

INTERPRETACJE PRZESZŁOŚCI. PRZEMIANY OBRAZU WYDARZEŃ, POSTACI I PROCESÓW DZIEJOWYCH W LITERATURZE HISTORYCZNEJ (Z REFLEKSJI NAD NAUCZANIEM O DZIEJACH HISTORIOGRAFII)

Doroła MALCZEWSKA-PAWELEC

Uniwersytet Śląski

ABSTRACT

INTERPRETATIONS OF THE PAST. ALTERATIONS OF IMAGES RELATED TO HISTORICAL EVENTS, PERSONALITIES AND PROCESSES IN HISTORICAL NARRATIVES (REFLECTIONS ON TEACHING A COURSE ON THE HISTORY OF HISTORIOGRAPHY)

The article is the author's reflection on her experience related to teaching a course on historiography for undergraduate history students entitled *Interpretations of the past. Alterations of images related to historical events, personalities and processes in historical narratives*. She presents the general concept of the course, topics and contents of particular classes, as well as (with relation to some exemplary topics) concrete teaching methods used and specific educational effects to be achieved. She also discusses the historiographical sources and scholarly literature she adopted as the textual background of her course.

KEYWORDS:

history of historiography, past, historical narrative

W tekście niniejszym chciałabym się podzielić swoimi doświadczeniami związanymi z prowadzeniem w roku akademickim 2014/15 dla studentów historii I stopnia kursu zatytułowanego *Interpretacje przeszłości. Przemiany obrazu wydarzeń, postaci i procesów dziejowych w literaturze historycznej*. Artykuł podzieliłam na trzy części. W pierwszej zarysuję generalną koncepcję zajęć, przedstawię cele ogólne oraz tematykę poszczególnych ćwiczeń. W drugiej, chcąc umożliwić wgląd w strukturę zajęć, ich przebieg oraz charakter, omówię szczegółowo jeden blok tematyczny, skupiając się przede wszystkim na takich elementach procesu dydaktycznego jak metody, szczegółowe efekty kształcenia, wykorzystana literatura i źródła historiograficzne, aktywność własna studentów oraz końcowe konkluzje w zakresie przedstawionego tematu. W trzeciej z kolei części przedstawię refleksje jakie nasunęły mi się już po zakończeniu pełnego cyklu ćwiczeń. Uwagi te odnosić się będą zarówno do założeń przedstawianego projektu jak i do fazy praktycznej jego realizacji.

Zacznę może od wyjaśnienia, iż punktem wyjścia zaprezentowanej poniżej koncepcji były poszukiwania odpowiedzi na dwa pytania kluczowe dla formowania świadomości metodologicznej początkujących adeptów historii: 1) w jaki sposób można/należałoby efektywnie rozbudzać wśród studentów nastawienie krytyczne wobec różnych przekazów treści historycznych (nie tyle nawet źródłowych, ile mających status naukowych opracowań); 2) w jaki sposób można/należałoby empirycznie ukazywać wpływ tzw. pozamerytorycznych czynników/przesłanek w budowaniu przez historyków autorskich przedstawień przeszłości, w tym wskazywania relacji sprawczych i formułowania ocen. Kwestie te wydały mi się szczególnie ważne w przypadku kursu prowadzonego dla studiów licencjackich (zajęcia przeznaczone były dla III roku), w programie których brakuje zupełnie przedmiotów metahistorycznych. Mam tu na myśli historię historiografii czy metodologię historii, na których zagadnienia tego rodzaju zwykle są poruszane.

Wspomniane zajęcia projektowe postanowiłam zatem wykorzystać jako okazję do uwrażliwienia przyszłych historyków na słabo (albo wcale) przez nich rozpoznawany wymiar dziejopisarstwa, otwierający przestrzeń „gry” konkurencyjnych (i zawsze subiektywnych, „wykraczających poza źródło”) interpretacji przeszłości. Na podstawie bowiem analizy licznych wypowiedzi studentów (przedstawiciele różnych zresztą roczników) doszłam do wniosku, iż przeważa wśród nich zdumiewająco bezrefleksyjne i bezkrytyczne podejście do treści zawartych w literaturze historycznej.

¹ Kurs miał charakter tzw. zajęć projektowych. W siatce studiów historycznych Uniwersytetu Śląskiego zaliczają się one do zajęć elekcyjnych, realizowane są w trybie konwersatoryjnym, tytuł i tematykę swobodnie określa prowadzący.

