



Daria Hejwosz-Gromkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wychowanie obywatelskie a problem nauczania historii – rekonstrukcja zachodniej debaty

KEY WORDS

history education, citizenship education, critical thinking, postmodernism

ABSTRACT

Hejwosz-Gromkowska Daria, *Wychowanie obywatelskie a problem nauczania historii – rekonstrukcja zachodniej debaty* [Citizenship Education and History – Reconstruction of the Western Debate]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1 (3) 2013, Poznań 2013, pp. 135–153, Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2631-4. ISSN 2300-0422

Some academics claim that history education is a vital component in citizenship education, others say that its role is overestimated. In the postmodern perspective there is “the end of the past” which is, to some extent, a product of consumption society and globalization. The contemporary societies are future-oriented and the rituals, myths and the need of belonging have nearly disappeared. In this context the questions about the purposes of history education and its relation to citizenship education are posed: should history education be nation-orientated to build loyalty and commitment or should it develop skills and knowledge for better comprehension of the present? Is history education oriented towards consensus or conflict? How to talk about history in multicultural societies, without marginalizing particular groups and without imperious imposition of the only version of “the Truth”? In order to answer to these question the reconstruction of the western debate has been made.

Niektórzy badacze przedmiotu twierdzą, że edukacja historyczna jest zasadniczym elementem wpływającym na kształtowanie i transmitowanie obywatelstwa, inni utrzymują, iż jej rola w tym procesie jest przeceniona (Barton, Levstik, 2008). Patrząc z perspektywy modernistycznej, można powiedzieć, że lekcje historii mają służyć rozwojowi cnót obywatelskich, budować poczucie przynależności i lojalności wobec narodu. Natomiast w perspektywie ponowoczesnej można zauważyć za niektórymi badaczami przedmiotu, iż mamy do czynienia ze zjawiskiem „śmierci przeszłości”, która do pewnego stopnia jest wytworem społeczeństwa

konsumpcyjnego oraz następstwem globalizacji. Oto bowiem współczesne społeczeństwa są zwrócone ku przyszłości, zanikają rytuały, mity oraz potrzeba przynależności do miejsca. W zachodnich społeczeństwach mówi się wręcz o kryzysie wiedzy historycznej. Badania pokazują, że młodzi Amerykanie, Brytyjczycy i Niemcy nie znają historii narodowej (Gounari, 2008: 98). Polskie doświadczenia również wskazują, choć brakuje pogłębionych analiz, że młodzi Polacy mają trudności z podaniem podstawowych dat i faktów historycznych, szczególnie z zakresu historii współczesnej. Niewątpliwie młodym ludziom na całym świecie łatwiej przychodzi rozpoznanie postaci związanych z kulturą popularną niż wymienienie najważniejszych dat w historii swojego narodu (Gounari, 2008: 102). Przykładowo brytyjskie badania ujawniły, iż młodzież kojarzy postać Winstona Churchilla z „pieskiem” z komercyjnej reklamy telewizyjnej, a nie ze znaczącym politykiem¹.

W tym kontekście pojawiają się pytania o cele edukacji historycznej oraz jej relacje z wychowaniem obywatelskim. Rekonstrukcja zachodniej debaty odnośnie celów edukacji historycznej w kontekście wychowania obywatelskiego ujawnia krytykę modernistycznej interpretacji dziejów oraz klasycznego, encyklopedycznego nauczania historii.

W niniejszym artykule podejmę próbę rekonstrukcji przywołanej debaty. Przedstawię główne obszary krytyki współczesnego podejścia do edukacji historycznej w szkołach. Postaram się także odpowiedzieć na nurtujące badaczy przedmiotu pytania dotyczące edukacji historycznej: Czy ma ona służyć umacnianiu tożsamości i lojalności narodowej, czy rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia w celu lepszego rozumienia teraźniejszości? Czy jest zorientowana na budowanie konsensusu społecznego, czy na konflikt? W jaki sposób mówić o historii w społeczeństwach wielokulturowych bez marginalizowania pewnych grup społecznych oraz bez arbitralnego narzucania jednej wersji „prawdy”? Jako że w społeczeństwach toczy się nieustająca, dyskursywna walka dotycząca kształtu wychowania obywatelskiego i edukacji historycznej, postawione pytania nie stanowią zbioru zamkniętego, ale mogą służyć jako przyczynek do dalszej dyskusji, jak również do zmian w podejściu do nauczania historii.

Ponowoczesność a edukacja historyczna

Można założyć, iż zachodnia debata odnośnie nauczania historii wpisuje się w postmodernistyczne rozważania nad teorią społeczną i pedagogiczną, w toczącej się dyskusji podjęta zostaje bowiem krytyka modernistycznego podejścia do

¹ <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2046371/Teenage-pupils-believe-Winston-Churchill-TV-advert-dog.html>

prezentacji wydarzeń historycznych oraz metod nauczania. Ponadto oskarża się ujęcie modernistyczne o nieuwzględnianie kategorii „innego” oraz niedopuszczanie do głosu innych narracji historycznych niż te, które związane są z państwem narodowym (Gounari, 2008: 102). Oto bowiem historia narodowa w ujęciu modernistycznym postrzegana jest jako jeden z elementów w procesie narodotwórczym (Kymlicka, 2002: 263). Z kolei postmodernizm stanowi, w opinii badaczy przedmiotu, wyraz końca europejskiej dominacji w świecie. (Melosik, 1994: 87). Nie dziwi zatem fakt, iż jednym z postulatów zawartych w toczącej się debacie jest reinterpretacja oficjalnej historii, która uwzględniałaby wielość narracji historycznych (Gounari, 2008: 112). Wielu krytyków modernistycznego podejścia do nauczania historii wskazuje, że jest ona etnocentryczna, europocentryczna, homogeniczna oraz opowiedziana z perspektywy męskiej dominacji (Landson-Billings, 2005; McIntosh, 2005). Postawa ta wyraźnie koresponduje z podejściem postmodernistycznym, krytykującym „europocentryczność Wielkich Opowieści, które (...) redukują historię ludzkości do historii Zachodu, wiążąc los innych kultur z losem Europy i Stanów Zjednoczonych” (Melosik, 1994: 89). Badacze przedmiotu wskazują, że chociaż w społeczeństwach zachodnich włączono do oficjalnej historii dotychczas wykluczone grupy społeczne (kobiety, mniejszości etniczne, narodowe), to nadal podręczniki szkolne transmitują wiedzę z punktu widzenia zachodniej dominacji (Hahn, 2008). Ponadto w szkolnych podręcznikach do historii nie uwzględnia się złożonych procesów społecznych (Thornton, 2005), oferując uczniom jedynie zbiór dat i faktów. Zwraca się uwagę również, że narracja historyczna ma schemat dychotomiczny: dobry–zły, porażka–sukces, bohater–wróg, wolność–tyrania. W tym kontekście historia przedstawiona jest jako historia wojen, a proces pokojowy zostaje przemilczany lub ukazany jako etap przygotowań do kolejnej wojny (Noddings, 2005; Salomon, Cairns, 2010). A zatem nauczanie historii ma charakter redukcjonistyczny, bo wypukla ważne aspekty dla danego narodu, przemilcza jednocześnie mniej chwalebne wydarzenia. Postmoderniści zauważają zatem, że „redukcjonistyczne interpretacje historii ludzkości, typowe dla Wielkich Opowieści, są jeszcze jednym potwierdzeniem ich nieadekwatności” (Melosik, 1994: 89). Zbyszek Melosik zauważa, że „teoretycy postmodernizmu odrzucają dualizm, bowiem – jak twierdzą – nie ma definitywnej wersji rzeczywistości (...) Uważają, że nie istnieje żadna pojedyncza interpretacja jakiegokolwiek zjawiska, która może być nadrzędna nad inną” (Melosik, 1994: 91). Warto zauważyć zatem, iż oficjalna historia, nauczana w szkole, ma charakter dualistyczny, prezentuje jedną, uznaną wersję „prawdy” historycznej. Tym samym, na co zwracają uwagę badacze przedmiotu, wykluczone zostają historie, które reprezentują odmienną wersję zdarzeń („inną prawdę”). A prawda uniwersalna – w perspektywie postmodernistycznej – nie istnieje, bowiem prawda wiąże się zawsze z chęcią zdobycia władzy

