliony uczniów będą mogły rozwijać talenty, dawać upust fantazji i poznawać historię.

Myszę, że po kolejnej nieudanej walce z dopalaczami od początku roku szkolonego będziemy wypełniać ankiety. Ile w szkole było takich to a takich pogadanek, ilu uczniów w nich uczestniczyło, a ilu nauczycieli ma kwalifikacje do prowadzenia tych pogadanek, a czy w programie są uwzględnione treści, a czy... Wypełnimy te ankiety i wszyscy odetchną.

A gdyby tak obowiązkowo zorganizować wycieczkę do szpitala? Niech uczniowie poczują zapach leków, niech usłyszą szcęk instrumentów medycznych, niech zobaczą osamotnionych nieszczęśników przykutych do łóżek, pan doktor opowie im, co się dzieje z mózgiem po zażyciu jakiegoś środka psychoaktywnego. W szkole jest bezpiecznie, w szpitalu wszystkim rzedną miny. A co to ma wspólnego z historią? Wiele – to może być historia konkretnego życia.

Każdy nauczyciel może włączać treści historyczne, realizując swój przedmiot. Jak już wspomniałam, ważne są metody, jakie zastosuje. Mieszkam na wsi, poznając jej dzieje, zrozumiałam, jak ciekawa może być lokalna opowieść związana z czyimś życiem, zajęciem i twórczością. W miejscowości nieopodal Szczecina w 1896 roku pojawiła się pewna Angielka, żona Niemca, która otworzyła szkołę. Była pisarką, miłośniczką ogrodów i hodowczynią róż. Niedawno władze gminy sfinansowały ciekawą inicjatywę – ponownie sadzone są ulubione kwiaty Elizabeth von Arnim i upiększają nimi wiejskie klomby. Włączani są w to uczniowie i nauczyciele. Tak oto lokalna historia wkroczyła w życie mieszkańców po ponad stu dwudziestu latach. Mogę przeczytać uczniom fragment książki Elizabeth von Arnim, w którym opisuje bzy, i pokazać im te krzewy, bo one wciąż rosną i kwitną w dawnym „czarowym ogrodzie”, jak to miejsce nazwała pisarka. Możemy razem pomilczeć wśród drzew, które pamiętają przechadzkę wnu-
ków Goethego.

JK

Ogórkowo i spiskowo

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Biorąc pod uwagę wyczyny struktur białkowych zwanych politykami, osobliwie z głównej partii rządzącej i naczelnej opozycyjnej, w czasie kanikuły lepiej i zdrowiej przyglądać się wegetacji ogórków, a następnie zająć konsumpcją inkryminowanych pod dowolną postacią. To dla zdrowotności, natomiast dla rozrywki można poeksperymentować z myśleniem spiskowym i uniwersalnie profetycznym. Co smutniejsi mogą wzbogacić to wróżbami i numerologią, mając przy tym świadomość, że czynności to grzeszne i plugawe. Oczywiście, zawsze trzeba brać pod uwagę anomalie pogodowe i znaki na niebie.

Oto przykład odchylony politycznie (nachalna jednak ta kampania): wiadomy Prezes i jego Merlin Katastrofowy to siedemnastki, a Prezydent Elekt i Premierzyca Planowana to jedenastki. Ze-stawione z sobą w mocy dają parę dwudziestek ósemek, a uładowane w różnicach – parę szóstek. Wyrównanie pozytywne, czyli odjęcie różnic od mocy daje dwie dwudziestki dwójki, co razem dodane stanowi 44! I wszystko staje się jasne.

Aby uniknąć podejrzeń o niecne szyderstwa, postanowiłem przeanalizować siebie w ten wielce zawiły i oczywisty podczas temperatur dochodzących do 40o C sposób. Świadomie pominę w skromnym i mizernym objętościowo felietonie wymowę daty urodzin (11.11.1961) znamionującej mój geniusz i niesamowitość, bo na odczytanie oczywistych jej tysięcy znaczeń poświęcić byłoby trzeba wielotomowy traktat (sam aspekt patriotyczny zająłby 123 strony). Zajmę się preto „kłątwą ministerstwa” tłumaczącą, między innymi, niniejsze felietony.

Kiedy się człowiek starzeje, to jego osobisty Niemiec na literę A chowa przed nim fakty bieżące, a pozwala sięgnąć pamięcią do zdarzeń bardzo odległych w czasie, dotąd zapomnianych. Od lat trzydziestu, oprócz zajęć artystyczno-publicystycznych, zajmowałem się i zajmuję edukacją jako związkowiec i samorządowiec oraz na-

uczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum dziennego i dla dorosłych. Reformowałem ją i wciąż staram się to czynić jako dziennikarz, wykładowca akademicki i dyrektor szkoły. Nie zapominajmy, że od prawie ćwierćwiecza (kiedy nie było to modne i popularne) pisuję o kulinariach i popularyzuję kulturę dobrego jedzenia. Właśnie nabyłem wspomniane jadlo, co naraziło mnie na bezpośredni kontakt z upałem i uświadomiłem sobie, że cała moja dzisiejsza działalność to na pewno rezultat „kłątwy MEN-u”.

Tu muszę wspomnieć, że jako dziecko znacznie odbiegałem od przeciętności, zwłaszcza w gustach kulinarnych, co przejawiało się między innymi w umiłowaniu do konsumpcji tranu, kawioru, owoców morza z małżami i ośmiorniczkami na czele (przywoził je w czasach komuny z krajów imperialistycznych mój ojciec) oraz pokarmów o dziwnym (oliwki) i gorzkim smaku, czego pozostałością jest wielka admiraacja dla ukochanego nieprzyzwoicie wcześniej piwa i single malt whisky. Pokarmem, na który moi rówieśnicy reagowali po prostu wymiotnie, było surowe mięso z żółtkiem, czyli befsztyk tatarski. Spożywanie tego specjału w państwowej gastronomii komunistycznej było związane z potężnym ryzykiem zdrowotnym, przez co moi rodzice zadawali sobie wiele trudu, aby odmó-

wieć moim histerycznym domaganiem się tatarą podczas każdej wspólnej wizyty w restauracji.

Był jednak czas i miejsce, gdzie mogłem dowoli zaspokajać swoje potrzeby konsumpcyjne, a działało się to podczas corocznych pobytów w Warszawie. Moja ciocia pracowała w ministerstwie oświaty, a tam w podziemiach znajdował się niedostępny dla zwykłych obywateli bufet obsługujący przez pewien czas również sąsiednie ministerstwo spraw zagranicznych. Bułki z szynką, doskonale kołduny w rosole czy kiełbasa zwyczajna, nadzwyczajnie różniąca się od sklepowej, nie budziły mojego większego zainteresowania, choć przecie nie gardziłem nimi. Dopiero pojawiający się dwa bodajże razy w tygodniu różowutki tatarak z żółtkiem, drobno pokrojoną cebulką, korniszonem i kawałeczkami wędzonej szprotki wzbudzał mój kulinarny entuzjazm i wywoływał niepokoje społeczne urzędników ministerialnych, „że taki mały, a wszystko zjada i czy tyle, to aby mu nie zaszkodzi”.