Kolejnym zadaniem jakie sobie postawiłam była próba pewnego przybliżenia charakteru tej szczególnej subdyscypliny historycznej, którą nazywamy historią historiografii (właściwa dla niej dziedzina badania, typy zagadnień stawianych przez jej przedstawicieli etc.) ze szczególnym uwypukleniem jej roli jako swoistej środowiskowej autorefleksji nad sposobami uprawiania dziejopisarstwa.

Przedstawione założenia wyjściowe przełożyły się w sposób oczywisty na cele ogólne kursu, przyjęty sposób pracy ze studentami oraz na dobór reprezentatywnych zestawów zagadnień. Ponadto na kształt zajęć wpływ miało przyjęte przeze mnie rozstrzygnięcie odnośnie do materii rozważań. Zdecydowałam mianowicie, że ograniczymy się do historiografii polskiej. Oprócz faktu, iż na tym etapie kształcenia studenci nie otrzymują żadnego, chociażby najbardziej skrótego, zarysu rozwoju rodzimej nauki historycznej, przemawiała za tym również i ta okoliczność, iż to właśnie do dzieł w jej ramach powstałych sięgają oni najczęściej przygotowując się do zajęć czy ucząc się do egzaminów.

Założonymi zatem celami ogólnymi modułu były: 1) przybliżenie poglądów na dzieje Polski czołowych szkół historycznych epoki zaborów oraz wybijających się historyków czasów późniejszych; 2) uwrażliwienie studentów na rolę tzw. pozamerytorycznych elementów sterujących w toku badania i konstruowania narracji historycznej; 3) ukazanie historiografii jako pewnej gry interpretacji. Zajęcia w wymiarze 30 godzin dydaktycznych miały być prowadzone w oparciu o różne metody i formy aktywności studenckiej (w tym heurzę, dyskusję, referaty studentów). Jako stały ich element zaplanowana była wspólna analiza tekstów historiograficznych – fragmentów XIX- i XX-wiecznych syntez dziejów narodowych. To właśnie na ich podstawie studenci mieli uzyskiwać/nabywać ogólne wyobrażenie o tym jaką rolę odgrywa w narracji zjawisko sterowania, a zwłaszcza jakie przesłanki mogą pełnić rolę elementów sterujących, jak również rozwijać umiejętności dostrzegania zabiegów perswazyjnych, za pomocą których autorzy prac historycznych przekonują czytelników do swoich wersji przeszłości.

Jeżeli chodzi o wybór tekstów, kierowałam się następującymi wytycznymi. Po pierwsze, chciałam aby były to narracje powstałe w różnych epokach, począwszy od oświecenia, a skończywszy na XX wieku. Takie zestawienie dawało bowiem możliwość wykazania, iż zjawisko stronniczości w badaniach nie było na przykład tylko cechą autorów tworzących w XVIII wieku (a więc w fazie początkowej rozwoju naukowej polskiej historiografii), ale ma charakter niejako uniwersalny, niezależny od czasu powstania dzieła. Po drugie, brałam pod uwagę ich przystępność, wyrazistość i perswazyjność. Aby osiągnąć zakładane cele, starałam się wybierać najbardziej skrajne i przeciwstawne w swej wymowie oraz lansowanych ocenach opracowania. Po trzecie

w końcu, zależało mi na tym, aby zawierały one odniesienia zarówno do wydarzeń, zjawisk, jak i postaci dziejowych. Wtedy mogłam demonstrować studentom, iż owa „gra interpretacji” dotyczy właściwie wszystkich elementów przedstawienia procesu dziejowego. Wybór natomiast problematyki poszczególnych zajęć wyznaczały niejako dwa parametry. Chodziło o to aby odnosiła się ona do kilku przynajmniej okresów historycznych bo wtedy można było wykazać, iż ideologiczne sterowanie nie jest bynajmniej związane szczególnie z jedną tylko epoką oraz aby „wpisywała się” ona (przynajmniej w jakiejś części) w moje osobiste kompetencje i zainteresowania badawcze. Uwzględniając wszystkie przedstawione wyżej aspekty, przygotowałam dla uczestników zajęć następujący zestaw tematów:

- Zajęcia organizacyjne (zapoznanie z problematyką zajęć, omówienie ich specyfiki i celu, zaznajomienie z metodami pracy oraz zasadami oceniania i zaliczenia przedmiotu)

