

ARNOLD KŁONCZYŃSKI
Uniwersytet Gdański
ORCID [0000-0003-2706-0516](https://orcid.org/0000-0003-2706-0516)

„TRUDNE TEMATY” – ZAGADNIENIA NIEOBECNE WE WSPÓŁCZESNYM NAUCZANIU HISTORII W POLSCE

„CONTROVERSIAL TOPICS” – ISSUES EXCLUDED FROM CONTEMPORARY TEACHING IN POLAND

ABSTRAKT: W marcu 2015 roku państwa członkowskie Unii Europejskiej podpisały deklarację, w której stwierdzono, że wartości podstawowe dla Unii Europejskiej, takie jak poszanowanie godności ludzkiej, wolności (w tym wolności słowa), demokracji, równości, praworządności i praw człowieka, powinny stanowić fundament europejskiej edukacji. W rezultacie pojawił się program rozwoju zawodowego nauczycieli, którego celem jest wspieranie i promowanie nauczania kontrowersyjnych tematów w szkołach w Europie. Artykuł podnosi kwestię nieobecności tych zagadnień w nauczaniu historii w polskich szkołach podstawowych i średnich, i wskazuje na potrzebę ich włączenia do programu nauczania. Jako „kontrowersyjne” należy tu rozumieć problemy, które są dyskusyjne, nie pozwalają na jednoznaczną ocenę, wywołują silne emocje i dzielą opinię publiczną. Wprowadzenie takich trudnych tematów do edukacji przygotowuje młodzież do świadomego udziału w życiu publicznym, uczy argumentowania, pomaga w radzeniu sobie z konfliktami oraz pozwala zrozumieć zróżnicowane postawy etyczne, a także wartości ważne dla danych społeczności.

SŁOWA KLUCZOWE: kontrowersyjne tematy, nauczanie historii

ABSTRACT: In March 2015, members of the European Union signed a declaration affirming that the fundamental values for the European Union such as respect for human dignity, freedom (including freedom of expression), democracy, equality, the rule of law and respect for human rights should be the foundation of European education. As a result, a professional development program for teachers has been launched to support and promote the teaching of controversial topics in schools in Europe. The article discusses the absence of these issues in history teaching in Polish primary and secondary schools, identifying the need for their inclusion. The term “controversial” should be understood as issues which are debatable, which do not allow an unambiguous assessment, evoke strong emotions and

divide public opinion. Through handling difficult topics, young people are prepared for conscious participation in public life, taught how to argue, supported in dealing with conflicts, and allowed to understand key values of a given community.

KEYWORDS: controversial topic, teaching history

Cechą współczesnego życia publicznego w Polsce jest częste sięganie do historii w poszukiwaniu wygodnych argumentów na poparcie własnego stanowiska lub w celu obalenia argumentów adwersarza. Głośnie medialna dyskusja pomiędzy pisarzem Szczepanem Twardochem a finansistą Michałem Radziwiłłem dotycząca dziedzictwa historycznego, ocenianego z odmiennych perspektyw pokazuje, że w przeszłości wskazywane są źródła współczesnego uprzywilejowania niektórych środowisk. Odmienne oceny przeszłości wynikające z pozycji społecznej dwóch rodzin dowodzą, że w historii poszukuje się uzasadnień różnych współczesnych postaw¹. Jest to dla historyka sytuacja doskonała, gdyż uzasadnia sens badania i wyjaśniania procesów historycznych oraz uzmysławia to, co dla badaczy jest bardzo ważne, a mianowicie że w przeszłości należy szukać źródeł współczesności, często bardzo złożonej, skomplikowanej i niełatwej do interpretacji. W tym przypadku spór dotyczy pańszczyzny i jej niewolniczego charakteru – a obejmowała ona znaczną części ludności zamieszkującej ziemię polskie jeszcze niewiele ponad 150 lat temu². Jak pokazuje wspomniana dyskusja prasowa, argumenty zaczerpnięte z przeszłości uzasadniać mają aktualne decyzje i sposoby myślenia, i usprawiedliwiać zarówno sukcesy, jak i niepowodzenia. Jeszcze szerszy rozgłos spowodowała wypowiedź noblistki Olgi Tokarczuk, która w wywiadzie po otrzymaniu nagrody literackiej Nike stwierdziła: „Wymyśliliśmy historię Polski jako kraju tolerancyjnego, otwartego, jako kraju, który nie splamił się niczym złym w stosunku do swoich mniejszości. Tymczasem robiliśmy straszne rzeczy jako kolonizatorzy, większość narodowa, która tłumiała mniejszość, jako właściciele

¹ S. Twardoch, *Jestem potomkiem niewolników*, „Gazeta. Duży Format”, 28.02.2021; M. Radziwiłł, *Radziwiłł do Twardocha: Zaliczanie potomków wyzyskiwaczy do klasy wyzyskiwaczy to marksizm genetyczny*, „Gazeta. Duży Format”, 9.03.2021; S. Twardoch uważa, że dziedzictwo systemu pańszczyźnianego nadal determinuje współcześnie status społeczny potomków dawnych panów i poddanych. Krytykuje elitaryzm wynikający ze szlacheckiego pochodzenia. M. Radziwiłł wskazuje zaś, że takie dawne podziały społeczne, stanowiące trudne dziedzictwo, nie mają wpływu na obecne relacje społeczne.

