

Mariusz MENZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Polska historia szkolna jako dyskurs władzy (wybrane przykłady)

Streszczenie: Artykuł przedstawia, w jaki sposób historia szkolna odzwierciedla bieżącą politykę historyczną państwa. Autor stawia tezę – sięgając do Michela Foucaulta – że stanowi ona zawsze dyskurs władzy. Jako przykład podaje przypadek chrztu Mieszka, który w zależności od zmieniających się kontekstów politycznych, społecznych i w mniejszym stopniu kulturowych, był i jest przedstawiany w edukacji szkolnej jako swoiste *signum temporis*. Sporo miejsca autor poświęca okresowi 1918–1939, pokazując, w jaki sposób programy szkolne do nauczania historii w tym czasie odbijały zmieniające się cele polityki historycznej rządzących. Historię szkolną jako dyskurs władzy uznaje autor za omnipotentny.

Słowa kluczowe: historia szkolna, dyskurs władzy, polityka historyczna, pamięć

Historii szkolnej (w rozumieniu przedmiotu nauczanego w szkole) w żadnym razie nie należy utożsamiać z jej akademicką odpowiedniczką – historią pojmowaną jako dyscyplina naukowa. Ta ostatnia pozostaje oczywiście z pierwszą w ścisłej korelacji, ale – co starano się wykazać niżej – w praktyce ten związek jest bardziej stanem postulatycznym niż rzeczywistym. Jako klucza pozwalającego na wyjaśnienie zasygnalizowanego problemu zastosowano pojęcie „dyskurs” w znaczeniu nadanym mu przez Michela Foucaulta (Foucaulta, 2002). Dzięki zaproponowanemu przez francuskiego badacza instrumentarium usiłowano wykazać – na przykładzie historii szkolnej – w jaki sposób praktyki edukacyjne są aktualizowane przez rządzących i jak odzwierciedlają tym samym bieżącą politykę historyczną¹.

¹ Termin „polityka historyczna” ma proveniencję niemiecką (*Geschichtspolitik*), gdyż po raz pierwszy został użyty w trakcie tzw. „sporu historyków”, który w latach 1986–1987 toczył się na łamach prasy zachodnioniemieckiej i dotyczył stosunku narodu niemieckiego do jego najnowszej historii. Debatę rozpoczęli niemieccy historycy konserwatywni (Friedrich Karl Fromme, Ernst Nolte, Andres Hillgruber, Mi-

Czym jest zatem dyskurs? Jak będzie rozumiany w niniejszym tekście? Wbrew pozorom sam Foucault nie ułatwia sprawy w przypadku pierwszego z pytań, gdyż – jak zauważył Paul Veyne – „słowo „dyskurs” istnieje u Foucaulta w bardzo szczególnym technicznym sensie i nie oznacza dokładnie tego, co wyraża” (Veyne, 2007, s. 7). A zatem – co wyraża dyskurs à la Foucault? Zdaniem Veyne’a termin ten odzwierciedla znajdujące się w polu społecznego (nie)widzenia praktyki polityczne, które francuski historyk przyrównał do „zakrytej części góry lodowej”, zaznaczając jednak, że nie stanowi ona obiektu/instancji różnej od wierzchołka, tylko znajduje się „poniżej linii widzialności” (Veyne, 2007, s. 33). Daje się zatem wyjaśnić w ten sam sposób, co reszta góry. Zacytujmy Veyne’a:

„Foucault mówi historykom tylko tyle: «Możecie dalej wyjaśniać historię tak, jak czyniliście to dotychczas. Ale uwaga: jeśli spojrzycie dokładnie, odrzucając wszystkie komunały, dostrzeżecie, że jest dużo więcej do wyjaśnienia, niż sądzicie. Istnieją osobliwe kontury, których nie dostrzegaliście».

Jeżeli historyk zajmie się z kolei nie tym, co ludzie czynią, lecz co mówią, metoda postępowania będzie taka sama. By opisać to, co zostaje powiedziane, słowo «dyskurs» wypływa spod pióra nie mniej naturalnie niż słowo «praktyka», by opisać to, co się praktykuje” (Veyne, 2007, s. 33–34).

