

Miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej

**Badania i refleksje
nad świadomością historyczną uczniów**

Mamie

DOROTA KARKUT

Miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej

**Badania i refleksje
nad świadomością historyczną uczniów**



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego
RZESZÓW 2017**

Recenzowała
prof. dr hab. MARIA JĘDRYCHOWSKA

Opracowanie redakcyjne i korekta
ELŻBIETA KOT

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie tekstu
TOMASZ TWARDOWSKI

Projekt okładki
MARLENA MAKIEL-HĘDRZAK

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2017

ISBN 978-83-7996-452-9

1436

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./fax 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 17,1; ark. druk. 17,375; zlec. red. 46/2017

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ I	
Świadomość historyczna uczniów jako przedmiot badań	15
1. Kluczowe pojęcia	15
2. Problematyka badawcza	28
3. Organizacja i przebieg badań	31
ROZDZIAŁ II	
Związki literatury i historii	36
1. Wyznaczniki i oblicza pisarstwa historycznego	36
2. Dzieło literackie jako źródło historyczne	46
ROZDZIAŁ III	
Koncepcje edukacji historycznej w perspektywie integracji języka polskiego i historii	51
1. Humanistyczna dydaktyka historii	51
2. Konteksty historyczne w nauczaniu języka polskiego	58
ROZDZIAŁ IV	
Kształcenie historyczne w strukturze programów i podręczników do języka polskiego i historii	65
1. Związki literatury i historii w programach nauczania języka polskiego	65
2. O historycznych kontekstach w podręcznikach do języka polskiego	73
2.1. Podręczniki jako narzędzie kształcenia świadomości historycznej uczniów.....	83
2.2. Problematyka aksjologiczna podręczników	91
2.3. Miejsce Sienkiewicza jako autora powieści historycznych w programach i podręcznikach szkolnych	97
3. Treści polonistyczne w podręcznikach historii	105
ROZDZIAŁ V	
Zainteresowania historyczne młodzieży	109
ROZDZIAŁ VI	
Czytanie książek historycznych przez młodzież	134
1. Doświadczenie historii w lekturze objętej rygorami szkolnego przymusu	137
2. Sienkiewicza lekcja historii	139
3. Literackie obrazy heroizmu w świadectwach II wojny światowej	163

ROZDZIAŁ VII

Kształcenie świadomości historycznej na lekcjach języka polskiego	178
1. Świadomość historyczna uczniów	178
2. Postacie historyczne jako wzorce osobowe w odbiorze uczniów	181
3. Nauczyciel języka polskiego wobec historii	195
4. Uwarunkowania kształcenia nauczycieli języka polskiego i historii	208
4.1. Przygotowanie studentów polonistyki do integracji literatury i historii	211
4.2. Scalanie treści kształcenia na studiach historycznych	217
Zakończenie	224
Bibliografia	232
Aneks	243
Nota wydawnicza	276

Wstęp

Każdy z nas niesie ze sobą w codziennym życiu przekonania na temat przeszłości, kształtują one nasze idee, ułatwiają odpowiedzi na nurtujące nas pytania, modelują strategie rozwiązywania problemów. Jest to tzw. przeszłość praktyczna¹, odmienna od przeszłości konstruowanej przez zawodowych historyków. Ta druga stanowi wersję ustaloną, oficjalną i opartą na teorii; istnieje w książkach, artykułach publikowanych przez specjalistów z dziedziny historii. Ma dla przeciętnego człowieka niewielką wartość z punktu widzenia rozumienia i wyjaśniania teraźniejszości. Próżno w niej bowiem szukać wskazówek postępowania. „Badamy przeszłość nie po to, by dowiedzieć się, co naprawdę się zdarzyło, czy by uprawomocnić teraźniejszość – uważa Hayden White – ale by dowiedzieć się, co to znaczy stanąć w obliczu przeszłości, którą chcielibyśmy odziedziczyć, a nie takiej, którą zostaliśmy obciążeni”². Świat z historią³ to: „określona przestrzeń myślenia historycznego, manifestująca się w postaci mniej lub bardziej krytycznej refleksji o przeszłości, pozwalająca nadawać sens teraźniejszości i wyznaczać cele oraz sposoby ich realizowania w przyszłości”⁴.

Zainteresowanie historią (swojej rodziny, miejscowości, regionu, kraju, w którym mieszkamy), w zależności od społecznego zapotrzebowania na jej wariant, przybiera różne formy i pełni rozmaite funkcje. Zdaniem Marcina Kuli historia może być argumentem, punktem odniesienia, odwołaniem do korzeni, znakiem tożsamości, *magistra vitae*, alfabetem, lepiszczem grupy, miejscem schronienia oraz źródłem dowartościowania, narzędziem legitymizacji i delegitymizacji, środkiem oporu, instrumentem oddania sprawiedliwości oraz rozliczenia winnych, a nawet rzeczą ciekawą i zabawną⁵.

Dla doświadczenia i rozumienia historii konieczne jest odwołanie się do kategorii pamięci. Paweł Rodak zauważa, że relacja między historią a pamięcią odnosi się do wymiaru publicznego i prywatnego, politycznego i pedagogicz-

¹ O edukacyjnym i etycznym aspekcie refleksji nad przeszłością pisze Ewa Domańska, popularyzatorka pisarstwa Haydena White’a. Zob. H. White, *Przeszłość praktyczna*, red. E. Domańska, Kraków 2014.

² Cyt. za: tamże, s. 279.

³ Zob. *Świat z historią*, red. P. Witek, M. Woźniak, Lublin 2010. Określenie to nawiązuje do książki Jerzego Topolskiego *Świat bez historii*, Poznań 1998.

⁴ *Przedmowa* [w:] *Świat z historią...*

⁵ M. Kula, *Krótki raport o użytkowaniu historii*, Warszawa 2004, s. 160–246.

nego, naukowego i publicystycznego. Pamiętanie historii określa w istotny sposób to, „jak postrzegamy samych siebie, społeczność, do której należymy (najbliższą nam wspólnotę społeczną, kulturową, narodową), wreszcie czasy, w których przyszło nam żyć”⁶.

Rzeczywistość, w której egzystują współcześni nauczyciele i uczniowie, nie sprzyja głębszemu poznawaniu historii. Zbyszko Melosik stwierdza, że „w społeczeństwie współczesnym zanika styl życia oparty na refleksji nad życiem i na poszukiwaniu sensu życia. Ideologia konsumpcji, ideologia przyjemności, przymus życia w natychmiastowości, społecznie skonstruowany nawyk «klikania» w rzeczywistość; wszystko to powoduje, iż pytania egzystencjalne przestają istnieć”⁷. Globalizacja rozumiana jako wędrówka elementów kultury różnych narodów zmniejsza potrzebę poznawania własnej kultury bądź ogranicza to poznanie do płytkiego i powierzchownego kontaktu. Zygmunt Bauman szeroko opisuje możliwe zagrożenia wypływające ze skutków procesów globalizacyjnych⁸. Zdaniem socjologa wraz z postępującą integracją Europy nadeszła era wolności, liberalizacji zachowań społecznych, indywidualności, multimedialności, interaktywności, dominacji kultury masowej, konsumpcjonizmu i zalewu informacyjnego. Brak stabilizacji ekonomicznej powoduje poczucie zagrożenia. W świecie bez wartości i drogowskazów człowiek jest skazany na zagubienie i bezradność, często zaczyna doświadczać kryzysu tożsamości.

Przemiany kultury współczesnej mają znaczący wpływ na kształtowanie tożsamości młodzieży i jej styl bycia⁹. Krystyna Szafraniec na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych w 2007 i 2008 roku wśród 16-latków i 19-latków dochodzi do konkluzji, że dzisiejsze młode pokolenie „jest dalece bardziej skoncentrowane na sobie (swoich potrzebach i swoim Ja), przyszłej pracy i karierze (której podporządkowuje wszystkie swoje inwestycje i osobiste szczęście)”¹⁰. Młodzi dążą do zdobywania wiedzy, którą traktują na ogół jako

⁶ J. Le Goff, *Historia i pamięć*, przekł. A. Gronowska, J. Stryczyk, wstęp P. Rodak, Warszawa 2007, s. 12. Spośród książek podejmujących problematykę historii i pamięci warto wymienić tytuły: Paula Ricoeura *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2006, Krzysztofa Pomiana *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006, oraz antologię teorii historiografii końca XX wieku *Pamięć, etyka, historia*, red. E. Domańska, Poznań 2002. Wśród tych publikacji nie może zabraknąć ostatniej książki papieża Jana Pawła II *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na progu tysiącleci*, wydanej 23 lutego 2003 r.

⁷ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej [w:] Młodzież wobec niegościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 18.

⁸ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.

⁹ Piszze o tym Zbyszko Melosik. Zob. tegoż, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej...*, s. 14–29.

¹⁰ Zob. K. Szafraniec, *Orientacje życiowe uczącej się młodzieży [w:] Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafraniec, Toruń 2011, s. 39.

narzędzie do osiągnięcia pozycji życiowej (zdobycia władzy albo sławy)¹¹. Pozostają aktywni, ambitni. Wierząc w sukces i budując plany na przyszłość, „nie boją się żyć; mają poczucie sprawstwa, mocy, kontroli nad rzeczywistością”¹².

Dzisiejsze nastolatki – w świetle wielu publikowanych diagnoz – starają się unikać wysiłku myślowego; poznają świat przez ekrany laptopów, telewizorów i telefonów komórkowych, spędzają czas, grając w gry komputerowe¹³. Uczniowie są mniej zainteresowani wiedzą ogólną o kraju i świecie, zbierają „krótkie”, niepełne, potrzebne w danym momencie informacje. Magda Karkowska ocenia, że: globalizacja z tendencją do ujednoczenia wzorów, wartości i stylów zachowań nie stymuluje ciekawości poznawczej współczesnej młodzieży¹⁴. Uczniowie nie chcą czytać, poznawać przeszłości, gdyż uważają, że wiedza historyczna jest niepotrzebna¹⁵. Często brak im drogowskazów, czują się zagubieni i dlatego poszukują wartości. Zazwyczaj jednak to kultura popularna kształtuje ich tożsamość: „To nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Jana Kochanowskiego diskutowana jest na dużej przerwie – zauważa Zbyszko Melosik – lecz artykuły drukowane w «Cosmopolitan» i «strategie przetrwania» zawarte w ostatniej przebojowej grze komputerowej”¹⁶.

Młodzi interesują się współczesnością, żyją w poczuciu teraźniejszości i tymczasowości¹⁷. Nauczyciele, krytycznie oceniający znajomość historii przez

¹¹ Zbyszko Melosik pisze o dwóch wariantach sukcesu: „pierwszy wyznaczony jest przez dążenie do władzy, stanowiska (pozycji) i pieniędzy, drugi – przez popularną sławę” (uzyskiwaną głównie poprzez „obecność w mediach”). Zob. tegoż, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej...*, s. 26.

¹² Tamże, s. 18.

¹³ Nazywani są „pokoleniem X” lub „pokoleniem Y”.

¹⁴ M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Łódź 2013, s. 179.

¹⁵ Kazimierz Ożóg mówi nawet o kryzysie czytania i pisania (zgodnego z zasadami ortografii i interpunkcji), mówienia (budowania zdań), rozumienia, pamięci i wyobraźni uczniów. Zob. K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzch kultury pisma* [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010. Przywoływana już w mojej książce badaczka tożsamości współczesnej młodzieży Magda Karkowska krytycznie ocenia literaturę stanowiącą kanon kulturowy, licznie reprezentowaną na liście lektur obowiązkowych, co w pewien sposób może tłumaczyć niechęć młodych ludzi do czytania. Karkowska twierdzi, że dzieła te: „raczej straszą młodzież, niż zachęcają, jeśli nie zawartością, to objętością, a może jednym i drugim, ale co ważniejsze, dostarczają stereotypowych obrazów przedstawicieli innych nacji, występujących na kartach książek”. Zob. tejsze, *Tożsamość młodzieży polskiej w perspektywie badań fenomenologicznych...*, s. 180–181.

¹⁶ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej...*, s. 17.

¹⁷ W ponowoczesności niektórzy głoszą „przerwę w historii, przerwę na teraźniejszość, w której karty do gry o zasadę konstrukcji świata zostają na nowo przetasowane”. Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Toruń 2010, s. 77. Informacje na temat charakterystyki nowej cywilizacji, zmienionej rzeczywistości społecznej (szkol-

młodzież¹⁸, twierdzą, że tylko nieliczni uczniowie wykazują zainteresowanie tą dziedziną wiedzy, rozniecane przez swoich rodziców i dziadków. Uczniowie w większości pojmują historię jako katalog dat i postaci, słabo dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe między wydarzeniami historycznymi, historia nie jawi się im więc jako proces¹⁹. Nie znają ani nie kojarzą podstawowych dat i wydarzeń historycznych, a także nazwisk osób związanych z przeszłością narodu²⁰. Ich wiedza jest nieuporządkowana, mylą daty i fakty dotyczące np. walk o odzyskanie niepodległości (powstanie listopadowe, styczniowe, Wiosna Ludów)²¹. Przedstawione opinie są zbieżne z badaniami empirycznymi socjologów dotyczącymi stosunku społeczeństwa do przeszłości i sposobów jej

nej) oraz młodego pokolenia przedstawia Stanisław Bortnowski. Zob. tegoż, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009 (tu rozdz. *Nowa cywilizacja, nowi młodzi*).

¹⁸ Potwierdzają tę diagnozę refleksje nauczycielki w gimnazjum, Wioletty Stachury, która stwierdza: „Dla dzieciaków, które są bezwstydnie ahistoryczne, dywagacje o zaborach, Szarych Szeregach czy – nie daj Boże – średniowieczu są nudne i niezrozumiałe”. W. Stachura, *Wartościowanie świata i literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 91. Potwierdzają to także opinie 50 nauczycieli języka polskiego szkół ponadgimnazjalnych z Sandomierza i Rzeszowa oraz innych miast Podkarpacia zebrane przeze mnie podczas badań o charakterze sondażowym przeprowadzonych w pierwszej połowie 2010 roku. Przedmiotem diagnozy były związki historii i języka polskiego. Szczegółowe wyniki i wnioski przedstawia artykuł: D. Karkut, *Między tradycją a nowoczesnością. Nauczyciel polonista wobec historii* [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Słupsk 2011.

¹⁹ Podobną opinię wyraża Kazimierz Ożóg, który pisze o kryzysie myślenia historycznego oraz pojmowania i uczenia się historii wśród młodego pokolenia. Zwraca uwagę na niechęć do zdobywania wiedzy historycznej, zanik myślenia historycznego, który jest efektem ponowoczesnej wizji czasu. Uważa, że historia została całkowicie zdominowana przez terażniejszość. Dzieje się tak pod wpływem mediów, które emitują sensacyjne i bardziej atrakcyjne wiadomości. Taka gloryfikacja terażniejszości powoduje zmiany w wartościowaniu zjawisk i wydarzeń historycznych oraz zanik wartości narodowych, a jednocześnie oddanie pola wartościom hedonistycznym i postawie konsumpcyjnej. Zob. K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego...*

²⁰ Łukasz Michalski, na podstawie badań przeprowadzonych nad młodzieżą szkół ponadpodstawowych aglomeracji warszawskiej, mówi o zawężeniu wiedzy historycznej, co poświadcza zauważony przez niego spadek liczby faktów, postaci i procesów historycznych, które współcześni uczniowie znają, identyfikują lub próbują wytłumaczyć. Por. Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej*, Warszawa 2015, s. 129. Trzeba jednak zauważyć, że historia jako przedmiot szkolny jest nauką ogromnie pamięciową, najczęściej przekazywaną w sposób mało problemowy, niewymagający od uczniów rozwiązywania zagadnień, niewciągający go w aktywność intelektualną. Szkoła zasypuje dziś uczniów dużą ilością faktów, nie prowokuje do szukania związków historii ze współczesnością, dlatego też nie pomaga zrozumieć współczesności. Pisze o tym historyk Marcin Kula. Zob. tegoż, *Wstęp* [w:] *Było nie minęło. Studia o działaniu z historią w tle*, red. M. Kula, Warszawa 2012.

²¹ Zob. W. Stachura, *Wartościowanie świata i literatury przez gimnazjalistów...*, s. 91.

przeżywania. Barbara Szacka wykazała, że na początku XXI wieku spadło zainteresowanie historią oraz nastąpiło skrócenie horyzontu czasowego do najbliższej przeszłości. Nowy sposób doświadczania przeszłości, charakterystyczny dla kultury współczesnej, cechuje skłonność do zmysłowego, intensywnego, bezpośredniego przeżywania przeszłości (np. w postaci rekonstrukcji historycznych²²), wiąże się z komercjalizacją czasu przeszłego²³.

W świetle tych refleksji warto się przyjrzeć najważniejszym zadaniom stojącym przed szkołą w XXI wieku. Wobec wyzwań współczesności uznaje się za konieczne organizowanie edukacji wokół czterech filarów kształcenia:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie;
- uczyć się, aby być²⁴.

Tak określone cele edukacyjne zakładają istnienie pewnego uniwersalnego zbioru wiedzy i umiejętności należących do wykształcenia ogólnego (czytanie, pisanie, liczenie, pamięć, uwaga, myślenie), które ułatwiają rozumienie siebie i otaczającego świata, a także rozbudzają potrzebę uczenia się przez całe życie, rozwijania zainteresowań i krytycyzmu. W odniesieniu do drugiego aspektu edukacji uczenie się polega na rozwijaniu kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami, aby móc oddziaływać na swoje środowisko, oraz zakłada umiejętność pracy grupowej. Z kolei uczenie harmonijnego współistnienia

²² Zjawisko rekonstrukcji historycznych, określane także jako odtwórstwo historyczne (*historical reenactment*), cieszy się współcześnie coraz większym zainteresowaniem. Dzięki bezpośredniemu kontaktowi z ożywioną historią stanowi dla młodego odbiorcy, jak i odtwórcy atrakcyjną formę przybliżania i odkrywania różnorodnych aspektów historii, przyczyniając się do rozwijania i pogłębiania zainteresowań przeszłością. Dlatego rekonstrukcje historyczne polegające na odtwarzaniu wydarzeń historycznych, bitew czy scen z życia codziennego za pomocą wytworzonych współcześnie artefaktów i odpowiedniej wizualizacji mogą stanowić potencjał edukacyjny dla nauczycieli i uczniów. Coraz częściej w szkołach organizowane są tzw. żywe lekcje historii z udziałem zaproszonych grup rekonstrukcji historycznych. Należy wszakże zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo nadmiernych uproszczeń historii pokazywanej jedynie jako zabawa. Zob. M. Bogacki, *Historical reenactment jako nowy sposób prezentacji przeszłości* [w:] „Do Broni! Magazyn rekonstrukcji historycznych” 2006, nr 4. Używane często zamiennie terminy „rekonstrukcja” i „odtwórstwo historyczne” nie są tożsame, co podkreśla Michał Paweleta, który wskazuje, że rekonstrukcja wiąże się z działaniem i podejściem naukowym, natomiast odtwórstwo polega na amatorskim wizualnym odtwarzaniu przeszłości. Zob. M. Paweleta, *Odtwórstwo historyczne* [w:] tegoż, *Przeszłość we współczesności, Studium metodologiczne archeologicznie kreowanej przeszłości w przestrzeni społecznej*, Poznań 2016, s. 262–270.

²³ B. Szacka, *Stosunek do przeszłości i jej przeżywanie w nowoczesnym świecie popkultury* [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, red. E. Domańska, R. Stobiecki, T. Wiślicz, Kraków 2014, s. 173–187.

²⁴ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998, s. 85.

w społeczeństwie wiąże się z umiejętnością życia we wspólnocie, współpracy z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej, rozwijaniem zrozumienia dla bliskich, ich historii, tradycji i duchowych wartości. Ostatnim z najważniejszych aspektów edukacji współczesnej powinno być przygotowanie do życia, do swobodnego i pełnego rozwoju człowieka w całym bogactwie jego osobowości, aby żadna z ludzkich zdolności (m.in. pamięć, fantazja, wrażliwość, inteligencja, umiejętność komunikacji, poczucie estetyki) nie została zaniedbana.

Taka wizja szkoły wynika z postrzegania nauczyciela jako Europejczyka²⁵ oraz przekonania, że zawód nauczyciela nie polega tylko na objaśnianiu uczniom świata, ale przede wszystkim na przygotowaniu ich do dokonywania samodzielnych wyborów życiowych i odnajdywania sensów egzystencji. W edukacji pojmowanej jako dialog nauczyciel stara się być równocześnie animatorem i menedżerem, kierownikiem procesu dydaktycznego organizującym działania uczniów i pobudzającym ich aktywność umysłową²⁶. Iwona Majewska-Opiełka wskazuje na nowe zadania stojące przed nauczycielem: „powinien dzisiaj być bardziej liderem – stymulować proces budowania i osiągania celów dydaktycznych, jak i wychowawczych, wywoływać u uczniów entuzjazm do nauki i poznawania świata oraz wyzwalać w nich to, co najlepsze”²⁷.

Ciągle ważne pozostaje pytanie o status tej profesji: czy jest to misja i powołanie, czy zawód²⁸. Z perspektywy celów edukacyjnych, a tym bardziej w odniesieniu do nauczycieli języka polskiego i historii warto zastanowić się, czy wciąż jeszcze pozostają osobami szczególnie odpowiadającymi za jakość formacji duchowo-intelektualnej młodego pokolenia. „Komu potrzebny polonista?” – zastanawia się Paweł Próchniak i przekonuje, jak ważny jest nadal ten zawód: „na lekcjach prowadzonych przez polonistę świat skurczony do granic metafory traci lub zyskuje sens [...] lekcje języka polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i urzędują wszystko po swojemu”²⁹. Nauczyciel stoi odpowiedzialnego i trudnego zadania kształcenia nowoczesnych, światłych Europejczyków, wprowadzania w obszar wspólnoty kulturowej i jednocześnie podtrzymywania oraz umacniania więzi młodego pokolenia z historią i kulturą własnego kraju przez przekazywanie temu pokoleniu ojczystych tradycji i dumy z polskich

²⁵ *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Cieszyn 2004.

²⁶ D. Żebrowska, *Poloniści wobec wyzwań współczesności [w:] Człowiek, szkoła, wspólnota. W kręgu edukacji społecznej (między zmianą a kontynuacją)*, red. M. Mendel, Toruń 2000.

²⁷ I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka. Droga rozwoju*, Sopot 2013, s. 342.

²⁸ *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2008.

²⁹ P. Próchniak, *Komu potrzebny polonista*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22, s. 36.

korzeni. W opinii Jana Tomkowskiego „historia bywa [też – D.K.] ciężarem, trudnym dziedzictwem niejednokrotnie komplikującym porozumienie między narodami, a także grupami społecznymi, a nawet jednostkami. Ale pozbyć się historii to wyrzec się pamięci – zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej. Bez naszej pamięci przeszłość stanie się martwa”³⁰.

Wyznaczenie wyjątkowej roli właśnie polonistom i nauczycielom historii wiąże się z przekonaniem, że nauczyciele humaniści „na drogach i bezdrożach współczesności”, „między bezradnością a nadzieją”³¹ przygotowują młodych ludzi do aktywnego i selektywnego czytania „tekstów” zmieniającej się rzeczywistości, co może uchronić wkraczających w dorosłość uczniów od cywilizacyjnego zagubienia i stania się łatwą zdobyczą „dogmatycznych uszczęśliwaczy ludzkości”³². Czytanie literatury – zdaniem Michała Pawła Markowskiego – jest: „otwieraniem drzwi, przez które wchodzą inni ludzie ze swoimi problemami, zachwytnymi, ze swoim sposobem mówienia, ze swoimi gestami, ze swoimi przerażeniami. Niektórzy z nich zostaną na dłużej, niektórzy szybko wyjdą, w popłochu lub w nudzie, albowiem nie wszystkie światy do siebie pasują, nie wszyscy goście bawią się w swoim towarzystwie równie dobrze”³³.

Tak rozumiana literatura tworzy językowy opis będący opowieścią naszej egzystencji, jednocześnie nadając sens naszemu życiu. „Życie na miarę literatury oznacza, że literatura pozwala poszerzyć nasze rozumienie świata, innych ludzi [...]. Pozwala dostrzec inne światy i innych ludzi w tych światach”³⁴.

Głównym zamierzeniem mojej książki jest refleksja nad świadomością historyczną uczniów, która stanowi ważny element tożsamości kulturowej. Publikacja składa się z dwóch części. Pierwsza część, zamknięta w czterech rozdziałach, ma charakter teoretyczny. Druga, obejmująca trzy rozdziały, ma wymiar badawczy. W rozdziale I, otwierającym rozważania teoretyczne, zdefiniowano i omówiono najważniejsze pojęcia, przedstawiono metodologię badań oraz cele, którym one służą. W rozdziale II scharakteryzowano relacje między literaturą a historią mające swoje odzwierciedlenie w pisarstwie historycznym. W dalszej części rozdziału zwrócono uwagę na znaczenie dzieła literackiego jako źródła historycznego. W rozdziale III omówiono koncepcję edukacji histo-

³⁰ J. Tomkowski, *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa 2004, s. 13.

³¹ Por. *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, red. E. Murawska, Toruń 2009.

³² W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli: blokady i szanse?* Warszawa 2000, s. 368–369.

³³ M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 1–2, s. 52.

³⁴ Tamże, s. 53.

rycznej w perspektywie integracji języka polskiego i historii jako przedmiotów nauczania. Ostatni, IV rozdział części teoretycznej poświęcono analizie podręczników do nauczania języka polskiego i historii. W rozdziale V, który otwiera część badawczą, podjęto próbę zrelacjonowania badań nad zainteresowaniami historycznymi uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na rolę czytelnictwa książek o tematyce historycznej w rozwijaniu zainteresowań przeszłością. Rozdział VI poświęcony jest odbiorowi powieści historycznych Henryka Sienkiewicza i prozy dokumentarnej z czasów II wojny światowej, reprezentowanej przez *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego i *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera. W ostatnim rozdziale zaprezentowano opinie nauczycieli języka polskiego oraz studentów polonistyki i historii na temat sposobów wprowadzania kontekstów historycznych w nauczaniu języka polskiego. Ważnym wątkiem tego rozdziału jest przygotowanie do zawodu nauczyciela języka polskiego i historii. Pracę kończy podsumowanie rezultatów badań.

Zaprezentowanie wyników badań dotyczących zainteresowań historycznych uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych oraz czytelnictwa literatury o tematyce historycznej służy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu poprzez poznawanie tego typu literatury kształtują się zainteresowania przeszłością? Pozwala ono na przyjrzenie się strategiom edukacyjnym nauczycieli języka polskiego, którzy kształtują świadomość historyczną uczniów, wskazanie korzyści dla nauczania literatury i historii wynikających z korelacji treści kształcenia tych przedmiotów, a także zwrócenie uwagi na trudności i bariery we współpracy polonistów i historyków.

Na koniec pragnę bardzo serdecznie podziękować osobom, których pomoc przyczyniła się do powstania tej książki. Szczególne wyrazy wdzięczności składam na ręce Pana Profesora Zenona Urygi za naukowe wsparcie, poświęcony czas oraz wszelkie sugestie pomocne w przygotowaniu niniejszej monografii. Dziękuję również recenzentce książki Pani Profesor Marii Jędrychowskiej, której wnikliwe uwagi oraz życzliwa i konstruktywna krytyka miały wpływ na ostateczny kształt publikacji. Podziękowania należą się także moim przyjaciółkom metodykom z Rzeszowa i z zaprzyjaźnionych ośrodków akademickich za cenne rady oraz miłą atmosferę sprzyjającą pracy naukowej.

Bardzo chciałabym podziękować moim Najbliższym za cierpliwość, zrozumienie i wspieranie mnie w trudnych momentach pracy nad książką.

ROZDZIAŁ I

Świadomość historyczna uczniów jako przedmiot badań

1. Kluczowe pojęcia

Historia to całokształt minionych działań ludzkich, to przeszłość od momentu, gdy na arenie dziejowej pojawił się człowiek. Historia jest światem, który przeminął, ale do którego historyk próbuje dotrzeć drogą uprawiania nauki lub pisarstwa.

W wielu ideach filozoficznych, społecznych i religijnych kluczową rolę odgrywa sposób rozumienia takich kategorii, jak czas i historia. Ludzie zawsze stawiali sobie pytania o sens historii. Fryderyk Nietzsche twierdził, że człowiek nie tylko ma jakąś historię, ale ją tworzy. Filozof wprawdzie nie był historykiem, przedstawiał jednak argumenty przeciwko współczesnemu odnoszeniu się do historii³⁵. W rozprawie *O pożytkach i szkodliwości historii dla życia* dowodził, że przeszłość jest nam potrzebna, abyśmy mogli żyć i działać. Historia może służyć człowiekowi na trzy sposoby: ten, kto działa i ma aspiracje, potrzebuje historii monumentalnej, która umożliwi odczucie minionej wielkości, wiecznej sławy. Ten, kto jest zwolennikiem historii swojego miasta, rodu, używa historii antykwarskiej jako patrioty lokalny. Z kolei historia krytyczna sprzyja tworzeniu nowych jakości, choć ma charakter destrukcyjny, bo odrzuca jako błędne to, co było³⁶. Nietzsche propagował potrzebę wartości w życiu człowieka, którą nauka zazwyczaj pomija, głosząc prymat wiedzy.

Zdaniem Michela Foucaulta jesteśmy skazani na historyczność, tylko w niej i poprzez nią jest możliwe zrozumienie samego siebie. Refleksja nad przeszłością stanowi jedyny klucz do terażniejszości, a zarazem do przyszłości. Dzięki niej możemy sformułować projekty przyszłych działań i wpływać aktywnie na kształtowanie zbiorowej i indywidualnej tożsamości³⁷.

³⁵ F. Nietzsche, *O pożytkach i szkodliwości historii dla życia* [w:] tegoż, *Niewczesne rozważania*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 1996.

³⁶ Zob. P. Okaj, *Historia wartości – wartość historii* [w:] *Historia interpretacji. Interpretacja historii*, red. M. Brodnicki, J. Jakubowska, K. Jaroń, Gdańsk 2012.

³⁷ Por. U. Zbereźniak, *Michel Foucault o interpretowaniu historii, czyli o użyteczności zmysłu historycznego dla terażniejszości* [w:] *Historia interpretacji...*

Tożsamość jest pojęciem interdyscyplinarnym, niezwykle szerokim i wieloznacznym, stanowi przedmiot dociekań różnych dyscyplin naukowych. Określana inaczej jako identyfikacja, samoświadomość i świadomość jednostki³⁸, pozwala porządkować, komunikować oraz rozumieć rzeczy i zjawiska dziejące się we wnętrzu jednostek i w obrębie zbiorowości. Tożsamość jednostki to ważny warunek jej prawidłowego i harmonijnego funkcjonowania we wszystkich wymiarach: duchowym, psychicznym, społecznym, kulturowym. Wyraża się ona w kilku aspektach ludzkiej aktywności, składają się na nią treści zawierające autocharakterystykę danej osoby (kondycja psychiczna, stany i uczucia, konkretne działania). Tożsamość realizuje się wyłącznie w relacjach międzyludzkich, jest poszukiwaniem prawdy o sobie, o innych i o świecie³⁹.

Świadomość to jedno z pojęć pierwotnych, które bardzo trudno zdefiniować. Jak pisze Renata Ziemińska, „Podstawą rozumienia tego pojęcia nie jest definicja, lecz doświadczenie bycia istotą świadomą”⁴⁰. Trzeba je nierozdzielnie łączyć z pracą mózgu, stanowi jedną z głównych kategorii badawczych współczesnej filozofii umysłu. Ziemińska opisuje dwa pojęcia świadomości: pierwszoosobowe (fenomenalne, transcendentalne) i trzecioosobowe (empiryczne). Przedstawia także dwie analogiczne perspektywy interpretowania podmiotu świadomości (ludzkiego „ja”) – fenomenalną i empiryczną. Ludzkie „ja” ma wiele warstw: „Pierwsza warstwa jest pierwotna i beztreściowa. Druga obejmuje już treści, które gromadzimy w procesie doświadczenia, całą przeszłość i oczekiwania na przyszłość. Ta warstwa «ja» buduje się przez całe życie [...] Obejmuje nasze postawy aksjologiczne, relacje ze światem i z ludźmi, naszą biografię, która wycisnęła piętno na naszej tożsamości. Trzecia warstwa dodaje też relacje z własnym ciałem, które zwykle stanowi integralną część tożsamości”⁴¹.

W rozważaniach nad tożsamością istotne tezy sformułował Charles Taylor. W ujęciu kanadyjskiego filozofa tożsamość jest procesem i posiada trzy wymiary: pierwszy kształtuje „horyzont moralny” człowieka i odnosi się do kategorii uniwersalnych, ogólnoludzkich, drugi zakłada istnienie sfery osobistej, zawiera elementy jednostkowe i oryginalne, trzeci stanowi tożsamość zbiorową, daje poczucie przynależności, sytuując jednostkę w obrębie narodu i społec-

³⁸ Takie równoważniki pojęciowe kategorii „tożsamość” wymienia Tadeusz Paleczny. Zob. tegoż, *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008, s. 19.

³⁹ Tamże, s. 20.

⁴⁰ R. Ziemińska, *Dwa pojęcia świadomości i podmiotu*, „Ethos” 2013, nr 1, s. 81. Różne podejścia do badań nad świadomością omawia Andrzej Klawiter w artykule *Świadomość. Wprowadzenie do współczesnych dyskusji* [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczobut, Kraków 2012, s. 353–394. Badacz opisuje poglądy zwolenników świadomości fenomenalnej, świadomości konstytuującej oraz neuronalnych korelatów świadomości (szukających w mózgu struktur i procesów odpowiadających za świadomość).

⁴¹ R. Ziemińska, *Dwa pojęcia świadomości i podmiotu...*, s. 89–90.

czeństwa⁴². Tożsamość z perspektywy filozoficznej przedstawia się najpełniej w ujęciu francuskiego myśliciela Paula Ricoeura. Jego zdaniem przybiera ona postać tożsamości osobowej (*idem* bycie tym samym, *ipse* bycie sobą), narracyjnej i etycznej. Człowiek jako podmiot buduje swoją tożsamość, kiedy podejmuje narrację, czyli potrafi opowiedzieć swoje życie. Tożsamość narracyjna otwiera drogę do tożsamości etycznej, która oznacza bycie osobą etyczno-moralną w obrębie wspólnoty, tzn. odpowiedzialną za swoje czyny⁴³. Fundamentem tożsamości człowieka jest jego istnienie w świecie. Człowiek jest istotą poznającą (refleksyjną), jako autor swej biografii i twórca tożsamości może decydować o swoich dążeniach, celach i wartościach.

Z punktu widzenia psychologii i nauk pokrewnych, np. pedagogiki, problematyka tożsamości jest ściśle związana z zagadnieniem podmiotowości człowieka. Badacze tych dyscyplin zastanawiają się, na czym polega wyjątkowy fenomen bycia istotą świadomą siebie, zachowującą poczucie indywidualności, jedności i odrębności od innych. Kwestia ludzkiej tożsamości jest jednym z centralnych zagadnień w psychologii osobowości. Problemem tożsamości zajął się szczegółowo norweski psychoanalityk Erik Erikson. Opracował on koncepcję rozwojową tożsamości, zwracając szczególną uwagę na okres zwany młodzieńczym, związany z dojrzewaniem, i kategorię „kryzysu tożsamości”, gdyż ma ona istotne znaczenie dla tworzenia tożsamości jednostkowej oraz osobowości człowieka dorosłego⁴⁴.

Socjologiczne ujęcie tożsamości obejmuje swym zakresem strukturę społeczną, instytucje, ideologie, symbole, wokół których funkcjonuje życie społeczne jednostek i grup. Kluczowym zagadnieniem dla tożsamości społecznej jest koncepcja Floriana Znanieckiego opisująca proces przyjmowania i uczenia się ról społecznych⁴⁵. Z kolei Zbigniew Bokszański przedstawia cztery modele tożsamości: model zdrowia tożsamości (tożsamość konstruowana jest w oparciu o wskazywanie ewentualnych źródeł jej zaburzenia), model interakcyjny tożsamości (tworzonej w interakcjach z członkami otoczenia społecznego), model światopoglądowy tożsamości (odwołujący się do przyjętych w społeczeństwie wzorów, wartości i etosu), model egologiczny tożsamości (związany z tworzeniem obrazu samego siebie w oparciu o genezę i transformacje zachodzące pod wpływem przeżyć z okresu dzieciństwa i warunków środowiskowych)⁴⁶.

⁴² Zob. Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 1995.

⁴³ Zagadnienia tożsamości narracyjnej przedstawione zostały w pracach Paula Ricoeura: *Filozofia osoby; O sobie samym jako innym*.

⁴⁴ Por. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

⁴⁵ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.

⁴⁶ Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989.

Tożsamość jako zjawisko społeczne obejmuje relacje jednostki wobec siebie samej (świadomość siebie) oraz relacje ze światem zewnętrznym (świadomość społecznego otoczenia zewnętrznego). Tożsamość nie istnieje poza systemem społecznym i kulturowym. Jednostka „przyswaja sobie określone elementy kulturowe i etyczne swojego otoczenia społecznego, staje się dzięki temu zdolnym do działania członkiem społeczeństwa i zarazem niepowtarzalnym, jedynym w swoim rodzaju indywiduum”⁴⁷. Tadeusz Paleczny podkreśla, że istotą tożsamości kulturowej „stają się utrwalone przez innych uczestników tej samej kultury symbole, wzorce i wartości”⁴⁸. Proces tworzenia tożsamości jest zatem wynikiem obcowania z tradycją kulturową przez interpretowanie znaków, dzieł, tekstów przynależnych do dziedzictwa przeszłości. Wiąże się on z tożsamością narodową identyfikowaną z „poczuciem przynależności własnej i innych do szerszej zbiorowości zwanej narodem, poprzez znajomość, akceptowanie i realizowanie wartości rdzennych, ten naród konstytuujących. Inaczej mówiąc, jest to identyfikacja z ojczyzną, która jest wspólnotą wartości rdzennych danego narodu”⁴⁹. Jest to również odkrywanie własnego człowieczeństwa, odrębności, inności poprzez spotkanie z drugim człowiekiem⁵⁰. W tych procesach przejawia się podmiotowość człowieka.

Problem tożsamości jednostki i zbiorowości nabiera szczególnego znaczenia w epoce ponowoczesności. Globalizacja jako zjawisko odzwierciedlające płynność, wieloznaczność epizodyczność, niestałość, „migotanie znaczeń”⁵¹ i fragmentaryzację rzeczywistości ma szerokie konsekwencje dla procesu konstruowania tożsamości. Zgodnie z tezą Zygmunta Baumana „odkrywamy” tożsamość, gdy nie jest ona już dana, lecz „zadana”⁵². Konstruowanie tożsamości w warunkach nowoczesności może przybierać następujące formy:

- tożsamości przezroczystej (jednostka pozostaje niewrażliwa na różnice kulturowe, nie odczuwa więzi z otoczeniem, brak jej empatii, wszędzie potrafi się zadomowić);
- tożsamości upozorowanej (jest to styl życia zorientowany na sukces i działanie, propagowany przez media, aprobujący ideę konsumpcji, który prowadzi do nieautentycznej postawy wobec siebie, świata i życia);

⁴⁷ E. Bilińska-Suchanek, *Tożsamość w świecie nieustannych zmian* [w:] *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*, red. E. Bilińska-Suchanek, Słupsk 2005, s. 13.

⁴⁸ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości...*, s. 169.

⁴⁹ S. Lenik, *Tożsamość narodowa młodych Polaków*, Częstochowa 2002, s. 56.

⁵⁰ Zob. E. Bilińska-Suchanek, *Tożsamość w świecie nieustannych zmian...*, s. 7–16.

⁵¹ Por. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość...*

⁵² Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

⁵² Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie* [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 29.

- tożsamości typu „supermarket” (skonstruowanej zgodnie z panującą modą, uzależnionej od oferty towarów, usług, z których każdy może wybierać to, co dla niego odpowiednie);
- tożsamości typu brzytwy (konstruowanie tożsamości fragmentarycznej prowadzącej do skrajnych postaw, np. fanatyzmu, ksenofobii, polegających na celebrowaniu różnicy, odcinaniu się od wszystkiego, co nie pasuje do przekonania, i zamykaniu się w obrębie własnego „ja”)⁵³.

Wielość i dostępność różnych schematycznych, często narzuconych stylów życia może stać się źródłem dylematów tożsamościowych współczesnego „globalnego nastolatka”⁵⁴, które polegają na problemach z definicją własnego „ja”. W świetle zarysowanych tu tendencji rolą edukacji jest dostrzeganie potencjału rozwojowego rozmaitych interpretacji świata i człowieka. Przede wszystkim należy podkreślić konieczność prowadzenia negocjacji z młodzieżą na temat wartości i wyborów moralnych, rozwijania krytycznego myślenia. Dostrzeżenie bogactwa różnorodności kulturowej jest inspirującą szansą na kreowanie poczucia podmiotowości młodego człowieka. Wzmacnianie tożsamości przez kontakt z innymi wartościami i doświadczeniami pozwala na aktywne poszukiwanie sensu własnej egzystencji, świadome kształtowanie własnej tożsamości.

Zachodzi ścisły związek pomiędzy tożsamością a pamięcią własnej przeszłości indywidualnej i zbiorowej. Ważne miejsce w dyskusjach na temat tożsamości i podmiotowości zajmuje kwestia roli historii w życiu człowieka i formułowanie projektów różnych do niej podejść. Według Jerzego Topolskiego „świadomość to aktywny stosunek do otaczającego świata, a zarazem zdawanie sobie sprawy z własnego zachowania”⁵⁵. W skład świadomości wchodzi dwa elementy: „wiedza o otaczającym człowieka świecie oraz system wartości, czyli zespół przekonań wartościujących i celów działania”⁵⁶. W najnowszej definicji, w odniesieniu do dydaktyki historii, świadomość historyczną tworzą trzy komponenty: „wiedza o przeszłości, wyobrażeniach i postaciach (także mitycznych), wyobrażeniach i mechanizmach rządzących biegiem dziejów; zespół poglądów i ocen dotyczących przeszłości; zestaw wartości i emocji związanych z przeszłością”⁵⁷. Są to „zjawiska związane z włączeniem prze-

⁵³ Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, s. 59–68.

⁵⁴ Kategorię „globalnego nastolatka” wprowadza Zbyszek Melosik. Zob. tegoż, *Młodzież i paradoksy kultury współczesnej* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 24.

⁵⁵ J. Topolski, *O pojęciu świadomości historycznej* [w:] *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Łódź 1981, s. 20.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, red. E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Warszawa 2008, s. 43.

szłości do aktualnej świadomości indywidualnej i społecznej, suma informacji, wyobrażeń, opinii, poglądów, w tym stereotypów, wartości i symboli oraz sposób myślenia o przeszłości, a także zachowań i czynności z tego wynikających⁵⁸. Hans Jürgen Pandel ujmuje świadomość historyczną jako strukturę mentalną składającą się z siedmiu powiązanych ze sobą kategorii zbudowanych na zasadzie opozycji. Tymi kategoriami są:

- „świadomość czasu (kiedyś – dziś/jutro)
- świadomość rzeczywistości (rzeczywiste/historyczne – zmyślone)
- świadomość historyczności (statyczne – zmienne)
- świadomość tożsamości (my – wy/oni)
- świadomość polityczna (nadrzędne – podrzędne)
- świadomość ekonomiczno-społeczna (biedny – bogaty)
- świadomość etyczna (dobre – złe)⁵⁹.

Świadomość historyczna rekonstruuje przeszłość dzięki analizie minionych procesów, dzięki refleksji umożliwiającej włączenie w kontekst historyczny oraz ustaleniu wartościującej relacji przeszłości do terażniejszości. Pozwala na interpretację przeszłości w perspektywie terażniejszości, w aspekcie kulturowym i społecznym, uzmysławia znaczenie historii w życiu człowieka. Jako składnik historycznego uczenia się otwiera drogę poszukiwania swojego miejsca we współczesności i oczekiwań na przyszłość.

W takim ujęciu świadomość jawi się jako składnik kompetencji kulturowej. Wydaje się konieczne osadzenie tego pojęcia w obrębie innych terminów, takich jak: kultura historyczna, tradycja, wiedza historyczna, myślenie historyczne itp. Odwołując się do kultury historycznej, bierzemy pod uwagę pewien obszar kultury społeczeństwa ukształtowany przez świadomość historyczną, który zbliża przeszłość do życia i doświadczeń ludzi współczesnych i ją wzbogaca. Kultura historyczna wiąże się z postawami i sposobami działania, odnośnikiem wiedzy do rozumienia ludzi i zdarzeń minionych epok. Mówi nam, jak dane społeczeństwo obchodzi się ze swoją przeszłością i swoją historią⁶⁰.

Wiedza historyczna i myślenie historyczne są nierozzerwalnie związane ze świadomością historyczną. „Wiedza historyczna – pisze Ernst Cassirer – jest odpowiedzią na konkretne pytania, odpowiedzią, którą musi dać przeszłość, ale same pytania stawia i dyktuje terażniejszość – stawiają je i dyktują nasze aktualne potrzeby moralne i społeczne⁶¹. Z kolei myślenie historyczne, będące

⁵⁸ J. Rulka, *Przemiany świadomości młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 15.

⁵⁹ H.J. Pandel, *Wymiary świadomości historycznej. Próba analizy struktury jako wstęp do dyskusji w kategoriach empirycznych i pragmatycznych* [w:] *Myślenie historyczne*, cz. 2: *Świadomość i kultura historyczna*, red. R. Traba, H. Thünemann, Poznań 2015, s. 199.

⁶⁰ Zob. H.J. Pandel, *Kultura historyczna* [w:] *Myślenie historyczne*, cz. 2: *Świadomość i kultura historyczna...*, s. 387–406.

⁶¹ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, wstęp B. Suchodolski, Warszawa 1977, s. 331–332.

przede wszystkim czynnością intelektualną konkretyzowaną na wiadomościach historycznych, nie polega tylko na prostym zapamiętywaniu i wymienianiu faktów historycznych, ale umożliwia odkrywanie i rozumienie humanistycznego wymiaru świata⁶². Są to przekonania i wartości odnoszące się do przeszłości. Według Jana Pomorskiego myślenie historyczne znajduje swój najgłębszy wyraz nie w werbalnych deklaracjach, nie w faktograficznych wiadomościach przywoływanych w rozmaitych okolicznościach, lecz w kreatywnych postawach wobec dzisiejszej rzeczywistości⁶³.

Myślenie historyczne, zdaniem wielu piszących na ten temat autorów, wynika z doświadczenia kulturowego, a interpretacja historii uwarunkowana jest poprzez kontekst dziejowy. W podejściu do interpretacji historii uwzględnia się problematykę pamięci i kwestie związane z upamiętnianiem⁶⁴. Pamięć o wydarzeniach jest na tyle ważna dla ludzkiego życia, że wpływa na teraźniejszość: na sposób myślenia, działania, odczuwania. Natomiast postawa ludzi wobec teraźniejszości i przyszłości przejawia się w ich stosunku do przeszłości. W historii poszukuje się odpowiedzi na fundamentalne dla człowieka pytania dotyczące czynników i wydarzeń, które przesądziły o kształcie współczesności. Historia ułatwia poznanie samego siebie dzięki innym, może przyczynić się do dostrzegania nie tylko podobieństw, ale i różnic między ludźmi. Pokazuje, jak staliśmy się tym, czym jesteśmy, oraz jaką drogę rozwoju przeszli *inni*, a także jak powstało i ewoluowało rozróżnienie pomiędzy *nami* a *innymi*.

Świadomość historyczna ukształtowana przez doświadczenie historyczne determinujące ludzkie działania, którym społeczeństwo nadaje sensy kulturowe. W świadomości historycznej przechowują się bowiem reguły interpretacji kulturowej oraz sensy kulturowe. Droga do poznania człowieka jako twórcy kultury wiedzie przez historię rozumianą jako „autorefleksja pokolenia, zapis jego wiedzy kulturowej, utrwalonej w postaci tekstów historiograficznych”⁶⁵.

Szczególnym elementem świadomości historycznej jest tradycja. Tradycją w ujęciu socjologicznym nazywamy wszystkie treści historyczne (wiedzę, sposoby wartościowania, wzorce postaw i działania), które zostały przekazane

⁶² Pisze o tym J. Topolski. Zob. tegoż, *Świat bez historii*, Warszawa 1972, s. 193.

⁶³ Por. J. Pomorski, *Edukacja historyczna u progu XXI wieku* [w:] *Po co uczyć historii?*, red. C. Majorek, W. Chłopecka, Warszawa 1988, s. 239–253.

⁶⁴ Zob. M. Zaleski, *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*, Warszawa 1996.

⁶⁵ J. Pomorski, *Koncepcja paradygmatu historiograficznego* [w:] *Historia. Poznanie i przekaz*, red. B. Jakubowska, Rzeszów 2000, s. 141. Zob. też: J. Pomorski, *Historiografia jako refleksja kultury poznającej* [w:] *Świat historii. Prace z metodologii historii i historii historiografii dedykowane Jerzemu Topolskiemu z okazji siedemdziesięciolecia urodzin*, red. W. Wrzosek, Poznań 1998.

społeczeństwu przez poprzednie pokolenia⁶⁶. Jerzy Szacki wyróżnił trzy sposoby rozumienia tradycji: tradycję jako transmisję społeczną, czyli czynność przekazywania określonych dóbr z przeszłości; tradycję jako dziedzictwo społeczne, czyli treść (przedmiot) owego przekazu pochodzącego z przeszłości; tradycję w rozumieniu podmiotowym jako tradycję właściwą, czyli stosunek danego pokolenia do przeszłości⁶⁷.

Tradycja odpowiada na pytanie o tożsamość, wspólnotę, podstawy i sens naszej egzystencji; ujmowana i przeżywana podmiotowo, staje się ważnym elementem sporu o wartości we współczesnym świecie. Kluczową rolę w procesie przyjmowania wartościującej postawy wobec przekazu tradycji odgrywa pamięć indywidualna i zbiorowa.

Tradycja jest w pewnym sensie formą rekonstrukcji przeszłości, jednak nieco odmienną od historii. Andrzej Tarczyński podkreśla, że tak rozumiana tradycja „nie jest sumą wydarzeń z przeszłości grupy, nie jest całością jej dziejów, lecz takim zestawem wzorów mających zakorzenienie w czasie minionym, które pozwalają radzić sobie z terażniejszością, zwłaszcza w aspekcie tożsamości kulturowej grupy”⁶⁸.

Tradycja to pojęcie wieloznaczne, pozostające w ścisłym związku z kulturą⁶⁹. Wojciech Burszta określa tradycję jako „zbiór praktyk kulturowych, które wyrażają pamięć o wartościach, normach, wydarzeniach czy postaciach z przeszłości na zasadzie ich powtarzania i przypominania dzisiaj żyjącym jednostkom, aby wywołać w nich uczucie, że są w jakiś sposób powiązane z historią i tradycją (kraju, regionu, grupy etnicznej itd.)”⁷⁰. Tradycja kulturowa to dziedzictwo przeszłości (obejmujące elementy kultury materialnej, społecznej oraz symbolicznej), które dzięki utrwaleniu w pamięci ludzkiej (jednostek i zbiorowości) jest rozpowszechniane m.in. poprzez literaturę, malarstwo, architekturę, film. Miejsce tradycji w kulturze odzwierciedla stosunek członków danej społeczności do nowoczesności. Przeciwnicy tradycji opowiadają się za nowoczesnością bądź ponowoczesnością, preferują zmianę i postęp. Zwolennicy tradycji optują za ciągłością, kontynuacją zbiorowych postaw i zachowań. Tradycja wiąże się z wyborem, nikomu nie udaje się bowiem zaakceptować całej przeszłości⁷¹.

⁶⁶ Świadomość historyczna Polaków. *Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Łódź 1981.

⁶⁷ J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 2011.

⁶⁸ A. Tarczyński, *Tradycja – społeczne doświadczenie przeszłości*, Toruń 2008, s. 61.

⁶⁹ Zob. J. Szacki, *Tradycja a kultura* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1999, s. 207–209.

⁷⁰ J.W. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004, s. 112–113.

⁷¹ Jerzy Szacki zauważa, że „elementy, które zostały wyróżnione i otrzymały status tradycji, są zwykle wartościowane [...] zakłada się, że są szczególnie godne akceptacji”. Zob. tegoż, *Tradycja* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku...*, s. 211.

Dyskusje i rozważania na temat tradycji i tożsamości prowadzą do ustalenia sposobu doświadczania przeszłości przez ludzi, członków danej społeczności żyjących współcześnie. Każda zbiorowość w ramach wizji swej przeszłości może wyróżniać fakty czy wydarzenia, które uznaje za kluczowe, nadające sens i wymiar teraźniejszości i będące dla niej punktem odniesienia. Żywy, aktywny i osobisty stosunek danej społeczności do przeszłości jest związany z pamięcią zbiorową, którą Barbara Szacka rozumie jako: „wszelką uświadamianą obecność przeszłości w teraźniejszości, wszelkie występujące w niej wyobrażenia o przeszłości i wszelkie odniesienia do niej, wszelkie rytuały i praktyki upamiętniające postaci i wydarzenia z przeszłości”⁷². Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej zależy, zdaniem Andrzeja Szpocińskiego, od dominujących w danej kulturze wartości, idei, wzorów zachowań. Ma strukturę trójwarstwową. Na trzy wymiary pamiętanej przeszłości składają się:

- nazwy zdarzeń, osób i wytworów kulturowych,
- wartości, idee i wzory zachowań związane z tymi zdarzeniami, osobami i wytworami,
- zakres kategorii przodków grupy, którym zdarzenia, osoby, wartości i wytwory są przypisane⁷³.

Poprzez tradycję członkowie danej zbiorowości są zdolni do kształtowania własnej tożsamości jednostkowej i społecznej. Budowanie tożsamości jest procesem, łączy się ze zdobywaniem doświadczenia kulturowego. W antropologicznych ujęciach przeszłości podkreśla się rangę historycznej interpretacji ludzkiego świata. „Żeby żyć, ludzie muszą interpretować swój świat, samych siebie i innych, z którymi współistnieją [...]. Podstawą pozwalających ogarnąć świat i umożliwiających działanie interpretacji współczesnego świata jest oparte na pamiętaniu sięganie do przeszłości. Przeszłość zyskuje cechy swego czasu wyraźnie oddzielonego od teraźniejszości, do której jest odnoszona w ten sposób, że perspektywę działania wyznacza przyszłość”⁷⁴.

Utrwalone w literaturze i historii uniwersalne wartości tworzą pamięć zbiorową, to dzięki niej odnajdujemy się we współczesności i porozumiewamy się. Zdaniem redaktorów tomu *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej* „zbiorowa pamięć jest jednym z elementarnych kwantyfikatorów tożsamości, stanowiąc czynnik integracji danej społeczności oraz jej rozwoju. Wpływa na to, kim jesteśmy, co robimy na rzecz wspólnoty, jakie mamy wobec niej postawy, warunkuje nasze zachowania i normy”⁷⁵.

⁷² B. Szacka, *Pamięć zbiorowa* [w:] *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Warszawa 2005, s. 19.

⁷³ A. Szpociński, *Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej* [w:] *Wobec przeszłości...*, s. 12.

⁷⁴ J. Rüsen, *Nadawanie historycznego sensu* [w:] *Myślenie historyczne*, cz. 1, red. R. Traba, H. Tünemann, Poznań 2015, s. 36.

⁷⁵ *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 1: *Historia i edukacja*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, U. Kicińska, Kraków 2013, s. 8.

Zbiorem dzieł o niekwestionowanej wartości, za pośrednictwem których Polacy mogą się porozumiewać w sprawie własnej tożsamości, jest kanon⁷⁶. Kształtuje on pewien sposób myślenia o przeszłości i przyszłości, pozwala na znalezienie odpowiedzi na ważne pytania etyczne. „Kanon – jak słusznie zauważa Marta Rusek – był i jest odpowiedzialny za transmisję kulturową, zapewnienie ciągłości, nie tylko umożliwia komunikację, ale wzmacnia trwanie wspólnoty, jednocześnie ją konstytuując”⁷⁷.

Kanon odznacza się względną trwałością, ale wciąż jest tworzony i uzupełniany, ulega modyfikacjom i przewartościowaniom, gdyż wobec przeobrażeń kultury współczesnej i postępującej globalizacji w humanistyce następuje zmiana w hierarchii najważniejszych pytań. Jak zauważa Ewa Domańska, „zagadnienia epistemologiczne ustąpiły obecnie miejsca problemom etycznym lub estetycznym”⁷⁸. Z kolei Anna Włodarczyk pisze o „zwrocie etycznym” w interpretacji tekstów literackich, otwarciu się na wielość odczytań i związaną z tym możliwość wyboru modelu lektury, podkreśla też potrzebę budowania postawy dialogowej wobec tekstu⁷⁹. By pisać o kanonie, należy zatem mieć na względzie jego aspekt narodowy, etyczny i estetyczny.

Lektura tekstów przynależnych m.in. do pisarstwa historycznego⁸⁰ umożliwia przejmowanie tych treści kultury, które są uznawane za szczególnie doniosłe dla rozumienia siebie i świata. „Literatura – jak przekonuje Michał Paweł Markowski – to nie szafa z książkami, po które sięgamy znudzeni, lecz możliwość innego życia, którego czujemy potrzebę [...], bo chcielibyśmy po-

⁷⁶ Literatura dotycząca kanonu jest bardzo bogata, z konieczności przywołam ją tu w wyborze: J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 22–28; M. Inglot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim w szkole* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja...*, s. 916–929; J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury* [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, t. II, s. 121–136; S. Bortnowski, *Kanon literacki. Między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 9–27.

⁷⁷ M. Rusek, *Statość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 47. Por. A. Kłoskowska, *Ojczyzna i kanon kultury narodowej* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku...*, s. 52–56.

⁷⁸ Zob. *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*, red. E. Domańska, Poznań 2002, s. 18.

⁷⁹ A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytywania tekstu. Wartość. Literatura. Dialog* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna...*

⁸⁰ Por. uwagi dot. „pisarstwa historycznego” i „literatury historycznej” zamieszczone w rozdziale II.

znać coś więcej, bo chcielibyśmy być z kimś innym, bo chcielibyśmy coś zmienić we własnym życiu”⁸¹.

Czytanie jako szczególny sposób bycia wobec tekstu stanowi formę interpretowania. Interpretacja hermeneutyczna w ujęciu Paula Ricoeura⁸² wiąże się z regułami rozumienia, jest specyficzną odpowiedzią czytelnika, która prowadzi do samorozumienia. W procesie interpretacji hermeneutycznej czytelnik odnosi się do tekstu, dokonuje autorefleksji, stając się bohaterem swojej opowieści, buduje swoją tożsamość narracyjną. Wejście w świat tekstu umożliwia odwołanie się do własnego bycia w świecie, jest rozszerzeniem horyzontu egzystencjalnego czytelnika⁸³. Zdaniem Elżbiety Feliksiak sytuacja hermeneutyczna jest dla czytelnika, interpretatora i badacza „czymś więcej niż punktem wyjścia i kontekstem w procesie rozumienia. Jest ona mianowicie elementem jego udziału w kulturze jako ciągu świadectw twórczego życia wielu osób, niezbędnym współczynnikiem długiego trwania – realnym i przy tym niedookreślonym, bo otwartym na zmiany”⁸⁴.

Hermeneutyka jako sztuka interpretacji i rozumienia tekstów⁸⁵ zyskała pełny wymiar na gruncie edukacji polonistycznej. W szkolnym procesie interpretowania tekstów zarysowuje się dialog prowadzony pomiędzy tekstem i odbiorcą. W dialogu tym dokonuje się rozumienie umożliwiające powstanie więzi, nieodzownej w przekazywaniu wartości.

Ważna jest osobista perspektywa odbiorcy, własny wysiłek (aktywność intelektualna i emocjonalna) włożony w rozumienie i wartościowanie. Elżbieta Mikoś, łącząc teorię empatii z refleksją hermeneutyczną, wyjaśnia przebieg procesu interpretacji: „Po uruchomieniu nastawienia emocjonalnego, poznawczego, wartościującego i podjęciu trudu interpretacji okazuje się, że obiekty literackiego opisu czy przedstawienia spotykają się w jakiś sposób z prywatną egzystencją czytelnika, jego potocznym i lekturowym doświadczeniem, wspomnieniami, przekonaniem, obserwacjami świata i ludzi. W tym momencie staje się on uczestnikiem rozmowy [...]. Wówczas utwór stanie się obiektem autentycznego zainteresowania w jego czasie i przestrzeni życiowej”⁸⁶.

⁸¹ M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury...*, s. 53.

⁸² P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, Warszawa 1989; tenże, *Egzystencja i hermeneutyka, Rozprawy o metodzie*, tłum. K. Tarnowski, Warszawa 2003.

⁸³ Por. K. Bembenek, *Interpretacja hermeneutyczna a podmiotowe rozpoznawanie siebie* [w] *Historia interpretacji...*

⁸⁴ E. Feliksiak, *Antropologia literatury. Interpretacje i studia*, Kraków 2014, s. 15.

⁸⁵ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004.

⁸⁶ E. Mikoś, *Empatia i hermeneutyka. Poszukiwanie relacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Polonorum et Linguae Polonae Pertinentia” I, red. M. Jędrzychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010, s. 129–130.

Koncepcja dialogu z literaturą, spotkania tekstów kultury z czytelnikiem-interpretatorem rozwijana jest na gruncie dydaktyki przez Barbarę Myrdzik⁸⁷. Hermeneutyka, będąca poszukiwaniem sensu w horyzoncie dialogu, inspirowane do uważnego słuchania, czytania i interpretowania tekstów literackich. Jest także postawą polegającą na stałej gotowości do szukania porozumienia i bliskości emocjonalnej z drugim człowiekiem.

Z perspektywy edukacyjnej niezwykle ważne wydaje się dostrzeganie podczas zabiegów interpretacyjnych dzieł pochodzących z różnych epok związków i zależności interdyscyplinarnych, tj. kontekstów literatury – filozoficznych, estetycznych i historycznych – oraz badanie obecności motywów i symboli jako formalnych, tematycznych i historycznych nawiązań w rozmaitych tekstach kultury. Z tych względów warto odwołać się do koncepcji integracji kształcenia polonistycznego⁸⁸. Wyodrębniona w nauczaniu języka polskiego przez Henryka Kurczaba integracja wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa nie polega na mechanicznym łączeniu treści, ale pozwala dostrzegać logiczne związki pomiędzy kształceniem literackim, kulturowym i językowym oraz między literaturą, filozofią i historią. Integracja dotyczy także organizacji procesu dydaktycznego, tj. doboru metod i świadomości celów edukacyjnych. Autor *Nauczania integrującego języka polskiego w szkole ogólnokształcącej* wyjaśnia, że integracja „wynika z odpowiedniej sytuacji dydaktycznej i konkretnego celu nauczania. Stanowi też pewnego rodzaju czynność, zabieg dydaktyczny dokonywany przez nauczyciela i uczniów, aby jak najefektywniej powiązać wiedzę w logiczny system. Definiując nauczanie integrujące z tej pozycji, uznamy je za sposób polegający na scalaniu różnych treści języka polskiego jako przedmiotu w celu ukazania go jako całości”⁸⁹. Praktyczne aspekty integracji języka polskiego przedstawia koncepcja Wiesławy Wantuch. Zaproponowany przez badaczkę model trójkąta integracyjnego eksponuje podstawowe płaszczyzny integrowania w procesie dydaktycznym: według materiału, wokół postaw oraz poprzez metody⁹⁰.

Istotne dla łączenia języka polskiego i historii jako przedmiotów humanistycznych jest odwołanie się do pojęcia korelacji. Według twórcy teorii nauczania integrującego „Poprzez korelację rozumie się wzajemne powiązanie, współzależność przedmiotów, pojęć, zagadnień, jednoczesne omawianie

⁸⁷ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

⁸⁸ Zob. H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979; tenże, *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie”, Seria Filozoficzna, *Dydaktyka 2*, red. H. Kurczab, Rzeszów 1992, s. 71–123.

⁸⁹ H. Kurczab, *Teoria nauczania integrującego w praktyce polonistycznej* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska, Rzeszów 2002, s. 21.

⁹⁰ W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005, s. 77.

wspólnych zagadnień na lekcjach różnych przedmiotów. Polega ona na uwzględnieniu w procesie nauczania określonych współzależności treści poznawczych występujących w tematyce i treściach poszczególnych przedmiotów objętych programem szkolnym. Oznacza to w praktyce tworzenie układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów. Taka korelacja sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne stosowanie wiedzy⁹¹.

Niektóre z najnowszych ujęć integracji międzyprzedmiotowej ukazują korzyści łączenia kształcenia literackiego z historią. Lucyna Kudła uważa, że historia „pozwala lepiej zrozumieć opisane [...] wydarzenia i postaci z przeszłości, uczy oddzielania prawdy historycznej od fikcji literackiej, sprzyja [...] pełniejszemu rozumieniu dzieła literackiego. Z kolei edukacja polonistyczna poszerza wiadomości uczniów, pozwala odkryć tło i nastroje omawianej epoki, wyrabia oraz potęguje emocjonalny stosunek do poznawanych zagadnień. Wzmacnia wrażliwość, wzbogaca zasób posiadanego słownictwa, rozwija literacki styl wypowiedzi⁹²”. W działaniach integrujących nauczycieli – co podkreślają wszyscy autorzy – wskazana jest ostrożność i rozważa, aby w lekturze „zintegrowanej” literatura nie ilustrowała historii i nie była jedynie źródłem postaw poznawczych młodych odbiorców literatury.

Humanistyczne podejście do współczesnej polonistyki zakłada uwzględnienie aksjologicznego wymiaru w edukacji, akcentuje także rolę nauczyciela w dialogu z uczniem i tekstem. Taka perspektywa, zdaniem Anny Włodarczyk, stwarza nauczycielowi i uczniowi jako uczestnikom tego dialogu „możliwość kreowania własnych przekonań i odkrywania istoty człowieczeństwa, a także poszukiwania różnych wizji świata, rozróżniania ich oraz dokonywania samodzielnego wyboru, jednak w pierwszym rzędzie uczy szacunku do dzieła sztuki, w tym także literatury⁹³”. Marta Rusek podkreśla, że na lekcjach języka polskiego „należy budować świadomość istnienia w kulturze, wskazywać rolę pamięci zbiorowej i sposób jej funkcjonowania, uczyć rozpoznawania symbolicznego kapitału, wszystko po to, by zapobiegać procesom kulturowego wyobcowania, by budzić namysł nad egzystencją, a tym samym wspierać proces kształtowania tożsamości⁹⁴”. W takim rozumieniu język polski odnosi się do

⁹¹ H. Kurczab, *Teoria nauczania integrującego w praktyce polonistycznej...*, s. 21.

⁹² L. Kudła, *Korelacja między przedmiotami humanistycznymi w zreformowanej szkole* [w:] *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, red. A. Zielecki, Kraków 2000, s. 38.

⁹³ A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytywania tekstu...*, s. 131.

⁹⁴ M. Rusek, *Język polski jako hybryda. O przedmiocie szkolnym i jego reorganizacji* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzyński, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 448.

etycznego, egzystencjalnego i antropologicznego aspektu kształcenia. Wiąże się także z uwzględnieniem podmiotowości i antropocentryzmu jako fundamentalnych zasad polonistyki, na które zwraca uwagę Maria Jędrychowska: „Polonistyka edukacyjna [...] dotyczy w swej najgłębszej istocie relacji osobowych, które zachodzą podczas każdej lekcji języka polskiego między uczniami a nauczycielem, a które są znakami kultury i aktami kultury równocześnie – ucznia i nauczyciela”⁹⁵.