Gdy nieco dorosłem, to przestałem budzić niezdrowe zainteresowanie, ale jako kulkulek, i to dość rezolutny, nie tylko z powodu zamiłowania bufetowego, stanowałem tłuste urozmaicenie biurokratycznej socjalistycznej codzienności w różnych pokojach ministerstwa. Bardzo dobrze bawiło mi się na miękkich dywanach przy wejściu do gabinetu ministra, gdzie w zasadzie

nie wolno było chodzić, a w uczone dyskusje potrafiłem się wdawać z panią kioskarką dysponującą w swoim sklepiku „Polityką”, „Przekrojem”, „Życiem Warszawy”, dwoma rodzajami szampoonów i jakimiś słodkościami dostępnymi bez kolejki (pod koniec epoki Gierka było gorzej) i nie „spod lady”. Jako wakacyjny bywalec przetrwałem ministrowanie Henryka Jabłońskiego i Jerzego Kuberskiego. Później pojawiałem się rzadziej, a po 1989 roku chyba tylko kilka razy. Moja ciocia przeszła na emeryturę, a potem umarła, a ja jako nauczyciel, a potem dyrektor, jakoś nie miałem interesu do tej instytucji. Dobry tatar zaś stał się dostępny i pospolity, ale takiego smaku owego specjału, jak w bufecie menowskim, nie spotkałem dotąd.

Od tamtych czasów centralny urząd edukacyjny zmieniał swą nazwę i zakres kompetencji począwszy od „Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego”, przez „Ministerstwo Oświaty i Wychowania”, aż po „Ministerstwo Edukacji Narodowej” z krótkimi przerwami na „Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu”, „Ministerstwo Edukacji i Nauki”, a dowodziło nim chyba z 25 ministrów. Gdyby dobrze policzyć, to nie wiem, czy w MEN-ie nie spędziłem w dzieciństwie więcej czasu niż wielu z nich.

I tak przez bufet ministerialny dotknęła mnie kłątwa i skierowała w objęcia maszyny edukacyjnej.

SO



Wymyślić pustkę

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Barlinku

W tym roku postanowiłam pojechać do Florencji śladem wycieczki sprzed ponad dekady. Pamiętam kolorowy most, figurę Dawida i jakieś ważne drzwi. Postanowiłam się przygotować, czyli sięgnąć do historii miasta. Przewodnik w wersji papierowej udziela suchych informacji: gdzie, kto, kiedy. Kupuję audiobooka z powieścią *Udręka i ekstaza* o życiu i twórczości florentyńczyka Michała Anioła Buonarottiego. Słucham kolejnych rozdziałów w czasie wyprowadzania psa i sprzą-tania. Pies jest bardzo zadowolony, bo spaceruje coraz dłużej, a i sprzą-tanie już nie wydaje mi się stratą czasu.

Wędruję uliczkami Florencji z trzynastoletnim Michałem Aniołem do warsztatu Domenica Ghirlandaia, u którego uczy się sztuki tworzenia fresków. Przenoszę się z nim na dwór Medyceuszy, gdzie poznaję filozofów i poetów. Lorenzo de' Medici staje się opiekunem Michała Anioła, który dzięki tej znajomości może uczyć się rzeźby u Bertolda di Giovanniego.

Jadę do Florencji poszukać śladów Michała Anioła, jego nauczycieli i mecenasa Lorenza. Staję przed figurą Dawida. Przypominam sobie, jak jego twórca przyglądał się bryle marmuru w porannych promieniach słońca, jak badał jego przejrzystość i strukturę. Przypominam sobie, patrząc na żyły widoczne na ciele Dawida, jak artysta przeprowadzał sekcje zwłok, żeby poznać budowę człowieka. W powieści te opisy były tak plastyczne, że momentami czułam obrzydzenie. Wszyscy turyści muszą zaliczyć Dawida prawdziwego lub kopię i cyknać zdjęcie. Miliony wirtualnych Dawidów wędruje w przestrzeni. Siedzę na rozgrzanych płytach piazza della Signoria. Młodzieżowa orkiestra z Hagi gra dla mnie i kolorowego tłumu. Wydaje się, że słuchają także posągi Dawida, Perseusza, Sabinek, Neptuna. Czas idealny, który próbują zatrzymać flesze komórek.

Przyglądam się freskom w kościołach i przypominam sobie powieść Stone'a, który opisał proces tworze-

nia. Stając przed nagrobkami Michała Anioła, Galileusza, Dantego, Medyceuszy, pomyślałam, że ich dzieła są materialnym fragmentem fascynującej historii świata.

Ile jest cyfr, czyli znaków, które pozwalają zapisać każdą liczbę? A czy wiecie, że mówimy cyfry arabskie, ale przywędrowały do nas z Indii? Posługujemy się na co dzień uniwersalnym językiem liczb, korzystając z tysięcy lat myśli ludzkości. Czy wiecie, że zero wynaleziono na końcu, a jako autorów tego wynalazku uznaje się pokolenia matematyków i astronomów cywilizacji indyjskiej (IV–V wiek)? Georges Ifrah w *Historii powszechnej cyfr* napisał: „Trzeba było wymyślić, że puste miejsce może i musi być zastąpione przez graficzny symbol, oznaczający właśnie pustkę: oto ostateczny stopień abstrakcji, który wymagał wiele czasu, wiele wyobraźni i na pewno wielkiej dojrzałości umysłu”. Wynalazek zera porównuje się z takimi osiągnięciami ludzkości, jak umiejętność rozniecania ognia, uprawy roślin, wynalezienie koła, pisma czy maszyny parowej.

Przybliżam historię matematyki na lekcjach, żeby w uczniach wzbudzić refleksję, że nie jest to „manna z nieba”, że korzystamy z tysięcy lat myśli ludzkości tu i teraz.

Usłyszałam w radiu egzystencjalne pytanie: „Co po nas?”. Słuchacze odpowiadali poważnie i mniej poważnie, skupiając się na trwałości przekazu dla przyszłych pokoleń. Jedna odpowiedź utkwiła mi w pamięci: „800 ton sieci w morzach”. Wysłano kapsułę czasu w kosmos. Naukowcy uważają, że najlepszą kapsułą czasu na naszej planecie jest kamień, a nie komputer. Michał Anioł miał rację.

W *Traktacie moralnym* Czesław Miłosz zawarł ważne dla mnie przesłanie: „Żyjesz tu, teraz. Hic et nunc. / Masz jedno życie, jeden punkt. / Co zdążysz zrobić, to zostanie”.

Coś zrobiłam, coś zostanie.

Aktywna nauka historii

Oferta edukacyjna IPN-u na rok szkolny 2015/2016

Mateusz Lipko, inspektor w Oddziałowym Biurze Edukacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie

Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie, podobnie jak w latach ubiegłych, przygotowało dla Państwa ofertę edukacyjną na nowy rok szkolny. Kierujemy ją przede wszystkim do nauczycieli specjalizujących się w naukach humanistycznych, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli historii, wiedzy o społeczeństwie i języka polskiego.

Za Państwa pośrednictwem chcielibyśmy dotrzeć do jak najszerszego grona uczniów, w celu propagowania wiedzy o najnowszej historii Polski oraz rozbudzania wśród młodzieży zainteresowania tą dziedziną nauki. Zadania te zamierzamy zrealizować poprzez różnorodne formy – od lekcji poprzez wykłady, konkursy, gry, do pokazów filmowych. Część naszych propozycji jest już Państwu znana, wychodząc jednak naprzeciw Państwa oczekiwaniom, przedstawiamy nowe, interesujące zajęcia dydaktyczne.

Przedszkola i szkoły podstawowe

W bieżącym roku szkolnym chcielibyśmy po raz pierwszy zaprosić do współpracy pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych, dla których został przygotowany projekt „Historia w kolorach”. Jego celem jest zainteresowanie dzieci dziejami Polski i Polaków oraz przybliżenie w atrakcyjnej i przystępnej formie polskich symboli narodowych. Podczas warsztatów z nauczycielami zostaną zaprezentowane oraz szczegółowo opisane pod kątem walorów edukacyjnych materiały: trójwymiarowa książeczka, kolorowanki oraz gra „Polak Mały”. Podobny charakter będzie miał

także nowy, organizowany przez nas konkurs „Wokół symboli narodowych”, którego uczestnicy rozwiążą specjalnie przygotowane testy dostosowane poziomem trudności do dwóch grup wiekowych (klasy 0–1 i 2–3).