(Melosik, 1994: 91). Nic więc dziwnego, iż toczy się nieustająca dyskursywna walka, nie tylko o prawdę historyczną, ale także o jej obiektywizm. W odniesieniu do tej kwestii Piotr Tadeusz Kwiatkowski zauważa: „można podać wiele przykładów świadczących o tym, że we współczesnym świecie źródłem poważnych napięć politycznych i społecznych konfliktów bywają na przykład pytania o to, kto odniósł zwycięstwo w dawno zakończonej wojnie, do którego narodu należy uczony sprzed stuleci, kto był ofiarą, a kto katem podczas ludobójstwa sprzed wieku” (Kwiatkowski, 2008: 24).

Z tej perspektywy postmodernizm daje nam obietnicę (która niekoniecznie zostanie spełniona) dopuszczania do głosu różnych form prawdy, różnych historii, różnych narracji, które wedle tego założenia mogą być zasadne „dla innej wersji świata” (Melosik, 1994: 91). W ujęciu postmodernistycznym możliwe jest zatem prezentowanie różnych, sfragmentaryzowanych, często sprzecznych narracji historycznych. W toczącej się debacie dotyczącej kształtu nauczania historii pojawiają się głosy o włączeniu do programów szkolnych właśnie tych rozproszonych, często ukrytych, przemilczanych historii. Wreszcie perspektywa postmodernistyczna pozwala na porzucenie podmiotu rozumianego jako „Wielkiego Człowieka Historii” na rzecz podmiotu zdecentrowanego, którego punktem odniesienia jest życie codzienne (Melosik, 1994: 92). W tym kontekście można dostrzec próby socjologizowania historii, a mianowicie uczynienia z faktów historycznych, które są podstawą badań historycznych, narracji społecznych lub jednostkowych. Wydaje się również, iż w tym zakresie dąży się do wartościowania faktów historycznych poprzez próbę konfrontacji różnych źródeł wiedzy, co ma prowadzić do wykształcenia w uczniach krytycznego myślenia. Oczywiście, próby socjologizacji historii spotykają się także z krytyką, jednak coraz częściej akcentuje się podejście interdyscyplinarne w programach nauczania, dlatego nie może dziwić fakt, iż to właśnie socjologowie edukacji oraz krytyczni pedagodzy nawołują do zmiany w sposobie nauczania historii. Wydaje się jednak, iż podejście socjologiczne różni się od podejścia historycznego, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę metodologię badań. Odsyłam w tym miejscu do pracy Piotra Tadeusza Kwiatkowskiego, który wyjaśnia, dlaczego niektóre aspekty, mimo iż historyczne, muszą zostać zbadane i przedstawione w ujęciu socjologicznym (Kwiatkowski, 2008).

Należy również zauważyć, iż szkoły są miejscem transmisji określonej ideologii, pożądanego światopoglądu, który „zawiera w sobie pewien model obywatela – ideologiczny portret osoby, która spełnia pożądane kryteria” (Gutek, 2007: 142). Ideologia, co należy podkreślić, kształtuje poczucie grupowej tożsamości i solidarności, dlatego w szkołach poprzez formalny, jak i ukryty program, kształtuje się u dzieci poczucie identyfikacji z grupą, poczucie „wspólnego my” (Gutek, 2007: 149–153). Ponadto jak zauważa Gerald Gutek, „zadaniem wszystkich instytucji

oświatowych jest wpajanie młodym ludziom tożsamości narodowej i lojalności wobec kraju” (Gutek, 2007: 153). W tym kontekście szkoły przekazują ideologię nacjonalistyczną, gdyż ich zadaniem w państwie narodowym jest przekształcenie dziecka (narodowo neutralną osobę) w jednostkę, która czuje się członkiem danego narodu, czyli np. w Niemca, Polaka, Szweda, Amerykanina etc. Dlatego też, jak podaje Gutek, zaszczepia się młodzieży „poczucie identyfikacji z bohaterami narodowymi, zwyczaj obchodzenia rocznic państwowych oraz szacunek dla hymnu i symboli, jak flaga narodowa” (Gutek, 2007: 162). Natomiast Michaela Billig twierdzi, iż w szkołach transmitowany jest tak zwany nacjonalizm banalny, który manifestuje się właśnie poprzez wywieszanie flagi narodowej na budynkach państwowych, śpiewanie hymnu, obchodzenie ważnych rocznic państwowych (Budyta-Budzyńska, 2010: 198). Koncepcja nacjonalizmu banalnego Billiga koresponduje, do pewnego stopnia, z wizją neonacjonalizmu Ulricha Becka. Nacjonalizm, który wkroczył w fazę postmodernizmu, stracił swe fanatyczne i demoniczne zabarwienie. Beck twierdzi, że jest on „widmem, które jak inne widma w dzisiejszych czasach, do skutecznego straszenia potrzebują czasu antenowego w telewizji i cichej subpolityki (wciąż) demokratycznej większości Zachodu” (Beck, 2009: 67). Jednak należy zauważyć, iż ideologia nacjonalistyczna tłumaczy i reprezentuje pewne zjawiska w sposób dualistyczny. Nacjonalizm przyjmował bowiem na przestrzeni dziejów formę agresywną, ekstremalną, traktując swoją rasę jako wyższą. Takie podejście, jak zauważa Tomasz Kuczur, ma „charakter antagonistyczny i odwołuje się do podziału na «swoich» i «obcych», na «dobrych» i «złych»” (Kuczur, 2008: 56). Wydaje się jednak, iż podręczniki szkolne do historii nadal w wielu aspektach reprezentują nacjonalizm właśnie w sposób dualistyczny, w którym zaznacza się wyższość jednego narodu nad innym.

Warto odnieść się również w tym miejscu do dyskusji na temat osłabienia państwa narodowego oraz nacjonalizmu. Oto bowiem niektórzy badacze przedmiotu zauważają, że globalizacja przyczyniła się do osłabienia roli państwa narodowego, inni z kolei stoją na stanowisku, iż nadal pozostaje on głównym rozgrywającym na politycznej arenie (por. Smith, 2007; Beck, 2009). Z perspektywy interesującego nas problemu „nauczanie historii a rozwijanie poczucia lojalności narodowej” warto również wspomnieć za badaczami przedmiotu, iż wraz z osłabieniem roli państwa narodowego zanika również poczucie przynależności do narodu. Podążając za rozważaniami Zygmunta Baumana, można stwierdzić, że współcześnie jednostki są mniej skłonne do poświęceń dla państwa i narodu (Bauman, 2001). Wielkie metanarracje, które mówiły o poświęceniu dobra osobistego, a nawet życia, w imię ojczyzny, narodu, państwa, stają się dziś mało wiarygodne. Jednostki, które tworzyły wspólnotę w dobie nowoczesności i dla których była ona swoistym azymutem, dziś dryfują osamotnione.