2. Problematyka badawcza

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego na III etapie edukacyjnym, wyznacza nauczycielowi języka wiele zadań, jednym z nich jest „wprowadzenie zarówno w tradycję, jak i kulturę XXI w. i uwrażliwianie ucznia na uniwersalne wartości”⁹⁶. Natomiast na IV etapie edukacyjnym podkreśla się „inspirowanie refleksji o szczególnie istotnych problemach świata, człowieka, cywilizacji, kultury”⁹⁷. Celem edukacji polonistycznej jest zatem zakorzenienie młodego człowieka w tradycji poprzez lekturę tekstów, które mają przeciwdziałać zagubieniu, wzmacniać poczucie podmiotowości i tożsamości oraz formować wspólnotę⁹⁸.

Tożsamość jako przedmiot badań stanowi kategorię rozpatrywaną w ujęciach socjologicznych i historycznych, a także w naukach o wychowaniu. Historycy odnoszą ją do świadomości historycznej i w swym rozumieniu tego pojęcia kładą nacisk na wiedzę historyczną. Jerzy Topolski uważa, że „treścią świadomości historycznej jest wiedza historyczna, czyli wiedza o przeszłości”⁹⁹. Ważne dla tego zagadnienia są badania dotyczące zainteresowań historycznych¹⁰⁰.

Z kolei u socjologów najchętniej stosowanym terminem na określenie postaw, w których przejawia się stosunek emocjonalny do historii i wartości z nią związanych, jest pamięć społeczna lub pamięć zbiorowa¹⁰¹. Widać to doskona-

⁹⁵ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 7.

⁹⁶ www.bip.men.gov.pl/men_bip/.../rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf, s. 312, s. 313 (dostęp 15.02.2016).

⁹⁷ Tamże.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ Zob. J. Topolski, *O pojęciu świadomości historycznej* [w:] *Świadomość historyczna Polaków...*, s. 5–6.

¹⁰⁰ Zob. J. Mazur, *Zainteresowania historyczne uczniów szkół średnich*, Kraków 1986.

¹⁰¹ Zob. B. Szacka, *Pamięć zbiorowa* [w:] *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Warszawa 2005.

le na przykładzie prac Barbary Szackiej, która w latach 1965, 1977, 1988 i 2003 przeprowadziła za pomocą ankiety i wywiadu badania na temat stosunku społeczeństwa polskiego do przeszłości i pamięci zbiorowej. Autorka wyodrębniła dwie odmienne orientacje przeszłościowe: historycystyczną (idealizującą przeszłość) i eskapistyczną (negatywnie oceniającą teraźniejszość, ale bez idealizacji przeszłości)¹⁰². Szacka zwróciła uwagę na funkcję tożsamościową pamięci zbiorowej. Zdaniem badaczki pamięć zbiorowa budzi emocjonalny oddźwięk wśród członków zbiorowości, przede wszystkim jako świadomość wspólnej przeszłości, a także jako przekaz wartości i wzorów zachowań, których nośnikami są postacie i wydarzenia z przeszłości. W pamięci zbiorowej postacie i wydarzenia z czasów minionych zostają przekształcone w symbole. W badaniach Szackiej widoczny jest ogólny spadek zainteresowań historycznych w związku z przemianami kultury typu humanistycznego na typ politechniczny.

Najpełniejszy obraz badań nad różnymi aspektami świadomości historycznej młodzieży szkolnej i studentów lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku przedstawił Janusz Rulka¹⁰³. Badania te kontynuował w 2007 roku Łukasz Michalski, który poddał analizie świadomość historyczną młodzieży szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej¹⁰⁴. Warto w tym miejscu wymienić główne problemy badawcze pozostające w kręgu refleksji naukowej Michalskiego:

- Jakie są zainteresowania historyczne młodzieży (miejsce historii wśród innych przedmiotów szkolnych, zainteresowania książkami historycznymi, filmami i grami komputerowymi);
- Jaka jest znajomość wiedzy historycznej (m.in. wybitnych postaci historycznych, głównych źródeł, z których młodzież czerpie wiedzę na temat przeszłości);
- Jakie są poglądy uczniów na przeszłość (np. stosunek do powstań narodowych i walk o niepodległość, opinie o najważniejszych rocznicach historycznych, głównych osiągnięciach i brakach II RP oraz Polski Ludowej)¹⁰⁵.

Michalski w badaniu nad świadomością historyczną posłużył się metodą sondażu diagnostycznego, a narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety.

¹⁰² W kwestionariuszu ankiety badaczka uwzględniła pięć pytań: o gotowośćłożenia pieniędzy na odbudowę zabytków, o to, czy obecne upowszechnienie historii jest należyte, czy historia jest potrzebna współczesnemu człowiekowi, jaki jest stopień zainteresowania respondentą historią oraz w jakich czasach respondent chciałby żyć, gdyby miał taki wybór: w przeszłości, w teraźniejszości czy przyszłości. Zob. B. Szacka, *Czas przeszły – pamięć – mit*, Warszawa 2006.

¹⁰³ J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

¹⁰⁴ Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*

¹⁰⁵ Tamże, s. 23–24.

Magda Karkowska na potrzeby swoich badań jakościowych nad świadomością młodzieży, przeprowadzonych w 2010 roku, podjęła próbę wydzielenia istotnych konstruktów tożsamości¹⁰⁶. Zaliczyła do nich: elementy światopoglądu religijnego i politycznego; wybory związane z dążeniem do uzyskania wykształcenia, rozwoju zainteresowań i samorealizacji; uczestnictwo w kulturze; czas i miejsce jako czynniki wyznaczające poczucie ciągłości oraz tożsamość płciową¹⁰⁷. Zastosowała ujęcie fenomenologiczne, które „charakteryzuje się próbą uchwycenia przeżyć i konstruujących tożsamość doświadczeń z punktu widzenia badanych osób”¹⁰⁸. Jako metody badawcze wykorzystwała wywiad, ankietę i analizę dokumentów (pamiętniki, blogi).

Powodowana potrzebą zrozumienia, w jaki sposób kształcenie polonistyczne może się włączać w rozwijanie świadomości historycznej, podjęłam się badań teoretycznych oraz empirycznych. Mając na uwadze edukacyjny aspekt tego zagadnienia, jak również temat rozprawy, za istotne i celowe uznałam sformułowanie problemów szczegółowych, które stanowiły przedmiot wieloetapowych prac badawczych. Zawierają się one w pytaniach:

- Jakie są zainteresowania historyczne uczniów i wynikające z nich potrzeby poznawania przeszłości? W jakim stopniu dzieło literackie może funkcjonować jako źródło zainteresowania historią, epoką historyczną?
- Jaki jest wpływ literatury inspirowanej historią na postawy uczniów?
 - Co literatura mówi o dziejach, jak interpretuje historię, jakie wzbudza refleksje u czytelników jako badaczy historii?
 - Jak w świadomości czytelniczej funkcjonują utwory poświęcone problematyce historycznej? (W jaki sposób odbiorcy wnikają w zagadnienia z historii? Czy rozważają historię jako dzieje oręza, kultury, obyczajów?)
 - Jak młodzi czytelnicy rozumieją i wartościują powieści historyczne Sienkiewicza oraz literaturę dokumentarną o tematyce wojennej? (Jakie elementy dzieła literackiego są przedmiotem lektury, czy tylko wydarzenia i postacie historyczne, czy uczniowie dostrzegają także elementy społeczne i kulturowe? Jakie prawdy o dziejach Polski odczytują, jakie treści historyczne są w stanie zauważyć? Jakie to budzi w nich refleksje?)
 - Jak poprzez czytanie literatury kształtuje się świadomość historyczna uczniów? (Czy i w jakim stopniu rozważania nad zagadnieniami historycznymi idą w kierunku świata wartości?)

¹⁰⁶ Przez *konstrukt* badaczka rozumie „pewną sferę rzeczywistości społecznej, w obrębie której jednostka podejmuje działania i dokonuje wyborów określających tak jej bieżącą sytuację biograficzną, jak i dalsze perspektywy życiowe”. Zob. M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Łódź 2013, s. 12.

¹⁰⁷ Tamże, s. 12–13.

¹⁰⁸ Tamże, s. 240.

- Jak zarysowuje się koncepcja edukacji historycznej?
 - Na czym polega kształcenie historyczne?
 - Jak przedstawia się u historyków, a jak u literaturoznawców?
 - Czy istnieją szanse scalania wiedzy historycznej z wiedzą literacką?
- Jak w konstrukcji i w treściach podręczników do kształcenia literackiego i kulturowego odzwierciedlają się koncepcje edukacji historycznej i wprowadzenia w tradycję?
 - W jaki sposób autorzy podręczników do nauczania języka polskiego i historii podejmują problematykę historyczną?
 - Jaki wymiar historii zarysowuje się w strukturze programów i podręczników?
 - Co może wnieść do kształcenia historycznego podręcznik literacki?
 - W jaki sposób podręcznik do nauczania historii nawiązuje do treści polonistycznych?
- Jak poloniści rozwijają świadomość historyczną uczniów?
 - Po jakie teksty sięgają, jakie metody i formy dydaktyczne stosują, odwołując się do zamieszczonych w tzw. obudowie metodycznej wskazówek, pytań, poleceń i komentarzy metodycznych, podręczników szkolnych, scenariuszy lekcji i innych publikacji?
- Na czym polega integracja między polonistyką szkolną a nauczaniem historii?
 - Czego może oczekiwać kształcenie polonistyczne od kształcenia historycznego?
 - W jakim stopniu edukacja historyczna ma możliwość czerpania inspiracji z edukacji polonistycznej?
- Jak przedstawia się korelacja języka polskiego i historii z punktu widzenia świadomości studentów?
 - Jakie jest miejsce historii w planie edukacyjnym studiów polonistycznych i historycznych?
 - Jak widzą ją historycy, jak poloniści? (Czy są to odmienne punkty widzenia na kwestię edukacji historycznej, świadczące o rozdzwieku, czy też może spojrzenia uzupełniające się?)
 - Jaki jest stopień przygotowania studentów polonistyki i historii do korelacji tych przedmiotów, w jakiej mierze wynika ona z wewnętrznej potrzeby przyszłych nauczycieli?

3. Organizacja i przebieg badań

W roku szkolnym 2006/2007 we wrześniu przeprowadziłam badania pilotażowe o charakterze diagnostycznym na temat zainteresowań historycznych młodzieży. Objęłam nimi 650 uczniów z 20 szkół gimnazjalnych i 1200

uczniów z 20 szkół średnich Polski południowo-wschodniej, głównie z Podkarpacia¹⁰⁹. Do badań własnych przyjmuję za Janiną Mazur najbardziej adekwatną według mnie definicję, w myśl której przez zainteresowania historyczne uczniów rozumie się „stosunek do historii, który będzie się przejawiał i wyrażał w gotowości (intelektualnej i emocjonalnej) do przyjmowania treści historycznych zawartych zarówno w szkolnym nauczaniu przedmiotu, jak też w celowym dążeniu do ich uzupełnienia i poszerzania”¹¹⁰. Zainteresowania traktowane jako „stan pewnej gotowości” mogą się przejawiać za pośrednictwem określonych objawów wewnętrznych, a więc przeżyć psychicznych, oraz objawów zewnętrznych, polegających na wykonywaniu określonych czynności, prowadzeniu rozmów i dyskusji na określone tematy, wyborze odpowiedniej lektury, uczestniczeniu w różnych formach działalności społecznej, kulturalnej, naukowej itp.¹¹¹

Aby dotrzeć do tak rozumianych zainteresowań historycznych, posłużyłam się ankietą¹¹². Kwestionariusz składał się z 11 pytań dotyczących ulubionych przedmiotów w szkole, stosunku młodzieży do historii jako przedmiotu szkolnego, przyczyn pozytywnego lub negatywnego odnoszenia się do lekcji historii, zainteresowań jej działami, źródeł wiedzy historycznej, roli książek o tematyce historycznej, znajomości tytułów i autorów powieści historycznych i książek popularnonaukowych o tematyce historycznej, motywacji sięgania po te książki oraz związków nauczania języka polskiego z lekcjami historii¹¹³.

Pytania w kwestionariuszu były najczęściej zamknięte, zaopatrzone w kafeterię zawierającą listę możliwych do wyboru odpowiedzi, które w zasadzie wyczerpywały wszystkie rozwiązania, jakie mogły nasuwać się w związku z postawionymi pytaniami. Ułatwiły one opracowanie ilościowe materiału i tabelaryczne zestawienie informacji.

Ankieta została poszerzona o pytania otwarte, niekrępujące badanych wskazanymi w kwestionariuszu formułami odpowiedzi, dające szansę wyrażenia indywidualnych poglądów, pozwalające na bardziej osobiste i pogłębione refleksje. Stanowiły one źródło analizy jakościowej. W końcowej części kwe-

¹⁰⁹ Sposób oznaczenia literowego badanych zespołów klasowych zapożyczony jest z książki Z. Urygi *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982. A, B, C, D... to rodzaje szkół. Natomiast badane klasy oznaczone są podwojonymi literami, z których pierwsza stanowi kryptonim szkoły, a druga wskazuje na kolejność klasy (np. DA, DB, DC itp. – to kolejne klasy tej samej szkoły). Cytując wypowiedzi uczniów, posługuję się w tekście tymi oznaczeniami z dodaniem kolejnego numeru ucznia w badanej klasie.

¹¹⁰ J. Mazur, *Zainteresowania historyczne uczniów...*, s. 42.

¹¹¹ Tamże.

¹¹² Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 173–178.

¹¹³ Pełny tekst ankiety i wzory wszystkich narzędzi badawczych znajdują się w *Aneksie*.

stionariusza umieszczono metryczkę z pytaniami o dane osobowe respondentów (w przypadku uczniów nazwa szkoły, klasa, płeć). Ankiety zawierały ponadto instrukcję informującą o celu badań, autorze badań, sposobach odpowiedzi na poszczególne pytania, a także zapewnienie o anonimowości opinii respondentów i pełnej dyskrecji.

Analiza deklaracji uczniowskich zawartych w kwestionariuszach nie tylko umożliwiła określenie miejsca zainteresowań historią na tle innych przedmiotów nauczania, ale także pozwoliła zbadać, jaki jest stosunek uczniów do historii i określić motywacje uczenia się tego przedmiotu. Szerokie spektrum preferencji lekturowych związanych z zainteresowaniem literaturą historyczną pozwoliło na odtworzenie listy lektur gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, po które sięgali zarówno w ramach obowiązku szkolnego, jak i spontanicznie, poza tym obowiązkiem.

Następnymi badaniami, przeprowadzonymi w 2007 roku, objęto 280 uczniów klas 1–3 szkół ponadgimnazjalnych Podkarpacia. Młodzież, wypełniając kwestionariusz ankiety, wypowiadała się na temat znajomości historii oraz najbardziej jej zdaniem interesujących postaci i wydarzeń historycznych. Uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie: czy interesują się historią, uzasadniając swoją opinię, a także wskazać, która postać z historii Polski i z historii powszechnej jest dla nich najbardziej interesująca i dlaczego (aby nie sugerować badanym, że postacie z historii stanowią wzór do naśladowania czy autorytet, pytanie o ideały, wzory i autorytety nie zostało postawione wprost).

Podczas kolejnych badań o charakterze sondażowym, przeprowadzonych w pierwszej połowie 2010 roku, zgromadzono opinie 50 nauczycieli języka polskiego szkół ponadgimnazjalnych z Sandomierza i Rzeszowa oraz innych miast Podkarpacia. Przedmiotem diagnozy były związki historii i języka polskiego jako przedmiotu nauczania. W opracowanym kwestionariuszu ankiety respondenci wypowiadali się na temat celów i sposobów wprowadzania kontekstów historycznych i wiedzy z historii, współpracy z nauczycielami historii oraz trudności z tym związanych. Ponadto oceniali świadomość historyczną młodzieży, znajomość postaci historycznych i ich rolę w kształtowaniu postaw uczniów. Poloniści dzielili się też swoimi refleksjami na temat obecności tematyki patriotycznej na lekcjach języka polskiego.

Kolejne badania, przeprowadzone w roku akademickim 2011/2012, dotyczyły studentów. Pierwszy etap nastąpił w lutym 2011 roku, objęto nim 100 studentów filologii polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. 50% badanych stanowili studenci I roku studiów licencjackich specjalizacji nauczycielskiej, specjalność: język polski z edukacją kulturową i specjalność: wiedza o kulturze (45 kobiet i 5 mężczyzn), będący dopiero u progu edukacji nauczycielskiej. Drugą część próby badawczej tworzyli studenci II roku studiów magisterskich specjaliza-

cji nauczycielskiej ze specjalnością dodatkową: wiedza o kulturze (46 kobiet i 4 mężczyzn – w tym jeden absolwent liceum na Ukrainie). Nie można ich jeszcze uznać za nauczycieli, chociaż ukończyli kurs metodyki w zakresie nauczania języka polskiego na II, III i IV etapie edukacji oraz odbyli praktyki w szkołach: podstawowej, gimnazjum i ponadgimnazjalnej. Ankietowani wypowiadali się o swoich szkolnych doświadczeniach z czytaniem i omawianiem powieści Sienkiewicza. Jako byli uczniowie oraz przyszli nauczyciele języka polskiego wyrażali również opinię na temat roli tego pisarza w kształtowaniu postaw współczesnej młodzieży oraz znaczenia jego twórczości dla podtrzymywania polskiej świadomości narodowej. Druga (starsza i bardziej doświadczona pod względem metodycznym) grupa miała dodatkowo za zadanie zaprojektować ciekawe tematy lekcji oraz wybrać jeden z proponowanych przez Stanisława Bortnowskiego modeli czytania Sienkiewicza w szkole¹¹⁴.

Aby dowiedzieć się, jaki jest stopień przygotowania studentów polonistyki i historii do korelacji tych przedmiotów, przeprowadziłam dodatkowe badania, którymi objętych zostało 100 studentów filologii polskiej III roku studiów 1 stopnia specjalności nauczycielskiej oraz I i II roku studiów 2 stopnia, a także 50 studentów historii z II i III roku studiów 1 stopnia specjalności nauczycielskiej. Respondenci ankiety udzielali odpowiedzi na pytania dotyczące znajomości literatury o tematyce historycznej, pisali o swoich zainteresowaniach historią (poloniści) i literaturą (historycy) oraz wyrażali opinię na temat zdobytego na studiach przygotowania merytorycznego i metodycznego do integracji literatury i historii. Przedstawiali także własne propozycje zagadnień ilustrujących związki historii i literatury w nauczaniu tych przedmiotów. Badania miały pomóc w znalezieniu odpowiedzi na kluczowe dla poruszanej w rozprawie tematyki pytanie: Jaka historia mieści się w planie edukacyjnym na studiach polonistycznych i historycznych? Ujawniły też poziom aspiracji edukacyjnych przyszłych nauczycieli i motywy związane z podejmowaniem pracy zawodowej.

Ostatni etap badań miał miejsce w latach 2012–2014 i obejmował grupę 500 uczniów klas II i III gimnazjum w Rzeszowie, Kolbuszowej, Nowej Dębie,

¹¹⁴ W kwestii czytania lektury Bortnowski proponuje, by umówić się z uczniami odnośnie do wyboru jednego z modeli: 1) czytanie w całości (najbardziej ambitne; wymagana jest obecność książki na każdej ławce, cytaty przygotowane w domu; wykluczone bryki – ewentualnie potraktowane funkcjonalnie); 2) lektura zastąpiona filmem (film z komentarzem, analizowany jako dzieło filmowe, oglądany w domu); punkt wyjścia do dodatkowych referatów i dyskusji na temat historiografii i modelu polskości; 3) analiza fragmentów, powiązanie z filmem; 4) powieść w lekturze skrócona do wyznaczonych przez polonistę fragmentów całości (około 1/3 tekstu) – model ten zakłada drukowanie tekstów w znacznych fragmentach i czytanie ich (czytamy więcej, ale nie 900 stron!). Zob. S. Bortnowski, *Od czytelniczego tryumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” Henryka Sienkiewicza)* [w:] *W kręgu literatury i języka*, red. A. Grochulska, Piotrków Trybunalski 2005, s. 134.

Majdanie Królewskim, Cmolasio oraz 400 uczniów klas I, II, III liceum i technikum i jedną klasę IV technikum z Rzeszowa, Nowej Dęby, Kolbuszowej, Jasła, Łańcuta, Korczyny. Respondenci biorący udział w badaniu ankietowym wyrażali poglądy związane ze swoimi zainteresowaniami historią, dzielili się także refleksjami na temat czytania książek o tematyce historycznej. Wypowiadali się na temat różnych odmian literatury inspirowanej historią. Ponadto, pisząc wypracowanie na temat: „Jak oceniasz wartość literackich obrazów przeszłości w powieściach historycznych H. Sienkiewicza?” (pierwsza wersja ankiety), „Jak oceniasz wartość literackich obrazów przeszłości w jednej z podanych książek (A. Fiedler, *Dywidjon 303*, A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*)?” (druga wersja ankiety), mogli wykazać się nie tylko wiedzą historyczną, ale przede wszystkim umiejętnością krytycznej analizy i interpretacji wydarzeń i zjawisk historycznych, dokonywania ich samodzielnej oceny i wartościowania. Uzyskane wyniki badań stanowiły podstawę do jakościowej analizy postaw czytelniczych młodzieży.

Opracowany materiał empiryczny prezentowany w rozdziałach książki będzie konfrontowany z opiniami literaturoznawców, badaczy historii oraz dydaktyków języka polskiego i historii zawartymi w pracach poświęconych szeroko pojętej edukacji humanistycznej. Dzięki temu można bowiem opisać oraz zinterpretować wspólne bądź odrębne stanowiska ekspertów wypowiadających się na temat miejsca i znaczenia historii w społeczeństwie, kulturze i odnieść te refleksje do rzeczywistości edukacyjnej, zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli i uczniów.

ROZDZIAŁ II

Związki literatury i historii

1. Wyznaczniki i oblicza pisarstwa historycznego

Termin „pisarstwo historyczne” jest bardzo szeroki i oznacza m.in. zespół tekstów traktujących o historii, napisanych przez zawodowych historyków, odzwierciedlający aktualny stan wiedzy naukowej oraz refleksji metodologicznej o opisywanej rzeczywistości. Do tego zakresu zalicza się literaturę piękną opisującą przeszłość, utwory literackie inspirowane przeszłością, stąd wskazany w tytule rozdziału związek literatury i historii, o czym będzie jeszcze mowa. Spójrzmy najpierw na sposoby pojmowania kategorii „historia”. Wynikają one z podejścia akademickiego bądź wpisują się w nurt historii niekonwencjonalnej.

Historia to „jedna z humanistycznych form poznawania kondycji człowieka. Jest opowiadaniem o przeszłości, próbą doświadczenia świata minionego”¹¹⁵. W tym ujęciu historia rozumiana jest jako historiografia, czyli pisarstwo historyczne, teksty dotyczące przeszłości, dziejopisarstwo, a także piśmiennictwo odtwarzające przeszłość na podstawie źródeł ustnych i pisanych.

Historia jest refleksją nad dziejami, czasem minionym, zmierzającą do wyjaśnienia i opisu przeszłości (tak czyni historia pozytywistyczno-scjentyistyczna) bądź starającą się tę przeszłość opowiedzieć (tak czyni historia narratywistyczno-postscjentyistyczna lub niemodernistyczna¹¹⁶).

Historia to nie tylko pisanie o przeszłości, lecz także swoisty językowy obraz minionego świata. Barbara Skarga przekonuje, że: „prawda wypowiedziana przez naszych przodków może mieć wartość także dla nas [...] wspólnota ludzi poprzez historię i granice może polegać wyłącznie na językowym porozumieniu”¹¹⁷. Znamienne w tym względzie są także konstatacje Franklina Ankersmita na temat konstruowania naukowych wizji historii: „Istota wizji przeszłości przedstawianej w dziele historycznym określana jest poprzez język, którego

¹¹⁵ A. Juszczak, *Retoryka a poznanie. Powieściopisarstwo Teodora Parnickiego*, Kraków 2004, s. 271.

¹¹⁶ Por. W. Wrzosek, *Historia – kultura – metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław 1995.

¹¹⁷ B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 141.

używa historyk. Z powodu relacji między wizją historyczną i językiem używanym przez historyka w celu jej przedstawienia – relacji, która nigdzie nie krzyżuje się z samą przeszłością – pisarstwo historyczne posiada taką samą nieprzezroczystość i wymiar intencjonalny jak sztuka¹¹⁸.

Z perspektywy kulturoznawczej „historiografia jest czymś więcej niż opowieścią o tym, co się niegdyś zdarzyło [...] jest przede wszystkim «sposobem społecznego poznawania świata» [...]. Zawierając w sobie określoną «wizję świata i człowieka» – rezultat podwójnie zapośredniczonego «doświadczenia świata»: przez kulturę przekazów źródłowych i przez kulturę środowiska historycznego – transmituje je dalej w społecznym odbiorze publiczności czytającej, wpływając – mniej lub bardziej, w zależności od popularności danego autora – nie tylko na kształt świadomości historycznej współczesnych, co oczywiste, ale na proces społecznego tworzenia rzeczywistości¹¹⁹.

Historia jest także formą ludzkiego poznania i samopoznania, w których przeszłość, teraźniejszość i przyszłość są ze sobą szczególnie powiązane¹²⁰. Historycy (badacze akademicki), obiektywni, dążący do prawdy, i pisarze historyczni, subiektywnie interpretujący dzieje, w różny sposób doświadczają tych samych zdarzeń będących wizerunkami przeszłości. Obrazy przez nich dostarczane przekazują pewną wizję świata i człowieka. Krzysztof Pomian uważa, że czytelnicy prac naukowych, esejów i rozpraw, powieści historycznych, czasopism i wszyscy „konsumenci” historii oczekują, aby im „dostarczyć wiedzy, spowodować zrozumienie, pobudzić uczucia¹²¹. Trudno nie zgodzić się z autorem, że: „wzorcowe dzieło historyczne to takie, któremu udaje się spełnić wszystkie trzy wymagania razem¹²². Przedstawienie przeszłości, aby uznano je za zadowalające, nie może poprzestać na ustaleniu faktów, ale powinno możliwie szeroko je skomentować, z uwzględnieniem aspektu politycznego, jak również społecznego, filozoficznego i kulturowego. Uprawianie historii ma zatem, choćby przez sposoby pisania o niej, wymiar poznawczy, filozoficzny i literacki¹²³.

W tekstach traktujących o przeszłości poszukuje się nowych, estetycznie atrakcyjnych i przyswajalnych dla szerokiego odbiorcy sposobów prowadzenia

¹¹⁸ F.R. Ankersmit, *Historiografia i postmodernizm*, przeł. E. Domańska [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 158.

¹¹⁹ J. Pomorski, „Wizja świata i człowieka” jako kategoria badań metodologicznych [w:] *Między modernizmem a postmodernizmem w historiografii*, „Res Historica” 2005, nr 19, red. J. Pomorski, Lublin 2005, s. 9.

¹²⁰ Zwraca na to uwagę Maria Jolanta Ostaszewska, odwołując się do Gadamerowskiej hermeneutyki historii. Zob. teŝże, *Wstęp [do:] Drogi nadziei. Polska proza historyczna z lat 1876–1939 wobec kryzysu kultury*, Warszawa 2009.

¹²¹ K. Pomian, *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006, s. 37.

¹²² Tamże.

¹²³ Tamże, s. 71–72.

narracji. Opowieść o tym, co się kiedyś działo, „wymaga – zdaniem Krzysztofa Pomiana – odwołania się do konwencji literackich i wprowadzenia elementów niezbędnych, by powiązać stwierdzone fakty, nadać wydarzeniom dramatyzm i dynamikę, ożywić przedstawione postaci”¹²⁴. Historyk stara się narzucić faktom formę opowiadania, kreuje także fabułę, budując narrację historyczną. Takie rozumienie pisarstwa historycznego reprezentuje Hayden White, ujmując dzieło historyczne w kategoriach tekstu literackiego. Historiografia w swojej typologii bazuje, jego zdaniem, na czterech tropach zaczerpniętych z języka poetyckiego: metaforze, metonimii, synekdosze i ironii. Dyskurs historyczny autor ten rozpatruje zatem jako romantyczny, tragiczny, komiczny i satyryczny¹²⁵. Jak widać, historia – poprzez styl narracji – ma wiele cech wspólnych z literaturą i sztuką.

Natomiast „przekuwanie historii w literaturę” (termin Teodora Parnickiego) to znane określenie odnoszące się do pisarstwa historycznego, czyli wszelkich utworów inspirowanych przeszłością. „Pisarz historyczny – przyznaje Maria Jolanta Ostaszewska – jest twórcą nie dokumentu, tylko wizji historycznej. Im bardziej jest ona przekonująca, tym pewniejsze, że wejdzie w sferę świadomości społecznej”¹²⁶. Zależność dziejów literatury od historii pozwala dostrzegać w utworach literackich ich rolę świadectwa epoki, dokumentu historycznego czy przekazu pełniącego funkcje propagandowe bądź edukacyjne.

Jak funkcjonuje przeszłość w literaturze? To problem godny uwagi, szczególnie z punktu widzenia czytelnika. Sposoby odnoszenia się do minionej rzeczywistości obecne w różnych koncepcjach filozoficznych, historiograficznych i literaturoznawczych powalają spojrzeć na przeszłość zapisaną na kartach literatury z różnych perspektyw. Tekst literacki o tematyce historycznej dotyczy świata, który rzeczywiście istniał, jednak to, co jest przedstawione w utworze, obejmuje fikcyjne składniki (np. postaci i wydarzenia). Historia prezentowana w dziele literackim w sposób realistyczny musi operować takimi metodami, jak: selekcja faktów, skrót, uogólnienie. Treścią narracji stają się działalność jednostkowa i zbiorowa, światopogląd jednostek i mentalność grup społecznych, losy indywidualne i procesy dziejowe. Jej celem jest utrwalenie przeszłości, ludzi, kultur.

Narracja literacka różni się zasadniczo od historycznej. W tej drugiej nie powinno być zdań odnoszących się do wymyślonych, fikcyjnych, indywidualnych, niezwyfikowanych przez źródła faktów, podczas gdy w literaturze takiego ograniczenia nie ma¹²⁷. „Narracja – zdaniem Krzysztofa Pomiana

¹²⁴ K. Pomian, *Historia dziś* [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości...*, s. 33.

¹²⁵ Szerzej na temat koncepcji pisarstwa historycznego White’a pisze Ewa Domańska. Zob. tejże, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków 2010, s. 7–30.

¹²⁶ M.J. Ostaszewska, *Drogi nadziei...*, s. 17.

¹²⁷ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa 1996, s. 8.

– podaje się za historyczną, gdy zawiera oznaki historyczności, które świadczą, że autor pragnie pozwolić czytelnikowi wyjść poza tekst, i programują operacje mające umożliwić bądź sprawdzenie wyrażonych w nim domniemań, bądź też odtworzenie aktów poznawczych, których wynikiem są rzekomo twierdzenia, jakie wypowiada”¹²⁸.

W postmodernizmie obraz przeszłości konstruowany jest jako wyobrażenia prywatne („uprywatnienie” przeszłości), subiektywne twórców, nieskończone i niepełne, tworzące konkurencyjne względem innych ujęć mikrohistorie¹²⁹. Przedstawiciele antropologii historycznej, sięgając po przystępny język, starają się uczynić opowiadaną historię przyjazną i wciągającą dla czytelnika. Poprzez nowy styl i formę narracji historycznej odbiorca może odnaleźć swoją tożsamość, identyfikować się z treścią utworu, stąd tematem tego pisarstwa są często zwykli obywatele oraz zagadnienia życia codziennego. Historyk, podobnie jak antropolog, bada minioną rzeczywistość, czyli szeroko pojętą kulturę, stając się tłumaczem oraz mediatorem pomiędzy przeszłością a terażniejszością¹³⁰.

Literatura piękna w różnym stopniu buduje wizerunek historii. Świadczy o tym jej wielorakość gatunkowa (powieść, reportaż, esej, pamiętnik, dziennik, biografia). Szczególnie skomplikowany problem relacji między pisarskim obrazem wypadków historycznych a historią występuje w powieści¹³¹. Gatunek ten uznawany jest za „dokument z archiwum dziejowego”¹³². Powieściopisarz dobiera źródła historyczne, które są tworzywem potencjalnych składników poetyki powieści historycznej¹³³. Istnienie źródeł historycznych w strukturze

¹²⁸ K. Pomian, *Historia. Nauka wobec pamięci...*, s. 21–22.

¹²⁹ Pisze o tym Aleksandra Chomiuk, Zob. też, *Między słowem a przeszłością. Strategie dokumentarne w polskiej powieści historycznej ostatniego półwiecza*, Lublin 2009, s. 11. Mikrohistoryczne podejście do badań historiografii reprezentuje Ewa Domańska. Zob. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 1999. Historycy zajmujący się tą dziedziną zwrócili się ku skali mikro, koncentrując się na jednostce, małej grupie ludzkiej lub też na niecodziennym wydarzeniu. Wykorzystują w swoich badaniach teorie wypracowane przez klasyków antropologii i socjologii (m.in. Pierre’a Bourdieu, Emile’a Durkheima). Z powodzeniem posługują się metodami stosowanymi przez przedstawicieli współczesnej teorii literatury, historii czy filozofii (m.in. Haydena White’a, Michela Foucaulta, Jacques’a Derridy, Rolanda Barthes’a). Ten nurt antropologii historycznej w centrum analizy stawia nie procesy, ale człowieka, badacza, historyka. Historiografia staje się krytyką kultury rozumianą „jako refleksja nad człowiekiem (filozofia), jako opowieść pokazująca, kim jest człowiek (antropologia) i jak to jest być człowiekiem (etyka)”. E. Domańska, *Mikrohistorie...*, s. 23.

¹³⁰ Por. J. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009, s. 14–18.

¹³¹ Zob. A. Kersten, *Sienkiewicz – „Potop” – historia*, Warszawa 1974.

¹³² Określenie Leszka Szarugi. Zob. tegoż, *Historia, państwo, literatura. Polska powieść współczesna jako przestrzeń pytań o sens procesów dziejowych*, Szczecin 1999, s. 14–15.

¹³³ V. Julkowska, *Dzieło literackie w dydaktycznym przekazie historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 1.

i narracji powieści pozwala na odczytanie ich jako zbioru informacji o rzeczywistości historycznej¹³⁴. Istotne znaczenie ma jednak reprezentowana przez pisarza określona koncepcja dziejów, zależna od jego świadomości narodowej, stereotypów i postaw wobec przeszłości.

„Autor powieści historycznej nie ma prawa – zdaniem Teodora Parnickiego – rozminąć się z tym, co sam uważa za prawdę historyczną i co znalazł w źródłach. Jeżeli się z tą prawdą mija, powinien o tym powiedzieć czytelnikowi w tekście bądź w przedmowach”¹³⁵. Fakty czerpane ze źródeł, jakimi były *Dzieje Polski* Jana Długosza, monografia historyczna Karola Szajnochy *Jadwiga i Jagiello*, dzieła historyków „szkoły krakowskiej” Józefa Szujskiego, Stanisława Smolki, Adama Prochaski czy też *Szkice historyczne* Ludwika Kubali, stanowiły jedno z tworzyw powieści historycznych Sienkiewicza¹³⁶. W odczycie *O powieści historycznej* pisarz skomentował własną koncepcję tego gatunku: „Powieść historyczna nie tylko nie potrzebuje być poniewieraniem prawdy, ale może być jej objaśnianiem i dopełnieniem”¹³⁷.

Co to jest powieść historyczna? Takie pytanie stawiają m.in. Tadeusz Bujnicki i Andrzej Juszczyk¹³⁸. Bujnicki zauważa, że: „powieść historyczna przełamuje barierę przeszłości, każąc nam obcować bezpośrednio z unaocznioną wizją dziejów, splecioną w jedno z wątkami przygodowymi, intrygą miłosną, psychologicznym wizerunkiem bohaterów”¹³⁹.

Cechy tradycyjnej powieści historycznej XIX wieku ukształtował bowiem wzorzec Waltera Scotta i Aleksandra Dumasa ojca. Opierał się on na wykorzystaniu elementów wiedzy historycznej do poprowadzenia obyczajowej fabuły. Na podstawie źródeł odtwarzał szczegóły świata przedstawionego, a także tło dziejowe determinujące poczynania bohaterów, którymi mogły być zarówno postaci fikcyjne, jak i autentyczne. Czytelnik miał złudzenie doświadczenia przeszłości dzięki efektom prawdopodobieństwa historycznego¹⁴⁰. Wincenty Danek zaproponował następującą typologię powieści historycznej: romans przedhistoryczny (romanse awanturnicze), powieść typu walterscottowskiego

¹³⁴ Zob. T. Bujnicki, *Źródło w narracji powieści historycznej* [w:] tegoż, *Sienkiewicz a historia. Studia*, Warszawa 1981.

¹³⁵ T. Parnicki, *Historia w literaturę przekuwana*, Warszawa 1980, s. 197.

¹³⁶ Szerzej pisze na ten temat Tadeusz Bujnicki. Zob. tegoż, *Światopogląd i poetyka. Szkice o powieściach historycznych Henryka Sienkiewicza*, Rzeszów 1999, s. 34–52, 139–146.

¹³⁷ H. Sienkiewicz, *O powieści historycznej* [w:] *Trylogia Henryka Sienkiewicza. Studia, szkice, polemiki*, wybór i oprac. T. Jodelka, Warszawa 1962, s. 238.

¹³⁸ T. Bujnicki, *Polska powieść historyczna XIX wieku*, Wrocław 1990, A. Juszczyk, *Retoryka a poznanie. Powieściopisarstwo Teodora Parnickiego*, Kraków 2004.

¹³⁹ T. Bujnicki, *Polska powieść historyczna...*, s. 3.

¹⁴⁰ Por. T. Bujnicki, *Ewolucja powieści historycznej* [w:] tegoż, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981, s. 51–52.

(obyczajowa powieść na tle szerokiego tła społeczno-obyczajowego, skonstruowana na zasadzie artystycznego prawdopodobieństwa i z wykorzystaniem wiedzy historycznej, ukazująca postacie autentyczne i fikcyjne), powieść dokumentarna (oparta w całości na źródłach), reprezentowana np. przez pisarstwo Kraszewskiego¹⁴¹.

Bujnicki pisze o dwupłaszczyznowości, a jednocześnie wewnętrznej antynomii nazwy „powieść historyczna”, tj. umiejscowieniu świata przedstawionego w przeszłości dostępnej dzięki dokumentom i opracowaniom oraz kształtującej się na tym tle fikcyjnej fabule. Rzeczywistości przedstawione kreowana i odtwarzana przenikają się wzajemnie. W powieści dokonuje się proces „uhistorycznienia” fikcji i „ufikcyjnienia” historii. Powieść historyczna nie opisuje historii, lecz tworzy jej wizję¹⁴². Dlatego jest bardziej dokumentem czasów, w których została napisana, niż tych, których dotyczy jej fabuła¹⁴³.

Wyznacznikami tego gatunku są: temat stanowiący wielką historię, relacjonowanie warstwy zdarzeniowej historii (powieść ujęta w strukturę tzw. powieści akcji), racjonalizacja dziejów, porządek wprowadzany autorytetem narratora (historiografia), wybór bohaterów o minimalnym znaczeniu historycznym. Specyficznym dla tego gatunku rozwiązaniem jest relacja między „prawdą” a „zmyśleniem” (fikcją literacką a źródłowo udokumentowaną historią). W utworach powieściowych, w których akcja umieszczona została w określonej epoce historycznej, obie warstwy – rzeczywistości odtwarzanej i kreowanej – z reguły nawzajem się przenikają. Powieść historyczna opiera się na źródłach i opracowaniach historycznych. Można zauważyć pokrewieństwa fabuły powieści historycznej z innymi gatunkami epickimi: eposem, baśnią, powieścią przygodową, romansem sentymentalnym, powieścią grozy, gawędą, pamiętnikiem¹⁴⁴.

Bujnicki wyodrębnił następujące typy narratorów powieści historycznej: narrator jawny (personalny) – obserwator lub uczestnik zdarzeń; narrator „auktorialny” – historyk, komentator wypadków i wyraziciel powszechnych opinii, przedstawiający wydarzenia z historycznego dystansu¹⁴⁵. Według innej typologii tego badacza w powieści występuje: narrator „historyk” posiadający nieograniczoną kompetencję w zakresie wiedzy i możliwości interpretacji; narrator

¹⁴¹ Zob. A. Juszczyk, *Retoryka a poznanie...*, s. 27. Wśród autorów powieści historycznych należy też wymienić chociażby Teodora Parnickiego, Hannę Malewską, Zofię Kossak-Szczucką czy Karola Bunscha.

¹⁴² T. Bujnicki, *Polska powieść historyczna...*, s. 4.

¹⁴³ Zob. J. Tazbir, *Od Haura do Isaura. Szkice o literaturze*, Warszawa 1989, s. 159.

¹⁴⁴ T. Bujnicki, *Z teoretycznych problemów powieści historycznej* [w:] tegoż, *Sienkiewicz i historia...*, s. 16–20.

¹⁴⁵ Tamże, s. 20–21.

„historyk” o ograniczonych kompetencjach, respektujący strategię punktów widzenia, tzn. wiedzy lub interpretacji; narrator świadek epoki, należący do czasów, o których opowiada, pozbawiony dystansu; narrator przejawiający się w świecie tekstów: źródeł i dokumentów, obiektywnie odtwarzający dzieje; narrator nastawiony na akt komunikacji (słowo), czas narracji przesuwa się ku teraźniejszości¹⁴⁶.

Paweł Cieliczka, opierając się na ustaleniach Michała Głowińskiego¹⁴⁷, opracował wyróżniki powieści historycznej jako gatunku literackiego, ujmując je w swoisty **dekalog powieści historycznej**:

1. Świat przedstawiony powieści historycznej umieszczony jest w epoce traktowanej przez twórcę i odbiorców nie jako epoka współczesna, ale jako w zasadzie zamknięty okres dziejów.

2. Powieść historyczna dąży do respektowania prawdy historycznej, oddaje charakterystyczne właściwości epoki i jej problemów.

3. Występują w niej obok postaci historycznych także postaci fikcyjne, których losy wkomponowane są w tok wydarzeń historycznych.

4. Gatunek ten łączy – zwłaszcza w klasycznej powieści walterscottowskiej – wątki romansowe z rozbudowanym obrazem wydarzeń i obyczajów epoki.

5. Na metodę kształtowania powieści historycznej znacząco wpływają sposób pojmowania dziejów w danym czasie, zasób wiedzy historycznej itp.

6. Często przypisuje się powieści historycznej funkcje ideologiczne; nie jest też odizolowana od kwestii literackich, społecznych i politycznych okresu, w którym powstała.

7. Przeszłość stanowi w niej czasem kostium służący zarysowaniu spraw istotnych współcześnie.

8. Pozostaje wierna formom realizmu, kreuje narratora wszechwiedzącego i wyraziście zarysowany układ fabularny.

9. Częstym zjawiskiem w zakresie języka jest wprowadzanie elementów dawnej mowy w język współczesny.

10. Wielokrotnie wchodzi w obręb literatury rozrywkowej, zbliżając się do powieści sensacyjnej¹⁴⁸.

¹⁴⁶ T. Bujnicki, *Źródło w narracji powieści historycznej* [w:] tegoż, *Sienkiewicz i historia...*, s. 38–42.

¹⁴⁷ Por. *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1989, s. 384.

¹⁴⁸ Paweł Cieliczka, który badał wpływ wzorca powieści historycznej na twórczość Andrzeja Sapkowskiego – autora powieści *fantasy*, doszedł do wniosku, że autor trylogii husyckiej nawiązuje do atrakcyjnej formuły tego gatunku. Zob. tegoż, *Historyczne powieści fantastyczne Andrzeja Sapkowskiego jako szansa rewitalizacji gatunku* [w:] *Powieść historyczna dawniej i dziś*, red. R. Stachura, T. Budrewicz, Z. Faron, Kraków 2006, s. 575–576.

Powieść ukształtowała formę tematyki historycznej podobnie jak tradycyjna historiografia. Podstawą konstrukcji staje się indywidualna interpretacja świata przez pisarza historycznego, który dysponował określoną wiedzą historyczną oraz umiejętnością interpretowania tekstów źródłowych zgodnie ze swoją wyobraźnią i talentem. Literacka wersja narracji historycznej umożliwia odwołanie się do emocji, wrażeń i przeżyć czytelnika.

Ryszard Koziołek pisze o atrakcyjności literackiego ujęcia historii, czyli „takiego użycia sztuczek języka (narracji, fabuły, psychologii postaci), że przeszłość przestaje być obcą krainą, zamieszkałą przez dziwne istoty mówiące niezrozumiałym językiem, ale przeciwnie – zajmuje czytelnika bardziej niż jego współczesność”¹⁴⁹. Fabuła oparta jest na faktach specjalnie dobranych i odpowiednio zinterpretowanych, a pisarz przekazuje własną ideologię. Rekonstruując obraz przeszłości, twórca wybiera z niej to, co wydaje mu się istotne dla stworzenia przekonującej wizji. Ukazane w powieści wydarzenia historyczne są wyrazem postawy wobec wartości uznawanych przez autora.

Krzysztof Pomian uważa, że „powieść historyczna jako gatunek literacki zakłada czytelników, którzy mają świadomość historyczną i wiedzę historyczną. Świadomość historyczną, to znaczy pewne, choćby bardzo mgliste, wyobrażenie o przeszłości; warunkuje ona wyobrażenie przeszłości przydatnej do tego, by mogli się z nią utożsamiać. Wiedzę historyczną, to znaczy zbiór orzeczeń uznanych za stwierdzenia faktów i otrzymanych w trybie poznania przeszłości”¹⁵⁰.

Literatura odegrała ogromną rolę w kształtowaniu świadomości historycznej i tożsamości narodowej społeczeństwa polskiego w XIX wieku za sprawą m.in. powieściopisarstwa historycznego. W kulturze polskiej powieść historyczna służyła poszukiwaniu prawdy o człowieku w przeszłości, dostarczaniu rzetelnej wiedzy historycznej i społecznej, projektując wzorce przydatne w czasach współczesnych¹⁵¹. Pisarz, kreując obraz epoki, często wpływał na stosunek czytelników do historii. Współuczestniczył w ten sposób w edukacji narodowej, patriotycznej i historycznej, kształtując polski kanon kulturowy.

¹⁴⁹ R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2015, s. 106.

¹⁵⁰ K. Pomian, *Historia. Nauka wobec pamięci...*, s. 16.

¹⁵¹ Gatunek ten, jak zauważa Iwona Węgrzyn: „dawał możliwość aktywnego wpływania na sposób rozumienia polskości; aktywnego, bo sprowadzanego nie tyle do biernej repetycji, ile świadomego czerpania ze wzorców i aktualizowania ich wobec wyzwań współczesności. Powieść historyczna stawała się tym samym rodzajem «laboratorium» – przestrzenią dyskusji historiozoficznej, etycznej i politycznej, w której z uwznioślonej tradycji przeszłości i wyzwań współczesności kształtowała się konserwatywna z ducha idea polskości połowy XIX wieku”. Zob. tejeż, *W świecie powieści Henryka Rzewuskiego*, s. 229, Kraków 2012. Por. J. Tazbir, *Powieść historyczna odbiciem współczesności* [w:] tegoż, *Szkice o literaturze i sztuce. Prace wybrane*, t. 5, Warszawa 2002.

Powieść historyczna właśnie dlatego stanowi interesujące źródło do badania nastrojów i poglądów epoki, w której żył jej twórca, oraz sposobów jej oddziaływania na świadomość historyczną i mentalność społeczeństwa¹⁵².

Literatura jako nośnik pamięci¹⁵³ konstruuje pewien obraz przeszłości w świadomości społecznej, formując pamięć zbiorową. Kształtuje wiedzę, przekonania, opinie, ale także stereotypy u coraz to nowych pokoleń czytelników. Buduje postawy wobec życia, często ma wpływ na tworzenie i rozpowszechnianie kluczowych dla tożsamości narodowej Polaków legend związanych z historią oraz polskich mitów narodowych i osobowych¹⁵⁴, dokonując heroizacji i idealizacji przeszłości. Dobrze obrazują to zjawisko poezja i dramaty Mickiewicza oraz pisarstwo Sienkiewicza, które pokrzepia zbolełe serce narodu¹⁵⁵. Spór z naszą narodową tożsamością wieździe Żeromski w swojej twórczości o problematyce społecznej i narodowej z zachowaniem wierności tradycji romantycznej. Autor *Popiołów*, idąc tropem romantycznych i neoromantycznych wieszczów, dokonuje rozrachunku z narodem, usiłuje dotrzeć do istoty polskich dziejów, wychwycić odwieczne prawidłowości rządzące historią, ustalić cechy konstytutywne polskiego charakteru narodowego. Elżbieta Feliksiak zauważa, że pisarz ten „drażny rzeczywistość sobie współczesną w świetle historycznej, choć niekiedy i legendarnej, przeszłości”¹⁵⁶. Z kolei Wyspiański, który także sięgał do tematów i problemów zakorzenionych w epoce romantyzmu, choć odwołuje się do mitów narodowych oraz wielkich mitów kultury śródziemnomorskiej, ujmuje problem Polski nie jako mit, ale zagadnienie polityczne¹⁵⁷.

¹⁵² Zob. J. Tazbir, *Powieść historyczna odbiciem współczesności...*

¹⁵³ Zob. M. Kula, *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002.

¹⁵⁴ W nowoczesnej historiografii pojęcie „mit osobowy” pojawia się w odniesieniu do wybitnych postaci historycznych, cieszących się powszechnym uznaniem społecznym i jest tożsamy z legendą. Osadzony głęboko w świadomości historycznej mit Napoleona czy mit Józefa Piłsudskiego są znakomitym tego przykładem. Szerzej na temat narodzin i trwania legendy J. Piłsudskiego i Napoleona patrz: P. Hauser, *Mit Józefa Piłsudskiego. Narodziny i trwanie legendy* [w:] *Dzieje polityczne, kultura, biografistyka. Studia z historii XIX i XX wieku ofiarowane prof. Zbigniewowi Dworeckiemu*, red. L. Trzeciakowski, P. Matysiuk, Poznań 2002. J. Tulard, *Napoleon – mit zbawcy*, Warszawa 2003. Renata Hołda pisze na temat mitu osobowego Franciszka Józefa I, ukazując rozpowszechnienie idealizowanego wizerunku władcy i zbudowanie popularności wokół jego osoby. Analizuje propagandowe podłoże legendy Franciszka Józefa, aktualnej także współcześnie. Zob. teźże, *Dobry władca. Studium antropologiczne o Franciszku Józefie I*, Katowice 2008, s. 48–51.

¹⁵⁵ Zob. uwagi na temat znaczenia twórczości Sienkiewicza w kształtowaniu świadomości historycznej Polaków zamieszczone w rozdziale VI.

¹⁵⁶ E. Feliksiak, *Antropologia literatury. Interpretacje i studia*, Kraków 2014, s. 351.

¹⁵⁷ Por. J. Kolbuszewski, *Literatura wobec historii*, Wrocław 1997, s. 37–74. Kolbuszewski zauważa, że „twórczość Wyspiańskiego, odgrywając ogromną rolę w dziejach narodu, nigdy nie nadawała się do wykorzystania jej w funkcji «pedagogiczno-agitacyjnej», jaka nieraz była udziałem Żeromskiego”. Tamże, s. 67.

Historia utrwalona w tekście literackim może angażować czytelnika, ukazując swoją wielowymiarowość i indywidualny charakter. Potwierdzenie tej tezy odnajdziemy nie tylko w literaturze XIX-wiecznej, ale także we współczesnych odmianach pisarstwa historycznego. W perspektywie historii uwzględnia się przemiany form artystycznych języka, rozwój i ewolucję gatunków, a przede wszystkim ważność dzieła literackiego jako swoistego dokumentu historycznego o doniosłym znaczeniu źródłowym (dorobek pisarza, epoki, literatury narodowej, sposób recepcji, obraz świadomości społecznej). Warto zwrócić uwagę na powstałe w XX wieku zapisy dokumentarne, należące do prozy niefikcyjnej, które są związane z wydarzeniami historycznymi. W obszarze prozy niefikcyjnej Anna Burzyńska wyodrębnia trzy sposoby zapisu dokumentarnego. Są to: literatura faktu, literatura dokumentu osobistego i esej, którym odpowiadają trzy postawy autora: świadectwo, wyznanie i wyzwanie¹⁵⁸. W literaturze faktu można mówić o postawie świadka, który dąży do bezstronności, rezygnuje z eksponowania osobistych wrażeń i przeżyć, opowiada o znanym sobie świecie, ludziach, zdarzeniach o historycznym znaczeniu, a sam sytuuje się w tle. Z kolei postawa wyznania skupia się raczej na przeżyciach wewnętrznych niż na zdarzeniach otaczającego świata. Postawę wyzwania spotykamy natomiast w eseju, który prowokuje czytelnika do podjęcia dyskusji, do refleksji, spojrzenia na świat w nieszablonowy sposób.

Odniesienie do świata za sprawą autentycznych postaci i wydarzeń analizuje Grzegorz Grochowski, odwołując się do prozy narracyjnej. Pisze o szczególnej roli literatury faktu w kształtowaniu świadomości społecznej. Jego zdaniem ta odmiana piśmiennictwa ma bowiem duże możliwości modelowania potocznych wyobrażeń o historii. Grochowski wskazuje trzy główne tego przyczyny. Przede wszystkim proza dokumentarna operuje prostym stylem, unika „ekstrawagancji formalnych”, pełni funkcje kompensacyjne poprzez „ubarwienie monotonnej egzystencji człowieka”. Stanowi zaspokojenie potrzeb poznawczych odbiorcy, gdyż jest postrzegana jako bezpośrednia, bardziej wiarygodna informacja o rzeczywistości. Dość powszechnie kojarzona jest „ze sferą spraw doniosłych społecznie i decydujących o dramaturgii procesów dziejów”¹⁵⁹.

Gdy myślimy o literaturze faktu, warto jeszcze zwrócić uwagę na istotne zagadnienie, jakim jest stosunek narracji dokumentalnej do aksjologii. W ten sposób zastanawiamy się, czy poza sprawozdaniem z przebiegu dziejów literatura ta zawiera jakieś moralne sądy o świecie, czy oferuje czytelnikom propo-

¹⁵⁸ A. Burzyńska, *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyzwanie i wyznanie*, Kraków 2010.

¹⁵⁹ G. Grochowski, *Tekstowe hybrydy. Literackość i jej pogranicza*, Monografie FNP, Wrocław 2000, s. 117. Zob. J. Andukowicz, *Spoleczna recepcja literatury niebeletrystycznej* [w:] *Problemy socjologii literatury*, red. J. Sławiński, Wrocław 1971.

zycje światopoglądowe. Grochowski, pytając o prawo do oceniania przedstawianych sytuacji, dochodzi do wniosku, iż uznanie określonych wartości jest sprawą indywidualnego wyboru, przywiązania autora do określonej tradycji. Badacz słusznie konstatuje, że dążenie do dokumentaryzmu i wierne odtworzenie autentycznych sytuacji nie musi oznaczać braku odniesienia do sfery wartości¹⁶⁰.

Historia – zarówno odległa, jak i dziejąca się współcześnie – jest dla pisarzy niewyczerpanym repertuarem motywów, tematów, problemów. Różne sposoby kształtowania literackich wizerunków postaci i wydarzeń historycznych utrwalone w pamięci zbiorowej ukazują, jak przeszłość jest interpretowana przez współczesnych odbiorców sztuki słowa. Wiąże się to z ich świadomością historyczną, ma także wpływ na odniesienie do historii¹⁶¹. Równocześnie utwór literacki może stać się dla badacza historii cennym źródłem wiedzy o przeszłości.

2. Dzieło literackie jako źródło historyczne

Czym jest literatura? Jak literaturę rozumieją osoby, które podejmowały problem literatury jako „źródła historycznego”?

Na znaczenie dzieła literackiego jako tekstu źródłowego zwrócili uwagę historycy¹⁶². Utwór literacki można uznać za przekaznik informacji o faktach, zaś nadanie im logicznej wartości prawdy lub fałszu pozostaje wyłącznie w gestii badacza. W badaniach nad literaturą wyodrębnia się kilka typów utworów literackich, które otwierają możliwość dostrzeżenia w nich wartości źródłowej¹⁶³. Pierwszy z nich traktuje tekst jako swoisty przekaznik wiadomości o rzeczywistości historycznej. Przekaz ten dotyczy bezpośrednio zawartych w utworze faktów i ogólnego obrazu wydarzeń historycznych (warstwy zdarzeniowej historii). Wówczas możliwe jest wyodrębnienie w literaturze pięknej pewnych obszarów dotyczących informacji opartych na kryterium czasu (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości) autora wypowiedzi; kryterium przedmiotowym (faktów rzeczywistości, fikcji) oraz kryterium zawartości treściowej (tzn. wypowiedzi o życiu wewnętrznym jednostki, społeczeństwa, działaniach ludzi).

Drugi typ tekstów literackich pozwala na uzyskanie informacji o faktach i procesach historycznych ze sfery świadomości. Wychodzimy wówczas poza warstwę zdarzeniową i sięgamy w głąb historii. Jest to konwencyjna lektura

¹⁶⁰ G. Grochowski, *Tekstowe hybrydy...*, s. 119.

¹⁶¹ B. Szacka, *Mit i mitologizacja przeszłości w pamięci zbiorowej* [w:] *tejsze, Czas przeszły – pamięć – mit*, Warszawa 2006.

¹⁶² J. Topolski, *Korzystanie ze źródeł literackich w badaniu historycznym* [w:] *Dzieło literackie jako źródło historyczne*, red. Z. Stefanowska, J. Sławiński, Warszawa 1978.

¹⁶³ Zob. *Dzieło literackie jako źródło historyczne...*

historyczna¹⁶⁴, zakładająca pewien dystans między czytającym a dziełem literackim. Unikając lektury naiwnej, nie zmierzamy do bezpośredniego odczytania informacji zawartych w utworze. Dzieła literackie dzięki swojej strukturze przedstawionej i przedstawiającej odtwarzają ogólne wyobrażenia o świecie, życiu i ludzkim losie. Dotyczą również sfery ideowej, historycznego stanu świadomości społecznej¹⁶⁵.

Inną typologię proponuje Bartłomiej Krupa. Badacz ten omawia trzy propozycje czytania literatury, które odsyłają do przeszłości na różne sposoby. Jednocześnie wskazuje na trzy możliwe typy odbioru literatury przez zajmujących się historią: lekturę poszukującą faktów, lekturę konwencyjną, lekturę nowohistoryczną¹⁶⁶.

Dla historyków tropiących zdarzenia dzieło literackie będzie właśnie źródłem faktów. Efektem tego typu odbioru jest wizja minionego świata składająca się przede wszystkim z faktów i zdarzeń. W przypadku takiej lektury dzieło zostaje zdeintegrowane i rozbite. Warunkiem koniecznym, jaki spełniać mają prace historiograficzne, jest bezstronność, bezinteresowność i brak elementów fikcyjnych.

Historycy poszukujący idei czy świadomości społecznej potraktują dzieło literackie jako źródło myślenia podporządkowane historii. Ten typ odbioru reprezentuje szkic Michała Głowińskiego *Lektura dzieła a wiedza historyczna*¹⁶⁷, opisujący cele lektury historycznej: „interesować się [ona] może mianowicie utworami literackimi jako przekazami tego, co się w danej epoce mówiło i jak się mówiło [...], chodzi tu o wielkie gadanie. O to, jak werbalizowano w danym czasie dane sprawy, jakimi kwalifikatorami aksjologicznymi je opatrywano, jakie stosowano taksonomie itd.”¹⁶⁸. Głowiński jako historyk literatury projektuje sytuacje pisarza podejmującego zagadnienia historyczne, nie jest jednak zainteresowany faktami, wystarczy mu jedynie informacja o datowaniu dzieła, resztę natomiast można wyczytać już z samych dzieł. Lektura konwencyjna – zdaniem Głowińskiego – wymaga czytania wielu tekstów i rozpatrywania każdego dzieła pod kątem tego, „czy pozytywnie odwołuje się ono do obiegowych w epoce mniemań, do obowiązujących lub przynajmniej rozpozszechnionych przeświadczeń światopoglądowych, czy też wymawia im po-

¹⁶⁴ Określenie M. Głowińskiego. Zob. tegoż, *Lektura dzieła a wiedza historyczna* [w:] *Dzieło literackie jako źródło historyczne...*, s. 97.

¹⁶⁵ Interesujący model historycznej analizy dzieła literackiego w dydaktycznym przekazie historii na przykładzie *Lalki* B. Prusa opracowała Viotetta Julkowska. Por. teżże, *Dzieło literackie w dydaktycznym przekazie historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 1.

¹⁶⁶ B. Krupa, *Literatura a historia, czyli czego (i jak) może szukać w literaturze zainteresowany przeszłością*, „Podteksty” 2007, nr 4(10).

¹⁶⁷ M. Głowiński, *Lektura dzieła a wiedza historyczna...*

¹⁶⁸ Tamże, s. 100.

śluszeństwo”¹⁶⁹. Krytyka utworu literackiego jako źródła historycznego związana jest z analizą reguł, konwencji, gatunków, według których został on zorganizowany. Za pomocą badań historycznoliterackich zespołu tekstów dochodzi się do konwencji występujących w pewnym okresie, a na ich podstawie historyk analizuje świadomość społeczną. W propozycji Głowińskiego najważniejsze okazują się nie pojedyncze fakty i zdarzenia, ale ludzkie wyobrażenia o świecie oraz o zaistniałych w nim faktach i minionych zdarzeniach.

Ostatnim typem lektury są odczytania spod znaku nowego historyzmu czy historycyzmu. W świetle założeń tego nurtu literatura stanowi składnik minionego świata, zaś (nowy) historyk tropi ideologię. Nowy historyzm, nazwany także neohistoryzmem czy poetyką kulturową, przywrócił dziełom literackim kontekst historyczny. Nie jest on nurtem jednolitym, przenika się w wielu miejscach z innymi propozycjami teoretycznymi. Do jego inspiracji zalicza się: szeroko pojęty poststrukturalizm, myśl heideggerowską i najdonioślejszą dla nowego historycyzmu – myśl Michela Foucaulta¹⁷⁰.

Nowy historycyzm jako metoda badania tekstów realizuje się w następujących założeniach:

- przedmiotem zainteresowania nowego historyzmu jest przede wszystkim tekst, związany z ideologią, polityką i analizowany w kategoriach kultury; granica między tekstami literackimi i nieliterackimi zostaje zamazana;
- literatura jest uwarunkowana historycznie, politycznie, kulturowo i społecznie, więc zrozumieć ją można wyłącznie wtedy, kiedy zrozumiemy społeczeństwo, w którym powstała;
- historia nie jest tylko przeszłością, lecz opowieścią o przeszłości, jest zbiorem różnych, często sprzecznych historii (mikrohistorii), takich jak np. etnohistoria, biohistoria, historia mentalności;
- analizujący dzieła badacz jest uwięziony w pewnej historycznej rzeczywistości, z której nie sposób się wyzwolić.

Badacze reprezentatywni dla tego nurtu, m.in. Hayden White, Frank Ankersmit, Ewa Domańska¹⁷¹, traktują teksty literackie jako część dyskursu kulturowego i historycznego. W świetle nowego historyzmu każdy tekst jest częścią dziejów, również traktowanych jako tekst. Najlepiej obrazują to określenia: „tekstualność historii” oraz „historyczność tekstów”, oznaczające z jednej strony brak niezapśredniczonego przez teksty dostępu do przeszłości, z drugiej zaś „nieusuwalne usytuowanie każdego tekstu w historii”¹⁷². W tym ujęciu

¹⁶⁹ Tamże, s. 106.

¹⁷⁰ Por. D. Heck, *Wokół nowego historyzmu*, „Pamiętnik Literacki” 1997, z. 2.

¹⁷¹ Zob. E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne*, Poznań 2006; *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Poznań 2010.

¹⁷² Zob. M.P. Markowski, *Historyzm* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 510.

literatura wchodzi w rozmaite relacje historyczne, społeczne, kulturowe, przy czym uszanowana zostaje jej odrębność. Reprezentuje szeroko pojęte uniwersum tekstów, z którego sam tekst literacki jako tekst kultury może „przemawiać” z różnych miejsc.

W przypadku nowego historyzmu dzieło literackie (tekst), tak jak wszelkie inne dyskursy społeczne, wchodzi w interakcje z kulturą, która wytwarza znaczenia. Żaden dyskurs nie ma pozycji uprzywilejowanej, ponieważ wszystkie dyskursy są tak samo ważne, wszystkie tworzą i są tworzone przez społeczeństwo. Nie ma też żadnych wyraźnych rozróżnień pomiędzy literaturą, historią, krytyką literacką, antropologią, sztuką, naukami ścisłymi i innymi dyscyplinami.

Współcześnie można mówić o wzajemnym zbliżaniu się i zacieraniu granic pomiędzy literaturą i historią, zaś różnice między narracją literacką a historyczną straciły na znaczeniu. Według Jacka Kolbuszewskiego „literackość historii” wynika z tego, że: „historia jest obrazem zdarzeń, jakby ciągiem fabularnym, uwikłanym w najróżniejsze łańcuchy przyczynowo-skutkowych związków, najróżniejszych zależności, których odtworzenie umożliwiałoby «opowiadanie dziejów»”¹⁷³. Natomiast „historyczność literatury” oznacza wpływ literatury jako źródła wiedzy o człowieku i jego psychice na historiografię, przejawiający się w oddziaływaniu na światopogląd i filozofię historyków, kształtowaniu wyobraźni badaczy dziejów. Historyczny aspekt literatury nie tylko określa sposób opisywania dziejów, ale wiąże się przede wszystkim: „z procesualnym pojmowaniem przemian w niej zachodzących”¹⁷⁴.

Z refleksji nad związkami literatury i historii rodzi się przekonanie o przenikaniu się obu typów dyskursów oraz istnieniu elementów wspólnych ujawniających się w utworach literackich i dziełach historycznych. Z jednej strony historiografia zbliżyła się do literatury dzięki stopniowemu odejściu od naukowych aspiracji, z drugiej zaś strony literatura zbliżyła się do historiografii, coraz częściej wykorzystując jako swoje tworzywo teksty niefikcjonalne. W ten sposób powstają „tekstowe hybrydy”. Określenie to ukute przez Grzegorza Grochowskiego oznacza „takie teksty, które wymykają się łatwym klasyfikacjom i które swoją formą wprawiały czytelników w niejaki zakłopotanie”¹⁷⁵. Ryszard Nycz nazywa je „sylwami współczesnymi”, definiując je jako teksty radykalnie otwarte, o eseistycznej narracji, zbudowanej z fragmentów i kawałków innych tekstów, często nieliterackich¹⁷⁶.

Bartłomiej Krupa na gruncie historii dostrzega „literackość” pisarstwa historycznego, jego wyraźne podobieństwo konstrukcyjne do literatury pięknej;

¹⁷³ J. Kolbuszewski, *Literatura wobec historii...*, s. 6.

¹⁷⁴ Tamże, s. 7.

¹⁷⁵ G. Grochowski, *Tekstowe hybrydy...*, s. 14.

¹⁷⁶ Por. R. Nycz, *Sylwy współczesne*, Kraków 1996.

zaś na gruncie literatury zauważa stopniową dezaktualizację rozróżnienia literatury i dokumentu, czego przykładem jest zacieranie się różnic między literaturą fabularną a faktografią¹⁷⁷. Badacz przytacza w tym kontekście opinię Zygmunta Ziątka: „Na naszych oczach zanikła, rozmyła się, odeszła do historyczno-literackiej przeszłości opozycja «dokumentu» i «literatury», opozycja, która stanowiła jedną z podstawowych kategorii porządkujących doświadczenie prozy XX wieku”¹⁷⁸.

Krupa uważa, że to właśnie w nowym historyzmie najsilniej splatają się literatura i historia, a ich spotkanie jest spotkaniem pełnym, dającym zatem wszystko to, czego trudno byłoby szukać w obrębie tradycyjnych, zamkniętych i uprawianych instytucjonalnie dyscyplin – literaturoznawstwa „ślepego” na historyczność oraz historii „ślepej” na literackość¹⁷⁹.

