

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

ORCID 0000-0002-2422-6405

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

BOHATERSTWO NARODOWE W KONTEKŚCIE ŚWIECKIM I RELIGIJNYM - O POWIĄZANIACH MIĘDZY NACJONALIZMEM, RELIGIĄ A EDUKACJĄ

ABSTRACT. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Bohaterstwo narodowe w kontekście świeckim i religijnym – o powiązaniach między nacjonalizmem, religią a edukacją* [National Heroism in the Secular and Religious Context – Links Between Nationalism, Religion and Education]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 163-182. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.10

A general theme of the text to discuss ideological mechanisms of non-representation of politically legitimized knowledge of underprivileged groups in the society, including women and religious or ethnic minorities in school textbooks, particularly in the area of history. Analysis of dominant views on the place of socially marginalized social groups in history textbook narratives and curricular objectives seems to be more important than ever before. Relating to Michel Foucault's concept of discourses of truth, the aim of the text is to consider the dominant regime of truth in relation to national heroism, religion and a citizenship ideal. National heroism narratives in history textbooks are always placed in a broader context of building representations of a national identity and attempting to develop a unified notion of good citizenship. Both the nationhood and citizenship perspectives are sometimes symbolically related to the attempt of shaping emotional identification with a dominant religion.

Key words: national heroism, nationalism, religion, education, social constructivism, textbook analysis

Wprowadzenie

Społeczny konstruktivism jako sposób patrzenia na rzeczywistość społeczną (będącą konstrukcją bądź interpretacją) oraz prawdę (będącą wielowymiarową i subiektywną) przyjęto w niniejszym tekście jako teoretyczny punkt wyjścia. Społeczno-konstruktivistyczne spojrzenie na zinstytucjonalizowaną edukację (w tym: szkolne nauczanie historii) opiera się na idei transmisji wiedzy jako swoistego „produktu” życia społecznego, będące-

go wynikiem nieustannej negocjacji znaczenia i interpretacji rzeczywistości społecznej. Konstruowanie świata instytucjonalnego przybiera formę reprezentacji, tworzonych na własny użytek oraz przynależnych tradycji i historii danej społeczności. Ma charakter jednocześnie reproduktywny i transformacyjny, zwłaszcza gdy zdamy sobie sprawę, że o świecie społecznym możemy mówić

mając na myśli wielostronną i daną rzeczywistość, która staje wobec jednostki w podobny sposób jak rzeczywistość świata przyrodniczego. Jedyne w tej postaci, jako świat obiektywny, układy społeczne mogą być przekazywane nowemu pokoleniu¹.

Tym samym, przekazywany świat instytucjonalny staje się w procesie socjalizacji rzeczywistością historyczną i obiektywną. Aby nie zniekształcić analizy świata społecznego, należy pamiętać o jego trzech kluczowych momentach dialektycznych: 1) rozumienia społeczeństwa jako wytworu ludzkiego; 2) równoczesnego rozumienia społeczeństwa jako rzeczywistości obiektywnej; 3) rozumienia człowieka jako wytworu społecznego. Jak podkreślali Peter Berger i Thomas Luckmann,

ta fundamentalna dialektyka społeczna w pełni jawi się dopiero wraz z przekazaniem społecznego świata nowemu pokoleniu (to znaczy z przyswojeniem go w wyniku socjalizacji)².

Inklinację człowieka do odbierania świata społecznego jako obiektywnego i interpretowania go za pomocą zewnętrznie i kolektywnie konstruowanych kategorii dostrzec można we wszystkich systemach reprezentacji kulturowej, spośród których język i obraz wydają się mieć najdonioślejsze znaczenie. To właśnie w języku i obrazie społecznie konstruowani są bohaterowie narodowi, obiektywizowani jako część porządku instytucjonalnego, a także eksternalizowani zgodnie z ideałami, normami, wartościami i zasobami materialnymi danej zbiorowości, zwanej (zwężając się) narodem.

Bohaterstwo narodowe jest wynikiem grupowego konsensusu, opartego na wspólnych celach grupowych. Historiografia bohaterów narodowych stanowi kluczową część wiedzy historycznej, przekazywanej w formie narracji z pokolenia na pokolenie. Upamiętnienie oraz umocnienie bohaterstwa narodowego dokonuje się w ramach rytuałów i ceremonii, a także – a może przede wszystkim – w ramach praktyk historiograficznych, które konstytuują obszar praktyki społecznej, zwanej pamięcią zbiorową. Pamięć zbiorowa, choć nie oparta na dowodach naukowych, łączy się do pewnego stopnia z nauką i refleksją historyczną, zwłaszcza gdy oficjalna historiografia świadomie inte-

¹ P.I. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 103.

² Tamże, s. 61.

gruje obrazy przeszłości podzielane, nawet intuicyjnie, przez większość społeczeństwa. Użytecznym pojęciem w tym kontekście wydaje się „tradycja wytworzona” (*invented tradition*) E. Hobsbawma, rozumiana przez Autora jako „zespół praktyk (...) natury rytualnej bądź symbolicznej, nastawionych na wpojenie pewnych wartości i norm poprzez powtarzanie”³. „Wytwarzanie tradycji”, także w kontekście budowania narracji bohaterstwa narodowego, może mieć ambiwalentny charakter, bowiem oznacza nie tylko konstruowanie, ale i „fabrykowanie sztucznej przeszłości, która miałaby funkcjonować jako oparty na faktach załączek nowej tradycji”⁴.

Bohater narodowy to szczególnie rodzaj bohatera. Funkcjonuje on bowiem w pamięci zbiorowej jako „świadek” i „twórca” wspólnoty narodowej. W tym sensie bohater narodowy ucieleśnia wartości danej wspólnoty narodowej i stanowi dowód na jej istnienie; jest uosobieniem ponadczasowego wzorca członkostwa w danej wspólnocie narodowej. Odpowiada na pytanie: „Jak powinno wyglądać idealne uczestnictwo we wspólnocie narodowej?” Podobnie jak w przypadku kultu przodków jako sposobu na „wytworzenie” wspólnoty narodowej, bohaterowie narodowi zajmują miejsce przypisane dawniej starszyźnie klanowej, odgrywając kluczową rolę w procesie „uwierzytelnienia” historycznej jedności danej populacji, połączonej wspólnym rysem kulturowym. Bohaterscy przodkowie ucieleśniają cechy kulturowe i momenty historyczne, uznane za fundamentalne dla powstania i przetrwania narodu. Ponadto, ów proces „uwierzytelnienia” historycznej jedności wokół idei bohaterstwa narodowego oparty jest na redykcjonistycznej argumentacji. Aby funkcjonować jako symbol jednolitości (i jedności) wspólnoty, bohaterstwo narodowe oparte jest na uproszczonej, a dzięki temu skierowanej do wszystkich potencjalnych członków grupy terytorialnej, interpretacji narodu. Bohater narodowy integruje ludzi z różnych grup etnicznych wokół ideologii narodowej. Anthony D. Smith podsumowuje znaczenie bohaterstwa narodowego w procesie konstruowania nacjonalizmu i tożsamości narodowej następująco:

Podczas gdy definicje wielkości i chwały są różne, każdy nacjonalizm wymaga podstaw cnoty i heroizmu, aby kierować i nadawać sens zadaniom regeneracji. Przyszłość społeczności etnicznej może czerpać znaczenie i kształtować się na opowieści o nieskazitelnym „złotym wieku”, kiedy mężczyźni byli „bohaterami”. Bohaterowie przedstawiają wzorce cnotliwego postępowania, a ich męstwo czynów budzi wiarę i odwagę uciśnionych i upadłych potomków⁵.