Szkoły historyczne

Wokół średniowiecza i śląskich zagadnień

- Obraz Władysława II Wygnańca i Agnieszki w syntezach doby zaborów
- Obraz Henryka Brodatego i Jadwigi
- Obraz Henryka Probusa, Władysława Opolczyka i Henryka III Głogowskiego
- Ujęcia bitew: na Psim Polu i pod Legnicą
- Wyjaśnienia utraty przez Polskę Śląska oraz ocena tego wydarzenia/procesu

Wokół zagadnień i postaci Rzeczypospolitej Obojga Narodów

- Geneza Kozaczyzny w peerelowskich syntezach dziejów Polski
- Obraz i ocena Stanisława Augusta Poniatowskiego

Po utracie niepodległości

- Tadeusz Kościuszko i powstanie kościuszkowskie w syntezach II RP, doby PRL-u i Jędrzeja Giertycha
- Ocena powstania listopadowego
- Ocena powstania styczniowego

Literatura zalecona studentom do samodzielnego przyswojenia ograniczyła się do pierwszego merytorycznego spotkania, niejako wprowadzającego w problematykę kursu². Pozostałe zajęcia nie wymagały zatem w zasadzie żadnego wcześniejszego

² Przedstawiała się ona następująco w odniesieniu do poszczególnych nurtów polskiego dziejopisarstwa: Adam Naruszewicz i jego szkoła – A. F. Grabski, *Zarys historii historiografii polskiej*, Poznań 2000, s. 72-77; tegoż, *Mysł historyczna polskiego Oświecenia*, Warszawa 1976, s. 160-185; M. H. Serejski, *Przeszłość a terażniejszość. Szkice i studia historiograficzne*, Wrocław-Warszawa 1965, s. 50-66; Joachim Lelewel i kontynuatorzy – M. H. Serejski, *op. cit.*, s. 67-85; A. Wierzbicki, *Historiografia polska doby romantyzmu*, Wrocław 1999, s. 307-354; Szkoła warszawska – A. F. Grabski, *Zarys historii historiografii...*, s. 136-140; tegoż *Orientacje polskiej myśli historycznej*, Warszawa 1972, s. 272-273, 276, 293-296, 299-300; Krakowska szkoła historyczna – A. F. Grabski, *Zarys historii historiografii...*, s. 126-133.

przygotowania ze strony studentów za wyjątkiem osób, które na danych ćwiczeniach miały wygłaszać referaty³. Chodziło o to aby przedmiot, który ma charakter fakultatywny, nie obciążał dodatkowo studentów w obszarze samodzielnej pracy własnej. Sądziłam, że wpłynie to pozytywnie na frekwencję i gotowość do wspólnej aktywności analitycznej⁴.

Wspólnie czytanyimi tekstami dla tematu „Szkoły historyczne” oraz wszystkich z grupy *Wokół średniowiecza i śląskich zagadnień* miały być wybrane syntezы doby zaborów. W przypadku grupy *Wokół zagadnień i postaci Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, w zależności od tematu, zaplanowane były albo wyłącznie syntezы doby PRL-u („Geneza Kozaczyzny”) albo tekstы powstałe zarówno w okresie rozbiorów, jak i w dobie II RP oraz PRL-u („Obraz i ocena Stanisława Augusta Poniatowskiego”). Z kolei do zajęć mieszczących się w ramach grupy *Po utracie niepodległości* przewidziane były wybrane syntezы z czasów II RP, PRL-u i (z racji szczególnie uderzającego kontrastu) emigracyjne opracowanie Jędrzeja Giertycha. Na wypadek gdyby rzeczywiste tempo pracy studentów było wolniejsze od przewidywanego (tudzież innych okoliczności „obiektywnych”, nierzadko towarzyszących praktykowaniu dydaktyki akademickiej), już w pierwszej wydzielonej części (*Wokół średniowiecza i śląskich zagadnień*) wprowadziłam ujęcia wszystkich trzech interesujących mnie aspektów procesu historycznego, czyli wydarzeń, procesów i osób. W sytuacji więc gdyby zabrakło czasu na pozostałe okresy historyczne, studenci mimo wszystko zostaliby wyposażeni w minimum niezbędnej wiedzy i umiejętności (strategie postępowania oraz narzędzia analityczne) pozwalających im już samodzielnie, krytycznie odnosić się do dalszych tekstów według zastosowanych wcześniej kategorii/kryteriów/kluczy. W przypadku zaś planowego przebiegu kursu, zajęcia obejmujące każdą kolejną grupę zagadnień pogłębiałyby i utrwalały zdobyte wcześniej kompetencje.