Świadomość wzajemnych związków literatury i historii, na które zwrócono uwagę w niniejszym rozdziale, może stać się inspiracją dla nauczycieli języka polskiego i historii oraz stanowić podstawę efektywnej współpracy w zakresie szkolnej edukacji historycznej i polonistycznej.

¹⁷⁷ B. Krupa, *Literatura a historia...*

¹⁷⁸ Z. Ziątek, *Wiek dokumentu. Inspiracje dokumentarne w polskiej prozie współczesnej*, Warszawa 1999, s. 5.

¹⁷⁹ B. Krupa, *Literatura a historia...*

ROZDZIAŁ III

Koncepcje edukacji historycznej w perspektywie integracji języka polskiego i historii

1. Humanistyczna dydaktyka historii

W obliczu dynamicznych zmian społecznych i kulturowych, jakie niesie nowoczesność, obserwujemy „zwrot ku przeszłości” i potrzebę pamiętania i upamiętniania, nazywaną „eksplozją pamięci”¹⁸⁰. Jak twierdzi Pierre Nora: „Nie wiemy, co nasi następcy będą potrzebowali wiedzieć o nas, żeby zrozumieć samych siebie. I ta niezdolność antycypowania przyszłości nakłada na nas obowiązek nabożnego gromadzenia, w sposób trochę nieodróżniony, wszystkich widzialnych śladów i wszelkich materialnych znaków, które zaświadczać (być może), czym jesteśmy lub czym się okazemy. Inaczej mówiąc, kres wszelkiego rodzaju teologii historii [...] nakłada na teraźniejszość ów niezbywalny «obowiązek pamięci»”¹⁸¹. W tym miejscu warto przywołać słowa Jana Assmanna: „historia to rezultat działania i pamiętania. Historia jest nam dana wyłącznie przez pamięć, a to, co się dzieje, staje się zapamiętywane tylko jako działanie”¹⁸². Znajomość historii, będąc formą obrony współczesnego człowieka przed utratą tożsamości, buduje pomost do aktywnego uczestnictwa w świecie, pozwala na wybór własnej drogi. Andrzej Szpociński wprowadził

¹⁸⁰ Zważywszy na liczbę prac poświęconych problemowi pamięci (zbiorowej, indywidualnej, społecznej, komunikatywnej, kulturowej), można zaobserwować wyraźny wzrost zainteresowania dyskusją o przeszłości w życiu naukowym, społecznym i politycznym. Do debaty na temat pamięci włączają się nie tylko historycy, ale także literaturoznawcy, antropolodzy, kulturoznawcy. Pamięć przeszłości ma wpływ na sposoby kształtowania wyobrażenia o historii. Zob. *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Warszawa 2005; *Przeszłość w dyskursie publicznym*, red. A. Szpociński, Warszawa 2013; M. Kula, *Między przeszłością a przyszłością. O pamięci, zapominaniu i przewidywaniu*, Poznań 2004; B. Korzeniewski, *Przemiany pamięci zbiorowej a teoria kultury*, Poznań 2007.

¹⁸¹ P. Nora, *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7, s. 40.

¹⁸² J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, przekł. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008, s. 243.

do obiegu naukowego pojęcie „kanon historyczny”, które definiuje jako „zbiór uznawanych przez daną wspólnotę miejsc pamięci”¹⁸³ czy też jako „podstawowy układ elementów tworzących pamięć grupową, będącą przedmiotem przekazu międzypokoleniowego i wykazującą poczucie linearności czasu”¹⁸⁴. Historia pozwala kształcić wiele dyspozycji, m.in. pamięć, spostrzegawczość, wyobraźnię, a przede wszystkim zdolność logicznego myślenia o ludzkich sprawach w przeszłości i obecnie. Umiejętności te zdobywa się stopniowo w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

Istotą edukacji historycznej jest poznawanie przeszłości na podstawie historii stworzonych przez innych oraz własnego doświadczenia dziejów i tworzenie swojej wizji przeszłości¹⁸⁵. W toku edukacji historycznej ma miejsce nie tylko zdobywanie wiedzy, ale przede wszystkim rozwijanie myślenia historycznego. Wiąże się to z kształtowaniem przekonań i wartości odnoszących się do przeszłości. Istnieje ścisły związek między nauczaniem historii a aktualnymi problemami życia w nowoczesnym społeczeństwie.

Trudnym, ale ważnym zadaniem dla współczesnej szkoły jest wychowanie obywatela, który z odpowiedzialnością za siebie i innych będzie potrafił funkcjonować w społeczeństwie. Dziś przywilejem życia we wspólnocie wydaje się wolność dająca prawo odrzucenia krępujących norm współżycia społecznego. W postawach i zachowaniu młodych ludzi ujawniają się coraz intensywniej wartości neoliberalne i konsumpcyjny styl życia¹⁸⁶. Potwierdzają to diagnozy Hanny Świdy-Ziemby analizującej postawy etyczne młodzieży po 2000 roku. Oceniając kondycję moralną badanych, Świda-Ziemba wysuwa wniosek, że młode pokolenie cechuje prywatyzacja stylu życia, przekonań, norm, która oznacza pełną wolność moralną. Obojętność społeczna na potrzeby innych jest wynikiem indywidualizmu, zgodnie z którym każdy żyje, jak chce, i wybiera, jak chce: „skończyła się kulturowa obowiązywalność norm prospołecznych i ranga zbiorowości ponadosobowych, a wzrosła ranga celów indywidualnych”¹⁸⁷. Badaczka wyraża stanowisko, że ważne dla świadomości zbiorowej pojęcia: patriotyzm, honor, tradycja, ideowość zostały przez młodych odrzucone

¹⁸³ A. Szpociński, *Kanon historyczny. Pamięć zbiorowa a pamięć indywidualna. Trzy wymiary pamięci zbiorowej*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 4, s. 134–135.

¹⁸⁴ A. Szpociński, *Przemiany obrazu przeszłości Polski. Analiza słuchowisk historycznych dla szkół podstawowych 1951–84*, Warszawa 1989, s. 11–12.

¹⁸⁵ J. Maternicki, *Edukacja historyczna Polaków w ostatnim pięćdziesięcioleciu (zarys problematyki badawczej)* [w] tegoż, *Edukacja historyczna młodzieży – problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 168–169.

¹⁸⁶ Zob. A.D. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań 2013.

¹⁸⁷ H. Świda-Ziemba, *Niektóre symptomy moralnej anomii społeczeństwa polskiego*, „Nauka” 2010, nr 3, s. 70. Zob. także: H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005.

jako anachroniczne. Jest to więc argument świadczący o tym, że państwo, wspólnota, ojczyzna znalazły się na dole hierarchii wartości współczesnej młodzieży¹⁸⁸.

Przynależność do społeczeństwa wymaga uświadomienia sobie nie tylko własnych praw, ale i obowiązków, respektowania zasad solidarności, demokracji i tolerancji, sprawiedliwości. Priorytetem edukacji obywatelskiej jest wyposażanie uczniów w system wartości umożliwiających twórczy udział w życiu społecznym, ekonomicznym i kulturalnym kraju i regionu. Ta inwestycja w życie obywatelskie młodzieży pozwala na rozwój własnego potencjału i odpowiednie wykorzystanie posiadanych zdolności¹⁸⁹.

Ciesząca się coraz większą popularnością ideologia indywidualnego i społecznego liberalizmu umacnia przekonanie, że każdy może i powinien być kowalem własnego losu. Osoba jako byt autonomiczny, dokonujący wyborów, znający podstawowe normy prawne jest jednostką zdolną do samostanowienia. Etyczne przesłanki neoliberalizmu odnoszą się do preferowania wolności indywidualnej, efektywności, przedsiębiorczości. Takie tendencje rodzą też niebezpieczeństwa dla edukacji, wśród nich – jak konkluduje Iwona Morawska – „nową «relatywistyczną moralność», która upowszechnia model człowieka wyzwolonego od prawdy, pozbawionego norm etycznych, kulturowych”¹⁹⁰.

Wobec coraz powszechniejszej pogoni za konsumpcyjnymi dobrami konieczne jest uświadomienie młodym niebezpieczeństwa przedmiotowego traktowania człowieka i podkreślanie szacunku do pracy. Może to okazać się szansą na przemianę relacji międzyludzkich w kierunku odniesień przyjaznych, opartych na poczuciu godności. Kluczowe wydaje się także kształcenie umiejętności prowadzenia dialogu, negocjacji, bo prowadzą one do rozwiązywania konfliktów i osiągnięcia porozumienia. Ciekawą i ważną propozycją dla nauczycieli, stawiającą w nowym świetle misję systemu oświatowego, wydaje się koncepcja znanego amerykańskiego psychologa Howarda Gardnera, zgodnie z którą optymalna sytuacja edukacyjna realizuje się wówczas, gdy nauczyciel kształtuje u podopiecznych co najmniej pięć rodzajów umysłów: umysł dyscyplinarny, umysł syntetyczny, umysł kreatywny, umysł okazujący szacunek, umysł etyczny¹⁹¹. Te pięć umysłów stymuluje samodzielność, elastyczność,

¹⁸⁸ H. Świda-Ziemia, *Niektóre symptomy moralnej anomii...*, s. 69.

¹⁸⁹ Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dn. 15.02.1999 r. wprowadzono do szkoły tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe, wśród których znalazło się wychowanie do życia w społeczeństwie, realizowane w szkole podstawowej na trzech płaszczyznach (tzw. modułach): wychowanie do życia w rodzinie, edukacja regionalna, wychowanie patriotyczne i obywatelskie. W *Podstawie programowej* z 23.12.2008 r. te treści wychowawcze pozostały głównie w programach nauczania języka polskiego i historii, zrezygnowano jedynie z nazwy „ścieżki edukacyjne”.

¹⁹⁰ I. Morawska, *Edukacja polonistyczna wobec pytań o ideał wychowania patriotycznego* [w:] *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych dawniej i dziś*, red. M. Wróblewski, W. Sawrycki, E. Kruszyńska, Toruń 2009, s. 74.

¹⁹¹ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, przekł. D. Bakalarz, Warszawa 2009.

ciekawość poznawczą, aktywną postawę wobec świata i nabywanie nowych kompetencji, które pozwolą pomnażać własne możliwości i szanse życiowe w zmieniającej się rzeczywistości. Nauczyciel wewnętrznie umotywowany do wszechstronnego rozwijania osobowości ucznia tworzy środowisko edukacyjne na miarę potrzeb, aspiracji indywidualnych i typu umysłu dziecka. Taka edukacja bliska jest zasadom i ideom humanizmu, uwzględnia równocześnie podejście utylitarne, ukierunkowane na zdobywanie w szkołach umiejętności technicznych czy zawodowych.

Aby aktywnie odnajdywać drogę we współczesności, trzeba lepiej zrozumieć przeszłość. Nauczyciel, odwołując się do naturalnej dla młodych ludzi ciekawości świata, umożliwi poznanie historii i tradycji oraz walorów przyrodniczych i kulturowych rodzinnego kraju, budzi przywiązanie emocjonalne i dumę z przynależności do „małej” i „dużej” ojczyzny, w której wzrastają uczniowie. Uwzględniając podmiotowość uczniów oraz różnorodność doświadczeń historycznych, rozwija samodzielność myślenia, umiejętność analizy i oceny wydarzeń historycznych, z których jako naród możemy być dumni oraz tych, które są niechlubne dla naszych dziejów¹⁹². W kształtowaniu postaw w oparciu o wiedzę o przeszłości podkreśla się ponadto walory formowania Europejczyków: „wolnych od stereotypów i uprzedzeń wobec innych narodów [...], akceptujących demokrację, pluralizm, prawa człowieka, odrzucających rasizm, ksenofobię, szowinizm i nacjonalizm, otwartych na wielokulturowość cywilizacji europejskiej”¹⁹³.

Przekonanie, że obecnie nauczanie zorientowane ku przyszłości (uwzględniające nowe tendencje, nowe możliwości, spodziewane skutki, trudne perspektywiczne wybory, prognozy i zagrożenia) przegrywa z nauczaniem o przeszłości i teraźniejszości¹⁹⁴, nie jest chyba do końca uzasadnione. Wiedza dotycząca przeszłości, wbrew pesymistycznym przeświadczeniom, wpływa na kształtowanie świadomości społecznej. Nauczanie historii jest wprowadzaniem w rzeczywistość minioną, jednak staje się coraz częściej ukierunkowane na objaśnianie współczesnego świata, ocenę otaczającej rzeczywistości i na prognozowanie perspektyw przyszłości¹⁹⁵. Dlatego w XXI wieku fundamentalnym

¹⁹² Trzeba mieć świadomość, że podstawowym źródłem, z którego uczniowie czerpią wiedzę historyczną o dziejach narodu (a szczególnie współczesnych), nie jest szkoła, lecz grupa rówieśnicza, media oraz środowisko rodzinne. To rodzina w znacznym stopniu kreuje osobowość ucznia i kształtuje jego świadomość historyczną. Na ten fakt zwraca uwagę Maria Kujawska. Zob. teź, *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001, s. 40.

¹⁹³ J. Centkowski, *O kształtowaniu europejskiego modelu szkolnej edukacji historycznej* [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006, s. 112.

¹⁹³ J. Szempruch, *Strategie rozwoju szkoły w społeczeństwie wiedzy* [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości...*, s. 98.

¹⁹⁴ Tamże, s. 98.

¹⁹⁵ Zob. *Historia – Dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości...*

zagadnieniem dla edukacji historycznej jest wychodzenie poza ramy procesów przekazywania wiedzy historycznej w kierunku ukształtowania świadomego stosunku do historii. Historia staje się częścią tożsamości współczesnej w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym czy ogólnospołecznym. Zrozumienie, jaki jest świat, dzięki rozwijaniu myślenia historycznego oraz kształceniu świadomości historycznej, umożliwia szukanie odpowiedzi na zasadnicze pytania egzystencjalne: „Kim jestem?”, „Jakie jest moje miejsce i rola w świecie, do którego przynależę i który współtworzę?”. Autorefleksja ta wiedzie do wyzwania własnych możliwości i rozwijania autentycznych zdolności do aktywnej samorealizacji i trwałej tożsamości: „Świadomość historyczna jest zatem świadomością znaczenia historycznych wyobrażeń, ocen i opinii; świadomi historii zdajemy sobie sprawę, że zasłyszane wypowiedzi oraz nasze oceny historycznych wydarzeń i osób w bezpośredni lub pośredni sposób mają do czynienia z nami samymi”¹⁹⁶.

Szkolna edukacja historyczna, dostosowując się do przemian w XXI wieku, opowiada się za rozwijaniem samodzielnego myślenia o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości własnego regionu, kraju, Europy. Zdaniem Marca Blocha „Współzależność wieków jest tak silna, że wyjaśniają się one nawzajem. Z nieznamości czasów minionych wypływa nieuchronnie niezrozumienie teraźniejszości. Ale również daremne będą zapewne próby zrozumienia przeszłości, jeżeli się nie wie nic o dniu dzisiejszym”¹⁹⁷. Miarą świadomości historycznej ucznia jest nadawanie historii wielopostaciowego kształtu decydującego o tym, jaki wymiar będzie miała historia w jego późniejszym życiu.

Violetta Julkowska wskazuje na konieczność pogłębionej refleksji o różnych typach myślenia historycznego opartych na różnorodnych sposobach uprawiania narracji historycznej (historiografii). Wyodrębnia zatem historiografię klasyczną, opisującą w sposób chronologiczny głównie historię polityczną, świat wartości bliskich doświadczeniu potocznemu jednostki; historiografię nieklasyczną, która dzieli się na modernistyczną i postmodernistyczną (ta pierwsza nastawiona jest na badanie zjawisk społecznych, gospodarczych, kształtuje odbiorcę zdominowanego przez świat bez jednostki i materialistyczną wizję świata). Z kolei najnowsze ujęcie historiografii (mikrohistoria) nastawione na kulturę symboliczną w ujęciu antropologicznym kształtuje odbiorcę świadomego i krytycznego, a także tolerancyjnego wobec dyskursów mniejszości¹⁹⁸.

¹⁹⁶ K.E. Jeismann, *Świadomość historyczna*” jako centralna kategoria dydaktyki w edukacji historycznej [w:] *Myślenie historyczne*, cz. II: *Świadomość i kultura historyczna* . . . , s. 149.

¹⁹⁷ M. Bloch, *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*, przekł. W. Jedlicka, Kęty 2009, s. 63.

¹⁹⁸ V. Julkowska, *Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzoska*, „Sensus Historiae” 2010, nr 1, s. 118. Na podstawie typologii narracji historycznej można wyodrębnić cztery formy historycznego uczenia się: tradycyjną, egzempla-

Kulturowe ujęcie historii w edukacji oznacza budowanie tożsamości jednostki w oparciu o poszanowanie tradycji, kultury i języka własnego narodu, a także w duchu tolerancji oraz otwartości na inne kultury i tradycje. Edukacja humanistyczna umożliwia człowiekowi życie zgodnie z wartościami i dla wartości. Kierowanie się myśleniem humanistycznym prowadzi do zbudowania indywidualnej hierarchii wartości, której podstawy wyznaczone są poczuciem godności osobistej. „Trzeba powrócić do humanistyki – przekonuje Tadeusz Gadacz – gdyż ludzie mają kulturową, historyczną i międzypokoleniową pamięć, a jej skarbnicą jest właśnie humanistyka”¹⁹⁹.

Dochodzenie do własnej tożsamości jest zadaniem i zobowiązaniem, wymaga odniesienia do różnorodnych wartości. Powszechnie mówi się o kryzysie wartości i o tym, że człowieka wychowuje przede wszystkim życie. Ideały, postawy, normy moralne i kulturowe często nie trafiają do świadomości młodych. Jak podkreślają Zbyszek Melosik i Tomasz Szkudlarek, „wartości nie odgrywają już kluczowej roli w procesach zakorzenienia i poczucia identyfikacji. Wartości można przyjmować i porzucać – niemal do woli. Nowe pokolenie ma już ten nawyk postrzegania rzeczywistości w kategoriach «oferty». Rzeczywistość traktowana jest jak supermarket. Wrzucamy do koszyka kolejne wartości, nie bacząc, czy są spójne z poprzednimi”²⁰⁰. Z kolei Maria Przeclawska uważa, że młodzi nie uznają formalnych ani instytucjonalnych autorytetów i nie ulegną presji tradycji²⁰¹. Dlatego to, co młodzież prezentuje w swoim systemie wartości, jest w głównej mierze świadectwem jej własnych poszukiwań moralnych. Na tym tle wzrasta zainteresowanie problematyką aksjologiczną²⁰² wynikające z potrzeby wykreowania nowych, bardziej nośnych ideałów.

ryczną, krytyczną i genetyczną. Głównym celem uczenia się tradycyjnego jest przyswajanie tradycji określonej przez wzorce głęboko zakorzenione w mentalności społecznej i dopasowanie ich do własnego życia. Egzemplaryczne uczenie się oparte jest na zdobywaniu doświadczenia poprzez przykłady przejęte z przeszłości. Podstawą tej formy uczenia się jest *Historia vitae magistra*. Uczenie się krytyczne polega na negatywnym doświadczeniu, odrzuceniu uznanych wzorców interpretacji, zanegowaniu zastanych form myślenia historycznego. W uczeniu się genetycznym chodzi o kształtowanie nowoczesnego myślenia historycznego, gwarantującego zdolność do rozwoju, rozumienie samego siebie w teraźniejszości i snucie planów na przyszłość. Zob. J. Rüsen, *Nadawanie historycznego sensu* [w:] *Myślenie historyczne...*, cz. I, s. 341–347.

¹⁹⁹ J. Żakowski, *Nędza humanistyki. Rozmowa z prof. Tadeuszem Gadaczem* [w:] tegoż, *Koniec. Rozmowy o tym, co się popsulo w nas, w Polsce, w Europie i w świecie*, Warszawa 2006, s. 313.

²⁰⁰ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 56.

²⁰¹ A. Przeclawska, *Bóg, honor i ojczyzna w recepcji współczesnej młodzieży – refleksje pedagoga* [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 94.

²⁰² Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości* [w:] *Autorytet moralny. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Warszawa 2006.

Historia ukazuje młodzieży świat wartości kulturowych, ich ogromne bogactwo i różnorodność. „Historia wprowadza nas również w dziedzictwo kultury ogólnoludzkiej i narodowej, ułatwia korzystanie z jej dorobku, a jednocześnie wyzwała zdolności twórcze człowieka w tej dziedzinie. Znajomość historii pozwala jednostce żyć godnie w świecie rzeczy pięknych i wzniosłych”²⁰³. Współtworząc kanon wartości kulturowych, budzi ciekawość świata, rozwija wrażliwość moralną i estetyczną. Ma to szczególne znaczenie w dobie kultury masowej.

Dotychczasowa refleksja nad historią koncentrowała się wokół spraw związanych z życiem zbiorowym, przygotowaniem młodego człowieka do właściwego wypełniania obowiązków wynikających z przynależności do narodu, państwa i ludzkości. Dydaktycy podkreślali, że historia „wprowadza nas w świat wartości ogólnonarodowych i społecznych. Pozwala lepiej zrozumieć to, co nas łączy z całą wspólnotą ludzką, a jednocześnie zacieśnia nasze więzi z najbliższą nam wspólnotą narodową. Uczy myślenia kategoriami życia zbiorowego, nadaje sens naszej indywidualnej i społecznej egzystencji, wprowadza w świat takich pojęć, jak państwo, gospodarka, kultura; wiąże z takimi wartościami, jak nauka, praca, wolność, niepodległość, sprawiedliwość itp.”²⁰⁴. Słusznie argumentowali, że postawy jednostki wobec ojczyzny i narodu, tradycyjnie nazywane patriotycznymi, można kształtować nie tylko w nauczaniu historii, ale także w oparciu o zagadnienia realizowane na języku polskim²⁰⁵. Chodzi bowiem o odwołanie się do wiedzy uczniów z tego przedmiotu, ale także o porozumienie z nauczycielami języka polskiego w celu ustalenia wspólnych działań dla realizacji treści programowych.

Historia jest nauką, która służy upowszechnianiu wartości; dostarcza społeczeństwu inspiracji w zakresie aprobowania wartości i idei, często promuje określone wzorce zachowań (np. patriotycznych). Szkoła ma możliwość stawiać młodzieży za wzór postacie historyczne²⁰⁶. Dydaktycy historii podkreślają, że odpowiedni dobór kanonu bohaterów w edukacji historycznej jest niezwykle ważny, gdyż może wpływać na model wychowawczy przez wskazywanie odpowiednich wzorców²⁰⁷.

²⁰³ J. Maternicki, *Historia a odkrywanie i zmienianie świata* [w:] *Po co uczyć historii?*, red. C. Majorek, Warszawa 1988, s. 108–109.

²⁰⁴ Tamże, s. 108–109.

²⁰⁵ Zob. A. Zielecki, *Kształtowanie się postaw w nauczaniu historii* [w:] *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999.

²⁰⁶ Por. J. Durka, *Rola postaci historycznej w edukacji – dotychczasowe doświadczenia a „nowa podstawa programowa z historii”* [w:] *Pamięć. Kultura. Edukacja*, red. A.P. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stempińska, Kraków 2011.

²⁰⁷ Tamże, s. 128.

Przede wszystkim jednak historia jest nauką o walorach humanistycznych, dlatego najwyższą dla niej wartość stanowi człowiek. Zdaniem Ewy Domańskiej „to, czego szukamy w przeszłości, zależy od tego, co gnębi współczesność, i coraz częściej poszukujemy w przeszłości człowieka, a może raczej człowieczeństwa (nawet w jego nie-ludzkim wydaniu)”²⁰⁸. Stałej afirmacji wymagają wartości ogólnoludzkie zakorzenione w świadomości społecznej: prawda, dobro, piękno, wolność, odpowiedzialność. Dlatego historia powiązana z językiem polskim służy wszechstronnemu rozwojowi osobowości, wzbogaceniu życia duchowego człowieka i kształtowaniu jego tożsamości.

2. Konteksty historyczne w nauczaniu języka polskiego

Historia, obok języka polskiego, wychowuje dla kultury, uwzględniając wszystkie jej aspekty, tj. kulturę duchową, materialną i społeczną. Lekcje historii scalają wiadomości zdobyte przez uczniów w toku nauki różnych przedmiotów i osadzają je w określonym kontekście. W *Podstawie programowej* czytamy, że historia: „winna [...] nie tylko zaznajamiać uczniów z dziedzictwem minionych epok, ale również kształtować ich postawy – wprowadzać w ogólnoludzki system wartości, wpajać wartości związane z tradycją, zwłaszcza ojczyzną, umacniać przywiązanie do idei wolności i tolerancji, przygotowywać do uczestnictwa w życiu publicznym, pomagać lepiej zrozumieć otaczający świat i mechanizmy życia społecznego”²⁰⁹.

Związki języka polskiego z nauczaniem historii mocno akcentuje w swoich rozprawach Henryk Kurczab, wyróżniając integrację wewnątrzprzedmiotową i międzyprzedmiotową (nazywaną także korelacją)²¹⁰. Badacz ten podkreśla, że język polski jako przedmiot nauczania ma charakter interdyscyplinarny, gdyż odwołuje się do trzech obszarów: zawiera treści z kształcenia literackiego, kulturowego i językowego. Język polski bywa określany jako „hybryda”²¹¹, pod-

²⁰⁸ E. Domańska, *Wprowadzenie [w:] Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Poznań 2010, s. 20.

²⁰⁹ D. Babiańska, J. Bracisiewicz, J. Choińska-Mika, G. Okła, A. Pawlicki, *Komentarz do Podstawy programowej przedmiotu historia oraz historia i społeczeństwo [w:] Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 54; www.bc.ore.edu.pl/Content/228 (dostęp 20.02.2016).

²¹⁰ H. Kurczab, *Nauczanie integrujące w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979; H. Kurczab, *Teoria nauczania integrującego w praktyce polonistycznej [w:] Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska, Rzeszów 2002.

²¹¹ Por. np. M. Rusek, *Język polski jako hybryda. O przedmiocie szkolnym i jego reorganizacji [w:] Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzyński, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 443–453.

kreśla się także jego wielowymiarowość²¹². Wymiar historyczny języka polskiego jako przedmiotu przejawia się w dostrzeganiu związków dzieł literackich z różnymi kontekstami historycznymi, w uwzględnieniu dziedzictwa kultury i życia narodu oraz wprowadzaniu uczniów w tradycję (znaki, symbole, wartości, idee, kulturę i cywilizację)²¹³. Zgodnie z ideą integracji od nauczyciela języka polskiego oczekuje się kompetencji w wielu dyscyplinach (historii, filozofii, geografii) oraz podejmowania działań scalających wiedzę, umiejętności i postawy uczniów²¹⁴. Zdefiniowane w *Podstawie programowej* zadania nauczyciela języka polskiego to przede wszystkim:

Na II etapie edukacyjnym:

- „1) rozwijanie w uczniu ciekawości świata;
- 2) motywowanie ucznia do aktywnego poznawania rzeczywistości, uczenia się i komunikowania, w tym także do samokształcenia i samodzielnego docierania do informacji;
- 3) wyposażenie ucznia w intelektualne narzędzia, a więc w umiejętności poprawnego mówienia, słuchania, czytania, pisania, rozumowania, odbioru tekstów kultury, w tym rozwijanie słownictwa z różnych kręgów tematycznych;
- 4) wprowadzanie ucznia w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur;
- 5) przyjazne towarzyszenie uczniowi w budowaniu spójnej wizji świata i uporządkowanego systemu wartości;
- 6) wychowanie do aktywności i odpowiedzialności w życiu zbiorowym²¹⁵.

Na III etapie edukacyjnym:

- 1) wychowywanie kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury, szczególnie dzieł literackich;
- 2) wprowadzanie zarówno w tradycję, jak i kulturę XXI wieku i uwrażliwianie ucznia na uniwersalne wartości;
- 3) zaznajamianie ucznia za pośrednictwem tekstów kultury z różnymi postawami moralnymi i skłanianie do refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów²¹⁶.

²¹² Zenon Uryga opisał cztery wymiary kształcenia polonistycznego: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny. Zob. tegoż, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 11–30.

²¹³ Tamże, s. 19–23.

²¹⁴ Podmiotowy aspekt integracji uwzględnia koncepcja Wiesławy Wantuch. Zob. tejże, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.

²¹⁵ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 34, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/2b.pdf> (dostęp 15.03.2015).

²¹⁶ Tamże, s. 41.

Na IV etapie edukacyjnym:

- „1) stymulowanie i rozwijanie zainteresowań humanistycznych ucznia;
- 2) wprowadzanie ucznia w świat różnych kręgów tradycji – polskiej, europejskiej, światowej;
- 3) zapoznanie z najważniejszymi tendencjami w kulturze współczesnej;
- 4) nauczenie kompetentnej, wnikliwej lektury tekstu;
- 5) inspirowanie refleksji o szczególnie istotnych problemach świata, człowieka, cywilizacji, kultury;
- 6) pogłębianie świadomości językowej i komunikacyjnej ucznia;
- 7) rozwijanie jego sprawności wypowiedzania się w złożonych formach”²¹⁷.

Jeśli tego wymaga sytuacja dydaktyczna, w celu zrozumienia utworu literackiego polonista powinien wprowadzać różne konteksty. „Nauczyciel to człowiek, który – jak zauważa autor koncepcji nauczania integrującego – w swoją osobowość ma «wmontowany» mechanizm niepozwalający mu stać w miejscu, zmuszający go do szukania wciąż nowych dróg, do działań innowacyjnych, do szybkiego przyswajania sobie tego, co w teorii i praktyce szkolnej jest cenne i niezbędne, co ułatwia tę praktykę zmieniać i unowocześniać. Z tym wiąże się umiejętność integrowania różnorodnych treści kształcenia, ukazywania związków i zależności między poszczególnymi faktami, zjawiskami, pojęciami z różnych dziedzin literatury, kultury i sztuki. Umiejętność ta jest warunkiem sukcesów w nauczaniu nowoczesnym”²¹⁸. Integracja jest dynamicznym procesem, w którym uczeń samodzielnie łączy rozmaite zagadnienia, a nauczyciel pełni rolę przewodnika i jest – jak określa Marta Rusek – „wyzwolicielem uczniowskiego integrującego doświadczenia”²¹⁹.

W dzisiejszej szkole odchodzi się od nadmiaru wiedzy (także historycznej) w wymiarze encyklopedycznym. Nauczyciele, kształcąc świadomość historycznoliteracką, uwzględniają obecność tradycji we współczesności i w ten sposób pokazują uczniom, że dzięki dziełom literackim toczy się dialog między przeszłością a teraźniejszością. Agnieszka Kania, pisząc na temat znaczenia tożsamości kulturowej i narodowej na lekcjach języka i literatury, słusznie przyznaje, że polonista jest odpowiedzialny za: „takie osvajanie z dziedzictwem narodowym, które pozwala młodzieży je zrozumieć i dzięki temu odnaleźć się w świecie współczesnym oraz dokonywać świadomych wyborów w przyszłości”²²⁰. Warunkiem kształcenia tożsamości narodowej jest zbliżenie edukacji historycznej i polonistycznej nie tylko na poziomie treści przedmiotów, ale przede wszystkim kształcenia umiejętności interpretacyjnych związa-

²¹⁷ *Podstawa programowa...*, s. 53.

²¹⁸ H. Kurczab, *Rola języka polskiego w kształtowaniu świadomości moralnej młodzieży* [w:] tegoż, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001, s. 302–303.

²¹⁹ M. Rusek, *Język polski jako hybryda...*, s. 447.

²²⁰ A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015, s. 50.

nych z krytyczną lekturą tekstów zawierających elementy fikcji i prawdy historycznej. Problemowe (komunikacyjno-tekstowe) odczytywanie dzieł literackich nie oznacza ahistoryczności lekcji języka polskiego i zakwestionowania potrzeby pielęgnowania przeszłości. Przeciwnie, obcowanie z literaturą i pogłębione odczytywanie z uwzględnieniem jej kontekstów, np. historycznych, ma wymiar historyczny. Szkolna interpretacja bierze bowiem pod uwagę „podwójny tryb lektury”: historyczny (polegający na ujmowaniu utworu literackiego w jego macierzystym kontekście i uwzględnianiu informacji o charakterze historycznoliterackim oraz literaturoznawczym) i prezentystyczny (interpretację adaptacyjną – zgodną z punktem odniesienia właściwym dla współczesnego interpretatora, co oznacza odwołanie się do doświadczeń uczniowskich)²²¹.

Rozumienie i interpretacja tekstów, które dzieli od nas dystans dziejowy (nie zawsze odległy), może odbywać się w różny sposób. Zdarza się, że przybiera formę „historii oficjalnej, wyuczonej i publicznie celebrowanej”²²². Wówczas ma miejsce przyswajanie przez uczniów gotowych formułek podanych przez nauczyciela lub podręczniki jako wiedzy historycznej (często fragmentarycznej, niefunkcjonalnej) oraz oczekiwanie od młodych ludzi deklaracji (np. patriotycznych) bez odwoływania się do indywidualnych oraz kulturowych uwarunkowań. Taką historią, pojmowaną jako zbiór bezrefleksyjnych „prawd do wierzenia”, uczniowie nie są zainteresowani. Trudno też wymagać, aby ją znali i rozumeli.

Tymczasem historia może stać się otwartą przestrzenią dziejów, którą określa twórczy nauczyciel z udziałem samodzielnie myślącego, ciągle poszukującego ucznia. Dzięki umiejętności planowania własnego stylu życia, dokonywania wyborów, przewidywania ich intelektualnych i emocjonalnych konsekwencji uczeń staje się współtwórcą swojej wiedzy historycznej, rozumie fakty, zjawiska, dostrzega ich procesualność i wchodzi z nimi w głębsze relacje. Jak pisał Paweł Jasienica, „każdy człowiek ma prawo do rozpatrywania historii w świetle doświadczeń epoki, w której jemu samemu przyszło żyć”²²³. Ważne jest wprowadzenie w tradycję z zachowaniem indywidualnej perspektywy każdego ucznia. Postawę wobec historii warto ciągle aktualizować, poddawać waloryzacji, by wytwarzała się intelektualna i emocjonalna więź młodzieży z tradycją.

Obecność kontekstów historycznych można prześledzić, analizując kanon lektur dla poszczególnych etapów edukacji. Tworzą go dzieła ważne dla świa-

²²¹ Zob. L. Jazownik, *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004; *Kultura – język – edukacja: dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008.

²²² B. Myrdzik, *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje [w:] W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 365.

²²³ P. Jasienica, *Rozważania o wojnie domowej*, Kraków 1985, s. 23.

domości narodowej Polaków, które wprowadzają ucznia w obszar kulturowej wspólnoty i identyfikacji z polskością, dając możliwość poznania elementów historii literatury. W szkole podstawowej nie istnieje zestaw lektur obowiązkowych, gdyż najważniejszym celem jest rozwijanie zainteresowań czytelniczych uczniów. Nauczycielowi pozostawia się swobodę w doborze lektur. W gimnazjum jest tylko pięć pozycji obowiązkowych: wybrane fraszki i treny J. Kochanowskiego, bajki I. Krasickiego, *Zemsta* A. Fredry, *Dziady cz. II* A. Mickiewicza i wybrana powieść historyczna H. Sienkiewicza. W liceum nie można pominąć: *Bogurodzicy*, wybranych wierszy J. Kochanowskiego, ballady *Romantyczność*, *Pana Tadeusza* i *Dziadów cz. III* A. Mickiewicza, *Lalki* B. Prusa, *Wesela* S. Wyspiańskiego, wybranego opowiadania B. Schulza, fragmentów *Ferdydurke* W. Gombrowicza. Pozostałe teksty nauczyciel może dobrać, kierując się dowolnymi kryteriami: poziomem klasy, zainteresowaniem uczniów czy własnymi upodobaniami²²⁴.

Anna Janus-Sitarz podkreśla, że uczniowie poznający „swoiste pomniki kultury narodu” powinni „zapoznać się z historycznymi uwarunkowaniami, które wpłynęły na ich pozycję w kanonie, z kryteriami oceny artystycznych i pozaartystycznych walorów tych dzieł, z polemikami, jakie wywoływały, z literackimi dialogami, jakie toczyli z nimi kolejni twórcy, ulegający ich wpływom bądź buntujący się przeciw nim, ale – dowodząc ich żywotności i zdolności wywoływania mentalnego czy emocjonalnego poruszenia”²²⁵.

Mówiąc o celach polonistyki szkolnej, Maria Jędrychowska szczególnie eksponuje „etyczny, a więc egzystencjalny wymiar edukacji”²²⁶. Nauczyciel,

²²⁴ W 2014 roku w „Gazecie Wyborczej” miała miejsce dyskusja na temat niedopasowania do współczesności lektur szkolnych i propozycji zmiany kanonu przez minister edukacji. Do debaty na temat szkolnego kanonu lekturowego włączył się m.in. Ryszard Koziółek, który bronił obecności literatury zanurzonej w przeszłości, a w szczególności książek Sienkiewicza. Według tego literaturoznawcy obowiązkowy zestaw lektur, czyli kanon, to wspólny język symboliczny, który daje poczucie ciągłości z przeszłością. Jest niezbędnym elementem wiedzy o wydarzeniach społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych i wpływa na jakość myślenia Polaków. Ma za zadanie pogodzić potrzeby jednostki i społeczeństwa. Kanon – w opinii Koziółka – powinien zawierać „słupy miłowe literackiej polszczyzny”, czyli doskonałą literaturę, do której należą dzieła Kochanowskiego, Mickiewicza i Sienkiewicza, Miłosza. Wówczas czytanie literatury kanonicznej daje szansę na lekcję humanizmu: „W trakcie lektury czytelnik ogromnieje za sprawą wyobraźni i uczuć pobudzonych przez tekst”. Zob. R. Koziółek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*, http://wyborcza.pl/piatekextra/1,139024,16145447,Do_czego_sluzy_kanon_lektur_szkolnych? (dostęp 10.12.2015).

²²⁵ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009, s. 63.

²²⁶ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 58.

pogłębiając świadomość aksjologiczną uczniów, powinien otwierać ich na uniwersalne wartości: prawdę, dobro, piękno. Jego rolą jest także pomóc młodym ludziom się kształtować i udoskonalać²²⁷. Nauczanie języka polskiego jest ukierunkowane na rozwój wrażliwości estetycznej, etycznej oraz poszukiwanie związków między teraźniejszością (współczesnym obrazem kultury) a duchowym dorobkiem przeszłych pokoleń. Prowadzi do wychowania młodych ludzi ku wartościom. W tradycji uczniowie rozpoznają znaki i wartości im bliskie; a szczególnie ważną wśród nich – zdaniem polonistów – jest patriotyzm. Jadwiga Puzynina twierdzi, że „dobrze rozumiany patriotyzm wiąże się ściśle z kulturą wewnętrzną i etosem społecznym. Bez nich łatwo przeradza się w powierzchowny kult obyczaju lub w niebezpieczny nacjonalizm i szowinizm”²²⁸.

Według Jerzego Nikitorowicza „współczesny patriotyzm winien być oparty na odpowiedzialności za wspólnotę, niewykluczający nikogo, krytyczny wobec historii i jednocześnie zachowujący szacunek do dziedzictwa przodków. Powinniśmy więc podjąć problematykę odmian patriotyzmu, poczynając od romantyczno-martyrologicznego, aż do patriotyzmu cywilizacyjnego, kosmopolitycznego, to jest spróbować odpowiadać, czy patriotyzm to kult bohaterów, ofiara, męczeństwo, czy odpowiedzialność za wspólnotę i codzienna rzetelna praca. Ważna jest odpowiedź na pytanie o to, jak kształtować patriotyzm nieagresywny, niewykluczający nikogo, szanujący siebie i dorobek innych narodów”²²⁹.

Patriotyzm ciągle bowiem jeszcze wiąże się ze stereotypem. Nie jest on współcześnie kojarzony z postawą prospołeczną, co podkreślają zarówno dydaktycy języka polskiego, jak i historii²³⁰. W ich wypowiedziach często pojawia się refleksja, że zamiast wpajać młodzieży miłość do Polski, budzić pragnienia heroicznego czynu, czasami nawet gotowość do poniesienia ofiar warto uczyć, jak żyć godnie, jak realizować swoje plany i marzenia, jak zmieniać

²²⁷ Zob. K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna, Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. 1, red. K. Olbrycht, Katowice 1994.

²²⁸ J. Puzynina, *Elementy aksjologiczne w nauczaniu i promocji języka polskiego* [w:] *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, red. J. Mazur, Lublin 1998, s. 22.

²²⁹ J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi* [w] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 32–33.

²³⁰ Zob. B. Myrdzik, *O kształtowaniu tożsamości narodowej...*; I. Morawska, *Edukacja polonistyczna wobec pytań o ideal wychowania patriotycznego w jednoczącej się Europie* [w:] *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś*, red. W. Sawrycki, E. Kruszyńska, M. Wróblewski, Toruń 2009; J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 35; M. Kula, *Nieznośny ciężar kompleksów. Uwagi o wychowaniu patriotycznym z przeszłością w tle* [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty...*

swoje życie i najbliższe otoczenie, jak być pożytecznym dla swojego miasta i kraju w zwykłych, „normalnych” czasach²³¹. Słuszne wydają się zatem propozycje Marii Jędrychowskiej, by: „ukształtować postawy otwarcia i dialogu, życzliwości wzajemnej, szacunku do podejmowanej pracy, zadowolenia z dobrze wykorzystanego czasu i wysiłku, który wzbogaca”²³².

Aby dokładniej przyjrzeć się koncepcji kształcenia historycznego, konieczna była analiza podręczników do nauczania literatury i historii.

²³¹ Jan Potworowski w rozmowie z Wiesławą Wantuch zadaje pytanie: „Czy naprawdę poloniści muszą przygotowywać następne pokolenia na Sybir, Oświęcim i powstanie warszawskie?”. Zob. „Polonistyka” 2004, nr 6.

²³² M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 80.

ROZDZIAŁ IV

Kształcenie historyczne w strukturze programów i podręczników do języka polskiego i historii

1. Związki literatury i historii w programach nauczania języka polskiego

W obliczu dynamicznych zmian społecznych i kulturowych, jakie niesie nowoczesność, obserwujemy „zwrot ku przeszłości” oraz potrzebę pamiętania i upamiętniania, nazywaną „eksplozją pamięci”.

Edukacja polonistyczna przygotowuje uczniów do aktywnego uczestnictwa w dorosłym życiu poprzez stwarzanie sytuacji sprzyjających refleksjom nad kondycją człowieka w świecie i jego miejscem w rzeczywistości. Obecność w programach i podręcznikach przykładów postaw cenionych i ważnych w aspekcie narodowym i społecznym przybliża obrazy i sytuacje, w których stosunek wobec siebie i innych określa takie wartości, jak: wolność, patriotyzm, solidarność i tolerancja. *Podstawa programowa do języka polskiego z 2008 r.* wskazuje, że celem kształcenia ogólnego na II, III i IV etapie edukacji jest: „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”²³³. W rozwoju indywidualnym i społecznym akcentuje: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, szacunek dla innych ludzi. Rozwijanie kultury osobistej, wrażliwości estetycznej i etycznej oraz poczucia własnej wartości sprzyja przedsiębiorczości, kreatywności i zdolności podejmowania inicjatyw do pracy zawodowej²³⁴. Uczeń gimnazjum – zakłada *Podstawa* – ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm–nacjonalizm, tolerancja–nietolerancja, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach. Dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne. Omawia na podstawie pozna-

²³³ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.bc.ore.edu.pl (dostęp 16.09.2013), s. 15, 20.

²³⁴ Tamże, s. 16, 21.

nych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość. Dostrzega różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość²³⁵. Zaś uczeń szkoły ponadgimnazjalnej identyfikuje obecne w utworach literackich i innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne oraz utrwalone w języku znaczenie nazw wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja, miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja²³⁶.

Z analizy *Podstawy programowej* nie wynika wprost, że kształcenie na poszczególnych etapach edukacji skupione jest wokół związków literatury z historią. Obecność kontekstów historycznych można jednak prześledzić, analizując kanon lektur dla poszczególnych etapów edukacji. Tworzą go dzieła ważne dla świadomości narodowej, które wprowadzają ucznia w obszar kulturowej wspólnoty i identyfikacji z polskością, dając na wyższym poziomie nauczania możliwość poznania elementów historii literatury.

Cykl nauczania obejmujący etap gimnazjalny i szkołę ponadgimnazjalną stanowi integralny ciąg logiczny i dydaktyczny. *Podstawa* dla gimnazjum zawiera kilka pozycji opatrzonej gwiazdką, których nie można pominąć (mają charakter obowiązkowy). Są to: wybrane fraszki oraz trzy wskazane treny Jana Kochanowskiego (V, VII, VIII), wybrane bajki Ignacego Krasickiego, *Zemsta* Aleksandra Fredry, *Dziady cz. II* Adama Mickiewicza oraz wybrana powieść historyczna Henryka Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop*). Pozycje obowiązkowe pochodzą z klasyki literatury polskiej. Razem z listą lektur obowiązkowych na poziomie ponadgimnazjalnym stanowią szkolny kanon. Wykaz utworów z różnych epok, z uwzględnieniem literatury i filmów XX i XXI w. kształtuje wizerunek Polski w świadomości młodego człowieka.

Oprócz wymienionych wyżej dzieł, których lektura jest bezwzględnie wymagana, wskazane są też inne pozycje. Romantyzm reprezentowany jest przez utwory Adama Mickiewicza (ballady, *Reduta Ordona*) i Juliusza Słowackiego (*Balladyna*). Konwencję dziewiętnastowiecznego realizmu uczeń poznaje na przykładzie wybranych nowel Bolesława Prusa lub Elizy Orzeszkowej. Proponowana jest lista poetów dwudziestowiecznych, na której znajdują się następujące nazwiska: Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Kazimierz Wierzyński, Julian Tuwim, Czesław Miłosz, ks. Jan Twardowski, Wisława Szymborska, Zbigniew Herbert. Do nauczyciela należy wybór wierszy, które omówi z uczniami na lekcji.

²³⁵ *Podstawa programowa przedmiotu język polski III etap edukacyjny*, s. 38, www.men.gov.pl (dostęp 16.09.2013).

²³⁶ *Podstawa programowa przedmiotu język polski IV etap edukacyjny*, s. 47, www.men.gov.pl (dostęp 16.09.2013).

Literatura dotycząca II wojny światowej podzielona jest na trzy części – chodzi o skonfrontowanie różnych rodzajów opowieści odnoszących się do odmiennych doświadczeń z tamtego czasu. Proza dokumentalna ukazująca heroizm jest ilustrowana przez *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego i *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera – nauczyciel wybiera jedną z tych pozycji. Doświadczenie ludności cywilnej w czasie wojny przedstawione jest w *Pamiętniku z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego, czytany przez uczniów we fragmentach. Aby uzmysłowić młodzieży tragedię Holokaustu (co wydaje się bardzo istotne, chociaż niełatwe), zaproponowano wybrane opowiadanie Idy Fink. Groza jest przez tę autorkę ukazana w sposób na tyle subtelny, że tekst nie epatuje taką dawką okrucieństwa i zła, która byłaby zbyt trudna w odbiorze dla ucznia w wieku gimnazjalnym, a zarazem oddaje istotę tego, co się zdarzyło. Z literatury XX-wiecznej autorzy *Podstawy* wskazali wybrane utwory Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (wiersze lub scenki z Teatryku „Zielona Gęś”), opowiadania Stanisława Lema i Sławomira Mrożka²³⁷.

W gimnazjum uczeń zaczyna uwzględniać w interpretacji potrzebne konteksty, np. biograficzny lub historyczny, oczywiście tylko wtedy, gdy jest to uzasadnione i gdy domaga się tego dzieło. W takiej sytuacji gimnazjalista powinien samodzielnie docierać do dodatkowej wiedzy o kontekście dzieła – w literaturze przedmiotowej, w Internecie i w innych źródłach²³⁸. Jakkolwiek tytuły dzieł i nazwiska autorów ułożone są w kolejności chronologicznej, nie jest konieczne ani nawet nie jest zalecane wprowadzanie na tym etapie chronologii, a więc namiastki historii literatury²³⁹.

IV etap nauczania stawia większe wymagania dotyczące kształcenia świadomości historycznoliterackiej uczniów. Wprawdzie zapisy programu nie obligują do nauczania historii literatury i nawet nie sugerują nauczania chronologicznego, ale też go nie negują. Kształtowanie świadomości historycznoliterackiej wymaga bowiem od nauczyciela takiej organizacji procesu dydaktycznego, który doprowadzi do rozpoznania przez uczniów relacji między tekstami powstałymi w różnych epokach. Świadomość ta może pojawić się u ucznia jako owoc procesu dydaktycznego zorganizowanego zarówno w układzie problemowym, jak i chronologicznym. Ważne jest wyłącznie to, by na każdej lekcji języka polskiego uczeń pochylał się nad tekstem literackim lub jakimś innym tekstem kultury i prowadził wokół niego czynności analityczne i hermeneutyczne, a nie tylko przyswajał faktografię historycznoliteracką (geneza dzieła, towarzyszące mu idee epokowe, biografia autora)²⁴⁰.

²³⁷ *Podstawa programowa przedmiotu język polski III etap edukacyjny...*, s. 79.

²³⁸ Tamże, s. 80.

²³⁹ Tamże, s. 78.

²⁴⁰ Tamże, s. 83–84.

Na IV etapie znalazły się utwory, które nie podlegają wyborom i muszą zostać przeczytane i omówione na lekcjach. Są to *Dziady* i *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Lalka* Bolesława Prusa, *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, wybrane opowiadanie Brunona Schulza i *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza.

Spis lektur szkolnych stanowią dzieła będące podstawą ogólnokulturowej świadomości każdego Polaka. Należą do nich teksty tworzone na przestrzeni wieków od *Bogurodzicy* po powieści Stefana Żeromskiego, Witolda Gombrowicza czy opowiadania Brunona Schulza. Nazwiska pozostałych twórców XX wieku przytoczone są w znacznej liczbie do wyboru. Współczesność łączy się w ten sposób z tradycją, bez znajomości twórczości Jana Kochanowskiego, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Bolesława Prusa, Henryka Sienkiewicza, Stanisława Wyspiańskiego, a także trzech wymienionych pisarzy XX wieku trudno byłoby bowiem zrozumieć całą złożoność i różnorodność zjawisk literackich przełomu XX i XXI wieku²⁴¹.

Podstawa programowa do języka polskiego nie ujawnia bezpośrednio związków i zależności pomiędzy treściami języka polskiego i historii²⁴². Warto jednak zastanowić się nad wpisaną weń koncepcją nauczania. Zestawienie treści historycznych z polonistycznymi umożliwia kształcenie umiejętności czytania różnych tekstów kultury pod kątem zawartej w nich problematyki i porównywanie różnych sposobów ujęcia tego samego problemu (motywu). Oczywiście ważne jest także nastawienie na współczesność i przywoływanie perspektywy XX i XXI wieku, badanie obecności tradycji we współczesnej kulturze. Dzięki takim zabiegom dydaktycznym uczeń sytuowany jest bliżej tekstu, a proces nauczania skierowany jest na czytanie dzieł literackich i ich pogłębioną analizę – z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów interpretacyjnych. Kształci się w ten sposób umiejętność analizy porównawczej utworów o podobnej tematyce pochodzących zarówno z tej samej, jak i odmiennych epok historycznoliterackich.

Nauczyciel języka polskiego ma do wyboru dwie drogi zapoznawania uczniów z tradycją: porządek problemowy lub chronologiczny. Chronologiczny układ treści polega na uczeniu historii literatury, co w konsekwencji zmierza do poznawania utworów literackich w naturalnym porządku powstawania. W ujęciu tradycyjnym, tj. uporządkowanym chronologicznie, obecność historii podkreślona jest przede wszystkim podczas charakterystyki poszczególnych epok. Zebrane

²⁴¹ *Podstawa programowa przedmiotu język polski IV etap edukacyjny...*, s. 85–86.

²⁴² Związki między nauczaniem języka polskiego i historii były mocno akcentowane w programach nauczania w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Pisał o tym Henryk Kurczab. Zob. tegoż, *Współzależność treści programowych w nauczaniu historii i języka polskiego w okresie dwudziestolecia międzywojennego* [w:] H. Kurczab, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.

i usystematyzowane są tu informacje dotyczące najważniejszych zjawisk z życia gospodarczego, politycznego i kulturalnego. Uczniowie poznają te fakty, a ich zadaniem jest łączyć je z obrazem poznawanej epoki literackiej i omawianymi dziełami literackimi. Taki sposób nauczania może jednak prowadzić do mnożenia faktów do zapamiętania, nadmiernego rozszerzania kontekstów historycznoliterackich, przeładowania treści programowych, a wręcz do encyklopedyzmu.

Problemowe przedstawienie treści nauczania wydaje się natomiast bogatsze w tematykę historyczną. Historia jest tu bowiem mocniej eksponowana: występuje nie tylko podczas charakterystyki okresów literackich, omawianych w ujęciu niechronologicznym, ale także towarzyszy poznawaniu utworów z kanonu literatury polskiej i obcej.

Nie da się wtłoczyć całej historii literatury do trzyletniego kursu gimnazjum, liceum i technikum, ucznia trzeba usytuować „bliżej tekstu”, kształcić przede wszystkim umiejętności odbioru różnych form literatury. Dlatego można zrezygnować z następstwa chronologicznego i przyjąć jako punkt wyjścia we wprowadzeniu w tradycję – perspektywę współczesną i strukturę problemową treści kształcenia.

Rozwijanie świadomości historycznej uczniów odbywa się poprzez ciągłe porównywanie zjawisk literackich w czasie, jednak chronologia doboru materiału lekturowego nie musi być zasadą organizacji procesu nauczania, a jedynie punktem odniesienia. Teksty literackie i inne teksty kultury ułożone w kolejnych klasach w cykle tematyczne porządkuje się zazwyczaj w ujęciach problemowych istotnych z perspektywy egzystencjalnej (nie zaś według problemów historii literatury czy teorii literatury).

Spośród programów do szkół ponadgimnazjalnych odejście od eksponowania układu chronologicznego treści kształcenia proponują autorzy koncepcji *To lubię!*²⁴³. Materiał nauczania został przedstawiony w sposób problemowy, a treści nauczania są tak dobrane, że dotyczą zagadnień skupionych wokół haseł: kl. I – tożsamość i pamięć; kl. II – dar wolności i pułapki wolności; kl. III – cel i sens życia w perspektywie wyborów. Autentyczne czytanie tekstów i samodzielne odkrywanie związków literatury z historią zakładają uwzględnienie różnorodnych kierunków pracy nad lekturą, takich np. jak: mała i duża ojczyzna; pułapki wolności; niewola, zniewolenie, przemoc, władza, manipulacja; konformizm, zdrada; rewolucja – stabilność, praca; różne odmiany patriotyzmu; wobec historii i polityki; jednostka – zbiorowość; zguba – ocalenie.

²⁴³ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego oraz w klasach I–IV technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002. Propozycja krakowskich metodyków, pomimo upływu czasu, nie traci nic ze swej aktualności, przeciwnie, nabiera dziś szczególnego wyrazu. Z uwagi na problematykę tej książki warto ją przywołać.

Jak wyjaśniają autorzy tej koncepcji: „Dobór lektury i jej kontekstualnej obudowy wyznaczony jest przez uniwersalną problematykę egzystencjalną, więc taką, która interesuje człowieka zawsze i wszędzie. Sposób traktowania tej problematyki uwzględnia natomiast wpływ uwarunkowań historycznych, geopolitycznych, socjokulturowych [...]. Pogłębianiu świadomości kulturowej na poziomie liceum sprzyja uruchomienie kontekstów macierzystych dzieła, co w naturalny sposób ułatwia rozumienie zjawisk z zakresu historii i teorii literatury oraz rozwija metajęzyk obejmujący: tradycje reprezentowane przez poszczególne epoki literackie, kategorie estetyczne typu patos, ironia, tragizm, piękno, brzydota, sacrum, profanum oraz poetykę – także w ujęciu historycznym”²⁴⁴. Ponadto świadomość historyczną uczniów już od I klasy liceum wyzwała samodzielne porządkowanie poznawanych utworów od współczesności do antyku²⁴⁵.

Na lekcjach języka polskiego uczniowie poznają obrazy historii zapisane na kartach literatury; samodzielnie lub z pomocą nauczyciela analizują teksty, interpretują je w kontekstach historycznych; odczytują skupione w dziełach wartości, kojarzą je z tendencjami danej epoki, poznają różne koncepcje pojmowania dziejów. Działania te mogą odbywać się poprzez:

- zbieżność tematyki (łączenie problematyki historycznej z lekturą), np. historyczna perspektywa *Pana Tadeusza*, wątki historyczne w *Lalce* Bolesława Prusa;
- rozpoznawanie w tekstach kultury tradycji polskich walk narodowowyzwoleńczych (A. Mickiewicz *Dziady cz. III*, *Pan Tadeusz*, wybrane sceny z *Kordiana* J. Słowackiego, *Wesela* S. Wyspiańskiego);
- ukazanie sytuacji Polaków na obczyźnie, uświadomienie tęsknoty za krajem lat dzieciennych: A. Mickiewicz *Pan Tadeusz (Inwokacja)*; J. Słowacki *Smutno mi Boże, Testament mój*; C.K. Norwid *Moja piosnka II*;
- motywowanie do podjęcia refleksji nad historią i historią literatury (przekazywanie uporządkowanej wiedzy na temat najważniejszych wydarzeń i procesów w dziejach ojczystych), np. podczas omawiania fraszki Jana Kochanowskiego *Na dom w Czarnolesie* tłem do analizy epoki mogą być główne wydarzenia historyczne, gospodarcze i kulturowe w Rzeczypospolitej Obojga Narodów: wolna elekcja, unia lubelska. Omawiając złoty wiek Rzeczypospolitej Szlacheckiej, warto zwrócić uwagę na uniwersytety i podróże edukacyjne w epoce renesansu, zjawisko mecenatu, a przede wszystkim przy-

²⁴⁴ Tamże, s. 16–17.

²⁴⁵ Zob. tablicę chronologiczną – tabelę oraz *Zadania końcowe* zamieszczone w podręczniku do liceum: M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002, s. 470–472.

bliżyć dzieła sztuki polskiej okresu Jagiellonów (Wawel i kaplicę Zygmuntowską);

- potraktowanie literatury jako źródła historycznego²⁴⁶, np. omawiając powieści historyczne Henryka Sienkiewicza, nauczyciel może zaaranżować dyskusję o tym, jakie funkcje pełni przywoływanie faktów i postaci historycznych, a w związku z analizą *Krzyżaków* może skłonić uczniów do rozmowy o obyczajach rycerskich, zwracając uwagę na: fragmenty dotyczące dworu królewskiego i Krakowa w 1399 r., portrety króla Władysława Jagiełły i królowej Jadwigi, sylwetki mistrzów Zakonu Krzyżackiego Konrada i Ulrycha, relacje o wojnach księcia Witolda na Litwie z Krzyżakami, przygotowania do walnej rozprawy z Zakonem, poselstwo polskie do Malborka, wreszcie bitwę pod Grunwaldem w 1410 r.;
- poznanie świadectw wojny, Holokaustu, socrealizmu, rzeczywistości PRL-u i stanu wojennego (*Opowiadania* Tadeusza Borowskiego, *Osmaleni* Idy Fink, *Mała Apokalipsa* Tadeusza Konwickiego, wiersze Stanisława Barańczaka, opowiadania Sławomira Mrożka, np. *Baba*, poezja Czesława Miłosza);
- traktowanie historii jako „nauczycielki życia” (łączenie wypadków dziejowych z doświadczaną przez ucznia współczesnością), np. uczeń zabiera głos w sprawie wartości i postaw (m.in. patriotyzmu) przekazywanych przez dawne i współczesne teksty kultury; uzasadnia odmienność przeżyć patriotycznych wywołanych losami autorów oraz sytuacją zewnętrzną (Jan Kochanowski *Pieśń o dobrej sławie*, Ignacy Krasicki *Hymn do miłości ojczyzny*, Józef Wybicki *Pieśń Legionów Polskich we Włoszech*, Cyprian Kamil Norwid *Moja piosnka I*, Aleksander Kamiński *Kamienie na szaniec*).

Powiązanie wątków i treści historycznych z tekstami literackimi i innymi tekstami kultury wymaga podążania nauczyciela i uczniów „własną drogą”. To przede wszystkim od decyzji uczącego, który dobierze teksty odpowiednie z kanonu lekturowego, będzie zależeć organizacja lekcji, uwzględniających integrację wewnątrzprzedmiotową i międzyprzedmiotową, wiążących treści z zakresu literatury i języka z historią. Dzięki takim działaniom uczniowie:

- rozumieją związki literatury i historii (np. określają oddziaływanie wydarzeń historycznych na twórczość literacką);
- wskazują wpływ wydarzeń historycznych na periodyzację omawianej epoki;
- dostrzegają złożoność poglądów moralnych, filozoficznych i historycznych okresu i ich związek z sytuacją ekonomiczną, polityczną i społeczną.

²⁴⁶ Należy pamiętać, że wartość literatury jako źródła historycznego jest często sprawą dyskusyjną, chociaż niektóre gatunki literackie, np. dzienniki, pamiętniki, listy, reportaże, kroniki, są cennymi dokumentami epoki. Por. *Dzieło literackie jako źródło historyczne*, red. Z. Stefanowska, J. Sławiński, Warszawa 1978.

Zestawiając treści kształcenia polonistycznego, dobrze byłoby się zastanowić, jaką wizję procesu historycznego uprawiamy w szkole. Historia szkolna, zwłaszcza najnowsza, jest zdaniem niektórych badaczy wciąż w wysokim stopniu upolityczniona, chociaż służy teraz, rzecz jasna, innym siłom politycznym niż dawniej. Dlatego apolityczność szkoły i podręczników musi stać się podstawową wytyczną nauczania²⁴⁷. Jako dewizę w nauczaniu historii warto natomiast przyjąć zasadę większego nasycenia szkolnego obrazu dziejów problematyką pozapolityczną – społeczno-gospodarczą i kulturalną (wyeksponowanie historii kultury)²⁴⁸. I tu właśnie jest miejsce na ścisłe związki nauczania języka polskiego i historii.

Historia to kontakt człowieka z tradycją, ale w polskiej świadomości społecznej funkcjonuje pewien stereotyp (przekazywany także poprzez literaturę) kładzenia głównego nacisku bądź na martyrologię Polaków, na porażki, bądź wyłącznie na zwycięstwa i sukcesy umacniające dumę narodową. Czytając dzieła literatury polskiej – zwłaszcza powieści historyczne – zasadne byłoby zwrócenie uwagi na kwestię obecności w naszej polskiej narracji historycznej dwóch koncepcji, które trafnie wytypował Henryk Samsonowicz²⁴⁹, proponując własny punkt widzenia na to zagadnienie: „Nie ma potrzeby ani spoglądać na siebie jedynie przez pryzmat różnych grzechów, których nam nie brakuje, ani zachwycać się sobą, jako że do doskonałości nam jeszcze daleko. Nie wpadajmy, jak zdarzało się to w XIX wieku, w obsesję przeszłości. Zbrojni naszymi doświadczeniami patrzymy w przyszłość”²⁵⁰.

Obecność kontekstów historycznych, częste i liczne odwołania do historii to znak funkcjonowania wymiaru historycznego w kształceniu polonistycznym²⁵¹. Poznawanie konkretnych faktów historycznych, przemian cywilizacyjnych, kulturowych i dążeń ideowych w odległych epokach, a przede wszystkim umiejętność krytycznego i intelektualnego wartościowania zjawisk historycznych umożliwi uczniom odwoływanie się do literatury na przestrzeni epok. Jednocześnie odpowiednio dobrane teksty literackie analizowane w czasie lekcji języka polskiego pozwalają na skonkretyzowanie wydarzeń historycznych, postaci, procesów, a także warunków życia w minionych czasach. W ten sposób pokazywane z wielu stron fakty historyczne zaczynają kształtować bardziej pełny, całościowy i głębszy obraz dziejów.

²⁴⁷ Zob. J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 96–106.

²⁴⁸ Tamże, s. 95.

²⁴⁹ Por. H. Samsonowicz, *Dwie koncepcje historii Polski*, Wrocław 2007. Analizując sposoby oceny przeszłości Polski m.in. w literaturze i nauczaniu historii, historyk ten wyodrębnił narrację apoteozującą i narrację krytyczną wobec procesu historycznego i historyczno-literackiego.

²⁵⁰ Tamże, s. 9.

²⁵¹ Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Kraków 1996.

Dzięki obecności kontekstów historycznych w treściach programowych języka polskiego fakty, wydarzenia, idee, zjawiska i postaci z przeszłości – analizowane poprzez lekturę tekstów – nabierają barwy i światła. Wówczas otwiera się perspektywa znacznie skuteczniejszego oddziaływania dydaktycznego na uczniów, co wiąże się z ukształtowaniem w nich bogatszego systemu wartości.

2. O historycznych kontekstach w podręcznikach do języka polskiego²⁵²

Ukształtowane w różnych warunkach historycznych, społecznych i kulturowych teksty literackie przemawiają do czytelników, zachęcając do wysiłku intelektualnego. Znajomość kontekstów ewokowanych przez autorów w dziełach jest niezbędna dla zrozumienia ich pełnego przesłania. Ważnym zespołem warunkowań determinującym okoliczności powstania, tematykę, estetykę, symbolikę, pozwalającym poznać i zinterpretować literaturę jest kontekst historyczny.

W jaki sposób historia staje się odniesieniem dla twórców podręczników do nauczania języka polskiego? „Przemyślany kształt dydaktyczny podręcznika decyduje nie tylko o skuteczności przekazywania wiedzy, ale również – co szczególnie ważne – o rozwoju umiejętności uczenia się, budzeniu zainteresowań i formowaniu postaw, w tym trwałej motywacji samokształceniowej” – pisał Zenon Uryga, ustalając kryteria oceny podręczników do języka polskiego²⁵³. Warto przyjrzeć się strategiom wprowadzania w tradycję, rozwijania świadomości historycznej i kulturowej, kształtowania świata wartości. Szczególne miejsce w tym względzie należy się twórcom powieści historycznych, o którym tak piszą Tadeusz Bujnicki i Jerzy Axer – „dla ciągłości naszej kultury narodowej Sienkiewicz jest tak ważny, jak Homer dla ciągłości tradycji śródziemnomorskiej”²⁵⁴.

Materiału do refleksji nad problemem historycznych kontekstów dostarczyły podręczniki do nauczania języka polskiego dla III i IV etapu edukacji.

²⁵² Przedstawione podręczniki, które będą przedmiotem analizy w dalszym ciągu tego rozdziału, pochodzą z czasów reformy realizowanej od 1999 roku, jak również odnoszą się do podstawy programowej obowiązującej od 2009 roku. Dokonany na użytek pracy wybór obejmując podręczniki, na podstawie których można najwyraźniej zaobserwować zmiany w polskiej edukacji, co wydaje się szczególnie istotne wobec kolejnej reformy szkolnictwa zapowiedzianej na 2017 rok.

²⁵³ Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*, „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 6.

²⁵⁴ *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: Z kim i przeciw komu*, Warszawa – Kiejdany – Łuck – Zbaraż – Beresteczko, koncepcja i redakcja naukowa T. Bujnicki, J. Axer, Warszawa 2007, s. 5.

Pierwszym z analizowanych przeze mnie jest program nauczania i cykl podręczników *Bliżej słowa* dla klas I, II, III gimnazjum²⁵⁵. Ma on przede wszystkim układ tematyczny (problemowy), natomiast porządek chronologiczny obecny jest zwłaszcza w klasie III, gdzie przeważają teksty dotyczące świata i historii, co ma pomóc w uświadomieniu istoty procesu historycznoliterackiego. Warto jednak dodać, że podręczniki do klasy I oraz II zamyka tablica chronologiczna ilustrująca podział na epoki z uwzględnieniem najwybitniejszych twórców literatury polskiej i powszechnej. Poza tym towarzyszące utworom „osie czasu” pomagają uczniom usytuować autorów i prezentowane teksty w porządku historycznoliterackim.