³ E. Hobsbawm, *Introduction: Inventing Traditions*, [w:] *The Invention of Tradition*, red. E. Hobsbawm, T. Ranger, Cambridge 1983, s. 1.

⁴ M. Sarot, *Counterfactuals and the Invention of Religious Traditions*, [w:] *Religious Identity and the Invention of Tradition*, red. J.W. van Henten, A., Houtepan, Assen 2001, s. 30.

⁵ A.D. Smith, *Myths and Memories of the Nation*, Oxford 1999, s. 65.

Bohaterowie narodowi są także „używani” do zabezpieczania i wzmacniania władzy wojskowych i biurokratycznych elit państwowych. Władza państwowa, zgodnie z ideą „hegemonii kulturowej”⁶ Gramsciego, jest ustanawiana zarówno poprzez przymus, jak i perswazję. Aby stworzyć wspólnotę łatwo poddających się mechanizmom rządzenia ludzi, połączonych wspólnotą wartości i wyrażającą zgodę na polityczną legitymację reżimu, grupa rządząca musi utrzymywać silny związek między ideą państwa a narodu. Bohater narodowy jest kluczowym elementem projekcji tejże legitymizacji, ukierunkowanej na ideę bezpiecznego i stabilnego państwa narodowego. Bohaterstwo narodowe to kolejny sposób na umocnienie powszechnego przywiązania do symboli narodowych i jako takie pełni funkcję państwowotwórczą. Jednak, budowanie państwa narodowego na podstawie narodowego heroizmu nie jest procesem podejmowanym wyłącznie przez grupę rządzącą i służącym jej interesom. W procesie „wytwarzania” i ugruntowywania ideologii pojawiają się – oprócz grupy dominującej – także grupy konkurencyjne. Ideologiczny projekt ugruntowywania państwa narodowego na fundamentach heroiczych jest procesem dynamicznym. Nawiązując do koncepcji „formacji dyskursywnej” Michaela Foucaulta⁷, państwa narodowe jako systemy ideologiczne kształtowane są poprzez praktyki pośredniczące, angażujące wiele podmiotów społecznych, także tych marginalizowanych. Zamiast uproszczonego spojrzenia na bohaterów narodowych jak na wytwory formacji odgórnej, warto spojrzeć na bohaterstwo narodowe jak na produkt różnorodnych działań grupowych oraz konkurencyjnych reżimów wiedzy. Bohaterstwo narodowe jest niewątpliwie społecznie skonstruowane, ale musimy pamiętać, że odnosi się ono do starszych tradycji i łączy różne wyobrażenia, z perspektywy zarówno proveniencji społecznej, jak i tradycji historycznej. Jak stwierdza Anthony D. Smith w *The Nation and History*, narody są nowoczesnymi bytami, ale niewątpliwie są zbudowane z „materiałów” wywodzących się ze starszych tradycji⁸.

Mityczna natura bohaterstwa narodowego nawiązuje do znanej koncepcji wspólnot wyobrażonych, w której Benedict Anderson wskazuje na mechanizm tworzenia świadomości narodowej, w ramach którego mity umożliwiają ludziom pochodzącym ze wspólnej przeszłości i będącym we wspólnej teraźniejszości wyobrażać sobie i powoływać do życia społecz-

⁶ A. Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, New York 1971.

⁷ In Foucault's terms, a discursive formation is a product of a group of relationships established between the authorities of emergence, delimitation and specification (M. Foucault, *The Archeology of Knowledge*, London 2002, s. 49).

⁸ A.D. Smith, *The Nation in History. Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*, Cambridge 2000.

ności narodowe. Budowanie historycznej jedności dla konkretnej populacji wymaga „wyobrażenia” wspólnych korzeni kulturowych, które najlepiej rosną na podłożu poświęcenia dla wspólnego (narodowego) dobra. B. Anderson odnosi się do „kulturowego znaczenia” cenotafów i grobowców wielkich poprzedników, wskazując na silne powinowactwo wyobraźni nacjonalistycznej z wyobrażeniem religijnym oraz identyfikując „kulturowe korzenie nacjonalizmu ze śmiercią”⁹. XVIII-wieczne idee narodu kształtowały „wielkie systemy kulturowe, które ją poprzedzały”, w tym jeden z najważniejszych punktów odniesienia: wspólnota religijna. Podobnie jak myśl religijna, myśl nacjonalistyczna również starała się uzasadnić sens nieuchronności ludzkiego cierpienia i śmierci; wieczność narodu otworzyła przestrzeń dla „świeckiej transformacji śmiertelności w ciągłość, przygodności w sens”¹⁰.

Aby zagwarantować mityczny charakter heroizmu narodowego, musi on często opierać się na złożonym splocie elementów religijnych i narodowych. Bohaterowie narodowi i bohaterki narodowe są często pokazywani zarówno w kontekście świeckim, jak i duchowym (religijnym). Bohaterstwo narodowe funkcjonuje wówczas jako forma politycznego uznania symboli religijnych i daje szansę na przyjrzenie się skomplikowanej naturze związków między religią a nacjonalizmem. Temat ten podejmuję w jednej z prowadzonych przeze mnie analiz¹¹, poświęconych religijnym ramom dyskursu narodowego w podręcznikach do historii. Analizie poddane zostały podręcznikowe narracje dwóch wielkich postaci historycznych: Jadwigi Andegaweńskiej oraz Jana Pawła II. Sposób, w jaki bohaterstwo narodowe (i obywatelstwo narodowe, w szerszym znaczeniu) przeplata się z językiem religijnym sprawia, że dominantą podręcznikowych narracji jest podkreślenie szczególnej religijnej misji i zwycięskiej przeszłości/przeznaczenia narodu polskiego. Religia jest w nich tak ściśle spleciona z nacjonalizmem, że znikają granice między tymi dwoma zjawiskami, a naród w podręcznikach do historii konstruowany jest jako agregacja tylko tych, którzy należą do określonej religii/są wierzący. Zarówno królowa Jadwiga, jak i Jan Paweł II są „świętymi bohaterami”, których świeckie (polityczne) motywacje i działania są w naturalny sposób powiązane z przekonaniami religijnymi. „Uświęcenie” bohaterów narodowych jest procesem kluczowym dla budowy nacjonalizmu i tożsamości narodowej, zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz. Steven Grosby opisuje ów proces wznoszenia się na najwyższy (bo religijny) poziom heroizmu dla chwalebnej przyszłości narodu w następujący sposób:

⁹ B. Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London - New York 2006, s. 10.

¹⁰ Tamże, s. 11.

¹¹ D. Hildebrandt-Wypych, *Religiously framed nation-talk in Polish history textbooks - John Paul II. and St. Jadwiga as national heroes* (wystąpienie konferencyjne, w druku).

Kiedy król lub bohater narodu zostaje świętym, naród przyłącza się do uniwersalnego porządku wszechświata, przyczyniając się w ten sposób do uzasadnienia jego terytorialnie ograniczonej odrębności kulturowej¹².

Sporną kwestią pozostaje jednak zakres, w jakim religia jest uważana za niezbędną dla nacjonalizmu. Jak ujmuje to Rogers Brubaker,

religia niekoniecznie określa granice narodu, ale dostarcza mitów, metafor i symboli, które są kluczowe dla dyskursywnej lub kultowej reprezentacji narodu¹³.

Jednocześnie, religia wydaje się chętnie wykorzystywana do umacniania i wyjaśniania ideologii nacjonalistycznej w określonych momentach dziejowych. W sytuacji braku zagrożenia moc religii do umacniania poczucia narodowej wspólnoty może słabnąć. Przychyła się do tej tezy R. Brubaker, który – cytując słowa Maxa Webera o zwycięskim kapitalizmie, który nie potrzebuje już religii – dodaje:

Bez względu na rolę religii w początkach nacjonalizmu, moglibyśmy powiedzieć to samo o zwycięskim nacjonalizmie w dzisiejszych czasach¹⁴.