Wychowanie obywatelskie i obywatelstwo jako zmienna konstrukcja społeczna

Można przyjąć, że współcześni teoretycy mają trudności ze zdefiniowaniem, czym jest obywatelstwo. Problemy te mogą wynikać z faktu, że ramy, w których tworzona była jego klasyczna koncepcja, upadły wraz z nastaniem epoki ponowoczesności. Wiadać zatem, iż koncepcja obywatelstwa stanowi zmienną konstrukcję społeczną (Melosik, 1998a). Na przestrzeni dziejów źródłem dla tego pojęcia była „religia, natura, społeczeństwo, państwo, naród” (Melosik, 1998b: 35). Jednak, jak zauważa Zbyszko Melosik, w społeczeństwach toczy się „dyskursywna walka dotycząca kształtu obywatelstwa i wychowania obywatelskiego” (Melosik, 1998b: 35). Przywołany badacz uważa, że w wyniku walki dyskursów niektóre tracą na znaczeniu i zostają wyparte przez nowe, silniejsze idee, które stają się dominujące w danym społeczeństwie (Melosik, 1998b: 39). W epoce modernizmu zadaniem systemu szkolnego było socjalizowanie jednostek do określonego, z góry przyjętego wzoru obywatelstwa. Istniała zatem „gotowa matryca tożsamości”, w którą młodzi ludzie byli „właczani i formowani” (Melosik, 1998b: 37). Wraz z pojawieniem się ponowoczesności następuje zakwestionowanie podmiotu, „przestaje być traktowany jako stabilna, jednoznaczna i «dana z góry» całość” (Melosik, 1998b: 42). Wychowanie obywatelskie z perspektywy ponowoczesnej, w opinii Melosika, przybrało formę opresyjną, bowiem „stanowi formę włączania młodego człowieka w gotową «matrycę tożsamości», podporządkowania wielorakich linii, punktów, napięć, i dwuznaczności z góry określoneму zestawowi pojęć i kategorii” (Melosik, 1998b: 43). Z perspektywy ponowoczesnej krytyki podmiot oraz podmiotowości obywatelstwa, w kontekście nas interesującym, „są więc «sztucznie» konstruowane – za pomocą narzucania jednostce określonej wiedzy (władzy) na temat społecznie akceptowanych i możliwych do przyjęcia form jej społecznego funkcjonowania” (Melosik, 1998b: 44).

O ile w przeszłości istniał ideał obywatela świata zachodniego, który najczęściej był białym, heteroseksualnym mężczyzną, pochodzącym z wyższej klasy chrześcijaninem, tak współcześnie, w zróżnicowanym społeczeństwie, coraz trudniej nakreślić jeden, spójny model obywatelstwa. Jednocześnie każda jednostka, która nie wpisywała się w „normalny”, społecznie akceptowany i przyjęty model obywatela, była automatycznie marginalizowana i/lub wykluczana ze społeczeństwa. Zmiany w postrzeganiu praw mniejszości nastąpiły w latach siedemdziesiątych na skutek powstawania ruchów społecznych działających na rzecz równouprawnienia. Domagały się one „włączającej koncepcji obywatelstwa, która dostrzega (a nie stygmatyzuje) ich tożsamości oraz która dostosowuje (a nie wyklucza) ich odmienność” (Kymlicka, 2002: 327).

Dzisiejsze podejście do obywatelstwa, na co wskazują badania komparystyczne, odnosi się do respektowania praw człowieka i opiera się na zasadach równości. Rozumiane jest jako konglomerat wielu wartości, promowanych przez różne podmioty,

takie jak państwo narodowe, instytucje ponadnarodowe, a także, co należy podkreślić, rynek. Derek Heater zauważa, iż współcześnie „obywatelstwo musi być rozumiane jako złożona, a nie jako jednolita koncepcja” (Heater, 2004: 194). Należy również podkreślić, iż coraz częściej postulowany jest wielopoziomowy wymiar obywatelstwa, obejmujący zarówno obywatelstwo publiczne, jak i prywatne. Współcześnie, jak zauważa Ruth Lister, koncepcja obywatelstwa może być rozpatrywana na wielu poziomach: od intymnej do globalnej (Lister, 2008: 26–39). Elżbieta H. Oleksy pisze, że „obywatelstwo nie ogranicza się dziś do klas społecznych; jest pojęciem znacznie szerszym i interdyscyplinarnym, obejmującym całość kultury i z niej wyrastającym” (Oleksy, 2008: 9). Warto odwołać się do koncepcji Hugh Starkey, według którego obywatelstwo może być rozumiane jako status, uczucie oraz praktyka. Status jest powiązany z prawnym wymiarem obywatelstwa, przypisuje mu się często charakter narodowy (np. obywatel Polski), który w społeczeństwach wielokulturowych postrzegany jest jako źródło nierówności społecznych (Starkey, 2008: 331). Uczuciowy aspekt obywatelstwa odnosi się do poczucia przynależności do konkretnej wspólnoty (Starkey, 2008: 331). Z kolei, praktyczny jego wymiar dotyczy uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie oraz przestrzeganiu praw człowieka (Starkey, 2008: 332). Warto zauważyć, iż obywatelstwo przestaje być ograniczone jedynie do wymiaru państwa, a tym bardziej do narodu. Krytycy utożsamiania go z przynależnością do narodu twierdzą, że wyklucza ono te jednostki, które są obywatelami danego państwa, ale nie członkami danego narodu. Zakłada się również, że w społeczeństwach wielokulturowych takie podejście stygmatyzuje i marginalizuje osoby należące do mniejszości narodowych, etnonarodowych, etnicznych, rasowych, religijnych etc. (Kymlicka, 2002: 327 i n; Heater, 2004; Banks, 2008). Z tej perspektywy warto w tym miejscu odnieść się do spostrzeżeń Jamesa A. Banksa, który twierdzi, że „delikatna równowaga różnorodności i jednorodności powinna stać się podstawowym celem demokratycznych państw narodowych oraz edukacji w tych społeczeństwach” (Banks, 2008: 59). Ponadto utrzymuje on, że „jedność bez różnorodności skutkuje represją i hegemonią kulturową” (Banks, 2008: 59). Jednocześnie zauważa, że obywatele w zróżnicowanych demokratycznych społeczeństwach z jednej strony powinni zachować różnorodność kulturową lokalnych społeczności, ale również efektywnie uczestniczyć w kulturze narodowej (Banks, 2008: 59).

Krytyka edukacji historycznej w kontekście wychowania obywatelskiego

W zachodniej literaturze przedmiotu, koncentrującej się na problemie relacji edukacji historycznej i wychowania obywatelskiego, można wyróżnić następujące obszary krytyki: brak związku między teraźniejszością a przeszłością,

niewzględnianie historii grup mniejszościowych, brak rozwijania w uczniach umiejętności krytycznego myślenia.