Spotkania uczniów z historią przewiduje się już od klasy I poprzez uporządkowanie bloków problemowych uwzględniających ważne motywy literackie²⁵⁶. Lektura utworów literackich wzbogaca uczniowską wiedzę o przeszłości i daje możliwość odwołania się do nich jako do źródeł. Umożliwia także zestawienie ich i porównywanie z innymi źródłami historycznymi, często historia obecna na kartach książek poza pełnieniem roli kontekstu interpretacyjnego jawi się także jako nauczycielka życia.

W analizowanej serii podręczników konteksty historyczne dzieł literackich spotykane są często, począwszy od średniowiecznej *Pieśni o Rolandzie* (panowanie Karola Wielkiego) w klasie I, na *Warkoczyku* Tadeusza Różewicza (martyrologia narodu w czasie II wojny światowej) w klasie III skończywszy. Zaproszeniem do dialogu są teksty wprowadzające w formie komentarzy odautorских, pełniące rolę przewodników. Na uwagę zasługuje również sposób formułowania poleceń (zachęcający do poszukiwań, samokształcenia, a często także do działania).

Już od I klasy uczniowie są motywowani do samodzielnego studiowania źródeł informacyjnych: „Sprawdź w źródłach encyklopedycznych, gdzie i kiedy żył król Artur. Wypisz najważniejsze informacje” (s. 204), zastanawiania się przy okazji nad relacją między prawdą historyczną i fikcją literacką (np. dlaczego w utworze napisanym w dobie wypraw krzyżowych tak dalece zmieniono fakty). Jest to jednocześnie sposobność do korelacji kształcenia literackiego i historycznego: „Przypomnij sobie sylwetki największych polskich i europejskich władców, których poznałeś na lekcjach historii” (s. 204).

Po przeczytaniu wiersza Czesława Miłosza *Który skrzywdziłeś* autorki podręcznika dyskretnie podpowiadają młodemu czytelnikom, że należy zwrócić uwagę na rok 1950, w którym został napisany wiersz. Uczniowie, poszukując informacji na temat tego okresu w dziejach Polski i świata, samodzielnie dojdą

²⁵⁵ Oglądowi poddano cykl podręczników do gimnazjum: E. Horwath, G. Kielb, *Bliżej słowa*, klasa I, 2, 3 gimnazjum, WSiP, Warszawa 2009, 2010.

²⁵⁶ E. Horwath, G. Kielb, *Bliżej słowa. Język polski klasa I gimnazjum*, Warszawa 2009.

do wniosku, czy utwór odnosi się do konkretnych postaci i wydarzeń, czy też ma ponadczasową wymowę (s. 211).

Omawiana również w klasie I powieść młodzieżowa Małgorzaty Musierowicz *Opium w rosale* pozwala zwrócić uwagę na rzeczywistość przedstawioną w tym utworze, stawiając ucznia w roli eksperta-historyka, który ma za zadanie przedstawić realia życia w PRL-u w latach osiemdziesiątych XX wieku (informacje na temat stanu wojennego, sytuacji materialnej społeczeństwa; m.in. o kartkach na żywność, emigracji zarobkowej i jej wpływie na losy ludzi, s. 177).

Tytuły rozdziałów poszczególnych podręczników podkreślają aksjologiczny wymiar poruszanych w nich tematów oraz wskazują na konsekwentne i systematyczne odwoływanie się do świata wartości (poznawczych, etycznych, estetycznych), które stanowią fundament kultury narodowej i europejskiej.

Rozdział szósty, zatytułowany *Strzec Boga, Honoru i Ojczyzny*, przypomina uczniom klasy I wartości kształtujące wspólnotę narodową, państwową i religijną. Pełnią one ważną rolę w budowaniu poczucia tożsamości narodowej młodego człowieka; uczą rozumienia polskiej tradycji patriotycznej, odwołują się do utrwalonego w kulturze europejskiej wzorca rycerza – wiernego obrońcy ojczyzny, strażnika honoru i wartości, obrazują trwanie etosu rycerskiego w polskiej kulturze (np. *Pan Wołodyjowski* Henryka Sienkiewicza, *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego). Kontynuacją tego wątku są teksty literackie (*Pieśń o Rolandzie*, *Krzyżacy* Sienkiewicza, *Miecz przeznaczenia* Andrzeja Sapkowskiego) zamieszczone w podręczniku dla klasy III w rozdziale *Poszukiwać wzoru*.

W podręczniku do klasy II na uwagę zasługuje już rozdział pierwszy: *Budować swoją tożsamość*²⁵⁷. Otwiera go informacja biograficzna o Józefie Wybickim oraz oś czasu przedstawiająca najważniejsze wydarzenia historyczne (I, II, III rozbiór Polski, utworzenie Legionów Polskich we Włoszech, odzyskanie niepodległości przez Polskę oraz ustanowienie *Mazurka Dąbrowskiego* hymnem narodowym), których znajomość jest konieczna do odbioru i zrozumienia hymnu narodowego. Rozbrzmiewają w nim bowiem echa historii: postaci historyczne (uczniowie są zachęcani do wyszukania informacji o nich z encyklopedii lub innych źródeł i sporządzenia notatki) oraz fakty z przeszłości (gimnazjaliści mają wyjaśnić ich znaczenie dla polskiej historii, s. 12).

W rozdziale siódmym, zatytułowanym *Cenić wolność*, zgromadzono teksty z epoki romantyzmu i II wojny. *Reduta Ordon* A. Mickiewicza jest okazją do dyskusji na temat postawy Polaków wobec caratu, walki w powstaniu listopadowym oraz do zapoznania uczniów z sylwetką podporucznika Juliana Ordon i wskazania na rozbieżności między faktami historycznymi a poetycką wizją

²⁵⁷ E. Horwath, G. Kielb, *Bliżej słowa. Język polski klasa 2 gimnazjum*, Warszawa 2009.

(s. 226–228). Ciekawym zadaniem odwołującym się do wyobraźni uczniów może być naszkicowanie planu pola bitwy oraz usytuowanie na nim bohaterów poematu.

Oblicza niewoli ukazane są we *Wspomnieniach wojennych* Karoliny Lancorońskiej²⁵⁸, która jako naoczny świadek opisuje zajęcie Lwowa przez armię sowiecką we wrześniu 1939 r. Jest to literacki dokument (jego inspiracją stały się wewnętrzne przeżycia autorki) i cenne źródło historii (przede wszystkim dla uczniów). Dlatego lekturze towarzyszą następujące polecenia: „Opowiedz o okolicznościach spotkania pracowników uniwersytetu z okupacyjnymi władzami Lwowa. Wylicz zasady obowiązujące mieszkańców okupowanego Lwowa” (s. 234–235).

Lektura *Dywizjonu 303* – powieści o charakterze reportażowym – również uruchamia kontekst historyczny. Ciekawie opracowane do niej polecenia zachęcają młodzież do różnorodnych działań: zbierania danych na temat samolotów używanych w czasie II wojny światowej przez niemieckie siły powietrzne Luftwaffe i angielski RAF; organizowania w klasie wystawki modeli lub rysunków przedstawiających te maszyny; zgromadzenia ilustracji związanych z walkami opisanymi w *Dywizjonie 303*; poszukania fotografii pilotów; zapisania w punktach przebiegu decydującej bitwy powietrznej; sięgnięcia do źródeł historycznych na temat polskich lotników, którzy weszli w skład sił powietrznych Anglii; przedstawienia niemieckich sił powietrznych, etapów ich działań oraz reakcji sztabu angielskiego, które doprowadziły do zwycięstwa aliantów; napisania sprawozdania z bitwy; dyskusji na temat znaczenia bitwy o Anglię dla całej Europy (s. 238–240).

Na podstawie fragmentu *Pamiętnika z powstania warszawskiego* (będącego głosem ocalałego z powstania warszawskiego Mirona Białoszewskiego) uczniowie inspirowani do aktywności wyodrębniają zdarzenia mówiące o działaniach wojskowych, opisują wygląd powstańców i żołnierzy niemieckich oraz analizują postawy ludzi niebiorących bezpośredniego udziału w walce. Przygotowują także reportaż na temat przeżyć warszawiaków w pierwszych dniach powstania, przeprowadzają wywiady ze świadkami tych tragicznych zdarzeń. Są nawet zaproszeni do odwiedzenia wirtualnego Muzeum Powstania Warszawskiego i zredagowania wpisu do książki pamiątkowej (s. 239–245).

Podręczniki do klasy III zamieszczają teksty źródłowe będące kontekstem interpretacyjnym dla dzieł literackich²⁵⁹. Jako przykład posłużyć może fragment książki popularnego brytyjsko-polskiego historyka Normana Daviesa *Boże igrzysko. Historia Polski* (Europa) oraz wywiad z wybitnym badaczem

²⁵⁸ Historyk sztuki, pierwsza kobieta, która otrzymała tytuł doktora hab. na Uniwersytecie Lwowskim, Polka – patriotka, więźniarka kilku obozów (m.in. w Stanisławowie i Ravensbrück), porucznik Armii Krajowej.

²⁵⁹ E. Horwath, G. Kielb, *Bliżej słowa. Język polski klasa 3 gimnazjum*, Warszawa 2010.

dziejów kultury prof. Januszem Tazbirem na temat europejskiego dziedzictwa kulturowego. Pozwalają one spojrzeć na antyczny i mityczny rodowód cywilizacji, pomagają właściwie odczytać teksty literackie z tego okresu. Warto zauważyć, że czasem jedno dzieło literackie stanowi kontekst historyczny przygotowujący do właściwego odbioru innych: np. zamieszczony w podręczniku dla klasy III fragment opowiadania Zofii Kossak *Obiad czwartkowy* z tomu *Bursztyny* jest pomocny w zrozumieniu twórczości Ignacego Krasickiego i jednocześnie służy poznaniu ważnych przedstawicieli świata kultury i polityki z epoki Stanisława Augusta (s. 155–160).

Podczas czytania *Krzyżaków* Sienkiewicza gimnazjaliści dowiadują się dzięki pomocy podręcznika, jak pisarz, zbierając materiały źródłowe, studiując mapy i dokumenty, wiernie zrekonstruował czasy polskiego średniowiecza. Poznają także wyznaczniki powieści historycznej i jej cechy gatunkowe. Analizując historię w *Krzyżakach*, uczniowie wskazują wydarzenia historyczne, poznają obyczaje rycerskie (pasowanie na rycerza, pojedynki, umiejętność władania bronią, powinności rycerskie). Ich uwagę przykuje z pewnością wielka wojna z Zakonem, co stwarza okazję, by omówić stosunki panujące między Polakami i Krzyżakami i przyczyny bitwy pod Grunwaldem w 1410 r. (s. 76).

Zadania inspirują do poszukiwania informacji, czego efektem mogą stać się różnorodne działania twórcze, np. prezentacje multimedialne (na temat historii Zakonu Krzyżackiego oraz sytuacji politycznej Litwy i Żmudzi za czasów Władysława Jagiełły, a także uwarunkowań politycznych na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku – ze szczególnym uwzględnieniem polityki germanizacyjnej kanclerza Rzeszy Niemieckiej Otto Bismarcka), plakaty (przedstawiające postacie historyczne i fikcyjne oraz Polaków i Krzyżaków), schemat drabiny feudalnej, projekt herbu, a także zredagowanie jednej z kart kroniki rodu bohaterów powieści.

Rozdział szósty, *Wyjść zwycięsko z najcięższych prób*, jest okazją do ponownego zetknięcia uczniów, tym razem klasy III gimnazjum, z II wojną światową. Zebrane w nim teksty kultury mają pomóc w zrozumieniu jej tragizmu. Rozdział ten otwiera sylwetka Aleksandra Kamińskiego, człowieka, który podobnie jak bohaterowie utworów literackich prezentowanych w tej części podręcznika, potrafił wcielić w życie ideały braterstwa i służby ojczyźnie. Za pośrednictwem zadań skonstruowanych przez autorki podręcznika lekturze *Kamieni na szaniec* (należącej do literatury faktu, nazywanej też powieścią reportażową lub gawędą harcerską, s. 274) towarzyszą różnorodne działania uczniów: zbieranie informacji na temat harcerstwa w przedwojennej Polsce, przedstawienie najważniejszych wydarzeń z początków II wojny światowej, które poprzedziły pięcioletnią okupację Polski. To także gromadzenie materiałów do wystawy ukazującej akcje sabotażowe i dywersyjne Szarych Szeregów podczas II wojny światowej, stworzenie słownika wyrazów z okupacyjnej rzeczywisto-

ści. Autorki podręcznika podkreślają wartość historyczną relacji Kamińskiego dotyczącej walki z niemiecką propagandą (sabotaż i dywersja), dlatego proponują m.in.: napisanie notatki encyklopedycznej, którą można byłoby umieścić w Wikipedii, np. z akcji odbicia Rudego (uwzględniając w niej datę, rejon ulic miasta, pseudonim dowódcy, uczestników); zrekonstruowanie przebiegu akcji; naszkicowanie planu sytuacyjnego z trasą marszu oddziału, przebiegiem wydarzeń, uczestnikami i skutkami działań.

Informacje o powstaniu warszawskim (przyczynach, przebiegu i skutkach) pojawiają się jako komentarz odautorski twórców podręcznika, mają formę krótkiej notki historycznej przywołującej kontekst interpretacyjny. Obraz tamtych wydarzeń wzbogacają wiersz Anny Świrszczyńskiej z tomu *Budowałam barykadę* (stanowiący poetyckie świadectwo jednego z największych dramatów XX wieku) i tekst Melchiora Wańkowicza (fragment jego powieści wspomnieniowej *Ziele na kraterze*), którego córka walczyła jako harcerz i zginęła w szóstym dniu powstania. Uczniowie zachęceni są nie tylko do refleksji, ale także do działań twórczych: „Zaproponuj skład oddziału najświetniejszych obrońców naszej ojczyzny wszystkich wieków. Kogo uczyniłbyś jego dowódcą?” (s. 283). Mogą sięgnąć do Internetu (podano stronę internetową Muzeum Powstania Warszawskiego), poszukać informacji o działaniach podejmowanych przez artystów dla upamiętnienia powstania warszawskiego i zaproponować własny sposób uczczenia w swojej szkole lub miejscowości pamięci poległych w walce harcerzy.

Czytając fragment opowiadania Idy Fink *Zabawa w klucz* (s. 289–291), gimnazjaliści mają zastanowić się, w jaki sposób przedstawiona została tragedia Żydów podczas niemieckiej okupacji. Kontekst historyczny uruchamia także interpretacja wiersza Tadeusza Różewicza *Warkoczyk*, przywołującego obraz martyrologii, którego symbolem jest Oświęcim. Po lekturze tego tekstu uczniowie mogą wyrazić własną opinię na temat: „Czy należy uczyć się o takich przerażających faktach?”. Są zaproszeni przez autorki podręcznika do uczczenia pamięci ofiar przez zapalenie w klasie symbolicznej świecy (s. 287).

Odwołania do rzeczywistości politycznej lat siedemdziesiątych pojawiają się podczas lektury wiersza Stanisława Barańczaka *Określona epoka*. Uczniowie mają przeprowadzić wywiad z członkami rodziny lub znajomymi pamiętającymi czasy PRL-u na temat życia w tamtym okresie. Nagraną rozmowę mogą opracować pisemnie na komputerze, wzbogacając ilustracjami, aby w ten sposób stworzyć wspólną księgę „określonej epoki” (s. 319).

Konteksty w podręcznikach do liceum²⁶⁰ to przede wszystkim zamieszczone na kolorowych tłach, w tabelach lub ramkach, informacje i wskazówki po-

²⁶⁰ Przedmiotem refleksji metodycznej uczyniłam cykl podręczników do szkół ponadgimnazjalnych: U. Jagiełło, M. Steblecka, *Język polski 1. Antyk. Średniowiecze*, Wyd. Operon, Gdynia 2007; R. Janicka-Szysko, M. Steblecka, *Język polski 2. Renesans. Barok. Oświecenie*, Gdy-

szerzające wiedzę ucznia i ułatwiające interpretację utworów (np. objaśnienia pojęć i zjawisk kulturowych, biogramy twórców, odniesienia do historii), które są zaproszeniem do rozmowy o literaturze i kulturze powstałej na przestrzeni dziejów.

Ogląd poszczególnych epok z perspektywy historycznoliterackiej ułatwia otwierające je *Wprowadzenie w epokę* (inna nazwa *Wstępnie o epoce*) oraz umieszczona na końcu każdej książki tablica chronologiczna, służąca podsumowaniu i utrwaleniu wiedzy dzięki synchronicznemu zestawieniu najważniejszych wydarzeń historycznych i zjawisk kulturowych w Polsce i na świecie. Zwykle na obraz epoki składają się jej ramy czasowe, wiadomości o filozofii, kulturze, sztuce, a także najważniejszych wydarzeniach historycznych tego okresu. Krótki, interesujący wykład napisany przystępnym językiem, rozpoczynający każdy rozdział, stanowi wstęp do lektury, genezę, ogólny zarys problematyki. Autorzy zadbali także o wprowadzanie pojęć kluczowych (np. historiozofia, ojczyzna, solidaryzm, demokracja nowożytna, realizm i naturalizm) ważnych dla zrozumienia epoki.

Szczególnie mocno został wyeksponowany kontekst historyczny w czwartej części, poświęconej pozytywizmowi, gdzie zamieszczono tabelę ilustrującą sytuację na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku pod zaborem austriackim, rosyjskim i pruskim. Omówiono tu także ważny problem obecny na kartach ówczesnej literatury – stosunek pozytywistów do powstania styczniowego.

Interesujące i szczegółowe informacje na temat najważniejszych wydarzeń historycznych, politycznych i społecznych warunkujących powstanie literatury od czasów powojennych aż po współczesne zawiera ostanía – piąta część omawianej serii podręcznikowej. Scharakteryzowane w niej zostały m.in.: literackie oblicza wojny, literatura po Oświećimiu, okres realizmu socjalistycznego, czasy „małej stabilizacji”, pokolenie Nowej Fali, pokolenie „Brulion i okolicy” i najnowsze pokolenie X.

Najczęściej jednak historia przywoływana jest w postaci kontekstu niezbędnego do odczytania dzieł literackich związanych z określoną epoką. W przypadku odrodzenia są to np. informacje historyczne o genezie *Pieśni o spustoszeniu Podola* Jana Kochanowskiego. Związane z oświećeniem *Żale Sarmaty nad grobem Zygmunta Augusta* Franciszka Karpińskiego to utwór, którego interpretację ułatwi – zdaniem autorów podręcznika – znajomość takich wydarzeń, jak: powstanie kościuszkowskie, konfederacja barska, rozbiory, Sejm Wielki, a ponadto dołączony biogram Stanisława Augusta Poniatowskiego. Przydatne wskazówki historyczne towarzyszą bardzo często prezentacji litera-

nia 2007; D. Dominik-Stawicka, E. Czarnota, *Język polski 3. Romantyzm*, Gdynia 2007; K. Budna, J. Manthey, *Język polski 4. Pozytywizm. Młoda Polska*; E. Dunaj, B. Zagórska, *Język polski 5. Literatura XX wieku i współczesna*, Gdynia 2009.

tury romantycznej, np. przy lekturze *III cz. Dziadów* (postaci i wydarzenia historyczne) i *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza (rozdział *Historia wkracza do Soplicowa*, w którym omówione zostały wydarzenia i postaci z *Koncertu Jankiela*).

Lektura utworów o tematyce historycznej pozwala uczniom na zetknięcie się z problematyką zagrożenia lub utraty ojczyzny (wiersze patriotyczne z okresu romantyzmu Seweryna Goszczyńskiego (*Piosenka*) *Przy sadzeniu róż*, epoki dwudziestolecia międzywojennego *My*, *Pierwsza Brygada* i czasów wojny Władysława Broniewskiego *Bagnet na broń*). Przywołuje też obraz żołnierza i wojny w literaturze, będący literackim obliczem II wojny światowej (poezje Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Gajcego, Andrzeja Trzebińskiego, opowiadania Zofii Nałkowskiej i Tadeusza Borowskiego). Młodzież może zrozumieć, że tego rodzaju twórczość stanowi dla jej autorów traumatyczne świadectwo masowej zagłady, pozwala na sławienie bohaterskich czynów zbrojnych.

Dzieła literackie uznawane są czasem przez twórców podręcznika za źródło historyczne²⁶¹, np. cenione także przez historyków *Kroniki* Wincentego Kadłubka, Jana Długosza, Janka z Czarnkowa przybliżają epokę średniowiecza (wprowadzone zostaje pojęcie historiografii), *Pamiętniki* Jana Chryzostoma Paska uważane są za skarbnicę obyczajów czasu sarmatyzmu, zaś *Pamiętniki* z pobytu *na Syberii* Rufina Piotrowskiego i Ewy Felińskiej przedstawiają świadectwa przeżyć polskich zesłańców, uczestników walki o wolność. Podobnie reportaże Melchiora Wańkowicza czy Hanny Krall stanowią głos pokolenia naznaczonego przeżyciami wojny.

Warto zaznaczyć, że okazją do dyskusji na temat stosunku pisarza do źródeł historycznych (zwłaszcza że zadaniem uczniów jest sięgnięcie do tych źródeł) jest analiza powieści historycznych Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Potop*). Stanowią one kontekst interpretacyjny jako kontynuacje i nawiązania do epoki starożytności, średniowiecza i baroku. W podręczniku pojawiają się także informacje na temat wyznaczników gatunkowych powieści historycznej, postaci historycznych (np. Nerona) i fikcyjnych, historycznych wydarzeń (np. ataku Szwedów na Jasną Górę i zwycięskiej obrony klasztoru), a przede wszystkim idei „pokrzepiania serc”. Również romantyczna poezja ilustrująca sceny bohaterskiego umierania (np. Juliusza Słowackiego *Sowiński w okopach Woli*, Adama Mickiewicza *Śmierć pułkownika*) inspiruje uczniów do studiowania biografii Emilii Plater i gen. Józefa Sowińskiego oraz porównywania literackiego i historycznego obrazu śmierci tych bohaterów.

²⁶¹ Por. *Dzieło literackie jako źródło historyczne*, red. Z. Stefanowska, M. Głowiński, Warszawa 1978.

Historia magistra vitae est – rozumienie tej starożytnej sentencji oznacza odwołanie się do roli historii w życiu człowieka i zwrócenie uwagi na kształtowanie postaw i wskazywanie sposobów postępowania. Wybitny historyk, profesor Henryk Samsonowicz podaje trzy powody, dla których historia lat minionych może być nauczycielką życia. Po pierwsze historia jest wiedzą o nas samych, umożliwia poznanie siebie oraz znalezienie własnego miejsca w życiu, ojczyźnie, w świecie; uczy także samodzielności myślenia, hierarchizowania wartości. Po drugie ułatwia wymianę informacji członkom wspólnoty dzięki posługiwaniu się zrozumiałym w tej wspólnocie historycznokulturowym kodem, zawierającym słowa klucze (np. Grunwald, Wawel, Piłsudski). I wreszcie odgrywa istotną rolę w rozwoju intelektualnym człowieka, gdyż jej znajomość jest warunkiem krytycznej analizy różnych źródeł informacji²⁶².

Takie pojmowanie przeszłości wiąże się z potrzebą krytycznego oraz intelektualnego wartościowania faktów historycznych. Jak słusznie zauważa Zofia Agnieszka Kłakówna, „Także wobec Historii proces waloryzowania musi być ciągle podejmowany, jeśli ma ona być «nauczycielką życia», a nie martwą literą”²⁶³. Układ podręcznikowych tekstów prezentuje jednostkę w zmaganiach z historią (np. poprzez zestawienie postawy ideowej i artystycznej Wyspiańskiego i Wajdy)²⁶⁴.

Do dyskusji na temat historii i tradycji zachęcają niektóre polecenia z analizowanej serii podręczników. Inicjowana jest ona zazwyczaj po lekturze ważnych dla polskiej kultury utworów z kanonu, np. *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego: „Zabierz głos w dyskusji o potrzebie kultywowania wartości narodowych” (s. 197), *Chłopów* Władysława Reymonta: „Wierność tradycji – wartość czy ograniczenie? Rozważ problem, odwołując się do powieści Władysława Reymonta i własnych obserwacji” (s. 222). W takich sytuacjach historia łączy się z teraźniejszością, a młodzi ludzie mają okazję sięgnąć do swoich przeżyć, korzystając także z doświadczeń starszych pokoleń: „Czy w dzisiejszych czasach pojęcie honoru jest żywe? Sformułuj i uzasadnij swoją opinię” – na podstawie eseju Jana Józefa Szczepańskiego *Przed nieznanym trybunałem*, w którym autor jako przedstawiciel pokolenia Kolumbów i autorytet moralny pisze

²⁶² H. Samsonowicz, *Szkolna edukacja historyczne w oczach historyka [w:] Przelomy w historii, XVI Powszechny Zjazd Historyków Polskich, Wrocław 15–18 września 1999 roku*, t. I, red. K. Ruchniewicz, J. Tyszkiewicz, W. Wrzesiński, Toruń 2000.

²⁶³ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 135.

²⁶⁴ W twórczości polskiego reżysera ukazana jest prawda o skomplikowanych momentach najnowszej historii Polski, takich jak: wystąpienia studenckie w marcu 1968, protesty robotnicze w latach siedemdziesiątych i strajki w latach osiemdziesiątych; stały się one inspiracją filmów *Człowiek z marmuru* i *Człowiek z żelaza*.

o stosunku do dziedzictwa romantycznego i oddziaływaniu *Lorda Jima* Josepha Conrada na własną postawę (s. 240).

Obudowa metodyczna w postaci pytań i poleceń jest ukierunkowana na analizę tekstów kultury, stawia ucznia głównie w roli odbiorcy (czytelnika), często odtwarzającego treść lektur lub towarzyszących im komentarzy. Taka konstrukcja zadań podręcznikowych w niewielkim stopniu inspiruje uczniów do intelektualnego wysiłku, chociażby samodzielnych poszukiwań i sięgania do prac historycznych oraz rozwijania zainteresowań przeszłością, gdyż wiadomości i komentarze podane są zazwyczaj wprost (choć trzeba przyznać, że często z perspektywy wybitnych badaczy i twórców literatury, np. Michała Głowińskiego, Czesława Miłosza). Widać to choćby w części 5 podręcznika: uczniowie mają jedynie: omówić zasygnalizowany problem (np. „W jaki sposób Marek Edelman opisuje okoliczności wybuchu powstania w warszawskim getcie i jego przywódców”, s. 125 – Hanny Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem*), przedstawić, wyjaśnić (np. „Na czym polegał tragizm pokolenia Kolumbów, odwołując się do interpretacji wierszy Baczyńskiego”, s. 104) znaczenie, funkcję zabiegu literackiego (np. „Czemu służy pozorna deheroizacja bohaterów Melchiora Wańkowicza *Ziele na kraterze*”, s. 111), zwrócić uwagę, wskazać fragmenty (np. „ujawniające ironię i autoironię narratora komentującego historię najnowszą oraz jego własne złudzenia dotyczące świata”, Tadeusza Konwickiego *Nowy Świat i okolice*, s. 154). Uczniowie wykorzystują wiedzę o kontekstach historycznych w analizie i interpretacji, ich zadaniem jest wymienić (np. idee wiersza Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Requiem*, które wskazują na jego związek z socrealizmem, s. 176), wskazać, znaleźć aluzje historyczne (np. do czasów romantyzmu, zaborów i powstań narodowych w wierszu *Historia* K.K. Baczyńskiego, s. 104), sporządzić notkę (np. na temat przebiegu rewolucji we fragmencie *Szewców* Witkacego, s. 87). Szansą na wykazanie się większą samodzielnością myślenia jest sugestia, by porównać różne kreacje, obrazy (np. rewolucji w utworach dramatycznych Witkacego *Szewcy* i Gombrowicza *Operetka*, s. 90). Nie tylko pomysłowości oraz umiejętności technicznych, ale także rozległej wiedzy historycznoliterackiej podczas samodzielnych poszukiwań ciekawych przykładów tekstów wymaga propozycja przygotowania prezentacji (np. na temat: *Obraz żołnierza i wojny w literaturze*, s. 144).

W jaki sposób historia jest obecna w podręcznikach?

Uzasadnione wydaje się wskazanie kilku perspektyw, które pozwalają ujawnić następujące założenia autorów tychże publikacji:

– Realia epoki są kluczem do odczytywania literatury. Przekazując uporządkowaną wiedzę na temat najważniejszych wydarzeń i procesów w dziejach ojczystych i europejskich, uczą historii literatury.

– Język literatury jest skutecznym narzędziem poznawania przeszłości; poprzez lekturę książek o tematyce historycznej uczniowie poznają losy ludzkie (za wydarzeniami, nawet najbardziej niezwykłymi, stoją ludzie). Łącząc problematykę historyczną z lekturą, zwracają uwagę na zbieżność tematyki.

– Zasadne jest uznawanie literatury za źródło historyczne. Dlatego autorzy podręczników proponują refleksje na temat prawdy historycznej i fikcji literackiej w różnych odmianach gatunkowych (od klasycznej powieści historycznej do kronik, pamiętników, reportaży itp.).

– Traktowanie historii jako „nauczycielki życia” pozwala na łączenie wypadków dziejowych z doświadczaną przez uczniów współczesnością.

Czytając teksty historyczne, odbiorca mierzy się z przeszłością, odkrywa prawdę o niej i poniekąd o sobie, kiedy staje wobec fundamentalnych pytań: kim jestem? po co istnieję? do czego zmierzam?

2.1. Podręczniki jako narzędzie kształcenia świadomości historycznej uczniów

Świadomość historyczna jako zespół wyobrażeń odnoszących się do przeszłości, zwłaszcza przeszłości grupy, z którą jednostka się identyfikuje (np. narodu), jest synonimem pamięci zbiorowej, tradycji. Według Barbary Myrdzik „Tradycja [...] nie jest zwykłą przeszłością, ale przeszłością interpretowaną przez współczesnego człowieka i uznaną przez niego za ważny komponent współczesnej kultury, za wartość”²⁶⁵. Odwołując się do hermeneutycznej filozofii tradycji, Iwona Morawska podkreśla konieczność zachowania otwartej postawy wobec tradycji, m.in. podczas czytania tekstów kultury²⁶⁶. W szkole ważny jest dialog nauczyciela i ucznia z tekstem, odwoływanie się do różnorodnych kontekstów kulturowych, uwzględnienie możliwości percepcyjnych młodych odbiorców, a także aktualnych życiowych doświadczeń współczesnych czytelników.

Świadomość historyczna wpływa na aktywny stosunek do przeszłości narodowej, kształtując poczucie obowiązku i współodpowiedzialności za losy własnego państwa. Dotyczy także oceny faktów z przeszłości innych krajów Europy. Pozwala na wyrobienie sobie własnego zdania na temat konkretnych wydarzeń historycznych. Stan świadomości historycznej ma wpływ na sposób myślenia historycznego, którego cechą jest umiejętność łączenia wiedzy

²⁶⁵ B. Myrdzik, *O roli tradycji w szkolnym dialogu z tekstami literackimi* [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 165.

²⁶⁶ I. Morawska, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia – badania – metodyka*, red. I. Morawska, Lublin 2007, s. 322.

o przeszłości z wiedzą o teraźniejszości w celu prawidłowego prognozowania przyszłości. Do pogłębienia świadomości historycznej przyczynia się wiedza historyczna, którą przekazują m.in. podręczniki do nauczania historii, jak też z zakresu edukacji polonistycznej.

W świetle powyższych refleksji warto zastanowić się, jakie rozwiązania edukacyjne zmierzające do wyrabiania świadomości historycznej proponują autorzy podręczników do kształcenia literacko-kulturowego w gimnazjum i liceum. Ważną wypowiedzią w tej kwestii są przedstawione przez Zenona Urygę kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii²⁶⁷. Równie interesujące i inspirujące pozostają opisane przez Iwonę Morawską sposoby wprowadzania w tradycję stosowane przez autorów podręczników gimnazjalnych, m.in. zachęta do dyskusji na tematy zawsze aktualne, podejmowanie twórczego dialogu z tradycją, dobór materiału do interpretacji porównawczej, rozmowa na temat artystycznych rozwiązań poprzez ukazanie różnorodnych stylów epok, odślanianie wymiaru aksjologicznego i edukacyjnego, odsyłanie ucznia do współczesnych mu realiów kulturowych, zachęta do twórczego naśladowania, prowokowanie do przedstawiania własnych wyobrażeń, pomysłów i sądów, odnajdywanie stereotypów i wyobrażeń ważnych dla narodowej wspólnoty, utrwalonych w zbiorowej pamięci poprzez symbole²⁶⁸.

Uwzględniając merytoryczne kryteria oceny podręczników, trzeba zwrócić uwagę na dobór problematyki oraz odpowiednie proporcje informacji i sposób ich powiązania, a także strategie przekazywania wiedzy²⁶⁹.

Analizowane przez mnie podręczniki²⁷⁰ ujmują świat w sposób integralny, ukazując ciągłość dziejów. Treści programowe zostały pogrupowane w tradycyjnym porządku historycznoliterackim. Zawierają utwory z kolejnych epok oraz teksty źródłowe stanowiące kontekst historyczny czy kulturowy analizowanej literatury pięknej, a także konteksty współczesne. Każdy podręcznik składa się z części odpowiadających kolejnym epokom literackim. W klasie II

²⁶⁷ Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii* [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, red. A. Kastory, G. Chomicki, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2002. W całościowym spojrzeniu na podręcznik badacz uwzględnił aspekty merytoryczne, dydaktyczne i edytorskie, które zostaną szerzej omówione w dalszej części tego rozdziału.

²⁶⁸ I. Morawska, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją...*, s. 324–330.

²⁶⁹ Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii...*, s. 15–17.

²⁷⁰ Przedmiotem obserwacji uczyniłam dwa podręczniki do szkoły ponadgimnazjalnej: M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 2 część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2013; D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, *Zrozumieć tekst. Zrozumieć człowieka. Klasa 2, część 1. Romantyzm – Pozytywizm*, WSiP, Warszawa 2013. W dalszej części wywodu na oznaczenie tytułu podręczników będę używać skrótów PS oraz ZTZC.

uczniowie poznają utwory z romantyzmu i pozytywizmu. Podręczniki proponują im wiadomości o procesach rozwojowych obejmujących np. obraz dziejów politycznych, społecznych czy gospodarczych, rozwój idei filozoficznych, życie codzienne, przemiany cywilizacyjne, obyczajowe i kulturowe, prądy artystyczne, doktryny twórcze i style epok. Układ treści rozpatrywanych w porządku czasowym stwarza możliwość wyeksponowania związków między grupami problemów oraz ukazania wzajemnych relacji jako porządku i procesu kształtującego się pod wpływem wydarzeń historycznych. Pozwala poznać tradycję i zrozumieć jej ciągłość oraz miejsce we współczesnym świecie. Uświadamia uczniom, jak teksty współczesne nawiązują do tradycji poprzez sięganie pamięcią do epok dawniejszych.

Autorzy uwzględniają dobór, wzajemny stosunek i hierarchię różnych informacji o znaczących wydarzeniach historycznych, faktach kulturalnych, biografiiach itp. Analizują wielkie wydarzenia historyczne w literaturze romantyzmu i pozytywizmu (rozbiory, powstanie listopadowe, powstanie styczniowe, rewolucja francuska, Wiosna Ludów). Uczniowie dostrzegają wpływ dramatycznej historii Polski (przeegranych powstań, emigracji) na rozwój literatury XIX wieku. Rekonstruują polskie drogi do wolności – koncepcje odzyskania niepodległości w literaturze romantycznej i pozytywistycznej. Poznają romantyczne postrzeganie historii, ojczyzny i narodu na przykładzie utworów literackich, np. *Dziadów*, *Kordiana*, *Konrada Wallenroda*, *Pana Tadeusza*. Zdobywają wiedzę o nowych zadaniach literatury w epoce pozytywizmu, realizacji pozytywistycznych ideałów i haseł w literaturze epoki, apoteozie polskiej historii i dążeniach niepodległościowych na przykładzie twórczości Bolesława Prusa *Lalka*, *Kroniki tygodniowe*, Elizy Orzeszkowej *Nad Niemnem*, Marii Konopnickiej *Mendel Gdański*, *Rota* oraz Adama Asnyka *Do młodych*.

Dydaktyczne kryteria oceniają, jak podręcznik służy kształtowaniu świadomego i krytycznego odbioru tekstów kultury oraz umiejętności interpretowania dzieł i zachowań ludzkich w kontekstach historycznych, kulturowych, filozoficznych, osobistych²⁷¹.

Autorzy podręczników „podprowadzają” uczniów do poszukiwania związków omawianych wydarzeń, zjawisk i zagadnień z odpowiednimi zjawiskami w kulturze europejskiej i światowej w celu ich konfrontacji: „Wskaż różnice między pozytywizmem w Europie i w Polsce” (PS, s. 123). Zestawienia tekstów dzieł i dokumentów skłaniają uczniów do interpretacji porównawczych: „Porównaj opis XIX-wiecznego Paryża w *Ojcu Goriocie* z portretem Warszawy oraz jej mieszkańców zaprezentowanym w *Lalce*. Znajdź podobieństwa i różnice” (PS, 157). Często pomocą w tworzeniu samodzielnych syntez mate-

²⁷¹ Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii...*, s. 17–19.

riału jest przywołanie opinii znawców o dziełach i twórcach, o znaczeniu wydarzeń historycznych, o roli kulturowej i dorobku poszczególnych epok. Taką rolę odgrywa z pewnością zamieszczona w podręczniku rozmowa z historykiem literatury, autorką prac z zakresu romantyzmu profesor Aliną Kowalczykową o Juliuszu Słowackim (PS, s. 92).

Prezentacja historycznych, kulturowych, artystycznych zjawisk i dokumentów przeszłości pozwala na ocenę dzieł i dokonań twórców, np. w odpowiedzi na pytanie „Na czym polega wyjątkowość powieści Prusa i co współczesny człowiek może w niej znaleźć interesującego?” (PS, s. 150). Uczniowie formułują też opinie o wartościach poszczególnych okresów rozwoju kultury, np. romantyzmu: „W jaki sposób romantyzm wpłynął na naszą historię, literaturę i sztukę?” (PS, s. 88). Z kolei podczas utrwalania wiadomości z pozytywizmu wiedza o epoce ułatwi przeprowadzenie w klasie dyskusji na temat: „Dlaczego polskim pozytywistom nie udało się wprowadzić w życie hasła epoki i z jakich powodów [...] z niektórymi problemami tamtych czasów zmagamy się do dziś?” (PS, s. 164).

Wskazanie na rangę wydarzeń historycznych oraz znaczenie różnych postaw i prądów ideowych pozwala na uprzytomnienie uczniom zjawiska przemiany kryteriów ocen: „Wymień nazwiska kilku wybitnych współczesnych postaci. Jakie role społeczne są doceniane dzisiaj, a jakie uznawano za istotne w dobie romantyzmu” (PS, s. 75); „Kto – Twoim zdaniem – w dzisiejszych czasach zasługuje na miano bohatera narodowego? Uzasadnij swoją odpowiedź” (PS, s. 74).

W analizowanych podręcznikach dość często można zaobserwować otwarcie perspektywy współczesności, aktualizowanie przeszłości. Pojawiają się pytania o stosunek człowieka współczesnego do tradycji oraz o sposób uczestniczenia w kulturze. Można je odnaleźć w podsumowaniu romantyzmu: „Które postawy i wartości ważne dla romantyków są ciągle aktualne?” (PS, s. 88), „Które elementy romantycznego światopoglądu są w dzisiejszych czasach ciągle żywe?” (PS, s. 15). Występują także w podsumowaniu pozytywizmu: „Czy literatura pisana «ku pokrzepieniu serc» jest potrzebna również dzisiaj? Uzasadnij odpowiedź” (PS, s. 164). Odwoływanie się w poleceniach do wiedzy ucznia, jego doświadczeń i wyobrażeń zachęca go do zaprezentowania własnego stanowiska, prowokuje do wymiany poglądów, podsyca potrzebę komunikowania, np. przed lekturą *Romantyczności* A. Mickiewicza proponowane jest pytanie: „Czym kierujesz się w życiu, gdy dokonujesz różnych wyborów – sercem czy rozumem? Uzasadnij swój pogląd” (PS, s. 36). Także przed lekturą *Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasińskiego sformułowany jest problem do rozważenia przez ucznia: „Jakie zmiany powinny – według Ciebie – zostać wprowadzone we współczesnym świecie? Uzasadnij swoje propozycje” (PS, s. 68). Dzięki temu młody człowiek zyskuje szansę skonfrontowania

swojego sposobu postrzegania i opisywania świata z odmiennymi kreacjami rzeczywistości utrwalonymi przez literaturę. Może także dokonać próby ich krytycznej oceny.

Obecność motywów pozytywistycznych w dzisiejszym świecie uczniowie odnajdują poprzez nawiązania do współczesnych tekstów literackich i filmów, np. inteligent w pozytywizmie a inteligent we współczesnej Polsce (Stefan Chwin *Wiedeńska miłość Stacha W.*, PS, s. 170), kapitalizm pozytywistyczny a współczesny (*Dług*, reż. Krzysztof Krauze, PS, s. 172), emancypantki a feministki (Manuela Gretkowska *Obywatelka*, PS, s. 169).

Uczniowie za pośrednictwem literatury nie tylko zdobywają wiedzę i wyobrażenie o przeszłości własnego narodu i kraju, ale także zastanawiają się nad miejscem i rolą tradycji we współczesnym świecie i w kształtowaniu ideowo-moralnym człowieka. Np. przed lekturą *Grobu Agamemnona* Juliusza Słowackiego rozważają ważny i trudny problem: „Kim bylibyśmy bez tradycji? Jaką rolę odgrywa ona w naszym życiu?” (PS, s. 56). Podsumowanie wiadomości o romantyzmie to okazja do dyskusji na temat *Pana Tadeusza* jako skarbnicy narodowych tradycji i wartości: „Czy Waszym zdaniem utwór nadal zasługuje na to miano? Swoje stanowisko poprzyjcie argumentami” (PS, s. 88).

Młodzież staje się świadoma roli tradycji w kształtowaniu się intelektualnego i duchowego wymiaru człowieka, dzięki czemu budzi się w niej poczucie wspólnoty i przynależności do dziedzictwa narodowego. Uznaje wartość tradycji, w tym tradycji narodowej, oraz wykorzystuje ją do zrozumienia współczesności. Po omówieniu wiersza C.K. Norwida *Fortepian Chopina* każdy uczeń może wyrazić opinię na temat: „Czy czujesz się «późnym wnukiem» Chopina i Norwida?” i uzasadnić swoje zdanie (ZTZC, s. 217).

Zaprojektowane w podręczniku zadania mogą kształtować wyobrażenia o przeszłości u ucznia, odwołującego się do wiedzy historycznej jako niezbędnego kontekstu analizy dzieł literackich: np. *III części Dziadów* – wskazanie i scharakteryzowanie fragmentów prezentujących działanie carskiego systemu represji wobec polskich więźniów politycznych; *Pana Tadeusza* – określanie wydarzeń historycznych we fragmencie *Koncertu Jankiela*, opracowanie w formie prezentacji multimedialnej życiorysów postaci historycznych występujących w I księdze (Kościuszko, Rejtan, Jasiński i Korsak), omówienie roli świadomości historycznej wybranych bohaterów *Pana Tadeusza* w kształtowaniu ich współczesności (ZTZC, s. 117).

Różnorodne polecenia mające w zamyśle sprowokować do stawiania pytań rozwijają dociekliwość i samodzielność poznawczą, wywołują aktywny stosunek do przeszłości narodowej, pozwalający na wyrobienie sobie własnego poglądu na dane wydarzenie historyczne. Wśród zadań kierujących lekturą odnajdujemy wiele problemowych zagadnień skłaniających do pogłębionej analizy

i interpretacji. Podczas omawiania *Nad Niemnem* uczniowie poznają głos Elizy Orzeszkowej w dyskusji o patriotyzmie i przy okazji podejmują refleksję nad zagadnieniem: „Tradycja – obciążenie czy fundament narodowej przeszłości. Rozważ problem, odwołując się do znanych ci tekstów polskiej kultury” (ZTZC, s. 273).

Z kolei w oparciu o analizę literatury romantycznej uczniowie dokonują oceny postawy społeczeństwa polskiego dawniej i dziś: „Odwołując się do symboliki z *Grobu Agamemnona*, dokonaj diagnozy współczesnej Słowackiemu Polski i postaw ówczesnych Polaków. Czy ta diagnoza jest aktualna? Uzasadnij swój sąd” (ZTZC, s. 175). Po lekturze *Nie-Boskiej komedii* Z. Krasieńskiego uczniowie przygotowują dyskusję na temat: „Czy każda rewolucja musi przynieść złe skutki?” (ZTZC, s. 186). Analizując *III część Dziadów*, zastanawiają się nad ważnym i trudnym pytaniem: „Jaki jest sens pamięci o martyrologii narodów?” (ZTZC, s. 94).

Wprowadzenie w tradycję odbywa się również poprzez odniesienie do przejawów nawiązywania do niej, także polemicznego. Dialog z przeszłością oznacza bowiem zarówno fascynację osiągnięciami poprzedników, jak i krytyczny stosunek do głoszonych przez nich idei, negatywną ocenę zjawisk w kulturze dawnej i współczesnej. W klasie II uczniowie rozpatrują literaturę romantyczną jako źródło polskiej mitologii narodowej. Odwołują się do *Trans-Atlantyku* Gombrowicza, który jest rozrachunkiem z romantyczną mitologią narodową i z narodowymi stereotypami w literaturze współczesnej (ZTZC, s. 224). Poznają też groteskowe przedstawienie Jerzego Dudy-Gracza *Wielka Emigracja* jako głos w debacie o polskiej tradycji (PS, s. 91). Po przeczytaniu fragmentów dramatu Sławomira Mrożka *Śmierć porucznika*, będącego polemiką z twórczością Mickiewicza, młodzież może wyrazić opinię: „Czemu służy – Twoim zdaniem – odbrazowywanie, demitologizowanie tradycji? Jak oceniasz takie postępowanie?” (PS, s. 93). Uczniowie zastanawiają się, czy patriotyzm klęski to spadek po romantyzmie, czy idee romantyczne są anachroniczne, czy pozostają wciąż żywe (po lekturze tekstu Marii Janion *Do Europy – tak, ale razem z naszymi umarłymi* oraz fragmentów *Pamiętników* Witolda Gombrowicza, PS, s. 85).

W refleksji nad kontekstami historycznymi warto zwrócić uwagę na kryteria edytorskie, oceniające m.in. dobór materiałów ikonicznych zawierających informacje dopełniające i poszerzające dyskursywne treści podręcznika²⁷².

²⁷² Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii...*, s. 19–21. Jolanta Nocoń wymienia podstawowe rodzaje tekstowych wizualizacji, które pojawiają się we współczesnych podręcznikach: reprodukcje, fotografie, wykresy, diagramy, schematy, tabele, dwuwymiarowe makiety przestrzeni trójwymiarowej, narracje obrazkowe. Zob. J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie edukacyjnym – tradycja i zmiana*, Opole 2009, s. 230.

Elementy te służą przywołaniu klimatu i rytmu życia epoki, jej świata wartości, stylu, zjawisk obyczajowych. Materiał ikoniczny stanowi integralny składnik informacji podręcznikowej powiązany z tekstem wykładu lub projektowanymi operacjami porównawczymi. Malarstwo wybitnych polskich artystów staje się ważnym kontekstem dla dzieł literackich i istotnym uzupełnieniem wiedzy o epoce. Dla przykładu omówienie historycznego podłoża romantyzmu w Polsce (ruch spiskowy i powstanie listopadowe) dopełnia obraz Wojciecha Kossaka *Olszynka Grochowska*, któremu towarzyszy komentarz historyczny na temat tej bitwy (ile osób zginęło po obu stronach, rola sukcesu militarnego wojsk polskich) (PS, s. 14). Podobnie kontekst historyczny pozytywizmu, czyli informacje na temat powstania styczniowego (stosunek pozytywistów do powstania styczniowego, udział w walkach, ciekawostka, że Orzeszkowa ukrywała w swoim dworku Romualda Traugutta, wpływ powstania na twórczość Bolesława Prusa i Elizy Orzeszkowej) oświetla dzieło malarskie Artura Grottgera *Rok 1863 – Pożegnanie* (PS, s. 122).

Innym przykładem odwołania się do historycznego kontekstu wizualnego jest zestawienie fragmentu *Kordiana* Juliusza Słowackiego (scena nieudanego zamachu na cara) z obrazem francuskiego malarza Horace'a Verneta *Polski Prometeusz* – namalowanym po klęsce powstania listopadowego. Ten ciekawy przykład inspirowa do odnajdywania analogii i podobieństw między dziełem malarskim a mitem o Prometeuszu i postacią bohatera dramatu. Bezpośrednia, dobrze eksponowana korespondencja ilustracji z odpowiednimi akapitami tekstu dzieła literackiego zachęca do pogłębionej interpretacji (PS, s. 65).

Materiały ikonograficzne otwierają ucznia na minione czasy, ułatwiają mu wyobrażenie sobie realiów dawnych epok, pozwalają wczuć się w ich klimat, pojąć konwencję okresu literackiego, przez co teksty tworzących wtedy pisarzy stają się bardziej zrozumiałe.

W edytorskim opracowaniu podręczników należy również podkreślić graficzne zestawienia informacji zapobiegające mechanicznemu przyswajaniu wiadomości, umożliwiające ich wyszukiwanie, porządkowanie i problemowe powiązanie. Podręcznik *Ponad słowami* zamyka ujęcie tabelaryczne zatytułowane *Porównanie epok*, które stanowi syntetyczną kompilację ukazującą w sposób problemowy najważniejsze pojęcia, hasła dotyczące takich zagadnień, jak: historia i społeczeństwo, idee, tematy i motywy, cechy tekstów kultury, wzory osobowe, prądy i kierunki artystyczne, gatunki literackie od starożytności do pozytywizmu (PS, s. 189–191). Można też w nim odnaleźć tablicę chronologiczną zestawiającą wydarzenia kultury i historii z romantyzmu i pozytywizmu (PS, s. 192–193).

Podobną tablicę chronologiczną, wzbogaconą o ikonografię, zamieszczono na początku drugiego z analizowanych tu podręczników. Obrazuje ona najważ-

niejsze wydarzenia historyczne, polityczne oraz istotne fakty z dziejów kultury w Europie i na świecie, a także na ziemiach polskich w romantyzmie i pozytywizmie.

Warto także wymienić inne elementy struktury charakterystyczne dla obu podręczników:

Osie czasu – ułatwiająca zapamiętanie daty powstania i opublikowania utworów literackich (ZTZC) bądź podsumowująca twórczość, prezentująca biografie autorów i najważniejsze dzieła, np. Bolesława Prusa (PS, s. 151), ukazujące najistotniejsze wydarzenia w Polsce i na świecie w danej epoce, wzbogacone niewielkimi obrazkami ilustrującymi te wydarzenia (np. pozytywizm, PS, s. 118–119).

Infografiki – atrakcyjny, przystępny i przejrzysty sposób wizualizacji danych, informacji i wiedzy w formie map, schematów, zdjęć oraz tekstu, przybliżających wybrane zagadnienia (np. koncepcje narodowowyzwoleńcze romantyzmu, bohaterowie pozytywizmu, ZTZC, s. 158–159, s. 320–321).

Wiedzieć więcej – interesujące wiadomości pogłębiające wiedzę (np. znaczenie *Konrada Wallenroda* jako symbolu idei walki konspiracyjnej nie tylko w powstaniu listopadowym, ale też dla polskiej opozycji demokratycznej sprzeciwiającej się komunizmowi po II wojnie światowej, ZTZC, s. 73).

Warto wiedzieć – dodatkowe informacje (np. na temat nadzwyczajnego poboru wojskowego w Królestwie Polskim, zwanego branką, który przyspieszył wybuch powstania styczniowego, PS, s. 122).

Miniprzewodnik – „oprowadzający” uczniów po motywach i zjawiskach literackich (np. Słynni kochankowie XIX wieku. Wynalazki XIX wieku. Polacy na Syberii, ZTZC, s. 56, s. 260, s. 298).

Mapa myśli – forma notatki przestrzennej złożonej z rysunków i haseł, podsumowującej wiadomości o epoce romantyzmu i pozytywizmu: historia, nauka i oświata, filozofia, sztuka, złote myśli, wzorce osobowe, motywy, gatunki literackie (PS, s. 86–87, 162–163).

Analiza podręczników pozwala dostrzec wyrażoną w nich intencję, by uczniowie poznawali tradycję²⁷³, odnosząc ją do własnego systemu wartości. Autorzy podręczników prowokują do myślenia, konfrontują uczniów z pytaniami: Kim jestem? Co jest ważne dla mnie jako człowieka, Polaka i obywatela? Jak powinienem żyć? Jak słusznie konstatuje Barbara Myrdzik, „Chodzi o to, by wiedza w tym zakresie przynosiła satysfakcję uczestniczenia w czymś istotnym, dającym poczucie identyfikacji ze wspólnotą i jej dziedzictwem, a przy tym z czymś, co każdego z uczniów osobiście dowartościuje, skoro daje

²⁷³ Por. B. Gromadzka, *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po roku 1945*, Poznań 2006.

szansę budowania więzi z tradycją”²⁷⁴. Dzięki podręcznikom ich odbiorcy uznają wartość tradycji, w tym tradycji narodowej, oraz wykorzystują ją do zrozumienia współczesności, posługując się uniwersalnym kodem kultury europejskiej. Dobór materiałów zmierza zatem do pogłębienia kultury historycznej, nie ograniczając perspektywy do ciasnego spojrzenia polityczno-wydarzeniowego. Iwona Morawska, charakteryzując różne sposoby organizowania dialogu ucznia z tradycją w wybranych podręcznikach, dochodzi do wniosku, że służą one temu, aby młody człowiek „otworzył się na tradycję, wsłuchał się w jej głos, rozpoznał znaki, potrafił je zinterpretować z perspektywy własnych życiowych i edukacyjnych doświadczeń”²⁷⁵.

Tradycję literacką stanowią elementy przeszłości, które aktywnie kształtują literaturę współczesną. Należą do nich przekazywane z pokolenia na pokolenie treści kultury (obyczaje, poglądy, wierzenia, sposoby myślenia i zachowania, normy społeczne) uznane przez zbiorowość za społecznie doniosłe dla jej współczesności i przyszłości. Zakorzenie w tradycji jest rozumiane zatem również jako identyfikacja z wartościami określanymi przez kręgi narodu oraz z uniwersalnym systemem etycznym kultury europejskiej. Warto przyjrzeć się, w jaki sposób autorzy podręczników, projektując poznawanie tekstów kultury stanowiących trwale dziedzictwo kulturowe wspólnoty lokalnej, narodowej, europejskiej, umożliwiają dotarcie do świata wartości związanych z kręgiem cywilizacji śródziemnomorskiej i judeochrześcijańskiej, jak sprzyjają rozwijaniu osobowości ucznia, jego dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej, moralnej.

2.2. Problematyka aksjologiczna podręczników

Już od najwcześniejszych etapów edukacji polonistycznej uczniowie za pośrednictwem literatury oraz innych tekstów kultury poznają utwory z minionych epok bogate w różnorodne symbole narodowe i motywy religijne. Znaczące w kulturze teksty poświadczają czerpanie z tradycji antycznych, chrześcijańskich, potwierdzając wartość narodowej i europejskiej wspólnoty oraz kultury śródziemnomorskiej. Przypominają, że literatura, historia i filozofia to dziedziny, które od początku kształtowały tożsamość Starego Kontynentu. Jest to – zdaniem Marii Jędrzychowskiej – również dobry sposób na zadbanie „o jakość współczesnego myślenia o polskości”²⁷⁶.

²⁷⁴ B. Myrdzik, *Czym jest tradycja?* [w:] tejże, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 44.

²⁷⁵ I. Morawska, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia – badania – metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 328.

²⁷⁶ M. Jędrzychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010, s. 50.

Twórcy programów i podręczników prowokują dyskusję na ważne i trudne tematy dotyczące przede wszystkim wartości patriotycznych i obywatelskich oraz stosunku do przeszłości. Przeszłość stopniowo poznawana powinna uświadomić młodzieży: „że to wszystko już było, a to, kim jesteśmy, zawdzięczamy dorobkowi myślowemu i artystycznemu przeszłych pokoleń”²⁷⁷.

Teksty w podręczniku do klasy I gimnazjum *Świat w słowach i obrazach*²⁷⁸ ułatwiają zrozumienie, czym jest tradycja i jakie jest jej znaczenie w kształtowaniu tożsamości narodowej. Skłaniają do zastanowienia, czy należy strzec tradycji. Ukazują także związki literatury z historią naszego narodu. Uczniowie odnajdują echa historii w *Pieśni Legionów Polskich we Włoszech* J. Wybickiego, wyjaśniają kontekst historyczny hymnu I. Krasickiego *Święta miłości kochanej ojczyzny*, rozpoznając w nim cechy utworu patriotycznego. Jest to też okazja do zredagowania wypowiedzi na temat miłości do ojczyzny. Ekspozowanie wiedzy o ojczyźnie stanowi zachętę do twórczego zachowywania dziedzictwa przodków, a poprzez umacnianie tożsamości narodowej uczy także patriotyzmu.

Bliskość historii i legendy pokazują *Pieśń o Rolandzie*, fragmenty *Pana Wołodyjowskiego* i *Ogniem i mieczem* H. Sienkiewicza. Uczniowie odnajdują w nich cenione dawniej i ważne we współczesności wartości: Bóg – honor – ojczyzna; wiara – nadzieja – miłość.

W klasie II pojawiają się utwory dotyczące II wojny światowej: *Lasem* K.K. Baczyńskiego, *Jak dobrze* T. Różewicza, fragmenty *Pamiętnika z powstania warszawskiego* M. Białoszewskiego, *Wspomnienia wojenne* K. Lanczorońskiej²⁷⁹. Ukazują one powiązanie literatury z przeszłością naszego narodu, dotyczą związków literatury z życiem prawdziwym. Prezentacja historycznych faktów zapisanych na kartach literatury kształtuje pamięć o minionych zdarzeniach, buduje system wartości ważnych w życiu narodowym i społecznym, jednocześnie pogłębia refleksję i świadomość aksjologiczną młodych odbiorców.

W klasie III tradycja i przeszłość powracają na kartach *Reduty Ordo* A. Mickiewicza²⁸⁰. Pytania i polecenia pod tekstem skłaniają do zastanowienia się nad tym, jak oddziałuje ten wiersz, czy pokrzepia, czy też napawa lękiem i zniechęca. Proponują też, by sprawdzić w słowniku wyrazów obcych znacze-

²⁷⁷ Tamże, s. 43.

²⁷⁸ W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla kl. 1 gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009.

²⁷⁹ W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla kl. 2 gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2009.

²⁸⁰ W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla kl. 3 gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2010.

nie słowa „patriotyzm”, a także wyjaśnić sens sformułowania „utwór patriotyczny”, odnosząc go do wiersza Mickiewicza. Edukacja patriotyczna wiąże się z poznaniem i rozróżnianiem różnych odmian postaw patriotycznych. W czasach walki umiłowanie własnego kraju przejawia się w gotowości oddania życia dla ojczyzny. Wówczas wartości patriotyczne nie tylko egzystują w sferze deklaracji, ale stają się spełnione i poświadczone przykładem. Uczniowie spotykają je np. w powieści reportażowej Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec*. Lektura ta jest literacką lekcją historii kultywującą pamięć postaci i wydarzeń, które decydowały o losach ojczyzny.

Kształtowanie postaw patriotycznych i poczucia tożsamości narodowej to ważne zagadnienie w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych. Pojawia się np. przy omawianiu *Hymnu do miłości ojczyzny* I. Krasickiego. Na kanwie tego utworu proponuje się rozważenie następujących problemów: „Czym dla Ciebie jest patriotyzm? Czy współczesne pokolenie Polaków uznaje go za wartość?”. Uczniowie zachęceni są do działań: „Przeprowadź na ten temat ankietę wśród swoich rówieśników, a następnie porozmawiaj z osobami ze starszego pokolenia, które pamiętają okres wojny i okupacji albo działały w konspiracyjnej opozycji w latach 70. i 80., a może same brały w niej udział. Porównaj odpowiedzi reprezentantów różnych pokoleń i wysnuj z nich wnioski. Jak traktuje się dziś weteranów walki za ojczyznę?”²⁸¹.

Pytania o patriotyzm i jego miejsce we współczesności stawiane są także po lekturze *Przedwiośnia* S. Żeromskiego: „Co Ty i Twoi rówieśnicy rozumiecie przez patriotyzm? Sformułuj własną definicję patriotyzmu”²⁸²; „Czy sądzisz, że umacnianie narodowej pamięci przez literaturę (czy kulturę w ogóle) jest dziś potrzebne? Czy i jak patriotyzm powinien ujawniać się w sztuce współczesnej?”²⁸³.

Ważnym elementem postawy patriotycznej jest poczucie przynależności do wspólnoty rodzinnej, lokalnej i regionalnej, narodowej. W oparciu o podręczniki uczniowie zabierają głos w dyskusji na temat polskiego patriotyzmu. Na podstawie *III cz. Dziadów* A. Mickiewicza proponuje się im następujące polecenie: „Przedstaw różne oblicza patriotyzmu, eksponując postawy bohaterów dramatu wobec ojczyzny” (ZTZC, s. 94). Podsumowanie wiadomości z romantyzmu jest także dogodną okazją, by podyskutować o współczesnym rozumieniu tej postawy: „Określ miejsce patriotyzmu we współczesnej nam rzeczywistości. W jakich sytuacjach manifestują się dziś postawy patriotyczne? Zdefiniuj, czym jest dla ciebie ojczyzna. Odwołaj się do znaczeń tego pojęcia” (ZTZC, s. 227).

Regionalistyczna koncepcja edukacyjna wprowadza ucznia w tradycję najbliższej ojczyzny, stopniowo poszerzając perspektywę poznawczą. Umożliwia

²⁸¹ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 3. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum, WSiP*, Warszawa 2004, s. 425.

²⁸² Tamże, s. 164, 382.

²⁸³ Tamże, s. 327.

odwołanie się do tradycji rodziny, rodu, małej ojczyzny, ojczyzny²⁸⁴. W podręczniku do klasy II liceum i technikum pojęcie małej ojczyzny pojawia się podczas omawiania *Pana Tadeusza* (ZTZC, s. 125), zaś obraz domu rodzinnego czasów dzieciństwa przywoływany jest na przykładzie *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej i *Doliny Issy* Czesława Miłosza oraz poezji współczesnej: utworów *Dwór* Miłosza, *Dom* Adama Zagajewskiego. Uczniowie przy tej okazji sięgają do własnych korzeni: „Opisz dom swojego dzieciństwa” (ZTZC, s. 274–276, s. 284–287); „Z jakim miejscem czujesz szczególną więź? Wyjaśnij dlaczego?” (PS, s. 48). Mogą krytycznie odnieść się do zmian we współczesnej rzeczywistości: „Jak oceniasz zmiany, które nastąpiły w naszym świecie, w kontekście wiersza Miłosza?” (ZTZC, s. 285).

Poczucie przynależności do wspólnoty europejskiej i światowej wiąże się z postawą tolerancji wobec odmiennych przekonań, obyczajów, kultur. Po przeczytaniu fragmentów noweli Marii Konopnickiej *Mendel Gdański* autorzy podręcznika *Ponad słowami* proponują zastanowić się nad kwestią: „Jaka przyszłość stoi przed narodami Europy? Czy zmierzamy w stronę społeczeństwa wielokulturowego, akceptującego różne odmienności, czy droga wiedzie do społeczeństwa jednolitego, w którym mniejszości nieuchronnie utracą odrębność. Uzasadnijcie swoje wypowiedzi” (PS, s. 141).

W czasach pokoju i niepodległości konieczna jest dyskusja na temat patriotyzmu obywatelskiego, rozumianego jako osobowe i społeczne powołanie. Przejawia się on m.in. w zaangażowaniu w życie narodu i społeczeństwa prowadzącym do działań na rzecz dobra kraju i jego obywateli. W podręczniku gimnazjalnym dla klasy III *Bliżej słowa*²⁸⁵ jest mowa o idei wolontariatu, zyskującej coraz bardziej na znaczeniu we współczesnym świecie. Proponowane teksty skłaniają uczniów do refleksji na temat pozytywnej postawy współczesnych ludzi, którzy zasługują na miano „samarytanina współczesności”. Edukacja obywatelska dotyczy głównie problemów społecznych obecnych w lekturach szkolnych. Teksty literackie z epoki romantyzmu i pozytywizmu obfitują w przykłady przedstawiające stosunek jednostki do społeczeństwa. Do pogłębienia tematu zachęcają polecenia z podręczników do szkół ponadgimnazjalnych poprzedzające czytanie fragmentów *Dziadów cz. III*: „Czy Twoim zdaniem w dzisiejszym świecie jednostka ma szansę wpływać na los zbiorowości? Uzasadnij swoje stanowisko, powołując się na przykłady” (PS, s. 43). Podobnie przed lekturą *Lalki* Bolesława Prusa i analizą postawy Wokulskiego uczniowie

²⁸⁴ Zob. Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność regionalizmu w edukacji polonistycznej* [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2010.

²⁸⁵ E. Horwath, B. Kielb, *Bliżej słowa. Język polski klasa 1 gimnazjum...*, s. 278–281.

zastanawiają się nad tym, czy i jak można pogodzić potrzeby własne i dobro ogółu: „Z jakimi reakcjami ze strony społeczeństwa musi się liczyć przedsiębiorcza i aktywna jednostka?” (PS, s. 149); „Czy indywidualizm może służyć społeczeństwu?” (ZTZC, s. 310).

Kształtowanie postawy patriotyzmu i poczucia narodowej tożsamości to – w opinii Zofii Agnieszki Kłakówny – „sprawa szczególnie delikatna i łatwo przy nastawionych na nią działaniach edukacyjnych popaść w indoktrynacyjny werbalizm, który zwykle przynosi efekty odwrotne od zamierzonych”²⁸⁶. Mówiąc o patriotyzmie, trzeba pamiętać, że jego pojęcie zmienia się w zależności od epoki, sytuacji politycznej, uwarunkowań historycznych, które wyznaczają ludziom cele i zadania na miarę swoich czasów.

W podręcznikach do języka polskiego dość często pojawiają się pytania dotyczące poszukiwania sensu życia i ideałów przez współczesnego człowieka: „Polsce trzeba na gwałt wielkiej idei – hasło przebrzmiałe czy aktualne?”²⁸⁷; „Czy ludzie początku XXI wieku mają prawo do dumy, czy też powinni dokonać gorzkiego rozrachunku z przeszłością i teraźniejszością?”²⁸⁸. Dzięki tworzeniu sytuacji problemowych uczniowie poszukują własnych odpowiedzi, np. zajmują stanowisko w dyskusji inspirowanej lekturą wiersza Adama Asnyka *Do młodych*: „Dlaczego każde nowe pokolenie nie potrafi zrozumieć w pełni poprzedniej generacji?”, dokonują oceny i wartościowania poszczególnych epok: „[...] czy starożytne ideały mogą być cenne dla człowieka współczesnego?”; „Napisz pracę na temat: Człowiek współczesny wobec ideałów średniowiecza”²⁸⁹.

Z zagadnieniem tym wiążą się wzory osobowe poszczególnych epok. Uczniowie odnajdują je w analizowanych postaciach literackich, rzadziej historycznych. W średniowieczu są to ideały i wzory świętego, ascety (ukazane zazwyczaj na przykładzie św. Aleksego, św. Franciszka), władcy (Bolesława Chrobrego) czy rycerza (Rolanda, Zawiszy). Nadarza się wówczas okazja do dyskusji na temat wartości i postaw jako propozycji dla współczesnego młodego człowieka, np. „Czy bogactwo zapewnia szczęście? Czy poświęcenie się jakiejś idei zawsze wymaga wyrzeczeń?”²⁹⁰; „Co to jest honor? Czym jest honor dla człowieka współczesnego? Czy obecnie istnieje kodeks honorowy? Czy uważasz się za człowieka honoru? Wyobraź sobie, że to Ty jesteś na miejscu

²⁸⁶ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 133.