Oprócz wyżej wspomnianego, funkcjonalnego splecenia religii z nacjonalizmem, istnieje sposób na zbadanie związku między religią a nacjonalizmem jako dwoma analogicznymi zjawiskami. Jak zilustrował wcześniej Carlton Hayes w swojej książce z 1926 roku *Eseje o nacjonalizmie*, związek między nacjonalizmem a religią opiera się na idei, że istnieje podobieństwo atrybutów, w tym wiara w jakąś zewnętrzną moc, ceremonie i rytuały, a także uczucie podziwu i czci, które czynią nacjonalizm formą religii. Z tej perspektywy nacjonalizm – podobnie jak religia – ma swoją teologię, mitologię i bogów, które uosabiają miłość i poświęcenie dla ojczyzny. Kult narodu zbudowany jest na własnych ceremoniach liturgicznych, przysięgach i świętach¹⁵. Nacjonalizm zainspirowany powszechną, jednoczącą misją chrześcijaństwa, „wynosi do rangi świętości wcześniejszą misję plemienną ludu wybranego”¹⁶. Naród oparty na plemiennym samopodziwie i samopobłaźliwości jest postrzegany jako transcendentna rzeczywistość, która nadaje sens wszystkim pozostałym dziedzinom życia. Nacjonalizm jako specyficzny „stan umysłu” wymaga bez-

¹² S. Grosby, *Nationalism*, Oxford 2005, s. 88; tenże, *Territoriality: The transcendental, primordial feature of modern societies*, Nations and Nationalism, 1995, 1, 2.

¹³ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, Cambridge 2015, s. 109-110.

¹⁴ Tamże, s. 111.

¹⁵ C. Hayes, *Essays on Nationalism*, Macmillan, New York 1926, s. 93-124; tenże, *Nationalism: A Religion*, Macmillan, New York 1960, s. 151-182.

¹⁶ C. Hayes, *Essays on Nationalism*, Macmillan, s. 124.

warunkowej lojalności, która tłamsi wszystkie inne lojalności. Jak zauważa Charles A. Kupchan, nacjonalizm

podnosi państwo narodowe do rangi bytu nadrzędnego – takiego, które wykracza poza klasę, pokrewieństwo lub regionalne powiązania w zarządzaniu lojalnością mas¹⁷.

Anthony D. Smith opisuje nacjonalizm jako praktykę społeczną porównywalną z religią, ponieważ jest „wiążąca, rytualnie powtarzalna i kolektywnie entuzjastyczna”¹⁸. Jego zadaniem jest stworzenie „jednej wspólnoty moralnej wiernych” poprzez wprowadzenie systemu wierzeń i praktyk, wspartych autentycznością quasi-świętości. Na jej straży stoi panteon postaci reprezentujących proroków i zbawicieli, którzy są „patriotycznymi bohaterami i geniuszami, ucieleśniającymi i będącymi wzorami autentyczności i samopoświęcenia dla wspólnoty”¹⁹.

Szkolne narracje historyczne

Szkoła została wymyślona jako miejsce kształtowania i przekształcania wiedzy, a także kształtowania w umysłach uczniów określonego obrazu rzeczywistości społecznej i politycznej. Rola szkoły jako instytucji przetwarzającej wiedzę jest zrozumiała tylko wówczas, kiedy uznamy jej ideologiczną funkcję. Jak wskazuje się w *Encyklopedii społecznych i kulturowych podstaw edukacji*,

Szkoły są miejscami walk politycznych i kulturowych. Program służy do zbudowania sieci założeń, które są uzasadnione i włączone w ścisłą relację z praktykami socjalizacyjnymi i procesami formułowania wiedzy²⁰.

Zależność edukacji od konkretnych ram ideologicznych jest wyrażona w sposób oficjalny i ukryty na etapie wyboru oficjalnej wiedzy (treści programowe kształcenia). Miejsce szkoły jako areny ideologicznych bitew o treści programowe między politycznymi grupami interesu było przedmiotem analiz takich krytycznych pedagogów ze szkoły neomarksistowskiej, jak Henry Giroux czy Peter McLaren. Wychodząc z założenia, iż główną funkcją edukacji jest utrzymanie, legitymizacja i reprodukcja nierówności klasowych,

¹⁷ Ch.A. Kupchan, *Introduction: Nationalism Resurgent*, [w:] *Nationalism and Nationalities in the New Europe*, red. Ch.A. Kupchan, New York 1995, s. 2.

¹⁸ A.D. Smith, *Chosen Peoples*, Oxford 2003, s. 4-5.

¹⁹ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, s. 103.

²⁰ J.M. Paraskeva, *Ideology of Schooling*, [w:] *Encyclopedia of Social and Cultural Foundations of Education*, red. E.F. Provenzo, J.P. Renaud, California 2009, s. 429.

stawiali sobie oni pytania: „dlaczego i jak poszczególne aspekty kultury kolektywnej są prezentowane w szkołach jako obiektywna, oparta na faktach wiedza” oraz „w jaki sposób oficjalna wiedza reprezentuje ideologiczne konfiguracje dominujących interesów w społeczeństwie”²¹. Edukacja oprócz reprodukcji nierówności odgrywa kluczową rolę ideologiczną w procesie ich uzasadniania i akceptacji. Zadaniem pedagogiki krytycznej jest wyposażenie nauczycieli i uczniów w narzędzia poznawcze do rozpoznawania powiązań między wiedzą a władzą. Kolejnym krokiem – rzadko podejmowanym przez aktorów edukacyjnych – jest występowanie przeciwko opresyjnym mechanizmom szkolnego aparatu ideologicznego, w tym ideologicznie ukierunkowanym treściom programowym, w ramach zarówno oficjalnego, jak i ukrytego programu. Kwestionowanie mechanizmów władzy i uprzywilejowania ma na celu wsparcie emancypacji i zaangażowania społecznego uczestników procesu edukacyjnego²². Będąca postulatem pedagogiki krytycznej zmiana społeczna wymaga przyjęcia takich

nawyków myślenia, czytania, pisania i mówienia, które wykraczają poza powierzchowne znaczenie, pierwsze wrażenie, dominujące mity, oficjalne wypowiedzi i tradycyjne klisze, otrzymaną mądrość i potoczne opinie, aby zrozumieć głębsze znaczenie, przyczyny źródłowe, kontekst społeczny, ideologię i osobiste konsekwencje działania, wydarzenia, przedmiotu, procesu, doświadczenia, tekstu, środków masowego przekazu i dyskursu²³.

Przyjęcie wyżej sygnalizowanej postawy krytycznej jest szczególnie pożądane w przypadku nauczania przedmiotów społecznych, w tym historii, na co zwraca uwagę James Loewen, który w książce pod wymownym tytułem *Lies My Teacher Told Me* („Kłamstwa, które opowiedział mi mój nauczyciel”), poświęconej kompleksowej analizie treści amerykańskich podręczników do historii, określa je mianem nienaukowych dokumentów politycznych, które próbują zaszczerpić patriotyzm bez zachęcania uczniów do zadawania pytań, a tym bardziej kwestionowania interpretacji wydarzeń historycznych. Loewen twierdzi, że podręczniki do historii są oparte na „retoryce pewności”, promującej „prawdę historyczną” i zniechęcającej do krytycznej analizy faktów w nich zawartych; dostarczają nadmiernej ilości nieistotnych i niecisłych szczegółów, pomijając często fakty dotyczące historii grup społecznie marginalizowanych (mniejszości etnicznych, kobiet, dzieci, mniejszości seksualnych). Jako przykład podaje sposób prowadzenia podręcznikowej narracji

²¹ Tamże, s. 430.