Niezmienną pozycją w naszej ofercie dla szkół podstawowych są warsztaty „Przystanek: Polska 1939–1989”, które w tym roku zostaną poszerzone o kolejne dwa tematy.

Gimnazja

Nowość w naszej ofercie stanowi także blok warsztatów pod nazwą „Historię tworzą ludzie”. Zaprezentowane zostaną tu sylwetki postaci szczególnie ważnych w najnowszej historii Polski. Warsztaty prowadzone będą metodami aktywizującymi, a pracę z materiałem źródłowym poprzedzi krótki wykład lub materiał filmowy. W ramach cyklu młodzież gimnazjalna będzie miała możliwość poznać losy takich postaci, jak: Józef Piłsudski, Jan Karski, Danuta Siedzikówna „Inka”.

Pragniemy również zwrócić Państwa uwagę na nowy cykl warsztatów zatytułowany „A więc wojna...”, dotyczący zagadnień związanych z II wojną światową. Poprzez pracę z różnorodnymi teks-

tami źródłowymi i mapami, uczniowie poznają między innymi przebieg kampanii wrześniowej, miejsca bitew Polaków na frontach II wojny światowej oraz dowiedzą się, czym było Polskie Państwo Podziemne oraz kim byli „żołnierze wyklęci”. Cykl adresowany jest do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Zapraszamy również do udziału w gimnazjalnym projekcie edukacyjnym „Z historią po imieniu”. Zadaniem jego uczestników jest stworzenie gry, która w interesujący sposób prezentowałaby historycznego bohatera. Tegoroczna edycja projektu zakłada dużą dowolność doboru postaci – jedynym ograniczeniem jest jej związek z polską historią XX wieku. Praca może przybrać formę określonych gier – miejskiej lub terenowej oraz planszowej lub karcianej.

Szkoły ponadgimnazjalne

Wartą uwagi nowością do wykorzystania na zajęciach z uczniami szkół ponadgimnazjalnych jest cykl warsztatów „Sąsiedzi”, prezentujący życie codzienne i polityczne w sąsiedzkich krajach bloku socjalistycznego. Do wyboru są zajęcia poświęcone losom naszych sąsiadów z NRD, Węgier, Czechosłowacji oraz zajęcia ogólnie poświęcone specyfice funkcjonowania RWPG.

Kolejną nową i ważną, również ze względu na okrągłą rocznicę, pozycją naszego programu jest konkurs „Zbuntowane miasto. Grudzień '70 – Styczeń '71 w Szczecinie”. Jego celem będzie pobudzenie szczecińskiej młodzieży do zainteresowania się historią lokalną, która w tym wypadku niosła za sobą potężne skutki polityczne i społeczne dla całego kraju. Konkurs będzie dwuetapowy, zostanie przeprowadzony w listopadzie i grudniu 2015 roku.

Tegoroczna oferta zawiera również propozycję skierowaną bezpośrednio do nauczycieli – seminarium „Historia i społeczeństwo – dziedzictwo XX wieku”. W programie trzydniowego wyjazdowego spotkania znajdują się warsztaty i cykl wykładów monograficznych, zaś uczestnicy opracują swoje propozycje scenariuszy lekcji do wybranych wątków.

Organizujemy dla Państwa także spotkania „O historii w szkole”, w trakcie których na przykład zaprezentujemy i prześlemy materiały edukacyjne.

Szczegóły wszystkich zajęć znajdują Państwo w naszej ofercie, która została rozesłana do szkół. Jest także dostępna na stronie internetowej IPN-u. Wszystkie projekty, zarówno te skierowane do uczniów, jak i do nauczycieli, są bezpłatne. Licząc na Państwa przychylną, zapraszamy do współpracy i zapoznania się z naszymi propozycjami.

ML



Zdrowa szkoła

Promocja zdrowia w praktyce szkolnej

Małgorzata Majewska, nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie, ekspertka przedmiotowa ds. biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Warsztaty dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, przyrody, biologii i wf. pod tytułem „Zasady zachowania zdrowia na przykładzie higieny osobistej”, które odbyły się w maju w ZCDN-ie, to jedno z wielu działań podejmowanych przez naszą instytucję na rzecz wspomagania nauczycieli w realizacji edukacji prozdrowotnej. Szkolenie poprowadziły Magdalena Stachel – kierownik Sekcji Oświaty Zdrowotnej i Promocji Zdrowia Powiatowej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej w Szczecinie, oraz Małgorzata Majewska – ekspertka przedmiotowa ds. biologii i promocji zdrowia w ZCDN-ie.

Uczestnicy spotkania zostali zapoznani z wieloma aspektami higieny osobistej, nieodzwonnej w walce z chorobami zakaźnymi dzieci i młodzieży. Dowiedzieli się, jak rozumiana jest higiena w praktyce medycznej i szkolnej. Określono czynniki warunkujące zdrowie i omówiono ich udział w zaproponowanej definicji zdrowia według WHO. Ustalono zostały także zasady prozdrowotnego stylu życia i zagrożenia zdrowotne dzieci, młodzieży i dorosłych. Przedstawiono elementy składowe higieny osobistej w okresie dojrzewania, w tym zębów, skóry, włosów i narządów rozrodczych. Omówiono zdolność człowieka do wysiłku fizycznego w zależności od pory dnia oraz znaczenie wypoczynku i snu w życiu uczniów i osób dorosłych.

Kolejnym wątkiem były zasady profilaktyki – zwalczanie wszawicy i świerzbu, sposoby zapobiegania oraz zwalczania pasożytów zewnętrznych, wskazania profilaktyczne dla rodziców i dzieci. Nauczyciele biorący udział w warsztatach zyskali wiedzę na temat znaczenia zdobywania odporności na choroby przez ludzi. Przedstawiono wykaz szczepień obowiązkowych i zalecanych dla dzieci i młodzieży. Zostały też wskazane korzyści wynikające ze szcze-

pień w praktyce. Nauczyciele chętnie podejmowali dyskusje na tematy poruszane podczas warsztatów.

Uczestnicy spotkania otrzymali karty pracy przydatne w pracy z uczniami: „Jak zachować zdrowie?”, „Zasady zdrowego stylu życia”, „Moje czynności higieniczne w ciągu dnia”, które są dostępne na stronie www.zcdn.edu.pl w zakładce „Materiały dla nauczycieli”. Nauczyciele stworzyli mapę mentalną do słowa „zdrowie”, a na podstawie kart pracy przygotowali scenariusze lekcji odpowiednie dla każdego etapu kształcenia, w zależności od indywidualnej koncepcji i nauczanego przedmiotu. Wszyscy uczestnicy warsztatów zaprezentowali swoje pomysły na zastosowanie kart pracy w praktyce szkolnej, omówili własne propozycje na lekcję przedmiotową z wykorzystaniem treści prozdrowotnych i promocji zdrowia. Wykazali się zaangażowaniem i ciekawymi pomysłami scenariuszy zajęć edukacyjnych. Chętnie dzielili się doświadczeniem zawodowym i rozwiązaniami organizacyjnymi. Scenariusze lekcji związane były z praktycznym zastosowaniem treści podstawy programowej na poszczególnych etapach edukacyjnych – w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej.