²⁸⁷ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok...*, cz. 3, s. 166.

²⁸⁸ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. I klasa liceum i technikum. Część II*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2004, s. 231–233.

²⁸⁹ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. I klasa liceum i technikum. Część I*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2002, s. 21, 172.

²⁹⁰ Tamże, s. 127.

Rolanda. Jak byś postępował? Jakimi wartościami byś się kierował? Porównaj postawę świętego (Franciszka – D.K.) wobec świata ze swoimi poglądami”²⁹¹.

Autorzy podręczników zachęcają także do refleksji na temat roli wybitnych jednostek w dziejach świata. Odwołują się do romantycznej historiozofii: „W oparciu o romantyczną historiozofię Hegla opisz los wielkich ludzi historii. Dlaczego nie jest on szczęśliwy?” (ZTZC, s. 27). Po lekturze wiersza C.K. Norwida *Bema pamięci żałobny rapsod* proponowane jest napisanie rozprawki na temat: „Wybitna jednostka to przewodnik ludzkości czy nieuchronna ofiara procesu dziejowego” (ZTZC, s. 213). Dzięki temu młodzi poznają różnice między jednostkowym poczuciem tożsamości a jej spożytkowaniem w historii i polityce. Mają także możliwość oceny wydarzeń historycznych: „Wybrane wydarzenie w historii świata zinterpretuj w świetle myśli historiozoficznej Hegla. Postaw określoną tezę, a następnie uzasadnij słuszność lub nie trafność założeń Hegla” (ZTZC, s. 27) bądź wyrażenia ogólnych refleksji na temat historii i jej roli w życiu współczesnym. Po lekturze fragmentów felietonów B. Prusa zgłębiają kluczowy, choć niełatwy do rozwiązania problem: „Jaki powinien być, twoim zdaniem, stosunek Polaków do historii? Kiedy historia może być brzemieniem dla współczesności? Rozważ relacje między przeszłością a terażniejszością” (ZTZC, s. 297).

Podręczniki wskazują antropologiczny i aksjologiczny wymiar odczytywania tekstów. Autorzy, projektując polecenia i pytania sterujące analizą i interpretacją dzieł i zjawisk, zachęcają uczniów do refleksji na temat wartości uniwersalnych i ponadczasowych:

– miłości

Po przeczytaniu *Dziadów cz. IV*: „Czy Waszym zdaniem, w dzisiejszych czasach jest możliwa miłość romantyczna? Przeprowadźcie w klasie rozmowę na ten temat” (PS, s. 39);

„Czy są miłości, których nie warto przeżywać? Uzasadnij swoją opinię, nawiązując do *Lalki* i innych znanych ci tekstów kultury (ZTZC, s. 315);

– cierpienia

„Czy cierpienie uszlachetnia? Rozważ zagadnienie na podstawie [...] dramatu A. Mickiewicza *Dziady*” (ZTZC, s. 94);

²⁹¹ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 1. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum, WSiP, Warszawa 2002*, s. 113, 120. Trzeba pamiętać przy takich dyskusjach, że wzory osobowe zmieniają się w poszczególnych epokach i są związane z uwarunkowaniami filozoficzno-społecznymi i historyczno-kulturowymi. Dlatego próby ich uaktualniania i porównywania np. ze współczesnością mogą okazać się niebezpieczne dla nauczyciela, a dla uczniów niezrozumiałe.

– tolerancji

„Antysemityzm jest antyhumanizmem. Uzasadnij tezę na podstawie noweli *Mendel Gdański* Marii Konopnickiej” (ZTZC, s. 292);

Podsumowanie wiadomości z pozytywizmu: „Jak współcześni Polacy traktują mniejszości narodowe? Przeprowadźcie dyskusję na ten temat” (PS, s. 164);

– wolności

Podsumowanie wiadomości z romantyzmu: „Wolność jako najważniejsza wartość w życiu człowieka”. Przeprowadźcie dyskusję na ten temat (PS, s. 88).

Po omówieniu *Kordiana*: „Przeprowadźcie dyskusję: „Terror a walka o wolność” (PS, s. 64).

Autorzy podręczników pokazują, jakie wartości, mity, symbole i postaci były najbardziej popularne w różnych okresach kultury; jak długi był ich żywot i co decydowało o ich trwaniu bądź zmienności. Stwarza to okazję do refleksji młodego człowieka na następujące tematy: „Które z poznanych na przestrzeni epok utworów wpłynęły w najistotniejszy sposób na kształtowanie się Twojego systemu wartości? Kto spośród współczesnych pisarzy, poetów, twórców kultury XX wieku odegrał – choćby w pewnym stopniu – rolę Twojego «nauczyciela i mistrza?»”²⁹², „Czego może się nauczyć od starożytnych człowiek dzisiejszy i człowiek jutra?”²⁹³. Ważne jest, by uczeń uświadomił sobie zasługi twórców (wybitnych postaci z historii) dla rozwoju polskiej i europejskiej kultury i tradycji. Nie należy jednak narzucać zbyt tendencyjnie sądów i opinii o tych postaciach, szczególnie jako o wzorcach osobowych. Wprowadzenie w tradycję wymaga zachowania indywidualnej perspektywy każdego ucznia, by poznając dzieła (czyny bohaterów), miał możliwość własnej oceny, wyboru spośród wartości, którymi kierowały się postacie literackie.

W sposób szczególnie beletrystyka Sienkiewicza gloryfikowała przeszłość, odgrywając niebagatelną rolę w tworzeniu i utrwalaniu narodowych mitów oraz w kreowaniu polskiego patriotyzmu. Autor *Trylogii* wpływał na stosunek Polaków do historii, kształtował poczucie tożsamości, dlatego warto przyjrzyć się propozycjom autorów podręczników, by po raz kolejny przedstawić „sprawę Sienkiewicza”.

2.3. Miejsce Sienkiewicza jako autora powieści historycznych w programach i podręcznikach szkolnych

Począwszy od klasy I gimnazjum, kiedy na lekcjach pojawiają się *Krzyżacy* lub *Quo vadis*, podręczniki do języka polskiego proponują uczniom spotka-

²⁹² W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok...*, cz. 3, s. 308, 418.

²⁹³ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok...*, cz. 1, s. 79.

nia z historią. Lektura powieści Sienkiewicza to przede wszystkim okazja do poznawania różnych postaci historycznych, wydarzeń oraz obyczajów epoki (np. w *Krzyżakach* – portretów króla Władysława Jagiełły i królowej Jadwigi, sylwetek mistrzów Zakonu Krzyżackiego, relacji o wojnach księcia Witolda na Litwie i Rusi, wojnie na Żmudzi jako przygotowaniu do decydującej rozprawy z Krzyżakami pod Grunwaldem). Tego typu działania sprzyjają refleksjom na temat funkcji przywoływania postaci i faktów historycznych w literaturze²⁹⁴.

W opowiadaniu *Rycerze króla Władysława Jagiełły*²⁹⁵ ukazany jest koloryt średniowiecznej obyczajowości rycerskiej: stroje, pieśni, imiona, herby oraz sposób wypowiedzania się postaci. Prowokuje to do postawienia pytań: Czym rycerz budzi podziw dam? Jak zdobywa szacunek mężczyzn? Zachęca do odtworzenia przebiegu ślubowania²⁹⁶.

Lektura *Krzyżaków* to także odwołania do kultury i tradycji, czego przykładem jest obecność motywu rycerza. Ukazany jest on na przykładzie Zbyszka z Bogdańca (autorzy podręczników proponują porównanie go z innymi postaciami rycerzy w literaturze – Rolandem, Parsifalem, Longinusem Podbipiętą)²⁹⁷. Przywołanie Sienkiewiczowskich rycerzy kształtuje wyobrażenie uczniów na temat toposu rycerza, stawiając bohaterów *Trylogii* obok króla Artura, Rolanda czy Don Kichota, pozwala także na odkrywanie roli mitu, legendy w powieści historycznej.

Autorzy podręczników proponują poszukiwanie uniwersalnych walorów dzieł Sienkiewicza. We fragmencie *Choćby Rzym przyszło spalić*²⁹⁸ ukazują na

²⁹⁴ Autorki scenariuszy proponują, aby warstwę historyczną w *Krzyżakach* potraktować jako tło dla rozwoju fikcji literackiej oraz uzasadnienie dla antypruskiej postawy pisarza. Na przykładzie powieści poruszają kwestię relacji między obiektywną prawdą historyczną a jej interpretacją. Uczniowie mogliby przygotować fragmenty dotyczące wydarzeń historycznych ukazanych przez Sienkiewicza. Zob. M. Janas, P. Zbróg, J. Detka, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Kielce 2009, s. 48–49. Por. także fragmenty dotyczące historii ukazanej w *Krzyżakach* zamieszczone w podręczniku B. Drabarek, I. Rowińskiej, *Klucze do kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego gimnazjum klasa I*, Kielce 2009, *Królowa Jadwiga*, s. 245–248 oraz w podręczniku M. Janas, P. Zbróg, J. Detka, *Przygoda z czytaniem..., Przed bitwą*, s. 84–85.

²⁹⁵ Zob. M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999, s. 44–54.

²⁹⁶ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Klasa 2. Gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, s. 142–150. Zob. także: E. Horwath, J. Majchrzak, *Świat w słowach i obrazach. Scenariusze lekcji. Klasa druga gimnazjum*, Warszawa 2007, s. 35–36. Autorki proponują, aby podczas realizacji tematu *Rycerz i jego dama* uczniowie zebrali informacje o obyczajach rycerskich (poznając szczegółowo rycerskie ślubowanie, mają okazję odtworzyć to wydarzenie za pomocą scenek; interesującym pomysłem jest przekształcenie staropolskiego tekstu ślubowania Zbyszka na język współczesny).

²⁹⁷ W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Klasa 2*, Warszawa 2010.

²⁹⁸ Zob. M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie*.

przykładzie Nerona problem artysty i jego stosunku do sztuki oraz skutki wolności od odpowiedzialności za swoje czyny. Uczniowie przekonują się, że kiedy sztuka jest utożsamiana z władzą, wówczas w imię wolności artysta jest gotów dla swojej twórczości poświęcić wszystko, nawet miasto i jego mieszkańców²⁹⁹.

Książki metodyczne dla nauczycieli prezentują interesujące projekty lekcji zachęcające do współczesnego odczytywania *Krzyżaków*. W scenariuszu „Spotkanie z Jagienką” uczniowie zbierają informacje o tej postaci za pomocą techniki myślących kapeluszy. Proponuje się także napisanie notatki pt. „Jagienka – superdziewczyna” do szkolnej gazetki³⁰⁰. Autorki innego pomysłu lekcji: „*Krzyżacy Henryka Sienkiewicza – powieść dla tych, którzy nie lubią powieści historycznych*” starają się przekonać uczniów, że jest to książka podejmująca interesujące i ważne dla każdego zagadnienia. Dla: „miłośników opowieści o dramatycznych przygodach życiowych urodziwych i szlachetnych młodzieńców” (proponują do analizy następujący problem: *Trudny proces stawania się dorosłym – o losach Zbyszka z Bogdańca*), „dla miłośników literatury sensacyjnej” (zachęcają, by porozmawiać: *O Sienkiewiczowskich sposobach trzymania czytelnika w napięciu*), „dla przyszłych psychologów” (formułują problem: *Galeria typów ludzkich – o ciekawych bohaterach powieści Sienkiewicza*) i „dla lubiących się śmiać” (podpowiadają, by odnaleźć fragmenty mówiące: *O komicznych postaciach, sytuacjach i wydarzeniach w utworze dość poważnym*)³⁰¹. Jednocześnie uczniowie zauważają, że powieść reprezentuje różne odmiany gatunkowe: społeczno-obyczajową, psychologiczną, sensacyjną, awanturniczą.

Propozycje metodyczne zachęcają do odnajdywania radości z poznawania tekstu Sienkiewicza – nawet jego niewielkich fragmentów przez zabawę w teatr (drama, scenki dramowe³⁰², inscenizacje). Takie działania przybliżają język oraz nastrój utworów. Lepszemu rozumieniu warstwy językowej tekstu

Podręcznik do języka polskiego. Klasa 3 gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001, s. 53–56. Podręcznik do klasy I gimnazjum do nowej podstawy programowej *Klucze do kultury* zamieszcza krótki fragment *Quo vadis* H. Sienkiewicza pt. *Neron*, który zawiera opis postaci cezara. Uczniowie są zachęceni przez autorów do sięgnięcia do źródeł (np. podręcznika do historii, encyklopedii, Internetu), by skonfrontować wiedzę historyczną z literackim obrazem Nerona. Zob. B. Drabarek, I. Rowińska, *Klucze do kultury...*, s. 227–230.

²⁹⁹ Zob. M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Klasa 3 gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001, s. 148–155.

³⁰⁰ E. Horwath, J. Majchrzak, *Świat w słowach i obrazach. Scenariusze lekcji...*, s. 38–39.

³⁰¹ I. Muszyńska, J. Grzymała, *Czas na polski. Scenariusze lekcji. Gimnazjum klasa III*, Warszawa 2007, s. 15–16.

³⁰² Uczniowie na podstawie fragmentu *Krzyżaków* odgrywają scenki dramowe ceremonii ślubowania. Zob. E. Horwath, J. Majchrzak, *Świat w słowach i obrazach. Scenariusze lekcji...*, s. 35.

służą obecne w podręcznikach ćwiczenia „przekładowe”, polegające na zestawieniu archaizmów z powieści Sienkiewicza z ich współczesnymi odpowiednikami językowymi z zakresu słownictwa, frazeologii. Działania te otwierają perspektywę na dawność, pozwalają przybliżyć atmosferę zamierzchłych już czasów. Budzą też zainteresowanie językiem, etymologią. Atrakcyjnym zadaniem opartym na lekturze *Krzyżaków*, wymagającym umiejętności stylizacji na język Sienkiewicza, jest np. przygotowanie projektu rozmowy Zbyszka z Danusią, jaka mogłaby się odbyć w czasie wieczery, lub też pisemna wypowiedź na temat: Moje wyobrażenie o „przystojnych obyczajach” współczesnego chłopca³⁰³.

Podczas zapoznawania uczniów z sylwetką pierwszego polskiego noblisty rzadko ma miejsce czytanie Sienkiewicza „współczesnego” (np. mowy podczas uroczystości wręczenia Nagrody Nobla w 1905 roku). Jest to tekst napisany z kunsztem retorycznym; a przecież retoryka jest dziś niesłychanie modna, uczy orientacji w świecie, w którym liczy się kariera i odpowiednie zaprezentowanie się³⁰⁴. Odczytanie trzech mów naszych noblistów: Miłosza, Sienkiewicza i Szymborskiej pokazuje świetnie, czym jest retoryka w życiu publicznym i przy okazji wprowadza w istotę ich pisarstwa. Inspiruje też uczniów do ćwiczeń w sztuce oratorskiej i redagowaniu przemówienia³⁰⁵.

Autorzy podręczników proponują dyskusję na tematy związane z recepcją Sienkiewicza przez uczniów. Przez sekwencje pytań i poleceń zachęcającą do wyrażania ustnej bądź pisemnej opinii o lekturze: „Jak Ci się czytało powieść Henryka Sienkiewicza? Opisz swoje wrażenia z lektury różnych fragmentów dzieła – opisów, dialogów, fragmentów relacji o zdarzeniach. Odszukaj fragmenty, które mogą budzić u czytelnika: śmiech, grozę, współczucie”³⁰⁶.

Wyeksponowanie w lekturze tekstów perspektywy współczesnej kieruje uwagę nauczycieli na sposoby odczytywania Sienkiewicza przez młodych ludzi

³⁰³ Przykłady zadań pochodzą z: M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Klasa 2. Gimnazjum. Książka nauczyciela. Teksty i zadania*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, s. 150. Warto pokusić się o badanie fragmentów tekstu (nie należy przerażać się jego rozmiarem, który często zniechęca). Pochylenie się nad językiem Sienkiewicza może skłonić czytelnika, by z jego książek wybierać różne zabawne i mądre zwroty i sentencje na własny użytek (świadczą o tym np. blogi w Internecie – pamiętniki prowadzone przez młodych ludzi, w których można znaleźć odwołania do Sienkiewicza).

³⁰⁴ Podręczniki do języka polskiego zamieszczają zazwyczaj biografię Sienkiewicza, zwracając uwagę na fakt, że jest on pierwszym polskim noblistą, który pisał dla pokrzepienia serc. Zob. I. Muszyńska, J. Grzymała, *Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów klasa III*, Warszawa 2007 (tu: rozdz. *Krzepiciele serc!*, s. 78–86).

³⁰⁵ Takie propozycje pojawiają się w wielu podręcznikach dla uczniów i nauczycieli. Por. M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Klasa 2. Gimnazjum. Książka nauczyciela...*, s. 48–56 (tu: rozdz. 6. *Poruszyć nie tylko umysły. Redagowanie przemówienia. Ćwiczenia w sztuce oratorskiej*).

³⁰⁶ W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Klasa 2...*, s. 70.

i możliwość odbioru jego twórczości jak tekstu wzorcotwórczego czy kodeksu postępowania: „Fascynacja czy zniechęcenie, czyli: jak dzisiaj czyta się *Krzyżaków?*”³⁰⁷; „Czy w *Trylogii* zawarty jest rycerski kodeks postępowania?”³⁰⁸; „Czy potrzeba nam dziś powrotu rycerskich cnót (choć kilku)?”³⁰⁹. Pojawia się tutaj zatem kwestia wartości poszukiwanych przez młodzież i proponowanych przez szkołę³¹⁰.

Pytanie „Czy Sienkiewicz pasuje do naszej epoki?” zachęca do dyskusji podczas godzin polskiego na temat tego, czy pisarz może być wykorzystywany tylko do kultywowania pewnych wartości w danym pokoleniu, czy też przesłanie jego dzieł jest ponadczasowe³¹¹.

Omówione tutaj propozycje metodyczne pokazują różne sposoby spojrzenia na twórczość Sienkiewicza. Obok traktowania dzieł pisarza jako kanonu powieści historycznej ukazują wpływ Sienkiewiczowskich kreacji na stosunek Polaków do historii, kształtowanie poczucia przynależności, tożsamości, jak również tworzenie mitów i stereotypów. Uświadamiają nauczycielom i uczniom, że kluczem do zrozumienia fenomenu Sienkiewicza może być analiza warstwy językowej, poznawanie sfery obyczajowości i kultury, a przede wszystkim odnalezienie w dziele uniwersalnych i ponadczasowych wartości.

Szkolne podręczniki są ważnym elementem procesu dydaktycznego, dzięki któremu uczniowie mają szansę obcować z przeszłością kulturową. Zreferowane sposoby oddziaływania motywacyjnego na stosunek uczniów do literatury i jej związków z historią mogą zachęcać do twórczego, krytycznego spojrzenia na tradycję oraz otwierać młodych ludzi na współczesny świat i przyszłość. Kierowanie czytaniem i pobudzanie do aktywności, a także rozwijanie refleksyjnego myślenia, samodzielnego dostrzegania ludzkich zachowań i ich wartościowania – to najważniejsze zadania szkolnych podręczników w aspekcie związków edukacji polonistycznej z historią.

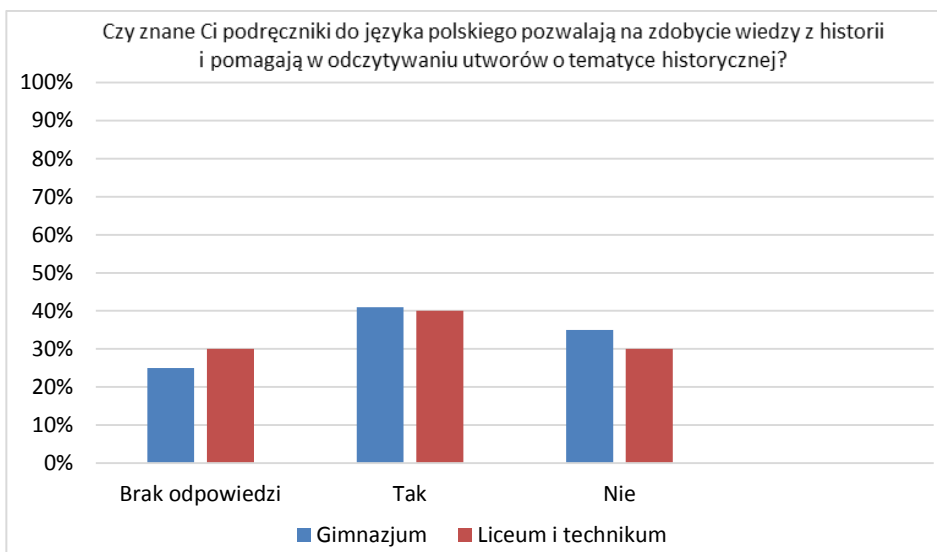
³⁰⁷ Tamże, s. 71.

³⁰⁸ S. Bortnowski, *Czytanie Sienkiewicza w szkole [w:] Po co Sienkiewicz?...*, s. 356.

³⁰⁹ W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Klasa 2...*, s. 71

³¹⁰ Zob. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Klasa 1. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum, Książka nauczyciela*, Kraków 2002, cz. 3, „A to Polska właśnie”, s. 200–233.

³¹¹ S. Bortnowski zauważa, że przed lekturą dobrze jest zaprezentować wykład o recepcji Sienkiewicza, pokazać, jak pisarz był odbierany w czasach jemu współczesnych, w okresie niewoli i braku państwowości, jak czytali go żołnierze w czasie II wojny światowej, z jakim nastawieniem podchodzili do jego twórczości pisarze i publicyści na emigracji powroźniej, jaką karierę zrobił w kraju w czasach PRL-u. Zob. tegoż, *Czytanie Sienkiewicza...* W podręczniku do kl. 2 gimnazjum *Świat w słowach i obrazach* pojawia się pytanie: „Czy *Krzyżacy* pokrzepiają współczesnych Polaków?” W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Klasa 2...*, s. 70.



Ryc. 1. Opinie uczniów na temat podręczników do języka polskiego jako źródeł wiedzy historycznej

Na podstawie moich badań z 2012 roku daje się zauważyć polaryzację stanowisk uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych w kwestii oceny podręczników do języka polskiego jako nośników wiedzy historycznej. Prawie połowa ankietowanych (ok. 40%) rekomenduje te książki jako przydatne w zdobywaniu wiedzy o minionych epokach i pomocne w analizie tekstów kultury odnoszących się do historii. Niewiele mniej badanych (ok. 30%) ujawnia niechętny stosunek do podręczników. W tej grupie można odnaleźć wypowiedzi krytycznie oceniające zawartość treściową książki do języka polskiego, z której respondenci korzystają w pracy na lekcji oraz w domu. Uczniom nie podoba się problematyka utworów opisujących świat historii, gdyż nie odpowiada ona potrzebom współczesnych nastolatków: *Teksty zamieszczone w niej są nudne, nie lubię ich omawiać* – przyznaje uczeń z klasy III gimnazjum. – *Uważam, że powinny być w niej teksty o tematyce, która mogłaby zainteresować młodzież, np. o kulturze w dawnych czasach* (C32 chł.).

Młodzież szkolna nie pochwała koncepcji autorów podręczników, by zamieszczać tylko fragmenty, polemicznie odnosi się do ich doboru: *w podręcznikach zamieszczone są jedynie fragmenty, mogą one dawać* – zdaniem jednego z ankietowanych licealistów – *wypaczone opinie na temat całej książki* (HG19 chł.); *fragmenty są źle dobrane i okrojone, a informacji historycznych jest zbyt mało* – stwierdza uczeń z klasy II liceum, a jego rówieśnik dodaje: *Jeżeli chce się analizować teksty kultury, kontekst historyczny powinien być przywołany dokładniej* (GB7 dz.).

Uczniowie nie dostrzegają obecności treści historycznych w podręcznikach albo uważają, że jest ich zbyt mało: *Podręczniki do języka polskiego skupiają się głównie na języku polskim, nie ma tam niestety miejsca na wiedzę historyczną* – twierdzi uczeń klasy I liceum (CA13 chł.). Jak zauważają inni, *Są w nich opisane jedynie postacie związane z literaturą* (DB89 chł.); *skupiają się głównie na utworach niepoświęconych historii, jest w nich mało informacji na temat wydarzeń historycznych* (DA35 dz.). Podobnie sądzi uczennica klasy II gimnazjum: *w podręczniku do języka polskiego jest tylko język polski i ani jednej wzmianki o historii, no chyba że biografia autora utworu* (DA78 dz.).

Nieobecność treści historycznych w podręcznikach do języka polskiego respondentki uzasadniają odrębnością obu przedmiotów, co potwierdza wypowiedź gimnazjalisty z klasy III: *W książkach do języka polskiego nie powinno być mowy o historii, to przecież inny przedmiot* (AA40 dz.). Trzeba zdawać sobie sprawę, że jest to uczniowski punkt widzenia, chociaż może on świadczyć także o braku realizacji idei integracji kształcenia polonistycznego przez nauczycieli, co może wynikać z przyjętej koncepcji edukacyjnej.

Czasem rola podręcznika w kształceniu zostaje ograniczona przez poczynania nauczyciela, który ostatecznie decyduje o miejscu podręcznika w procesie dydaktycznym i samodzielnie organizuje nauczanie. W takich sytuacjach podręczniki nie pomagają uczniowi w zdobywaniu wiedzy historycznej: *Mój nauczyciel i tak interpretuje wszystko inaczej niż jest w książce* – uważa jedna z respondentek z klasy II gimnazjum (DA75 dz.).

Respondenci wskazywali na podręczniki do języka polskiego jako źródła wiedzy o historii, np. o epokach. Piszący w sposób lapidarny i ogólnikowy na temat podręcznika *Ponad słowami*, zauważyli: *Książka ta pomaga zdobyć i zrozumieć wiedzę historyczną, gdyż podzielona jest na epoki, przedstawione są fakty z literatury, sztuki i historii* (GB11 dz.); *Każda epoka* – zauważa uczennica klasy I liceum – *ukazana jest w literaturze i sztuce. Każdy fakt zostaje skomentowany* (GB8 dz.).

Pisali też o konstrukcji podręczników, wskazywali konkretne elementy strukturalne, np. na podstawie podręcznika *Przeszłość to dziś: Podręcznik jest skonstruowany w ten sposób, że przed każdą kolejną epoką mamy omówiony kontekst historyczny – ważne wydarzenia z historii, życie codzienne i ramy czasowe epoki* (GA17 dz.); *W tym podręczniku jest wiele notek odnoszących się do historii, pozwalają one umiejscowić w czasie jakieś wydarzenie, czegoś się o nim dowiedzieć. Pokazują także postacie, które tworzyły w konkretnej epoce* (GB5 dz.). Jak zauważa uczeń klasy I technikum, *Są tam przypisy i objaśnienia oraz wybrane utwory rozwijające zainteresowania historyczne i wyobraźnię młodego czytelnika* (EB14 chł.).

Nieliczni uczniowie zwrócili uwagę na stronę edytorską i obudowę metodyczną: *Książki mają ciekawą szatę graficzną, przypisy i objaśnienia oraz interesujące polecenia, które mogą być wskazówką do interpretacji tekstów* (C20 dz.).

Ankietowani często podkreślali, że podręczniki pomagają im w zrozumieniu tekstów o tematyce historycznej z innych epok. Jak zauważa uczeń klasy I liceum, *Podręczniki dają wiedzę o kulturze, architekturze, środkach stylistycznych danych epok. Jeśli czytam jakiś utwór, potrafię rozpoznać, z jakiej on pochodzi epoki, mogą lepiej zrozumieć bohaterów, wczuć się w realia epoki* (GA1 chł.).

Najczęściej badani zwracali uwagę na dobór i znaczenie tekstów literackich odwołujących się do historii: *W książkach do języka polskiego występują teksty historyczne o charakterze źródłowym. Także niektóre utwory literackie przybliżają nam wydarzenia historyczne, co pomaga nam zdobyć wiedzę historyczną* (GA23 chł.); *Podręczniki zawierają biografie autorów, opisy wydarzeń historycznych oraz fragmenty utworów odwołujących się do historii, np. powieści historycznych* (D97 dz.).

Uczniowie gimnazjum, którzy opisywali podręcznik *Między nami*, zauważyli obecność tekstów literackich i dzieł malarskich ważnych dla dziejów literatury i historii: *podręczniki zawierają obrazy malarskie przedstawiające różne sceny historyczne oraz wiersze mówiące o wydarzeniach historycznych, np. „Reduta Ordon” A. Mickiewicza* (C29 dz.); *Podręcznik dostarcza wiedzy historycznoliterackiej, ponieważ teksty w nim zamieszczone zawierają cenne informacje na temat historii nie tylko Polski, ale i innych krajów. Przykładowo – fragmenty „Pana Tadeusza” odnoszą się do wiadomości na temat wyprawy Napoleona na Rosję w 1812 r.* (EB12 dz.); *Jest wiele tekstów historycznych i materiałów związanych z II wojną, np. „Pamiętnik z powstania warszawskiego” Mirona Białoszewskiego* (AD66 dz.).

Ważnym argumentem przemawiającym za umieszczeniem w książkach przedmiotowych do języka polskiego kontekstów historycznych jest konieczność sięgnięcia po nie przez uczniów w szkole i w pracy pozalekcyjnej. Jak przyznaje jedna z ankietowanych, *w podręcznikach można przeczytać wiele tekstów z historii, których sami byśmy nie przeczytali* (D67 dz.). Przywoływane przez autorów przykłady lekturowe i materiały kontekstowe stanowią dla większości młodych ludzi jedyne źródło tekstów dostarczających wiedzy o historii. Z własnej inicjatywy nie sięgnęliby po te utwory.

Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego to dla uczniów kompendium wiedzy na temat obrazu dziejów, za jego pośrednictwem uczeń obcuje z kulturą przeszłości. Podręcznik jest też podstawową książką, która służy jako pomoc w pracy na lekcji i w samokształceniu. W zależności od warunków procesu dydaktycznego, działań nauczyciela oraz możliwości i potrzeb percepcyjnych i psychofizycznych ucznia rola podręcznika ulega stałym przeobrażeniom. Analiza tego typu wydawnictw uświadamia, jak kształcenie postaw wobec historii i tradycji wiąże się z poszukiwaniem wartości bliskich współcze-

sności, co wymaga aktualizacji i wskazuje na konieczność waloryzacji. Aby przeszłość miała znaczenie dla młodego człowieka i stała się dla niego atrakcyjna, musi być czasem poddawana procesowi demitologizacji³¹². Pozwala to uczniom spojrzeć na historię i tradycję z różnych perspektyw i zająć wobec niej własne stanowisko. Zdaniem Barbary Myrdzik uczniowie (zwłaszcza w szkole ponadgimnazjalnej) „są zdolni do rozumienia czasu historycznego”, powinni dostrzegać „mechanizmy trwania i zmienności” oraz „relacje między czasem doświadczanym a historycznym”³¹³. Umiejętności te okazują się niezbędne podczas interpretacji utworów literatury dawnej. Aby taka interpretacja była autentyczna (nienarzucona z góry), powinna uwzględniać odniesienia do wiedzy historycznej i przedmiotowej oraz współczesność historyczną i egzystencjalną młodego człowieka³¹⁴. Warto zatem przyjrzeć się podręcznikom do nauczania historii i zwrócić uwagę na sposoby rozwijania zainteresowań przeszłością i przy okazji pokazać możliwości korelacji z językiem polskim.

3. Treści polonistyczne w podręcznikach historii

Zarówno treść, jak i forma podręcznika jest niezwykle ważna w kształtowaniu wyobraźni historycznej, określanej przez Marka Woźniaka jako: „umiejętność myślenia, patrzenia i rozumienia zjawiska historycznego w szerokim kontekście” oraz „istotny element poznania historycznego”³¹⁵. Dobry podręcznik do historii wzbudza zainteresowanie doбором tematyki, sposobem prowadzenia narracji, szatą graficzną oraz ciekawymi ilustracjami. Jako kompendium wiedzy o przeszłości ujmuje świat w sposób integralny, ukazuje ciągłość dziejów i przedstawia przeszłość jako historię całej ludzkości. Obejmuje wszystkie przejawy działalności człowieka, wszelkie dziedziny historii, łącznie z dziejami szeroko pojętej kultury, bez przeładowania materiału zbyt dużą liczbą faktów. Nadmiar wiedzy, ogromna ilość faktów, nazwisk do zapamiętania powoduje zniechęcenie, brak satysfakcji i motywacji do nauki.

³¹² Pokazuje to na przykładzie podręczników do szkoły średniej *To lubię* współautorka Z.A. Kłakówna. Zob. „Nowa Polszczyzna” 2002, nr 2 (tutaj także charakterystyka różnych wymiarów tożsamości, będących motywem poszczególnych rozdziałów: tożsamość manifestowana wyglądem zewnętrznym, tożsamość określana przez rodzinny dom i małą ojczyznę, tożsamość określana przez przynależność narodową, tożsamość określana przez zanurzenie w śródziemnomorskim kręgu kulturowym z odniesieniami do tradycji judeochrześcijańskiej, greckiej i rzymskiej, tożsamość określana przez własne człowieczeństwo i wreszcie zagrożenie utratą tożsamości oraz mechanizmy przywracające kulturze równowagę w świecie).

³¹³ Zob. B. Myrdzik, *Czym jest tradycja?* [w:] tejsze, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 383–385.

³¹⁴ Tamże.

³¹⁵ Zob. M. Woźniak, *Wyobrażenia (historyczna) i jej rola w procesie badania przeszłości*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2013, nr 2(22), s. 46.

Do najbardziej ulubionych przez uczniów zagadnień poruszanych w edukacji historycznej należą: tematyka wojenna (sposób prowadzenia walk, uzbrojenie itd.) oraz problemy związane z szeroko rozumianą kulturą, np. życiem codziennym, wynalazkami, religią³¹⁶. Analizowane przeze mnie podręczniki do historii³¹⁷ ujmują nie tylko zagadnienia polityczne (konflikty zbrojne), ale także tematy z dziedziny gospodarki, kultury, nauki i życia społecznego. Przykładowo w klasie III gimnazjum autorzy scharakteryzowali m.in. oświecenie w Rzeczypospolitej, ożywienie kulturalne w czasach panowania Stanisława Augusta. Zwrócono uwagę na rozwój literatury i sztuki, przybliżono wybitnych twórców tej epoki, m.in. Ignacego Krasickiego, Wojciecha Bogusławskiego, Franciszka Zabłockiego, Juliana Ursyna Niemcewicza³¹⁸. Twórcy tej publikacji jako materiały dodatkowe służące przywołaniu klimatu i rytmu życia epoki proponują dla zainteresowanych książki: Zdzisława Libery *Oświecenie*, Piotra Żbikowskiego *Hugo Kollątaj: więzień i poeta* (s. 41), *Pozytywizm* Henryka Markiewicza (s. 239). W podsumowaniu każdego rozdziału zamieszczono ciekawostki na temat mody, np. z epoki napoleońskiej³¹⁹ czy też z okresu powstania styczniowego³²⁰. Z kolei w klasie I liceum i technikum zaprezentowano kulturę i naukę okresu międzywojennego w Polsce. Autorzy podręcznika wymienili przedstawicieli sztuk plastycznych, architektury i muzyki. Osobny rozdział poświęcony został literaturze. Pojawiły się w nim nazwiska najwybitniejszych pisarzy i poetów, scharakteryzowano grupy poetyckie Skamander i Awangardę Krakowską³²¹.

Szczególne zainteresowanie uczniów wzbudzają silnie działające na wyobraźnię ciekawostki, sensacje, legendy oraz anegdoty z życia sławnych postaci. W analizowanym podręczniku gimnazjalnym odnajdziemy tego typu dodatkowe treści zebrane w *Tajemnicach sprzed wieków*. Umożliwiają one pogłębienie wiedzy uczniów poprzez odkrywanie intrygujących zagadek historii, m.in. związanych z biografią wybitnych jednostek, zjawiskami w kulturze, zaś nauczycielom pozwalają na większe zindywidualizowanie procesu dydaktycznego³²².

³¹⁶ Por. wnioski z badań nad zainteresowaniami historycznymi uczniów zaprezentowane w rozdziale V niniejszej książki.

³¹⁷ Przedmiotem analizy uczyniłam dwa podręczniki dla III i IV etapu edukacji: S. Roszaka, A. Łaszkiwicz, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wyd. Nowa Era, Straszyn 2011; B. Burdy, B. Halczaka, R.M. Józefiaka, A. Roszak, M. Szymczak, *Odkrywamy na nowo. Historia. Cz. 1. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wyd. Operon, Gdynia 2012.

³¹⁸ S. Roszak, A. Łaszkiwicz, *Śladami przeszłości...*, s. 40–41.

³¹⁹ Tamże, s. 138.

³²⁰ Tamże, s. 241.

³²¹ B. Burda i in., *Odkrywamy na nowo. Historia. Cz. 1...*, s. 105–112.

³²² Np. *Jak oficer carski został dyktatorem powstania?* (Życie Romualda Traugutta, zasłużonego oficera armii rosyjskiej, i działalność Traugutta jako dyktatora powstania styczniowego –

Atrakcyjne dla młodych odbiorców mogą okazać się również wyjątki z literatury, epizody, krótkie opowiadania, które są źródłem przeżyć, wywołują emocje i stanowią zachętę do dyskusji. Przykładem jest fragment *Innego świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego zamieszczony w podręczniku do klasy I jako tekst źródłowy. Na jego podstawie uczniowie mają się dowiedzieć, jak wyglądało życie w obozie pracy, ile trwał dzień pracy więźnia radzieckiego. Wzbogacają w ten sposób swą wiedzę wiedzę na temat systemu totalitarnego w ZSRR³²³. Warto wspomnieć jeszcze o innej książce, którą autorzy tego podręcznika proponują do przeczytania jako literaturę dodatkową na temat działań zbrojnych Niemiec w Europie w 1940 r. Jest to znana powieść reportażowa Arkadego Fiedlera *Dywizjon 303*³²⁴.

Oprócz doboru treści istotna jest szata graficzna narracji podręcznikowej, która złoży się na przekaz atrakcyjny dla ucznia, wywołujący zaciekawienie i inspirujący do samodzielnych refleksji. Tekst właściwy wzbogacono o osie czasu ułatwiające chronologiczne uszeregowanie wydarzeń oraz mapy, liczne fotografie i ilustracje obrazujące treść wykładu i stanowiące podstawę do analizy źródeł ikonograficznych. Często pojawiają się plakaty propagandowe, np. w podręczniku do klasy I dla szkół ponadgimnazjalnych zamieszczono portret Stalina z dziećmi, zachęcający do rozważań nad zagadnieniem kultu jednostki oraz poszukania innych informacji na temat przejawów „uwielbienia” dla przywódcy ZSRR³²⁵. Występują także obrazy malarskie inspirowane historią z pracowni wybitnych twórców polskich i europejskich, np. Wojciecha Kossaka *Olszynka Grochowska* – prezentująca jedną z bitew powstania listopadowego, *Orlęta – obrona cmentarza*, płótno upamiętniające wojnę polsko-radziecką w 1918 r.³²⁶, Jerzego Kossaka *Cud nad Wisłą*³²⁷, Pabla Picassa *Guernica* – z czasów wojny domowej w Hiszpanii w 1937 r.³²⁸

Na wyobrażenia i interpretacje przeszłości młodego człowieka początku XXI wieku mogą także wpływać zawarte w podręczniku ćwiczenia i polecenia. Ważne, aby były dostosowane do możliwości uczniów, różnorodne, dające okazję do stawiania pytań problemowych, rozwijające dociekliwość i samodzielność poznawczą. W analizowanych podręcznikach można odnaleźć cwi-

bohatera narodowego) *Śladami przeszłości...*, s. 220–221; *Kim byli impresjoniści?* (Jak torowały sobie drogę nowe zjawiska w sztuce, np. obrazy francuskich impresjonistów otoczone początkowo aurą skandalu, by w miarę upływu czasu zyskać miano arcydzieł i znaleźć miejsce nie tylko w największych muzeach świata, lecz nawet na dworcu kolejowym w Paryżu), tamże, s. 208–209.

³²³ B. Burda i in., *Odkrywamy na nowo. Historia. Cz. 1...*, s. 36.

³²⁴ Tamże, s. 138.

³²⁵ Tamże, s. 36.

³²⁶ Tamże, s. 57.

³²⁷ Tamże, s. 59.

³²⁸ Tamże, s. 113.

czenia skorelowane z językiem polskim, np. odwołujące się do wiedzy o twórczości głównych przedstawicieli poszczególnych epok: „Wymień autorów i tytuły najbardziej znanych polskich dzieł pozytywistycznych”³²⁹. Niektóre zadania dotyczą umiejętności językowych uczniów. Na przykład proponuje się napisanie rozprawki na temat: „Sytuacja ludności niemieckiej w okupowanej przez III Rzeszę Europie Zachodniej”, z wykorzystaniem źródeł, podręcznika i literatury pozaźródłowej. Interesującym pomysłem, który pobudza wyobraźnię, jest wejście w rolę oskarżyciela posiłkowego i przygotowanie mowy oskarżającej Niemców o eksterminację narodu żydowskiego, na podstawie literatury, Internetu oraz filmu *Lista Schindlera*³³⁰. Inne ciekawe zadanie polega na zredagowaniu dziennika uczestnika powstania warszawskiego w oparciu o literaturę piękną, pamiętnikarską, pieśni, dostępne źródła, filmy (np. *Kanał*, *Kolumbowie*, *Zakazane piosenki*)³³¹.

Historia może stać się „otwartą księgą”, zapisywaną w dużej mierze przez twórczego nauczyciela (a także przez autora podręcznika) i coraz bardziej samodzielnie i dojrzałe myślącego ucznia. Młody człowiek, który wkracza w dorosłość, staje się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się, rozumie cel podejmowanych zadań oraz świadomie rozwija indywidualne pasje i zainteresowania. Dzięki umiejętności planowania własnego stylu życia, dokonywania wyborów i przewidywania ich intelektualnych i emocjonalnych konsekwencji coraz lepiej rozumie świat współczesny, ale też wartościuje wizje dziejów, fakty, zjawiska i dostrzega ich procesualność. Dla kształtowania zainteresowania przeszłością ważne jest rozwijanie umiejętności i nawyków niezbędnych w toku dalszej nauki, ale również w dorosłym życiu. Konieczne jest skupienie się na złożonych procesach dziejowych, podkreślanie przyczyn i skutków konkretnych wydarzeń historycznych. Można to czynić skutecznie także na lekcjach języka polskiego podczas analizy i interpretacji dzieł literackich stanowiących dziedzictwo kultury i życia narodu, a także będących dokumentem czasu i świadectwem pamięci.

³²⁹ S. Roszak, A. Łaskiewicz, *Śladami przeszłości...*, s. 236.

³³⁰ B. Burda i in., *Odkrywamy na nowo. Historia. Cz. 1...*, s. 167.

³³¹ Tamże, s. 219.

ROZDZIAŁ V

Zainteresowania historyczne młodzieży

Funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości wymaga od jednostek wyposażenia w pewien zasób wiedzy historycznej (zarówno tej ustalonej i zweryfikowanej przez historyków, jak i swego rodzaju pamięci przeszłości, czyli tzw. historii praktycznej). Wiedza ta jest bowiem jednym z elementów składających się na przekonania kulturowe o świecie i o innych ludziach, społeczeństwach, narodach itp.³³² Warto zastanowić się i ocenić, jaką wiedzą na temat dziejów ojczystych i historii powszechnej dysponuje uczeń. Jaki jest stosunek młodych ludzi do historii, jakie są ich preferencje w zakresie okresów historycznych, dziedzin historii, wydarzeń i postaci? Czy uczniowie posiadają zainteresowania historyczne? A może właściwiej jest mówić o kryzysie zainteresowań historycznych?

Przeprowadzone przez mnie na potrzeby tej monografii badania pozwalają stwierdzić, że poloniści krytycznie oceniają zarówno znajomość historii przez młodzież, jak i sposób postrzegania tej dziedziny nauki. Uważają, że młodzi nie mają poczucia więzi z historią, ważna jest dla nich teraźniejszość i przyszłość, nie rozumieją tradycji, obojętnie traktują dziedzictwo, własne korzenie. Potwierdzają to liczne opinie samych gimnazjalistów oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych zebrane podczas badań. Zostały one poddane analizie jakościowej i ilościowej. Wypowiedzi ankietowanych można przyporządkować do kategorii odzwierciedlających różne postawy wobec historii. Negatywne i niechętnie odnoszenie się do przeszłości ilustrują następujące przykłady³³³: *Nie interesuję się historią, gdyż jest nudna, nie interesuje mnie przeszłość* (DC25 dz.); *Historia bardzo często mnie nudzi. Nie interesują mnie fakty z dawnych czasów, ponieważ uważam, że taka wiedza nie przyda mi się do niczego* (JC24 dz.); *Nie interesuję się tym, ponieważ po co uczyć się o tym, co już było? Liczy się przyszłość i teraźniejszość* (TC14 chł.); *Bo to jest niepotrzebne w życiu,*

³³² Zob. *Współczesna dydaktyka historii*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004; B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa 2006.

³³³ Wypowiedzi przytaczane są w wersji oryginalnej, z zachowaniem ich autentycznej pisowni. Znajdują się w kwestionariuszu ankiety z pierwszego etapu badań przeprowadzonych w 2006 roku.

poza tym jest nudne i pamięciowe, a ja wolę skojarzeniowo (IB5 chł.); Nie interesuję się historią, ponieważ jest to przeszłość. Należy mieć odrobinę świadomości narodowej, ale historia nie powinna się tylko liczyć. Co z tego, że jakaś bitwa odbyła się gdzieś 300 lat temu? Nie jest nam to potrzebne do życia (EC19 dz.); Historia jest dla mnie za ciężka do zapamiętania wszystkich tych dat i wydarzeń. Mogłaby być prostsza i ciekawsza, gdyby system nauczania był trochę inny i ważniejsze byłoby to, dlaczego coś się stało, a nie w którym dokładnie roku (JC8 dz.).

Na podstawie tych wypowiedzi można dojść do wniosku, że uczniowie uważają historię za nieciekawą i nieprzydatną w życiu i we współczesnym świecie, krytycznie odnoszą się też do sposobów szkolnej edukacji historycznej.

Natomiast ci, którzy są zainteresowani historią, twierdzą, że jest ona nie tylko ciekawa, ale może być także intrygująca: *Historia to nauka o przeszłości. Jest w niej wiele ciekawych wydarzeń (NC23 chł.); To bardzo fascynujący przedmiot, który skrywa przed nami jeszcze wiele tajemnic (FC17 dz.).*

Są też osoby, które traktują historię jako hobby i pasję: *To moje hobby. Wiąże z nią przyszłość (JC7 chł.); Jest interesującym przedmiotem i moją pasją (LC7 chł.); Jest pasjonująca, poszerza horyzonty (CB2 dz.); Historia mnie pasjonuje. Pasjonuje mnie także mnogość punktów patrzenia na historię (BA3 chł.).*

Badani doceniający wartość historii i jej znaczenie dla każdego człowieka różnie to argumentują. Ich odpowiedzi można podzielić na kilka kategorii według kryterium realizacji określonych potrzeb społecznych: mądrości życiowej, identyfikacji, ła dla współczesności, integracji (grupowej lub wspólnotowej) i zachowania pamięci³³⁴.

Historia jako element wykształcenia ogólnego – potrzeba wiedzy i mądrości życiowej

Analizując przyczyny zainteresowania uczniów historią i czytania książek o tej tematyce, na pierwszym miejscu można wyodrębnić czynniki poznawcze. Najczęstszymi motywami zainteresowania historią są z pewnością zwykła ciekawość przeszłości, ale także autentyczna pasja, chęć poznania i potrzeba poszerzenia wiedzy. W wypowiedziach na ten temat można odnaleźć argumenty, że historia służy rozwijaniu indywidualnych zainteresowań przeszłością: *Ciekawią mnie dzieje świata i człowieka (OC10 dz.); Lubię czytać o tym, jak ludzie dawniej żyli (JC10 dz.); Sprawia mi dużo przyjemności, gdy dowiaduję się nowych rzeczy (HB10 dz.); Interesuje mnie życie ludzi w dawnych czasach (WA18 chł.); Historia dostarcza wielu sensacyjnych i ciekawych tematów (EC1 dz.); Fascynuje mnie bardzo przeszłość. Uwielbiam dowiadywać się o sytu-*

³³⁴ Kategorie zostały zapożyczone z książki Łukasza Michalskiego *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej*, Warszawa 2015, s. 81–82.

cjach, które miały miejsce setki lat temu (OB1 dz.); Historia pomaga w zrozumieniu wielu zagadnień społecznych, kulturowych, kształtuje osobowość, uczy życia, tolerancji, jest prawdziwa (DA12 dz.).

Gimnazjaliści często wymieniają konkretne działy historii, wydarzenia i okresy historyczne, które ich szczególnie interesują: *Interesują mnie zmiany terytorialne na przestrzeni poszczególnych państw (JA16 chł.); Interesują mnie różne bitwy (SC31 chł.); Ciekawi mnie rozwój techniczny i intelektualny, jaki był na świecie (IC7 chł.); Lubię poznawać dawniejsze bronie i żołnierzy (DA21 chł.); lubię historię XX wieku (RA7 dz.); Lubię się uczyć starożytności (TB4 chł.); Jestem zafascynowany tylko starożytnością i II wojną światową (NC18 chł.).* Uczniowie podkreślają, że interesuje ich historia kultury: *Interesuję się wydarzeniami związanymi z kulturą, sztuką, literaturą, zjawiskami społecznymi” (DA21 dz.); Interesuje mnie kultura i wierzenia Egipcjan (GB1 dz.); Interesuje mnie historia religii (DA2 chł.); Interesuję się historią, gdyż jest powiązana w pewnym stopniu z językiem polskim (KB18 dz.).*

Podobnie jak uczniowie z gimnazjum licealiści często wskazywali na poszczególne działy historii i najciekawsze ich zdaniem epoki, na temat których chcieliby się więcej dowiedzieć: *Interesują mnie dawne dzieje Polski (LC10 dz.); Lubię historię sztuki oraz starożytność (EC17 dz.); Najbardziej interesuje mnie komunizm, stalinizm, I i II wojna światowa, więc interesuję się tym, gdyż jest to ciekawe (BB11 dz.); Historia najnowsza Polski bardzo mnie ciekawi i starożytny Egipt też (NA23 dz.); Interesuje mnie II wojna światowa i obozy koncentracyjne (PA10 dz.); Interesuje mnie historia piłki nożnej (EC9 chł.).*

Znajomość historii jest uważana za istotny element wykształcenia, co potwierdza wypowiedź ucznia klasy II liceum: *Uważam, że każdy człowiek ze średnim wykształceniem powinien znać najważniejsze wydarzenia z historii Polski, jak i ze świata (HC29 chł.).* Niektóre wypowiedzi uczniów nawiązują do związków zainteresowań historycznych z przyszłą zamierzoną działalnością praktyczną, mówią o dalszej nauce, planowaniu pracy zawodowej: *Bo na 99% z tym przedmiotem połączę swoją przyszłość (OC4 dz.); Bo idę na profil humanistyczny i chcąc nie chcąc jestem zmuszona do zainteresowania tym przedmiotem (JC1 dz.); Chcę zdać z niej maturę (HC25 dz.); Ponieważ chciałbym w przyszłości studiować ten kierunek (EC21 dz.); Ponieważ ją lubię i wiem, że jest potrzebna w prawie (zawód adwokata) (PA15 chł.); Chcę poznawać przeszłość i planuję przyszłość także z historią, np. studia politologiczne (BA25 dz.); Kocham starożytność i chcę zostać archeologiem, poza tym fajnie poznawać historię swojego kraju i historię powszechną (BB7 dz.).*

Historia umożliwia unikanie błędów – potrzeba ekspertyzy, przewidywania

Znaczenie historii w życiu wiąże się z jej rolą społeczno-ideową. Panuje powszechnie pogląd, że warto, a nawet trzeba znać historię, ponieważ bywa

nauczycielką życia, często też wiedza historyczna może być przydatna w życiu, np. zawodowym. Stąd wypowiedzi uczniów szkół gimnazjalnych i średnich na temat przyczyn zainteresowania się historią związane są z takimi właśnie uzasadnieniami: *Historia jest nauką podstawową, jest w pewien sposób «instrukcją życia»* (HB12 chł.); *Historia jest potrzebna w życiu człowieka i każdy człowiek powinien znać historię swojego kraju* (PA18 dz.); *Uczy nas jak żyć, jak unikać błędów wcześniejszych pokoleń* (RC27 chł.); *Historia jest nauczycielką życia. Można się z niej wiele dowiedzieć przez analizowanie faktów i wyciąganie właściwych wniosków. Historia kołem się toczy. To, co się wydarzyło kiedyś, może się powtórzyć. Należy uczyć się na błędach ludzi, którzy żyli przed nami* (KC1 chł.); *Historia magistra vitae* (IC10 chł.).

Historia jako element samookreślenia siebie i narodu – potrzeba identyfikacji

Historia jest ważna dla części współczesnej młodzieży jako istotny element świadomości narodowej: *Jestem Polką i historia Polski jest mi pisana* (DB9 dz.); *Uważam, że to moja tożsamość* (JC9 chł.); *Uważam, że każdy człowiek powinien mieć świadomość narodową i wiedzieć, co się działo i dzieje w jego ojczyźnie* (BC22 dz.).

Pojawiają się też wśród uczniów opinie świadczące o postrzeganiu znajomości historii jako wyznacznika patriotyzmu i tożsamości narodowej. Posiadanie elementarnej wiedzy historycznej jest zdaniem niektórych młodych ludzi obywatelskim obowiązkiem: *Jak można być prawdziwym obywatelem, nie znając historii własnego kraju?!* (HB11 chł.); *Uważam, że historię, choć w najmniejszym stopniu, powinien interesować się każdy. Historia to informacje o nas, o naszych przodkach, o przeszłości naszego kraju* (DC14 chł.); *dostarcza nami informacji o naszej przeszłości i ważnych dla nas wydarzeniach* (FC17 dz.); *Jako obywatel i patriota powinienem znać podstawowe daty* (EC2 chł.); *Jestem patriotą i jako obywatel chcę znać historię swojego kraju* (HC4 chł.).

Historia jako potrzeba integracji grupowej i wspólnotowej

Uczniowie dostrzegają związek swojej pracy szkolnej z całokształtem życia społecznego, z potrzebami uznania, aprobaty, osiągnięć, sukcesów w przyszłej pracy zawodowej. *Bo w sumie to nasza przeszłość i pasuje coś o niej wiedzieć* (HB19 dz.). Historię uznaje się za niezbędną w rozwoju osobowości jednostki, w określeniu swego miejsca w społeczeństwie i w budowaniu więzi z członkami danej zbiorowości, z grupą rówieśniczą: *Historia jest związana z każdym obywatelem i interesują mnie jej losy* (CB5 dz.); *Lubię znać historię mojego kraju i okolicy* (EC26 dz.); *Lubię czytać legendy i tradycje związane z historią* (JC6 dz.); *Interesuję się historią, ponieważ historia jest dla nas bar-*

dzo ważna (AA16 chł.); *Jestem w drużynie harcerskiej i ma to wpływ na moje poglądy* (NC20 chł.).

Historia jako odniesienie do kontekstu współczesności – porównywanie przeszłości z teraźniejszością

Dzięki zgłębianiu wiedzy historycznej uczniowie szukają odpowiedzi na pytanie „jak było” i zastanawiają się „dlaczego jest właśnie tak, a nie inaczej”. Historia stanowi wówczas ważne odniesienie dla współczesnej rzeczywistości. Jak twierdzi jedna z dziewcząt klasy II liceum, *jest to nauka o tym, co się wydarzyło i miało wpływ na dzisiejszy świat* (MC12 dz.). Czasami konfrontują przeszłość z teraźniejszością, wówczas wiedza historyczna okazuje się bardzo przydatna: *Interesuję się odbiciem historii w czasach nowożytnych. Aby dostrzec cechy wspólne i ciągle powtarzające się schematy, trzeba poznać historię* (KA1 dz.); *lubię porównywać przeszłość z teraźniejszością, mogę odkryć coś ciekawego, jakieś niezgodności w faktach, mogę zadawać dorosłym pytania i czekać na odpowiedzi. Dzięki temu, że znam przeszłość, mogę prowadzić ciekawe rozmowy i brać w nich duży udział* (FA17 chł.).

Niektóre wypowiedzi świadczą o dojrzałości, dostrzeganiu roli historii we współczesnym świecie i życiu każdego człowieka: *Historia pomaga w zrozumieniu w pełni zjawisk współczesnych* (LB29 chł.); *Historia odkrywa piękno naszej przyszłości i wzbogaca nas o kulturę, wierzenia, cywilizację starszych pokoleń* (MA19 dz.).

Historia jako potrzeba zachowania pamięci

W wypowiedziach uczniów można odnaleźć refleksje świadczące o tym, że historia ma związek z ludzką pamięcią i odnosi się do perspektywy osobistej: *lubię wracać do przeszłości* (FA10 chł.); *Staram się pamiętać najważniejsze wydarzenia dotyczące historii świata i narodu, gdyż uważam, że wiedza ta powinna wzbudzać świadomość narodową i wiedzę o historii* (LB21 chł.). Wiąże się z tym potrzeba upamiętniania i ożywiania historii, rozpowszechniania jej z pokolenia na pokolenie w postaci różnego typu przekazów kulturowych związanych z tradycją. Należą do nich m.in. legendy, literatura, filmy itp. Młodzież wydaje się zainteresowana takim upamiętnianiem przeszłości. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: *Lubię słuchać opowieści historycznych* (LB7 chł.); *Interesuję się historią, bo jest ciekawa, lubię zabytki* (LC1 dz.); *Lubię czytać o tym, jak ludzie dawniej żyli* (JC1 dz.); *Lubię filmy historyczne, dlatego historia mnie ciekawi* (JB10 chł.).

Przeszłość jest wartością samą w sobie, a znajomość historii uznaje się za potrzebną dla pogłębionej świadomości swojego istnienia, poczucia tożsamości, co w pewnym sensie pozwala na funkcjonalne odniesienie do współcze-

sności i przyszłości. *Jest najlepszym wyrazem nas samych, to my tworzymy historię i mamy na nią wpływ* (DC3 chł.).

Zainteresowania historią wiążą się z czynnikami pedagogicznymi, do których należą metody nauczania stosowane przez nauczyciela, dobór materiałów i środków dydaktycznych. Badana młodzież swój stosunek do historii często uzależnia od wiedzy nauczycieli, ich osobowości, zaangażowania, talentu pedagogicznego. Dlatego badani uczniowie mówią wprost: *Nauczyciel mnie zainteresował tym przedmiotem* (DC16 chł.); *Interesuję się historią dzięki nauczycielowi z gimnazjum, który nawet najtrudniejsze zagadnienia potrafi ciekawie opowiedzieć* (BB9 dz.); *Profesor od historii zrozumiałe i ciekawie wyklada tematy* (HB11 dz.); *Lubię, jak pani opowiada o Egipcie* (PA9 dz.); *Interesuję się historią, bo jest ciekawy i fajny sposób prowadzenia lekcji* (BC2 dz.). Uczniowie zainteresowani historią nie mieli większych trudności w uczeniu się przedmiotu, przejawiali emocjonalny stosunek do jego treści i darzyli sympatią nauczyciela. Dlatego też przyznają, że lubią uczyć się historii: *Lubię historię i łatwo przyswajam sobie wiedzę z tej dziedziny* (WA12 dz.); *Nauka jej nie sprawia mi dużych problemów* (WA17 dz.); *Lekcje są zrozumiałe i jestem w stanie się ich nauczyć* (HB34 dz.); *Jest to ciekawy przedmiot, którego nauka sprawia mi przyjemność* (TC30 dz.); *Lubię i rozumiem ten przedmiot i na lekcji historii czuję się pewnie i dobrze* (IB8 dz.); *Od dawna ciekawi mnie ten przedmiot. Zawsze z niego miałam też dobre oceny* (OB2 dz.).

Nie wszyscy z badanych z takim entuzjazmem wyrażali się o uczeniu się historii, niektórzy przyznawali, że uczą się tego przedmiotu z przymusu: *Interesuję się historią, ponieważ mam wymagającego nauczyciela i aby być w temacie, to muszę się trochę interesować* (OB6 dz.); *Interesuję się historią, bo jej się muszę uczyć* (JC26 dz.). Często młodzież przejawiała negatywny stosunek do historii i narzekała, że nauczyciel nie potrafi zainteresować przedmiotem, lekcje są nudne i schematyczne, sam zaś materiał nauczania po prostu nieinteresujący: *Nudy, za dużo dat do zapamiętania* (OC9 chł.); *nie lubię pana od historii i nie chcę chodzić na jego lekcje* (GB11 chł.); *Większość wydarzeń jest nieciekawych [...], a jeszcze jak nauczyciel mówi chaotycznie, bez entuzjazmu i ciekawego ujęcia tematu, to w domu nie chce się o tym uczyć, a tym bardziej tego uczyć* (HC8 dz.). Ankietowani mówią też o swoich trudnościach w uczeniu się tego przedmiotu: *Nie lubię tego przedmiotu. Sprawia mi trudności w nauce* (KA18 dz.); *Interesuję się historią, gdyż jest związana z językiem polskim. Sprawia mi jednak sporo trudności zapamiętywanie dat i nazw dynastii* (KB18 chł.); *lubię poznawać ciekawostki na temat najważniejszych wydarzeń historycznych, oglądać filmy dokumentalne, itp. Ale uczyć się historii nie cierpię* (HC7 chł.); *nie umiem uczyć się historii* (JA15 dz.).

Należy zaznaczyć, że wypowiedzi uczniów nie zawsze można było przyporządkować do jednej z wyróżnionych kategorii, często mieściły się gdzieś pośrodku nich, tworząc warianty pośrednie. Większość badanej młodzieży traktuje historię w sposób instrumentalny, rozpatrując ją wyłącznie w aspekcie przydatności w dorosłym życiu, lub też przyznaje, że uczy się jej, *bo jest jednym z przedmiotów w szkole, jest w planie lekcji*. Niektórzy podkreślają, że uczą się historii, *aby lepiej wchodziła do głowy*; lubią historię, *bo nie jest trudna, jest fajna, łatwo przychodzi im nauka tego przedmiotu, bo posiadają odpowiednie predyspozycje: mam dobrą pamięć do dat (DA1 chł.); Nie mam ścisłego umysłu, dlatego interesuję się humanistycznymi przedmiotami (TC12 dz.); interesuję się historią, bo nie interesuję się matematyką (BC5 chł.); Jestem typem historyka (PB10 chł.)*.

Zdarzają się wypowiedzi uczniów świadczące o nie do końca poważnym traktowaniu tego przedmiotu, a ich „zainteresowania historyczne” trudno uznawać za prawdziwe, dojrzałe i głębokie, często są one tylko zainteresowaniami „na pokaz”. Niekiedy też uczniowie wstydzą się swoich pasji, nie umieją o nich mówić, dlatego zamykają swoje sądy w formie kolokwialnej: *Interesuję się historią, ponieważ nudzi mi się w domu (DB22 chł.); Trudno powiedzieć. Tak samo jak lubię jeść frytki (Też nie wiem dlaczego) (KA3 chł.); Bo jest dziwna (EC18 dz.); imponowała mi od dzieciństwa (OB16 dz.); Bo jest cool. Przydaje się w życiu. Można poszpanować (FA36 chł.)*.

Historia jest dziedziną na tyle rozległą, że zainteresowania historyczne zwykle ogniskują się wokół jakiegoś jej wycinka, młodzi ludzie interesują się zazwyczaj wybranymi epokami historycznymi, mają także swoje ulubione działy na przestrzeni dziejów.

Tabela 1. Najbardziej interesujące okresy dziejów historii w układzie rangowym

		Który okres historyczny najbardziej Cię interesuje				
		Starożytność	Średniowiecze	Historia współczesna	Żaden	Historia nowożytna
Rodzaj szkoły	Gimnazjum	30,5%	26,4%	20,5%	20,4%	10%
	Liceum	32,2%	17,2	15,2%	25,2%	20,1%

Za najbardziej interesujący okres dziejów historii uczniowie gimnazjum uznali starożytność, następnie średniowiecze, dopiero później historię współczesną. Za najmniej atrakcyjną młodzież uznaje historię nowożytną. Z kolei uczniowie liceum i technikum wybierają jako najciekawsze czasy nowożytne, niewiele mniej osób preferuje starożytność, natomiast średniowiecze uzyskało ponad 17% pozytywnych wskazań. Okazuje się, że na wybór poszczególnych okresów historii nie ma wpływu ani płeć, ani wiek, ani środowisko³³⁵. Zasta-

³³⁵ Wyniki te są częściowo zbieżne z otrzymanymi przez J. Mazur. Zob. tejeż, *Zainteresowania historyczne uczniów...* W badaniach J. Mazur najbardziej interesującym okresem histo-

nawiać może fakt, że aż ponad 20% badanych gimnazjalistów i ok. 25% uczniów szkół ponadgimnazjalnych stwierdza, że żaden okres historyczny ich nie interesuje. Ma to jednak związek z ogólnymi zainteresowaniami młodzieży – jak sami przyznają, nie lubią historii (ponad 30%), nie należą ona bowiem do najbardziej ulubionych przedmiotów nauki szkolnej³³⁶.

Zainteresowania poszczególnymi działami historii, nazywanymi też w publikacjach o charakterze badawczym „treściami”³³⁷, przedstawiają się następująco: uczniowie gimnazjum interesują się przede wszystkim życiem codziennym i obyczajowym oraz rozwojem kultury na przestrzeni dziejów. Ważne miejsce w ich edukacji historycznej zajmuje wojna i historia wojskowości.

Najbardziej interesująca dla uczniów szkół średnich jest historia Polski, druga z kolei w rankingu jest historia powszechna, natomiast historia regionalna nie cieszy się zbyt dużą popularnością. Warto dodać, że prawie 1/3 badanych nie ma zdania na ten temat i jest jej obojętne, jakiej historii się uczy.

Wybór treści historycznych uznawanych za najciekawsze jest przede wszystkim uwarunkowany płcią. Pytani o najciekawsze działy historii chłopcy mieli odmienne zainteresowania niż dziewczęta, największą popularnością wśród chłopców cieszą się takie treści historyczne, które są charakterystyczne dla tzw. profilu chłopięcego: wojna i historia wojskowości, historia techniki oraz walki narodowowyzwoleńcze i życie codzienne. Natomiast dziewczęta

rycznym dla uczniów szkół średnich jest starożytność, a większe zróżnicowanie zainteresowań okresami historycznymi można zaobserwować w przypadku historii najnowszej, którą chętniej wybierają chłopcy, natomiast dziewczęta wolą historię współczesną.

³³⁶ Jednak na podstawie moich badań można wywnioskować, że w rankingu najbardziej ulubionych przedmiotów w gimnazjum historia zajmuje wysokie czwarte miejsce zarówno wśród dziewcząt (27,9%), jak i chłopców (19,2%); tylko 12,9% badanych przyznało, że nie lubi uczyć się historii. Na pierwszym miejscu wśród ulubionych przedmiotów znajduje się WF (wymienia go 46% chłopców i 35% dziewcząt), pozostałe pozycje zajmują w zależności od płci badanych: w przypadku chłopców – informatyka, matematyka, fizyka, biologia, geografia i chemia, natomiast wśród dziewcząt – biologia, polski, angielski, matematyka, geografia, chemia. Ogólnie zainteresowanie historią jako przedmiotem nauki szkolnej przedstawia się następująco: 44% uczniów stwierdza, że „trochę” interesuje się historią, 29,5% przyznaje, że historia ich interesuje, odmiennego zdania jest 25,3% badanych. Jak wynika z tego zestawienia, historia należy do przedmiotów na ogół lubianych, ma tyle samo zwolenników, co przeciwników. Wśród szkolnych przedmiotów nauczania w szkole ponadgimnazjalnej zajmuje wysokie drugie miejsce jako ulubiony przedmiot zarówno dziewcząt (28,6%), jak i chłopców (27,9%). Ponad 40% badanych przyznało, że „trochę” lubi historię, natomiast 33,2% uczniów nie lubi tego przedmiotu, zaś 29,6% jest przeciwnego zdania.