²² H.A. Giroux, *Cultural Studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals*, *Communication and Critical/Cultural Studies*, 2004, 1, s. 59-79; P. McLaren, *Life in Schools*, New York 1989.

²³ I. Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago 1992, s. 129.

jednego z bohaterów Ameryki, prezydenta Wilsona. Jego wielkość konstruowana jest wokół (popieranej przez większość społeczeństwa) niechęci wobec zaangażowania USA w I wojnę światową, a także aktywności Wilsona na rzecz bezpieczeństwa światowego na forum międzynarodowym w związku z ustanowieniem Ligi Narodów. Kojarzy się go z postępowymi reformami dotyczącymi praw wyborczych kobiet, przemilczając jednocześnie jego antydemokratyczną aktywność: w związku z wprowadzeniem przez rząd federalny segregacji rasowej oraz prowadzeniem przez USA interwencji wojskowych w obcych krajach. Jak wskazuje Loewen, większość podręczników w ogóle nie wspomina zaangażowania Wilsona w ustawodawstwo wprowadzające segregację rasową, a jedynie cztery poświęcają jego polityki rasowej dłuższe fragmenty tekstu.

Pominięcie lub zbagatelizowanie rasizmu Wilsona wykracza poza proste ukrycie wady charakteru; jest jawnie rasistowskie. Żadna czarna osoba nigdy nie uznałaby Wilsona za bohatera. Podręczniki, prezentujące go jako bohatera pisane są z białej perspektywy²⁴.

Znamiennie i niezwykle trafnie brzmią w tym kontekście słowa Williama Du Bois:

W badaniu historii zdumiewa nas powtarzanie się idei, że zło musi zostać zapomniane, zniekształcone, przekreślone (...) Musimy zapomnieć, że George Washington był właścicielem niewolników (...), a pamiętać po prostu to, co uważa się za wiarygodne i inspirujące. Oczywiście trudność z taką filozofią polega na tym, że historia traci na wartości jako źródło zachęty do działania i dobrego przykładu; ukazuje ona doskonałych ludzi i szlachetne narody, ale nie jest w stanie powiedzieć prawdy²⁵.

W procesie (re)konstruowania bohaterów narodowych kluczowe miejsca zajmuje szkolna narracja historyczna. Misją edukacji, a zwłaszcza edukacji historycznej, jest ciągle aktualizowanie przeszłości w teraźniejszości. Programy historii odzwierciedlają aktualną i upolitycznioną perspektywę (większości) społeczeństwa na temat przeszłości. Historyczna narracja szkoły jest odpowiedzialna za budowanie reprezentacji bohaterów nie tylko po prostu reprezentujących przeszłości, ale także zakorzenionych w aktualności; tworzenie bohaterów, postrzeganych jako „kamienie milowe”, które zespalają przeszłość, teraźniejszość i przyszłość mitologii narodowej²⁶.

²⁴ J.W. Loewen, *Lies my Teacher Told Me. Everything your American History Textbook Got Wrong*, New York - London - Toronto - Sidney - New Dehli 2007, s. 20.

²⁵ W.E.B. Du Bois, *Black Reconstruction*, Cleveland 1964, s. 722; J.W. Loewen, *Lies my Teacher Told Me*, s. 11.

²⁶ D. Hildebrandt-Wypych, *Religious Nation or National Religion: Poland's Heroes and the (Re) Construction of National Identity in History Textbooks*, [w:] *Globalisation and Historiography of National Leaders: Symbolic Representations in School Textbooks*, Dordrecht 2017, s. 105.

Najważniejszymi „narzędziami” do przechowywania, przekazywania i rozpowszechniania narracji o heroizmie są podręczniki do historii. Ich zasadniczą rolę, związaną z narracjami o bohaterach, jest określenie dominujących koncepcji narodowości, obywatelstwa i kultury narodowej. Z krytycznego punktu widzenia, podręczniki nie są po prostu książki *per se*, a jedynie

zbiory narracji o luźno powiązanych tematach, z których prawie żaden nie stanowi przykładu zadowalającego traktowania faktów z perspektywy naukowej lub pedagogicznej²⁷.

Co więcej, podręczniki zawierają tylko oficjalne narracje historyczne, które mają siłę ideologiczną opartą na kontrolowanych przez państwo standardach i programach nauczania. Standardy i programy reprezentują wartości oraz przekonania dominującej grupy na temat narodowości, przynależności i wykluczenia społeczności narodowej, a także wiodące reprezentacje tożsamości narodowej. Publicznie akceptowane obrazy przeszłości są rozpowszechniane przez państwa narodowe „w celu budowania tożsamości i przekazywania wartości moralnych, które chce ono [państwo – D.H.-W.], aby obecne i przyszłe pokolenia przyswoiły sobie i wspierały”²⁸. W wyniku odgórnego podejścia do tworzenia i rozpowszechniania wiedzy historycznej „treści programowe opierają się nie tylko na wiedzy historycznej, ale także na zbiorowych pragnieniach narodowych, potrzebach tożsamości i interesach politycznych”²⁹. Podręczniki są tu wypadkową interesów politycznych, gospodarczych i kulturowych różnych grup społecznych, rezultatem ich bitew i kompromisów.

Nacisk na wąską nacjonalistyczną interpretację przeszłości w podręcznikach do historii można postrzegać jako wynik kryzysu tożsamości, spowodowanego zmianą systemową z reżimów autorytarnych na demokratyczne (w krajach postkomunistycznych), a także siłami globalizacji kulturowej oraz imigracją w zachodnich demokracjach liberalnych. W opartych na ideologii liberalnej podręcznikach niektórych krajów europejskich, na przykład w Belgii „historia zorientowana na naród zostaje zastąpiona opowieścią eurocentryczną”³⁰. W krajach, w których do władzy dochodzą rządy prawicowe, presja często przyjmuje formę „ściślej kontroli nad produkcją podręczników”

²⁷ K.A. Crawford, S.J. Foster, *War nation memory: International Perspectives on World War II in school history textbooks*, Charlotte 2008, s. XIII.

²⁸ K. van Nieuwenhuysse, J.P. Valentim, *Introduction*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives*, red. K. van Nieuwenhuysse, J.P. Valentim, Charlotte 2018, s. 5.

²⁹ W. Wagner, K. Kello, I. Sakki, *Politics, Identity and Perspectives in History Textbooks*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks*, s. 32.

³⁰ Zob.: K. van Nieuwenhuysse, K. Wils, *Historical narratives and national identities. A qualitative study of young adults in Flanders*, *Journal of Belgian History*, 2015, XLV, s. 40-72.

w celu podporządkowania narracji historycznych idei moralnej wyższości jednego narodu, a także dominacji tradycyjnych wartości i wiodącej roli religii w historii państwa narodowego³¹.

Aby zaszczerpić w uczniach poczucie tożsamości narodowej, dumy narodowej i zbiorowej pamięci narodowej, na podręcznikowe narracje historyczne wpływ wywierają „nacjonalistyczne inklinacje w społeczno-politycznych programach współczesnych społeczeństw”³². Klasyczną ilustracją etnocentrycznych interpretacji wydarzenia historycznego jest wielość narodowych narracji z okresu II wojny światowej. Wydarzenia są pokazywane z kulturowego i geopolitycznego punktu widzenia każdego narodu, za każdym razem silnie korespondując ze współczesną polityką i dominującą ideologią. W. Wagner, K. Kello i I. Sakki przedstawiają perspektywę Stanów Zjednoczonych na temat II wojny światowej w następujący sposób:

Zamiast problematyzowania takich wydarzeń wojennych, jak rozlokowanie dwóch bomb nuklearnych albo zapraszania studentów do analizy różnych perspektyw historycznych, podręczniki historii w Stanach Zjednoczonych mają na celu stworzenie jednej wielkiej narracji (*a single grand narrative*), wychwalającej ich sukcesy i osiągnięcia. Te podręczniki ilustrują, w jaki sposób przeszłość wykorzystywana jest do wspierania obecnej ideologii i polityki³³.