Lekcje historii z pasją

Pomysł na regionalistyczny spacer po Cedyni

Renata Misiura, nauczycielka historii i WOS-u w Gimnazjum im. Mieszka I w Cedyni

Jestem nauczycielką z dość długim stażem pracy, ale staram się nie popadać w rutynę. Nauczając historii i wiedzy o społeczeństwie, zawsze pracuję nad tym, aby moje lekcje były nie tylko ciekawe, ale i na długo zapamiętane przez uczniów. W mojej nauczycielskiej praktyce często wykorzystuję zabawy i gry dydaktyczne. Z doświadczenia wiem, że przynosi to dobre rezultaty i aktywizuje uczniów, także na innych przedmiotach. „Dzień antyczny”, „Dzień Europy”, „Cedynia dawniej i dziś”, gra terenowa „W wolnym świecie dorastamy, o historii pamiętamy”, planszowe gry edukacyjne – to tylko nieliczne z wielu projektów, które przygotowuję z moimi uczniami. Skupiam się na odpowiednim przydziale zadań, wyznaczam liderów grup, aby przeprowadzając rywalizację klas i zespołów, osiągnąć zamierzone cele edukacyjne. W niniejszym artykule chciałabym podzielić się jednym z moich pomysłów na ciekawą lekcję historii.

W czasie ferii zimowych 2015 wraz z kustoszem Muzeum Regionalnego w Cedyni, Magdaleną Jakołcewicz, i grupą uczniów przygotowałam i przeprowadziłam dwie gry miejskie. Uczniowie, którzy wzięli w nich udział, podzielili się na dwie grupy: dziewczęta i chłopcy. Przez kilka następnych dni chłopcy przygotowywali zadania dziewczętom, a dziewczęta chłopcom.

Finał gry miejskiej pod hasłem „Szwedzi w Cedyni” miał miejsce 27 lutego. Dziewczęta, które wzięły udział w grze zatytułowanej „Zagubiony pierścień”, musiały odnaleźć pierścień szwedzkiego króla Gustawa II Adolfa, który prawdopodobnie w 1631 roku przebywał na terenie naszej gminy. Uczestniczki napotkały w czasie zabawy na wiele śladów i zagadek, które były rozmieszczone w różnych punktach Cedyni. Dzięki nim mogły odnaleźć zagubio-

ny pierścień. W organizację gry były zaangażowane różne instytucje. Recepcja klasztoru przekazała dziewczynkom list króla szwedzkiego do jego córki Krystyny, w którym wspomina o pobycie w Cedyni i fakcie zagubienia pierścienia. W bibliotece szkolnej dziewczęta otrzymały książkę z zaszyfrowaną wiadomością dającą wskazówkę do dalszych poszukiwań. Policjanci przekazali im akta dotyczące sprawy. Po trzech godzinach poszukiwań okazało się, że posiadaczką pierścienia jest Pani Burmistrz Cedyni, która opowiedziała historię, jak pierścień trafił w jej posiadanie, i podarowała go Muzeum w Cedyni.

Finał gry „Zaginiony skarb templariuszy” odbył się 29 lutego. Uczestniczyli w niej chłopcy, którzy poszukiwali ukrytego w Cedyni Świętego Graala. Chłopcy, tak jak i dziewczęta, podczas poszukiwań natrafili na wiele łamigłó-

wek, których rozwikłanie pomogło im odnaleźć ukryty skarb. Musieli się przy tym wykazać wiedzą, sprytem i inteligencją, ale także innymi talentami – między innymi wokalnym. Grupa odwiedziła bank w Cedyń, Urząd Stanu Cywilnego, muzeum, wieżę oraz kirkut. Okazało się jednak, że Święty Graal krył się pod ladą sklepu meblowego.

Gry terenowe przygotowane przez uczniów w czasie ferii tak bardzo się im spodobały, że 16 maja wraz z Magdaleną Jakołcewicz i Stowarzyszeniem Historyczno-Kulturalnym „Terra Incognita” przygotowaliśmy i przeprowadziliśmy kolejną grę terenową, tym razem pod nazwą „Tajemnice Cedyń”.

W grze wzięła udział młodzież ze szkoły podstawowej i gimnazjum w Chojnie oraz gimnazjum w Cedyń. Uczestnicy na starcie otrzymali pakiet materiałów, między innymi zadania do wykonania, karty odpowiedzi, mapy i koszulki odblaskowe. Następnie udali się do Prywatnego Muzeum Etnograficznego Zbigniewa Bogdanowicza, kościoła, kaplicy, lodowni, na wieżę i Aleję Kasztanową. Sporo czasu spędzili na rynku, gdzie szukali pomników i mozaiki oraz odgadywali ich symbolikę. Na grodzisku ćwiczyli się w strzelaniu z łuku i przebierali się w strój woja. Jednym z zadań było również namalowanie klasztoru w Cedyń. Młodzież w godzinach 10.00–13.00 wykonywała swoje zadania, potem do godz. 18.00 w gimnazjalnej pracowni komputerowej przygotowała prezentacje multimedialne, które następnie przedstawiła wszystkim uczestnikom projektu.

W grze miejskiej wzięło udział 10 drużyn. Wszyscy uczniowie biorący udział w grze otrzymali dyplomy i nagrody.

Poniżej prezentuję zadania dla jednej z grup. Każde zadanie poprzedzała krótka informacja o miejscu, do którego uczniowie mają się udać.

Zadanie 1.

Grodzisko pochodzi z VI w. p.n.e. W X–XII w. gród posiadał drewniano-kamienno-ziemne wały o wysokości 12 m. Jego wnętrze było zabudowane. Drewniane domy stały wzdłuż wału, w środku był niezabudowany plac. Brama grodu znajdowała się prawdopodobnie we wschodniej części wałów.

Po grodzisku pozostały dziś tylko ślady w postaci górującego nad miastem wzniesie-

nia o rozmiarach ok. 100 x 120 m. W 1985 roku przy wejściu na grodzisko ustawiono metalowy pomnik, składający się z dwóch stylizowanych mieczy wbitych w grunt, między którymi znajduje się tarcza z herbem miasta. Natomiast w centrum grodziska postawiono metalowy pomnik, przedstawiający cztery włócznie i miecze, na których znajdują się dwie tarcze z orłem piastowskim i współczesnym.

- Wykonajcie po trzy strzały z łuku.
- Ubierzcie się w strój woja. Dowiedzcie się, jak nazywają się elementy stroju woja, i zapamiętajcie nazwy przynajmniej trzech elementów tego stroju.
- Odszukajcie wymienione w tekście pomniki i sfotografujcie je.

Uczniowie zadania te wykonywali pod opieką członków Cedyńskiego Bractwa Historycznego „Comitatus”.

Zadanie 2.

Idąc Szlakiem Zielonej Odry w kierunku Bielinka, dojdziecie do prywatnego Muzeum Etnograficznego Zbigniewa Bogdanowicza. Poproście w nim o kopertę, w której znajdziecie zadanie do wykonania.

Zadanie polegało na odszukaniu w muzeum trzech eksponatów, a następnie wskazaniu, jak się nazywały lub do czego służyły. Były to między innymi: żarna, chomąto, cep, tara.

Zadanie 3.



Aleja Kasztanowa, prowadząca wzdłuż Kanału Ulgi z Cedyń do Osinowa Dolnego, została nasadzona w latach 60. XIX wieku równocześnie z budową szosy i kanału. W obrębie miasta kanał został przykryty, a zakończenie

alei przekształcono w rodzaj skweru. Przy kanale znajduje się kamienna kaskada z tego samego okresu.

- Odszukajcie i sfotografujcie widoczne na zdjęciu drzewo.

Zadanie 4.

Cmentarz z cmentarną kaplicą zbudowaną w XIX w.

- Odszukajcie i sfotografujcie w murze cmentarnym elementy niemieckich nagrobków.

Zadanie 5.

Cedyńska wieża zbudowana została w 1895 roku za rządów Burmistrza Cedyń Ernesta Melchera, jako pomnik dla uczczenia poległych podczas wojen Prus z Danią w 1864 roku, Austrią w 1866 roku i Francją w latach 1870–1871.