Według interpretacji Veyne’a, którą przyjęto, dyskurs pozwala zatem na epistemologiczne „odkrycie” tego, że „obszar wypowiedzi złożony jest z uprzedzeń, przemilczeń, nieoczekiwanych wypukłości i załamań, których rozmówcy nie są w ogóle świadomi” (Veyne, 2007, s. 34). Ale – co autor *Imperium grecko-rzymskiego* wyraźnie podkreśla – dyskursu nie należy utożsamiać z semantyką, ideologią czy jakąś utajoną treścią.

chael Stürmer i Klaus Hildebrand), którzy zakwestionowali centralną rolę Holocaustu jako negatywnego mitu założycielskiego Republiki Federalnej Niemiec. Wywołali tym samym dyskusję nad koniecznością akcentowania tych aspektów niemieckiej historii, które miały dać Niemcom choć trochę poczucia dumy z ich własnej przeszłości, a nie tylko ciągle przypominać im o niemieckiej winie i wstydzie za własną historię. Termin „polityka historyczna” u swoich źródeł miał jednak charakter dezawuuujący. Został wprowadzony do dyskursu przez lewicowych intelektualistów niemieckich (np. Jürgena Habermasa), którzy postulaty konserwatywnych kolegów uznali za rewizjonistyczne. Na ten temat zob. więcej: A. Wolff-Powęska, 2011. W Polsce termin „polityka historyczna” pojawił się na początku XXI w. i stał się ważnym punktem w programie partii Prawo i Sprawiedliwość. Zob. więcej: *Polityka historyczna*, w: *Modi memorandi*, s. 378–387.

Nie należy też sądzić rzeczy wedle słów, gdyż słowa nas zwodzą, kiedy każą wierzyć w istnienie „naturalnych” obiektów/instancji, takich jak np. państwo, rządzący czy rządzeni. W rzeczywistości są one zaledwie korelatem odpowiednich praktyk, które je obiektywizują i w ten sposób czynią „naturalnymi”. W rzeczy samej nie są to jednak obiekty/instancje „naturalne”, lecz „historyczne”. Dyskurs jest zatem pochodną praktyk osadzonych w konkretnej rzeczywistości historycznej i społecznej. A ponieważ wyraża się w języku, który też jest osadzony w tej rzeczywistości, to przy odpowiednim rozszerzeniu pola patrzenia (i widzenia) można dostrzec jego „zanurzoną gramatykę”. Zatem pod powierzchnią dyskursu oficjalnego (przyznającego sobie status prawomocności) kryją się dyskursy nieprawomocne, niewidoczne gołym okiem. Ich odkrycie pozwala na ujawnienie faktycznie istniejących (stosowanych) praktyk, gdyż – raz jeszcze powtórzę – można je poznawać dzięki odpowiedniemu – podpowiedzianemu przez Foucaulta – badaniu dyskursu (czy lepiej: dyskursów).

Chcąc przejść do zasadniczej części wywodów, należy jeszcze przywołać słynną tezę Foucaulta, która została uwypuklona w tytule: „historia to dyskurs władzy” (Foucault, 1998, s. 74). Poprzez takie stwierdzenie Foucault chciał uświadomić nam, jaką rolę pełnili (i pełnią?) historycy w procesie legitymizowania/delegitymizowania władzy. W artykule starano się pokazać – na wybranych przykładach – że również historia szkolna jest dyskursem władzy, w której odbija się praktyka bieżącej polityki historycznej. Artykuł – co zrozumiałe – jest zaledwie przyczynkiem do podjęcia szerszych badań na ten temat.

Mieszko przyjmuje chrzest, czyli dyskurs (s)konstruowany na „dziś”

Jak wspomniano, wiele w szkolnej edukacji historycznej zależy od kontekstów aktualizujących rzekomo “nagie” fakty. Zjawisko to można ukazać na przykładzie przemian interpretacji chrztu Mieszka I z 966 roku, z jakimi autor tekstu zetknął się w swoim dotychczasowym doświadczeniu. Ze względu na zbliżającą się rocznicę 1050-lecia chrztu Mieszka I (tzw. „małe milenium”), przywołana kwestia wydaje się być niejako „na czasie”.