Po raz kolejny należy zauważyć, że podręczniki historii są wytwarzane w ramach określonego zestawu (narzuconych i domyślnych) parametrów ideologicznych, kulturowych i politycznych. Obrazy przeszłości, obecne w szkolnych podręcznikach historii, nigdy nie są wolne od wartościowania, neutralne lub obiektywne. Zamiast rzeczywistych realiów historycznych mamy do czynienia z reprezentacjami rzeczywistości historycznej. Wyzwanie umieszczania „prawdy” w podręcznikach do historii nie jest związane z

obecnością w nich faktów historycznych, ale z tym, co historycy robią z nimi w zakresie selekcji i wyboru, ich przypisanego statusu oraz narzucenia ustrukturyzowanego i społecznie skonstruowanego wglądu w ich reprezentację³⁴.

Kluczową kwestią jest „kontekst wyjaśniający i narracyjny” związany – jak to ujmuje Hans Kellner – z „pytaniem o to, kto lub co może występować jako głos przeszłości w teraźniejszości”³⁵.

³¹ W. Wagner, K. Kello, I. Sakki, *Politics, Identity and Perspectives*, s. 34-35.

³² Tamże, s. 37.

³³ Tamże, s. 38; zob.: K.A. Crawford, S.J. Foster, *War nation memory*.

³⁴ K.A. Crawford, S.J. Foster, *War nation memory*, s. 7.

³⁵ H. Kellner, *Language and Historical Representation: Getting the Story Crooked*, Madison 1989, s. 1.

Obywatelstwo narodowe i religia jako elementy bohaterских narracji historycznych

Edukacja publiczna wydaje się jedną z najważniejszych instytucji społecznych przeżywających w ostatnich dekadach odrodzenie religijne. Wielu badaczy donosi o rozpoczętym w połowie lat 80. XX wieku i rosącym wpływie religii na instytucje publiczne, czego dowodem może być umocnienie sojuszu między państwem a Kościołem (bądź Kościołami, np. w Niemczech czy Holandii), dotyczącego gwarancji edukacji religijnej w szkołach publicznych (bądź finansowanych w całości ze środków publicznych)³⁶. Spoglądając szerzej, można z powodzeniem mówić o „dekaskularyzacji” i „powrocie religii” (*Rückkehr der Religionen*)³⁷, z centralnym składnikiem tego procesu, jakim jest wzrost wpływów religijnych na wcześniej zsekularyzowane instytucje państwowe, w tym szkołę³⁸. Afirmację religii w życiu publicznym podkreśla Jose Casanova w swoich rozważaniach na temat wzrostu politycznego i publicznego znaczenia różnorodnych ruchów religijnych na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych:

Przez całą dekadę lat 80. trudno było znaleźć poważny konflikt polityczny w dowolnym miejscu na świecie, za którym nie ukazywałaby się niespecjalnie skrywana ręka religii (...). Dekada, która rozpoczęła się w 1979 r. wraz z rewolucjami irańskimi i nikaraguańskimi, wizytą polskiego papieża w Polsce i ustanowieniem Moralnej Większości (*Moral Majority*), zakończyła się równie dramatycznie i dwuznacznie, jak się rozpoczęła, wraz z aferą Salmana Rushdiego, śmiercią Ajatollaha Chomeiniego, ostatecznym triumfem Solidarności, rozbrzmiewającym w całej Europie Wschodniej oraz wizytą Gorbaczowa u papieża³⁹.

Jak zauważa Taras⁴⁰, Kościół katolicki odegrał decydującą rolę w rozprzestrzenianiu się tak zwanego peryferyjnego nacjonalizmu w krajach kontrreformacji, w tym w Polsce. Przywództwo Kościoła w walce z zewnętrzną dominacją było w dużej mierze związane z obiektywną słabością państwa przez większą część historii Polski. Konsekwencje tych niezwykłych (dla Europy Zachodniej) relacji Kościół-państwo można odnotować nawet do dziś, kiedy

³⁶ B. Turner, *Islam, Religious Revival and the Sovereign State*, *The Muslim World*, 2007, 97, s. 412; E. Lisovskaya, *Religion's Uneasy Return to the Russian Schools: a contested and inconsistent desecularisation 'from above'*, [w:] *Religion and Education. Comparative and International Perspectives*, red. M. Sivasubramaniam, R. Hayhoe, Southampton 2018, s. 311; S. Niyozov, *Islamic Education in Post-Soviet Tajikistan: a tool in creating and sustaining a nation-state*, [w:] Tamże, s. 85.

³⁷ M. Riesebrodt, *Die Rückkehr der Religionen: Fundamentalismus und der 'Kampf der Kulturen'*, München 2000.

³⁸ J. Casanova, *Public Religions in the Modern World*, Chicago 1994.

³⁹ Tamże, s. 3-4.

⁴⁰ R. Taras, *Poland's Transition to a Democratic Republic: The Taming of the Sacred? [w:] The secular and the sacred. Nation, religion, and politics*, red. W. Safran, London 2003.

– według World Values Survey – Polska zajmuje szczególną pozycję wśród krajów postsocjalistycznych, biorąc pod uwagę niespotykany wpływ wartości tradycyjno-religijnych na wybory życiowe jej mieszkańców. Ponadto, dominuje etnocykliczna koncepcja narodu oparta na języku polskim, religii katolickiej i etnocentrycznej idei narodu kulturowego (*Kulturnation*) jako społeczno-historycznej tradycji konstruowania „dobrego obywatelstwa”. Ideał obywatelski wiąże się z symbiozą między Kościołem a społeczeństwem obywatelskim. Społeczna konstrukcja obywatelskiego nacjonalizmu jest wyraźnie rozpoznawalna w podręcznikach do historii.

Zespoleństwo świętości moralnej i przywództwa politycznego w bohaterkich narracjach zawartych w podręcznikach do historii można wyjaśniać opierając się na jednej z analitycznych perspektyw relacji między religią a nacjonalizmem: postrzegania samej religii jako przyczyny nacjonalizmu. Pogląd, że określona tradycja religijna kształtuje szczególną formę nacjonalizmu jest reprezentowany w różnych kontekstach kulturowych, czego przykładem może być wpływ kalwinizmu na nacjonalizm holenderski, pietyzmu – na nacjonalizm niemiecki, prawosławia – na nacjonalizm na Bałkanach lub katolicyzmu – na nacjonalizm polski⁴¹. R. Brubaker wymienia jeszcze jedną analityczną perspektywę powiązania religii z nacjonalizmem: wnikanie religii do dyskursu narodowego lub przeplatanie się religii z dyskursem narodowym. Z jednej strony, religia określa granice narodu i „może służyć jako główny marker diakrytyczny, który umożliwia identyfikację pochodzenia etnicznego lub narodowości”⁴², na przykład w ramach stereotypu Polak-katolik⁴³. Z drugiej strony, religia dostarcza mitów, symboli i metafor, które pomagają określić charakter, misję i tożsamość narodu, jak w przypadku polskiego mesjanizmu. Wyróżniająca misja Polski w świecie katolickim polega na procesie „religijnej alteracji dyskursu nacjonalistycznego”⁴⁴, w tym posługiwania się zabarwionym religijnie językiem i imaginariem symbolicznym, na przykład podczas prezentacji polskich bohaterów narodowych w podręcznikach do historii.