Szkolnym programom nauczania w zakresie historii przypisuje się brak związku między teraźniejszością a przeszłością, co w konsekwencji prowadzi do spadku zainteresowania tym przedmiotem, bowiem młodzi ludzie nie odnajdują relacji między wydarzeniami historycznymi a ich życiem. Współcześnie, jak wskazują Keith Barton i Linda S. Levstik, nie ma zgody co do tego, czy istnieje relacja między nauczaniem historii a kształtowaniem się postaw obywatelskich. Przywołani badacze zauważają, że istnieje przekonanie, iż nauczanie historii łączy się z kształceniem świadomych obywateli, którzy dzięki wiedzy historycznej będą w stanie podejmować właściwe decyzje. Jednocześnie twierdzą oni, że nie istnieją empiryczne dowody potwierdzające relację między znajomością faktów historycznych a krytyczną analizą współczesnych wydarzeń społecznych (Barton, Levstik, 2008: 356). W ich opinii lekcje historii nie dają wskazówek do działań we współczesnej przestrzeni publicznej. Tym samym odrzucają oni podejście, w którym uważa się, że im więcej wiedzy historycznej, jednostka posiada, tym jest lepszym obywatelem (Barton, Levstik, 2008: 356).

Stephen J. Thornton zauważa, odwołując się do amerykańskich doświadczeń, iż głównym celem nauczania historii w szkołach średnich nie jest kształcenie ogólne, lecz przygotowanie uczniów do podjęcia dalszych studiów akademickich (Thornton, 2005: 85). Jak sądzi, ten problem dotyczy także polskiego szkolnictwa. Warto zauważyć również za Nel Noddings, że młodzi ludzie niechętnie uczą się historii, bowiem nie widzą związku między wydarzeniami historycznymi a ich współczesnym życiem (Noddings, 2005b: 129). W konsekwencji, jak twierdzi Thornton, obserwuje się zniechęcenie wśród uczniów zgłębianiem problematyki historycznej, a także porzucaniem nauki tego przedmiotu (Thornton, 2005: 85). Z kolei Marcelo M. Suarez-Orozco i Carolyn Sattin idą o krok dalej, twierdząc, że system szkolny nie zmienia się tak gwałtownie, jak jego zewnętrzne otoczenie, a treści przekazywane uczniom nie są dostosowane do ich zainteresowań, dlatego szkoła jawi się uczniom jako nudne miejsce (Suarez-Orozco, Sattin, 2007: 2). W tym kontekście zarówno Gounari, jak Levstik i Barton pokazują, iż ważnym wyzwaniem dla nauczania historii jest umiejętność powiązania wydarzeń historycznych z teraźniejszością, ale również z przyszłością, tak aby tworzyły triadę przeszłość–teraźniejszość–przyszłość (Gounari 2008: 110; Barton, Levstik, 2008: 356).

Drugi obszar krytyki dotyczy niewzględnienia w programach nauczania historii grup mniejszościowych (etnicznych, narodowych, rasowych, językowych etc.). Postmodernistyczna krytyka modernistycznego podejścia do nauczania historii w społeczeństwach wielokulturowych dotyczy przedstawiania narracji z punktu widzenia dominującej ideologii cywilizacji zachodniej, a w programach szkolnych przedstawione zostają jedynie jej historyczne wydarzenia i dokonania,

które są wyselekcjonowane i przekazywane uczniom w postaci gotowego zestawu dat i faktów (Gounari 2008: 110; Barton, Levstik, 2008: 356). Z tej perspektywy szkoły bardziej konserwują rzeczywistość historyczną niż pozwalają na krytyczną jej analizę i interpretację.

Obowiązujące w rzeczywistości szkolnej konserwatywne podejście do nauczania historii, promujące hegemoniczną i homogeniczną wersję, ma służyć, w opinii P. Gounari, reprodukcji przyjętej kultury (z punktu widzenia Bourdieu „dominującej kultury”), w której obywatele pasywnie i bezkrytycznie przyjmują relację, jaka ich wiąże z państwem oraz resztą świata (Gounari 2008: 110; Barton, Levstik, 2008: 356). Takie podejście ma na celu kształtowanie określonego typu obywatela, który wtłaczany jest w gotową matrycę tożsamości, aby utrzymanie stabilności politycznej danego państwa narodowego (systemu) było możliwe. Jednak, jak pokazuje Eammon Callan – polityczna stabilność nie jest wartością samą w sobie, a zatem takie podejście do nauczania historii jest błędne (Callan, 2008: 60).

Gloria Landson-Billings, odwołując się do amerykańskich doświadczeń, zauważa, że programy nauczania w zakresie historii i wychowania obywatelskiego promują określony wzór obywatela, który jest biały, pochodzi ze średniej klasy oraz urodził się w Stanach Zjednoczonych (Landson-Billings, 2005: 74–75). Gounari utrzymuje z kolei, że w programy nauczania nadal wpisany jest nacjonalistyczny ideał kształcenia, który usypia w uczniach percepcję kategorii „innego” (Gounari, 2008: 109). W konsekwencji jednostki, które nie wpisują się w społecznie promowany model amerykańskiego obywatelstwa, postrzegane są jako „mniej patriotyczne” (Landson-Billings, 2005: 74). Do podobnych wniosków doszedł Stephen J. Thornton, który również zauważa, że amerykańskie programy kształcenia są etnocentryczne, a także niektóre wątki podlegają cenzurze. Z tej perspektywy twierdzi on, że zarówno cenzura, jak i bezrefleksyjny patriotyzm są niedemokratyczne oraz negatywnie wpływają na proces krytycznego myślenia, narzucając jeden, właściwy sposób interpretacji dziejów – amerykański (Thornton, 2005: 84). Chociaż wydaje się, że każda perspektywa historyczna, której centralnym punktem jest państwo narodowe, wykazuje tendencję do interpretacji wydarzeń historycznych z własnego punktu widzenia, np. polskiego, niemieckiego, francuskiego etc. Przykładowo we współczesnym politycznym dyskursie wychowania obywatelskiego w Wielkiej Brytanii, mimo rozumienia oczekiwań społeczeństwa wielokulturowego, akcentuje się głównie wiedzę z zakresu narodowej historii (Osler, 2009). Znajomość historii własnego narodu, w opinii brytyjskich polityków, jak pokazuje Osler, ma stanowić podstawę dla budowania postaw obywatelskich i patriotycznych (Osler, 2009: 86–87).

Nel Noddings dostrzega kolejny problem, wynikający ze społecznej presji, jaką odczuwają nauczyciele, aby omijać pewne wątki w celu ochrony tak zwanego ducha narodowego, a wszelka krytyka znanych patriotycznych sloganów postrzegana jest

jako antypatriotyczna (Noddings 2005a: 17). Dlatego też w amerykańskiej debacie, ale też i coraz częściej na gruncie polskiej polityki oświatowej, można dostrzec stanowiska, które nawołują do budowania nowego patriotyzmu (mówi się o „nowoczesnym patriotyzmie”, „patriotyzmie jutra”, czy „krytycznym patriotyzmie”). Ten nowy rodzaj patriotyzmu polega na wyzbyciu się wcześniejszych uprzedzeń wobec kategorii „innego”, a także ma bardziej egalitarny wymiar, który dostrzega wkład wszystkich grup w rozwój danego społeczeństwa (Callan, 2008: 62). W tym kontekście warto przywołać spostrzeżenia P. Gounari, która twierdzi, iż w debacie na temat nauczania historii pojawia się często sformułowanie: „nasza” historia, jednak nie do końca wiadomo, co to oznacza, jeśli weźmiemy pod uwagę złożoność społeczeństw wielokulturowych (Gounari, 2008: 104). Zauważa ona także, że zaimek „my” jest używany najczęściej w celu uprawomocnienia pewnych decyzji politycznych, a także usprawiedliwiania działań wojennych (Gounari, 2008: 105).