Tak jak zapowiedziałam na wstępie, przybliżę teraz nieco szczegóły związane z prowadzeniem zajęć. Tytułem pewnej próbki wybrałam te odnoszące się do „Szkół historycznych” zaplanowane przynajmniej na dwa spotkania. Generalnie przyświecał im jeden zasadniczy cel – uświadomienie, iż stronniczość w badaniach może być wynikiem przynależności danego badacza do określonej szkoły historycznej, implikującej podzielenie pewnych wspólnych wyobrażeń na temat narodowej przeszłości (co było w niej wartościowe, pozytywne, negatywne, szkodliwe, jakie czynniki/prądy były postrzegane jako perspektywiczne, rozwojowe, a jakie uznawano za wsteczne,

³ Więcej na temat tego elementu zajęć w dalszej części artykułu.

⁴ Zależało mi na wyeliminowaniu sytuacji, w której student świadomy, że nie przygotował się „teoretycznie” do zajęć, obawia się zabierać głos i w praktyce rezygnuje z czynnego i twórczego/kreatywnego w nich udziału.

hamujące itp.). W odniesieniu zaś do konkretnej wiedzy i umiejętności zależało mi aby studenci potrafili:

- wymienić właściwości nauki (dążność do ścisłości i precyzji; wypowiedane na jej gruncie sądy muszą podlegać procedurze sprawdzania),
- wskazać schyłek oświecenia jako czas narodzin naukowej historiografii w Polsce i kojarzyć z nim nazwisko Adama Naruszewicza oraz jego *Historię narodu polskiego*,
- wymienić warunki, które musiała spełnić naukowa historiografia (wyrzucenie poza nawias badań sfery *sacrum*, porzucenie providencjalizmu jako podstawowej teorii tłumaczącej sens dziejów i ich mechanizm, odrzucenie czynników wyjaśniających oraz odwołujących się do zjawisk nadprzyrodzonych i cudownych, usunięcie wydarzeń dla których brakowało ewidencji źródłowej),
- wymienić elementy konstytuujące pojęcie szkoły historycznej (twórca bądź kierownik, zespół uczniów, pewien jednolity kierunek badania i pojmowania historii),
- scharakteryzować poglądy na dzieje Polski czterech zasadniczych szkół (naruszewiczowskiej, lelewelowskiej, krakowskiej, warszawskiej),
- wskazać na podstawie analizy tekstów wpływ elementów ideologicznych na ujęcie i ocenę zjawisk, procesów, wydarzeń i osób,
- rozpoznać zabiegi perswazyjne i manipulacje,
- dokonać ich oceny pod kątem dotrzymania rzetelności badawczej przez danego dziejopisa.

W części wprowadzającej zajęć studenci przedstawiali referaty charakteryzujące wymienione cztery szkoły w oparciu o podane przeze mnie wcześniej odniesienia: czas powstania, okoliczności polityczno-społeczne towarzyszące ich narodzinom, czołowi twórcy, najważniejsze dzieła, kontekst historiograficzny (czyli odpowiedź na pytanie wobec jakiego nurtu była ona polemiczna) oraz najbardziej wyraziste cechy wizji dziejów Polski. Głównym tutaj zadaniem było wykazanie, iż na różnicowanie poglądów osiemnastowiecznych i dziewiętnastowiecznych dziejopisów w odniesieniu do dziejów Polski wpływ miały rozbiory (kwestia ich przyczyn w największym stopniu dzieliła środowiska), dalsze wydarzenia polityczne i wynikające z nich zapotrzebowania społeczne (tutaj przede wszystkim powstanie styczniowe oraz uzyskanie przez Galicję autonomii) oraz fakt zamieszkiwania historyków w konkretnym zaborze.