- Policzcie schody prowadzące na wieżę.
- Wieża widokowa to doskonały punkt obserwacyjny. Posługując się kompasem, wskaźcie kierunek północny na widnokregu. Następnie odszukajcie i sfotografujcie wymienione w tabeli obiekty i określcie ich kierunki geograficzne (główne i pośrednie).

Lp.	Obiekt	Kierunek
1.	Wieża kościoła w Cedyń	
2.	Góra Czciwora	
3.	Rezerwat Przyrody „Bielinek”	
4.	Kościół w Hohensaaten	

Zadanie 6.

Cmentarz żydowski w Cedyń został założony w XVIII wieku. Pierwsze wzmianki o Żydach mieszkających w mieście pochodzą z 1801 roku. Wówczas w Cedyń żyło około 30 osób wyznania mojżeszowego, a sto lat później już tylko niespełna 10. W mieście nigdy nie wybudowano synagogi, zaś cmentarz założono w pewnym oddaleniu od miasta, w pobliżu dzisiejszej ulicy Kościuszki. Mimo zniszczeń w latach 30. XX wieku, cmentarz przetrwał II wojnę światową w dobrym stanie. Po wojnie ulegał dalszej dewastacji. W 2003 roku został przez mieszkańców uporządkowany.

- Policzcie macewy znajdujące się na cmentarzu żydowskim.
- W jakich językach są napisy na macewach na cmentarzu żydowskim?

Zadanie 7.

W południowej części miasta przez setki lat znajdował się młyn. Pozostałością po nim jest dawny staw młyński użytkowany również dzisiaj.

- Jakim celem służy on obecnie mieszkańcom Cedyń?

Zadanie 8.

Klasztor położony jest na wzgórzu, z którego rozciąga się przepiękny widok na Cedyń. To ciekawe miejsce znajduje się na europejskiej trasie cystersów. Został założony w II połowie XIII wieku. W czasie swojego istnienia był kilkakrotnie przebudowywany. Po reformacji i kasacji klasztoru w 1555 roku istniała tu do 1611 roku szkoła dla panien szlacheckiego pochodzenia. Później został przekształcony w folwark, w latach 1811–1870 był siedzibą Królewskiej Poczty, potem aż do 1940 roku ponownie służył jako folwark. Klasztor został zniszczony w 1945 roku. Obecnie po odbudowie mieści się tu hotel i restauracja.

- Namalujcie klasztor.
- Odszukajcie i sfotografujcie dąb „Cysters”, który w ubiegłym roku został posadzony przy klasztorze.

Zadanie 9.

Idąc schodami w kierunku szkoły, mijacie trzy tablice.

- Odczytajcie i wyjaśnijcie umieszczone na tablicach daty.

Zadanie 10.

- Opiszcie mozaikę na budynku poczty i wyjaśnijcie jej symbolikę.

Zadanie specjalne

Wybierzcie, waszym zdaniem, najpiękniejsze miejsce w Cedyń i przygotujcie krótką notatkę do przewodnika turystycznego na temat tego miejsca.

Już Cynceron powiedział, że historia jest nauce życia. Całkowicie się z tym zgadzam i zawsze pokazuję moim uczniom, że warto poczuć ducha historii, tym bardziej że region Cedyń to całe mnóstwo historycznych zabytków, zagadek i być może wielu jeszcze nieodkrytych tajemnic.

RM

temat następnego numeru: Neurodydaktyka

Teatr w szkole – jak wspierać?

O platformie internetowej „Teatroteka Szkolna”

Z ponad dziesięcioletniego doświadczenia, jakie zebraliśmy w Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego, pracując z nauczycielami, wynika, że ich motywacje do podejmowania działań teatralnych są bardzo różne, tak jak rozmaite są szkolne doświadczenia. To specjalnie dla nich został stworzony **portal teatrotekaszkolna.pl**.

Są pasjonaci, którzy prowadzą zajęcia pozalekcyjne i bawią się w teatr, realizując spektakle, prowadząc własne grupy teatralne. Spotykamy się z nauczycielami, którzy uważają, że korzystając z ćwiczeń teatralnych, można urozmaicić zajęcia, na przykład z języka polskiego, obcego, historii, geografii – poprzez inscenizowanie różnych wydarzeń, tematów, motywów, utworów. Można poprzez teatr przepracować trudne sytuacje w klasie, pracować z emocjami (na przykład metodą dramy). Dla części osób sięganie po środki teatralne wynika z obowiązku – akurat w tym roku przypada ich kolej na przygotowanie akademii, choćby z okazji Święta Niepodległości.

I pewnie można by wymienić wiele innych powodów, dla których teatr pojawia się w szkole – nie wartościując, ale zwracając uwagę na różnorodność kontekstów, w jakich mówimy o teatrze w pracy szkolnej. Bez względu jednak na motywację do takiej pracy, nauczyciele potrzebują wsparcia, a czasami brakuje narzędzi, kursów, warsztatów, szkoleń w tym zakresie. Ta praca jednakowoż wymaga rozwoju osobistego, nieustannej inspiracji.

Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego pracuje z edukatorami, animatorami, nauczycielami i również artystami, promując ideę pedagogiki teatru. To nauka o teatrze, która nie polega na procesie nauczania prowadzonym w oparciu o lekturę czy wykłady o sztuce teatru, ale – porównując do metodyki języka obcego – w oparciu o używanie języka teatru, czynne korzystanie z tego języka. Tak rozumiana pedagogika teatru to wprowadzenie w świat teatru przy jednoczesnym wzmacnianiu kompetencji społecznych uczestników zajęć, takich jak: umiejętność pracy w grupie, kreatywność, autoprezentacja, umiejętność krytycznego podejścia do informacji.

„Teatroteka Szkolna” nie opowiada o teatrze, ale pokazuje, jak korzystać z języka teatru w praktyce. Nie znajdziemy tam klasycznych lekcji o budowie tragedii greckiej, ale zobaczymy, w jaki sposób można poprzez wspólną pracę teatralną zbliżyć się na przykład do *Trenów* Jana Kochanowskiego i do wielu innych tekstów, które są trudne w odbiorze dla dzieci i młodzieży. „Teatroteka Szkolna” opiera się na założeniu, że najefektywniejszy proces nauczania to ten, który przebiega poprzez doświadczenie.

Metody pedagogiki teatru to metody aktywizujące, pobudzające uczniów, wyrywające ich z ławek. Stosując je, nauczyciele mogą jednocześnie realizować cele zajęć związane z podstawą programową. Portal pokazuje, w jaki sposób wykorzystywać ćwiczenia teatralne na lekcjach, jak pracować teatralnie z grupą dzieci lub młodzieży – także na zajęciach pozalekcyjnych.

„Teatroteka Szkolna” zawiera materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i pedagogów przedszkolnych, pogrupowane według poziomów nauczania, wykorzystywanych metod i podejmowanych tematów. Materiały te stanowią uzupełnienie podstawy programowej szkół o zagadnienia związane z teorią i praktyką teatralną.

Wspieranie metod aktywizujących w współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 5-7 szkoły podstawowej z obcy
z przedmiotów matematycznych dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępow edukacyjnych dzieci
w przedmiotach w klasach I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZT otwórki



We have always been told stories about the past. From an early age, listening about a variety of events, both local, connected with the people we know, and global, concerning a nation, state or continent, we learn new things and shape our identity.

That is why it seems important to create a friendly, reasonable and wise space for education, in which teaching history has a special role to play. Exploring this area shapes not only the conviction about our own knowledge-based value, but also a sense of collective belonging, so important in times of late modernity, computerization and globalization. More and more often we meet people from different cultures, so we must know well not only our national history, but also the histories of other nations, so that we can live in peace and friendship.