² K. Pobłocki, *Chamstwo*, Warszawa 2021.

niewolników czy mordercy Żydów”³. W dwóch zdaniach zawarła oceny, które zelektryzowały różne środowiska, popierające lub potępiające pisarkę za jej krytyczny osąd dziejów Polski, który – zdaniem adwersarzy noblistki – nie jest prawdziwy⁴. Oba przykłady – dyskusja Twardocha z Radziwiłłem i wypowiedzi Tokarczuk – oraz szereg innych wskazują na to, że publiczna debata o przeszłości Polski budzi dużo emocji, wynikających m.in. z unikania w publicznej przestrzeni dyskusji dotyczącej trudnych, często niejednoznacznych w ocenie tematów, takich właśnie jak wskazane wyżej: społecznych konsekwencji pańszczyzny, antysemityzmu, prześladowania mniejszości narodowych i innych. Do argumentacji zakorzenionej w – czasami bardzo odległej – przeszłości sięgają dziennikarze, artyści i politycy. Pojawia się pytanie, jak w takich debatach ma się odnaleźć uczeń – czy nie jest bezradny wobec argumentów, często oderwanych od szerszego kontekstu, ze względu nie tylko na brak pogłębionej wiedzy na trudne tematy poruszane w tych dyskusjach, ale też narzędzi, które pozwoliłyby zweryfikować przedstawione, niejednokrotnie skrajne stanowiska wobec zagadnień skomplikowanych, a często przedstawionych w uproszczony sposób. Warto zastanowić się, czy szkoła przygotowuje do dyskusji nad kontrowersyjnymi tematami i czy wspomaga ją w tym model kształcenia nauczycieli historii na uczelniach?

Zagadnienie związane z uwarunkowaniami wprowadzania do nauczania kontrowersyjnych, polaryzujących współczesne społeczeństwa tematów nie jest nowe. Pierwsze postulaty w tym zakresie formułowano jeszcze pod koniec lat 80.⁵ W ostatniej dekadzie troskę o najważniejsze wartości, które powinny mieć stałe miejsce w edukacji europejskiej, wyraziła jednoznacznie Rada Europy. Działania te wynikały z reakcji na zamachy terrorystyczne, które miały miejsce we Francji między 7 a 9 stycznia 2015 roku i w Danii 14 lutego 2015 roku⁶. W specjalnej deklaracji

³ Portal *Lubimy Czytać*. <https://lubimyczytac.pl/aktualnosci/6150/oswiadczenie-olgi-tokarczuk> [dostęp 03.06.2021].

⁴ Jeden z wielu przykładów polemiki z tezami O. Tokarczuk por.: K. Koehler, *Samozwańcza nauczycielka historii*, „Rzeczpospolita” 12.10.2015, <https://www.rp.pl/Publicystyka/310119874-Samozwancza-nauczycielka-historii.html> [dostęp 14.06.2021].

⁵ W 1998 roku opublikowano tzw. Raport Cricka (nazwa pochodzi od nazwiska przewodniczącego komisji, prof. Bernarda Cricka), dotyczący kształcenia dla demokracji w Wielkiej Brytanii. W raporcie uznano, że unikanie kontrowersyjnych tematów stanowi poważne niebezpieczeństwo dla kształtowania postaw demokratycznych, por. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority, London 1998, s. 27.

⁶ Atak na siedzibę paryskiego tygodnika „Charlie Hebdo” w Paryżu zapoczątkował serię kilku innych ataków w różnych miejscach miasta. Zginęło wówczas 12 osób. W Kopenhadze w lutym 2015

państwa członkowskie podkreśliły, że podstawowe wartości, które leżą u podstaw Unii Europejskiej, takie jak poszanowanie godności ludzkiej, wolności (w tym wolności słowa), demokracji, równości, praworządności i praw człowieka, powinny leżeć u podstaw edukacji w Europie. W dalszej części dokumentu podkreślono, że są to wartości wspólne dla społeczeństwa europejskiego, w którym dominują: pluralizm, niedyskryminacja, tolerancja, sprawiedliwość, solidarność oraz równość kobiet i mężczyzn⁷.

W efekcie tej deklaracji powstał specjalny program rozwoju zawodowego dla nauczycieli, którego celem jest wspierać i promować nauczanie kontrowersyjnych tematów w szkołach w Europie. Jako „kontrowersyjne” należy tu rozumieć „zagadnienia wywołujące spory, problematyczne, dyskusyjne czy też niepozwalające na jednoznaczną ocenę, czyli kwestie wywołujące silne emocje i dzielące opinie publiczną w poszczególnych społecznościach i społeczeństwie ogółem”⁸. Zgodnie z założeniami programu nauczyciele i uczniowie powinni podejmować takie zagadnienia na zajęciach szkolnych, ponieważ są one niezbędne do nieustannego rozwoju demokracji w Europie. W podobny sposób określenie „kontrowersyjne tematy” definiuje brytyjski poradnik metodyczny dla nauczycieli, pomyślany jako wsparcie w nauczaniu trudnych zagadnień. Zwrócono w nim uwagę, że za kontrowersyjne można uznać te zagadnienia, które wywołują silne uczucia i poglądy oraz – poprzez dotykane bardzo wrażliwych kwestii, wartości i przekonań – mogą dzielić społeczeństwo. W publikacji wyróżniono takie zagadnienia, jak prawa człowieka, równe traktowanie bez względu na płeć, migracje i zmiany klimatyczne. Nie jest to jednak zamknięty katalog, gdyż tematy te mogą się zmieniać w zależności od miejsca i czasu – kwestia, która jest kontrowersyjna w jednej społeczności lub kraju, może być powszechnie akceptowana w innej⁹.

roku atak przeprowadzono w trzech miejscach, między innymi celem został rysownik – autor rysunku satyrycznego przedstawiającego Mahometa. Zginęły dwie osoby oraz jeden z napastników, zastrzelony przez policję.