³³⁷ Takiego terminu używa m.in. J. Mazur, definiując go jako: „pewne wybrane zagadnienia składające się na dzieje społeczeństwa, obejmujące różne dziedziny procesu dziejowego, a więc np. historię gospodarczą, historię wojskowości, historię państwa i prawa, historię ruchu robotniczego, historię nauki i kultury itp.”. Zob. J. Mazur, *Zainteresowania historyczne uczniów...*, s. 137.

preferują w swoich wyborach działy dotyczące tzw. profilu dziewczęcego: związane z życiem codziennym, kulturą i obyczajami, chociaż warto zaznaczyć, że problematyka walk narodowyzwoleńczych i wojen u nich także znalazła się na wysokich pozycjach w rankingu najciekawszych treści³³⁸. Chłopcy też dużo częściej od dziewcząt są zainteresowani historią techniki. Należy podkreślić, iż zarówno chłopcy, jak i dziewczęta niezbyt życzliwie odnoszą się do historii ruchu robotniczego i przemian społeczno-gospodarczych. Także historia regionalna, choć częściej wskazywana jako ciekawsza przez dziewczęta niż przez chłopców, nie ma wielu zwolenników wśród uczniów szkół gimnazjalnych i średnich.

Tabela 2. Zainteresowanie poszczególnymi działami historii w układzie rangowym

		Które działy historii uważasz za najciekawsze								
		Życie codzienne	Historia kultury i obyczajowości	Wojna i historia wojskowości	Walki narodowyzwoleńcze	Historia techniki	Żaden z działów mnie nie interesuje	Przemiany społeczno-gospodarcze	Historia regionalna i lokalna	Historia ruchu robotniczego
Ogółem		39,4%	28,2%	27,8%	19,3%	18,2%	14,6%	10,5%	8,6%	5,1%
Płeć	Dziewczyna	56,7%	44%	20,1%	23,7%	20,1%	16,7%	9,6%	12,6%	5,2%
	Chłopiec	25%	14,7	43,3%	26,7%	23,7%	18,3%	12,3%	6,2%	5,1%
Rodzaj szkoły	Gimnazjum	38,9%	23,4%	28,1%	22,3%	22,5%	11,8%	11,8%	7,4%	5,9%
	Liceum	39,5%	30%	27%	23%	15%	16,7	9,8%	9%	4,8%

Wśród czynników motywujących do uczenia się historii na pierwsze miejsce wysuwają się konieczność uzyskania pozytywnej oceny oraz własne zainteresowanie tym przedmiotem i przydatność wiedzy historycznej. Prawie 30% badanych stwierdza, że każdy powinien znać historię. Pozostałe czynniki wpływające na motywację do nauki: przyjemność uczenia się, łatwość uczenia

³³⁸ W zestawieniach tych widać także zbieżność z wynikami badań J. Mazur. Potwierdziły one różnicowanie zainteresowań poszczególnymi działami historii w zależności od płci, upodobania dziewcząt i chłopców, ich wybory są prawie identyczne jak w przywoływanych badaniach z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Także w ogólnym rankingu na uwagę zasługuje, podobnie jak u J. Mazur, wysoka pozycja takich działów jak: wojna i wojskowość oraz historia kultury i obyczajowości.

się, szacunek dla nauczyciela, ciekawe formy nauczania, ciekawe podręczniki, zachęta rodziców nie są już dla młodzieży aż tak znaczące. Prawie 20% uczniów przyznało, że „nie lubi uczyć się historii”.

Tabela 3. Czynniki motywujące do uczenia się historii w układzie rangowym

Co ma wpływ na to, że uczysz się historii?										
	Konieczność uzyskania pozytywnej oceny	Własne zainteresowanie	Przydatność wiedzy historycznej	Każdy powinien znać historię	Przyjemność uczenia się	Łatwość uczenia się	Szacunek dla nauczyciela	Ciekawe formy nauczania	Ciekawe podręczniki	Zachęta rodziców
Ogółem	52,6%	36,4%	29,5%	29,2%	15%	14,4%	13,4%	9,2%	6,7%	5,1%

Na podstawie badań można stwierdzić, że głównym i najważniejszym źródłem zdobywania wiedzy historycznej są dla uczniów gimnazjum lekcje historii. Istnieje zapotrzebowanie na problematykę historyczną także poza szkolnym nauczaniem przedmiotu. Na drugim miejscu wśród wymienianych źródeł znalazły się bowiem środki masowego przekazu (radio i telewizja). Niewiele mniej gimnazjalistów wskazało na rolę książki w rozwijaniu zainteresowań historią. Dalsze pozycje w tym rankingu zajmują dziadkowie i rodzice oraz prasa, a najrzadziej wskazywani są koledzy. Wśród innych źródeł uczniowie wymieniali: Internet, filmy, encyklopedie, podróże, pozostałych członków rodziny (brata lub siostrę), pamiątki rodzinne, albumy, konkursy, grupy rekonstrukcji historycznej, a nawet gry komputerowe.

Tabela 4. Źródła wiedzy historycznej w układzie rangowym

Jakie są źródła wiedzy historycznej?									
	Lekcje historii	Książki	Radio i telewizja	Dziadkowie	Prasa	Rodzice	Koledzy	Inne	
Ogółem	60,5%	32,2%	30,2%	24,5%	16,9%	16,9%	9,6%	4,2%	
Rodzaj szkoły	Gimnazjum	59,4%	27,5%	29,5%	22,5%	9,2%	16,4%	8,6%	3,9%
	Liceum	56,5%	30,5%	31,7%	28,1%	14,5%	15%	5,1%	3,1%

Podobnie przedstawiają się wyniki badań wśród uczniów liceum i technikum. Dla nich także zasadniczym i najważniejszym źródłem wiedzy są lekcje historii. Dużą popularnością cieszą się książki oraz radio i telewizja. Pozostałe miejsca zajmują: dziadkowie, prasa, rodzice i na końcu wymieniani są koledzy.

Wśród innych źródeł wiedzy historycznej znalazły się: Internet, podróże, albumy, gry komputerowe, konkursy, przynależność do organizacji młodzieżowych, np. harcerstwa. Przeglądając się tym wynikiem, należy stwierdzić, że to przede wszystkim szkoła i nauczyciele rozwijają zainteresowania uczniów, chociaż zastanawia wysoki wskaźnik rankingowy sięgania po książki historyczne przez młodzież szkół średnich. Trudno się z tym zgodzić, jeśli wziąć pod uwagę wyniki badań nad czytelnictwem młodzieży³³⁹. Należy zauważyć także dużą rolę telewizji i środków masowego przekazu (prawie tak samo ważnych dla młodzieży jak książki) w zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy z historii. Nieco mniejszy udział w rozwijaniu zainteresowań historycznych mają dziadkowie i rodzice (znaczenie tych pierwszych – doświadczenie życiowe i wiedza o dawnych czasach jest oczywiście dużo większe niż rodziców).

Przejawami zainteresowań historycznych są m.in.: preferowanie historii jako interesującego przedmiotu nauczania i pozytywna motywacja w jej uczeniu się, przynależność do koła historycznego, udział w konkursach i olimpiadach historycznych, czytanie książek o tematyce historycznej, chęć ich posiadania we własnej bibliotece, czytelnictwo artykułów o tematyce historycznej, oglądanie filmów, audycji telewizyjnych, zwiedzanie ekspozycji muzealnych dotyczących przeszłości, prowadzenie rozmów i dyskusji na tematy okołohistoryczne, kolekcjonowanie przedmiotów związanych z przeszłością³⁴⁰.

Warto dokładniej zanalizować, w jakim stopniu na te zainteresowania wpływa czytanie literatury. W moich badaniach prawie 30% uczniów gimnazjum wskazało na książki jako źródło wiedzy na temat historii. Nie są to z pewnością satysfakcjonujące dla nauczyciela (historyka lub polonisty) wyniki, jeśli porównać je z badaniami J. Mazur prowadzonymi w latach siedemdziesiątych wśród licealistów, według których aż 65% młodzieży przyznało, że najchętniej spędza czas wolny, czytając właśnie książki³⁴¹. Należy jednak podkreślić diametralnie odmienne uwarunkowania edukacyjne i otoczenie socjokulturowe tych badań, a przede wszystkim gwałtowne obniżenie zainteresowania książką (zwłaszcza historyczną). Łukasz Michalski zauważył, że „znikła całkowicie grupa uczniów potrafiących podać trzy tytuły konkretnych książek historycznych”³⁴². Badani przeze mnie gimnazjaliści najczęściej nie potrafili

³³⁹ Badania Łukasza Michalskiego nad świadomością historyczną młodzieży szkół ponadgimnazjalnych pokazują jednoznacznie, na podstawie wskazanych przez licealistów konkretnych tytułów, jak również liczby podawanych książek historycznych, postępujący spadek zainteresowania lekturą prac historycznych. Świadczy o tym także siódme miejsce powieści historycznych w rankingu preferencji literackich młodzieży. Zob. tegoż, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 43.

³⁴⁰ J. Mazur, *Zainteresowania historyczne uczniów...*, s. 42–43.

³⁴¹ Tamże, s. 157.

³⁴² Zob. Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 47.

wymienić tytułów książek, które ukierunkowały ich zainteresowania historyczne, odpowiadali zatem: „nie pamiętam tytułów”, „nie miałem takich książek”, „nie czytam książek”, „nic mnie nie interesuje”. Jeżeli już jednak wskazywali na konkretne przykłady, były to najczęściej aktualne podręczniki do historii i encyklopedie. Pojawiały się też przykłady powieści historycznych obecnych w kanonie lektur. Do najczęściej wymienianych należały utwory H. Sienkiewicza: *Krzyżacy* i poszczególne części *Trylogii* (*Ogniem i mieczem*, *Potop*, *Pan Wołodyjowski*), *Quo vadis*, *Faraon* B. Prusa, *Iliada* i *Odyseja* Homera, *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego, *Szyfowe prace* S. Żeromskiego, *Dywizjon 303* A. Fiedlera. Jako książki historyczne uczniowie wskazywali również *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza, *Mitologię* J. Parandowskiego, *Medaliony* Z. Nałkowskiej czy *Folwark zwierzęcy* G. Orwella.

Chcąc bliżej poznać znajomość książek historycznych, zaproponowałam uczniom, aby wymienili nazwiska twórców i tytuły dzieł, które odnosiły się do konkretnych okresów historycznych. Przez książkę historyczną rozumiem przede wszystkim utwór literatury pięknej o tematyce historycznej, chociaż pojęcie to jest bardzo ogólne i mieści się w tej kategorii również eseistyka, dzieła naukowe i popularnonaukowe (monografie i syntezy historyczne), encyklopedie oraz podręczniki do historii³⁴³. Okazało się, że uczniowie nie tylko mają problemy ze wskazaniem tytułów książek, ale także często nie dostrzegają znaczenia literatury w kształtowaniu wizerunku poszczególnych okresów historycznych. W dydaktyce języka polskiego już dawno odchodzi się od chronologicznych ujęć dziejów literatury na rzecz antropologicznej perspektywy, uwzględniającej problemy egzystencjalne i aktualne doświadczanie wartości. Znajomość epoki nie świadczy o funkcjonalności wiedzy historycznej i nie rozstrzyga o świadomości historycznej, jednakże zadaniem nauczyciela języka polskiego, szczególnie na IV etapie edukacyjnym, jest kształtowanie świadomości historycznoliterackiej. Wymaga ono „takiej organizacji procesu dydaktycznego, który doprowadzi do rozpoznania przez uczniów relacji między tekstami powstałymi w różnych epokach”³⁴⁴.

Każda epoka nadaje własny i niepowtarzalny sens przeszłości i wnosi do niej ważny element umożliwiający dialog współczesności z tradycją. Dzięki

³⁴³ Na znaczenie książek o tematyce historycznej w edukacji zwracają uwagę dydaktycy historii. Por. A. Suchoński, *Literatura piękna w nauczaniu i uczeniu się historii*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 6; V. Julkowska, *Dzieło literackie w dydaktycznym przekazie historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 1; A. Zielecki, *Czytelnictwo książek historycznych* [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.

³⁴⁴ *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 84. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf (dostęp 20.02.2015).

zglobianiu literatury możemy zrozumieć czyny, doświadczenia i twórczość innych ludzi w poszczególnych epokach, których łączyły wspólne poglądy, idee. Zainteresowanie literaturą dostarcza miłośnikom historii nie tylko wiedzy, ale i samowiedzy, umożliwia samookreślenie się. Warto zatem dokładniej przyrzeć się tytułom książek, które jako źródła wiedzy historycznej wymienili uczniowie gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych.

Tabela 5. Preferencje czytelnicze młodzieży w zakresie literatury o tematyce historycznej: tytuły w układzie rangowym

Książki jako źródła wiedzy historycznej – Starożytność								
	<i>Iliada</i>	<i>Mitologia</i>	<i>Quo vadis</i>	<i>Antygona</i>	<i>Król Edyp</i>	<i>Faraon</i>	<i>Odyseja</i>	<i>Biblia</i>
Ogółem	7,2%	3,1%	3%	1,7%	1,6%	1,6%	1,3%	1%
Gimnazjum	6,2%	1,6%	3,1%	1,6%	1,1%	2,3%	2,5%	1,4%
Książki jako źródła wiedzy historycznej – Średniowiecze								
	<i>Krzyżacy</i>	<i>Kroniki Galla Anonima</i>	<i>Kroniki Jana Długosza</i>	<i>Polska Piastów</i>	<i>Pieśń o Rolandzie</i>	<i>Bogurodzica</i>		
Ogółem	8,5%	5,2%	0,8%	0,8%	0,4%	0,3%		
Gimnazjum	10,5%	3,7%	0,3%	0%	0%	0,3%		
Liceum	5,8%	5,5%	0,8%	1,1%	0,6%	0,2%		
Książki jako źródła wiedzy historycznej – czasy nowożytne								
	<i>Szyfrowe prace</i>	<i>Potop</i>	<i>Kamienie na szaniec</i>	<i>Pan Tadeusz</i>	<i>Trylogia</i>	<i>Ogniem i mieczem</i>	<i>Przedwiośnie</i>	<i>Dziady</i>
Ogółem	3%	2,6%	2,2%	1,9%	1,7%	1,2%	0,7%	0,3%
Gimnazjum	7%	0,7%	0,3%	0,6%	0%	3,4%	0%	0%
Książki jako źródła wiedzy historycznej – Czasy współczesne								
	<i>Kamienie na szaniec</i>	<i>Powstanie 44</i>	<i>Dywizjon 303</i>	<i>Inny świat</i>	<i>Sensacje XX wieku</i>	<i>Medaliony</i>	<i>Niemcy</i>	
Ogółem	4,1%	2%	1,4%	0,8%	0,7%	0,6%	0,4%	
Gimnazjum	3,9%	1,2%	0,6%	0%	0,3%	0%	1,3%	
Liceum	3,8%	2,3%	0,4%	1,4%	1,2	0,8%	0%	

Przechodząc do bardziej szczegółowej analizy danych ilościowych zebranych w kwestionariuszach ankiet, należy zauważyć, że najmniej tytułów książek historycznych (tylko 9) wymienili uczniowie klas I. W starożytności wskazali *Mitologię* J. Parandowskiego, *Faraona* B. Prusa i *Odyseję* Homera. Natomiast w średniowieczu wymienieni zostali H. Sienkiewicz i jego powieść *Krzyżacy* oraz błędnie przypisany do epoki J. Kochanowski jako autor *Trenów*. Czasy nowożytne reprezentuje *Ogniem i mieczem* oraz *Potop* H. Sienkiewicza. Współczesność kojarzy się uczniom klas I z poezją C. Miłosza i powieścią K. Makuszyńskiego *Szatan z siódmej klasy*. Nie jest to imponujący obraz historii i historii literatury. Wynika przede wszystkim z małej wiedzy historycznej wyniesionej ze szkoły podstawowej i niesięgania po książki o tematyce historycznej.

Ten wizerunek zmienia się nieznacznie na korzyść w klasie II, gdyż uczniowie potrafili wymienić więcej tytułów książek w poszczególnych epokach historycznych. W starożytności pojawiła się *Iliada* Homera, *Antyгона* Sofoklesa, czy nazwisko Owidiusza, jak również nawiązujący do tej epoki *Faraon* B. Prusa. Przyrost wiedzy i większe doświadczenie czytelnicze można zaobserwować także w odniesieniu do średniowiecza. Reprezentują je: Gall Anonim, Wincenty Kadłubek. Choć w tej epoce wskazani zostali także autorzy z sąsiadujących ze średniowieczem epok: Homer, M. Rej, J. Kochanowski. Czasy nowożytne to dla uczniów klas II przede wszystkim A. Mickiewicz i H. Sienkiewicz (tu badani wymieniają jednak wszystkie znane im tytuły dzieł pisarza, bez względu na epokę, w której toczy się akcja powieści, np. *Krzyżacy*, *Quo vadis*, *Ogniem i mieczem*, *W pustyni i w puszczy*). Uczniowski obraz tej epoki uzupełniają *Szyzyfowe prace* S. Żeromskiego, książka popularnonaukowa J. Tazbira *Państwo bez stosów*, a nawet dzieło M. Kopernika *O obrotach sfer niebieskich*. Wiedza uczniów klas II na temat literatury czasów współczesnych nie jest imponująca. Trzeba jednak przyznać, że przyporządkowane do tego okresu przez badanych tytuły dzieł i nazwiska autorów opisują wiek XX i XXI. Respondenci wskazali nazwiska: W. Szyborskiej, C. Miłosza, M. Białoszewskiego, A. Kamińskiego, a z pisarzy europejskich G. Orwella i popularnego brytyjsko-polskiego historyka N. Daviesa. Wśród tych twórców wymieniono także autorkę podręcznika do języka polskiego *To lubię* M. Jędrzychowską.

Przyglądając się wynikom badań klas III, można stwierdzić postępujący przyrost wiedzy w badanym zakresie. Świadczy o tym korzystna zmiana w liczbie podanych tytułów książek o treści historycznej. W świetle przeprowadzonych badań daje się zauważyć, że uczniowie ostatniej klasy gimnazjum znają więcej twórców nawiązujących do poszczególnych epok historycznych. Wśród dzieł pochodzących ze starożytności wymieniane są po raz pierwszy *Biblia*, *Mitologia*, *Król Edyp* Sofoklesa, *Iliada*, *Odyseja* Homera, pojawiają się też przedstawiciele tej epoki: Tacyt, Owidiusz i Herodot. Prawdopodobnie wskazanymi twórcami związanymi ze średniowieczem są: Gall Anonim, J. Długosz, H. Sienkiewicz jako autor *Krzyżaków*. Czasy nowożytne są postrzegane przez respondentów często jako współczesność³⁴⁵, stąd obecność A. Kamińskiego i jego opowieści o II wojnie światowej *Kamienie na szaniec*. Tę epokę reprezentują też, zdaniem uczniów: A. Fredro, W. Reymont, J.Ch. Pasek, S. Żeromski i H. Sienkiewicz ze wszystkimi powieściami. Jako przedstawiciele czasów współczesnych wymieniono L. Kruczkowskiego, W. Szyborską, J. Iwaszkiewicza, K.K. Baczyńskiego, N. Daviesa. Uczniowie klasy III mają problemy ze wskazaniem przykładów dzieł należących do średniowiecza. Dlatego też

³⁴⁵ Rozróżnienia tych pojęć uczniowie nie wynieśli ani z lekcji historii, ani języka polskiego.

w tej epoce „znaleźli się” J. Kochanowski jako autor *Fraszek*, J. Słowacki twórca *Pana Tadeusza* (!) oraz A. Dumas ze swoją powieścią awanturniczą *Hrabia Monte Christo*. Nieporozumieniem jest wskazanie jako pisarza z tej epoki Leonarda da Vinci i jego sławnego dzieła *Damy z lasiczką*, *Mony Lisy*. Uczniom klas III trudno także wskazać tytuły książek i autorów piszących o współczesności. Wymieniają: H. Sienkiewicza (*Krzyżacy*, *Quo vadis*), B. Prusa (*Lalka*), J. Tolkiena (*Władca pierścieni*), a nawet W. Szekspira i jego dramaty *Romeo i Julia* oraz *Hamlet*.

Analiza wyników badań pozwala na wyciągnięcie ważnych wniosków. Gimnazjaliści nie czytają książek, a zwłaszcza powieści historycznych, dlatego mają problemy ze wskazaniem autorów i tytułów. Tylko Sienkiewicz pozostaje najczęściej wymienianym pisarzem historycznym, chociaż i jego twórczość jest znana tylko ok. 7% badanych. Pozostali twórcy wskazywani są przez pojedynczych uczniów i pojawiają się sporadycznie. Orientacja uczniów szkół gimnazjalnych w literaturze, która stanowić może źródło do poznania epoki, jest bardzo słaba. Ich chaotyczne i wycinkowe spojrzenie na historię wiąże się zazwyczaj z mechanicznym umieszczaniem tytułów książek w przypadkowych okresach historycznych. Najwięcej kłopotów sprawia twórczość Sienkiewicza: jego powieści (*Krzyżacy*, *Quo vadis*) są kojarzone zarówno ze średniowieczem, jak i czasami nowożytnymi czy nawet współczesnymi. Gimnazjaliści nie znają też dokładnie autorów książek i mylnie przyporządkowują tytuły do nazwisk twórców, np. *Kamienie na szaniec* S. Żeromskiemu czy K.K. Baczyńskiemu. O zupełnej ignorancji świadczy przypisanie autorstwa nawet tak znanego utworu jak *Pan Tadeusz* Juliuszowi Słowackiemu! Chociaż znaczenie książki historycznej w rozwijaniu zainteresowań gimnazjalistów przeszłością i dziejami kultury wzrasta w kolejnych klasach, to niestety nadal jej obecność w świadomości czytelniczej nastolatków budzi poważne obawy.

Warto dokładniej przyjrzeć się tytułom książek, które jako źródła wiedzy historycznej wymienili uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Poza podręcznikami do historii były to najczęściej lektury szkolne, takie jak: *Iliada* i *Odyseja* Homera, *Faraon* B. Prusa, *Mitologia* J. Parandowskiego, *Pieśń o Rolandzie*, *Pan Tadeusz* i *Dziady* A. Mickiewicza, *Granica* oraz *Medaliony* Z. Nałkowskiej, *Inny świat* G.H. Grudzińskiego, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* M. Białoszewskiego, *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego i oczywiście powieści H. Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Krzyżacy*, *Trylogia*). Trzeba jednak odnotować znaczną liczbę książek spoza kanonu, które świadczą o poszukiwaniach przez młodzież dodatkowych informacji na temat różnych istotnych wydarzeń historycznych. Lektury te związane są najczęściej z okresem II wojny światowej: *Historia II wojny światowej*, *Tajemnice II wojny światowej*, N. Davies *Powstanie 44*, A. Fiedler *Dywizjon 303*, J. Jones *Cienka czerwona linia*,

W. Suworow *Lodolamacz*, J. Piekalkiewicz *Rommel*, S. Ambrose *Most Pegaza, Kompania braci*, J. Mustafa *Pamiętnik jasnowidza*, A. Hitler *Mein Kampf*, D. Brown *Żony nazistów*, F. Forsyth *Akta Odessy*. Respondenci wymieniają tytuły utworów o tematyce obozowej: *W cieniu krematorium*, J. Kwiatkowskiego *485 dni na Majdanku*, A. Appelbaum *Gulag*, I. Kertésza *Los utracony* oraz książki B. Wołoszańskiego np. *Tajna wojna Hitlera*, *Sensacje XX wieku*, *Ten okrutny wiek*. Wiele pozycji lekturowych dotyczy starożytności – np. książki A. Krawczuka *Stąd do starożytności*, R. Gravesa *Ja, Klaudiusz*, P. Greena *Aleksander Wielki*, Tytusa Liwiusza *Dzieje Rzymu*, Z. Kubiaka *Dzieje Greków i Rzymian*. Pojedynczy uczniowie podawali same tytuły, takie jak: *Lud Faraonów*, *Bogowie, groby i uczeni*. Wymieniali również popularne niegdyś powieści J. Kraszewskiego *Stara baśń*, *Latarnia czarnoksiężnika*, *Macocha* oraz chętnie czytane współcześnie teksty: U. Eco *Imię róży*, A. Sapkowskiego np. *Boży bojownicy*, *Narrenturm*. Znają też książki P. Jasienicy: *Polska Piastów*, *Polska Jagiellonów*, *Rzeczpospolita Obojga Narodów*.

Zaprezentowane tu przykłady świadczą o znajomości (choć niekoniecznie o czytaniu!) różnorodnych odmian pisarstwa historycznego: niepozabawionych fikcji literackiej powieści, dramatów, a także opartych na faktach relacji naocznych świadków (reportaży, pamiętników, dzienników) oraz książek popularnonaukowych i opracowań naukowych pisanych zarówno przez historyków, badaczy i znawców poszczególnych epok, jak i popularyzatorów historii. I chociaż są to tylko pojedyncze przypadki wykazywania się wiedzą dodatkową, niezwiązaną z przymusem dydaktycznym, docenić trzeba takich uczniów w dzisiejszej szkole.

Wyniki badań odzwierciedlają także niewielką orientację uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych w literaturze mówiącej o epokach historii. Patrząc na dane zawarte w tabelach, można dojść do wniosku, że zainteresowania historyczne są w znacznej mierze ograniczone zestawem lektur szkolnych. W tabeli rankingowej uwzględniono tytuły wskazane przez największą liczbę badanych. Zestawienia tabelaryczne prezentują ubogie spektrum tytułów, zaś analiza ilościowa ujawnia niski wskaźnik procentowy poszczególnych tytułów świadczący o tym, że znaczenie lektur z kanonu w kształtowaniu wiedzy historycznej jest niewystarczające.

Na podstawie rekomendowanych przez respondentów tytułów książek historycznych oraz ich autorów można wywnioskować, że uczniowie klas I liceum najlepiej orientują się w literaturze czasów starożytnych. Wszystkie wymienione przez nich dzieła pochodzą rzeczywiście z tego okresu bądź ich akcja dzieje się w starożytności. Do najczęściej wymienianych utworów należą: *Mitologia* J. Parandowskiego, dramaty Sofoklesa *Antygona* i *Król Edyp* oraz poematy Homera *Iliada* i *Odyseja*. Pozostałe tytuły wskazane były tylko przez

pojedynczych respondentów: *Quo vadis* H. Sienkiewicza, *Faraon* B. Prusa, *Biblia*, dzieła historyków rzymskich Herodota i Tukidydesa. Niektórzy wymieniali tylko samych twórców pochodzących ze starożytności: Senekę, Horacego, Sokratesa, Platona. Zestawienie książek tworzących obraz średniowiecza nie jest już tak precyzyjne i oprócz dzieł związanych z tą epoką, np. kronik Galla Anonima, Wincentego Kadłubka i Jana Długosza, *Krzyżaków* H. Sienkiewicza, *Boskiej komedii* Dantego i *Pieśni o Rolandzie* pojawiły się w nim utwory z późniejszych okresów historycznych, np. *Treny* J. Kochanowskiego, a nawet *Medaliony* Z. Nałkowskiej. Najwięcej problemów sprawiają uczniom kl. I czasy nowożytne. Wśród tytułów wskazywanych przez młodzież można zauważyć bardzo dużą rozpiętość czasową: są więc tam książki dotyczące starożytności (np. *Mitologia* J. Parandowskiego, *Faraon* B. Prusa, *Stara baśń* J. Kraszewskiego), ale także II wojny światowej i czasów współczesnych, np. *Mein Kampf* Hitlera, *Ikar* J. Iwaszkiewicza, *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego, *Wiersze* K.K. Baczyńskiego i *Sensacje XX wieku* B. Wołoszańskiego. Pozostałe utwory wskazywano poprawnie: S. Żeromskiego *Szyfrowe prace*, *Ludzi bezdomnych*, E. Zoli *Germinal*. Pisząc o czasach współczesnych, uczniowie klas I w większości wykazali się dobrą znajomością utworów, gdyż podawane przez nich tytuły pochodziły zazwyczaj właśnie z tej epoki, choć znalazło się tu też *Wesele* S. Wyspiańskiego, a nawet *Władca pierścieni* (ten ostatni z pewnością ze względu na autora). Większość książek związana była z II wojną światową. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się: *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego i *Powstanie 44* N. Daviesa, pozostałe wskazywali już tylko pojedynczy respondenci. Są to m.in. *Medaliony* Z. Nałkowskiej, *Zdążyć przed Panem Bogiem* H. Krall, *Ikar* J. Iwaszkiewicza, ogólnie książki B. Wołoszańskiego oraz pozycje dotyczące aktualnej problematyki filozoficznej, społecznej, politycznej i obyczajowej (wiersze W. Szymborskiej, C. Miłosza, *Transatlantyk* W. Gombrowicza, *Co z tą Polską?* T. Lisa, *Nigdy w życiu* K. Grocholi). Jak widać, jest to bardzo różnorodne zestawienie zarówno pod względem tematycznym, jak i gatunkowym. Świadczy o zróżnicowaniu upodobań czytelniczych uczniów, wśród których znaleźli się miłośnicy poezji, powieści, publicystyki czy romantycznych historii przepełnionych humorem.

Analiza wypowiedzi uczniów klasy II pozwala zauważyć większą znajomość książek z poszczególnych epok historycznych i na ogół prawidłowy dobór pozycji literatury. Najbardziej znane są im starożytność i średniowiecze. Wiąże się to zapewne z tym, że uczniowie omówili już te epoki w klasie I zarówno na lekcjach historii, jak i języka polskiego. Dlatego też prawidłowo wskazywali tytuły takich utworów, jak: *Mitologia*, *Iliada*, *Odyseja*, *Faraon*, *Quo vadis*, a także opracowania popularnonaukowe A. Krawczuka i Z. Kubiaka. Z zakresu średniowiecza najczęściej badanych podało kroniki Galla Anonima,

J. Długosza i W. Kadłubka, na kolejnych pozycjach znalazły się powieści H. Sienkiewicza i książki P. Jasienicy. Pojedynczy uczniowie wymieniali ponadto *Bogurodzicę*, *Kwiatki św. Franciszka* oraz *Tristana i Izoldę*. O niedostatkach wiedzy o tej epoce świadczy zaliczenie do jej dziedzictwa renesansowego dzieła Kopernika *O obrotach ciał niebieskich*, pochodzących z romantyzmu *Pana Tadeusza* i *Dziadów* A. Mickiewicza oraz pozytywistycznej noweli *Katarzynka* B. Prusa. Czasy nowożytne i współczesne reprezentuje stosunkowo duża liczba wskazanych książek, na ogół wymienianych jednak tylko przez pojedynczych uczniów. Znalazło się tam szereg pozycji zgodnych z realiami danej epoki, np. *Trylogia* Sienkiewicza, *Pan Tadeusz* A. Mickiewicza, *Kordian* J. Słowackiego, *Lalka* B. Prusa. Ale są też dzieła dotyczące starożytności, np. *Faraon* B. Prusa, *Quo vadis* Sienkiewicza, lub do niej się odwołujące, jak np. *Odprawa posłów greckich*. Ankietowani wymieniali ponadto książki związane z II wojną światową i czasami totalitaryzmu: A. Kamińskiego *Kamienie na szaniec*, B. Wołoszańskiego *II wojna światowa*, A. Hitlera *Moja wojna* (*Mein Kampf*), A. Garlickiego *Stalinizm*, G. Orwella *Folwark zwierzęcy*. Wśród literatury dotyczącej czasów współczesnych na pierwszym miejscu znalazły się przystępnie i z pasją napisane opracowania N. Daviesa i B. Wołoszańskiego. Zwłaszcza dużo jest publikacji dotyczących II wojny: *Tajemnice II wojny światowej*, *Kamienie na szaniec*, *Medaliony*, *Inny świat*, *Kompania braci*, *W kręgu Hitlera*. Wymieniani również byli współcześni poeci (Szymborska, Miłosz, Herbert, Różewicz), chociaż ankietowani mieli kłopoty z właściwym podaniem tytułów ich utworów. Uczniowie klas II do książek z czasów współczesnych zaliczyli, sugerując się epoką, w której powstały oraz nazwiskami ich twórców, takie pozycje, jak: *Wiedźmin* A. Sapkowskiego, *Imię róży* U. Eco, *Władca pierścieni* J. Tolkiena czy *Harry Potter* J.K. Rowling. Nie dotyczy współczesności akcja wskazanych przez uczniów powieści S. Żeromskiego, W. Reymonta czy H. Sienkiewicza. Na uwagę zasługuje wskazanie książki o historii regionu (*Tamten Rzeszów* F. Kotuli), powieści młodzieżowej K. Siesickiej *Jezioro osobliwości*, a nawet piłkarskich wspomnień J. Dudka. Cieszyć powinno, że wśród tych pozycji nie zabrakło też *Tryptyku rzymskiego* Jana Pawła II.

Na koniec warto się przyjrzeć wskazaniom lekturowym maturzystów. Niestety, na podstawie opracowanych ankiet należy stwierdzić, że ich znajomość literatury historycznej pozostawia wiele do życzenia. Liczba tytułów książek historycznych wymienionych przez uczniów klas III nie jest imponująca. Dla największej grupy badanych starożytność to *Iliada* i *Odyseja* Homera. Sporadycznie wskazywano na *Mitologię* Parandowskiego, *Życie codzienne Greków i Rzymian* (podawaną bez autora), *Biblię*, *Wojnę peloponeską* Tukidydesa i *Antygonę* Sofoklesa. Wśród twórców związanych z tą epoką wymieniano

Sokratesa, Senekę, ale też E. Orzeszkową (bez wskazania konkretnego tytułu), a nawet G.H. Grudzińskiego i jego *Inny świat*.

Niewiele lepsza jest orientacja w literaturze dotyczącej epoki średniowiecza. Uczniowie klas III wskazują niewiele książek związanych z tym okresem: *Kronikę* Galla Anonima i *Kroniki* J. Długosza, *Krzyżaków* H. Sienkiewicza, *Pieśń o Rolandzie*, *Bogurodnicę* oraz książki P. Jasienicy *Polska Piastów* i *Polska Jagiellonów*. Prawdziwą „perłą” wśród tych pozycji jest *Katarynka* B. Prusa! Czasy nowożytne to zdaniem maturzystów głównie twórczość Sienkiewicza (tu wyliczone zostały wszystkie znane im powieści, także z czasów starożytności i średniowiecza) oraz utwory A. Mickiewicza (*Pan Tadeusz* i *Dziady*) i S. Żeromskiego (*Ludzie bezdomni*, *Przedwiośnie*). Uczniowie podają też książki P. Jasienicy i *Pamiętniki* Paska. Obraz ten dopełniają przykłady niewłaściwie dobrane i absurdalne: *Mitologia* J. Parandowskiego i *Nasza szkapka* B. Prusa! Współczesność widziana oczami uczniów klas III to w dużym stopniu czasy II wojny światowej, np. *Medaliony* Z. Nałkowskiej, *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego, *Zdqżyć przed Panem Bogiem* H. Krall, *Opowiadania* T. Borowskiego, *Pokolenie* K.K. Baczyńskiego. To także wiersze poetów tworzących pod koniec XX i na początku XXI wieku, np. W. Szymborskiej, C. Miłosa, a także Jana Pawła II. Jednak najwięcej uczniów, podobnie jak w poprzednich klasach, wymienia książki N. Daviesa i B. Wołoszańskiego. Okazuje się zatem, że wiedzę na temat współczesności mają maturzyści wcale nie większą niż uczniowie klas I, różnicę widać jedynie w tym, że częściej oprócz literatury pięknej jako źródło wiadomości o tej i pozostałych epokach wskazywane są podręczniki do historii i słowniki historyczne.

Podsumowując wyniki badań na temat znajomości twórców książek historycznych, tytułów dzieł i samych okresów historycznych, trzeba stwierdzić, że nie są one zadowalające i ukazują niekorzystny obraz doświadczeń lekturowych. Potwierdziły się przypuszczenia i obawy, że młodzież nie czyta książek, niechętnie też sięga po pozycje spoza kanonu lektur szkolnych. Niektórzy uczniowie znają tylko lektury i podręczniki zalecane przez nauczyciela, nie zawsze jednak pamiętają ich tytuły i autorów. Stąd tak niewiele wymienianych nazwisk i tytułów. Wiedza licealistów jest powierzchowna, chaotyczna, fragmentaryczna i nieuporządkowana, dlatego często mylą tytuły utworów lub przyporządkowują je niewłaściwym autorom, np. J. Kochanowski *Wojna chocimska*, A. Mickiewicz *Treny*, A. Mickiewicz *Krzyżacy*, K.K. Baczyński *Kamienie na szaniec*, W. Szymborska *List do ludożerców*, umiejscawiają dzieła i ich twórców w niewłaściwych epokach historycznych, wymieniają tylko same tytuły bądź jedynie nazwiska autorów, w końcu przekręcają i niewłaściwie zapisują te nazwiska („Penderowski” – zamiast Parandowski, „Gallanonim”, „Naukowska”).

Przywołany już Łukasz Michalski konstatuje, że „z analizy czytelnictwa literatury historycznej wyłania się obraz mogący przypisać dydaktyka historii o ciężką depresję”³⁴⁶.

Największą popularnością cieszą się już tradycyjnie powieści historyczne Sienkiewicza (choć trudno nazwać popularnością wskazanie ich przez 7% badanych), znacznie mniej czytelników sięga po Żeromskiego i Kraszewskiego, ale też istnieje niewielka liczba uczniów zainteresowanych opowieściami pasjonatów, historyków, popularyzatorów – piszących w sposób barwny, ciekawy, intrygujący, a nawet sensacyjny, takich jak N. Davies, B. Wołoszański, P. Jasienica³⁴⁷. Ulubionymi epokami młodzieży są starożytność i II wojna światowa, a także historia Polski za panowania Piastów i Jagiellonów. Można przypuszczać, na podstawie liczby wymienionych poprawnie książek, że ankietowani znają najlepiej te właśnie okresy historyczne.

Jeżeli uczniowie sięgają po książki o tematyce historycznej, należałoby zastanowić się, jakimi motywami kierują się przy ich wyborze. Co tak naprawdę interesuje uczniów w tego typu lekturach? Według badań J. Mazur uczniowie zazwyczaj stwierdzają, że książka powinna przynosić rozrywkę i odpoczynek, ale też powinna zaspokajać zainteresowania, przekazywać odpowiednią wiedzę, poszerzać horyzonty umysłowe. Najczęściej wymieniane przez uczniów powody sięgania po książki historyczne to walory poznawcze, związane z potrzebami zdobywania wiedzy³⁴⁸.

Kontakt z historią, jaki zapewnia książka historyczna, wiąże się także ściśle z zapotrzebowaniem na „historię rozrywkową”. Jak słusznie konstatuje Anna Przećławska, wśród młodzieży przeważa zapotrzebowanie na historię „barwną”, „aneddotyczną”, przekazywaną w sposób niewymagający percep-

³⁴⁶ Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 53.

³⁴⁷ Porównując te wnioski do wyników badań Łukasza Michalskiego z 2007 roku, można zauważyć pewną zbieżność. Michalski, diagnozując świadomość historyczną i zainteresowania literaturą historyczną młodzieży, dostrzega bezwzględną dominację powieści Sienkiewicza. Książki tego pisarza cieszą się, zdaniem historyka, wciąż sporą poczytnością (prawie 30% w układzie rangowym zajmują *Krzyżacy* i *Potop*, ok. 20% *Quo vadis* i *Ogniem i mieczem*). Zob. Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 50–51.

³⁴⁸ J. Mazur, *Zainteresowania historyczne uczniów...*, s. 168–169. Autorka badań powołuje się na interesujące wnioski Ireny Lepalczyk na temat upodobań czytelniczych uczniów szkół średnich. Decydującym motywem sięgania po książki jest – według tych badań – potrzeba „nauki życia”, zaspokajania ciekawości intelektualnej, pogłębiania życia uczuciowego, wzruszeń i rozrywki. Warunki te spełnia właśnie powieść historyczna, gdyż stanowi okazję do porównań odległej przeszłości ze znanymi wydarzeniami z historii najnowszej. Jest także źródłem wiedzy o tym, jak tworzyć życie narodowe i społeczne, rozbudza uczucia patriotyczne, jak też stwarza możliwość przeżycia „wielkiej przygody” na tle innych epok. Wśród najbardziej ulubionych autorów książek historycznych wymieniani są: Sienkiewicz, Żeromski, Prus, Kraszewski. J. Mazur powołuje się także na opinię A. Przećławskiej, która zaobserwowała spadek zainteresowania beletrystką historyczną na rzecz książek popularnonaukowych. Por. tamże, s. 24–25.

cyjnego wysiłku myślowego, oczekiwanie rozrywki³⁴⁹. Z tą opinią koresponduje spostrzeżenie Zofii Zasackiej, która na podstawie badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży przeprowadzonych 40 lat później doszła do wniosku, że: „uczniowie poszukują w lekturach szkolnych przede wszystkim walorów lekturowych, bardziej wartości rozrywkowych niż poznawczych, etycznych czy artystycznych. To nie tyle literackie przesłanie, co «wciągająca» fabuła i przystępna forma wpływają na pozytywną ocenę tekstu»³⁵⁰.

Potwierdziły to wyniki moich badań. Ankietowani uczniowie gimnazjum najczęściej wskazywali na szczególnie interesujące ich w książkach historycznych wybitne postacie historyczne, następnym w kolejności motywem wyboru lektury historycznej była potrzeba sięgnięcia do tego, co ciekawe, sensacyjne i wartka akcja, anegdota książek historycznych. Znacznie rzadziej młodzież deklarowała, że ze względów patriotycznych chce żyć problemami ważnymi dla kraju. Na ostatnim miejscu wśród przyczyn, dla których uczniowie czytają książki o tematyce historycznej, jest szukanie w przeszłości wzorów postępowania.

Natomiast młodzież szkół średnich deklaruje, że czyta książki historyczne, ponieważ najczęściej odczuwa potrzebę sięgnięcia do tego, co ciekawe, sensacyjne. Traktuje literaturę jako dokument historyczny zawierający opisy konkretnych faktów, zdarzeń, postaci. Stąd też największą popularnością cieszą się książki B. Wołoszańskiego lub N. Daviesa. Uczniowie zwracają zwykle uwagę na wartką akcję i wybitne postacie historyczne. Spora część ankietowanych uzasadnia wybór jako lektury książki historycznej względami patriotycznymi i chęcią życia problemami ważnymi dla kraju. Tylko nieliczni badani szukają w historii wzorów postępowania i sięgają właśnie po takie dzieła, w których przeszłość pokazuje, jak żyć. Okazuje się, że ani patriotyzm, ani konieczność poszukiwania wzorów, ideałów w literaturze nie są już w dzisiejszych czasach tak ważne dla młodzieży, nastąpiła bowiem zmiana typu kultury. Można zaobserwować spadek znaczenia historii w życiu społecznym, dziś pełni ona przede wszystkim rolę składnika świadomości narodowej³⁵¹.

³⁴⁹ A. Przeclawska, *Zróźnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976.

³⁵⁰ Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 113.

³⁵¹ Do podobnych wniosków dochodzą też A. Przeclawska i J. Sawa prowadzący badania w środowisku studenckim. Wyodrębnili oni trzy typy stosunku do przeszłości: 1) typ martyrologiczny, 2) typ wiktoryjny, 3) typ kulturowy. Por. A. Przeclawska, J. Sawa, *Studenckie ideały*, „Polityka” 1971, nr 20. Barbara Szacka natomiast na podstawie badań z końca lat siedemdziesiątych wyróżniła trzy istotne dla czytelników typy tradycji: 1) tradycję organizacji państwowej (wartości: silne państwo, sukcesy wojskowe, mądra polityka, rozwój gospodarczy), 2) tradycję walk o wyzwolenie narodowe i społeczne (wartości: walka o wolność, postęp i demokrację), 3) tradycję kultury narodowej (wartości: patriotyzm, zasługi na polu kultury i nauki, rozświetlenie imienia Polski). Por. B. Szacka, *Świadomość historyczna. Wnioski z badań empirycznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1976, nr 2.

Tabela 6. Preferencje czytelnicze młodzieży w zakresie walorów lektury w układzie rangowym

Jeżeli czytasz książki historyczne, co Cię w nich szczególnie interesuje, czym się kierujesz przy ich wyborze?							
		Odczuwam potrzebę osiągnięcia do tego, co ciekawe, sensacyjne	Wartka akcja, anegdota	Wybitne postacie historyczne	Ze względów patriotycznych, chcę żyć problemami ważnymi dla kraju	Szukam w przeszłości wzorów postępowania	Inne
Ogółem		25,4%	21,6%	23%	17%	8,5%	3,6%
Płeć	Dziewczyna	32%	22,7%	25,4%	15%	8,4%	2,8%
	Chłopiec	24,8%	23,6%	25,8%	12,5%	10,1%	2,6%
Rodzaj szkoły	Gimnazjum	22%	19%	27,8%	9,9%	8,9%	3,1%
	Liceum	29,2%	21,9%	23,3%	22,2%	9,2%	3,8%

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pokazały utratę uprzywilejowanej pozycji literatury historycznej nie tylko w kulturze, ale przede wszystkim wśród dziedzin zainteresowania młodzieży.

Potwierdzenie tych wniosków przynosi analiza książek o tematyce historycznej polecanych przez uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, a także liczba wskazanych przez nich tytułów.

Tabela 7. Tytuły książek o tematyce historycznej najczęściej rekomendowanych przez uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych w układzie rangowym

Jaką książkę o tematyce historycznej poleciłabyś (poleciłbyś) do czytania swoim rówieśnikom i dlaczego?													
		<i>Krzyżacy</i>	<i>Kamienie na szaniec</i>	<i>Quo vadis</i>	<i>Potop</i>	<i>Dywizjon 303</i>	<i>Ogniem i mieczem</i>	<i>Trylogia</i>	<i>Medaliony</i>	<i>Pan Tadeusz</i>	<i>Mitologia</i>	<i>Iliada</i>	<i>Brak odpowiedzi</i>
Ogółem		26,8%	21%	10,8%	8,1%	7,1%	6,6%	2,6%	2,5%	2,4%	0,9%	0,8%	48%
Płeć	Dziewczyna	9,2%	23,5%	6,3%	3,4%	2,8%	3,1%	0,6%	1,9%	0,9%	0,4%	0,6%	34,8%
	Chłopiec	26,8	21%	10,8%	5,1%	2,2%	5,8%	2,6%	0,5%	2,4%	0,4%	0,6%	28,3%
Rodzaj szkoły	Gimnazjum	19%	18%	6%	5,6%	3,3%	4%	3,6%	1,3%	0,4%	0,6%	0,4%	40,8%
	Liceum	10%	20%	6%	3%	4,5%	3,8%	0,8%	2,5%	2,5%	0,5%	0,5%	21,5%

„Umiejętność polecenia książki – zdaniem Zofii Zasackiej – świadczy o posiadaniu pewnej kompetencji do dokonania wyboru tytułu wartego przeczytania, pewnym zaangażowaniu w czytanie i posiadaniu własnej opinii o tym, jak jest satysfakcjonująca lektura”³⁵². Już pobieżna obserwacja zestawień tabelarycznych upoważnia do wniosku, że badani uczniowie nie wyróżniają się wysokim poziomem kompetencji czytelniczej i zaangażowania. Bardzo ważny wydaje się znaczący odsetek niechętnych czytaniu literatury historycznej. Warto zauważyć, że w tej grupie było dwukrotnie więcej gimnazjalistów niż uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Z kolei analiza wskaźników określających wybory lekturowe pozwala na stwierdzenie, że choć uczniowie szkół ponadgimnazjalnych częściej rekomendowali książki do czytania, to jednak niewielka liczba polecanych przez nich tytułów świadczy o mniejszym zainteresowaniu literaturą historyczną.

Wyniki badań ujawniają przede wszystkim bezwzględna dominację lektur szkolnych. Pierwsze miejsce na liście wskazań uzyskała powieść historyczna Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*, niewiele ustępując książce Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec* (wybieranej głównie przez dziewczęta). Drugi pod względem popularności typ literatury to proza historyczna o II wojnie światowej, należąca do literatury faktu (*Kamienie na szaniec*, *Dywizjon 303*, *Medaliony*). Widoczne jest także zainteresowanie starożytnością, o czym świadczy obecność w końcowej części rankingu dwóch lektur, tj. *Iliady* i *Mitologii*.

Łukasz Michalski, który jako historyk analizował wybory lekturowe uczniów, doszedł do ważnego dla edukacji humanistycznej wniosku: „polska współczesna młodzież palmę pierwszeństwa daje tradycyjnej dziewiętnastowiecznej powieści historycznej, a szczególnie jej przygodowej odmianie”³⁵³. Potwierdziły to wyniki moich badań, gdyż w rankingu najczęściej polecanych książek o tematyce historycznej na czołowych miejscach znalazły się właśnie powieści Sienkiewicza.

Wspomniany badacz, zwracając uwagę na charakter przekazu, jaki niosą książki historyczne najchętniej czytane przez młodzież, zauważa: „mamy tu do czynienia z pozytywnym odbieraniem przez uczniów tekstów afirmujących tradycyjnie rozumiany patriotyzm bohaterski, tzw. tradycję romantyczną w myśleniu o Polsce i powinnościach Polaków, czyli [...] afirmację wartości tradycyjnych, a więc chrześcijaństwa jako systemu wartości moralnych, honoru rycerskiego czy oficerskiego jako wzorca postępowania i sarmackiej polskości w sferze obyczajowej i kulturowej oraz pamięci o własnej martyrologii narodowej”³⁵⁴. Niski wskaźnik

³⁵² Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy – wspólnota symboliczna i społeczne dystanse* [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, A. Łuszczyk, Wrocław 2011, s. 167.

³⁵³ Zob. Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 51.

³⁵⁴ Tamże.

procentowy, jaki uzyskały w moich badaniach właśnie te lektury, pomimo ich znaczącej pozycji rankingowej, nie potwierdza do końca tej hipotezy.

Wyniki moich badań obrazują także zmianę funkcji literatury – odejście od tradycyjnej roli kreowania wzorców osobowych, dawania wskazówek życiowych, rozstrzygania, jak postępować, co jest dobre, a co złe. Także powieść historyczna straciła swoje uprzywilejowane miejsce w rankingu czytelniczym współczesnego pokolenia³⁵⁵. Jedną z tego przyczyn są zmiany, jakie dokonały się w rzeczywistości kulturowej ostatniego półwiecza, a szczególnie bujny rozwój mediów elektronicznych. Innym powodem odwrotu od beletrystyki historycznej jest większe nastawienie młodego pokolenia na teraźniejszość i przyszłość. Młodzież poszukuje książek o tematyce współczesnej, gdyż spodziewa się w nich znaleźć odpowiedzi na skomplikowane i aktualne problemy dzisiejszego dnia. Są też przyczyny tkwiące w samej strukturze powieści historycznej, np. zbyt duża objętość książek, sięgająca nawet 500 stron, dominacja warstwy narracyjnej nad dialogiem, przesycenie materiału powieści elementami historiograficznymi, archaizacja języka³⁵⁶.

Spadek zainteresowania lekturą prac historycznych jest funkcją ogólnego załamania czytelnictwa. Składa się na to wiele przyczyn, m.in. nawyki wyniesione z rodzinnego domu, rozwój kultury audiowizualnej, niewielka obecność czytelników książki w bibliotece, rola szkoły (postawa nauczyciela, który często „przerabia” lektury bez osobistego zaangażowania, uczy pod egzamin i testy). Książka o tematyce historycznej stawia przed autorem oraz czytelnikiem duże wyzwania: „Idealem literatury jest wprawdzie taka literatura, która będąc literaturą wyrażającą wyższe aspiracje autorów – jest łatwą lekturą dla odbiorcy. Ale do tego zdolni są tylko geniusze najwyższej miary”³⁵⁷. Podjęcie trudu lektury oznacza konieczność intelektualnej współpracy (dialogu) odbiorcy i twórcy. Dowcipnie ujął to autor *Srebrnych orłów*: „Ostatecznie, jeżeli ja się namęcę, to czy nie mam prawa wymagać [...], żeby i odbiorcy się nieco męczyli? Przecież dla nikogo nie jest obowiązkiem czytanie naszych książek, nie ma przymusu”³⁵⁸. Na czytaniu lektur szkolnych na lekcjach języka polskiego ciąży jednak odium przymusu, dlatego uczniowie pozostają wobec nich niechętni.

³⁵⁵ Por. D. Michulka, *Przeboje edukacji polonistycznej*, Wrocław 2001, s. 9. Na podstawie badań Łukasz Michalski wnioskuje, że powieści historyczne zajmują siódmą pozycję w rankingu preferencji czytelniczych młodzieży (ok. 30% wskazań). Zob. tegoż, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 43.

³⁵⁶ Na temat zmian sposobów czytania *Trylogii* pisał S. Bortnowski, zwracając uwagę, że dla młodzieży sprzed 25 lat Sienkiewicz uznawany był za pisarza bezapelacyjnie pierwszego, odczytywanego patriotycznie. Natomiast w kontekście badań nad czytelnictwem w 2000 r. i badań samego autora w 1995 r. zauważa się niechęć do *Potopu* jako książki archaicznej, nudnej i niezrozumiałej i znaczny spadek czytelnictwa powieści Sienkiewicza. Por. S. Bortnowski, *Od czytelniczego tryumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” H. Sienkiewicza)...*

³⁵⁷ T. Parnicki, *Historia w literaturę przekuwana*, Warszawa 1983, s. 241.

³⁵⁸ Tamże, s. 239–240.

Moje badania pozwoliły wyłonić niewielką grupę czytelników, którzy niezależnie od szkolnego obowiązku szukają lektur zgodnie ze swymi zainteresowaniami i potrzebami. Wybierają książki o tematyce historycznej, najczęściej spoza kanonu³⁵⁹. Lubią czytać, gdyż tego typu lektury przede wszystkim są – jak wielu z nich twierdzi – ciekawe i „wciągające”, zawierają interesujące realistyczne wątki, dzięki nim można w łatwy sposób nabyć dużą wiedzę. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: *dowiadam się o dziejach Polski i świata; poszerzają moją wiedzę; są potrzebne w odkrywaniu historii; dzięki książkom poznajemy losy postaci historycznych i życie w dawnych czasach*. Takie lektury pobudzają i rozwijają wyobraźnię, pozwalają się „przenieść” w dawne czasy, można z nich nauczyć się więcej niż z podręczników, pomagają w przyjemny sposób dowiedzieć się wielu ważnych faktów: *czytając te książki – przyznaje uczennica klasy III gimnazjum – uczę się i poznaję dawne rzeczy, czerpię z nich wiedzę*.

Dzięki czytaniu książek o tematyce historycznej młodzież bardziej lubi samą historię. Przeszłość zapisana na kartach literatury staje się częścią osobistego doświadczenia uczniów. Warto odkrywać wielość możliwości spotkania z książką; szanując gusty młodych czytelników, docenić chęć lektury i radość płynącą z czytania. Przywróćmy zatem – jak od lat apeluje S. Bortnowski – „urodę uczniowskiego czytania” i otwórzmy się na prywatność³⁶⁰.

Moje badania pokazują, że tylko nieliczni uczniowie gimnazjum i liceum są zainteresowani historią, która dla nich okazuje się ciekawa, a może być nawet fascynująca.

Warto zastanowić się, czy szkoła choć w niewielkim stopniu budzi pasję i wrażliwość, potrafi zaciekawić historią, proponując młodzieży za pośrednictwem utworów literackich refleksję o naszej narodowej i europejskiej przeszłości. Aby dokładniej zbadać to zagadnienie, konieczne było odwołanie się do doświadczeń uczniowskiego odbioru literatury czytanej w ramach obowiązku szkolnego.

³⁵⁹ Na początku 2010 r. przeprowadziłam badania sondażowe w bibliotekach publicznych i szkolnych Rzeszowa i Sandomierza. Wyniki potwierdziły moje wnioski na temat niewielkiego zainteresowania książkami o tematyce historycznej. Najczęściej uczniowie wypożyczają lektury wskazane przez nauczycieli, książki o tematyce historycznej wybierają przygotowujący się do konkursów przedmiotowych lub maturzyści do ustnych prezentacji. Dużą popularnością cieszą się publikacje z zakresu II wojny światowej, Holokaustu, hitlerowskich obozów pracy przymusowej i łagrów sowieckich, ruchu oporu, a także mitologie i legendy, historia starożytna, literatura batalistyczna (walki na morzu i batalie polskich lotników).

³⁶⁰ Zob. S. Bortnowski, *Zagrożenia polonistyki szkolnej w najbliższym ćwierćwieczu* [w:] *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. D. Karkut, T. Pólichłopek, Rzeszów 2010. Ten postulat stał się również jedną z przewodnich myśli książki A. Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

ROZDZIAŁ VI

Czytanie książek historycznych przez młodzież

Czytanie książki to nie tylko sam proces zapoznawania się z postaciami, fabułą, językiem, ale również cała suma refleksji i przeżyć towarzyszących zgłębianiu elementów świata przedstawionego. Literatura jest miarą życia, dostarcza sensu, pewnej dyspozycji intelektualnej – przekonuje Ryszard Koziołek, obrazowo opisując ów fenomen spotkania pisarza z przeszłości ze współczesnym czytelnikiem, jaki ma miejsce w akcie lektury: „pisarz sprzed czterystu lat nie pisał dla mnie, nic o mnie nie wiedział i nie mógł wiedzieć. Ja czytałem jego słowa po czterech wiekach i traktuję je tak, jakby były pisane wyłącznie dla mnie”³⁶¹.

Czytanie książek przez uczniów należy rozpatrywać – zdaniem Zofii Zasackiej – w kontekście dwóch sytuacji czytelniczych związanych z odmiennymi uwarunkowaniami i motywacjami czytelniczymi. „Pierwsza to czytanie poza obowiązkami szkolnymi, kierowane przede wszystkim własnym wyborem ucznia, jego indywidualnymi zainteresowaniami i potrzebami ukształtowanymi w wyniku przyjmowania przez ucznia kulturowych wzorów praktyk czytelniczych w jego środowisku społecznym, przede wszystkim w rodzinie i w kręgach rówieśniczych. Druga sytuacja czytelnicza ulokowana jest w ramach obowiązku szkolnego, określana wymogami programu szkolnego i oczekiwaniami formułowanymi przez nauczyciela, aspiracjami edukacyjnymi i stosunkiem ucznia do lekcji języka polskiego. Na obydwie sytuacje czytelnicze mają wpływ indywidualne kompetencje językowe, poznawcze i kulturowe ucznia, motywacje czytelnicze, dostęp do książek i informacji o nich”³⁶².

Warto dokonać rozróżnienia między „czytaniem” a samym „aktem lektury”. Akt lektury jest postawą czytelniczą, jednostkowym doświadczeniem, zjawiskiem nieskończonym, wielokrotnym i niepowtarzalnym³⁶³. Akt lektury – zdaniem Jana Tomkowskiego – „stanowić powinien rytuał odprawiany bez pośpiechu, w sprzyjających warunkach i tylko wówczas, gdy gotowi jesteśmy do wyłączenia się z otaczającego świata. Musimy przygotować się na to, że

³⁶¹ R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą...*, s. 11.

³⁶² Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 55.

³⁶³ Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

książka nas pochłonie, zakłóci rytm codzienności, oderwie od innych zajęć³⁶⁴. Jednocześnie, przywołując hermeneutykę filozoficzną H.G. Gadamera, należy uwzględnić wpływ na lekturę doświadczenia jako procesu trwającego przez całe życie człowieka, wiążącego się z rozwojem jego tożsamości. Doświadczenie humanistyczne zdobywamy na drodze rozumienia i interpretacji tekstów kultury: „Rozumienie świata kulturowych tekstów nie oznacza cofania się ku minionej epoce, lecz wkraczanie naszej współczesności w świat tekstu”³⁶⁵. Podejmując dialog z tekstem (z tradycją), budujemy pomost między przeszłością a terażniejszością. W wyniku czytania literatury historycznej kształtuje się postawa wobec tradycji: „jeśli człowiek jest czytelnikiem dzieła z przeszłości, wówczas – jak mówi Iwona Morawska, opierając swe twierdzenia na teorii Gadamera – tradycja nabiera życia dzięki rozpoznaniu i uznaniu jej obecności w czytany tekście. Jej nośnikiem jest ciągłość pamięci, zarówno tej zbiorowej, jak i indywidualnej”³⁶⁶.

Nielatwo jest na języku polskim uświadomić uczniom żyjącym współczesnością, że przeszłość w sposób naturalny wpisuje się w terażniejszość. Polonista może wspierać działania historyka w rozwoju świadomości historycznej uczniów, dlatego warto, żeby poznał stosunek uczniów do historii. W diagnozie tej przydatne będą dwie kategorie historyczne stosowane przez Reinharda Kosellecka, tj.: „przestrzeń doświadczenia” i „horyzont oczekiwań”³⁶⁷. Pojęcia te opisują proces uhistorycznienia człowieka, ale też wiążą się z odbiorem tekstów kultury należących do tradycji. W przestrzeni doświadczenia mieści się nasz stosunek do aktualnej sytuacji kulturowej i politycznej; to w niej dociera do nas przekaz o tradycji. Z kolei horyzont oczekiwań odnosi się do projektów naszych przyszłych działań. Projekty, do których zmierzamy, formułujemy na podstawie naszych pragnień i doświadczenia.

Uczniowie doświadczają historii, poznają i wartościują przeszłość poprzez lekturę tekstów odnoszących się do historii (opisujących ludzi, cywilizację

³⁶⁴ J. Tomkowski, *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa 2004, s. 21.

³⁶⁵ B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 139.

³⁶⁶ I. Morawska, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia – badania – metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 322.

³⁶⁷ Zob. R. Koselleck, „Przestrzeń doświadczenia” i „horyzont oczekiwań” – dwie kategorie historyczne [w:] R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, przekł. W. Kunicki, Poznań 2001, s. 359–388. Horyzont oczekiwań odnosi się także do odbioru literatury, pojęcie to sformułowane zostało przez Hansa Roberta Jaussa. Zob. H.R. Jauss, *Historia literatury jako prowokacja*, przekład M. Łukasiewicz, Warszawa 1999, s. 145–146. Por. R. Handke, *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich* [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki i J. Sławiński, Wrocław 1977, s. 93–104; tenże, *Utwór fabularny w perspektywie odbiorcy*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1982.

i kulturę, nawiązujących do ważnych wydarzeń na przestrzeni epok historycznych). Anna Włodarczyk zwraca uwagę na to, że „Lektura tekstu za każdym razem będzie stawiać czytelnika wobec innego doświadczenia, które bezpowrotnie go odmieni, tak jak nie uda mu się już nigdy powrócić do pierwszej lektury tekstu”³⁶⁸.

Poszukiwanie i odkrywanie tajemnic przeszłości można określić jako podróż duchową w czasie i przestrzeni. Podróżowanie jest wpisane w życie człowieka – poznaje on piękno świata, zdobywa doświadczenie, mądrość; poprzez motyw podróży ukazany jest egzystencjalny wymiar człowieka, który chce zaspokoić ciekawość świata, ludzi, kultury. Także czytanie może być ujmowane jako wędrowanie, odbywanie podróży w celu poszukiwania przestrzeni duchowych, prowadzi wówczas do rozwoju tożsamości kulturowej odbiorcy³⁶⁹. Czytanie książek o tematyce historycznej jest podróżą szczególną – długą, pełną przygód i zaskakujących odkryć, prowadzącą do zdobycia doświadczenia historycznego, ale wymaga starannego przygotowania. Istotną rolę należałoby przypisać rozwijaniu myślenia historycznego i zdobywaniu wiedzy historycznej, które stanowią fundament wykształcenia humanistycznego. Zwraca na to uwagę wielu piszących na ten temat autorów: „Wiedza historyczna jest odpowiedzią na konkretne pytania, odpowiedzią, którą musi dać przeszłość; ale same pytania stawia i dyktuje terażniejszość – stawiają je i dyktują nasze aktualne zainteresowania i nasze aktualne potrzeby moralne i społeczne”³⁷⁰. Natomiast myślenie historyczne umożliwia odkrywanie i rozumienie humanistycznego wymiaru świata³⁷¹. Leszek Kołakowski twierdzi: „doniosłość zdarzeń z minionych epok mierzy się ich przypuszczalną wagą w formowaniu naszego świata”³⁷². Dlatego doświadczenie historyczne jako sposób ujęcia przeszłości wpływa na kształtowanie się przekonań na temat współczesności oraz pomaga w budowaniu wizji przyszłości.

Zastanawiając się nad tym, co ma wpływ na doświadczenie czytelnicze i dzięki czemu ma szanse stać się ono niepowtarzalnym spotkaniem z autorem i jego światem, z postacią, fabułą, językiem, Anna Burzyńska stawia pytanie:

³⁶⁸ A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm – humanizm – dydaktyka*, Kraków 2014, s. 30.

³⁶⁹ Pisze o tym B. Myrdzik, zob. tejeż, *W poszukiwaniu przestrzeni. Refleksje na temat czytania nie tylko „lektur szkolnych”* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia – badania – metodyka...* Zob. też: M. Rusek, *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna* [w:] *Doświadczenie lektury...*

³⁷⁰ Cyt. za: M.J. Ostaszewska, *Drogi nadziei. Polska proza historyczna z lat 1876–1939 wobec kryzysu kultury*, Warszawa 2009, s. 17.

³⁷¹ J. Topolski, *Świat bez historii*, Warszawa 1972, s. 193.

³⁷² L. Kołakowski, *Fabula mundi i nos Kleopatry* [w:] *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa 1990, s. 58.

„co możemy uczynić, by czytanie literatury stało się doświadczeniem «żywo odczuwalnym» [...] Jak spowodować, by pojawiło się w nas «pragnienie doświadczenia» w lekturze?»³⁷³. Wydaje się to szczególnie ważne i trudne w obliczu kryzysu czytelnictwa i niechęci uczniów do utworów z kanonu. Aby unikać schematów, gotowych rozwiązań dydaktycznych, warto poszukać bardziej aktualnych sposobów czytania i w ten sposób otworzyć się na nowe doświadczenia czytelnicze, na co zwraca uwagę wielu badaczy zajmujących się teorią i praktyką szkolnej lektury³⁷⁴.

1. Doświadczenie historii w lekturze objętej rygorami szkolnego przymusu

Jak słusznie zauważa Zofia Zasacka, „Sytuacja przymusu towarzysząca czytaniu lektur szkolnych powoduje, że te lektury są przede wszystkim postrzegane jako narzucone; z tego powodu uczniowie są wobec nich niechętni”³⁷⁵. Rosnąca awersja do lektur i do czytania³⁷⁶ nie tylko zmusza do zastanowienia się nad jej przyczynami, ale też jest okazją do refleksji na temat miejsca książek o tematyce historycznej w szkolnej lekturze, sposobów odczytywania i roli książki historycznej w życiu współczesnej młodzieży.

Ponad połowa ankietowanych przez mnie uczniów deklaruje niechęć do czytania książek o tematyce historycznej. Większość przyznaje, że nie lubi czytać żadnych książek. Uczniowie wolą filmy dokumentalne lub historyczne, książki bowiem nie odzwierciedlają według nich wszystkich wydarzeń tak dokładnie jak filmy.

Niespełna 30% badanych poleciłoby innym jako lekturę *Krzyżaków*, 20% *Kamienie na szaniec*, 10% *Quo vadis*, 8% *Potop*, 7% *Dywizjon 303*, 6% *Ogniem i mieczem*, zaś całą *Trylogię* tylko 3%. Młodzież nie sięga po lektury o tematyce historycznej. Uczniów nie ciekawi przeszłość. Pozostali preferują

³⁷³ A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] *Doświadczenie lektury.....*, s. 27.