Odnosząc się do koncepcji dyskursów prawdy Michaela Foucaulta, celem namysłu nad podręcznikowymi narracjami bohaterów narodowych jest

⁴¹ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, Cambridge Massachusetts – London England 2017, s. 106.

⁴² Tamże, s. 109.

⁴³ Jak zauważa Bartosz Napieralski, fakt, że Kościół katolicki był główną instytucją, zachowującą polską kulturę i tradycję w okresie zaborów, czego rezultatem były prześladowania, doprowadził do swoistego zespolenia katolicyzmu i polskiej tożsamości narodowej. W tym właśnie okresie wyłonił się stereotyp Polaka-katolika, który stał się powszechnie akceptowany społecznie (B. Napieralski, *Political Catholicism and Euroscepticism. The Deviant Case of Poland in Comparative Perspective*, New York 2017).

⁴⁴ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, s. 110.

poszukiwanie dominującego reżimu prawdy w odniesieniu do wzorca narodowego heroizmu i ideału obywatelskiego. Szczególnym dyskursem jest obszar włączenia i wykluczenia, narzucony przez zbiór reguł historycznych, działający poprzez różnorodne praktyki polityczne i społeczne, w ramach których niektórym przekazuje się wiedzę i władzę, a innym jej się odmawia. Jak stwierdza M. Foucault:

Każde społeczeństwo ma swój własny reżim prawdy, swoją „ogólną politykę” prawdy: to znaczy takie rodzaj dyskursu, który ją akceptuje i czyni prawdziwą; mechanizmy i instancje, które pozwalają rozróżnić prawdziwe i fałszywe stwierdzenia i środki, za pomocą których każde z powyższych jest sankcjonowane; techniki i procedury przydające wartości poznawaniu prawdy; status osób, którzy wyposażeni zostali w kompetencje określania, co jest prawdą⁴⁵.

Konstrukcja „reżimu prawdy” opiera się na wybranych i promowanych „dyskursach prawdy”. Ich rola wiąże się przede wszystkim z utrzymaniem władzy i wiedzy w systemach edukacyjnych. Rozpowszechnianie prawdy w społeczeństwie odbywa się za pośrednictwem publicznych instytucji informacyjnych i edukacyjnych, takich jak szkoły, uniwersytety i media, także w ramach dyskursów eksperckich i naukowych. Dyskursy czerpią swój autorytet i ważność z polegania na metodzie naukowej. W ramach procesu produkcji (przez intelektualistów), regulacji (przez specjalistów) i dystrybucji (przez media, polityków lub innych urzędników państwowych, w tym nauczycieli), dyskursy konstruowane są jako prawdziwe. Prawda (także ta o narodowym heroizmie) staje się potężną siłą kontrolującą, działającą w ramach zmieniających się form hegemonii kulturowej, politycznej i gospodarczej⁴⁶.

Kluczowe pytanie dotyczy tego, w jaki sposób narracje o narodowym heroizmie w podręcznikach do historii konceptualizują pojęcie dobrego obywatelstwa. Peter Yeandle, w swojej książce o polityce nauczania historii w przedwojennej imperialnej Anglii, wskazuje na kluczowe znaczenie bohaterkich historii, które miały wywoływać nastroje patriotyczne, wpajać odpowiednie wartości i pomagać w internalizacji zasad obywatelstwa narodowego. Przytacza badania historyczne Patricka Brindle⁴⁷, którego rozmówcy (w ramach przekazywanych historii ustnych) – byli studenci historii – wspominają: „Opuściłem szkołę dumny z bycia członkiem wielkiego narodu”⁴⁸. Aby wpoić uczucie dumy narodowej, nauczanie historii wykraczało poza znajomość fak-

⁴⁵ M. Foucault, *Truth and Power*, [w:] *Power: Essential Works of Michel Foucault*, volume 3, red. J.D. Faubion, New York 2000, s. 131.

⁴⁶ Tamże, s. 133.

⁴⁷ P. Brindle, *Past Histories: History and the Elementary School Classroom in the early 20th-Century England* (Unpublished PhD thesis, University of Cambridge 1999).

⁴⁸ P. Yeandle, „Heroes into Zeroes”? *The Politics of (Not) Teaching England's Imperial Past*, *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 2015, 42, 5, s. 163.

tów, nie próbując nawet kształtować umiejętności krytycznej ich oceny. Jak podkreśla Yeandle,

historię imperialną wpajano, a także fabrykowano, w oparciu o wspólny kanon zdominowanych przez wielkie postacie opowieści, opartych na pół-mitycznych przygodach bohaterów⁴⁹.

Istnieje szczególny związek między dominującym wzorem obywatelstwa a wzorami narodowego bohaterstwa, promowanymi w podręcznikach. Politycy edukacyjni na całym świecie od dawna wykorzystują swoje narodowe programy nauczania historii jako narzędzie kształtowania tożsamości narodowej i promowania patriotyzmu. Niektórzy z tych liderów „używają” podręczników do historii, aby na nowo ustanowić lub upiększyć dziedzictwo przeszłości. Takie „rewaloryzujące” programy polityczne, w połączeniu z wielkimi bohaterskimi narracjami, obecnymi w większości podręczników do historii, kształtują współczesne wzorce moralne i symbole dumy narodowej. Te ostatnie nie są bezimienne: mają powszechnie rozpoznawalne twarze i nazwiska, budujące poczucie przynależności do wspólnoty narodowej i wyznaczające wzorzec obywatelstwa narodowego.

Moc tej perswazyjnej prezentacji bohaterstwa narodowego jest szczególnie intrygująca, kiedy zdamy sobie sprawę, iż dawne postacie są wynalazione/wymyślone na nowo (*reinvented*). Proces ponownego kreowania/wytwarzania postaci historycznych, symboli i narracji w podręcznikach do historii oparty jest na subiektywnej reinterpretacji, pozwalającej umieścić naród, nacjonalizm i tożsamość narodową we współczesnym kontekście. Jednakże narody, choć są współczesnymi zjawiskami, pozostają głęboko zakorzenione w wzorach etniczności ery przednarodowej. Narodowe mitologie zawsze mają swoje źródło w przeszłości i nie są po prostu wymyślane od podstaw. Podczas gdy elity polityczne w danym momencie dziejowym mogą próbować interpretować narodowe bohaterstwo w celu zabezpieczenia własnych, partykularnych interesów, są one (owe elity) zawsze ograniczone historycznym dziedzictwem grupy, do której „należy historia”⁵⁰. W Polsce najsilniejszy polityczny wpływ na sposób definiowania narodu wywarła Narodowa Demokracja, której ideologia ogniskowała się wręcz wokół pojęcia „naród”, rozumianego jako wspólnota łącząca ludzi więzami nie obiektywnymi, ale duchowymi, wykraczającymi poza uzasadnienia historyczne, językowe czy kulturowe. Zdaniem wybitnego historyka Polski, Andrzeja Walickiego, to Roman Dmowski pozostaje głównym teoretykiem nacionali-

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob.: R. Smith, *Stories of Peoplehood. The Politics and Morals of Political Membership*, Cambridge 2003.

zmu i interesu narodowego w Polsce⁵¹. Choć fizyczną manifestacją narodu jest państwo, naród stanowi jednak coś więcej niż zbiorowość jednostek – jest wykraczającą poza rzeczywistość fizyczną wartością moralną i świadomością przynależności, obejmującą nie tylko żywych, ale i umarłych oraz jeszcze nie-narodzonych. Naród jest bytem samoistnym. W jednym z najsłynniejszych cytatów, bycie członkiem narodu polskiego określa R. Dmowski następująco:

Jestem nim nie dlatego tylko, że mówię po polsku, że inni mówiący tym samym językiem są mi duchowo bliżsi i bardziej dla mnie zrozumiali, że pewne moje osobiste sprawy łączą mię bliżej z nimi, niż z obcymi, ale także dlatego, że obok sfery życia osobistego, indywidualnego znam zbiorowe życie narodu, którego jestem częścią, że obok swoich spraw i interesów osobistych znam sprawy narodowe, interesy Polski jako całości, interesy najwyższe, dla których należy poświęcić to, czego dla osobistych spraw poświęcać nie wolno⁵².