Funkcjonowanie systemu szkolnego w ramach modernistycznego i konserwatywnego (w kulturze anglosaskiej republikańskiego kanonu) w opinii przywołanych wcześniej badaczy przedmiotu pomija wkład i dorobek tych grup kulturowych, które historycznie były stygmatyzowane i marginalizowane, czego następstwem jest reprodukcja pożądanых postaw obywatelskich zgodnych z przyjętym konserwatywno-republikańskim kanonem. Podejście to wpisuje się w modernistyczną wizję dziejów oraz kształtowania (reprodukcji, transmitowania) pożądanego wzoru obywatela.

Levstik i Barton zauważają również, iż mniejszości (etniczne, narodowe, religijne etc.) wchodzące w skład wielokulturowego społeczeństwa mają swoje własne historie. W konsekwencji uczniowie z tych grup będą wyalienowani, zmarginalizowani, niezadowoleni, a nawet może to prowadzić do konfliktów zbrojnych, które toczą się obecnie w wielu społeczeństwach – jeśli ich historie będą pomijane w oficjalnym programie kształcenia (Barton, Levstik, 2008: 361). E. Callan zauważa, iż w społeczeństwie amerykańskim istnieje wiele grup etnicznych i rasowych, których historie nie są włączane do programów kształcenia, natomiast „oficjalna” historia przypisuje im stygmatyzujące tożsamości, które mają ogromne znaczenie współcześnie, bowiem wpływają na społeczne relacje (Callan, 2008: 61).

W ostatnim czasie w ramach toczącej się w Stanach Zjednoczonych debaty zwolennicy tzw. historycznego alfabetyzmu dążą do tego, aby na nowo „napisać” amerykańską historię, która nie będzie się opierała na „hegemonicznym punkcie widzenia” (Gounari, 2008: 98). W tym kontekście, jak zauważa Gounari, wyzwaniem dla systemu edukacyjnego jest wprowadzenie do programów kształcenia różnych narracji historycznych, które pokazują życie, walkę, aspirację i marzenia obydwu grup – dominującej, ale też i zdominowanej (Gounari, 2008: 101). Wówczas nauczanie historii stanie się bardziej pluralistyczne oraz nie będzie zdominowane

przez jedną, „słuszną” ideologię. Gounari, odwołując się do amerykańskich doświadczeń, pokazuje, że według konserwatywnego podejścia „nasza historia” wyklucza dzieje niewolników, Indian, Meksykanów, imigrantów oraz pomija się rolę kobiet (Gounari 2008: 101). Feministyczne studia również wskazują, iż w oficjalnym programie nauczania pominięta jest perspektywa kobiet w historii (McIntosh, 2005). Nawet jeśli historie grup mniejszościowych są ukazane, to czyni się to jedynie jako „poprawność polityczna, która ukazuje obraz harmonijnego współistnienia” (Gounari, 2008: 101). Podobnie sytuacja wygląda w Wielkiej Brytanii, gdzie również w programach szkolnych pomija się rolę kobiet oraz ruchów na rzecz wyzwolenia skolonizowanych grup (Osler, 2009: 88). W modernistycznym podejściu historia zaczyna się i kończy w państwie narodowym, a wszelkie inne mogą być jedynie tłem. Zwolennicy tego podejścia, w opinii Gounari, wolą pozostać w sferze ustalonych pedagogii, dzięki którym nie będą musieli wyjaśniać skomplikowanych, a często i niewygodnych „faktów” historycznych (Gounari 2008: 104).

Ostatni obszar krytyki dotyczy metod nauczania historii, które nie rozwijają w uczniach zdolności krytycznego myślenia. Współcześnie mają one charakter frontalny, pasywny, polegający głównie na zapamiętywaniu dat i faktów (Gounari takie podejście nazywa „bankiem informacji”, ja użyłabym określenie „trening pamięci”). Wśród metod, które są promowane w literaturze przedmiotu w kontekście „nowego” podejścia do nauczania historii, można wyróżnić: krytyczną analizę różnych tekstów źródłowych w celu konfrontacji postaw, dyskusję, wymianę doświadczeń, a także metodę dramy, w której uczniowie wcielają się w historyczne role i próbują rozwiązać istniejący w przeszłości problem (Smith, Fairman, 2005: 45; Barton, Levstik, 2008; Carlsson-Paige, Lantieri, 2005: 114). Thornton uważa, że we współczesnym systemie szkolnym uczniowie otrzymują gotową wiedzę, którą muszą przyswoić (Thornton, 2005: 86). W jego opinii proces wychowania obywatelskiego nie polega jedynie na przekazywaniu wiedzy i informacji, lecz na kształtowaniu postaw, które pozwolą na funkcjonowanie w gwałtownie zmieniającym się w świecie (Thornton, 2005: 88). Stoi on także na stanowisku, iż młodzi ludzie muszą w pierwszej kolejności nauczyć się krytycznego myślenia, dlatego materiał historyczny powinien być dostępny w otwartej formie, a nie, jak to ma miejsce współcześnie – zamkniętej. W konsekwencji uczniowie zmuszeni są przyjąć krytyczne myślenie osób trzecich, jakimi najczęściej są twórcy podręczników oraz nauczyciele (Thornton, 2005: 85).

Barton i Levstik wskazują, iż zarówno chronologiczna narracja, jak i ekspozowanie biografii wybitnych postaci nie rozwijają w uczniach zdolności krytycznego myślenia (Barton, Levstik, 2008: 358–360). Podobne stanowisko zajmują S.N. Smith, D. Fairman, twierdząc, że podręczniki szkolne do historii ekspozują jedynie fakty i daty, a nie uwzględniają analizy skomplikowanych procesów społecznych (Smith, Fairman, 2005: 42). Z kolei Gloria Landson-Billings

wskazuje, że w procesie wychowania obywatelskiego w programach nauczania brakuje takich elementów, jak: rozwijanie krytycznego myślenia, skupienie się na nauczaniu frontalnym, unikanie drażliwych i kontrowersyjnych tematów oraz globalnych kontekstów (Landson-Billings, 2005: 71). W tym kontekście Barton i Levstik twierdzą, że „obywatele w demokratycznych społeczeństwach muszą brać pod uwagę twierdzenia i dowody pochodzące z różnych źródeł, żadne z nich nie może być całkowicie autorytatywne” (Barton, Levstik, 2008: 357). Jako obywatele demokratycznego państwa, którzy posiadają minimalną świadomość obywatelską, najczęściej korzystamy z jak największej liczby dostępnych źródeł, aby podjąć racjonalną decyzję. Dlatego też uczniowie potrzebują różnych źródeł historycznych oraz różnych podejść w celu wyciągnięcia wniosków (Barton, Levstik, 2008: 357).