Po tym „teoretycznym” niejako przybliżeniu zjawiska szkół historycznych w Polsce następowała część praktyczna. Podczas niej studenci, na podstawie analizy dostarczonych przeze mnie fragmentów tekstów reprezentatywnych dla danej opcji

historiograficznej, mogli się przekonać jak podzielana w jej obrębie wizja dziejów (bądź jej wybrane składowe elementy) uwidacznia się na poziomie konkretnej narracji⁵. Po pierwszej lekturze i wyjaśnieniu nieznanymi zwrotów (opracowania XIX wieczne trochę ich jednak zawierają) następowała z mojej strony wiązka pytań naprowadzających. Ponieważ objętość artykułu nie pozwala na przywołanie wszystkich, ograniczę się do przedstawienia tylko niektórych spośród nich. I tak na przykład w odniesieniu do *Przypisków do Dziejów Polskich potocznie opowiedzianych* Joachima Lelewela (fragment obejmujący czasy od początków powstania państwa do panowania Bolesława Krzywoustego, s. 209-214) brzmiały one⁶:

- jak historyk opisuje/ujmuje dynamikę polskich dziejów, co jest jej siłą napędową? [antagonizm/ rywalizacja między Lechitami i kmieciami];
- jak rozłożone są elementy sympatii i po czyjej stronie jest autor? [kmieci];
- jak ocenia przyjęcie przez Polskę chrześcijaństwa i z czego ta ocena wynikała? [negatywnie, ponieważ to zjawisko „obce”/zagraniczne, narzucone, wprowadzone siłą, „krwawo”; jednocześnie nie podając argumentów historyk twierdzi, iż „Polska cała nie mogła uniknąć tego przeobrażenia”];
- jak ocenia postaci Masława, Bolesława Śmiałego, Sieciecha i z czego ta ocena wynika? [pozytywnie, albowiem byli reprezentantami gminu czyli kmieci – Masław, albo ich poplecznikami tj. działali na ich rzecz/korzyść/trzymali ich stronę – Bolesław Śmiały, Sieciech];
- jaki stosunek ma historyk do Kazimierza Odnowiciela [negatywny, zniewolił gmin, utrwał chrześcijaństwo, narzucił „obce”/cudzoziemskie zwyczaje];
- jak opisuje wydarzenia roku 1076 [jako wojnę domową między Lechitami a gminem, wracający z wypraw zagranicznych Bolesław popiera gmin];
- jaki podaje powód opuszczenia kraju przez Bolesława Śmiałego? [przegrana sprawa gminu, brak jakiegokolwiek nawiązania do sprawy/śmierci biskupa Stanisława].

Wnioski z tej części miały się sprowadzać do konkluzji, iż przyjęta wizja dziejów przełożyła się na ujęcie i ocenę wydarzeń, procesów oraz osób – historyk w pozytywnym świetle ukazuje to, co miało afiliację/związek z gminem/ludem i swojskością; w negatywnym to co zostało zakwalifikowane jako narzucone z zewnątrz (a więc „obce”), a także osoby/grupy, które ograniczały prawa gminu.

5 W odniesieniu do tego spotkania przewidziana była lektura wyimków z następujących opracowań: J. Lelewel, *Przypiski do Dziejów Polskich potocznie opowiedzianych*, w: tegoż, *Dziela*, t. 7, Warszawa 1961, s. 205-260; M. Bobrzyński, *Dzieje Polski w zarysie*, Warszawa 1974; W. Grabieński [W. Smoleński], *Dzieje narodu polskiego*, t. 1-2, Kraków 1897-1898 oraz tekstów źródłowych: Anonim tzw. Gall, *Kronika polska*, Wrocław 1982; [J. Długosz], *Jana Długosza Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, T. 1-2, Warszawa 1962-1969.

6 W nawiasach kwadratowych podaję skrótowo pożądane/oczekiwane odpowiedzi.

Dalej zaplanowana była analiza tekstów źródłowych właściwych dla omawianych wydarzeń – czyli fragmentów *Kroniki Galla Anonima* (s. 17, 51-52) oraz *Roczników* Jana Długosza (t. 1, s. 241-244, t. 2, s. 142-145, 153-155, 162-163, 170-171). Kluczowym zagadnieniem była tutaj relacja między opracowaniem Lelewela, a wspomnianymi przekazami. W tym przypadku pytania zostały sformułowane następująco – czy w przekazach źródłowych historyk znalazł argumenty na poparcie swoich wersji/ujęć i ocen w odniesieniu do:

- chrześcijaństwa? [tylko częściowo: Długosz pisze o krwawym stłumieniu pogaństwa, ale żaden z kronikarzy nie daje podstaw do negatywnej oceny decyzji przyjęcia chrześcijaństwa, a wręcz przeciwnie];
- wypadków 1067 roku? [zdecydowane rozminięcie się z przekazami Galla i Długosza, które ewidentnie ucieczkę króla kojarzą bezpośrednio z zatargiem z biskupem Stanisławem; Długosz co prawda wspomina o konflikcie, ale osadza go w innym kontekście – nie ma walki kmieci o utracone prawa i swobody, jest natomiast zemsta rycerzy na sługach i żonach za okazaną niewierność (*Polacy służebników swoich cudzołózców wraz z żonami karzą z mściwością*); Bolesław Śmiały nie jest przedstawiony jako ten, który opowiadał się po stronie ludu – gnębił zarówno lud jak i rycerzy; przywołane rody, które według Lelewela „czas jakiś wspierały” króla w walce z Lechitami, u Długosza przylączają się do zabójstwa biskupa krakowskiego i cwiartują jego zwłoki].

Powyzsza analiza miała zobrazować studentom, iż Lelewel w kilku co najmniej przypadkach dla utrzymania swojej wizji polskich dziejów ujmowanej jako walka gminu/ludu z arystokracją ewidentnie rozminął się z przekazami źródłowymi. Jego sądy i oceny poddane procedurze sprawdzania nie wytrzymują tej konfrontacji. Dla osiągnięcia swojego celu historyk na przykład uchybił rzetelności badawczej pomijając w swoich wywodach kluczową dla omawianych wydarzeń postać biskupa krakowskiego Stanisława.

W przypadku kolejnej formacji historiograficznej, czyli szkoły krakowskiej, studenci czytali trzy fragmenty *Dziejów Polski w zarysie* Michała Bobrzyńskiego. Pierwszy odnosił się do czasów Mieszka I i Bolesława Chrobrego (s. 106-107). Lekturę poprzedzały pytania:

- jak Bobrzyński ocenia decyzję o przyjęciu przez Polskę chrześcijaństwa? [niezmiernie pozytywnie, wymienia wielorakie korzyści jakie z tego faktu wyniknęły];
- jaki element obecny w opisach źródłowych tego zjawiska Bobrzyński pomija? [przemoc, siłę, która towarzyszyła jego wprowadzaniu; bezwzględna rozprawę z wiarą pogańską];

- jaki jest stosunek autora do wypraw zbrojnych Mieszka I podejmowanych wspólnie z Niemcami przeciwko Słowianom Połabskim? [bynajmniej nie negatywny, usprawiedliwiający – była to niemalże konieczność dziejowa];
- jak oceniał przyjmowanie wzorów niemieckich? [pozytywnie];
- czy w przekazach źródłowych Bobrzyński mógł znaleźć informację, iż Mieszko I zorganizował wojsko na wzór niemiecki? [nie, żaden z kronikarzy nie podaje takich danych];

W odniesieniu do drugiego fragmentu czyli *Obrazu upadku* (s. 428-435), w którym historyk wskazuje główne przyczyny upadku Rzeczypospolitej Obojga Narodów, pytania brzmiały następująco:

- w jakich sferach i wymiarach życia państwowego historyk dostrzegł upadek lub zastój? [wychowanie, edukacja, gospodarka, sądownictwo];
- jakie elementy postrzegał za wysoce szkodliwe dla ówczesnego stanu rzeczy? [brak silnego rządu, wyćwiczonej, stałej armii, jezuickie kształcenie i oparty na tym szerszy model wychowania synów szlacheckich, upadek miast, nierówności społeczne, zniewolenie chłopstwa];
- jak oceniał szkolnictwo jezuickie w Polsce? Dlaczego, jego zdaniem, nie ziszcilo ono pokładanych w nim nadziei? [„Jezuici Polacy zbyt byli Polakami, zbyt mało korzystali ze swego kosmopolitycznego związku i przyjmując jego ujemne strony, nie umieli przyjmować dodatnich.”].

Ta część miała przede wszystkim wykazać jak założenia ogólnej wizji dziejów wpłynęły na postrzeganie przyczyn upadku państwa polskiego.