³⁷⁴ Zob. np. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013; G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010, *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. B. Tomaszewska i in., Gdańsk 2012; L. Stetkiewicz, *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę – czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*, Toruń 2011.

³⁷⁵ Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa IBE, 2014, s. 113.

³⁷⁶ Zob. A. Has-Tokarz, *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)* [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006; A. Janus-Sitarz, *Stan nieczytania* [w:] *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009, s. 27–36.

inne książki: fantastyczne (*Wiedźmin, Harry Potter*), przygodowe, sensacyjne (*Zmierzch*), kryminalne, książki akcji, psychologiczne, biografie, książki współczesne (np. o problemach dzisiejszej młodzieży) bądź gazety, rzadziej wydawnictwa naukowe³⁷⁷.

Książki historyczne należą, zdaniem uczniów, do lektur trudnych w odbiorze, niezrozumiałych ze względu na język. Potwierdza to wypowiedź uczennicy klasy II gimnazjum: *Są one często pisane trudnym językiem i muszę sprawdzać co trzecie słowo w słowniku albo pytać się starszych. W ten sposób nie mogę się skupić na tekście, a nie wiedząc, co czytam, nie ma to sensu* (BD7 dz.). Pierwszą przeszkodą w czytaniu jest nuda towarzysząca lekturze: *Nie lubię czytać książek o tematyce historycznej, gdyż w większości są to książki nudne, napisane trudnym, naukowym językiem* (HA1 dz.). W ocenie uczniów tego typu lektury są zazwyczaj obszerne i czytanie ich pochłania zbyt wiele czasu: *są grube i nie mam czasu na ich czytanie* (BD21 dz.). Według respondentów ankiety w książkach historycznych znajduje się za dużo dat i „suchych” faktów: *Nie lubię czytać książek o tematyce historycznej, ponieważ zawierają za dużo dat i nazwisk, których nie pamiętam* (GB13 dz.). Z też powodu młodzież określa je jako nudne i nieciekawe, bo *nic się w nich nie dzieje*. Dochodzi zatem do wniosku, że nie warto ich czytać. *Na co dzień mamy dosyć problemów, po co zadrećcać się jeszcze cudzymi?! – pyta uczeń klasy III (AF20 chł.)*. Gimnazjaliści wolą czerpać wiedzę ze zwykłego podręcznika do historii lub z Internetu.

Zdarzają się jednak opinie osób deklarujących szersze zainteresowanie historią, lubiących czytać książki o takiej tematyce. Jak twierdzi uczennica klasy III gimnazjum, *Czytanie książek daje nam wiedzę i wzbogaca o nowe wiadomości o minionych latach*. Miłośnicy książek o tematyce historycznej cenią sobie tego typu lekturę: *im więcej książek przeczytam, tym mogę rozmawiać bardziej odważnie z innymi osobami na temat historii oraz mogę wytworzyć sobie poglądy – pisze uczennica klasy II gimnazjum*. Z kolei uczeń z klasy I liceum zauważa: *w książkach historycznych znajdują się informacje, które można łatwo zweryfikować, natomiast w Internecie takich informacji brakuje* (HG16 chł.). Nieliczni postulują nawet rozszerzenie kanonu lektur o dodatkowe pozycje o tej tematyce: *Uważam, że w dzisiejszych czasach w kanonie lektur powinno ukazać się dużo więcej lektur o podłożu historycznym, ponieważ*

³⁷⁷ Por. badania Zofii Zasackiej na temat czytania książek w czasie wolnym uczniów klas III gimnazjum w 2013 r. Spontaniczne wybory lekturowe dowodzą, że na mapie preferencji czytelniczych zdecydowaną przewagę ma literatura fantastyczna dla dzieci i młodzieży (fantastyka przygodowa), fantastyka dla dorosłych (fantasy, horror, thriller, science fiction). Kolejne miejsca w rankingu zajmują literatura obyczajowa dla dzieci i młodzieży, obyczajowe powieści romanse, literatura sensacyjno-kryminalna, literatura faktu, publikacje naukowe i popularnonaukowe. Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 101–110.

nie tylko uczą o przeszłości, ale również przekazują wartości, jakimi powinni kierować się współcześni ludzie (dz. kl. 3).

Recepcja książek historycznych pozwala zbadać, czy młodzież potrafi ocenić wartości literatury zanurzonej w historii, czy odbiera np. powieści z epoki jako współczesne, czy jako historyczne; jak rozumie pojęcie „powieść historyczna” i w jaki sposób ustosunkowuje się do tego typu literatury. Czy uczniowie i nauczyciele patrzą na powieści historyczne jako na dokument odtworzący epokę, czy też zauważają wizję z pogranicza prawdy i fantazji, napisaną np. „dla pokrzepienia serc”? Jakie inne odmiany literatury pokazującej czytelnikowi przeszłość potrafią wskazać? Czy czytelnicy książek o tematyce historycznej wyciągają wnioski z historii, czego szukają w tekstach odnoszących się do przeszłości, jakie oczekiwania współczesnego młodego człowieka spełnia literacka twórczość historyczna, czy kreuje wzorce postępowania, czy skłania do refleksji o charakterze filozoficznym i egzystencjalnym? Wolno sądzić, że niezmiennie reprezentatywna w doświadczeniu lekturowym uczniów pozostaje twórczość Sienkiewicza, stąd moje dalsze ukonkretnienie badań empirycznych.

2. Sienkiewicza lekcja historii

Od czasu ukazania się *Trylogii* Henryka Sienkiewicza (*Ogniem i mieczem* 1884, *Potop* 1886, *Pan Wołodyjowski* 1888) mało kto pozostawał wobec niej obojętny. W utworach tego autora szukano wzorów patriotycznych i moralnych, narodowej tożsamości. Uczono się z nich historii, jednocześnie zarzucono pisarzowi fałszowanie dziejów³⁷⁸.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku Sienkiewicz należał do najpoczytniejszych twórców literatury polskiej. Jego pisarstwo wyznaczało standardy patriotyzmu, przypisywano mu istotną rolę w kształtowaniu polskiej świadomości narodowej. Sienkiewiczowska wizja historii w *Potopie* sprzyjała traktowaniu tego utworu w szkolnej analizie jako dokumentu historycznego, książki „prawdziwej”³⁷⁹. Styl mityczny czytania *Potopu* objawiał się uznawaniem powieści za *sacrum*, Biblię narodową³⁸⁰. Typowy uczeń z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych jako odbiorca *Potopu* to zdaniem Stanisła-

³⁷⁸ Na temat stosunku Sienkiewicza do źródeł historycznych i do historii pisze w swych pracach Tadeusz Bujnicki. Zob. tegoż, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981 oraz *Sienkiewicz „powieści z dawnych lat”*. *Studia*, Kraków 1996.

³⁷⁹ S. Bortnowski, „*Potop*” w szkole. *Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza: wnioski dydaktyczne*, Warszawa 1988, s. 109–116.

³⁸⁰ Tamże, s. 104–108.

wa Bortnowskiego osoba, która przeczytała książkę z dużym zainteresowaniem i bez przymusu, która uznaje Sienkiewicza za pisarza wybitnego, szuka w dziele prawdy historycznej, patriotyzmu oraz beletrystycznych atrakcji. Treści historyczne i patriotyczne są takiemu odbiorcy bliskie, gdyż jest to książka „dla Polaków i o Polakach”, budząca uczucie dumy i godności narodowej. Bohaterowie Sienkiewicza to postaci ciekawe, które można polubić, a wyraziste kreacje wskazują na dużą znajomość ludzkiej psychiki i talent pisarski autora. Styl i język powieści również oceniane są przez wspomnianych młodych czytelników w samych superlatywach, choć dość ogólnikowo³⁸¹.

Kolejne badania Bortnowskiego, z 2002 roku, na temat czytelnictwa *Potopu* ujawniły niechęć do lektury. Uczniowie określali ją jako nudną, mało odkrywczą, niepasującą do dzisiejszych czasów. Wśród barier utrudniających czytanie odbiorcy wskazywali: niezrozumiały język, brak szybkiej akcji i zbyt wiele opisów. Pisarz został wręcz odrzucony przez młodzież³⁸². Wyniki sondaży przeprowadzonych wśród uczniów obnażyły także słabość szkoły. Śledząc obecność powieści Sienkiewicza na lekcjach języka polskiego, Bortnowski odnotował wiele niekorzystnych zjawisk, przede wszystkim związanych z brakiem czasu na jej omawianie: korzystanie z bryków, sięganie do adaptacji filmowej zamiast lektury³⁸³. Stereotypowe lekcje dotyczyły głównie faktografii, np. dziejów Kmicica, obrazu społeczeństwa polskiego (w notatkach uczniowskich pojawiały się zwykle: plan wydarzeń, opisy bitew, wątki miłosne, charakterystyka głównych bohaterów) itp.

Podjmując po dziesięciu latach temat badań Bortnowskiego, zdiagnozowałam postawy uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wobec twórczości noblisty. Pozwoliło mi to jednocześnie na refleksję dotyczącą sposobów czytania powieści historycznych Sienkiewicza na lekcjach języka polskiego. Do czego szkole potrzebny jest dziś Sienkiewicz? Czy znajomość dzieł tego pisarza jest nadal konieczna dla kształtowania polskiej świadomości narodowej?³⁸⁴

³⁸¹ Tamże, s. 133–134.

³⁸² Dłatego słusznie zastanawia się Tadeusz Bujnicki: „Czy miejsce Sienkiewicza jest już tylko na półce z książkami, które wypada mieć, ale niekoniecznie trzeba czytać? Czy jest to pisarz archaiczny, dziewiętnastowieczny, którego kontakt z współczesnością został już dawno zerwany? Czy jest niezbędnym elementem «listy lektur» szkolnych i obowiązkowych? Wreszcie, czy «życie» jego książek polega na obecności wśród popularnych «czytadeł» przygodowo-romansowych?”. Zob. T. Bujnicki, *Miejsce Sienkiewicza w polskiej literaturze i świadomości narodowej* [w:] *Po co Sienkiewicz?*..., s. 11.

³⁸³ S. Bortnowski, *Od czytelniczego tryumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” Henryka Sienkiewicza)*...

³⁸⁴ Podobne pytania padły podczas dyskusji poświęconej czytaniu Sienkiewicza w szkole, będącej częścią konferencji naukowej na temat Sienkiewicza. Zob. *Po co Sienkiewicz?*...

Prawie 50% badanych przez mnie gimnazjalistów i ponad 40% uczniów szkół ponadgimnazjalnych nie potrafiło bądź nie chciało dokonać analizy obrazów przeszłości ukazanych przez Sienkiewicza w powieściach *Krzyżacy*, *Potop* lub *Quo vadis*.

Wypowiedzi respondentów ankiety mówią o trudnościach, na jakie napotykały czytelnicy w odbiorze hermetycznego dla nich tekstu, gdy barierę stanowi zarówno język, jak i sama tematyka historyczna:

Nie czytałam ani „Quo vadis”, ani „Potopu”, tylko „Krzyżaków”. I nic na ten temat za wiele nie powiem, bo naprawdę nie rozumiem tej książki. Strasznie mnie zmęczyła (dz. kl. 3).

Jedynym dziełem, które czytałam, byli „Krzyżacy”, choć nie przeczytałam tego do końca, ponieważ przedstawienie przeszłości jest bardzo „flegmatyczne”. Dla naszego wieku nie jest to napisane językiem zachęcającym. Można przy tym zasnąć (dz. kl. 2).

Czytałam tylko „Krzyżaków” i bardzo długo ją czytałam. Nie mogłam się rzeźmować, chociaż był tam wątek miłosny, które dość lubię w książkach. Jednak jest ona napisana trudnym, jak dla mnie językiem i niezbyt mi się podobała (dz. kl. 3).

„Quo vadis” zaczęłam niedawno czytać, ale jak na razie jest nudne. Jest wiele nieznanich, archaicznych słówek, dlatego nie podobają mi się te książki (dz. kl. 3).

jakoś nie mogę się do nich przekonać, choć bardzo lubię czytać. Sienkiewicz moim zdaniem pisze językiem „ociężałym”, jego utwory czyta się niezwykle ciężko, długo. Choć może jeszcze nie rozumiem Sienkiewicza i jego stylu pisania (dz. kl. 1 LO).

Młodzi czytelnicy negatywnie oceniali także sposób przedstawiania postaci przez Sienkiewicza, czego przykładem jest wypowiedź uczennicy klasy II na temat *Krzyżaków*:

Rzeczą, która mi się nie podobała w tym dziele, była hiperbolizacja głównych bohaterów, jak i idealizacja Zbyszka (dz. kl. 2).

Tematyka określana jako „nudna” oznacza, że książka opowiada o problemach dla ucznia nieciekawych, odległych, nie oferuje wartkiej akcji czy dialogów. Jest też zbyt obszerna i zawiera za dużo opisów:

Jak dla mnie było trochę za mało akcji. Gdy czytam te opisy, to zasypiam, bo za dużo dat. Nie znam się na tym (dz. kl. 2).

Jedynym co może denerwować jest obszerność tych książek, która nie zawsze pomaga w lekturze powieści (chł. kl. 2 LO).

Krytyczne opinie o Sienkiewiczu dotyczyły oceny obrazów przeszłości:

Uważam, że autor wyobrażał sobie różne sytuacje z przeszłości, z czasów ważnych dla historii Polski, jednak osobiście go nie cenię (dz. kl. 1 LO).

Jak dla mnie nie są to ciekawe książki, a nasza przeszłość jest w nich przekolorowana (dz. kl. 3 LO).

Zniechęceni uczniowie zazwyczaj dochodzą do następującego wniosku:

Czytanie książek Sienkiewicza to strata czasu (dz. kl. 3 LO).

Często przerywają czytanie i zde gustowani nie kończą lektury, o czym piszą dwie uczennice z gimnazjum:

Z wymienionych książek przeczytałam tylko „Krzyżaków” i to nie do końca. Uważam, że jest to bardzo trudna powieść i mimo swoich wartości, nie podobała mi się (dz. kl. 3).

„Krzyżacy” były przedstawione bardzo rozwięzłe, dlatego też przeczytałam tylko 135 stron. Po prostu nie lubię książek o takiej tematyce (dz. kl. 2).

Twórczość Sienkiewicza w coraz mniejszym stopniu oddziałuje na młodego czytelnika (16%). Doceniając wartość historyczną powieści historycznych, uczniowie stwierdzają, że książki te nie są jednak adresowane do współczesnej młodzieży:

Jedyna powieść historyczna, jaka przychodzi mi do głowy, to Trylogia Sienkiewicza, ale mało kto z młodych ludzi chce to czytać (dz. kl. 3 LO).

Te książki nie są ciekawe. Mnie się nie podobają. Nie wiem dlaczego, ale może ze względu na wiek (chł. kl. 3).

Uważam, że stanowią one dużą wartość historyczną, ale nie dla obecnej młodzieży (dz. kl. 3).

Przejawem takiego myślenia jest podanie w wątpliwość wartości tych książek:

Nie podoba mi się „Quo vadis”, więc nie zauważam żadnej wartości tych książek (dz. kl. 3).

Pisarz zostaje odrzucony, co potwierdza następująca opinia uczennicy klasy III gimnazjum na temat jego książek:

Są nudne i nieciekawie przedstawione. Uważam, że powinny być wycofane ze spisu lektur (dz. kl. 3)³⁸⁵.

³⁸⁵ Por. S. Bortnowski, *Od czytelniczego tryumfu do wygnania...*

Powieści historyczne Sienkiewicza nie mają już tylu odbiorców co dawniej. Dziś ważną rolę odgrywają „książki chwili”, popularyzowane i adaptowane przez film, telewizję (stąd *Harry Potter*, powieści Tolkiena są czytane z entuzjazmem). „Dla młodych z XXI wieku, żyjących w przestrzeni multimedialnej, *Potop* – zauważa Stanisław Bortnowski – wydaje się książką archaiczną [...]. Czary i magia pokonują historię, a nieprawdopodobne stwory – bohaterów z krwi i kości”³⁸⁶.

Decydującym motywem sięgania po książki historyczne jest – według moich badań – potrzeba zaspokajania ciekawości intelektualnej, sięgnięcia do tego, co interesujące, a nawet sensacyjne. Uczniowie, którzy czytają książki Sienkiewicza, zazwyczaj patrzą na te powieści przez pryzmat treści historycznych (ok. 30%). Zwracają uwagę na odtworzone realia historyczne: wybitne postacie historyczne, ważne wydarzenia (np. sceny batalistyczne). Świadczą o tym następujące wypowiedzi na temat *Krzyżaków*, lektury najczęściej omawianej w gimnazjum:

W powieści pojawia się wiele postaci historycznych, takich jak: księżę Janusz, księżna Anna Danuta, Ulrych von Jungingen, królowa Jadwiga czy król Władysław Jagiełło. Ze źródeł historycznych wiemy, że były to znaczące postacie, które żyły w przeszłości i miały duży wpływ na losy Królestwa Polskiego. Są to bohaterowie bardzo ważni, bez których „Krzyżacy” nie byłiby tacy sami (chł. kl. 2).

Moim zdaniem – twierdzi uczennica klasy II liceum – warto przeczytać powieść „Krzyżacy”, ponieważ przybliży nam takie ważne wydarzenia, jak bitwa pod Grunwaldem, a także niezwykle znaczące postaci z historii Polski (Władysław Jagiełło, królowa Jadwiga) (dz. kl. 2).

Uczniowie zainteresowani historią wysuwają na plan pierwszy dwa istotne wydarzenia, które decydują o kompozycji *Krzyżaków* jako powieści historycznej:

Ramy czasowe utworu zamykają się pomiędzy rokiem 1399 (śmierć królowej Jadwigi) a 1410 (bitwa pod Grunwaldem) (chł. kl. 2).

Kolejna wypowiedź dokładniej opisuje okoliczności pierwszego z nich:

Księżna Anna Danuta na początku powieści przybywa do Krakowa na chrzciny królewskiego dziecka, które nie mają miejsca, ponieważ zarówno matka, królowa Jadwiga, jak i dziecko umierają (dz. kl. 2).

Czytelników beletrystyki historycznej interesuje życie w dawnych czasach, kultura, obyczaje i język:

³⁸⁶ Tamże, s. 128.

Z powieści Sienkiewicza można się dużo dowiedzieć, np. jakie były zwyczaje, tradycje, normy społeczne (dz. kl. 3).

Język tych powieści uległ archaizacji, co sprawiło, że wypowiedzi bohaterów wydają się być jeszcze bardziej autentyczne. Walorem tych lektur jest również to, że pokazują one kulturę opisywanych czasów, opisują budowlę, miasta, sposób zachowania się, tradycje (dz. kl. 2 LO).

Na podstawie zgromadzonego materiału badawczego można wywnioskować, że po przeczytaniu *Krzyżaków* uczniowie często poszerzali wiedzę na temat obyczajów średniowiecznych, czego przykładem jest wypowiedź ucznia klasy II gimnazjum na temat rycerzy:

W średniowieczu rycerze wytworzyli własną kulturę, mieli odrębne zwyczaje, poematy i tradycje, a jedną z nich było pasowanie na rycerza, gdzie giermek dostawał pas i ostrogi i stawał się oficjalnie rycerzem. Bohater „Krzyżaków” Zbyszko jako rycerz także dostał pas i ostrogi (chł. kl. 2).

Lekturę tę wysoko oceniają również uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, dostrzegając jej walory jako książki osadzonej w realiach historycznych:

książka Henryka Sienkiewicza pt. „Krzyżacy” dobrze pokazuje obraz Polski z XV w. Świadczą o tym dobrze spisane i przedstawione wydarzenia historyczne, wypowiedzi bohaterów oraz typowe średniowieczne obyczaje, m.in. turnieje rycerskie, zwyczaje dworskie, obyczaje (np. uwolnienie spod miecza Zbyszka). Na pewno ma dużą wartość historyczną (chł. kl. 3 LO).

„Krzyżacy” w ciekawy sposób pokazują obraz przeszłości. [...] dawne zwyczaje, stroje, zachowania i mentalność ludzi. Czytając tę lekturę, zwróciłam uwagę na obecność nieznanego nam już dziś tura, dowiedziałam się, co to znaczy rozpuszczać wici, solić mięso w beczkach (dz. kl. 1 LO).

Także w pozostałych powieściach historycznych zainteresowanie czytelników wzbudzały: kultura, obyczaje i wizerunek ówczesnych ludzi (20%).

Uważam, że książka pt. „Potop” Henryka Sienkiewicza jest bardzo ciekawa. Dużo dowiadujemy się z niej o życiu polskiej szlachty, o wyglądzie dworów i pałaców (dz. kl. 2).

W „Quo vadis” jest dobrze ukazana tyrania władzy i władza absolutna [...]. Kiedyś na lekcji historii pan przedstawił nam życiorys Nerona i zafascynowało mnie to, że był chory psychicznie i niepoczytalny, a mimo to był władcą, co wpłynęło źle na jego rządy (chł. kl. 3)

Uważam, że obrazy przeszłości w powieściach Henryka Sienkiewicza są bardzo fascynujące. Uczą nas, jak ludzie żyli w dawnych czasach. Zwracają naszą uwagę na warunki życia i to, że dawniej był podział na klasy. Ludzie biedniejsi

nie mieli takich samych praw jak ci bogatsi. Pokazuje również jak niewiele miały do powiedzenia kobiety (dz. kl. 3).

Historyczny sposób lektury cechuje czytelników, którzy zwykle uznają te powieści za dokument historyczny, wiernie odtwarzający epokę, oparty na rzetelnych źródłach:

H. Sienkiewicz wiernie pokazuje w powieściach obraz przeszłości. Pisząc swoje dzieła, czerpał wiadomości z wiarygodnych źródeł. Stosował język używany w okresie, w którym rozgrywa się akcja utworu. Opisywał postaci, przyrodę, budynki zgodnie z ówczesnymi realiami (dz. kl. 2 LO).

W „Krzyżakach” obserwujemy konflikt jagiellońskiej Polski z zakonem krzyżackim. Autor wiele informacji zaczerpnął z kronik np. Jana Długosza, a także innych historyków, np. Karola Szajnochy (dz. kl. 2 LO).

Sienkiewicz bardzo dokładnie przygotowywał się do każdej ze swoich powieści historycznych, dlatego są one rzetelnie napisane. Oddany jest w nich klimat epoki [...] Oprócz bohaterów fikcyjnych dużą rolę odgrywają postacie historyczne. Same wydarzenia pojawiające się w powieściach są istotne dla historii i w szczególowy sposób opisane, z towarzyszącymi im okolicznościami (dz. kl. 3 LO).

Zdaniem tej grupy respondentów Sienkiewicz relacjonuje historię, a jego powieści stanowią źródło wiedzy o przeszłości. Należy jednak podkreślić, że opinie te były bardzo lakoniczne:

W „Ogniem i mieczem” Henryk Sienkiewicz ukazuje prawdę historyczną. Możemy dowiedzieć się o stoczonych bitwach i o zwycięstwach (chł. kl. 1 LO).

Te powieści dobrze przekazują współczesnemu pokoleniu obrazy przeszłości Polski oraz najważniejsze bitwy w dziejach naszego kraju (dz. kl.1 LO).

Ze świadomości historycznej czytelników wynika odmienne interpretowanie i krytyczne postrzeganie opisu przeszłości u Sienkiewicza. Nieliczni uczniowie dostrzegają różnice między kreacją pisarską a historią. Dojrzałą intelektualnie i przemyślaną wypowiedź na ten temat zaprezentował maturzysta:

nie można „Krzyżaków” czy jakichkolwiek powieści historycznych Sienkiewicza brać zupełnie serio jako przedstawienie jeden do jeden minionej epoki. Sienkiewicz, opisując bitwę grunwaldzką i wydarzenia z tego okresu, bazował głównie na kronikach Długosza, który urodził się 5 lat po bitwie, a jej przebieg znał tylko z przekazu słownego. Tak np. w książce czytamy o podstępnych Krzyżakach, kąpiących wilcze doły na swoim przedpolu, w rzeczywistości wojska krzyżackie i polskie dotarły na pole bitwy w bardzo zbliżonym czasie, a sama potyczka wyniknęła ponoć dość spontanicznie, więc na żadne kopanie dołów

nie mogło być czasu, ani możliwości. Podobnie dalej czytamy o śmierci Dypolda z Kiekrzyc (w książce bodajże Dypold von Kikieritz), miał on zaatakować polski orszak królewski, ale powstrzymany i zrzucony z konia przez Oleśnickiego miał zostać zabity cięciem miecza przez Jagiellę. Jest to niemożliwe, że w średniowiecznej Europie honorowy król chrześcijańskiego państwa zabija mieczem bezbronno, leżącego na ziemi rycerza, w dodatku samego przeciwko całemu orszakowi. Jest to historia albo wymyślona przez Sienkiewicza, albo przed Długosza, co się w kronikach zdarza (chł. kl. 3).

Jednak w kwestii oceny wartości obrazów przeszłości ukazanych w powieściach młodzież w większości reprezentuje postawę nierefleksyjną, połączoną z całkowitą aprobatą dla wizji pisarza. 60% badanych uznaje je za: szczegółowe, dokładne, wierne, prawdziwe, realistyczne, zgodne z rzeczywistością, rzetelne, oparte na źródłach historycznych.

Moim zdaniem – pisze uczeń klasy I technikum – obraz przeszłości w powieściach Henryka Sienkiewicza jest realny i dobrze ukazany. Pokazuje wydarzenia historyczne w bardzo prawdziwy sposób. Te powieści oparte są na faktach historycznych. Dzięki czemu obraz jest bardzo realny (chł. kl. 1).

Wartość obrazów przeszłości w powieściach Sienkiewicza oceniam bardzo wysoko, gdyż oddał on w swoich dziełach bardzo wiernie obraz Polski w danym okresie historycznym, sprawił, że czytelnik widział oczyma wyobraźni wydarzenia rozgrywające się na naszych ziemiach oraz wprowadza nas w atmosferę tamtych czasów (dz. kl. 2 LO).

Myślę, że H. Sienkiewicz opisywał fakty i opierał się głównie na prawdzie (dz. kl.1 LO).

Dlatego powieści te są zdaniem uczniów cennym źródłem poznania historii, przekazują wiedzę o przeszłości oraz pozwalają zrozumieć epoki historyczne:

Są bardzo wartościowe, uczą nas o przeszłości i ukazują życie ludzi w przeszłości (dz. kl. 3).

Wartość tych obrazów to wiedza, z której mogą korzystać przyszłe pokolenia (chł. kl. 3).

Wszystko, co w tych powieściach zawarte, zgadza się z moimi wiadomościami o tych czasach. Świat przedstawiony w powieściach Henryka Sienkiewicza ma wysoką wartość i uczy kolejne pokolenia wiele o minionych czasach, a jednocześnie wciąga ciekawą fabułą (chł. kl. 1 LO).

Czasami młodzi dokonują zabiegu „prywatyzacji” historii i odczuwają potrzebę bliskości z bohaterem:

Dla mnie – przyznaje uczeń II klasy liceum – są one pomocne w lepszym zrozumieniu historii czasów, jakie opisują. Wielka historia nie jest tak odległa, dzieje się ona przy bliskich nam bohaterach, a także królowie stają nam się bliżsi (chł. kl. 2).

Odczytanie powieści jako przekazu historycznego pozwala na dostrzeżenie szerokich aspektów oddziaływania tego typu lektury nie tylko na wiedzę, ale także i na poglądy czytelników:

Podoba mi się rola Jeremiego Wiśniowieckiego w powstaniu kozackim (dz. kl. 2 LO).

Interesuje mnie bitwa pod Grunwaldem, gdyż Polska pokonała wtedy zakon krzyżacki i chociaż sytuacja Polski się nie zmieniła za bardzo, to ja mam satysfakcję, że pokonaliśmy ich (dz. kl. 1 LO).

Wartość obrazów przeszłości w tych powieściach jest ogromna. Odzwierciedlają one najważniejsze cechy społeczne, kulturowe, pokazują mentalność ludzi, życie codzienne, sytuację polityczną, czy chociażby stan gospodarki. Kształtują one wyobrażenie o przeszłości współczesnych czytelników i są wspaniałym źródłem wiedzy do poszerzenia swoich zainteresowań. Ponadto pokazują treści patriotyczne, kształtują mentalność czytelnika, narzucają mu inny pogląd na sprawę niż zapewnia to podręcznik (chł. kl. 1 LO).

Uznanie dzieł Sienkiewicza za niekwestionowany i prawdziwie odtwarzający epokę dokument historyczny na ogół nie prowadzi do pytań o wiarygodność i rzetelność pisarza jako historyka. A przecież „beletrystyka historyczna nie może – zdaniem Zofii Budrewicz – być źródłem wiedzy o przeszłości narodu, ale jej wersją – interpretacją powstałą dla określonych celów artystyczno-ideologicznych. Nie powinna tym samym kreować pamięci historii jako jej źródło podstawowe, jedyne i ostateczne”³⁸⁷.

Historia a kreacja u Sienkiewicza

Literatura tworzona przez charyzmatycznych „kreatorów narodowej wyobraźni”, takich jak Sienkiewicz, Wyspiański czy Żeromski, odgrywała niebagatelną rolę w budowaniu narodowych mitów i narodowych stereotypów. Lektura powieści historycznej Sienkiewicza sprawiała, że: „Odbiorca poddany iluzjonistycznej narracji odkrywał w sobie spadkobiercę triumfu lub konstruktywnej ofiary bohaterów broniących swej ojczyzny, wolnych obywateli suwerennego

³⁸⁷ Z. Budrewicz, „Więcej Stonimskiego, a mniej Sienkiewicza”? Zagadnienie polskości w nauczaniu języka polskiego [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013, s. 260.

państwa”³⁸⁸. Pisarstwo Sienkiewicza, ujmując przeszłość w kompensacyjny mit, trafiało do oczekiwań i potrzeb polskiego czytelnika. Oddziałując na polską świadomość narodową, stanowiło jednocześnie przedmiot sporów. Zjadłej krytyki nie szczędzili autorowi *Trylogii* m.in. Witold Gombrowicz i Czesław Miłosz, dostrzegając w tej literaturze o historii nie tylko zaściankowość i polski prowincjonalizm, ale przede wszystkim zgubny wpływ tradycji szlacheckiej (sarmackiej) na utrwalaony system wartości narodu jako wspólnoty opartej na podstawach tradycji historycznej³⁸⁹. Znaczący twórca Sienkiewicza Ryszard Koziółek wyjaśnia, że zamysł „przepisywania historii” przez Sienkiewicza polegał na tym, „aby krzepiła jako obietnica nawrotu koniunktury”, powracając w „wariancie sarmackim – pewnym siebie, suwerennym politycznie”³⁹⁰. Z kolei Stanisław Bortnowski podkreśla: „Trylogia to wrota w przeszłość, to mit Polski samodoskonalącej się i zawsze niepodległej, opowiedziany środkami literatury popularnej”³⁹¹.

Bardzo rzadko dostrzegali to uczniowie, zwracając uwagę na obrazy historii w powieściach Sienkiewicza. 14% badanych uznaje wizerunek historii za nie do końca zgodny z prawdą (lekkoburawiony, a nawet bezkrytyczny). Uczniowie piszą więc:

niektóre wydarzenia mogą być niezgodne z historycznymi (dz. kl. 1 LO).

autor dobrze ubarwia historię Polski (dz. kl. 2).

Sienkiewicz pięknie odwzorowuje historię, lekko ubarwioną, lecz jednak historię (chł. kl. 4 technikum).

Niektórzy dokładniej analizują warsztat pisarski autora *Trylogii*, zwracając uwagę na znaczenie schematów fabularnych:

Akcja zawsze trzyma w napięciu, miłość zawsze jest idealna, a nasi bohaterowie poświęceniem osiągają sukces (dz. kl. 3 LO).

Sienkiewicz podczas tworzenia swych powieści korzystał z dobrze opracowanych źródeł, dlatego opisane wydarzenia oraz postacie realistyczne są dość zgodne z rzeczywistym stanem. W „Potopie” bardzo dokładnie możemy poznać sarmacki świat, który okazuje się być zarazem fascynującym, jak i przerażającym

³⁸⁸ R. Koziółek, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2009, s. 388.

³⁸⁹ Por. J. Rusin, *Nagonki na Sienkiewicza. Od Brzozowskiego i Nalkowskiej do Gombrowicza i Miłozza*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 2, s. 39–43. Wątek sporu o Sienkiewicza podejmuje też Stanisław Bortnowski. Zob. tegoż, „Potop” w szkole..., s. 18–22.

³⁹⁰ R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą...*, s. 246.

³⁹¹ S. Bortnowski, *O wartościowaniu literatury w szkole – spontanicznym i refleksyjnym* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 37.

cym (pijaństwo, burdy, lenistwo). Pisarz troszkę wyolbrzymia niektóre fakty, tj. obronę Częstochowy, jednakże skłania nas to do głębszej refleksji nad tymi wydarzeniami. Z powieści Sienkiewicza można czerpać wiele na temat historii, jednakże nie można być w tym bezkrytycznym (dz. kl. 2 LO).

Badani dochodzą zatem do wniosku, że powieści Sienkiewicza:

Są dosyć wiarygodne, jednakże niektóre fakty są niezgodne z historią (chł. kl. 1 LO)

Nie można ich traktować jak podręcznika, ale na pewno wiele mogą powiedzieć o realiach ówczesnego świata (dz. kl. 3).

Interesującą i dojrzałą wypowiedź na temat sposobu kreacji postaci Sienkiewiczowskich przedstawiła uczennica klasy II gimnazjum, która wyraża się o pisarzu z uznaniem:

Osobiście bardzo lubię powieści H. Sienkiewicza. Uważam, że są one bardzo ciekawe i w dużej części wydarzenia historyczne są przystępnie opisane. Niestety bohaterowie powieści H. Sienkiewicza są bardzo wyidealizowani, a wrogowie Polski są zawsze źli, mordercy i okrutnicy, a Polacy są zawsze dobrzy, mężni, bogobojni itd. Jednak każdemu polecam lekturę książek Sienkiewicza (dz. kl. 2).

Sienkiewicz jako wielki opowiadacz historii umiejętnie eksponował zdarzenia gloryfikujące naszą narodową przeszłość, co dostrzegali nieliczni uczniowie:

W „Krzyżakach” Sienkiewicz przedstawił jedno z największych zwycięstw militarnych Polski. W „Quo vadis” jest ukazany los pierwszych chrześcijan w Rzymie za cesarza Nerona (los Polaków pod zaborami). Potop przedstawia sytuację beznadziejną, z którą Polacy potrafili sobie poradzić (chł. kl. 3 LO).

wszystkie opisują zmagania, wojny Polaków z innymi państwami. Podają, że Polacy to waleczny naród, który nie da się łatwo pokonać (chł. kl. 1 LO).

Uczniowie niekiedy zauważają funkcję zastosowanej przez pisarza fikcji, według nich stanowi ona iluzję z pogranicza prawdy i fantazji, jest źródłem pokrzepienia serc i kształtowania świadomości Polaków (10%):

Jest ukazane tutaj znaczenie tradycji dla ugruntowania świadomości narodowej. Cykl ten powstał, gdy Polska znajdowała się pod zaborami i autor pragnął przywrócić godność narodowi i pisać „ku pokrzepieniu serc” o czasach, kiedy patriotyzm Polaków uratował zagrożoną ojczyznę (dz. kl. 2 LO).

Sienkiewicz pisał ciekawie, choć jak wiadomo „ku pokrzepieniu serc”, więc co polskie było „podkoloryzowane” w jego powieściach (dz. kl. 2 LO).

Pisarstwo Sienkiewicza uczniowie postrzegają w kontekście ideowo-politycznym, pisząc o jego oddziaływaniu na życie społeczne i narodowe Polaków na przestrzeni stulecia:

U Sienkiewicza generalnie tego typu drobne rozminięcia z prawdą są dość powszechne, przy czym odpowiedź na pytanie „dlaczego?” tkwi w genezie powstania tych dzieł. Czy u Matejki, czy u Sienkiewicza powód i cel był podobny, prawda historyczna nie liczyła się tak bardzo, jak ogólne wrażenie wywołane utworem czy obrazem, chodziło przede wszystkim o poprawienie kondycji społeczeństwa polskiego (chł. kl. 3 LO).

Uczniowie akceptują intencje Sienkiewicza, który afirmuje polskość i patriotyzm: *Poleciłbym książkę „Potop”, dlatego że mamy tam potwierdzenie waleczności Polaków i ich miłości do ojczyzny – twierdzi uczeń klasy II gimnazjum.*

Uważam, że powieści Sienkiewicza znacząco wpłynęły na wiele pokoleń. Młodzi identyfikowali się z bohaterami książek i czerpali z nich pozytywne cechy (chł. kl.1 LO)

Uczniowie dostrzegają istotną rolę autora *Trylogii* w kształtowaniu świadomości historycznej i narodowej tożsamości także współczesnych czytelników, co nadaje tej twórczości wymiar uniwersalny i ponadczasowy:

Jest bardzo ważna, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, kiedy zapominamy o własnym pochodzeniu (dz. kl. 3 LO).

Henryk Sienkiewicz pięknie opisywał przeszłość Polski w swoich dziełach. Jego powieści mają ogromną wartość dla wszystkich Polaków (dz. kl. 1 LO).

Należy zauważyć schematyczność tych wypowiedzi, zawierają zazwyczaj sformułowania ogólnikowe i stereotypowe, bez śladu refleksji na temat tego, czym jest polskość, jakie są nasze cechy narodowe i na czym polega nasz charakter narodowy:

Powieści Sienkiewicza są bardzo cenne dla Polaków, bo ukazują prawdziwe historie narodu polskiego (dz. kl. 3).

Są ważnym elementem historii polskiej i samych Polaków (dz. kl. 3 LO).

Uczniowie nie tylko odbierają powieści w perspektywie historycznej, ale nadają im sens współczesny, aktualizując przesłanie Sienkiewiczowskie:

Uważam, że tego typu książki są i będą zawsze potrzebne. Każdy człowiek uważający się za Polaka czy Europejczyka powinien znać historię ziemi, na której mieszka (chł. kl. 3).

Wartość obrazów przeszłości ukazanych w dziełach tego pisarza jest:

bezcenna, mimo że wielu historyków zarzuca Sienkiewiczowi brak dokładności i wprowadzenie do akcji utworów postaci fikcyjnych. Wiele przedstawionych przez niego wydarzeń ma istotne znaczenie dla spostrzegania historii i utrzymywania w pamięci (dz. kl. 3 LO).

Niektórzy czytelnicy beletrystyki historycznej (16%) wyciągają wnioski z historii, szukają w przeszłości wzorców postępowania dla współczesnego człowieka:

H. Sienkiewicz jest jednym z autorów, którego dzieła mają wielką wartość historyczną. Obrazy przeszłości zawarte w jego dziełach pozwalają poznać naszą historię, rozwijają wyobraźnię [...] pozostają na długo w naszej pamięci, kształtując nasze poglądy na przedstawioną rzeczywistość, fakty i wydarzenia (chł. kl. 2 LO).

Sienkiewicz postrzegany jako wychowawca narodu pokazujący, jak żyć, i kształtujący postawy godne naśladowania:

Uważam, że rzeczywistość przedstawiona w utworach Sienkiewicza jest cenna dla Polaków, bo może ich wiele nauczyć (dz. kl. 3).

Jest to jedna z największych wartości polskiej literatury. Wychowują się na niej kolejne pokolenia, ucząc się tym samym patriotyzmu i postaw obywatelskich (chł. kl. 3 LO).

Znaczna część respondentów ankiety (18%) przyznaje, że ze względów patriotycznych chce żyć problemami ważnymi dla kraju i dlatego właśnie wybiera jako lekturę książki historyczne Sienkiewicza:

Uważam, że to dobre patriotyczne opowieści historyczne – twierdzi uczeń klasy I liceum – przedstawiające dawne dzieje Polski w chwilach jej siły i słabości (chł. kl. 1).

Zdaniem badanych opisane w powieściach Sienkiewicza wizje historii:

Umożliwiają przeniesienie się w dawne czasy i wczucie się w rolę poszczególnych bohaterów, poznanie męstwa i wielkości naszych przodków, by w konsekwencji docenić ich poświęcenie dla obrony ojczyzny i wartości narodowych (na temat Krzyżaków i Potopu, chł. kl. 2 LO).

Uczniowie często odwołują się do postawy patriotycznej, dokonując oceny pisarstwa Sienkiewicza ze współczesnej perspektywy, co ilustruje wypowiedź maturzystki:

Uważam, że wartość tych obrazów w powieściach Sienkiewicza jest bardzo cenna dla polskiego narodu, każdy z nas powinien znać dzieje Polski, pamiętać

o ważnych wydarzeniach z okresu przeszłości. Ważne jest, abyśmy z dumą mówili o naszym kraju, dbali o jego dobrą sławę, o tradycję, nie zapominali o tych, którzy walczyli za naszą ojczyznę. Utwory H. Sienkiewicza wzbogacają naszą wiedzę o ważnych dla Polski wydarzeniach, przypominają, czym jest dla nas ojczyzna, nakłaniają do refleksji (dz. kl. 3 LO).

Jak zachować właściwe proporcje w wartościowaniu dorobku autora *Trylogii* i spojrzeć na pisarstwo Sienkiewicza jako na problem aktualny, zarówno edukacyjny, jak i w szerokim znaczeniu tego słowa świadomościowy? Nie chodzi o poszukiwanie odwzorowań i porównywalność sytuacji. Ważnym problemem jest pokazanie ich nośności i aktualności, mimo różnicy czasowej i kulturowej.

Powieść historyczna jest przede wszystkim beletrystyczną rekonstrukcją przeszłości. Popularność wielu książek historycznych, np. Sienkiewicza, nie wynika z zawartych w nich treści historycznych, wręcz przeciwnie, jest spowodowana czynnikami literackimi: rysunkiem literackim postaci bohaterów, wartką akcją, sensacyjną fabułą – walorami niezależnymi od epoki, w której zostali umieszczeni bohaterowie³⁹².

Ewa Kosowska twierdzi: „Teksty Sienkiewicza mają charakter wybitnie interaktywny – bez uruchomienia czytelnicznej inwencji twórczej ujawniają jedynie niewielką część swoich walorów. Każde jego dzieło jest swoistym programem, z którego użytkownik może korzystać zgodnie z własnymi możliwościami. Może więc zatrzymać się na warstwie fabularno-przygodowej, może dotrzeć do mniej lub bardziej ukrytych przesłań, może wreszcie wejść w obszar refleksji nad językiem używanym przez pisarza, a wtedy praktycznie wielość poziomów jego odbiorczej aktywności staje się nieograniczona”³⁹³.

Siła wyobraźni i kreacji, zamiłowanie do scen batalistycznych oraz umiejętność sugestywnego i plastycznego ich przedstawiania to walory powieściopisarstwa historycznego Henryka Sienkiewicza. Dostrzegli je jednak nieliczni uczniowie. Dla tej grupy odbiorców ważniejsza niż wartość historyczna (bądź równie ważna) jest warstwa artystyczna powieści: kreacja bohaterów (15%), język, opisy (10%), komizm, fantazja (8%):

Trylogia Sienkiewicza [...] poza wartościami historycznymi reprezentuje świetny styl pisarski (chł. kl. 3 LO).

„Krzyżacy” H. Sienkiewicza to książka, która jest miejscami ciekawa, najbardziej zainteresował mnie język, jakim mówi się w tej książce (dz. kl. 2).

³⁹² Tamże, s. 187.

³⁹³ E. Kosowska, *Literatura jako helm relaksacyjny* [w:] *Sienkiewicz – pamięć i współczesność*, red. L. Ludorowski, H. Ludorowska, Z. Mokranowska, Lublin 2003, s. 110.

„Ogniem i mieczem”, oprócz tego, że dostarcza czytelnikowi informacji historycznych, bawi poprzez zawarte w utworze elementy komizmu (dz. kl. 4 technikum).

Sienkiewicz szczegółowo opisywał historyczne fakty, wplatając w nie historie swoich bohaterów. Fakty i wydarzenia przez niego opisane przyciągają uwagę, bo nie są opisane jako „suche fakty”, ale jako zdarzenia odczuwalne przez ludzi. Autor pokazuje emocje postaci i ich odczucia związane z wydarzeniami. Konsekwencje ludzkich decyzji, śmierć, ból, wojna. Jest to opisane bez koloryzowania i ubierania w podniosłe słowa (dz. kl. 3 LO).

H. Sienkiewicz bardzo trafnie opisuje przeszłość, stosując dużą liczbę opisów, dzięki którym możemy sobie lepiej wyobrazić życie w tamtych czasach. H. Sienkiewicz ciekawie opisuje historię (dz. kl. 3).

Uczniowie zwracają uwagę na plastyczność i sugestywność literackich opisów historii:

Wartość obrazów przeszłości w powieściach H. Sienkiewicza oceniam bardzo wysoko, gdyż oddał on w swoich dziełach bardzo wiernie obraz Polski w danym okresie historycznym, sprawił, że czytelnik widział oczyma wyobraźni wydarzenia rozgrywające się na naszych ziemiach, oraz wprowadził nas w atmosferę tamtych czasów (dz. kl. 2 LO).

Doceniają autentyzm i wiarygodność opisów:

Dużo opisów sprawia, że książki te stają się autentyczne, ciekawie przedstawiają dany okres (dz. kl. 1 LO).

Są one bardzo rzeczywiste i pokazują życie w innym czasie niż teraz, wplatając inne fikcyjne wątki pomiędzy prawdziwe wydarzenia (dz. kl. 3).

Tło historyczne w powieściach Sienkiewicza jest ukazane bardzo dokładnie, szczegółowo [...]. Opisy przeszłości są ciekawe, dynamiczne. Nie składają się wyłącznie z suchych faktów jak podręczniki. Podobają mi się (dz. kl. 1 LO).

Odbiorcy wrażliwi na piękno języka potrafią docenić sceny i sytuacje pozwalające na wydobycie fragmentów śmiesznych i zabawnych:

Ogniem i mieczem [...] dostarcza czytelnikowi informacji historycznych, bawi poprzez zawarte w utworze elementy komizmu. Z fantazją ukazana jest postać Zagłoby, która wprowadza do utworu wiele humoru (dz. kl. 4 technikum).

Dla czytelników Sienkiewicza ważna jest również zapewniana przez lekturę możliwość pogłębiania życia uczuciowego, wzruszeń i rozrywki. Spotykamy się wówczas z wypowiedziami o charakterze emocjonalnym. W *Krzyżakach*, uczniowie często chwalą wartką akcję, interesującą fabułę (40%):

„Krzyżacy” to wciągająca, wręcz niesamowita, pełna gagów i zwrotów akcji książka (chł. kl. 1 LO).

Są tam interesujące wydarzenia i wiele fascynujących wątków (dz. kl. 1 LO).

W „Krzyżakach” jest dużo niezwyklej akcji. Mój wujek i siostra do tej pory się zaczytują (dz. kl. 3 LO).

Uważam, że „Krzyżacy” to jedna z najlepszych polskich książek historycznych. Henryk Sienkiewicz ukazał czytelnikom w ciekawy sposób dzieje bohaterów. Powieść ta wzrusza, a dla fana historii polskiej jest z pewnością dobrym sposobem na spędzenie nudnego wieczoru. Dodatkowo potencjalnemu czytelnikowi dostarcza przydatnej wiedzy historycznej i kulturowej (dz. kl. 1 LO).

Na temat *Quo vadis* liczni ankietowani wyrażali pozytywne opinie, świadczące o emocjonalnym nastawieniu do czytania:

Moim rówieśnikom poleciłabym książkę pt. „Quo vadis”, ponieważ jako jedyna najbardziej utkwiała mi w pamięci i jest ciekawa (dz. kl. 1 LO).

Jest bardzo ciekawa, fajnie się ją czyta. Wciąga czytelnika (dz. kl. 1 LO).

Jako jedyna z książek o tematyce historycznej przypadła mi do gustu i przyjemnie się ją czytało. Wszystko było ciekawie przedstawione (dz. kl. 1 LO).

Wypowiedzi uczniów ujawniają próby refleksyjnego stosunku do tej lektury, pozwalają rozpoznać poziom empatii czytelników:

Według mnie powieść „Quo vadis” jest piękną powieścią, podczas jej czytania można wyobrazić sobie wszystkie szczegóły, poznać przeszłość i życie w tamtych czasach, które mimo swego piękna miało też swoją ciemną stronę. Daje do myślenia jak żadna inna powieść historyczna (dz. kl. 1 LO).

Powieść „Quo vadis” pozwala nam poczuć katolicką tożsamość, korzenie naszej wiary, męczeństwo pierwszych chrześcijan oraz ich życie. Ponadto ukazuje historię Rzymu, ówczesną cywilizację, władców, poddanych, ich życie i życie codzienne (chł. kl. 2 LO).

Bardzo ciekawa, o bogatej tematyce, pozwala wczuć się w role bohaterów (dz. kl. 1 LO).

Powieść historyczna może ujawniać swoją uniwersalność poprzez sferę aksjologiczną i zachęcać w ten sposób do lektury, co potwierdza następująca wypowiedź uczennicy klasy I liceum:

Uważam, że te powieści przekazują bardzo wiele wartości życiowych, bo są bogate we wskazówki. Warto je przeczytać! (dz. kl. 1 LO).

Jako wartość powieści Sienkiewicza młodzież dostrzega przede wszystkim miłość, która łączy bohaterów. Szczególnie dziewczęta z zainteresowaniem oddają się lekturze, kiedy uczuciu protagonistów zagrażają niefortunne okoliczności, a kochankowie muszą stawiać czoła przeciwnościom losu. Obrazują to opinie uczennic klasy I na temat *Quo vadis* i *Krzyżaków*:

Najbardziej lubię – zwierza się miłośniczka romansów – jak w książce pojawia się miłość, a najbardziej jak młodzi ludzie próbują walczyć z przeszkodami, które pojawiają się na drodze miłości (dz. kl. 1 LO).

Poleciałbym „Quo vadis”, ponieważ opowiada historię miłości dwojga ludzi i historię starożytnego Rzymu (dz. kl. 1 LO).

Moim zdaniem książka pt. „Krzyżacy” jest ciekawa. Zainteresowała mnie historia miłosa Zbyszka, który w tym samym czasie kochał dwie kobiety, ale różną miłością (dz. kl. 2).

Zbyszko zostaje nazwany „kobieciarzem”, jego postawa wobec Jurandówny wzbudza oburzenie wśród dziewcząt:

Nie pozostał wierny Danusi i niemal po jej śmierci poślubił Jagienkę (dz. kl. 3).

W *Krzyżakach* czytelnicy odkrywają wartość m.in. odwagi, honoru (etosu rycerza):

Swoim rówieśnikom poleciłbym „Krzyżaków”, ponieważ jest w niej pokazany ideał rycerza, a chyba każdy chciałby być taki (chł. kl. 1 LO).

Wartości w tych utworach to odwaga, honor itp. W dzisiejszych czasach nie przywiązuje się do tego takiej wagi (dz. kl. 1 LO).

W tego typu refleksjach można znaleźć potwierdzenie, że uczniowie, zastanawiając się nad dylematami moralnymi bohaterów i konsekwencjami tych wyborów, odczuwają potrzebę doświadczania historii etycznej. Bardzo dobrze obrazują to dwie polemiczne względem siebie wypowiedzi czytelniczek *Quo vadis*:

„Quo vadis” opowiada o prześladowaniu chrześcijan, jak ludzie nawracali się do Boga, mimo iż czekała na nich za to śmierć – pokazuje, jak ludzie zmieniali się na lepsze, wierzyli i ufali Bogu (dz. kl. 1 LO).

Czytałam „Quo vadis” i uważam, że dawniej było beznadziejnie, skoro ludzie umierali za wiarę, zamiast się jej wyprzeć (ja bym się wyparła) (dz. kl. 3).

Miarą wartości tych dzieł jest – zdaniem uczniów – ogromna popularność, międzynarodowe uznanie:

Uważam, że wartość obrazów przeszłości w powieściach Sienkiewicza jest bardzo duża. Jego utwory można nazwać kultowymi. Doczekały się ekranizacji filmowych. Ponadto za „Quo vadis” otrzymał Nagrodę Nobla, czyli wyróżnienie na arenie międzynarodowej, ogólnoświatowej (dz. kl. 3 LO).

Utwory Sienkiewicza należące do kanonu funkcjonują w obiegu czytelnictwa, ale ulegają rewaloryzacji.

Prawie 70% studentów polonistyki biorących udział w badaniach stwierdziło niewystarczającą znajomość twórczości Sienkiewicza wśród uczniów. Studenci kończący edukację polonistyczną (posiadający już pewne doświadczenie metodyczne i większy dystans do uczniów niż ich koledzy z I roku) przyznali, że dzieła Sienkiewicza są dość trudne i nieaktualne dla współczesnego młodego pokolenia. Taką opinię wyraziło 70% badanych. Natomiast studenci rozpoczynający studia mają odmienne zdanie (być może chcieli w lepszym świetle przedstawić swoich młodszych kolegów i poniekąd samych siebie), aż 75% ankietowanych dostrzega znaczenie pisarza i jego oddziaływanie na dzisiejszą młodzież.

Wśród przyczyn braku popularności powieści Sienkiewicza słuchacze polonistyki wskazywali argumenty zbieżne z opiniami młodzieży. Podkreślali obszerność powieści, nieaktualność tematyki, nieprzystawalność wzorców osobowych do współczesności. Książki te – jak zauważają przyszli nauczyciele – są za trudne dla uczniów ze względu na barierę językową oraz obecność licznych opisów. Zdaniem respondentów ankiety nastąpił schyłek czytelnictwa, dlatego uczniowie sięgają po streszczenia i opracowania, zamiast trudzić się lekturą powieści historycznych. Studenci dochodzą do wniosku, że w dobie Internetu współcześni nastoletni zamiast książek wybierają komputery.

Często odpowiedzialność za niechęć do powieści Sienkiewicza ponosi – w przekonaniu badanych – nauczyciel, który zbyt pobieżnie i schematycznie omawia te utwory, zazwyczaj ze względu na brak czasu: *Dzieła te omawiane są niezbyt szczegółowo, zbyt oficjalnie i w większości odnoszą się tylko do wydarzeń historycznych. Powinny w większym stopniu działać na wyobraźnię uczniów i inspirować ich postawę*³⁹⁴.

Jednak autor *Trylogii* w opinii studentów nadal oddziałuje na młode pokolenie, ponieważ wzbogaca wiedzę historyczną i kształci tożsamość narodową. Ukazuje wzorce, postawy (szczególnie patriotyzm). Pobudza wyobraźnię, dzięki plastyczności opisów oraz kreacjom bohaterów literackich. Jak przekonuje studentka I roku filologii polskiej, *Jest to zdecydowanie jeden z najbardziej wiarygodnych pisarzy, dotyczących zagadnień historycznych i patrio-*

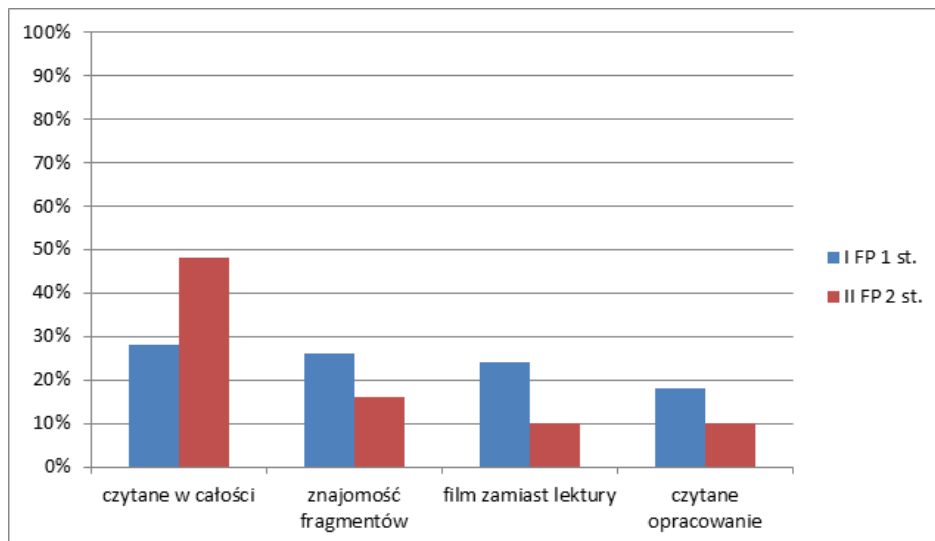
³⁹⁴ Wypowiedzi studentów cytuję w oparciu o kwestionariusze ankiet, zebranych podczas badań w 2011 r.

tycznych. *Opowiada żywym językiem, celowo archaizowanym. Te książki to świadectwo miłości ojczyzny naszych przodków, co wydaje się najważniejszym elementem oddziaływania na (często coraz bardziej kosmopolitycznego) młodego odbiorcę.*

Czytelnictwo powieści historycznych wśród słuchaczy polonistyki

Wyniki sondażu nie potwierdzają odrzucenia dzieł Sienkiewicza przez studentów, warto jednak pamiętać, iż respondentami byli słuchacze studiów polonistycznych, a nie przeciętni młodzi ludzie z gimnazjum i liceum. Analiza deklarowanych preferencji czytelniczych przyszłych nauczycieli pokazuje, że najwięcej osób przeczytało *Krzyżaków* (prawie 60%) i *Quo vadis* (ponad 50%), kolejne miejsca zajmują poszczególne części *Trylogii* (na samym końcu sytuuje się *Pan Wołodyjowski* – prawie 20%). Porównując dwie grupy badanych studentów, których dzieli różnica zaledwie 4 lat, można zaobserwować spadek czytelnictwa wśród młodszego rocznika.

Analiza strategii czytania powieści Sienkiewicza pozwala wywnioskować, że studenci z II roku 2 stopnia częściej niż młodsi koledzy czytali te utwory w całości³⁹⁵. Widoczna jest następująca prawidłowość: ci, którzy chętniej czytali książki w całości, nie odczuwali potrzeby sięgania po streszczenia. Przy poznawaniu tych lektur aktywniejsi w korzystaniu ze streszczeń i adaptacji filmowej okazali się studenci I roku.



Ryc. 2. Strategie czytania powieści H. Sienkiewicza przez studentów filologii polskiej

³⁹⁵ Przyczyną tego może być umieszczenie dzieł Sienkiewicza w lekturze do egzaminu z pozytywizmu na II roku studiów 1 stopnia.

Interesujące są wyniki ankiet – 4% respondentów z I roku przyznało, że nie przeczytało w całości żadnej z wymienionych lektur, zaś wśród ich starszych kolegów nie było takiej osoby. Dokładne dane dotyczące znajomości powieści historycznych Sienkiewicza przez studentów filologii polskiej ilustruje tabela 8.

Tabela 8. Znajomość powieści Sienkiewicza przez studentów

Tytuł powieści	Lektura całości		Znajomość fragmentów		Film zamiast lektury		Opracowanie	
	I FP	II FP 2st.	I FP	II FP 2 st.	I FP	II FP 2 st.	I FP	II FP 2 st.
<i>Krzyżacy</i>	48%	60%	36%	6%	10%	4%	6%	2%
<i>Ogniem i mieczem</i>	28%	48%	26%	16%	24%	10%	18%	10%
<i>Potop</i>	25%	50%	26%	12%	10%	10%	12%	2%
<i>Pan Wołodyjowski</i>	14%	26%	12%	6%	28%	10%	36%	6%
<i>Quo vadis</i>	54%	48%	22%	6%	14%	20%	6%	6%

Studenci w swoich wypowiedziach podkreślali, jak znacząco wpłynęło na nich czytanie powieści historycznych Sienkiewicza³⁹⁶, co potwierdza następująca wypowiedź studentki z II roku 2 stopnia: *Myszę, że lektura „Trylogii” wpłynęła na mnie dość mocno, o czym może świadczyć to, że „Ogniem i mieczem” bez wahania umieściłam w swojej prezentacji maturalnej. „Trylogia” zmieniła moje patrzenie na przeszłość, wskazała mi nowe wzorce osobowe, a przede wszystkim to piękna lekcja patriotyzmu.*

Słuchacze przyznają, iż dzięki powieściom Sienkiewicza lepiej poznali styl pisarza, wzbogacili także swój język i zakres słownictwa, a barwne opisy przyrody pobudzały ich wyobraźnię. Ciekawą opinię na temat *Ogniem i mieczem* zaprezentowała studentka I roku, pisząc o pierwszej części *Trylogii*: *Rozwinęła moje zainteresowania muzyczne o ukraińską pieśń ludową.* Badani wspominają też miłe chwile spędzone na lekturze, gdyż są to „wciągające książki”, przepełnione humorem. Potwierdza to następująca wypowiedź: *Sądzę, że lektura Sienkiewicza wpłynęła na mnie dość mocno. „Trylogię” przeczytałem dwukrotnie i chętnie do niej powracam, zauważam bowiem, że Sienkiewicz pisał językiem żywym i plastycznym, a kreowani przez niego bohaterowie, szczególnie Zagłoba, którego postać uwielbiam, na długo zapadają w pamięci.*

³⁹⁶ 72% badanych z I roku 1 stopnia i aż 90% studentów II roku 2 stopnia przyznało, że lektura powieści Sienkiewicza miała na nich wpływ. Ale też pojawiły się opinie krańcowo odmienne (wyraziło je 22% badanych z I roku 1st. i 10% z II roku 2 st.).

Kończący polonistykę wyrażali opinię o oddziaływaniu autora *Trylogii* na kształtowanie się ich świadomości historycznej i historycznoliterackiej. Podkreślali wpływ Sienkiewicza na wzbogacenie swojej wiedzy historycznej, lepsze poznanie bądź polubienie historii kraju i polskich obyczajów. Szczególnie *Trylogia* ukazywała badanym wzorce osobowe. Jak pisze jedna z ankietowanych studentek I roku: *Pokazała wartości dla mnie ważne i istotne. Wpłynęła na mój sposób wartościowania zachowań swoich i innych.*

Studenci często pisali o roli Sienkiewicza w poszerzeniu ich wiedzy na temat powieści historycznej, co zachęciło badanych do zagłębienia się w głosy krytycznoliterackie i dyskusje wokół pisarza i jego dzieł. Właśnie przejawem fascynacji czytelnicznej powieścią historyczną jest następująca wypowiedź studentki kończącej edukację polonistyczną: *Byłam zafascynowana powieściami historycznymi, to mój ulubiony gatunek prozy.* Warto też wspomnieć, iż jedna z ankietowanych zauważyła, że Sienkiewicz *może pobudzić wyobraźnię i pozytywnie kształtować opinie na temat literatury innej niż współczesna.*

66% badanych wskazywało na miejsce twórczości naszego pierwszego noblisty w budowaniu polskiej świadomości narodowej. Ich zdaniem: *Henryk Sienkiewicz to bardzo ważny pisarz, który podejmuje tematy ważne dla istnienia świadomości narodowej; Ułatwia naukę historii; Polacy powinni znać jego dzieła.*

Studenci wymieniali wartości istotne dla Polaków, jakie przekazują dzieła Sienkiewicza: solidarność, braterstwo, honor, dążenie do celu, odpowiedzialność za dobro wspólne narodu, patriotyzm. *Są to utwory kanoniczne – stwierdza jedna z ankietowanych – które prezentują wzorce Polaków i ich heroiczne czyny, co buduje pozytywnego ducha.* Wartości te – zdaniem badanych – były ważne dla dawnych pokoleń, ale i współcześni Polacy powinni je znać. Jak przyznaje studentka II roku 2 stopnia, *Nie wyobrażam sobie, mimo tak wielu kontrowersji wokół osoby i twórczości Sienkiewicza, polskiej kultury i świadomości narodowej bez tego autora. Ma wartość historyczną, ale i urzekającą moc dla współczesnych.*

Jak Sienkiewicz jest odczytywany w dzisiejszej szkole?

Zebrane opinie młodzieży oraz wypowiedzi przyszłych nauczycieli stanowią ważny głos w sporze o miejsce Sienkiewicza we współczesnej szkole. Są wśród nich sygnały pochodzące od tej części młodego pokolenia, które nie odrzuciło autora *Trylogii*, doceniając zwłaszcza jego znaczenie w polskiej kulturze. Wydaje się zatem, że pisarz ten nadal pomaga uczniom odnaleźć własne korzenie, uczy, czym jest przeszłość. Z drugiej strony twórczość Sienkiewicza nie przemawia do nastoletnich czytelników, padały opinie, że jest niezrozumia-

ła, nieaktualna i nieprzystająca do dzisiejszej rzeczywistości. Omawiana w szkole zbyt schematycznie, służy jedynie jako egzemplifikacja postawy patriotycznej. Zofia Budrewicz uważa, że jego powieści historyczne „czyta się we współczesnej szkole w kategoriach służby i ofiarności dla Ojczyzny (narodu), piękna bohaterskiego gestu, heroicznej wierności aż do śmierci (gdy zagrożone są: ojczyzna, król i miejsca święte)”³⁹⁷.

Zastanawiając się, w czym tkwi problem spadku czytelnictwa powieści Sienkiewicza, należy podkreślić, iż nie chodzi tu tylko o zastępowanie lektury brykami, chociaż są nauczyciele, którzy sami Sienkiewicza nie przeczytali, a teraz próbują o nim uczyć. Dyskusja na temat obecności Sienkiewicza w szkole to problem uczenia tradycji, wyrabiania dojrzałego stosunku do przeszłości.

Już ponad 20 lat temu Barbara Kryda, pisząc o sposobach czytania, rozumienia i oceniania tekstów przez uczniów, zwracała uwagę na masowe odcinanie się młodych czytelników od tradycji i systemu wartości, z którego wyrosły dzieła naszej literatury³⁹⁸. Niemalży wpływ na to zjawisko ma – według badaczki – współczesna szkoła; pośpiech, werbalizm, przekazywanie gotowej wiedzy, schematyzm działań nauczycieli (schematy: poznawcze, estetyczne i ideowo-moralne), którzy nie umieją być partnerem dialogu i uważnie słuchać uczniów. Dlatego w szkolnym procesie obcowania z literaturą: „Zamiast otwierać na wartości – włacza się czytelnika w cudze formuły”³⁹⁹. Aby zapobiec tej niekorzystnej sytuacji, od nauczyciela języka polskiego wymaga się odwagi, intuicji, otwarcia na autora, jego świat, dzieło, a także na uczniów. Realizacja tych założeń jest trudna i czasochłonna, ale możliwa. Badania Krydy pokazują pojedynczych odbiorców, którzy reagują na wartości, jak i uczących, którzy umieją eksponować prawdziwe znaczenie języka, tekstów kultury⁴⁰⁰.

Ustalenia te nadal są aktualne, co potwierdziły moje badania. Pokazują współczesnych odbiorców niechętnych pisarzowi i jego powieściom, uznawanym za niezrozumiałe i nieprzystające do potrzeb i oczekiwań czytelników. Jednocześnie sygnalizują niebezpieczeństwa takiej postawy, o czym pisze Bożena Chrzęstowska: „odrzućcie dziedzictwo wielkiej literatury narodowej jest związane z odrzuceniem historii i systemów wartości dawnych pokoleń”⁴⁰¹.

³⁹⁷ Z. Budrewicz, „Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza”?..., s. 244.

³⁹⁸ B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich* [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Pyszczycza, Lublin 1992, przedruk [w:] *Metodyka literatury*, t. 2, oprac. J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz, Warszawa 2002, s. 47–60.

³⁹⁹ B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy odrzucenia?*..., s. 54.

⁴⁰⁰ Tamże, s. 56.

⁴⁰¹ B. Chrzęstowska, *Konteksty aksjologiczne* [w:] tejsze, *Przedmiot, podmiot i proces*, wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009, s. 146.