Można zaobserwować, że coraz częściej młodzi ludzie wykazują ignorancję wobec wydarzeń historycznych nie dlatego, że są bardziej zainteresowani współczesnymi problemami ani dlatego, że ich tożsamość kreowana jest w większym stopniu przez kulturę globalną niż narodową. Gounari widzi, że kryzys ten pochodzi właśnie z braku kształtowania w młodych ludziach zdolności krytycznego myślenia. Brak tych umiejętności sprawia, że wydarzenia historyczne są traktowane w kategoriach zamkniętych rozdziałów, a nie jako sekwencja zdarzeń, które obserwujemy współcześnie (Gounari, 2008: 106). W tym kontekście należy zwrócić uwagę, iż lekcje historii bardziej konserwują przeszłość, stają się swoistą mimesis, nie dającą możliwości odkrywania i interpretowania wydarzeń historycznych. Paradoksalnie, młodzi ludzie uczestniczą w globalnym świecie, który konfrontuje ich z różnorodnością, wymagającą zdolności krytycznego myślenia. Jednak jeśli nie posiadają tej zdolności, nie są w stanie analizować ani bieżących, ani historycznych wydarzeń.

Należy również spojrzeć na problem z perspektywy nauczycieli. Oto bowiem badacze przedmiotu wskazują, iż największym wyzwaniem dla nich jest presja czasu, z jaką muszą się zmierzyć. Biurokratyzacja szkoły (Carlsson-Paige, Lantieri, 2005: 110) oraz ilość materiału, którą muszą przepracować z uczniami, ogranicza możliwości wprowadzania nowych metod nauczania (Smith, Fairman, 2005: 54). Ponadto wskazuje się przy tym na brak właściwego przygotowania nauczycieli do włączania w program nauczania drażliwych społecznie problemów. Sami nauczyciele również nie czują się kompetentni, na co wskazują amerykańskie doświadczenia, aby pomagać uczniom w zrozumieniu różnic kulturowych, które często i dla nich są obce (Mansilla, Gardner, 2007: 53).

Peter Gärdenfors utrzymuje, że dostarczanie uczniom jedynie informacji lub faktów jest powierzchownym rodzajem kształcenia. Uważa on, iż oni sami powinni budować wiedzę, a zadaniem nauczycieli jest uczyć interpretować i dokonywać ewaluacji dostępnych informacji. Píše on „najlepszą formą edukacji, jest

sprawienie, że uczniowie rozumieją materiał, który studiują” (Gärdenfors, 2007: 67). Istnieje jednak ryzyko, iż nauczyciele będą obawiali się podejmować kontrowersyjne tematy, szczególnie, jeśli mają one charakter polityczny. Im bardziej cofamy się w przeszłość, tym tematy są bezpieczniejsze, bowiem wkraczamy w obszar odpolityczniony. Warto również zauważyć za Osler, że historia nie jest statyczna ani raz na zawsze dana, obserwujemy nieustanną walkę o prawdę. Historia zmienia się, wraz z rozwojem badań, a to z kolei wpływa na interpretację przeszłości (Osler, 2009: 97).

Warto również odnieść się do relacji między wychowaniem obywatelskim, edukacją dla pokoju a edukacją historyczną. We współczesnym, wielokulturowym, zglobalizowanym świecie występują liczne napięcia społeczne. Z tej perspektywy badacze przedmiotu oraz praktycy wychowania obywatelskiego wskazują na potrzebę budowania i utrzymywania kohezji społecznej poprzez niwelowanie potencjalnych konfliktów. Niektórzy wskazują na potrzebę wprowadzania do praktyki edukacyjnej, zarówno formalnej, jak i nieformalnej, edukacji dla pokoju. Jednak lekcje historii sprowadzają się głównie do historii wojen. Ponadto w oficjalnej historii, działania wojenne, skierowane przeciw innym narodom (etnonarodom), są często usprawiedliwiane. W tym kontekście Barton i Levstik zwracają uwagę, że lojalność narodowa może usprawiedliwiać takie działania jak zniewolenie, tortury oraz morderstwa, a problem ten został dostrzeżony przez wielu nauczycieli historii (Barton, Levstik, 2008: 362). Niektórzy wskazują, że pokój jest okresem przygotowań do działań wojennych, dlatego można go traktować jako synonim wojny. Nie dziwi zatem fakt, że biorąc do ręki jakikolwiek podręcznik do historii, w indeksie nie znajdziemy słowa *pokój*, tylko odniesienia do wojny, konfliktów zbrojnych, działań wojennych (Noddings, 2005a: 18). Co więcej, w perspektywie historycznej wojna ukazywana jest za patriotyczny obowiązek, często jako jedyna szansa udowodnienia naszej miłości do ojczyzny. W tym kontekście edukacja dla pokoju nie tyle stanowi alternatywę dla edukacji historycznej, lecz równoważnik między orientacją na wojnę lub pokój. Nel Noddings wskazuje, iż edukacja dla pokoju powinna być włączana do programów nauczania historii (Noddings, 2005a: 18). Współczesny wymiar edukacji dla pokoju eksponuje działania edukacyjne, które mają przeciwdziałać konfliktom i przemocy. Najprościej rzecz ujmując, edukacja dla pokoju „jest procesem nauczania o zagrożeniach związanych z przemocą i strategiach dla pokoju. Zadaniem edukatorów dla pokoju jest przekazanie umiejętności, które pozwolą na przekształcenie kultury przemocy w kulturę pokoju” (Harris, 2010: 11). Warto zauważyć, że szkoły są lustrem, w którym odbijają się liczne konflikty i napięcia społeczne występujące w społeczeństwie. Jak twierdzi bowiem Kathy Bickmore, programy nauczania są tak skonstruowane, aby reprodukcować „destrukcyjny konflikt społeczny” (Bickmore, 2008: 439). Z tej perspektywy jednym z zadań szkoły jest utrzymywanie wyobrażenia o potencjalnym

wrogu, a także gotowości, by odeprzeć jego możliwy atak. Jeśli bowiem zakwestionuje się istnienie wroga, to kultura wojny traci swoje uprawomocnienie, bowiem „bez wroga nie może być wojny” (Salomon, Cairns, 2010: 2). Wydaje się zatem, iż edukacja dla pokoju może rozwijać te kompetencje, które pozwolą na lepsze zrozumienie zjawisk społecznych, co z kolei może doprowadzić do zmniejszenia się liczby potencjalnych napięć i konfliktów. Dlatego też postuluje się, aby do programów nauczania włączać kształtowanie umiejętności radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi oraz sztuki negocjacji. Ponadto wskazuje się na potrzebę wprowadzanie dyskusji na temat kontrowersyjnych tematów, które często są także źródłem społecznych konfliktów (Bickmore, 2008: 439; Smith, Fairman, 2005: 54).