Do trzeciego fragmentu pochodzącego z *Uwag* (s. 447-459), w którym Bobrzyński syntetycznie przedstawia swoją ocenę dziejów Polski pytania zostały sformułowane następująco:

- w czym historyk widział faktyczne źródła wolności i tolerancji religijnej w Polsce w XVI w.? [brak silnego rządu, anarchia, „brak silnych religijnych przekonań”];
- w czym upatruje główną przyczynę upadku Rzeczypospolitej? [w czynnikach wewnętrznych „Raczej też w samych sobie szukajmy istotnej przyczyny nieszczęścia, bo wówczas, jeśli się z wewnętrznego podźwigniemy upadku, znowu możemy być szanowani, potrzebni”];
- jak historyk postrzega postaci (np. Zygmunta Starego, Zygmunta Augusta czy Zygmunta Wazę z jednej strony, a z drugiej strony Kazimierza Wielkiego, Zbigniewa Oleśnickiego, Kazimierza Jagiellończyka, Stefana Batorego i Władysława IV Wazę) i co jest głównym kryterium ich oceny? [pozytywnie oceniani są ci ostatni z uwagi na silne rządy, sprzyjanie zachodnim wpływom lub mobilizowanie narodu do wewnętrznej pracy];

- w odniesieniu do jakich kwestii można odnaleźć ślady wyraźnej polemiki z poglądami Lelewela i jego szkoły? [oceny polskiej wolności oraz oceny wpływów zachodnich];
- jakie zachodnie wpływy i związane z nimi wydarzenia/procesy wysoko ceni historyk? [przyjęcie chrześcijaństwa, frankońską monarchiczną organizację, patrymonialny ustrój, kolonizację niemiecką];
- jak ocenia unię Polski z Litwą? [dwuznacznie, z jednej strony skupia się wyłącznie na jej negatywnych konsekwencjach, a z drugiej postrzega ją jako pewną dziejową konieczność, bez podania jednak szczegółowych argumentów przemawiających za tą tezą];
- jakie czynniki ewidentnie pomija w rozpatrywaniu przyczyn upadku Polski? [wojny ze Szwedami i następujący w ich wyniku kryzys gospodarki, a zwłaszcza upadek miast i mieszczaństwa czy pierwsze próby reform podjęte chociażby na polu oświaty – założenie Collegium Nobilium czy Szkoły Rycerskiej];
- co dało historykowi zamknięcie narracji na I rozbiórce? [nie musiał się odnieść do inicjatyw gospodarczych, społecznych, podjętych po szoku I rozbioru oraz reform podjętych przez Sejm Czteroletni, ich przytoczenie niewątpliwie osłabiłoby tezę o samozawinionym upadku państwa i pozbawiłoby ją istotnej mocy perswazyjnej].

Analiza tego fragmentu miała między innymi na celu wskazanie kolejnych przykładów różnic między Lelewelem a Bobrzyńskim będących pochodną aksjologicznych rozstrzygnięć wpisanych w ogólną wizję dziejów Polski oraz uchwycenie zabiegów przy pomocy których historyk osiągał swoje cele.

Finalnie zajęcia te doprowadzić miały do następujących konkluzji:

- Historycy w swojej praktyce badawczej stale wychodzą poza przekazy źródłowe tworząc obrazy epok, procesów, wydarzeń czy postaci. Dopowiadają motywacje, budują charakterystyki, „osadzają w roli”, łączą z daną stroną odnośnego konfliktu.
- Nierzadko określone przedstawianie osób, wydarzeń i procesów nie ma wyraźniejszego (lub zgoła żadnego) potwierdzenia w materiale źródłowym; są to tylko domysły historyków, możliwe interpretacje, podawane jednak w takiej postaci (siła perswazji), aby sprawiały wrażenie ustaleń pewnych, sprawdzonych i jednoznacznych.

Każde kolejne spotkanie miało dostarczać nowych argumentów potwierdzających tak sformułowane wnioski. Odbywały się one wszystkie według podobnego schematu. Rozpocynały je studenckie referaty wprowadzające niejako w konkretną

tematykę – tzn. przybliżające daną postać, wydarzenie/proces i odwołujące się do dzisiejszego stanu wiedzy, dalej następowała ukierunkowana analiza fragmentów tekstów, która doprowadzała do wykazania różnic w sposobach prezentowania treści, a zajęcia kończyły refleksje nad motywami kryjącymi się za konkretnymi przedstawieniami dziejopisarskimi (czyli, innymi słowy, próba identyfikacji elementów sterujących narracją) oraz poszukiwania zastosowanych zabiegów perswazyjnych i manipulacyjnych.