⁷ Informal meeting of European Union education ministers: Paris, 17 March 2015, Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf, [dostęp 04.05.2021].

⁸ *Żyjąc w obliczu kontrowersji. Nauczanie kontrowersyjnych zagadnień w edukacji obywatelskiej I edukacji na rzecz praw człowieka (EO/EPC). Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli*, Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Edukator”, Łomża 2017, s. 9.

⁹ *Teaching Controversial Issues A guide for teachers*, Oxfam 2018, <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620473/gd-teaching-controversial-issues-290418-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 26.04.2021].

Niektóre z kontrowersyjnych zagadnień są obecne w historii Europy od dawna, jak np. podziały społeczne i ich konsekwencje, spory ideologiczne i światopoglądowe itd. Znakomita większość, jak twierdzą autorzy pakietu szkoleniowego dla nauczycieli, ma jednak stosunkowo niedawny rodowód np. nasilający się ekstremizm religijny, przemoc, indoktrynacja i radykalizacja postaw zauważalna wśród młodych Europejczyków oraz wzrost liczby przypadków wirtualnego nękania i kradzieży tożsamości¹⁰. Wydaje się jednak, że jest to nadmierne uproszczenie, gdyż zjawiska te często występowały już w minionych wiekach, zmieniając się jedynie ich forma, uzależniona od zmian w zakresie obyczajowości, rewolucji informatycznej itd.

Ustalenie katalogu trudnych zagadnień, które powinny być współcześnie obecne w edukacji historycznej, nie jest zadaniem łatwym. W każdym kraju jest on odmienny¹¹. Dla przykładu, szwedzkie badania w tym zakresie wskazują, że nauczyciele za kontrowersyjne uznali przede wszystkim takie tematy, jak ludobójstwo, nacjonalizm, rasizm, kolonializm, Holokaust, nazizm, wojna, terroryzm, konflikt izraelsko-palestyński i mniejszości. Natomiast w drugiej kolejności wskazali: komunizm, faszyzm, dyktaturę, grupy wrażliwe, etniczność, antysemityzm, wrogość wobec Romów (antycyganizm), seksualność, płeć, równość, klasę, ksenofobię, islamofobię, migracje, przymusową sterylizację, biologię rasową, globalizację i darwinizm społeczny¹². Z polskiej perspektywy lista tych tematów może dziwić, gdyż trudno o niejednoznaczność i różnice interpretacyjne takich zagadnień, jak faszyzm, nazizm, wojna lub terroryzm. Należy jednak pamiętać o specyficznym kontekście historycznym i kulturowym każdego z państw. W przypadku Szwecji kontrowersje dotyczą np. postaw obywateli tego neutralnego państwa wobec III Rzeszy w okresie II wojny światowej.

Stworzenie takiego zestawu trudnych interpretacyjnych zagadnień jest możliwe również w Polsce. Nie należy oczekiwać, że będzie to zamknięta lista. Należy zgodzić się z autorami jednego z podręczników metodycznych przygotowujących nauczycieli do pracy z trudnymi zagadnieniami, że wybór będzie uzależniony od rozeznania nauczycieli i stosowanych przez nich narzędzi diagnozujących daną

¹⁰ *Żyjąc w obliczu kontrowersji*, op. cit., s. 21.

¹¹ I. Phillips, *Teaching sensitive and controversial history*, [w:] *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, red. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, D. Smart, Ankara 2009, s. 117–118.

¹² A. Larsson, L. Larsson, *Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden*, „Nordica. Journal of Humanities and Social Science Education” 2021, nr 1, s. 9.

grupę. Najważniejsze jest „dostrzeżenie potencjału, który tkwi w podejmowaniu kontrowersyjnych tematów”¹³. Tymczasem potencjał ten nie jest dostrzegany. Przeciwnie, badania dotyczące problemów dotykających w sposób bezpośredni młodych ludzi w środowisku szkolnym wskazują na obecność niepokojących zjawisk – dyskryminacji, nietolerancji czy wykluczenia – które są stale są obecne w polskiej szkole, zarówno w codziennej praktyce szkolnej i w postawach nauczycieli, jak i w rozwiązaniach systemowych¹⁴. Jeżeli nie udaje się ich wyeliminować, to podejmowanie trudnych tematów w procesie kształcenia staje się zagadnieniem o szczególnej wadze. Dostrzegają to sygnatariusze apelu, który odnosi się do postulowanych zmian w rozwoju edukacji w Polsce, ujętych w czternastopunktowy program. W dokumencie zawarto stwierdzenie, że szkoła ma „być bezpiecznym miejscem debat na kontrowersyjne tematy w ramach wyznaczonych przez krajowe i międzynarodowe dokumenty, w tym konstytucję, deklaracje i konwencje o prawach człowieka i prawach dziecka, których Polska jest sygnatariuszem. Szkoła nie ucieknie od sporów ideowych, a nawet politycznych [...]”¹⁵.