Wypada cofnąć się zatem do drugiej połowy lat 80. ubiegłego stulecia, kiedy to na lekcjach historii – tak jak pamięta je autor artykułu – najważniejszym kontekstem przy omawianiu chrztu Mieszka I był jego antynie-

miecki motyw. Mieszko przyjął zatem chrzest z rąk braci Czechów, aby uniknąć przymusu chrystianizacji z rąk Niemców. Wówczas to (choć uczniowie sobie tego nie uświadamiali) podręczniki szkolne ten właśnie „wierzchołek góry lodowej” szczególnie mocno eksponowały i to już od lat 60., co było wyrazem polityki historycznej genetycznie zakorzenionej jeszcze w okresie gomulkowski. Zatem jako maturzysta zdający historię na egzaminie dojrzałości wiedziałem, że: 1) Mieszko I chrzest przyjąć musiał, gdyż taka była dziejowa konieczność (determinizm jako element kształtowania uczniowskiej świadomości historycznej był celem ówczesnej polityki edukacyjnej państwa); 2) Mieszko, decydując się na chrzest, podjął decyzję *stricte* polityczną (ewentualne motywy religijne księcia Polan w oficjalnym dyskursie szkolnym nie miały oczywiście żadnego znaczenia); 3) Mieszko podejmując decyzję o chrzcie sprytnie uczynił to za pośrednictwem Czechów, unikając tym samym utraty suwerenności w przypadku przyjęcia chrztu z rąk niemieckich (w ten sposób historyczną decyzję Mieszka wpisywano *per analogiam*, acz ahistorycznie, w ówczesną sytuację geopolityczną, w której „braterska” Czechosłowacja, obok innych państw demokracji ludowych, była sojuszniczką Polski; a przy okazji wzmacniano i tak już silny stereotyp podstępного Niemca, „który jak świat światem nie będzie Polakowi bratem”).

Zarazem jednak, w trakcie ówczesnych studiów historycznych, można było przekonać się, że prezentowany w szkole „wierzchołek góry lodowej” stanowił tylko fantasmagorię. Wykładowcy wyjaśniali, że Czechy w 966 r. były częścią Rzeszy Niemieckiej i nie miały nawet własnego biskupstwa. Zatem antyniemiecki motyw chrztu Mieszka okazał się być tylko PRL-owską propagandą. Tak przynajmniej wówczas mogło się wydawać.

W konsekwencji na początku lat 90. młody nauczyciel historii, zaopatrzony w „prawdziwą” i „pewną” (bo akademicką) wiedzę historyczną, rozpoczynając pracę w szkole, mógł wierzyć, że fakty przemówią same. W jego przekonaniu historia szkolna nie była niczym więcej jak tylko pochodną historii rozumianej jako zobiektywizowany dyskurs naukowy. Szybko się jednak okazywało, że pedagog podlega uwarunkowaniom urzędowym i ucząc historii jest zobligowany realizować cele oraz treści zapisane w programie nauczania². W omawianym przypadku impliko-

² Dzisiaj jest to podstawa programowa.

wało to zmianę optyki, która z motywów zwróciła się w stronę skutków. W ten sposób wyłaniał się nowy „wierzchołek góry lodowej”, z którego można było dostrzec europejski wymiar decyzji Mieszka. Do czasu bowiem akcesji Polski do Unii Europejskiej zasadniczą osią edukacji historycznej w szkole była właśnie Europa. Stąd chrzest Mieszka w tej nowej perspektywie polityki historycznej bywał przyrównywany do wprowadzenia Polski do Europy, co traktowano jako równoważnik jej okcydentalizacji. Praktyka ta przysparza pewności, że historia szkolna *nolens volens* służy jednak bieżącej polityce państwa i w ten sposób stanowi bardziej dyskurs władzy niż wiedzy. Wspomniany stan rzeczy nie wyklucza jednak sytuacji zaskakujących i niespodziewanych, które nie wynikają bezpośrednio z polityki historycznej państwa, ale „z dołu” – od strony uczniów. Jako ilustracja może posłużyć pytanie jednej z uczennic, które padło na lekcji historii w polskiej szkole już kilka lat po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Uczennica zapytała, dlaczego dotychczas nikt nie interesował się siedmioma żonami Mieszka, które ten odprawił, zanim pojął Dobrawę i przyjął chrzest. Przyznam, że nigdy się nad tym nie zastanawiałem. Pytanie uświadamia mi jednak, że oprócz dyskursu władzy i implementowanej za jego pomocą polityki historycznej państwa, na lekcjach historii – w sprzyjających okolicznościach – może ujawnić się także inny (opozycyjny?) dyskurs, który odsłoni taki „wierzchołek góry lodowej”, który da sposobność dostrzeżenia dotychczas niedostrzeżonych. I to wbrew teleologii państwa, choć niekoniecznie przeciwko niej. Można zarazem zaryzykować tezę, że toczona w mediach dyskusja o gender mimochodem otworzyła szkolny dyskurs historyczny na perspektywę historii postkolonialnej, w której kręgu poznawczym znajdują się m.in. grupy dotychczas pozostające poza nawiasem Historii (tzw. *subaltern*). Foucault znów zdaje się mieć rację, kiedy stwierdza, że dyskurs uwidacznia istniejące praktyki społeczne. I miał rację, gdy wypowiadał do wykładowców i studentów Collège de France następujące słowa:

„Każdy system edukacji jest politycznym sposobem utrzymywania lub modyfikacji przyswajania dyskursów wraz z wiedzą i władzą, które te ze sobą niosą” (Foucault, 2002, s. 32).

Historia w służbie polityki, czyli dyskursy „wczorajsze”

Po tej mikroretrospekcji należy jednak wrócić na bardziej obiektywne tory i spróbować spojrzeć na historię szkolną z perspektywy jej historii.

Wypada zatem przekonać się – niejako „archeologicznie”³ – czy teza o historii jako dyskursie władzy ma uzasadnienie także w stosunku do dawnych praktyk edukacyjnych. Aby zobiektywizować (czyli przekroczyć subiektywne ramy pamięci autobiograficznej) sformułowane w tytule twierdzenie, przywołano niżej (oczywiście wybiórczo) szkolne dyskursy historyczne, które urzeczywistniały się w ostatnich dwóch stuleciach. Szczególną uwagę skierowano na okres dwudziestolecia międzywojennego, który potraktowano jako rozszerzające *exemplum*.

Historia jako samodzielny przedmiot pojawiła się w szkole dopiero w XVIII wieku i od samego początku pełniła ważną rolę w systemie ideowo-wychowawczym. Ten jej potencjał dostrzegł już Stanisław Konarski, który w *Collegium Nobilium* (a później w zreformowanym szkolnictwie pijarskim) uwzględnił historię w szkolnym zestawie przedmiotów, podkreślając równocześnie jej obywatelsko-patriotyczny charakter.

Prawdziwym przełomem okazała się jednak działalność Komisji Edukacji Narodowej, która z historii uczyniła przedmiot obowiązkowy na poziomie szkolnictwa średniego w całej Rzeczypospolitej (Kukulski, 1974). Opracowane wówczas przez Józefa Kajetana oraz Wincentego Skrzetuskich programy i podręczniki przepojone były duchem moralizatorskim i służyły kreowaniu nowego ideału obywatela-Polaka. W ten sposób szkolny dyskurs historii stał się dyskursem reformatorów, którzy na gruncie zasad Oświecenia mieli nadzieję ukształtować przyszłą elitę narodu, wyposażoną w narzędzia pozwalające utrzymać jej własne państwo (Maternicki, 1974).

Wiek XIX to lata niewoli, w których szkolna edukacja historyczna – co zrozumiale – służyła generalnie kierunkom polityki historycznej państw zaborczych. Wiek ten stanowił jednak doskonały okres dla rozwoju polskiej historiografii naukowej, którą tworzyli tak znakomici uczeni, jak Joachim Lelewel, Karol Szajnocha, Walerian Kalinka, Józef Szulski, Michał Bobrzyński, Władysław Smoleński, Tadeusz Korzon, Szymon Aszkenazy etc. Wnieśli oni ogromny wkład w budowę polskiej świadomości historycznej i razem z innymi twórcami kultury przyczynili się do rozprzestrzenienia się procesów tożsamościowych na dolne warstwy społeczeństwa.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 r. przyniosło wolność nauczania historii i dało możliwość ponownego kreowania przez państwo

³ Pojęcia „archeologicznie” użyto w znaczeniu nadanym przez Foucaulta (zob.: Foucault, 1977).

polityki historycznej. W tym celu od samego początku nadano historii wysoką rangę w systemie przedmiotów szkolnych, gdyż – jak określiła to niegdyś Anna Kulczykowska – miała ona „rekompensować straty duchowe i moralne narodu wynikłe z braku jej nauczania w okresie niewoli” (Kulczykowska, 1972, s. 54). Wierzano, że historia stanie się ważnym czynnikiem integrującym naród i że stworzy fundament pod społeczeństwo obywatelskie. Leon Rymar tak o tym pisał:

„Zmienione warunki naszego bytu historycznego wobec odzyskania niepodległości stawiają naukę historii w szkole przed wielkim zadaniem wypełnienia luki powstałej w naszej świadomości narodowej, skutkiem 150-letniej niewoli. [Celem jest] rozbudzenie tych uczuć, które nam jako Narodowi państwowemu są niezbędnie potrzebne do życia, wychowanie nowego typu obywatela-Polaka” (Rymar, 1925, s. 2).