Przechodząc do ostatniej części mojego tekstu chciałabym się podzielić kilkoma uwagami jakie nasunęły mi się już po zakończeniu cyklu ćwiczeń. Rozpoczynając przedstawiony wyżej kurs żywiłam nadzieję, iż za jego pomocą będę w stanie bodaj częściowo wypełnić pewną istotną lukę edukacyjną zaistniałą w ramach studiów historycznych na skutek umiejscowienia historii historiografii i metodologii na II stopniu studiów⁷. Sądzę, że tak w istocie się stało. Obserwując bowiem reakcje moich studentów przekonałam się, że udało mi się zaszczepić w nich pewien stopień krytycyzmu wobec treści przekazywanych w syntezach dziejów narodowych (i nie tylko w nich zresztą, albowiem prezentowane mechanizmy można obserwować także w odniesieniu i do innych gatunków pisarstwa historycznego) oraz pokazać z jakich powinien wyrastać on przesłanek.

Wydaje mi się też, iż tak skonstruowana propozycja była w jakiejś mierze w stanie zmierzyć się z dość potocznym wyobrażeniem o pracy historyków, podzielanym niestety przez sporą część studentów, a sprowadzającym się zasadniczo do dwóch podstawowych tez:

- najważniejszym punktem odniesienia w badaniach i narracji jest źródło,
- historyka cechuje krytyczne podejście do przekazu źródłowego.

Tymczasem zajęcia moje pokazały, iż historycy nie tylko wielokrotnie „wychodzą poza źródła”, chociażby dla dopełnienia obrazu rekonstruowanego fragmentu minionej rzeczywistości (choć sporadycznie dają temu wyraz w narracji w postaci chociażby zasygnalizowania hipotetycznego charakteru rozważań), lecz również przejawiają dość swobodny do nich stosunek – wybierają na przykład tylko te elementy przekazu, które pasują do lansowanej przez nich tezy, a inne bardziej „kłopotliwe” po prostu pomijają.. W ten sposób formalnie opierając się na tym samym „korpucie dowodowym” nierzadko dochodzą do skrajnie odmiennych sądów i ocen. Myślę, że ten właśnie aspekt sprawy, dość dobitnie ukazany, był elementem, który najbardziej poruszał moich studentów. Zajęcia wniosły też, tak przynajmniej sądzą, jeszcze jeden niewspominany wcześniej walor kształcący, a mianowicie uświadomiły studentom jak

⁷ Sednem jej byłby w moim rozumieniu wyraźny niedostatek perspektywy metahistorycznej u absolwentów licencjackiego poziomu studiów historycznych i wynikające stąd nieadekwatne postrzeganie statusu tzw. naukowych twierdzeń historycznych.

ważna jest rzetelność badawcza. Nieprzestrzeganie standardów naukowych – w postaci pomijania niewygodnych faktów, nie podejmowania rzeczowej, merytorycznej polemiki z poglądami przeciwnymi, braku przedstawiania szczegółowej argumentacji własnych stanowisk choć skutkuje nieraz łatwiejszym „uwiarygodnianiem” nowych błyskotliwych konceptów i wyjaśnień, to tak naprawdę jednak nie licuje z postawą uczciwego badacza i deprecjonuje status samej nauki. Miała to być zatem z mojej strony także krótka lekcja „zawodowej etyki” skierowana do najmłodszych adeptów Klio, stojących przed pierwszym poważnym samodzielnym zadaniem – napisaniem pracy licencjackiej.

W odniesieniu do strony technicznej kursu urzeczywistniła się obawa, iż nie wystarczy czasu na całość zakładanej tematyki. Referaty studentów, które trzeba było nieraz uzupełniać o brakujące, a istotne dla problematyki kwestie oraz lektura fragmentów opracowań zabierały znacznie więcej minut niż wstępnie oszacowałam. Powtarzając zatem ten cykl zajęć raz jeszcze, dokonałabym z pewnością jeszcze większej selekcji tekstów i zrezygnowałabym przynajmniej z jednej grupy zagadnień. Ta pominięta mogłaby stać się podstawą indywidualnej pisemnej pracy studenta (np. pracy zaliczeniowej z przedmiotu), w której wykazałby się on umiejętnościami rozwijanymi wspólnie na zajęciach. Takie rozwiązanie dostarczyłoby też z pewnością osobie prowadzącej bardziej pogłębionego wglądu odnośnie do stopnia rzeczywistego osiągnięcia zakładanych celów kursu.