Tematy, które zaliczyć można do kontrowersyjnych w rozumieniu Deklaracji UE z 15 marca 2015 roku, można podzielić na trzy grupy. Pierwsza to tematy nieobecne w edukacji szkolnej, ale bardzo żywo komentowane w życiu publicznym. Należy do nich ogólnopolski protest pod nazwą „Strajk Kobiet” i głoszone przez organizatorów i uczestników protestu hasła związane ze sprzeciwem wobec zaostrożenia regulacji prawnych dotyczących aborcji. Innym aktualnym zagadnieniem jest ważny z punktu widzenia nauczania historii problem antysemityzmu i postaw ludności polskiej wobec Żydów podczas wojny i tuż po jej zakończeniu¹⁶. Do takich zagadnień należy również lokalna pamięć historyczna, odmienna od prezentowanej w narracji podręcznikowej, jak łemkowskie doświadczenie akcji „Wisła”, lub też polityka polonizacyjna skierowana przeciwko mniejszościom narodowym

¹³ *Trudny temat: weź to na warsztat. Metody pracy z trudnymi tematami i dobre praktyki ze szkół*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2017.

¹⁴ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej Warszawa 2015, s. 4. <https://core.ac.uk/download/pdf/51279048.pdf> [dostęp 12.03.2021].

¹⁵ <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/przyszlosc-edukacji/5399-kierunki-rozwoju-polskiej-edukacji> [dostęp 12.03.2021].

¹⁶ Dotyczy to ustaleń historyków w takich publikacjach, jak np. J.T. Grossa i I. Grudzińskiej-Gross, *Złote żniwa* (2008) lub praca zbiorowa pod red. B. Engelking i J. Grabowskiego *Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*, (2018), i kilku innych.

zamieszkującym tereny II Rzeczypospolitej (np. antyukraińska) czy ograniczającą rozwój narodowy Litwinów¹⁷. Innym ważnym zagadnieniem, które przyniosły wydarzenia ostatnich lat, jest islamofobia, która bardzo silnie zakorzeniła się w niektórych środowiskach¹⁸. Dugą grupę stanowią tematy w ogóle nieobecne w nauczaniu, ale też słabo widoczne w mediach, natomiast interesujące młodzież, takie jak seksualność na przestrzeni wieków, w tym stosunek do transseksualności. Trzecią natomiast stanowią tematy obecne w kształceniu historycznym, ale bardzo niejednoznaczne interpretacyjnie – tu problem polega na tym, że tej unika się wieloaspektowości oceny tych problemów. Należy do nich chociażby obszernie, ale bardzo jednowymiarowo prezentowany temat żołnierzy wyklętych. Polityka historyczna, również wywierająca piętno na kształceniu edukacji historycznej, nie dopuszcza dyskusji na temat konkretnych postaci zaliczanych do tej grupy, a obecnie ocenianych, szczególnie w pamięci lokalnych społeczności. Przedstawiona lista jest tylko zasygnalizowaniem przykładowych trudnych tematów, które nie są obecne w edukacji szkolnej. A przecież współczesne życie publiczne bogate jest w ścierające się postawy światopoglądowe, często osadzone w odmiennych systemach wartości, co nie ułatwia zaplanowania harmonijnej edukacji, która pozwoliłaby uczniom odnaleźć się w spolaryzowanym i niejednokrotnie skonfliktowanym świecie dorosłych. Jednocześnie warto przypomnieć, jakie cele stawia się aktualnie edukacji historycznej.

Zostały one ujęte w podstawach programowych nauczania historii w szkole podstawowej w następujący sposób: „Szkola, nawet najlepsza, nie nauczy wszystkiego. Dostarczy jednak narzędzi, by wiedzę samodzielnie poszerzać, zachowując przy tym niezbędny krytycyzm i dbając o rzetelność przekazu”¹⁹. Zapis ten wskazuje na dużą odpowiedzialność szkoły, która powinna odpowiednio przygotować

¹⁷ Ciekawy przyczynek związany z różnym stosunkiem do wprowadzania kontrowersyjnych tematów w kształceniu został przedstawiony w wyniku badania nauczycieli reprezentujących różne grupy narodowe, w tym przypadku Łotyszy i Estończyków. Rezultaty badań w pracy: K. Kello, *Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society*, „Teachers and Teaching: theory and practice” 2016, vol. 22, nr. 1, s. 49.

¹⁸ L. Jażdżewski, *Ciapaci, kozojebcy i terroryści. Islamofobia w Polsce*, „Liberté”, 15.02.2017, <https://liberte.pl/ciapaci-kozojebcy-i-terrorysci-islamofobia-w-polsce/> [dostęp 15.06.2021].

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej z późn. zm. [Dz.U. poz. 356 z dnia 24 lutego 2017 r.], s. 22.

ucznia do świadomego uczestniczenia w życiu publicznym, a znajomość historii winna mu w tym pomóc. Jeszcze mocniej wybrzmiewa to założenie w podstawach programowych do nauczania tego przedmiotu w szkole średniej, gdzie odpowiednie „podejście do wykładu dziejów w założeniu ma pomóc uczniowi w zrozumieniu mechanizmów współczesności”²⁰. Wobec tak ujętych obowiązków związanych z nauczaniem historii w polskiej szkole aktualne pozostaje pytanie, czy są one możliwe do spełnienia wobec unikania kontrowersyjnych i trudnych w ocenie zagadnień, które uczeń spotka w dyskusjach poza szkołą? Odpowiedź na to pytanie umożliwi przegląd zarówno podstaw programowych, jak i uwarunkowań związanych kształceniem przyszłych nauczycieli przez uczelnie prowadzące kierunki nauczycielskie.