To wyobrażanie narodu jako nie tylko wspólnoty etnicznej i językowej, ale także (a nawet przede wszystkim) jako wspólnoty transcendentnej, wykraczającej poza człowieczeństwo, stojącej ponad i w oderwaniu od jednostek ją tworzących, po dziś dzień pozostaje trwale zakorzenione w dyskursie publicznym (także w edukacji) w Polsce. Wpisane w to wyobrażenie narodu jest założenie o konieczności podejmowania wiecznej, międzynarodowej walki o tenże naród – o jego fizyczną (czyli państwową) egzystencję oraz o możliwości jego ekspansji. Wskazuje na to polski uczyony Roman Zimand, podkreślając, iż z członkostwem w tak rozumianym narodzie wiązał się udział w jego historycznej misji: walce o przetrwanie i ekspansję⁵³.

Uwagi końcowe

Nie ma wątpliwości, że nauczanie historii oparte na redukcjonistycznej transmisji wiedzy, mające na celu bezrefleksyjne wpojenie zbiorowej dumy ze wspólnej historii narodowej i uznanie zwycięskiej ścieżki narodu, nadal funkcjonuje jako główny cel lekcji nie tylko w polskim, ale i w systemach edukacyjnych świata. Sposób, w jaki politycy oświatowi traktują swoją przeszłość na lekcjach historii ma fundamentalne znaczenie dla wytworzenia „narodu”, kształtowania tożsamości narodowej i koncepcji obywatelstwa, a także dla kształtowania moralności zarówno osobistej, jak i zbiorowej w społeczeństwie głównego nurtu. W szczególności, narodowe narracje

⁵¹ A. Walicki, *The Three Traditions in Polish Patriotism and Their Contemporary Relevance*, The Polish Studies Center, cz. 1: 1886-1905.

⁵² R. Dmowski, *Myśli nowoczesnego Polaka*, Nowy Jork 1988, s. 26.

⁵³ R. Zimand, *Uwagi o teorii narodu na marginesie analizy nacjonalistycznej teorii narodu*, Studia Filozoficzne, 1967, 4.

o heroizmie zostały zaprojektowane w taki sposób, aby wzbudzać poczucia dumy narodowej i przynależności do jednego obywatelskiego imaginarium. Pół-mityczni bohaterowie z przeszłości spełniają potrzeby teraźniejszości: „pokazują” uczniom niezbędne cechy „dobrego obywatelstwa” i zachęcają ich do przyswajania przepisanych społecznie wartości moralnych. Tego rodzaju herbertiańska perspektywa nauczania i uczenia się (potwierdzająca centralny cel edukacji jako bezpośredni przekaz wartości moralnych) została również zaobserwowana w polskich podręcznikach historii⁵⁴. Rodzi się jednak pytanie, w jakim stopniu edukacja historyczna (w tym historie bohaterów narodowych) powinna być dopasowana do wymagań współczesności, a w jakim – zabezpieczać miejsce na wprowadzenie tradycyjnego i zostawiającego niewiele przestrzeni na refleksję nacjonalizmu. Jak apeluje Peter Yeandle, w debatach na temat reform edukacji powinno się zwracać uwagę na konieczność negocjowania w szkole i w klasie szkolnej „wąskiego nacjonalistycznego kaftana bezpieczeństwa”⁵⁵. Analizując obecność imperialistycznej interpretacji historii oraz imperialnych bohaterów w programach nauczania historii w szkołach angielskich, P. Yeandle podkreśla, iż celem reform programów nauczania historii powinno być promowanie bardziej krytycznego, świadomego i odpowiedzialnego społecznie podejścia do nauczania. Podobnie argumentują Brooke Blevins, Cinthia Salinas i Tony Talbert:

Dzięki krytycznemu myśleniu historycznemu jako modelowi pedagogicznemu studenci rozumieją, jak radzić sobie z dowodami historycznymi; rozważać kwestie historyczne, zwłaszcza te, które pozostają trwale w naszej demokracji; i zajmować się nierozwiązanymi historycznymi pytaniami i napięciami wskazującymi na bardziej integracyjną demokrację⁵⁶.

Nie będzie przesadą stwierdzenie, że osoby uczące się historii w modelu krytycznym stają się później obywatelami uruchamiającymi świadome myślenie krytyczne w życiu społecznym i politycznym.

Przechodząc do bardziej ogólnego pytania dotyczącego badań historycznych jako praktyki pedagogicznej, kluczową kwestią – również w przypadku narodowych opowieści o heroizmie – jest prowadzenie podczas lekcji historii narracji podmiotów innych niż grupa dominująca. Umożliwiają one nauczycielom „wyjście poza tradycyjny model nauczania, polegający na zapamięty-

⁵⁴ Szerzej na ten temat D. Hildebrandt-Wypych, *Religiously framed nation-talk in Polish history textbooks – John Paul II. and St. Jadwiga as national heroes*.

⁵⁵ P. Yeandle, „Heroes into Zeros”? s. 165.

⁵⁶ B.E. Blevins, C.S. Salinas, T.L. Tolbert, *Critical historical thinking. Enacting the Voice of the Other in the Social Studies Curriculum and Classroom*, [w:] *Critical Qualitative Research in Social Education*, red. C. White, Charlotte, NC 2015, s. 73.

waniu faktów – imion i dat⁵⁷. Rozwijają one w uczniach poczucie sprawczości i pozwalają im

konstruować własne interpretacje i rozumieć przeszłe wydarzenia, ujawniając znaczenie prób dowodowych, a także promując zmianę epistemologii historycznej oraz przywiązywanie większej wagi do różnorodności zasobów wiedzy historycznej⁵⁸.

Nauczanie historii z wielu perspektyw polega na wprowadzaniu niestandardowych interpretacji i przedstawianiu przeciwnych punktów widzenia na fakty historyczne. Przykład takiej strategii nauczania został zaproponowany w ramach projektu PRIME, będący skrótem od „Badania nad Pokojem na Bliskim Wschodzie” (*Peace Research in Middle East*). Jego celem było stworzenie uzupełniających materiałów dydaktycznych (broszury) dla żydowskich i arabskich uczniów w Izraelu, zaprojektowanych jako jednoczesne przedstawienie obu perspektyw – palestyńskiej i izraelskiej – na temat kluczowych momentów w ich wspólnej historii. Takie wydarzenia jak Deklaracja Balfoura z 1917 roku, wojna z Izraelem w 1948 roku lub Intifada w 1987 roku mają decydujące znaczenie dla budowy zarówno tożsamości narodowej, jak i etnicznej. Jak opisali W. Wagner, K. Kello i I. Sakki:

Powstała książka prezentowała żydowskie i palestyńskie głosy o wydarzeniach, umieszczone równolegle po lewej i prawej stronie strony, z pewną przestrzenią pomiędzy nimi, przeznaczoną do robienia notatek. Broszura ukazywała dosadnie, że to, co z jednej strony prezentowane było jako bohaterskie, z drugiej postrzegane było jako wynaturzone⁵⁹.