Nadzieje i oczekiwania związane z nauczaniem historii były więc ogromne. Jej uprzywilejowanie w systemie przedmiotów ogólnokształcących u progu niepodległości nie powinno jednak dziwić. Z jednej strony, było ono formą odreagowania okresu niewoli; z drugiej, odzwierciedlało powszechne przekonanie, że ilość przełoży się na jakość i stworzy wspólną ramę historyczną dla narodu żyjącego przez ponad 100 lat w rozbiciu polityczno-państwowym.

Pierwsze programy nauczania, przyjęte przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1919–1922, przyniosły jednak falę krytyki i wywołały ogólnokrajową dyskusję. Zarzucano im przede wszystkim to, że zbyt obszernie traktują historię powszechną i redukują rolę historii Polski. Efektem były zmiany przeprowadzone w latach 1925–1926, w rezultacie których zredukowano w gimnazjach wszystkie te działy, które nie łączyły się z Polską; a dzieje ojczyste potraktowano jako oś spajającą cały kurs historii. Zaakcentowano też większe znaczenie historii najnowszej, co kierujący wówczas oświatą Stanisław Grabski na jednym z posiedzeń Sejmu uzasadniał:

„Jest anomalią, że dziecko w gimnazjum wychodzi z lepszą wiadomością Francji Ludwika XIV niż Francji współczesnej. [...] Uważam, że trzeba rozszerzyć znajomość współczesnego świata kosztem pomniejszenia zbyt nieraz odległej znajomości przeszłości historycznej” (cyt. za: Kulczykowska, 1972, s. 196).

Do bardzo istotnych wniosków można dojść, kiedy przeanalizuje się sformułowane w programach nauczania cele ideowo-wychowawcze. W pierwszych dokumentach pojawia się w przypadku gimnazjum niższego np. zapis, że celem nauczania historii jest „ideał obywatela polskiego,

zrośniętego w jedno z ideałem Polaka” (*Program gimnazjum państwowe-go*, 1919). W programie z roku 1925 zapis ten otrzymuje już formę bardziej kategoriyczno-zadaniową: „szczepić i pogłębiać uczucie miłości ojczyzny, wyrobić zrozumienie obowiązków względem narodu i państwa, budzić wolę do życia obywatelskiego”.

Jeżeli głębiej wczytać się w te cele, to w ich zapisie zauważyć można taką samą paralelną strukturę. Jeden i drugi zawierają bowiem zarówno postulat wychowania obywatelskiego, jak i wychowania narodowego. Wspólnym, a właściwie identycznym elementem pozostaje „budzenie woli obywatelskiej”.

W obu teleologiach nie było zatem różnic w pojmowaniu wychowania obywatelskiego; były natomiast w rozumieniu patriotyzmu i w pojmowaniu zasad wychowania narodowego. W programie z 1919 r. przez wychowanie narodowe rozumiano takie oddziaływanie na wychowanków, aby kształtować w nich poczucie przynależności do narodu – a w konsekwencji pogłębiać uczucie patriotyzmu. Jednocześnie praca wychowawcza miała przebiegać w kierunku kształtowania u wychowanków poczucia przynależności do społeczeństwa, które ze względu na wieloetniczną strukturę II Rzeczypospolitej było pojęciem o szerszej semantyce niż naród. W tym wyrażała się nieantagonistyczna idea wychowania narodowego sformułowana u progu niepodległości i odzwierciedlona w pierwszych programach nauczania. W wersji natomiast à la Grabski z 1925 roku znikają elementy odnoszące się do kształtowania poczucia społecznego i moralnego, a słowo patriotyzm uzyskuje tam bardziej emocjonalne sformułowanie „miłości do ojczyzny”. Co jednak najważniejsze, nauczyciel historii nie mógł już na polu ideowo-wychowawczym ograniczać się tylko do kształtowania świadomości narodowej i pogłębiania patriotyzmu, ale miał także „szczepić” miłość do Polski. Był to postulat wyrażający nowy kierunek polityki historycznej – asymilowania mniejszości narodowych. Szczepień dokonuje się bowiem po to, aby uodparniać organizmy przed zarazą/chorobą. A dla endeckiego ministra taką „chorobą” były narodowe aspiracje mniejszości kresowych. Po raz kolejny historia szkolna okazywała się być dyskursem rządzących. Postulat (nakaz) kształtowania wśród uczniów „zrozumienia obowiązków względem narodu i państwa” – jako swoiste *signum temporis* – stanowił już antycypację nowych, mniej liberalnych i mniej demokratycznych czasów.