'Experiencing' history should, if possible, give as much freedom as possible to draw conclusions from the processes that shape civilization, traditions and customs. After all, history is the best teacher of life: it remembers everything that has happened, and is happy to remind us about it. *Historia magistra vitae est*, you should say, because it is the narratives of the past that teach us how to live well in the present and plan for the future.

I encourage you to read this issue of 'Refleksje', in which we consider not only the condition of history education in Poland, but also share ideas for effective teaching of history in schools.

Urszula Pańska

The Director of the West Pomeranian
In-Service Teacher Training Centre



The West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre
Accreditation of West Pomeranian Curator of Education

Sławomir Iwasiów

History Is a Distorting Mirror Which Reflects the Past
An interview with Paweł Migdański

4

I do not think any detailed empirical studies on the level of historical knowledge in the Polish society are being carried out. On the other hand, there is no doubt that we need them. The question is, what paradigms they should follow. What method should be adopted, what should be asked in polls or focus group interviews? What comes up are also the issues we have already mentioned, that is different views on the essence of history. What kind of historical knowledge are we going to ask about? Would that be school knowledge or common knowledge, the one that is generally accessible and anyone gains it on their own, or, perhaps, the transmitted memory and the image of the past preserved in family stories?

Take into account the fact that currently the number of people graduating from historical studies in Poland is relatively small, but the interest in history and related issues is rising, even through the media. Historical books and magazines, biographies, popularity of historical reenactments and living history, pop culture bits like historical series, comic books and video games: it all adds up to the image of history as one of the dominant trends in contemporary culture.

Still, it is important that all these phenomena are included within history education and lifelong learning in a broad sense: after all, we are learning throughout life and history is not a unique area of expertise in this respect. Scientists and educators would probably like education to have its principles and framework. The reality is different.

You cannot ignore the fact that a popular series influences the perception of history and historical knowledge in a narrow sense, because the carrier of facts about the past can be, literally, every object and phenomenon connected with culture in a broad sense, including material culture. In 2002 Marcin Kula published a great book on this subject, *Nośniki pamięci historycznej* [*Carriers of Historical Memory*]. According to him, such carriers may include everyday objects or anything that has historical connotations, brings to mind associations with the past and stirs memory.

Katarzyna Grąbczewska

A Fortress to Conquer

9

Every year I organize school trips to well-known Polish cities. During such trips the youths get acquainted with the history of the city, its most interesting monuments, architecture, sights, and also have the opportunity to confront their classroom history knowledge with reality. With my previous students I had already visited Warsaw, Cracow, Toruń and Kołobrzeg. I noticed that lower secondary students show great interest in historical knowledge presented in this way. Observing their commitment, I found that such a trip can also be a way to carry out another educational project.

In September 2014, I offered the first graders to take part in the project. In the first phase, the students voted on the city which they wanted to see and learn about. They chose Wrocław. Like in the first project, I divided the students into action groups. My role was to coordinate all the work and support them when some help from an adult was necessary.

The students started their work with drawing up a budget for the trip, then they chose a hostel and a bar for lunch. At the end, they faced most important task: to determine what they want to see in Wrocław – in terms of history, of course. The project was called 'Wrocław: the city of sights and dwarfs.' On each day of our stay the pupils followed a programme which they had developed on their own. They took on the role of city guides and gave information to the whole group. They saw the Old Town, Ostrów Tumski [the Cathedral Island], visited the Museum of Archaeology and Ethnography. In the Basilica of St. Mary Magdalene they saw one of the oldest and most crafted Romanesque portals in Europe. They visited the Centennial Hall, one of the world's first reinforced concrete structures and one of UNESCO World Heritage sites. From the observation deck of the Sky Tower, the highest skyscraper in Poland, they could admire the contemporary topography of the city. The trip was an instant hit. The lower secondary students got very involved in the project. The plan of the trip was completed, the learning objectives were achieved. The whole event was, of course, photographed. The students organized a photo exhibition in the school to show their project.

History Is a Distorting Mirror Which Reflects the Past

Sławomir Iwasiów interviews Paweł Migdalski, PhD, a historian, regionalist, assistant professor in the Department of European Comparative Studies in the Institute of History and International Relations at the University of Szczecin, president of Terra Incognita Historical and Cultural Association from Chojna

Where shall we begin?

I would like to talk about the issues that occasionally come up in the public debate. There are times when history becomes the hotbed of discussion, ignites disputes, triggers associations like ‘the politics of memory’: the key-word in media coverage in recent years. On the other hand, referring to the title of a book by Robert Traba, Przeszość w terażniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku [The Past In the Present. Polish Dispute About History at the Beginning of the 21st Century], history is the reflection on the past which is always embedded in what is contemporary. What is your view on the politics of memory and history as a field of study?

History is just one of the many elements of a broader politics of memory. It used to be created by ‘the elite’ that shaped a coherent and the only fair vision of history defined as the knowledge of the past. It meant that they provided ready-made visions, interpretations and corresponding prescriptions for the future. A good example is the myth of the Regained Territories, created after World War II to legitimize the Polishness of the western lands and to sanction the people’s government and the alliance with the USSR, which managed to push out the German idea of *Drang nach Osten* and made it possible to return to the

lands of the First Piasts. This kind of thinking has been present not only in totalitarian regimes, although they have perfected the model, but since the beginning of civilization, already in the poleis of Ancient Greece or in Ancient Rome.

Worth recalling is the discussion on the book by Janusz Pajewski, *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918 [Rebuilding the Polish State: 1914–1918]*, first published in 1978. For a long time, basically since the 1960s, the author had struggled with the censorship, as they would not allow the text to be published. Why? Because Pajewski’s vision of history was incompatible with the current political doctrine. He argued that Poland had been reborn because of the coincidence of various social and geopolitical events. However, according to communist censors, Pajewski made a fundamental error. He did not spare enough room to describe the impact of the October Revolution on the creation of the modern state structures in Poland. In a sense, the censors’ actions were manifestations of ‘the politics of memory’ and the author’s stubbornness was an attempt to influence it.

Looking at the social side, it seems that for many people it was very convenient to be offered ready-made prescriptions for understanding history, and it needs to be stressed. Because of the Partitions, the history of Poland ‘missed’ the 19th century, when the foundations of civil society were formed. We have not learned to

think about our own country as citizens who co-create it. Such attitudes are common even today, including a demanding attitude of a large part of the society towards the state and little interest in acting in the NGOs.

Who shapes the politics of memory in democracy?

In a civil state the situation is completely different than, for example, in the times of PRL (the Polish People's Republic), at least when it comes to creating narratives about the past: nobody imposes the correct interpretation of history. Since the transition in 1989, everyone has had the right and freedom to present their own views on the past. However, we should remember that freedom has its limits, especially in relation to the funding of science, creating study programmes or the core curriculum. Still, it allows educational and scientific activity to constitute the politics of memory, which can be, more or less successfully, shaped by everyone.

So how would you define the politics of memory?

It is difficult to define this concept clearly, mainly due to negative connotations, often media- or politics-related. For too many people the politics of memory is synonymous with the Fourth Polish Republic. It is associated with intrusive political marketing, rhetoric, even manipulation. However, this thinking is wrong.

In fact, the politics of memory consists of many different factors, not only the negative political ones but also the positive ones. Everything can be the politics of memory: selection of compulsory reading at school: both the top-down, imposed by ministry, and the one that reflects teachers' ideas and students' expectations; the curriculum contents; tourist guides, information boards and, finally, press articles, written and edited by authors from various backgrounds and of different worldviews. The politics of memory consists of choosing which historical people and events are commemorated on monuments and plaques, which holidays are celebrated and what message they carry; it comprises the cultural life of the local community manifested in anniversaries, festivals, meetings and the like.