Cele wychowawcze i rozwojowe w obszarze nauczania historii w podstawach programowych dla klas IV–VIII nie odnoszą się do zagadnień, które można zakwalifikować do grupy tematów trudnych. Zakłada się, że uczniowie poznają dzieje narodu polskiego, dokonania wybitnych postaci, a także symbole narodowe, państwowe i religijne. W zapisach przejawia się troska o wychowanie w szacunku do przeszłości własnego narodu i innych narodów. Deklaracje te brzmią wzniośle i patetycznie, a koncentrują się na narodowocentrycznych ramach, w których dokonuje się interpretacji dziejów. Aby być sprawiedliwym, trzeba jednak wskazać, że pojawia się też założenie, że celem jest również „rozwijanie wrażliwości moralnej i estetycznej” oraz „rozwijania wyobraźni historycznej” i „kształtowania „formułowania i wypowiadania własnych opinii”, co otwiera możliwość podejmowania bardziej złożonych tematów na zajęciach. W dalszej części dokumentu można znaleźć założenia, które w kształceniu historycznym pozwolą stopniowo budować umiejętność krytycznego spojrzenia na przeszłość – a nawet oczekuje się, że uczeń dostrzeże „potrzebę poznawania przeszłości dla rozmienienia procesów zachodzących we współczesności”. Te ogólnie zarysowane cele umożliwiają – o ile wiedza uczniów na tym etapie kształcenia faktycznie na to pozwoli – wprowadzenie do programów tematów trudnych, które dzieli społeczeństwo – również polskie. Jednak w wymaganiach szczegółowych, które są bardzo obszernym i szczegółowym katalogiem wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych, trudno dostrzec takie tematy. Od uczniów oczekuje się bowiem, że będą: umiejscawiali, umieszczali

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia [Dz.U. 487, z dnia 2 marca 2018 r.], s. 21.

w czasie, wyliczali, sytuowali, podawali przykłady, wymieniali przyczyny, charakteryzowali, opisywali, rozpoznawali itd. Z rzadka zakłada się kształtowanie umiejętności oceny faktów historycznych ujętych w szerszym kontekście. Zgodnie z podstawami programowymi uczniowie mają oceniać np. następstwa polityczne, społeczne i gospodarcze wojen w XVII wieku, czy też dokonać oceny pozycji międzynarodowej Rzeczypospolitej w czasach saskich. „Ocena” jako złożona umiejętność wyrażenia opinii, wymagająca wielostronnego spojrzenia umożliwiającego wartościowanie analizowanego zjawiska, postawy, wydarzenia itd., bywa w podstawach programowych pozorna, gdy np. oczekuje się, że uczeń dokona oceny polskiego wysiłku zbrojnego i dyplomatycznego oraz prac państwowotwórczych podczas I wojny światowej. Czego należy spodziewać się po tej ocenie jak nie pozytywnego, wręcz entuzjastycznego przedstawienia wszystkich tych działań, które przecież zakończyły się niezwykle szczęśliwie – uzyskaniem niepodległości! Pozwala się uczniowi oceniać wydarzenie pozbawione kontrowersji, które można ocenić niemal wyłącznie pozytywnie. Bo czyż na krytykę zasłuży polski czyn zbrojny podczas II wojny światowej? Zarówno wysiłek jednostek walczących na różnych frontach, jak i sił zbrojnych Polskiego Państwa Podziemnego budzą szacunek i nic się w tym względzie nie zmieniło przez ostatnich 80 lat.

Czasownik „ocenia” pojawia się przy wydarzeniach, z którymi nie wiążą się na tym etapie edukacyjnym żadne dylematy, bo jak, jeśli nie pozytywnie, ocenić osiągnięcia gospodarcze II Rzeczypospolitej, a zwłaszcza powstanie Gdyni, magistrali węglowej i Centralnego Okręgu Przemysłowego? Mało tego, ostatnim hasłem w podstawach programowych, gdy pojawia się ten czasownik, jest Pakt Ribbentrop–Mołotow i jego konsekwencje. Dalsze wydarzenia nie podlegają już ocenie, a fakty, postaci czy procesy historyczne są: przedstawiane, charakteryzowane, wyjaśniane, opisywane, omawiane. Wymienione czasowniki operacyjne skłaniają raczej do podawczej formy przekazania nabytej wiedzy. Dwudziesty wiek nie jest w nauczaniu historii w szkole podstawowej miejscem, które wzbudza wątpliwości. Nie pozostawia się przestrzeni do dyskusji i ukazywania różnorodnych ocen wynikających z odmiennych doświadczeń, często lokalnych. W tym miejscu należy zapytać, czy uczeń, którego rodzinna tradycja związana z pochodzeniem niemieckim lub ukraińskim, którego dziadkowie zostali zmuszeni do opuszczenia rodzinnej miejscowości, którego przodkom siłą spolszczono nazwiska lub byli prześladowani z powodów przynależności do społeczności muzułmańskiej lub romskiej, nie będzie miał żadnych wątpliwości, dokonując na przykład oceny

polityki rządów II Rzeczypospolitej? Nie padają przecież terminy: antysemityzm, *numerus clausus*, pogrom. Problem dostrzegł Rzecznik Praw Obywatelskich, który w *Liście otwartym RPO do szkół, nauczycielek i nauczycieli, pracowników oświaty* z 14 października 2020 roku zwrócił uwagę, że „uczniowie należący do grup mniejszościowych najczęściej doświadczają słownej i fizycznej agresji, stygmatyzacji, dyskryminacji i wykluczenia. Z drugiej strony to właśnie system oświaty dysponuje najlepszymi narzędziami do skutecznego zapobiegania tym negatywnym zjawiskom – w tym poprzez rzetelną edukację antydyskryminacyjną, mającą na celu kształtowanie takich wartości, jak otwartość, tolerancja i szacunek dla godności i praw człowieka”²¹. Rzecznik dostrzegł brak dyskusji w szkole wokół istotnych problemów społecznych. Szkoła, w tym nauczanie historii, pozostaje poza światem, w którym na co dzień żyją uczniowie. Podstawy programowe, programy kształcenia nie wspomagają nauczycieli w tym zakresie.