Nowa władza, która zainstalowała się po warszawskim zamachu Józefa Piłsudskiego, od razu przystąpiła do rewizji programów nauczania historii. Nowy minister oświaty, Józef Mikułowski-Pomorski już 3 lipca 1926 r.

zatwierdził program, w którym symptomatycznie wyglądały teleologiczne zapisy. Przykładowo na poziomie gimnazjum wyższego „wychowanie człowieka i obywatela” zmieniono na „wychowanie moralne człowieka i obywatela” (*Program gimnazjum państwowego*, 1926, s. 9). Dodanie słowa „moralne” było wyraźnym nawiązaniem do sztandarowego hasła nowej ekipy, które przekształciło się w jej potoczną nazwę. Sanację w dyskursie piłsudczykowski pojmowano bowiem jako moralne uzdrowienie państwa. W programie z 1926 r. pojawił się jednak jeszcze bardziej charakterystyczny zapis, który *expressis verbis* odzwierciedlał dyskurs nowej władzy. Historii szkolnej postawiono bowiem sztandarowe zadanie: „utrwalenia przywiązania do państwa polskiego”. Edmund Długopolski tak ten cel komentował:

„Ten postulat patriotycznego wychowania młodzieży w państwie naszym narodowo niejednolitym, gdzie pozwala się na zakładanie szkół prowadzonych w duchu narodowym niepolskim, często także z językiem wykładowym niepolskim, zastąpiono właściwą wskazówką, że «nauka historii» ma w uczniach «utrwalić przywiązanie do państwa polskiego». To jest minimum, czego państwo od swych obywateli ma prawo wymagać” (Długopolski, 1927, s. 279).

Programy historii niemal błyskawicznie reagują na wszelkie zmiany polityczne. Można powiedzieć, że są wręcz ich barometrem. Jak starałem się wykazać, ten barometr dobrze reagował w przypadku nawet drobnych korekt w latach 20-tych. Tym bardziej dobrze odzwierciedlał zmiany zachodzące w zreformowanym w latach 30. przez Janusza Jędrzejewicza systemie szkolnictwa. Jego reforma dokonywała się przecież w duchu nowej polityki historycznej – tzw. „wychowania państwowego”. Można tu przywołać – gdyż dobrze on ilustruje tytułową tezę – zapis celów ideowo-wychowawczych sformułowanych w programie z 1934 r.:

„Nauka historii w gimnazjum winna w systematycznym kursie, którego podstawą jest historia Polski, dać młodzieży znajomość dziejów Polski oraz ważniejszych wydarzeń z dziejów powszechnych w takim doborze, by poznany materiał historyczny dał realną podstawę dla zrozumienia dzisiejszego życia polskiego. Przy szerszym i głębszym potraktowaniu nowoczesności, przy wysuwaniu na plan pierwszy tych zagadnień z przeszłości, które wiążą się z teraźniejszością, winno poznanie przejawów życia dawnych pokoleń we wszystkich jego dziedzinach (politycznej, ustrojowej, społeczno-gospodarczej i kulturalnej) dać młodzieży zrozumienie obowiązków względem Państwa Polskiego i ludzkości.

Przez wydobywanie z dziejów momentów pozytywnych, podkreślających rozkwit państwowości polskiej, kształtować się winno u młodzieży uczucie miłości Ojczyzny i przywiązanie do państwa, silne poczucie dumy z przynależności do niego oraz szacunek do jego tradycji. [...]

Wiadomości o przeszłości i kulturze mniejszości narodowych winny wzbudzić w młodzieży polskiej zainteresowanie się kulturą mniejszości i poszanowanie dla niej oraz wzbudzić w niej zrozumienie potrzeby obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego. Młodzież zaś mniejszości narodowej winna na podstawie poznania własnej przeszłości w związku z dziejami Polski wynieść ze szkoły życie się z kulturą polską i szacunek dla niej. Podkreślenie momentów czynnego i pozytywnego udziału mniejszości w państwowym życiu Polski winno wzmocnić w niej poczucie przynależności państwowej i odpowiedzialności obywatelskiej względem państwa” (*Program nauki w gimnazjum*, 1934).