Powyższa zmiana perspektywy wydaje się istotna nie tylko w kontekście konfliktu między krajami/narodami/grupami etnicznymi. Można go również wykorzystać dla wzmocnienia dialogu międzykulturowego w ramach jednej wspólnoty narodowej i skonfrontowania studentów z wielością i różnorodnością głosów – zwykle słabiej słyszalnych – różnych podmiotów i grup historycznych. Wielość perspektyw w refleksji historycznej pochodziłaby „z różnych przestrzeni życia społecznego, takich jak klasy społeczne, płcie, zawody bądź subkultury”⁶⁰. Nauczanie historii z wielu perspektyw miałoby wówczas na celu dostarczenie niestandardowych interpretacji i przedstawienie przeciwnych do dominującego punktów widzenia na fakty historyczne w ramach jednej wspólnoty narodowej.

Aby zmniejszyć zagrożenie stronnictwymi narracjami historycznymi, potrzebna jest otwartość na niewygodne lub niezatwierdzone politycznie per-

⁵⁷ Tamże, s. 72.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ W. Wagner, K. Kello, I. Sakki, *Politics, Identity and Perspectives in History Textbooks*, s. 39.

⁶⁰ Tamże, s. 40.

spektywy i interpretacje. Zakres tej otwartości jest zawsze ograniczony ze względu na spójność narracyjną podręcznika, a wręcz fizycznie ograniczoną przestrzeń dla obecnej w przestrzeni społeczno-historycznej polifonii głosów. Decydujący jest jednak sposób, w jaki politycy edukacyjni radzą sobie z pułapką tymczasowości i arbitralności; czy są na tyle dojrzałe, aby pozwolić sobie na luksus wieloperspektywicznego nauczania historii i nie traktowanie głosów odbiegających od dominującej ideologii politycznej jako zagrożenia. Podręczniki historii zawsze pozostaną polityczne, ale ich punktem odniesienia może być szersza, długoterminowa i zrównoważona polityka, oparta na idei dialogu między różnymi grupami interesów, zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym. Krytyczne, wieloperspektywiczne i nie-fundamentalne podejście do bohaterstwa narodowego daje szansę na wyjście poza chwalebne i aksjomatyczne narracje oraz rozwój świadomego obywatelstwa, która „jest w stanie spojrzeć krytycznie na oficjalną/marginalizującą wiedzę, promując równość jako fundament programu sprawiedliwości społecznej”⁶¹. Szkolne lekcje historii powinny stać się symboliczną przestrzenią, w której uczniowie angażują się w badanie faktów historycznych i ich wielorakie interpretacje. Powinno to być miejsce, w którym uczniowie zachęceni są do spoglądania na dominujące wzory bohaterstwa narodowego w sposób krytyczny.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson B., *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London – New York 2006.
- Berger P.I., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Blevins B.E., Salinas C.S., Talbert T.L., *Critical historical thinking. Enacting the Voice of the Other in the Social Studies Curriculum and Classroom*, [in:] *Critical Qualitative Research in Social Education*, red. C. White, Information Age Publishing, Charlotte 2015.
- Brubaker R., *Grounds for Difference*, Harvard University Press, Cambridge 2015.
- Casanova J., *Public Religions in the Modern World*, University of Chicago Press, Chicago 1994.
- Connor W., *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton: Princeton University Press 1994.
- Crawford K.A., Foster S.J., *War nation memory: International Perspectives on World War II in school history textbooks*, Information Age Publishing, Charlotte 2008.
- Foucault M., *Truth and Power*, [w:] *Power: Essential Works of Michel Foucault*, volume 3, red. J.D. Faubion, The New Press, New York 2000.
- Foucault M., *The Archeology of Knowledge*, Routledge, London 2002.
- Gramsci A., *Selections from the Prison Notebooks*, International Publishers, New York 1971.

⁶¹ B.E. Blevins, C.S. Salinas, T.L. Tolbert, *Critical historical thinking. Enacting the Voice of the Other in the Social Studies Curriculum and Classroom*, [w:] *Critical Qualitative Research*, s. 73.

- Grosby S., *Territoriality: The transcendental, primordial feature of modern societies*, Nations and Nationalism, 1995.
- Hayes C., *Essays on Nationalism*, Macmillan, New York 1926.
- Hayes C., *Nationalism: A Religion*, Macmillan, New York 1960.
- Hildebrandt-Wypych D., *Religious Nation or National Religion: Poland's Heroes and the (Re) Construction of National Identity in History Textbooks*, [w:] *Globalisation and Historiography of National Leaders: Symbolic Representations in School Textbooks*, Springer, Dordrecht 2017.
- Hildebrandt-Wypych D., *Religiously framed nation-talk in Polish history textbooks – John Paul II. and St. Jadwiga as national heroes* (wystąpienie konferencyjne, w druku)
- Hobsbawm E., *Introduction: Inventing Traditions*, [w:] *The Invention of Tradition*, red. E. Hobsbawm, T. Ranger, Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Kellner H., *Language and Historical Representation: Getting the Story Crooked*, University of Wisconsin Press, Madison 1989.
- Kupchan Ch.A., *Introduction: Nationalism Resurgent*, [w:] *Nationalism and Nationalities in the New Europe*, red. Ch.A. Kupchan, Cornell University Press, New York 1995.
- Lisovskaya E., *Religion's Uneasy Return to the Russian Schools: a contested and inconsistent desecularisation 'from above'*, [w:] *Religion and Education. Comparative and International Perspectives*, red. M. Sivasubramaniam, R. Hayhoe, Symposium Books, Southampton 2018.
- Napieralski B., *Political Catholicism and Euroscepticism. The Deviant Case of Poland in Comparative Perspective*, Routledge, New York 2017.
- Nieuwenhuys K. van, Valentim J.P., *Introduction*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives*, red. K. van Nieuwenhuys, J.P. Valentim, Information Age Publishing, Charlotte 2018.
- Niyozov S., *Islamic Education in Post-Soviet Tajikistan: a tool in creating and sustaining a nation-state*, [w:] *Religion and Education. Comparative and International Perspectives*, red. M. Sivasubramaniam, R. Hayhoe, Symposium Books, Southampton 2018.
- Paraskeva J.M., *Ideology of Schooling*, [w:] *Encyclopedia of Social and Cultural Foundations of Education*, red. E.F. Provenzo, J.P. Renaud, Sage Publications, Thousand Oaks, California 2009.
- Riesebrodt, M., *Die Rückkehr der Religionen: Fundamentalismus und der 'Kampf der Kulturen'*, C.H. Beck Verlag, München 2000.
- Sarot, M., *Counterfactuals and the Invention of Religious Traditions*, [w:] *Religious Identity and the Invention of Tradition*, red. J.W. van Henten, A., Houtepan, Van Gorcum, Assen 2001.
- Smith A.D., *Myths and Memories of the Nation*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Smith A.D., *The Nation in History. Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*, Polity Press, Cambridge 2000.
- Smith A.D., *Chosen Peoples*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Turner B., *Islam, Religious Revival and the Sovereign State*, *The Muslim World*, 2007, 97.
- Wagner W., Kello K., Sakki I., *Politics, Identity and Perspectives in History Textbooks*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives*, red. K. van Nieuwenhuys, J.P. Valentim, Information Age Publishing, Charlotte 2018.
- Weigel G., *Witness to Hope. The Biography of Pope John Paul II. 1920-2005*, Harper Perennial, New York 2005.
- Yeandle P., "Heroes into Zeroes"? *The Politics of (Not) Teaching England's Imperial Past*, *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 2015, 42, 5.