Podstawy programowe z historii dla szkół średnich wskazują, że przestrzeń do wprowadzenia trudnych, kontrowersyjnych zagadnień w nauczaniu tego przedmiotu została zarysowana. W wymaganiach ogólnych, w bloku „Analiza i interpretacja historyczna” zakłada się, że uczeń „analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego [...] dostrzega mnogość perspektyw badawczych oraz różnorakie interpretacje historii i ich przyczyny” oraz „ugruntowuje potrzebę poznawania przeszłości dla rozumienia współczesnych mechanizmów społecznych i kulturowych”²². Wprawdzie nie stwierdzono jednoznacznie, że oczekuje się od ucznia nie tylko poznania różnych poglądów i odmiennych perspektyw badawczych, ale tak sformułowany cel budzi nadzieję, że – jeśli jest właściwie realizowany – pozwoli zapoznać uczniów z elementami warsztatu historyka, który wyjaśniając, dokonuje oceny badanego zjawiska z przeszłości. Termin „ocenia” występuję w połączeniu „charakteryzuje i ocenia”, wskazując na konieczność pogłębienia wiedzy w danym zakresie, aby w ostateczności dokonać oczekiwanej oceny. Jednak w podstawach programowych do historii w szkole średniej pojawił się ten sam problem, który wcześniej dostrzeżony został przy analizie zapisów w podstawie programowej do szkoły podstawowej – a mianowicie oczekuje się,

²¹ *List otwarty RPO do szkół, nauczycielek i nauczycieli, pracowników oświaty*, 14.10.2020, <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/list-otwarty-rpo-do-nauczycieli> [dostęp 12.03.2021].

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia [Dz.U. 487, z dnia 2 marca 2018 r.].

że uczniowie dokonają oceny wydarzeń, które większych problemów z ich oceną nie nastroczą. Przeciwnie, tak jak na wcześniejszym etapie edukacji, uczniowie szkół średnich dokonują oceny wydarzeń, które większych kontrowersji nie wzbudzają. Są to oceny, które właściwe sprowadzają się do porównania i zestawienia pozytywnych i negatywnych konsekwencji omawianych zagadnień – np. uczeń „opisuje i ocenia sytuację wewnętrzną i międzynarodową Rzeczypospolitej w czasach saskich [...] ocenia znaczenie epoki napoleońskiej dla losów Francji i Europy”. Przykładem pokazującym całkowitą nieadekwatność zastosowania czasownika „oceniać” jest założenie, że uczeń „ocenia rolę wybitnych postaci w odbudowie niepodległej Polski i kształtowaniu jej ustroju”. Jeżeli ma ocenić rolę wybitnych postaci, to ta ocena, jako niepodważalna, została już w tym zapisie narzucona. Takich haseł jest znacznie więcej w części podstaw programowych przeznaczonych do realizacji na poziomie rozszerzonym – przykładem jest zapis, że uczeń „ocenia postać Tadeusza Kościuszki jako pierwszego polskiego nowożytnego bohatera narodowego”.

Z powyższej analizy wynika, że podstawy programowe stwarzają nauczycielom niewiele możliwości, aby wprowadzali na zajęciach dyskusje wokół trudnych do oceny i kontrowersyjnych zagadnień. Jeszcze mniejszym wsparciem są podręczniki, gdyż muszą być tak skonstruowane, aby dawały możliwość realizacji podstaw programowych i uzyskania wszystkich założonych celów kształcenia. Niestety, obecnie funkcjonujący i dopuszczony do użytku szkolnego model to podręcznik narracyjny obudowany tekstami źródłowymi, mapami i ilustracjami przydatnymi do pracy na zajęciach. Oferta wsparcia wychodzi ze środowisk aktywnie uczestniczących w edukacji, ale nie są to szkoły. Przykładem takich działań są publikacje metodyczne często przywoływane w tym tekście, ale też cenne inicjatywy, np. międzynarodowa konferencja pt. „Emocje i historia. Jak rozmawiać w szkole na trudne tematy”, która w 2020 roku została zorganizowana w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN²³. Była to doskonała okazja, aby podyskutować na temat tego, dlaczego historia budzi tak silne emocje i jak na nie reagować. Na spotkaniu mówiono m.in. o międzynarodowych doświadczeniach w podejmowaniu trudnych tematów na zajęciach, ale też o metodach, które warto wykorzystać, mierząc się z tą materią.

²³ <https://www.polin.pl/pl/wydarzenie/emocje-i-historia-jak-rozmawiac-w-szkole-na-trudne-tematy> [dostęp 12.03.2021].

Podsumowując dotychczasowe rozważania, zarówno podstawy programowe, jak i podręczniki nie dają wielu możliwości podejmowania na zajęciach z historii kontrowersyjnych tematów. Należy również sprawdzić, czy przyszli nauczyciele w trakcie kształcenia uniwersyteckiego są przygotowywani do takiego zadania. Obowiązujący standard kształcenia nauczycieli realizowany przez wyższe uczelnie bardzo szczegółowo określa ramy przygotowania kandydatów do zawodu w obszarze kwalifikacji psychologiczno-pedagogicznych oraz w zakresie dydaktyki przedmiotu nauczanego w szkole. Ustawodawca określił, że uczelnia jest zobowiązana do kształcenia przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem w programie studiów „wiedzy i umiejętności odpowiadających wszystkim wymaganiom odpowiednio podstawy programowej przedmiotu nauczania”²⁴. Analizując obowiązujące podstawy programowe nauczania historii w różnych typach szkół, można zauważyć, że w zakresie treści o charakterze merytorycznym, związanych z poznaniem procesów historycznych, nie jest trudno spełnić ten warunek. Umiejętności, które zawarte zostały w podstawach programowych, są usystematyzowane przez twórców tego dokumentu z uwzględnieniem możliwości poznawczych dzieci i młodzieży na danym etapie kształcenia.