Czego zatem sanacja oczekiwała od historii szkolnej? Bardzo wiele. Przede wszystkim tego, że będzie rzeczywistą *magistra vitae*. Że będzie służyła współczesności i stanie się jej tłumaczką. Że wpoi zrozumienie obowiązków względem państwa polskiego. Oczekiwano dalej od niej, że poprzez „wydobywanie z dziejów momentów pozytywnych”, będzie kształtowała pozytywne uczucia, takie jak: miłość do ojczyzny, przywiązanie do państwa polskiego, uczucie dumy z przynależności do niego, szacunek dla pracy ludzkiej i poszanowanie polskich tradycji. Przed historią postawiono też zadanie kształtowania postaw ideowych, obywatelskich i humanitarnych. Wreszcie historia szkolna miała być rodzajem terapii wobec problemu wieloetniczności Drugiej Rzeczypospolitej.

Program gimnazjalny z 1934 r. całkowicie i bez pardonów wpisywał się zatem w piłsudczykowski dyskurs władzy. To za jego pomocą dokonywano implementacji – podniesionej do rangi ideologii – polityki historycznej państwa.

Czegóż władza może chcieć więcej jeszcze od historii i szkoły?

Bez końca...

A zatem pora zakończyć ten tekst, który w założeniu był swoistym dialogiem (auto-dialogiem?) dyskursu pamięci i dyskursu wiedzy. W obu przypadkach wnioski sprowadzają się do potwierdzenia i rozszerzenia tezy Michaela Foucaulta, że historia (jako nauka i jako przedmiot szkolny) stanowi dyskurs władzy. W przypadku historii szkolnej jest to nawet dyskurs omnipotentny. I nie jest to tylko cecha reżimów niedemokratycz-

nych. Aby się o tym przekonać warto prześledzić zmiany, jakie zachodziły, zachodzą (i będą zachodzić!) w szkolnej edukacji historycznej III Rzeczypospolitej. Są one bowiem bardzo pouczające.

Historia niekoniecznie jest zatem nauczycielką życia. To raczej życie pisze historię – zwłaszcza polityczną.

Bibliografia

- Długopolski E. (1927), *Program nauki historii w szkole średniej*, „Kwartalnik Historyczny”, R. 41.
- Foucault M. (1977), *Archeologia wiedzy*, Warszawa.
- Foucault M. (1998), *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France 1976*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu, Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, przeł. M. Kozłowski, ąlowo/obraz/terytoria.
- Kukulski Z. (1923), *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, Lublin.
- Kulczykowska A. (1972), *Programy nauczania historii w Polsce 1918–1932*, Warszawa.
- Maternicki J. (1974), *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Polityka historyczna* (2014), w: *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, współpraca J. Kalicka, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 378–387.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe* (1925), część I (wydanie 7, zmienione), Warszawa.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski, historia, języki nowożytne* (1919), Warszawa.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny* (1922), Warszawa.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy* (1922), Warszawa.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny, klasyczny* (1926), Warszawa.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)* (1934), Lwów.
- Rymar L. (1925), *O celu nauczania historii w szkole średniej*, w: *Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6–8 grudnia*, t. I, Poznań.

Veyne P. (2007), *Foucault rewolucjonizuje historię*, przeł. T. Falkowski, Toruń.

Wolff-Powęska A. (2011), *Pamięć – brzemień i uwolnienie. Niemcy wobec nazistowskiej przeszłości (1945–2010)*, Wydawnictwo Zys i s-ka, Warszawa.

Polish school history as a discourse of authorities (chosen examples)

Summary

The paper presents how history as a school subject reflects the current historical policy of the State. Following Michel Foucault, history is claimed to always constitute the discourse of authorities. This is exemplified by the case of Mieszko's baptism, which is a sign of the times, having been presented in the school education depending on the changing political, social and – to a smaller extent – cultural contexts. Considerable room is devoted to the period from 1918–1939 to show how history curricula reflected the changing objectives of historical policy conducted by the authorities in this time. History as a school subject is considered omnipotent in the discourse of authorities.

Key words: school history, discourse of authorities, historical policy, remembrance