So, history as a science describing the events of the past is just a part of the phenomenon

called the politics of memory. Still, history forms a solid basis for the politics of memory because it provides basic knowledge. Unfortunately, sometimes the facts are interpreted by people with too low skills and inadequate knowledge, or such who, in extreme cases, deliberately deform the message. Then the term 'politics of memory' takes on a negative meaning.

Besides, many scientists can't stand that expression, as if the politics of memory was purely a synonym for manipulating historical knowledge, whereas you should keep some distance here. For example, when you carry out the research which poses certain theses, you also create new substrates for the politics of memory. Consequently, you wonder whether anyone should control the politics of memory understood in this way, and where is the boundary between skilful moderation and manipulation.

What about history itself? Could you briefly define its tasks?

History is the study of the past; a science which shows models and hypotheses of what the past could look like. As historians we can make attempts to inquire into the true shape of the past because we have no direct access to it. After all, what we have are only the sources, which, depending on various factors, such as: source authenticity and credibility, the researcher's ability to analyze and critique the source, possible approaches to the problem associated with the so-called non-source-based knowledge, selection and use of methods, especially comparative literature, will give more or less credible and broad picture of the past. We must always remember that this picture is just one of many possible images.

Still, history is a sort of representation: a mirror, which, from the aforesaid reasons, is always a little distorted, reflecting the past and not our direct contact with it. Even what we remember is only our perception. Another person may remember it quite differently.

What you have said so far is associated with a professional, primarily scientific approach to historical problems. What I am curious about is reflection on social perception of history. What do you think about the level of education and knowledge of history in Poland?

I do not think any detailed empirical studies on the level of historical knowledge in the Polish society are being carried out. On the other hand, there is no doubt that we need them. The question is, what paradigms they should follow. What method should be adopted, what should be asked in polls or focus group interviews? What comes up are also the issues we have already mentioned, that is different views on the essence of history. What kind of historical knowledge are we going to ask about? Would that be school knowledge or common knowledge, the one that is generally accessible and anyone gains it on their own, or, perhaps, the transmitted memory and the image of the past preserved in family stories?

Take into account the fact that currently the number of people graduating from historical studies in Poland is relatively small, but the interest in history and related issues is rising, even through the media. Historical books and magazines, biographies, popularity of historical reenactments and living history, pop culture bits like historical series, comic books and video games: it all adds up to the image of history as one of the dominant trends in contemporary culture.

Still, it is important that all these phenomena are included within history education and lifelong learning in a broad sense: after all, we are learning throughout life and history is not a unique area of expertise in this respect. Scientists and educators would probably like education to have its principles and framework. The reality is different.

You cannot ignore the fact that a popular series influences the perception of history and historical knowledge in a narrow sense, because the carrier of facts about the past can be, literally, every object and phenomenon connected with culture in a broad sense, including material culture. In 2002 Marcin Kula published a great book on this subject, *Nośniki pamięci historycznej [Carriers of Historical Memory]*. According to him, such carriers may include everyday objects or anything that has historical connotations, brings to mind associations with the past and stirs memory.

You refer to a non-standard way of understanding and teaching history. In this approach, which draws, for example from Hayden White's theory, history is a narrative of the past, which

is basically not much different from a fictional narrative. The American historian has said: historiography is literature.

Well, yes and no, because a historian, after all, follows some assumptions: traces of the past, that is sources and knowledge, which are the basis for their narratives. However, sometimes we must ask ourselves uncomfortable questions. To what extent does school education follow such a view on history? Is school ready to accept these theories? Are we able to go back to the best, in my opinion, method of teaching history, that is scholastic education, which allows free flow of ideas, and, above all, discussion? Such a way of developing knowledge in general education was replaced with learning by heart already centuries ago. Today, even at universities, proseminars and seminars organized for small groups are disappearing because, to put it bluntly, they no longer pay off. The other side is no better, as graduates of Polish secondary schools are not able to hold a discussion, especially that the knowledge they get is axiomatic: everything is black and white, indisputable, even authoritarian.

Paradoxically, rushing towards 'modernity,' we have lost the social nature of education and research, including historical research. We often do things that, I suppose, fall on deaf ears and we do science for the sake of science, which, in fact, is sanctioned by national research grant programmes!

What is the impact of humanists on creating a vision of historical education?

First of all, the humanities, including history, are for people, for society: not the other way round. Of course, I am not saying that teaching history should be some 'messianism,' but if I write an essay or an article about a village in the region, I would like the villagers to read it, learn the history of the village, discuss it with me, or simply point out the mistakes that always happen. I do not need to be published in a scientific journal with mostly microscopic circulation and get twenty-five points on the ISI Master Journal List. In this sense, science, if it is to be real Science, should be focused on social utility.

However, one can always say that a researcher's interests are so niche that they will have no recipients. This is not true. From my own experi-

ence and the signals I get, I know that even the greatest detail catches the interest of regionalists, especially enthusiasts, whose inquisitiveness is often not appreciated, and sometimes even feared, by us, academics.

So, does the problem lie in the systems of education and science? Is it in the perception of the social function of research and the like?

Yes, it does. According to current standards, would Socrates be a professor today? Probably not, because he never published anything, and yet his wisdom inspired numerous followers and successors of his thought. This would probably be difficult to convert into the points which each scientist must gain within the quality control of science. What about Jacques Le Goff, an eminent medievalist, historical anthropologist and university educator? Would he get the title *professor* in Poland? His most famous works are the essays substantially devoid of footnotes and bibliography; they do not meet the 'scientific standards,' and yet they have been milestones in the humanities. There are a lot more examples like this. So, we need to rethink the social role of science and education, which cannot defy common sense. The impact of a text on the local community or creating a particular idea cannot be systematized and converted into points.

Still, I am not convinced that history, especially within school education, must follow any prevailing trend in science. Perhaps history at school should remain the mainstay of conservatism. All in all, we must provide a certain amount of knowledge so that later, in seminar discussions, we could cast doubts, ask uncomfortable questions, demonstrate a broader or narrower scope.

We may be sure of one thing: school should provide general knowledge and teach students to think, not only in history classes, but in all subjects. In contrast, today's exams verify only the test-taking skills. Preparing for a test in history, a student learns to think about the test and not about history itself, and is unable to see the causal processes in history. This problem certainly needs to be analyzed and fixed.

A small part of the core curriculum for history is regional education. What is the role of regionalism in historical education?

History cannot be restricted to mere theory. Just like every other subject, it should be taught in a tangible, experiential manner. This is a task for regionalism, which also shows how to find connections between historical knowledge and daily experiences of the youths and adults who want to expand their knowledge. Can you speak, for example, about Gothic architecture and show its characteristics to the students from Szczecin, Stargard or Chojna using only the example of Paris? It makes no sense! It is hard to instil interest in historical issues like Gothic architecture in students without showing them specific monuments located in their immediate surroundings. Do we always have to see the same pictures of Notre-Dame Cathedral? Is it not better to take the students to the church in the neighbouring village or city? Such a lesson will have lasting effects. The students who learn the history and secrets of their hometown will develop a strong bond with it based on knowledge and emotions.

In short, the most important task of regional education is to foster regional identity and local patriotism. It seems to me that without these values one can hardly talk not only about history education, but also about developing patriotism relating to the Polish state as a whole. Some people, including politicians, are trying to convince us that we should discard the memory of foreign cultures in the regional past in order to protect the 'Polishness.' It is a terrible mistake. I would even say that this is patriotism in the wrong sense and the denial of seventy years of the Polishness of these lands. For example, without a thorough knowledge of the German period in the history of Pomerania, we will never be its real hosts, who know and understand the land and its past, and can think about the future together, because we will not feel the community of Pomerania: the regional identity. If we throw the Germans, Russians, Danes, Swedes and Jews out of the regional memory, we will get rid of a piece of our own identity.