Studia uniwersyteckie na kierunku historia mają dzisiaj precyzyjnie określone efekty uczenia się. Każda z uczelni, korzysta z autonomii w zakresie ich formułowania na danym kierunku. Muszą one uwzględniać katalog umiejętności zawarty w rozporządzeniu o standardzie kształcenia nauczycieli, jeśli prowadzi studia dające takie uprawnienia swoim absolwentom. Efekty uczenia się uwzględniają zaawansowane umiejętności, jakie uzyskają w trakcie studiów absolwenci, w przyszłości nauczyciele historii. Uczelnie kształcą historyków nie tylko z myślą o przygotowaniu ich do pracy pedagogicznej, ale również, a może przede wszystkim, w szczególności na studiach drugiego stopnia, do prowadzenia działalności badawczej. Dlatego zakłada się, że kończąc studia, absolwenci będą posiadali pogłębione umiejętności, które umożliwią poprawne formułowanie problemów badawczych w zakresie nauk historycznych. Poznają również zasady warsztatu naukowego wraz z umiejętnością zastosowania rozwiązań teoretycznych w praktyce, np. podczas przygotowywania pracy dyplomowej. Ważne jest również podkreślenie, że studenci, a w przyszłości absolwenci, będą potrafili komunikować

²⁴ Cz. I, pkt 1.4, Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 2 sierpnia 2019 r. [Dz.U. poz. 1450].

się w zakresie specjalistycznej problematyki historycznej z różnymi partnerami, w tym z przedstawicielami nauk pokrewnych. Co ważne, wśród kształtowanych na studiach umiejętności szczególną wagę przywiązuje się do właściwego, krytycznego formułowania opinii i wniosków. Obok grupy efektów uczenia się ujętych w obszarach wiedzy i umiejętności, ważną rolę przypisuje się odpowiednim kompetencjom społecznym, a wśród nich kształtowaniu postawy odpowiedzialnego pełnienia ról zawodowych. Takie podejście do kształcenia młodych historyków zapewnia odpowiednie przygotowanie nauczycieli historii²⁵. Niestety, standardy kształcenia nie uwzględniają wielu postulatów formułowanych przez dydaktyków, w tym kształcenia pozwalającego przygotować przyszłych nauczycieli do umiejętnego wykorzystania kompetencji uzyskanych w trakcie kształcenia akademickiego. O ile student jest przygotowany do prowadzenia badań naukowych uwzględniających rozwój poglądów w badaniach historycznych, to przeniesienie tych umiejętności na grunt codziennej pracy zawodowej nie znajduje odzwierciedlenia w standardzie kształcenia nauczycieli historii. Oczekuje się, że po ukończeniu studiów historyk będzie potrafił formułować własne stanowisko dotyczące wybranych zagadnień historycznych obecnych w życiu społecznym, jednak nie przekłada się to na przygotowanie dydaktyczne do zastosowania tych umiejętności w pracy z uczniami. Przykładem takich kompetencji jest odniesienie się do polemiki prowadzonej przez Sz. Twardocha i M. Radziwiłła na łamach prasy przez studentów historii, którzy kompetentnie wyrazili swoje stanowisko²⁶.

Przywołane wyżej argumenty wskazują, że od przyszłego nauczyciela nie oczekuje się, by uzyskane umiejętności przygotowujące go do pracy badawczej potrafił wykorzystać w pracy z uczniami. Brakuje elementu łączącego zdobyte kompetencje młodego historyka z potrzebami społecznymi dostrzeganymi przez badaczy i obserwatorów współczesnego życia publicznego. Tym brakującym ogniwem są dwa elementy: założenia standardu kształcenia nauczycieli, który nie wykorzystuje umiejętności badawczych posiadanych przez studentów, oraz podstawy programowe unikające spożytkowania zaawansowanych umiejętności związanych z analitycznym, wartościującym podejściem do oceny historycznych uwarunkowań współczesnych problemów polaryzujących różne społeczności.

²⁵ *Żyjąc w obliczu kontrowersji...*, op. cit., s. 60–61.

²⁶ Ł. Kożuchowski, M. Rościszewska, *Do Twardocha i Radziwiłła: gdyby istniała pańszczyzna, Łukasz odrabiałby ją u Marii*, „Gazeta Wyborcza”, 22.03.2021.

W efekcie współczesna polska szkoła unika podejmowania trudnych, kontrowersyjnych tematów²⁷. Uczeń nie jest traktowany jako parter w dyskusji, ale raczej jako odbiorca gotowych opinii zamieszczonych w podręcznikach. Z tego powodu rolę nauczycieli przejmują media, gdzie często spotkać można łatwość stawiania diagnoz, brak pogłębienia prezentowanych treści i emocjonalne oddziaływanie na odbiorcę zamiast rzetelnego, wieloaspektowego i wielostronnego podejście do trudnych zagadnień, które mogłaby i powinna zapewnić rzetelna edukacja historyczna w szkole. Wobec dyskusji w mediach uczeń jest bezradny – pozostaje mu korzystać z prezentowanych tam treści i przytaczać bardziej przekonującą opinię dziennikarza czy polityka.