Na zakończenie pragnę odnieść się do zmiany programowej w kontekście nauczania historii w Polsce. Do pewnego stopnia zawarte w niej rozwiązania są odpowiedzią na przywołaną wyżej krytykę nauczania historii, pojawiającą się głównie w zachodniej literaturze przedmiotu, jak i publicznej debacie. Historia w nowym ujęciu ma służyć nie tylko przekazywaniu wiedzy, lecz również rozwijać kompetencje obywatelskie. Dlatego też twórcy nowej podstawy programowej proponują również zmianę stosowanych dotychczas metod nauczania w celu wywołania u uczniów tzw. myślenia historycznego. Widać również próby łączenia w materiałach kształcenia wydarzeń z przeszłości z teraźniejszymi, a także wprowadzania kompetencji z zakresu krytycznego myślenia, nazywane w dokumencie tworzeniem narracji historycznej. Wśród celów wychowawczych w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo twórcy nowej podstawy programowej wyróżnili nabywanie przez uczniów samoidentyfikacji nie tylko z własnym narodem, lecz również ze społecznością europejską (Braciszewicz, 2012).

Podsumowanie

Mając na uwadze fakt, że każda próba zarysowania możliwych scenariuszy nauczania historii nie jest wolna od ideologii, postaram się jednak wyciągnąć pewne wnioski. Moim zdaniem, edukacja historyczna w kontekście wychowania obywatelskiego powinna wpisywać się w kształcenie ogólne, które rozwija zdolność krytycznego myślenia wśród młodych ludzi. Wydaje się bowiem, że młodzież pozbawiona tych zdolności w dzisiejszym świecie może stać się ofiarą demagogii, populizmu, manipulacji, propagandy. Każdego dnia jesteśmy konfrontowani z wielością często sprzecznych informacji, pochodzących głównie z mediów, dlatego też zdolność krytycznego myślenia może ułatwić nam budowanie własnej wizji świata, która nie będzie wypaczona przez konkretną ideologię. Nie opowiadam się za edukacją historyczną, której główna oś narracji oscyluje wokół hegemonicznej, nacjonalistycznej, zorientowanej na państwo narodowego wizji świata. Jednocześnie

odrzucać również takie podejście, w którym popiera się nauczanie jedynie pan-historii oraz wychowywanie Nussbaumowskich kosmopolitycznych obywateli, bez uwzględniania roli państwa narodowego. W tym kontekście zgadzam się zarówno z podejściem Jamesa A. Banksa, który dostrzega potrzebę znalezienia równowagi między różnymi orientacjami, a także ze stanowiskiem Zbyszka Melosika, który pisze „trudno oczekiwać, aby młode pokolenie – pozbawione poczucia identyfikacji narodowej i państwowej – orientowało się na szersze (kontynentalne lub globalne) obywatelstwo” (Melosik, 1998b: 53).

Po drugie, jestem przekonana, że pedagodzy, osoby odpowiedzialne za opracowywanie programów nauczania oraz historycy, którzy dokonują przeinterpretowania wydarzeń historycznych, są w stanie zmienić istniejące podejście do nauczania historii na poziomie szkolnictwa obowiązkowego. Oczywiście, nie możemy zmienić wydarzeń historycznych, jednak możemy przekształcić nasze rozumienie historii, naszą percepcję i narrację wydarzeń historycznych. W taki sposób, aby te nowe historie, o których pisze P. Gounari, były „mniej wykluczające, mniej naznaczone przemocą, mniej niesprawiedliwe, a bardziej ludzkie” (Gounari, 2008: 112). Wówczas, w jej opinii, przestaniemy być jedynie „turystami” i „obserwatorami” przeszłości, a staniemy się również autorami naszej własnej post-pamięci, wtedy możemy również zadawać pytania dotyczące naszej podmiotowości oraz naszych działań. Musimy jednak pamiętać, że każda próba re -interpretacji, -konstrukcji, -definicji, nie jest nigdy wolna od ideologii, na gruncie której powstała. Aczkolwiek Gounari sugeruje, iż jako wolne jednostki jesteśmy w stanie w procesie konstruowania i dekonstruowania narracji historycznej dokonać właściwego wyboru (Gounari, 2008: 112).

Po trzecie, w procesie wychowania obywateli, szczególnie w dobie wielokulturowości, znaczenia nabiera umiejętność prowadzenia dialogu z przedstawicielami różnych kultur. W społeczeństwach wielokulturowych (także i w Polsce) mamy do czynienia z wieloma ukrytymi, ale i jawnymi napięciami na tle historycznym, a to z kolei może prowadzić do wzrostu niepokojów i konfliktów społecznych. Dlatego też istnieje potrzeba położenia nacisku w programach nauczania na kształtowanie umiejętności, które pozwolą przeciwdziałać przemocy, konfliktom oraz uprzedzeniom. Wydaje się również, iż sztuka rozumienia „innych”, prowadzenie dialogu międzykulturowego stanowi klucz w procesie budowania pokoju.

I wreszcie, młodzi ludzie żyją w zglobalizowanym i złożonym świecie, dlatego też głównym celem edukacji powinno być rozumienie złożoności współczesnych problemów oraz kształtowanie umiejętności radzenia sobie z nimi. Jak określił to Ronald Barnett, dzisiejszy świat jest nader złożony, dlatego też zadaniem edukacji (nie tylko uniwersyteckiej) powinno być kształcenie przyszłych pokoleń w taki sposób, aby potrafiły radzić sobie ze złożonością i niepewnością współczesnego świata, bowiem „nie istnieją inne rozwiązanie” (Barnett, 2000).

Młodzi ludzie muszą zdobywać wiedzę o historii swojego państwa narodowego, o swojej tożsamości i korzeniach, jednak ich wyobrażenie o świecie nie powinno być kształtowane jedynie w oparciu o ideologię nacjonalistyczną czy państwową. Oczywiście, mając na uwadze, że system szkolny jest częścią systemu państwowego i nader często narodowego, zadanie to wydaje się być trudne do wykonania, ale nie jest niemożliwe.

Literatura

- Banks J.A. (2008). *Diversity and Citizenship Education in Global Times*. [W:] *Education for Citizenship and Democracy*. Red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn. London
- Barnett R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham-Philadelphia
- Barton K.C., Levstik L.S. (2008). *History*. [W:] *Education for Citizenship and Democracy*. Red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn. London.
- Bauman Z. (2001). *Tożsamość – jak była, jest i po co?* [W:] *Wokół problemów tożsamości*. Red. A. Jawłowska. Warszawa
- Beck U. (2009). *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksyjnej*. [W:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash. Warszawa
- Bickmore K. (2008). *Peace and Conflict Education*. [W:] *Education for Citizenship and Democracy*. Red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn. London
- Braciszewicz J. (2012). *Historia w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Wskazówki dla dyrektorów szkół*. www.ore.edu.pl, www.men.gov.pl [dostęp: 1.09.2012]
- Budyta-Budzyńska M. (2010). *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa
- Callan E. (2008). *Democratic Patriotism and Multicultural Education*. [W:] *Education, Democracy, and the Moral Life*. Red. M. S. Katz, S. Verducci, G. Biesta. Berlin
- Carlsson-Paige N., Lantieri L. (2005). *A Changing Vision of Education*. [W:] *Educating Citizens for Global Awareness*. Red. N. Noddings. New York
- Gärdenfors P. (2007). *Understanding Cultural Patterns*. [W:] *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*. Red. M.M. Suarez-Orozco. Berkeley
- Gounari P. (2008). *Unlearning the Official History: Agency and Pedagogies of Possibility*. [W:] *Ideologies in Education. Unmasking the Trap of Teaching Neutrality*. Red. L.I. Bartolome. New York
- Gutek G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk
- Hahn C.L. (2008). *Education for Citizenship and Democracy in The United States*. [W:] *Education for Citizenship and Democracy*. Red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn. London
- Harris I. (2010). *History of Peace Education*. [W:] *Handbook on Peace Education*. Red. G. Salomon, E. Cairns. New York
- Heater D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London
- Kuczur T. (2008) *Ethnos i politics. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*. Toruń
- Kymlicka W. (2002) *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Oxford.
- Kwiatkowski P.T. (2008). *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*. Warszawa