In that case, how would you define patriotism?

It is the love of the homeland without nationalism, racism and xenophobia. Patriotism, as opposed to nationalism, is a good but critical perception of ourselves combined with a friendly attitude to other nations. Patriotism is the accumulation of knowledge, experience and positive

feelings thanks to which the world is not divided into 'us' and 'strangers.'

Would you call yourself a 'regionalist,' a scientist and activist interested in a given place?

Yes, although I must say that I have actually become one somewhat by chance.

Why is that so?

It seemed to me that you need rare aptitude, skills and incredible courage to be such a person. There is a lot of truth in it but a colleague of mine made me leave my academic desk, took me to Chojna, showed his ideas and, one thing led to another, with a few more friends we founded the Terra Incognita association. It just happened.

What does the association do?

It has been working since 2009. Before it was founded, Radosław Skrycki, the colleague I have mentioned, had been engaged in other activities in Chojna, his hometown; he organized events like conferences, published things, and eventually came up with the idea to create a museum in Chojna and then to start a *Chojna Yearbook*. It is obvious that such ideas require specific social and institutional frame, so, quite naturally, we set up the association, which I have been presiding over since the beginning.

I must add that, of course, we have not been acting in the cultural void. Therefore, I cannot

ignore the significant role of *Gazeta Chojeńska* and its editor, Robert Ryss, who already twenty years ago published challenging and groundbreaking texts about the problems of regionalism, the history of borderland and local identity. The publications in *Gazeta Chojeńska*, for example on the Battle of Cedynia, reverberated among scientists in Poland and abroad, and Robert Ryss has been a frequent guest and speaker for recognized scientific committees. The texts of the debate are available online on the website of *Gazeta Chojeńska*. *Iść po granicy (artykuły, eseje, rozmowy)* [*Walking on the Borderline: articles, essays, conversations*], a selection of works by Robert Ryss, edited by B. Twardochleb has been published in spring. So, the Terra Incognita association has not been the first regional project in Chojna.

As I have mentioned earlier, in 2009 there was a tight group of people who, apart from the idea of the museum and the magazine, eventually expanded their activity to organizing meetings, study tours, debates, concerts and other cultural and educational projects. So, from a researcher-regionalist I have turned into a regional activist whose regionalism inspires people to act. What is more, my activity in the Chojna region makes a lot of people think that I even come from there or live there.

Thank you for your time.

SI

A Fortress to Conquer

Project Work in Teaching History

Katarzyna Grąbczewska, a history and civics teacher in the School Complex No. 10 in Szczecin

I work primarily with pupils from the fourth grade of primary school to the third grade of lower secondary school. Most of my educational activities are aimed at lower secondary students. This article describes my work with them and presents the project work in teaching history.

History is the most beautiful and interesting science. Contemporary teachers have a wide range of opportunities to teach this subject in an interesting and entertaining way. Our recipient is a young, critical man who lives in the multimedia world with the smartphone as their 'best friend'. Therefore, it is us, teachers, who shoulder great responsibility not only for their education but also the level of their interest in the real world. Our role is to lead a young man through the process of education in such a way so that they find our subject interesting at the very least, and also understand that it is worthwhile to learn it.

A Cure-all Method

Expository methods have basically been abandoned. Under the ministerial regulations a lower secondary student has to take part in an educational project. At the end of school, the project is entered on the school-leaving certificate.

Project work is ideal for teaching history. It gives the possibility of becoming interested in the subject, awakens historical curiosity, to which our students are often a stranger. So far I have managed to complete two major educational projects. The first one was called 'Our Magical Skolwin: Things You Don't Know About the District,' the other one concerned a more distant place: 'Wrocław: the city of sights and dwarfs.'

Single-Project Gallery

During the first project (from January to April, 2012), third graders thoroughly studied the history of the district in which they live. The task had several steps.

In the first step we applied the 'brainstorming' technique: the pupils suggested what was worth paying attention to and presenting in the project. In the second step, I divided my students into action groups: each student was responsible for a specific task. The third step involved specific actions: young researchers headed off to various places, institutions and local residents in order to collect necessary information. Their involvement was beyond my expectations. They really wanted their project to be unique and to show their district at its best. The fourth step was the presentation of our work. The students decided to show it as a multimedia museum. The idea was inspired by a visit to the Museum of the Warsaw Uprisingm, which had made such a huge impression on the pupils that they wanted to create such a place in their school, even for a time.

The exhibition was set up in a classroom equipped with an interactive whiteboard because it was necessary for the planned presentations. The students provided exhibits, parish and school records, private collections from local residents, photographs, newspaper clippings

and literature describing the important residents of Skolwin, like General Mieczysław Boruta-Spiechowicz. They created special showcases for their treasures. One of the pupils prepared a multimedia presentation showing the results of the whole team's work. To the opening of the project presentation we invited guests, local authorities, the pioneers of the district, teachers, parents and representatives of other grades from our school. Young curators of the exhibition attracted publicity. They invited Barbara Gondek, the editor of Polish Radio Szczecin, who prepared a short radio coverage on their project, which was broadcast on the regional radio channel. Our actions inspired the editors of Radio Szczecin, which led to a series of programmes about the districts of Szczecin. My students had a sense of a well-done job. While working on the project, they not only learned the history of their home district, but they also learned that when they unite follow their goal, they are able to present the topic in an attractive way, promote it and, as a result, proudly represent their district.

I think that work on such a project is a great way to explore history; the designed activities reinforce local patriotism, teach discipline, responsibility and fellowship. My students got great satisfaction from the fact that no one had done such a thing before them.

The History of Wrocław in a Different Way

Every year I organize school trips to well-known Polish cities. During such trips the youths get acquainted with the history of the city, its most interesting monuments, architecture, sights, and also have the opportunity to confront their classroom history knowledge with reality. With my previous students I had already visited Warsaw, Cracow, Toruń and Kołobrzeg. I noticed that lower secondary students show great interest in historical knowledge presented in this way. Observing their commitment, I found that such a trip can also be a way to carry out another educational project.

In September 2014, I offered the first graders to take part in the project. In the first phase, the students voted on the city which they wanted to

see and learn about. They chose Wrocław. Like in the first project, I divided the students into action groups. My role was to coordinate all the work and support them when some help from an adult was necessary.

The students started their work with drawing up a budget for the trip, then they chose a hostel and a bar for lunch. At the end, they faced the most important task: to determine what they want to see in Wrocław – in terms of history, of course. The project was called 'Wrocław: the city of sights and dwarfs.' On each day of our stay the pupils followed a programme which they had developed on their own. They took on the role of city guides and gave information to the whole group. They saw the Old Town, Ostrów Tumski [the Cathedral Island], visited the Museum of Archaeology and Ethnography. In the Basilica of St. Mary Magdalene they saw one of the oldest and most crafted Romanesque portals in Europe. They visited the Centennial Hall, one of the world's first reinforced concrete structures and one of UNESCO World Heritage sites. From the observation deck of the Sky Tower, the highest skyscraper in Poland, they could admire the contemporary topography of the city. The trip was an instant hit. The lower secondary students got very involved in the project. The plan of the trip was completed, the learning objectives were achieved. The whole event was, of course, photographed. The students organized a photo exhibition in the school to show their project.

Conclusion

I hope that I have clearly presented how a history teacher in a lower secondary school may carry out an educational project. The work on the project has given a lot of satisfaction both to the students and to me. Education through action moves even the most history-resistant young minds. Carrying out these two projects, I saw their enormous potential and I am confident that the knowledge gained in this way will remain in the students forever. Seeing a lower secondary student satisfied with their work is a great joy for the teacher.

KG