Odłącznym problemem, który jednak warto tu zasygnalizować, jest stanowisko nauczyciela wobec podejmowanych w dyskusji problemów. Dyskusja na temat skali zaangażowania i wyrażania opinii przez nauczycieli jest przedmiotem szeregu publikacji. Zauważyć można się kilka odmiennych postaw reprezentowanych przez nauczycieli – od otwartego wyrażania przez nauczyciela swojej opinii jako strony w debacie po przyjęcie postawy moderatora dyskusji bez ujawniania jednoznacznego stanowiska na omawiany temat²⁸.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na zalety włączenia do edukacji historycznej realizowanej w szkołach podstawowych i średnich trudnych, kontrowersyjnych tematów, których ocena nie jest jednoznaczna. Wprowadzenie trudnych tematów przygotowuje młodzież do świadomego udziału w życiu publicznym. Uczy argumentowania, przedstawiania dowodów na prezentowane tezy oraz uwzględnienia różnych punktów widzenia na oceniane zagadnienie. Jednocześnie jest to forma wsparcia wskazująca, że aby dyskutować i wypracować własną opinię, należy przede wszystkim posiadać ugruntowaną wiedzę na temat przedmiotu dyskusji. Jest to sposób na wskazanie rzetelnych źródeł, jako podstaw formułowanych opinii oraz sposobów weryfikacji tychże źródeł. Umiejętność mierzenia się z kontrowersyjnymi tematami pomaga w radzeniu sobie z konfliktami, które mogą na co dzień występować w środowisku, w którym mieszka i wychowuje się uczeń.

²⁷ Zupełnie odmienne są doświadczenia szwedzkie, zob. Larsson, *op. cit.*, s. 14–15, również w innych krajach dostrzega się potrzebę podejmowania w edukacji kontrowersyjnych tematów – przykładem są badania greckie: N.P. Nazar, *Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions*, „Greek Journal of Religious Education” 2020, vol. 3, s. 60–61.

²⁸ I. Pollak, A. Segal, A. Lefstein, A. Meshulam, *Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms*, „Journal of Curriculum Studies” 2018, vol. 50, nr 63, s. 3.

Wielostronność ocen, uwzględniająca uwarunkowania historyczne, ale też kulturowe, pozwala zrozumieć zróżnicowane postawy etyczne i wartości ważne dla danych społeczności²⁹. Jest to element kształtowania postaw demokratycznych w praktyce, a nie tylko w teorii. Szacunek wobec innych, nawet antagonistycznych poglądów oraz troska o prawo wolności wypowiedzi jest przecież fundamentem kształcenia dla demokracji³⁰.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf [dostęp 17.03.2015].
- Education for citizenship and the teaching of democracy in schools Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority, London 1998.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej Warszawa 2015.
- Jażdżewski L., *Ciapaci, kozojebcy i terroryści. Islamofobia w Polsce*, „Liberté”, 15.02.2017.
- Kello K., *Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society*, „Teachers and Teaching: theory and practice” 2016, vol. 22, nr 1.
- Koehler K., *Samozwańcza nauczycielka historii*, „Rzeczpospolita” 12.10.2015.
- Larsson A., Larsson L., *Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden*, „Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education” 2021, nr 1.
- Kożuchowski Ł., Rościszewska M., *Do Twardocha i Radziwiłła: gdyby istniała pańszczyzna, Łukasz odrabiałby ją u Marii*, „Gazeta Wyborcza”, 22.03.2021.
- List otwarty RPO do szkół, nauczycielek i nauczycieli, pracowników oświaty*, 14.10.2020.
- Nazar N.P., *Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions*, „Greek Journal of Religious Education” 2020, vol. 3.
- Phillips I., *Teaching sensitive and controversial history*, [w:] *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*, pod red. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, D. Smart, Ankara 2009.
- Pobłocki K., *Chamstwo*, Warszawa 2021.

²⁹ F. Sanjakdar, *Controversy in our classrooms: Problems, Perspectives and Possibilities*, s. 15, <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/san05041.pdf> [dostęp 12.05.2021].

³⁰ E. Sætra, *Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions*, „Democracy & Education” 2021, t. 29, nr 1, s. 4.

- Pollak I., Segal A., Lefstein A., Meshulam A., *Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms*, „Journal of Curriculum Studies” 2018, vol. 50, nr 63, s. 3.
- Radziwiłł M., *Radziwiłł do Twardocha: Zaliczanie potomków wyzyskiwaczy do klasy wyzyskiwaczy to marksizm genetyczny*, „Gazeta. Duży Format”, 9.03.2021.
- Sætra E., *Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions*, “Democracy & Education” 2021, t. 29, nr 1.
- Sanjakdar F., *Controversy in our classrooms: Problems, Perspectives and Possibilities*, 2005 <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/san05041.pdf>.
- Teaching Controversial Issues A guide for teachers*, Oxfam 2018.
- Trudny temat: weź to na warsztat. Metody pracy z trudnymi tematami i dobre praktyki ze szkół*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2017.
- Twardoch S., *Jestem potomkiem niewolników*, „Gazeta. Duży Format”, 28.02.2021.
- Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 2 sierpnia 2019 r. [Dz.U. poz. 1450].
- Żyjąc w obliczu kontrowersji. Nauczanie kontrowersyjnych zagadnień w edukacji obywatelskiej I edukacji na rzecz praw człowieka (EO/EPC). Pakiet szkoleniowy dla nauczycieli*, Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Edukator”, Łomża 2017.