- Landson-Billings G. (2005). *Differing Concepts of Citizenship: Schools and Communities as Sites of Civic Development*. [W:] *Educating Citizens for Global Awareness*. Red. N. Noddings. New York
- Lister R. (2008). *Od intymności do globalności: refleksje nad płciowym wymiarem obywatelstwa*. [W:] *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*. Red. E.H. Oleksy. Warszawa
- Mansilla V.B., Gardner H. (2007). *From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness*. [W:] *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*. Red. M.M. Suarez-Orozco. Berkeley
- McIntosh P. (2005). *Gender Perspective on Education for Global Citizenship*. [W:] *Educating Citizens for Global Awareness*. Red. N. Noddings. New York
- Melosik Z. (1994). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań
- Melosik Z. (1998a). *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*. [W:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski. Poznań-Toruń
- Melosik Z. (1998b). *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*. [W:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski. Poznań-Toruń
- Noddings N. (2005a). *Introduction. Educating citizens for global awareness*. New York
- Noddings N. (2005b). *What have we learned*. [W:] *Educating citizens for global awareness*. Red. N. Noddings. New York
- Oleksy E.H. (2008). *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*. Warszawa
- Osler A. (2009). *Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history*, "Educational Review", Vol. 61, No 1, February
- Salomon G., Cairns E. (2010). *Peace education. Setting the scene*. [W:] *Handbook on peace education*. Red. G. Salomon, E. Cairns. New York
- Smith A.D. (2007). *Nacjonalizm*. Warszawa
- Smith S.N., Fairman D. (2005). *The integration of conflict resolution into the high school curriculum: the example of workable peace*. [W:] *Educating citizens for global awareness*. Red. N. Noddings. New York
- Starkey H. (2008). *Antiracism*. [W:] *Education for citizenship and democracy*, Red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn. London
- Suarez-Orozco M.M. (2007). *Sattin C., Learning in the global era*. [W:] *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education*. Red. M. M. Suarez-Orozco. Berkeley, Los Angeles, London
- Thornton S.J. (2005). *Incorporating internationalism into social studies curriculum*. [W:] *Educating citizens for global awareness*. Red. N. Noddings. New York

Adresy internetowe:

- <http://wiadomosci.onet.pl/regionalne/wielka-brytania-i-Irlandia/brytyjczycy-nie-znaja-historii,1,5189275,wiadomosc.html>
- <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2012/jul/01/barbara-ellen-german-kids-nazism;>
- <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2046371/Teenage-pupils-believe-Winston-Churchill-TV-advert-dog.html>
- <http://www.welt.de/regionales/duesseldorf/article108390398/Schueler-halten-Nazi-Deutschland-fuer-Demokratie.html>

Citizenship Education and History – Reconstruction of the Western Debate

Summary

The author of the paper focuses on the postmodern criticism of modern approach towards the history education in the first part of the paper. She points out that from the modern perspective history education serves as a tool in a nation building process. She writes that some people still believe that during history courses young people acquire necessary historical knowledge, develop loyalty and commitment towards their nation. Additionally, there is an assumption that history education develops informed citizenry. The author of the paper refers to Keith Barton's and Linda Levstik's standpoint who are skeptical towards before mentioned assumption and they state that it is a controversial issue whether history education "can, or should contribute to citizenship".

Then she is trying to describe the contemporary approaches towards a concept of citizenship, explaining that it is perceived as a changing social construct. She also suggests that citizenship education has been changing over the times, trying to confront us with different approaches towards it.

In the next section, the author attempts to reconstruct the western debate concerning the issue of history education. The idea that history education should be the mean in the nation building process has been questioned. The history curricula are accused by the progressive scholars and professionals of being ethnocentric and hegemonic, and that they exclude minority groups. Some scholars suggest (e.g. Thornton, Gounari, Callan) that history is sanitized of the inconvenient facts or the histories of subjugated groups, in order to promote glories, myths, great ideas and victories of the dominant group and to preserve the spirit of a nation. The author of the paper suggests that this approach reveals that history education produces a specific type of civic identity, which is necessary to reproduce the dominant culture and sustain the political stability.

She also points out that the problem of teaching and learning history seems to be more complex in multicultural societies. She claims that the histories of minorities groups are shallow in the official history or they are simply absent. Some scholars suggest that history education is necessary to make reasonable decisions about current events, especially political. But the author of the paper refers to the current analysis and she finds that: "there is little evidence that history education leads to better-informed decisions on any widespread basis, or public policy is effectively informed by historical knowledge" (Barton, Levstik: 359).

The author agrees with other scholars that history education should develop critical thinking. She states that young people are accused of being ignorant in the sphere of historical knowledge and it is claimed that our societies suffer from historical amnesia. According to progressive scholars and educators, teaching history should be focused on the process which meets the triad of past-present-future. The author suggests that the chronological narrative method, which is widely used, is unable to develop critical thinking and does not provide knowledge about connections between the past and the present, so this approach need to be reinterpreted. She points out that the methods such as analyzing multiple sources, problem-solving, conflict-solving, negotiation, discussion, drama, role-play are promoted in the process of teaching history, that would reveal the dynamics of social process.

The author of the paper also focuses on the issue of peace education. She claims that some people maintain that peace is only a period between the wars. Thus, school curricula content

are war oriented and the peace process are not included. She maintains that in the historical context war is presented as a patriotic duty or the possibility to show how deep our love to our nation is. The main task of schools, from the perspective of war, is to maintain the image of an enemy and the permanent stand-by for a possible attack. If enemy is negated, she writes, then the culture of war would not exist anymore, because the truth is that “without enemy there can be no war”. She points out that some scholars promote the idea of peace education in the school curricula in order to reduce the potential social conflicts. The emphasis is put on multicultural, anti-racist and human rights education. She agrees with other scholars who indicate that it is important to change the historical narratives which very often include injustice, human rights violation, genocide, prejudice towards the same nation or towards “the others”. The author states that a great effort should be made to incorporate the conflict resolution practice and peace education into school curricula.

The author of the paper concludes that history education should be about general education that would develop critical thinking in the future generations. She also supports the standpoint of James A. Banks or Zbyszko Melosik, who maintain that there should be a balance between global and local orientation in the citizenship education. The author claims that neither we are able to educate children only from the nation state perspective, nor can we teach them only about global concerns. Thus, the balance must be achieved.

Secondly, she believes that history can be reinterpreted to be, as Gounari suggests: less exclusionary, less violent, less unjust, and more humane. She states that we cannot change what has been and what has happened but we can change our perception, understanding and narration of the past. Although she warns us that every attempt of re-interpreting, re-constructing and re-thinking of the history narratives is entwined by particular ideology and teaching is never a neutral process. Thirdly, she states that young people need to possess not only skills of critical thinking but also the ability to negotiate and discuss multicultural society issues. Understanding of the “others”, in her opinion, seem to be a key concept in the peacemaking process.