Wartości te nie muszą być w pełni aprobowane i przyjmowane jako własne, ale młodzi powinni o nich wiedzieć i rozumieć je w powiązaniu z systemem wartości epoki, z której pochodzą omawiane teksty kultury. Dlatego na lekcjach języka polskiego warto porozmawiać na temat odbioru powieści historycznych Sienkiewicza przez czytelników współczesnych pisarzowi, pokazując funkcjonowanie mitu o Polsce wielkiej i nieśmiertelnej oraz mitu o Polakach-bohaterach. Pozwoli to zwrócić uwagę na rolę tych opowieści w budzeniu uczuć narodowych oraz umacnianiu polskiej świadomości narodowej. Jednocześnie prowadzi do uznawania ich za swoisty dokument wiedzy o epoce, przekazujący prawdę historyczną, co podkreśla rangę znajomości tradycji i historii.

Aby zrozumieć historię, konieczne jest rozpatrywanie jej aspektów z punktu widzenia zmieniającej się rzeczywistości. Znacząca w tym procesie jest rola nauczycieli historii i języka polskiego, uważanych we współczesnej cywilizacji za pośredników odpowiedzialnych za tworzenie pomostu między przeszłością a terażniejszością. Obrona statusu Sienkiewicza w szkole to zatem problem uczenia tradycji, stosunku do przeszłości. Choć bardzo ważna jest duma z własnego narodu, szacunek dla bohaterów i wiedza o tradycji oraz historii polskiej, to stereotypowy obraz pisarstwa Sienkiewicza sprowadzany często do pokrzepiania serc nie ułatwia młodzieży zrozumienia, na czym polega „fenomen, którego imię: Henryk Sienkiewicz”⁴⁰².

Konieczne jest nowe odczytywanie Sienkiewicza, które skieruje uwagę na jego rolę w polskiej kulturze⁴⁰³, dostrzeganie intertekstualnej rozmowy twórców XX-wiecznych z mistrzem narodowej epiki⁴⁰⁴. Równie ważne wydaje się pokazywanie młodzieży Sienkiewicza na tle tradycji (nie tylko Homera czy Paska, ale także wartości romantyzmu). Krytyczna lektura dzieł Sienkiewicza prowokuje do dyskusji na temat postawy patriotycznej, romantyzmu Polaków i cech narodowych, stwarza też okazję, by zastanowić się nad tym, czym jest polskość dzisiaj. Kierowane w tę stronę czynności interpretacyjne uczą różnych

⁴⁰² Z. Szwejkowski, *Kilka uwag o „Krzyżakach” Sienkiewicza*, „Pamiętnik Literacki” 1957, T. 48, nr 4, s. 299.

⁴⁰³ Warto tu wspomnieć serię „Sienkiewicz – Nowe Odczytania”. Wchodzące w skład serii monografie poświęcone są twórczości i recepcji pisarza oraz jego roli w kulturze XX i XXI wieku: T. Bujnicki, *Sześć szkiców o Zagłobie i inne studia sienkiewiczowskie*, Warszawa 2014; *Sienkiewicz z innej strony*, red. J. Axer, T. Bujnicki, Warszawa 2015; *Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, red. T. Bujnicki, A. Majchrzak, Warszawa 2015.

⁴⁰⁴ Maria Jędrychowska w swojej najnowszej książce zwraca uwagę na fascynację literackie Stanisława Lema, który w *Bajkach robotów i Cyberiadzie* rekonstruuje Sienkiewiczowskie zabiegi stylizacyjne, czyniąc twórczość i język Sienkiewicza „jawną dominantą kulturową, a zarazem intertekstualną”. W ten sposób pisarz składa hołd twórcy narodowych mitów. Zob. M. Jędrychowska, *Szkieł do pejzażu aksjologicznego...*, s. 102–108.

sposobów myślenia (także myślenia historycznego), odkrywania związków przyczynowo-skutkowych, stawiania hipotez i rozwiązywania problemów. Ma słuszną współczesny badacz twórczości Sienkiewicza Maciej Gloger, kiedy pisze: „Jeśli jesteśmy skłonni docenić dorobek różnych tradycji składających się na polską wspólnotę, to tym bardziej musimy docenić i zrozumieć rolę Sienkiewicza i aktualność jego przesłania. Jeśli nie potrafimy tego dokonać z powodu jakiejś narzuconej nam sztampy intelektualnej, to wyrzekamy się części własnej tradycji i tracimy ważne ogniwo wiedzy o nas samych – Polakach”⁴⁰⁵.

Świadomość tradycji jest niezbędnym elementem wielopłaszczyznowego kreowania tożsamości jednostki w kontekście narodu oraz kultury i cywilizacji europejskiej. Trudno jest pogodzić postmodernistyczną homogenizację kultur, nastawioną na masową konsumpcję, która sprzyja tłumieniu tożsamości narodowej, z potrzebą podtrzymywania świadomości narodowej i obywatelskiej. Nauczyciele nie zawsze są przekonani do konsekwentnego i utartego uczenia tego, co wypływa z naszej tradycji narodowej, z drugiej strony dylematem szkoły jest dezorientacja w tym, czego należy uczyć, zmierzając do budowania porozumienia europejskiego. Przynależność naszego kraju do Unii Europejskiej zobowiązuje do wzmacniania kultury narodowej i poznawania bogactwa kulturowego innych narodów, a także kształtowania szacunku dla ich odmienności. Wspólnota oparta na dialogu międzykulturowym prowadzi ku wartościom odrzucającym nacjonalizm, niedopuszczającym do „wykreowania się samouwielbienia, odreagowania kompleksów, ujawniania niechęci, agresji i nienawiści wobec innych czy przypisywania im nieszczęść, biedy i upokorzenia”⁴⁰⁶. Słusznie zatem zastanawia się Zofia Budrewicz: „Jakim potrzebom czytelniczym służy dziś szkolne czytanie Sienkiewicza, które uparcie podtrzymuje polskość w wersji heroicznej, budowanej na poczuciu wyższości, dumy, krzywdy i cierpienia?”⁴⁰⁷.

Zaprezentowane tu wypowiedzi uczniów i studentów filologii polskiej potwierdzają rozbieżność stanowisk w sporze o miejsce autora *Trylogii* we współczesnej szkole, chociaż wydaje się, że jest to zagadnienie o wymiarze szerszym i nie dotyczy tylko edukacji. Dzieła Sienkiewicza budzą społeczny rezonans i wywołują skrajne emocje, o czym przekonuje Ewa Kosowska: „Uwielbiane lub krytykowane – mimo upływu czasu nie wyzwalają obojętności. Można ich nie czytać, co dziś nie jest zjawiskiem rzadkim, ale czytając, nie można ich lekceważyć. Bo wtedy lekceważy się jednocześnie siebie i własny wysiłek percepcyjny. Ten wysiłek może być minimalny, może też przerastać

⁴⁰⁵ M. Gloger, *Sienkiewicz nowoczesny*, Bydgoszcz 2010, s. 233.

⁴⁰⁶ J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi* [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 32.

⁴⁰⁷ Z. Budrewicz, „*Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza*”?..., s. 248.

czytelnika. Zawsze jednak prowokuje do sformułowania indywidualnego osądu, bo jest to jednocześnie osąd efektów własnego uwikłania się w proponowaną przez pisarza grę⁴⁰⁸.

3. Literackie obrazy heroizmu w świadectwach II wojny światowej

Literatura wojenna interesuje uczniów bardziej niż powieści historyczne Sienkiewicza. Powodem tego może być sama tematyka książek, gdyż okres II wojny światowej uznawany jest przez większość młodzieży za najciekawszy w historii i bliższy generacyjnie młodym czytelnikom. Świadczy o tym następująca wypowiedź ucznia klasy III gimnazjum:

Lubię książki o II wojnie światowej. Dużo się wtedy działo rzeczy, dość ciekawych i bliższych naszej rzeczywistości (dz. kl. 3).

Jak twierdzi uczennica klasy I liceum:

II wojna światowa jest interesującym tematem, ponieważ znam ją głównie z opowiadań moich dziadków (FA12 dz.).

Warto również przytoczyć ciekawą opinię uczennicy klasy I liceum, która pokazuje, że zainteresowanie historią wojny i okupacji wiąże się z refleksjami moralnymi na temat postaw ludzi żyjących w tych dramatycznych czasach:

Lubię ten okres, ponieważ jest najtragiczniejszy, pokazuje nam, do czego zdolny jest człowiek, jak bardzo możemy być niehumaniczni. Poza tym to okres wielu przełomowych wydarzeń, kształtowania się hierarchii wartości moralnych, czas, kiedy trzeba wybrać właściwą stronę (KA6 dz.).

Należąca do literatury faktu książka Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec* stanowi relację o prawdziwych ludziach i wydarzeniach. Jest utworem, „któremu nadano formę opowieści reportażowej”⁴⁰⁹. Opowiada o młodych, „którzy w życie wcielić potrafili dwa wspaniałe ideały: Braterstwo i Służbę”⁴¹⁰. Trójka przyjaciół walczących w Szarych Szeregach, podobnie jak dorastający w czasie wojny i okupacji poeci, to spadkobiercy tradycji romantycznej z wyboru i głębokiego przekonania⁴¹¹. Tytuł książki oraz scena śmierci Rudego

⁴⁰⁸ E. Kosowska, *Literatura jako helm relaksacyjny...*, s. 111.

⁴⁰⁹ Zob. W. Bartoszewski, *Kamienie na szaniec* [w:] *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, red. J. Krzyżanowski, C. Hernas, Warszawa 1984, s. 414.

⁴¹⁰ A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, wstęp i objaśnienia Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Katowice 1992.

⁴¹¹ Zenon Ożóg w monografii poświęconej obecności tradycji romantycznej w poezji pokolenia wojennego podkreśla, że na zainteresowanie poetów pokolenia wojennego romantykami

nawiązują do wiersza Juliusza Słowackiego, którego lektury były fascynacją całego pokolenia Kolumbów. Jak podkreśla Krystyna Heska-Kwaśniewicz, „Przez to nawiązanie «Kamienie na szaniec» same stały się w pewnym sensie testamentem. Kreowały własną «siłę fatalną», stawiały pomnik zmarłym i kierowały przesłanie do potomnych»⁴¹².

Książka pisana jest na gorąco, bezpośrednio pod wpływem przeżytych wypadków i bez dystansu wobec opisywanych wydarzeń. Autor pozostaje wierny realiom, dokładnie lokalizuje wszystkie wydarzenia w konkretnych miejscach. „Można z tą książką – jak przekonuje Heska-Kwaśniewicz – wędrować po Warszawie śladami jej bohaterów; bez trudu odnajdziemy ulice, domy i miejsca opisane przez Kamińskiego»⁴¹³. Znamca historii okresu wojny i okupacji Tomasz Strzembosz zauważył, że *Kamienie na szaniec* to „pierwsze historyczne opracowanie, próba świadectwa, dydaktyczna opowieść dla współczesnych i dla potomnych oraz osobista relacja, dokument historyczny (dokument świadomości i dokument epoki), żarliwe wyznanie dopiero co przeżytej prawdy o ludziach»⁴¹⁴.

Drugim tytułem ukazującym męstwo i ofiarną postawę bohaterów II wojny światowej jest *Dywizjon 303*. Książka powstała na emigracji w czasie trwania działań wojennych. Jerzy Jarzębski zwraca uwagę na trzy główne motywy obecne wówczas zarówno w twórczości emigrantów, jak i w piśmiennictwie krajowym. Są to: „służba wyraźnym celom społecznym, zapis nastroju chwili oraz dokumentacja doświadczeń»⁴¹⁵. Reportaż literacki Arkadego Fiedlera to żywe sprawozdanie z placu boju. Łączy elementy relacji reportażowej z prozą fabularną. Opowiada o działaniach polskich żołnierzy w dramatycznych tygodniach bitwy o Anglię. Przedstawia autentyczne przeżycia wojenne polskich lotników walczących „za wolność waszą i naszą” w bitwie powietrznej o Wielką Brytanię w 1940 r.⁴¹⁶ Książka, napisana z potrzeby utrwalenia doświadczeń, poza relacją z działań militarnych wypełniała swego rodzaju misję kulturalną

wpłynęła przede wszystkim wojna i konieczność walki z wrogiem. Poeci tej generacji – dalecy od stereotypu postawy romantycznej – czuli się spadkobiercami romantyzmu, głoszącego apoteozę młodości, braterstwa, promującego aktywną postawę wobec świata, nakazującego bezwzględnie podjęcie wysiłku i pracy, aby ocalić godność i wolność jednostki oraz narodu. Z. Ożóg, *Romantycy czasów wojny. Liryka Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz poetów „Sztuki i Narodu” wobec tradycji romantycznej*, Rzeszów 2002, s. 12–22.

⁴¹² K. Heska-Kwaśniewicz, Wstęp [do:] A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, Katowice 1992, s. 15.

⁴¹³ Tamże, s. 10.

⁴¹⁴ A. Kamiński, *Kamienie na szaniec...*, s. 37–38.

⁴¹⁵ J. Jarzębski, *W Polsce, czyli wszędzie. Szkice o polskiej prozie współczesnej*, Warszawa 1992, s. 49.

⁴¹⁶ Zob. W. Bartoszewski, *Dywizjon 303* [w:] *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny...*, s. 222.

i edukacyjną. Autor we wstępie do polskiego wydania *Dywizjonu 303* wyjaśnia, że na rozkaz generała Władysława Sikorskiego we wrześniu 1940 r. napisał „szersze sprawozdanie z pola walki, pisane na gorąco i gorącym sercem patrioty, sprawozdanie, a nie utwór literatury pięknej – bo takie właśnie było kategoryczne zapotrzebowanie w tej wyjątkowej, napiętej chwili”⁴¹⁷.

Na podstawie wypowiedzi uczniów z gimnazjum oraz liceum i technikum można wysnuć wniosek dotyczący skuteczności oddziaływania literatury opartej na historiach prawdziwych ludzi i w pewnym stopniu mówić o jej sukcesie czytelniczym. Tak oto pisze na temat *Kamieni na szaniec* jedna z dziewcząt z klasy III gimnazjum:

„Kamienie na szaniec” jest jedną z moich ulubionych lektur. Przedstawia realia II wojny światowej, która mimo swej okrutności, jest dla młodzieży bardzo ciekawym tematem. Napisana jest językiem zrozumiałym dla każdego czytelnika. Główni bohaterowie są mniej więcej w naszym wieku. Pokazuje, że oni mieli marzenia, nie różnili się zbyt od nas (AC4 dz.).

Czynnikiem podnoszącym prestiż literatury faktu jest dość powszechne – zdaniem Grzegorza Grochowskiego – „kojarzenie tego typu prozy ze sferą spraw doniosłych społecznie i decydujących o dramaturgii procesów historycznych”⁴¹⁸. Potwierdza to wypowiedź uczennicy klasy I liceum:

Polecilibym książkę o tematyce II wojny i okupacji, np. „Kamienie na szaniec”, ponieważ są ciekawe, wciągające i ukazują dramatyczne i poruszające momenty w historii Polski (BA10 dz.).

Doświadczając historii za pośrednictwem książek o tematyce wojennej, gimnazjaliści przedstawiali swoje opinie na temat obrazów przeszłości ukazanych przez autorów. Więcej i chętniej pisano na temat *Kamieni na szaniec*, wyrażając najczęściej pozytywne sądy o tej lekturze:

W książce A. Kamińskiego „Kamienie na szaniec” pięknie jest przedstawione postępowanie młodych ludzi. Z chęcią ją przeczytałam i dzięki niej dowiedziałam się, jak to było w czasie okupacji. Myślę, że każdy człowiek powinien zapoznać się z tą wspaniałą powieścią (BB3 dz.).

Jest to, zdaniem respondentów, jedna z najciekawszych książek o tematyce historycznej, jakie przeczytali, co poświadcza wypowiedź uczennicy klasy II gimnazjum, choć trzeba zauważyć, iż jej uzasadnienie jest powierzchowne, na poziomie jedynie zdawkowych ocen:

⁴¹⁷ A. Fiedler, *Dywizjon 303*, Poznań 1968, s. 5.

⁴¹⁸ G. Grochowski, *Tekstowe hybrydy...*, Wrocław 2000, s. 125.

Tę książkę uważam za bardzo wartościową i pouczającą. Jest to jedyna książka o tematyce historycznej, która mnie osobiście zainteresowała (BB14 dz.).

Opowieść Kamińskiego w porównaniu z *Dywizjonem 303* jest odbierana z większym uznaniem, o czym świadczy następująca opinia uczennicy klasy III:

Bardziej podobały mi się „Kamienie na szaniec”, bo „Dywizjon 303” według mnie był okropny. Nuda i jeszcze raz nuda. Natomiast „Kamienie na szaniec” były przejmujące, wzbudzały emocje. Gdy je czytałam, współczułam bohaterom, identyfikowałam się z nimi. Książka jest napisana naprawdę przyzwoicie. Przedstawia wierność Ojczyźnie, patriotyzm, wszystko co honorowe, ale jednocześnie nie zanudza, zdarzały się także momenty zabawne. Więc wspominam ją pozytywnie (DA3 dz.).

Zaletą tej powieści jest jej autentyzm historyczny. Zauważyli to sami uczniowie, pisząc, że zawiera bardzo szczegółowe i prawdziwe obrazy, w sposób wiarygodny, realny i ciekawy przedstawia wojenny świat:

Kamiński opisywał ciekawe (o ile można tak powiedzieć o czasie wojny) z historycznego i społecznego punktu widzenia wydarzenia, w których sam bezpośrednio brał udział. Przedstawia on prawdziwe postaci, prawdziwe miejsca i wydarzenia, zgadzają się daty, nazwiska, pseudonimy, choć nadal nie mamy do czynienia z podręcznikiem do historii, to możemy śmiało tą książkę uważać za rzetelne dopełnienie naszej wiedzy historycznej (HA6 chł.).

„Kamienie na szaniec” we wspaniały sposób relacjonują przebieg działań pomiędzy członkami Malego Sabotażu i dywersji w pierwszych latach II wojny światowej. Jest to relacja wartościowa, z pierwszej ręki, oparta na faktach (GG5 dz.).

Uczniowie dostrzegali ukazany „na gorąco” obraz życia w okupowanej Warszawie:

Możemy się dowiedzieć o godzinie policyjnej, działaniach gestapo czy też o getcie warszawskim. W książce wspomniano również o sklepach dla Niemców, które były zaopatrzone w luksusowe wtedy produkty spożywcze, podczas gdy sklepy polskie były zaopatrzone bardzo ubogo. W kinach wyświetlano wówczas tylko niemieckie filmy propagandowe, co może pokazać, jak polscy obywatele byli ograniczeni przez okupantów (DE9 dz.).

Młodzież często zwracała uwagę na to, że lektura opowiada o prawdziwych, realnych osobach:

jest to książka o bohaterach autentycznych, którzy walczyli dla ojczyzny, potrafili pięknie umierać i pięknie żyć (BD10 dz.).

Jest o Polsce i o ludziach, którzy za nią ginęli (FC12 dz.).

Jest to w opinii gimnazjalistów literatura faktu, dzięki czemu można z łatwością wyobrazić sobie przeszłość:

odwzorowuje sytuację panującą w Polsce w czasach okupacji (BC8 chł.)

napisana jest w taki sposób, że łatwo jest sobie wszystko wyobrazić. Przedstawia realia czasów II wojny światowej (DB2 dz.).

Książka doskonale oddaje rzeczywistość (często straszną i okrutną) w tamtych czasach (DA11 dz.).

W przypadku *Kamieni na szaniec* młodzież także często podkreślała, że to dobre źródło wiedzy o historii:

Uświadamiają nam – twierdzi jeden z ankietowanych uczniów klasy III gimnazjum – jak ciężkie było życie w czasie wojny (DE17 chł.).

Bardzo bogatą w szczegóły dotyczące realiów historycznych wypowiedź na temat dywersji i sabotażu jako sposobów walki z hitlerowcami zaprezentowała uczennica klasy II gimnazjum:

Po przeczytaniu tej lektury znalazłam znaczenie pojęć dywersja oraz sabotaż. Akcje dywersyjne to akcje zbrojne, np. akcja pod Arsenałem, która miała na celu uratowanie Rudego, wtedy to konieczne było użycie broni palnej, a także granatów. Akcje sabotażowe to z kolei akcje bez użycia broni. Bohaterowie książki również brali w nich udział. Jako przykłady mogą nam posłużyć takie akcje jak: wybijanie szyb fotografom, którzy w swoich gablotach prezentowali zdjęcia Niemców, i zdjęcie niemieckiej płyty kamiennej, która przykrywała napis na pomniku Mikołaja Kopernika (BC11 dz.).

Niektórzy badani dostrzegają wyższość przekazu literackiego nad podręcznikowym opisem historii II wojny światowej:

O niektórych akcjach z „Kamieni na szaniec” możemy dowiedzieć się z podręcznika do historii lub z innych tego typu źródeł, jednak w książce jest to opisane o wiele ciekawiej (BA9 dz.).

twierdzą, że z książki można się dowiedzieć wielu ciekawych rzeczy, których nie ma w podręczniku do historii lub w encyklopediach (DE 15 chł.).

„*Kamienie na szaniec*” – zauważa uczennica klasy III – *ukazują historię Polski z innej strony niż podręczniki szkolne* (DD12 dz.).

Wypowiedzi uczniów mogą świadczyć o konieczności posiadania wiedzy historycznej, zdobytej uprzednio na lekcjach historii, która ułatwia zrozumienie tej książki. Jak słusznie zauważa maturzysta:

Może uczeń inaczej by podchodził do tematu, gdyby przed czytaniem wiedział z lekcji historii, co to takiego ZWZ/AK czy Szare Szeregi, dlaczego należało się obawiać Gestapo, jak wyglądało życie w okupowanej Warszawie, gdyby znane mu były pojęcia Wawer, aleja Szucha, łapanka, Pawiak, czy skąd nazwa Bataliony AK „Zośka” (HC15 chł.).

Zazwyczaj zdawkowe i ogólnikowe oceny obrazów przeszłości zawartych w książce Fiedlera dowodzą natomiast bardzo pobieżnej znajomości treści i wskazują na mimetyczny styl odbioru:

„Dywizjon 303” jest ciekawą książką, zawarte są w niej opisy bitew powietrznych (FD12 dz.).

przedstawia potęgę polskiego lotnictwa oraz pomoc niesioną przez Polaków (FA6 dz.).

Poleciłabym „Dywizjon 303”, ponieważ jest ciekawa i dowiadujemy się z niej, co Polacy robili za granicą podczas II wojny światowej. Wiemy z niej też, jaki duży wpływ mieli oni na zwycięstwo Anglii w tej wojnie (DB17 dz.).

Tylko niektórzy badani zainteresowani historią zauważyli reportażowy charakter relacji Arkadego Fiedlera:

W książce „Dywizjon 303” czytamy historię, która została zaczerpnięta od ludzi, którzy te wydarzenia przeżyli, brali w nich udział (DD10 chł.).

Chłopcom bardziej niż dziewczętom podobało się to sprawozdanie z pola bitwy, zwracali uwagę na realia militarne batalii o Anglię, głównie sprzęt wojсковy, choć ich komentarze były dość pobieżnie i lakonicznie.

A. Fiedler dobrze ukazał historię w swojej książce, dobrze opisał samoloty i maszyny (BE3 chł.).

Historyczne wydarzenia są opisane bardzo ciekawie, można było dużo się dowiedzieć, jednocześnie nie będąc znudzonym nadmiarem suchych informacji (DG6 chł.).

Wśród wypowiedzi świadczących o zainteresowaniu literaturą faktu ważne miejsce zajmują przemyślenia na temat postaw głównych bohaterów, przywoływane niekiedy dość ogólnikowo, jednakże stanowiące przejaw zazwyczaj emocjonalnego ustosunkowania się do fabuły:

Dywizjon 303 był fantastyczny, ponieważ bohaterowie znajdowali się w sytuacjach, które zagrażały ich życiu, ale wychodzili cało (DC11 dz.).

wgłębienie się w lekturę pozwoliło mi wyobrazić sobie uczucia, które kierowały bohaterami podczas wszystkich akcji. Odbicie Rudego z rąk gestapowców,

angażowanie się w działania dywersyjne czy uwolnienie więźniów przewożonych do Oświęcimia kosztowało młodych chłopaków wiele trudu, nerwów, a niekiedy i cierpień (BD9 dz.).

Obrazy w książce pt. „Kamienie na szaniec” są pięknie przedstawione, pokazane jest postępowanie młodych ludzi. Niektóre obrazy ukazane są bardzo tragicznie, bo np. Rudy był okropnie torturowany. Moim zdaniem ta książka jest napisana przez Aleksandra Kamińskiego bardzo ciekawie, mądrze i chętnie bym ją jeszcze raz przeczytała (DE6 dz.).

Emocjonalnej i empatycznej lekturze *Kamieni na szaniec* towarzyszyły stwierdzenia świadczące o tym, że opowieść ta jest wzruszająca i wywołuje refleksje:

Polecilibym książkę „Kamienie na szaniec”, gdyż wzbudza w nas wiele emocji, opisuje czasy wojny i okupacji, opowiada o młodych ludziach, którzy mają wiele marzeń i planów, lecz z wiadomych powodów muszą z nich zrezygnować (FA11 dz.).

„Kamienie na szaniec” opowiadają o młodzieży żyjącej podczas II wojny światowej, o ich odwadze. Książka ta wywołuje u mnie wzruszenie (FA8 dz.).

Bardzo spodobały mi się „Kamienie na szaniec”, gdyż imponują mi ludzie, którzy oddali życie za ojczyznę, jestem dumna z postaw naszych rówieśników (FC7 dz.).

Czytelnicy *Kamieni na szaniec* częściej zwracali uwagę na wartką akcję i barwnych bohaterów. Podjęli próbę interpretacji książki w perspektywie aksjologicznej:

„Kamienienie na szaniec” są bardzo wartościową książką. Opowiadają o losach bohaterów, praktycznie naszych rówieśników w trakcie bardzo trudnych czasów. Oni mogą wskazywać drogę dzisiejszej młodzieży. Jest tam napisane, o jaką Polskę oni walczyli, można czerpać z wartości, jakie wyznawali Zośka, Alek czy Rudy (CB9 dz.).

Wśród wartości najczęściej wskazywanych przez uczniów w tej lekturze pojawiają się odwaga i patriotyzm:

jest to bardzo ciekawa książka, która opowiada o odważnej, walecznej postawie trójki przyjaciół. Mogli oddać za siebie życie, byli na to gotowi. Mieli świadomość narodową, poczucie przynależności (DG9 dz.).

Wielu nastolatków dostrzegło w opowieści Kamińskiego oprócz poświęcenia i walki wartość przyjaźni, współdziałanie, braterstwo:

chłopcy potrafili się cieszyć ze swego życia. Byli wobec siebie jak bracia, w czasie wojny rozdziły się głębokie przyjaźnie, które przetrzymywały aż po grób (dz. kl. 3).

Jako przykład realizacji takich postaw badani często wskazywali akcję pod Arsenalem:

Dowódcą tej akcji był „Zośka”, najlepszy przyjaciel Rudego. To właśnie on za wszelką cenę chciał uratować swego przyjaciela. Akcja powiodła się, choć i tak Rudy zmarł. Ta akcja pokazała mi, co to znaczy przyjaźń i braterstwo (CB1 chl.).

Uczennica klasy II gimnazjum wyraża swoje uznanie dla postawy „Zośki”, również odnosząc się do wartości przyjaźni:

Postać Tadeusza Zawadzkiego zaimponowała mi swoją ambicją i determinacją. Podziwiam jego relacje z Alkiem i Rudym, myślę, że jest to jeden z najpiękniejszych obrazów przyjaźni, który na pewno na długo zapamiętam (CC12 dz.).

Badana przeze mnie młodzież ceni u Tadeusza Zawadzkiego także gotowość poświęcenia się dla dobra drugiego człowieka, uważając go za wzór do naśladowania dla współczesnych ludzi, co potwierdzają następujące opinie:

W dzisiejszych czasach na ulicach nie spotyka się takich ludzi jak on. Mądrych, potrafiących zobaczyć nie tylko siebie, lecz także i innych ludzi (CC6 dz.).

Teraz trudno spotkać takich ludzi, którzy stawiają życie innych nad swoje. Bardzo cenię sobie cechy tego bohatera i podziwiam go za jego poświęcenie, dlatego uważam go za najciekawszą postać z „Kamieni na szaniec” (CC9 chl.).

Piszący na temat „Zośki” często zwracali uwagę na jego więź z członkami rodziny. Respondenci w swoich wypowiedziach podkreślali także znaczenie rodziny jako środowiska kształtującego osobowość młodego człowieka:

Tadeusz Zawadzki wywodził się z rodziny inteligenckiej [...] Rodzicom udało się przekazać mu najważniejsze wartości, takie jak: patriotyzm. Stworzyli mu dom, do którego był bardzo przywiązany, bardzo lubił przebywać w nim wraz z matką, ojcem oraz młodszą siostrą (DE14 dz.).

Był silnie przywiązany do swojego domu rodzinnego, w którym panowały serdeczne relacje (BD11 dz.).

Niektórzy uczniowie klas gimnazjalnych zainteresowali się miłością, ukazaną w *Kamieniach na szaniec* na przykładzie historii Alka Dawidowskiego i Basi Sapińskiej. Jedna z dziewcząt z klasy II przywołuje właśnie ten wątek:

Należy też wspomnieć o narzeczonej Alka, Basi. Przejawiał wobec niej czułość, delikatność. Uwielbiał z nią rozmawiać, spędzać czas. Brakowało mu Basi podczas jej nieobecności w Warszawie. Ale na długi czas przed śmiercią było mu dane spędzić z nią wiele radosnych chwil za miastem, z dala od bólu (CD10 dz.).

W wypowiedziach tych ujawniła się wyraźnie afirmacja dobra poprzez wytypowanie bohaterów szlachetnych, oddanych innym. Jak zauważa historyk

Maria Kujawska, „Na plan pierwszy młodzież wysuwa problem bliskości z bohaterem, a wzorów osobowych poszukuje, skłaniając się ku biografiami coraz bardziej jednoznacznym etycznie, których ranga społeczna jest niekwestionowana, a życie jasnym świadectwem oddania się drugiemu człowiekowi”⁴¹⁹.

Zazwyczaj uczniowie pisali na temat treści patriotycznych, zawężając tę postawę do wątków romantyczno-martyrologicznych i wzorów zachowań bohaterów, utożsamianych przede wszystkim z gotowością do obrony kraju, oddania życia za ojczyznę:

Swoim rówieśnikom poleciłabym książkę „Kamienie na szaniec”. Pokazuje ona, jaką miłością młodzież darzyła swój kraj oraz potrafiła poświęcić swoje życie za ojczyznę (FA14 dz.).

Jest to powieść z przesłaniem. Przedstawia ona prawdziwe losy trzech chłopców, mniej więcej w naszym wieku, którzy byli gotowi oddać życie za ukochaną ojczyznę. Myślę, że mogliby być dla nas wzorem do naśladowania (FA3 dz.).

książka daje przykład ludziom, jak Alek, Zośka i Rudy walczyli o kraj, i to o wolny kraj, w sam raz, by uczyć młodych patriotyzmu (DD9 chł.).

Na ogół ocena patriotyzmu *Kamieni na szaniec* nie wiąże się u uczniów z głębszą refleksją, lecz ogranicza się do słownych deklaracji i gotowych formułek, świadczących o powierzchownym i stereotypowym myśleniu:

„Kamienie na szaniec” jest książką, która może nauczyć nas młodych miłości i oddania za ojczyznę (HD6 dz.).

„Kamienie na szaniec” pokazują wartości, którymi powinien kierować się każdy Polak, uczy patriotyzmu (GB18 dz.).

Poleciłbym książkę „Kamienie na szaniec”, ponieważ zawiera nauki moralne i uczy postawy obywatelskiej (AB11 chł.).

„Kamienie na szaniec” budują tożsamość narodową (GA6 dz.).

Kilku respondentów, wczuwając się w sytuację Rudego, Alka i Zośki, podjęło refleksję nad wyborami, jakich musieliby dokonać w chwili zagrożenia bytu kraju. Przykładem może być wypowiedź uczennicy klasy II gimnazjum:

Czytając, można się zastanowić, co my zrobilibyśmy, gdyby spotkała nas taka sytuacja: czy tak jak oni dzielnie walczylibyśmy. Oni też mieli swoje własne

⁴¹⁹ M. Kujawska, *Bohaterowie współczesnej młodzieży polskiej [w:] Historia. Pamięć. Tożsamość. Postaci upamiętniane przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy*, red. M. Kujawska, Poznań 2006, s. 343.

życie, swoje rodziny i problemy. Można przemyśleć, czy doceniamy to, co mamy, wolny kraj (CC18 dz.).

Próby przeanalizowania trudnego problemu patriotyzmu czasów wojny rzadko skłaniają młodych ludzi do weryfikacji poglądów na temat współczesnej oceny tej postawy. Pojawiają się natomiast opinie o anachroniczności pojęcia patriotyzmu:

*powieść ukazuje wartości tak bardzo ważne w życiu, a będące obecnie relikta-
mi z przeszłości, pokazuje dzielną młodzież, gotową oddać życie za ojczyznę
i własną przyszłość (FA20 dz.).*

Takiej postawy jak ci młodzi ludzie nie ma już nikt (CE5 dz.).

Ich refleksje udowadniają jednak, że nastolatkwie poszukują punktów oparcia dla kształtowania swojego światopoglądu, odnosząc zachowania bohaterów do własnych warunków i okoliczności widzenia świata:

*Książka A. Kamińskiego pobudza patriotyzm w młodym człowieku, uczy historii
Polski [...] Obecnie media i władze starają się zdusić w młodzieży jakiegokolwiek war-
tości, a myślę, że ta książka (choćby w małym stopniu) je pobudza (CE14 dz.)⁴²⁰.*

Swoje przemyślenia związane z lekturą *Dywizjonu 303* prezentowali nie-liczni odbiorcy. Dziewczęta zwracały uwagę na brawurowe poczynania polskich lotników walczących o Anglię. Podkreślały ich niezłomną, heroiczną postawę. Jednak z tych ogólnych wypowiedzi trudno wywnioskować, w jakim stopniu ta literacka relacja rzeczywiście może stać się dla młodego czytelnika lekcją historii:

*Serdecznie poleciłabym książkę „Dywizjon 303”, gdyż ta książka pokazuje
bohaterskie czyny polskiego dywizjonu, a także to, jak Polacy potrafili się zmo-
tywować do walki, gdy zachodzi taka potrzeba (GA8 dz.).*

*Dzięki refleksjom pilotów z „Dywizjonu 303” mogliśmy przekonać się o tym,
jak ciężko było dawniej, kiedy wybuchały wojny. Możemy także dowiedzieć się,
co myśleli lotnicy w danych chwilach, jak się zachowywali. To wszystko pozwa-
la nam poczuć się tak, jak byśmy tam byli (CE 13 dz.).*

*Uważam, że w „Dywizjonie 303” została ukazana dzielność, waleczność na-
szych rodaków oraz ważne historyczne wydarzenia. Książka ta pomogła mi zro-
zumieć historię i w prosty sposób opowiadała o tamtych czasach (CE20 dz.).*

⁴²⁰ Interesujące propozycje analizy wybranych wątków lektury ukazujących problematykę etyczną patriotyzmu przedstawia Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Zob. teŝe, *Komu potrzebny patriotyzm. O Kamieniach na szaniec Aleksandra Kamińskiego* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995. Zob. teŝ teŝe, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieŝy*, Poznań 1994.

Lotników z książki Fiedlera charakteryzowały same doskonałe cechy, których teraz tak bardzo brakuje we współczesnym społeczeństwie (DE2 dz.).

Ocenie historii ukazanej w literaturze niefikcjonalnej często towarzyszy przekonanie, że można się z niej nie tylko wiele dowiedzieć, ale także i nauczyć. Zawiera ona zdaniem czytelników wskazówki i zasady moralne:

Moim zdaniem książka pt. „Kamienie na szaniec” jest bardzo pouczająca i warto ją przeczytać. Główni bohaterowie to wielcy patrioci, którzy swoją postawą uczą nas umiłowania do ojczyzny i wolności. Książka pokazuje nam, jak w tamtych czasach młodzież zachowywała się w obronie swojego kraju. Byli gotowi oddać życie. To nauka dla nas, jak my postępujemy wobec tego, co dzieje się w naszym kraju i jakimi jesteśmy patriotami (CE11 dz.).

Możemy nauczyć się – uważa uczeń klasy III gimnazjum – odwagi, odpowiedzialności i waleczności, a zawarte sentencje każdego skłaniają do refleksji. Tę książkę można również polecić dla osób, które są na „zakręcie życiowym” (DG19 chł.).

Książka „Dywizjon 303” [...] uczy odwagi i mówi o Polakach, którzy oddali życie za wolność. Przybliżyła tok akcji bitwy o Anglię i pomaga zrozumieć uczucia ludzi, którzy ryzykowali życie (HA3 dz.).

„Kamienie na szaniec” są bardzo wartościową książką. Opowiadają o losach bohaterów, praktycznie naszych rówieśników w bardzo trudnych czasach. Oni mogą wskazywać drogę dzisiejszej młodzieży (CD2 dz.).

Wyrazem uznania dla tej lektury może być uwaga jednej z ankietowanych: *książka powinna zostać w kanonie lektur (CD7 dz.).*

Oceniając obrazy historii ukazane w literaturze faktu, młodzież dochodzi do wniosków, że czasy II wojny światowej są w niej rzetelnie przedstawione, a przeszłość opisana jest bardzo dokładnie i realnie, dzięki czemu można poznać historię swego kraju:

Po przeczytaniu tych książek lepiej wiemy, jak było w czasie II wojny światowej, która interesuje większość młodzieży. Opisy pomagają zrozumieć sytuację, poczuć się jak uczestnik zdarzeń (DF9 chł.).

W dzisiejszych czasach młodzież nie interesuje się historią, ale dzięki takim lekturom jak, np. „Kamienie na szaniec” ma możliwość poznania okresu wojny i okupacji (DF14 chł.).

Tego typu relacje – zdaniem uczniów – ukazują historię z innej strony niż podręczniki. Pozwalają bowiem na refleksje o ludziach i ich sposobach postę-

powania w obliczu zagrożenia (np. życie w czasach okupacji) oraz odnoszą się tym samym do krańcowo odmiennych zasad moralnych, na co zwraca uwagę uczennica klasy III gimnazjum:

Czas wojny jest okresem kształtowania się różnych postaw. Niektórzy myślą tylko o tym, by przeżyć, bez względu na to, co muszą zrobić, aby tego dokonać. Często pomagają okupantom. Istnieje jednak druga postawa, którą reprezentował bohater „Kamieni na szaniec” Aleksandra Kamińskiego Tadeusz Zawadzki [...]. Dla Tadeusza najważniejsze były dwie wartości: bohaterstwo i służba [...]. Był wspaniałym człowiekiem, który nie myślał o sobie, lecz przede wszystkim o innych (BF17 dz.).

Lektury takie jak *Kamienie na szaniec* dobrze wprowadzają w realia II wojny światowej, dzięki czemu, jak zauważa uczennica klasy trzeciej gimnazjum:

Można się było nauczyć historii w inny, ciekawy sposób (AE16 dz.).

Czas na kilka wniosków dotyczących postaw uczniów gimnazjum, liceum i technikum wobec dwóch odmian prozy historycznej: fikcjonalnej oraz dokumentarnej.

1. Czytelnicy powieści historycznych oraz prozy dokumentarnej powszechnie (40%) uznali wartość obrazów przeszłości konstruowanych przez twórców:

- wydobywali najbardziej istotne, ich zdaniem, walory poznawcze tego typu literatury, tj. wszelkie odwołania do przeszłości (obecność ważnych wydarzeń, bohaterów, realiów epoki);
- wskazywali na konieczność znajomości tego typu literatury jako cennego źródła informacji;
- podkreślali jej faktograficzną rangę (szukali w dziełach prawdy historycznej);
- akcentowali, jakie ma znaczenie w uzupełnianiu wiadomości uzyskanych na lekcjach historii.

2. Uczniowie często pisali na temat przesłania moralnego utworów (30%), oceniając ich wymiar ideowy jako czynnik kształtujący światopogląd⁴²¹. Dostrzegali walory wychowawcze pisarstwa historycznego, tj. dostarczenie wizji świata i człowieka pomocnej w kształtowaniu cech osobowości:

⁴²¹ Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że szczególnie proza historyczna Sienkiewicza niezwykle chętnie poddaje się lekturze stereotypizującej. Zwrócił na to uwagę także Ryszard Koziołek – autor nowoczesnej monografii poświęconej twórczości Sienkiewicza. Zob. tegoż, *Ciała Sienkiewicza...*, s. 50. Badacz zaproponował interpretację, która odkrywa walory pisarstwa autora *Trylogii*, a współczesnemu czytelnikowi pozwala zrozumieć Sienkiewicza m.in. poprzez dyskurs miłosny, zmysłowe portrety bohaterek oraz atrakcyjność przedstawienia przemocy „zadawanej” i „doświadczanej”.

- w wypowiedziach uczniów dają się zauważyć pewne typowe tendencje dotyczące sposobu analizy postaw (zwłaszcza patriotycznych) jako wzorów do naśladowania, za pomocą których można realizować ideały i wartości oraz potrzeby;
- rzadziej odbiorcy prozy historycznej podejmowali próbę określenia i zrozumienia kondycji moralnej współczesnego człowieka.

3. Dla nielicznej grupy badanych (ok. 15%) ważniejsza niż wartość historyczna (bądź równie ważna) okazała się warstwa artystyczna powieści: kreacja bohaterów, język, opisy, komizm:

- uczniowie nie tylko zauważali uwarunkowania historyczne, ale także szukali w dziełach beletrystycznych atrakcji, np. interesującej i żywej akcji oraz wyrazistych portretów psychologicznych (wydobywana przez młodych czytelników warstwa psychologiczna utworów ulegała łatwo pewnym uproszczeniom). Trzeba również zwrócić uwagę na formę uczniowskich wypowiedzi, schematyczność zatrzymującą się na poziomie ogólników – co może w pewnej mierze świadczyć o sposobach analiz lekcyjnych, toku lekcji, wymaganiach nauczyciela.

W jakim stopniu historia spotkana na kartach książek może kreować tożsamość młodego człowieka w kontekście narodu i ojczyzny, a jednocześnie stać się dla niego przedmiotem refleksji nad złożonymi problemami ludzkiej egzystencji? Pamiętając, że beletrystyka to nie podręczniki do historii, należy młodego człowieka uświadamiać, jak ma te książki rozumieć i o czym tak naprawdę opowiadają. Odbiór tego typu literatury ułatwia pewien zaób wiedzy historycznej. Nie chodzi tu jednak o przyswajanie gotowej wiedzy z historii, ale o rozumienie procesów historycznych, umożliwiające ogląd tych obrazów przeszłości, w których uczniowie mogą dzisiaj odnaleźć siebie jako Polaków i Europejczyków. Uważna lektura obrazów historii w powieściach Sienkiewicza i wojennych świadectwach Fiedlera oraz Kamińskiego ma szansę stać się źródłem narodowej tożsamości i kształtowania świadomości historycznej uczniów. Potwierdza to wypowiedź jednej ze studentek kończących filologię polską: *Warto, by uczniowie zapoznali się z utworami Sienkiewicza, ukazującymi walkę o nasz kraj i mogli zestawić je z dziełami współczesnymi, np. z II wojny światowej. Takie lektury ukazały, jak wiele zrobiły przeszłe pokolenia, by uczniowie mogli żyć w niepodległym państwie.*

Zarówno powieści Sienkiewicza, jak i relacje Kamińskiego i Fiedlera, choć pisane w odmiennych realiach historycznych (czasy zaborów, wojna), odwołują się do mitu romantycznego heroizmu, tradycji rycerskiej i narodowych legend związanych z historią. W edukacji humanistycznej na poziomie kształcenia polonistycznego ciągle obecna jest polemika z tradycją romantyczną, bo jak zauważa Ryszard Koziołek: „romantyzm jest nam nadal niezbędny, ilekroć

próbujemy wypowiedzieć nasz związek z polską przeszłością i zbudować inną wizję niepodległości, polemiczną wobec fatum historii narodowej⁴²².

Zaprezentowane wyniki badań pokazują, że kategoria polskości i patriotyzmu wymaga dziś nowego, świeżego spojrzenia, które byłoby odpowiedzią na stereotypowe i powierzchowne opinie młodzieży, ufundowane prawdopodobnie na wiedzy przekazywanej podczas lekcji historii i języka polskiego. Zachęcają do dyskusji o roli artystów (pisarzy, poetów, malarzy, muzyków) w kształtowaniu obrazu Polski i Polaków w Europie na przestrzeni dziejów, z odwołaniem się do polskiej tradycji, historii, narodowej symboliki, utrwalonych w zbiorowej pamięci.

Przez czytanie literatury historycznej kształtuje się spojrzenie na tradycję. Tradycja może się stać źródłem wartości (przechowuje bowiem wzory postaw jako propozycje dla współczesnych), jednocześnie sama staje się wartością konstytuującą współczesność. Wpływ tradycji na doświadczający podmiot polega – zdaniem Barbary Myrdzik – na tym, że: „odczytując sens świadectw kulturowych przeszłości, doświadczając ich inności, czytelnik lepiej może poznać siebie i zacząć dostrzegać wspólnotę ze światem, który początkowo wydawał mu się daleki i obcy⁴²³. Doświadczanie historii za pośrednictwem literatury jest szansą na podjęcie dialogu z przeszłością i budowanie związków z tradycją. Świadomość historyczna według Gadamera nie zakłada dystansu i uwolnienia od dziedzictwa tradycji, ale pozwala na rozumienie dzieła z przeszłości z uwzględnieniem relacji między kulturową przeszłością a indywidualnym doświadczeniem odbiorcy: „prawdziwie historyczna świadomość – twierdzi Gadamer – dostrzega też własną współczesność, i to tak, że siebie samą i to, co historycznie inne, widzi we właściwych relacjach⁴²⁴.

Kształtowaniu świadomości historycznej może sprzyjać realizowana w praktyce polonistycznej idea dialogowego modelu lektury i tradycji (pozwalająca na stąpienie się horyzontu przeszłości i horyzontu współczesności), będąca integralną częścią dialogu jako koncepcji kształcenia humanistycznego. Jest to dialog dający poczucie uczestniczenia w świecie wartości⁴²⁵.

Przeszłość jest ważna dla młodzieży o tyle, o ile wyjaśnia terażniejszość i pozwala spojrzeć w przyszłość. Warto zatem dzięki literaturze o tematyce historycznej inicjować dyskusję wokół pytań: Czy można zrozumieć siebie bez odwołania się do tego, co minęło? Czy przeszłość to spadek nie do od-

⁴²² R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą...*, s. 162. Zob. I. Maciejewska, *Topika tradycji narodowych* [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, Wrocław 1992, s. 1124–1131.

⁴²³ B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika...*, s. 139.

⁴²⁴ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993, s. 289.

⁴²⁵ Pisz o tym Iwona Morawska. Zob. też, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją...*

rzucenia?⁴²⁶ To otwiera uczniom perspektywę poszukiwania w tradycji zjawisk ważnych dla współczesności, samodzielnego analizowania postaw, wybierania bohaterów według indywidualnych upodobań. Pozwala także rozwijać świadomość historyczną, kształtując tożsamość określaną przez przynależność narodową i ponadnarodową (europejską, humanistyczną) w wymiarze indywidualnym oraz społeczno-kulturowym, międzykulturowym i transkulturowym⁴²⁷.

⁴²⁶ Taką tezę zawiera książka Marcina Kuli, który na wstępie pisze: „Człowiek dziedziczy przeszłość. Spadek to czasem przyjemny, a czasem kłopotliwy – ale taki, którego nie można nie przyjąć”. Zob. tegoż, *Przeszłość: spadek nie do odrzucenia*, Poznań 2001, s. 5.

⁴²⁷ Por. *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009; A. Borowski, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej* [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja: Zjazd Polonistów*, Kraków 22–25 września 2004, red. M. Czermińska i in., t. 2, Kraków 2005; A.M. Szczepan-Wojnarska, *Polonistyka transkulturowa* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzyński, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 139–148.

ROZDZIAŁ VII

Kształcenie świadomości historycznej na lekcjach języka polskiego

1. Świadomość historyczna uczniów

Historia jest formą ludzkiego poznania i samopoznania – przeszłość, terażniejszość i przyszłość są ze sobą szczególnie powiązane⁴²⁸, dlatego w edukacji humanistycznej kluczową rolę przypisuje się świadomości historycznej, która jest wyznacznikiem tożsamości osobowej (indywidualnej) i narodowej (zbiorowej). Problem tożsamości wart jest podjęcia zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży. W okresie dorastania młody człowiek poszukuje swojej tożsamości, kształtuje własny stosunek do świata, stawiając sobie pytania: Kim jestem? Jaki jestem? Na ile jestem podobny do innych? Co mnie odróżnia od reszty społeczeństwa?⁴²⁹ Staje zatem przed wyzwaniem egzystencjalnym właściwym dla tego okresu życia. Fundamentalne znaczenie w procesie kształtowania tożsamości kulturowej młodzieży mają kontakty z innymi ludźmi, a w szczególności z grupą rówieśniczą i prezentowanymi przez nią poglądami. Dla okresu adolescencji charakterystycznymi motywami identyfikacji z kolegami są: afiliacja, potrzeba akceptacji i przynależności⁴³⁰.

Młode pokolenie wchodzące w dorosłe życie nazywane jest „Generacją NIC”, czyli taką, która o nic nie walczyła i nic nie potrafi wywalczyć⁴³¹. Pod adresem współczesnych nastolatków pada wiele zarzutów i mocnych oskarżeń. Mówi się, że młodzież jest obojętna na to, co się dzieje w świecie, egoistyczna,

⁴²⁸ Zwraca na to uwagę Maria Jolanta Ostaszewska, odwołując się do Gadamerowskiej hermeneutyki historii. Zob. tejsze, *Wstęp [do:] Drogi nadziei. Polska proza historyczna z lat 1876–1939 wobec kryzysu kultury*, Warszawa 2009.

⁴²⁹ Por. M. Suska, *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamość społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2001.

⁴³⁰ Zob. M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej w perspektywie badań fenomenologicznych...*, s. 380.

⁴³¹ Zob. K. Wandachowicz, *Generacja NIC*, „Gazeta Wyborcza” z 5.09.2002; W. Staszewski, *Barbarzyńcy na wolności*, „Gazeta Wyborcza” z 13.09.2002; A. Brzezicki, *Czekając na bunt*, „Gazeta Wyborcza” z 20.09.2002.

dbająca tylko o własne interesy. Nie uczestniczy w żadnych dyskursach, nie angażuje się, nie zajmuje żadnego stanowiska. Brak jest więzi między ludźmi należącymi do tego pokolenia. Pozbawieni są wszelkich wartości, nie rozumieją, co to wolność, bo nie doświadczyli jej utraty. Brakuje im autorytetów, wzorów osobowych reprezentowanych przez znaczące postaci świata kultury (pisarzy, poetów, twórców filmowych), z których postawą mogliby się identyfikować. Rezygnują z aspiracji intelektualnych.

Z tymi krytycznymi opiniami korespondują wypowiedzi nauczycieli języka polskiego którzy zabierali głos na temat wiedzy i świadomości historycznej uczniów. Większość z nich zgodnie stwierdziła, że uczniowie nie znają, nie kojarzą podstawowych dat i wydarzeń historycznych (takich jak uchwalenie Konstytucji 3 maja, I wojna światowa), a także nazwisk postaci historycznych. Wiedza współczesnych nastolatków na temat historii jest nieuporządkowana, mylą daty, fakty dotyczące walki o odzyskanie niepodległości. Nauczyciele przyznają, że: *młodzież dzisiejsza stara się unikać wysiłku myślowego*⁴³². Uczniowie – zdaniem polonistów – nie lubią zapamiętywać i kojarzyć faktów, zjawisk, dat, wydarzeń. *W ogóle* – zauważa jeden z ankietowanych – *uczniowie są mniej zainteresowani wiedzą ogólną o kraju, o świecie, zbierają „krótkie”, niepełne, potrzebne w danym momencie informacje*. Wtórzuje mu następna wypowiedź: *Uczniowie nie chcą czytać, wiedzieć, gdyż uważają, że wiedza historyczna jest niepotrzebna, a to błąd. Tylko nieliczni coś wiedzą* – przyznaje ankietowany. Są to zwykle osoby zainteresowane przedmiotem pod wpływem swoich rodziców – historyków.

Zaprezentowane wypowiedzi świadczą o tym, że poloniści krytycznie oceniają znajomość historii przez młodzież, ale też sposób jej postrzegania: *W większości, niestety* – pisze jedna z ankietowanych – *uczniowie pojmują historię jako katalog dat i postaci, słabo dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe, historia nie jawi się jako proces*. Nauczyciele upatrują przyczynę tej sytuacji w reformie programowej i w braku spójności między programami nauczania pokrewnych przedmiotów – języka polskiego i historii. Konsekwencją zmian edukacyjnych oprócz ograniczenia liczby godzin z historii jest także zerwanie z tradycją nauczania historii literatury w liceum⁴³³, odejście od prze-

⁴³² Wypowiedzi polonistów cytuję w oparciu o kwestionariusze ankiet zebranych podczas badań w 2010 r.

⁴³³ Podstawa programowa przedmiotu język polski na poziomie ponadgimnazjalnym mówi o wykorzystywaniu wiedzy w kontekstach potrzebnych do odczytywania tekstów kultury, ale jedynie w stopniu niezbędnym, gdyż „dzieła literackie – jak twierdzi Sławomir Jacek Żurek – nie służą ilustrowaniu wydarzeń, epok czy nurtów kulturowych, ale na odwrót to historia literatury ma wspomagać proces czytelniczy”. *Wymagać przyjaźnie, Rozmowa Agnieszki Karczewskiej z prof. Sławomirem Jackiem Żurkiem*, s. 9, www.stentor.pl/files/.../komentarz-prof-zurka-donowej-podstawy-programowej.pdf (dostęp 16.09.2013). Jak twierdzi S. Bortnowski, „ucząc w szkole średniej, nie da się uniknąć odpowiedzi na pytanie, czym charakteryzowały się epoki

sadnej pielęgnacji przeszłości, od nadmiaru wiedzy (także na temat historii) w wymiarze encyklopedycznym i postawienie akcentu na współczesność i problemowe (komunikacyjno-tekstowe) odczytywanie dzieł literackich.

Zofia Agnieszka Kłakówna uważa, że postawa wobec historii powinna być ciągle aktualizowana i waloryzowana. Jeśli przeszłość ma naprawdę coś znaczyć, musi być czasem poddawana procesowi demitologizacji⁴³⁴. Wówczas uczenie problemowe i achronologiczne nie burzy procesu dydaktycznego. „Wtedy interpretacja – jak twierdzi Barbara Myrdzik – może przybrać formę dialogu, którego efektem edukacyjnym powinno być budowanie w wychowanku przekonania, iż solidaryzując się z określonymi przekonaniami kulturowo-symbolicznymi, zachowuje nienaruszoną własną indywidualność”⁴³⁵.

W takich działaniach interpretacyjnych wytwarza się intelektualna i emocjonalna więź uczniów z tradycją dzięki umiejętności planowania własnego stylu życia, dokonywania wyborów, przewidywania ich intelektualnych oraz emocjonalnych konsekwencji⁴³⁶.

Rozwijanie narodowej i osobowej tożsamości na lekcjach języka polskiego odbywa się poprzez przywoływanie historycznych kontekstów i wartościowanie ich w perspektywie współczesności. Wymiar historyczny przedmiotu, jakim jest język polski, przejawia się w dostrzeganiu związków dzieł z różnymi okolicznościami historycznymi, z dziedzictwem kultury i życia narodu. Jednym z jego celów edukacyjnych jest wprowadzanie uczniów w tradycję (idee, kulturę i cywilizację)⁴³⁷. Uczeń powinien być zarówno spadkobiercą tradycji, jak i jej twórczym kontynuatorem. Tradycję można akceptować, odrzucać albo z nią dyskutować, ale by robić to świadomie, trzeba ją po pierwsze poznawać, po drugie odkrywać mechanizmy jej powstawania i funkcje, po trzecie mieć możliwość otwartego dyskusowania o niej⁴³⁸.

Z.A. Kłakówna słusznie konstatuje, że „tradycji nie powinno się traktować jako interesującego wprawdzie, lecz tylko skansenu, czy łagodniej mówiąc

literackie i co do kultury wniosły. To wiedza elementarna, bojkotować jej nie można ani – o zgrozo – przenosić do gimnazjum”, S. Bortnowski, *Jak uczyłbym języka polskiego w szkole średniej dziś?*, „Język Polski w Liceum” 2007/2008, nr 2, s. 75. Zob. uwagi i komentarze na temat podstawy programowej z 2009 r. zamieszczone w „Polonistyce” 2010, nr 2 (m.in. P. Kołodziej, Z.A. Kłakówny, K. Bakuły) oraz „Kwartalniku Edukacyjnym” 2009, nr 3 (tu: M. Skrzypczyk, M. Stanisław, *Kilka uwag o nowej podstawie programowej z języka polskiego*).

⁴³⁴ Pokazuje to na przykładzie podręczników do szkoły średniej *To lubię!* – jako ich współautorka. Zob. „Nowa Polszczyzna” 2002, nr 2.

⁴³⁵ Tamże.

⁴³⁶ Tamże.

⁴³⁷ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*

⁴³⁸ Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 134.

rejestrów tekstów, autorów, procesów i problemów raz na zawsze rozstrzygniętych. W tradycji szuka się raczej źródeł zjawisk pulsujących w naszej współczesności, tak by umożliwić uczniom samodzielne aktualizowanie postaw, wybieranie bohaterów [podkr. D.K.] i dla własnej potrzeby tworzenie kanonu ważnych dzieł, które mają moc mówienia ważnych rzeczy ciągle nowym generacjom⁴³⁹.

Nie można jednak pozostawić młodych ludzi samych (w imię wolności, aktywności i samorozwoju) wobec konieczności wyboru spośród wartości i postaw oferowanych przez teksty kultury. Nauczyciel musi pozostać przewodnikiem, który akcentuje wyższość jednych wartości nad drugimi oraz ustala wspólnie z uczniami swoistą ich hierarchię.

2. Postacie historyczne jako wzorce osobowe w odbiorze uczniów

Istotą tożsamości humanistycznej jest – według Mariusza Dembińskiego – upodabnianie się człowieka do kogoś lub czegoś w oparciu o wzór do naśladowania czy do osiągnięcia⁴⁴⁰. Z wzorem osobowym mamy do czynienia wtedy, gdy dana osoba posiada zestaw cech, wartości i celów urzeczywistnianych w danej grupie oraz właściwości i postaw najbardziej typowych dla jej członków. Jest przyjęta bądź wskazana jako obiekt naśladowania, wzorowania się na nim⁴⁴¹. Wzór osobowy ma szczególne znaczenie, ponieważ zawiera w sobie autorytet i cechy ideału, doskonałość osobową budzącą pragnienie naśladowania. Katarzyna Olbrycht podkreśla, że wpływ wzoru osobowego polega na doświadczeniu życia drugiego człowieka, które jest zgodne z deklarowanymi przez niego wartościami, na przemianie wartości oraz możliwości identyfikacji z kimś, kto staje się uosobieniem wartości pozytywnych w sensie autorytetu. Píše także, iż dochodzenie do uznania kogoś za wzór osobowy dokonuje się w sferze poznawczej, emocjonalnej i wolitywnej⁴⁴².

Autorytet to „człowiek budzący zaufanie, będący ekspertem w jakiejś dziedzinie albo wyrocznią w sprawach moralnych, cieszący się poważaniem

⁴³⁹ Z.A. Kłakówna, *To lubię. Prezentacja koncepcji kształcenia* [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waliğóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Książka nauczyciela. Część 1*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002, s. 15.

⁴⁴⁰ M. Dembiński, *Tożsamość nauczyciela i ucznia w czasie lekcji* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne...*, s. 184.

⁴⁴¹ Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.

⁴⁴² Tamże.

i mający wpływ na poważanie u ludzi, powszechny szacunek”⁴⁴³. Autorytet może być akceptowany, ale bez uznawania potrzeby jego naśladowania. Sytuacja zmienia się, gdy mówimy o autorytecie moralnym. Jego uznawanie powinno się – zdaniem Katarzyny Olbrycht – łączyć z gotowością do podobnego w swej istocie postępowania moralnego. Powinność ta nie jest jednak oczywista, gdyż autorytety moralne raczej skłonni jesteśmy przywoływać i wysłuchiwać ich opinii niż naśladować⁴⁴⁴.

Ludzie mający wpływ na naszą tożsamość to nie tylko najbliżsi (rodzice, rodzeństwo, krewni), pełniący funkcje opiekunów, nauczycieli i wychowawców, mentorów, mistrzów i autorytetów. Są to także przodkowie, bohaterowie narodowi, obecni w zbiorowej narodowej tożsamości. Ważną rolę w kształtowaniu wzorców działania i stylów życia pełnią wielcy politycy, sportowcy, idole muzyki, gwiazdy filmu, pisarze, artyści i naukowcy. Z drugiej strony należy podkreślić, że „elementami świadomości są także relacje z obcymi – na co zwraca uwagę Tadeusz Paleczny – budzącymi strach, bojaźń, grozę, nienawidzonymi, identyfikowanymi jako wrogowie, nieprzyjaciele, «inni»”⁴⁴⁵. Postacie te – co jest oczywiste – nie mogą realizować idei wzoru osobowego, nie są też uznawane za autorytet moralny.

Rola osób uważanych za autorytety mogące stanowić wzorce do naśladowania jest związana przede wszystkim z konkretyzacją wartości. Zwracanie uwagi na aksjologię we współczesnej szkole zakłada znajomość, akceptowanie i realizację wartości oraz odrzucenie antywartości, dzięki czemu możliwe staje się wychowanie ucznia jako człowieka poszukującego prawdy o sobie, o innych i o świecie. Trzeba jednak pamiętać o przemianach wzorca, które następują wraz ze zmianą pokoleniową. Dawniej rolę ideałów spełniali „ludzie znaczący”, rodzice, nauczyciele, uczeni, wybitni pisarze, postacie obdarzone autorytetem. Obecnie młodzi ludzie odchodzą od wzorów przekazywanych przez przodków. Są podatni na wpływy kultury masowej, która często lansuje antywzorce i powoduje rozchwianie aksjologiczne młodego pokolenia. Budowanie tożsamości wiąże się zatem z poszukiwaniem przykładów postępowania, co uzewnętrznia się w postawach wobec wartości.

Kontakt z pozytywnymi przykładami, wzorami i autorytetami jest w edukacji bardzo potrzebny – mogą to być postacie historyczne, literackie lub osoby żyjące. Młodzież znająca bohaterów naszej przeszłości wie, kto jest wspólnym wzorem, autorytetem, osobą godną pamięci, szacunku, naśladowania. Korzy-

⁴⁴³ Cyt. za: K. Joniec-Babula, *Rola autorytetu w kształtowaniu obrazu świata* [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000, s. 205.

⁴⁴⁴ K. Olbrycht, *O roli przykładu...*, s. 113–114.

⁴⁴⁵ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008, s. 166.

stanie z autorytetu jest sztuką trudną⁴⁴⁶. Często bowiem autorytet kultury sprowadza się do „przemocy symbolicznej” (określenie Pierre’a Bourdieu), ujawniającej się w systemie wzorów wskazywanych przez szkołę. Nie chodzi więc o przedmiotowe traktowanie kultury i przekonywanie uczniów do automatycznej zależności od autorytetów. Ważne, by uczeń uświadomił sobie zasługi twórców (np. wybitnych postaci z historii) dla rozwoju polskiej i europejskiej kultury i tradycji, by poznając ich dzieła (czyny), miał możliwość własnej oceny i wyboru spośród wartości, którymi kierowały się te osoby. Na lekcjach języka polskiego i historii można np. pokazać uczniom, jakie wartości, mity, symbole i postaci były najbardziej popularne w różnych okresach kultury, by zachęcić do refleksji nad tym, jaki długi był ich żywot i co decydowało o ich trwaniu bądź zmienności. Nie należy więc narzucać zbyt tendencyjnie sądów i opinii o postaciach historycznych, szczególnie jako wzorcach osobowych. Wiadomości na temat poszczególnych bohaterów historycznych poznawanych w szkole zarówno na lekcjach historii, jak i języka polskiego powinny być konfrontowane z tym, co funkcjonuje w pamięci zbiorowej, a przede wszystkim w środowisku rodzinnym uczniów.

Wprowadzenie w tradycję z uwzględnieniem indywidualnej perspektywy każdego ucznia wymaga ciągłego monitorowania postawy wobec historii, poddawania waloryzacji, a czasem demitologizacji⁴⁴⁷. Jarosław Durka uważa, że nauczyciele powinni zadbać o to: „aby w kanonie postaci historycznych znaleźli się bohaterowie, wokół których chcielibyśmy realizować projekty edukacyjne, roztrząsać z uczniami spory dotyczące ich oceny czy też w oparciu o określone wzorce osobowe – wychowywać”⁴⁴⁸.

⁴⁴⁶ Zob. B. Myrdzik, *Dojrzewanie do wolności, czyli o trudnej sztuce korzystania z autorytetu*, „Język Polski w Szkole – Gimnazjum” 2000/2001, nr 1. Mówienie o wzorach i autorytetach wiąże się w edukacji polonistycznej z wychowawczą funkcją literatury i z problematyką aksjologiczną. Istnieje bogata literatura metodyczna na ten temat. Zob. m.in. S. Bortnowski, *Jak literatura wychowuje?*, „Polonistyka” 2007, s. 14–20, nr 8; tenże, *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze w wychowaniu?: z perspektywy dydaktyka literatury* [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 263–285; B. Chrzastowska, *Czy i jak istnieją wartości w szkolnej edukacji polonistycznej*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 26–32; *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka, estetyka, język aksjologii*, red. T. Świętoślawska, Łódź 2007; E. Cyniak, *Polonistyczna edukacja ku wartościom uniwersalnym*, „Język Polski w Liceum” 2008/2009, nr 3, s. 9–19; P. Sporek, *Wartości moralne w edukacji polonistycznej*, cz. 1, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 3, s. 39–45; cz. 2, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 4, s. 31–36.

⁴⁴⁷ Por. uwagi z czwartego rozdziału na temat podręczników.

⁴⁴⁸ J. Durka, *Rola postaci historycznej w edukacji – dotychczasowe doświadczenia a „nowa podstawa programowa z historii”* [w:] *Pamięć. Kultura. Edukacja*, red. A. P. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stempińska, Kraków 2011, s. 131.

Należy zatem zachować szczególną ostrożność podczas rozmawiania na lekcjach o wzorach osobowych i autorytetach, zwłaszcza że w dzisiejszych czasach wielu bardzo skutecznie pracuje nad dewaluacją dawnych wzorów, nadużywając znaków tradycji i ośmieszając je, skutkiem czego są one odbierane jako puste znaczeniowo gesty⁴⁴⁹.

„Tożsamość osoby tworzy się – powtórzmy za Barbarą Myrdzik – przez identyfikację z wartościami, ideałami, wzorami, normami, w których osoba rozpoznaje samą siebie”⁴⁵⁰. Czy sławne postacie historyczne mogą stanowić wzór osobowy dla dzisiejszej młodzieży? W jakim stopniu wybitne jednostki są dla uczniów autorytetem?

Badania, które przeprowadziłam w 2007 roku, dotyczyły przede wszystkim znajomości historii (postaci historycznych) jako wyznacznika świadomości historycznej licealistów oraz ważnego kontekstu analizy dzieł literackich. Były też okazją do refleksji na temat roli wzorów i autorytetów w integralnym wychowaniu i nauczaniu języka polskiego. Ogółem uczniowie wymienili 64 postacie z historii Polski i 49 z historii powszechnej – najczęściej przywódców, polityków, odkrywców. Rzadziej wskazywano przedstawicieli świata nauki, sztuki, kultury⁴⁵¹. Najpopularniejszymi osobami spośród wielkiego panteonu wybitnych rodaków byli: Jan Paweł II, Józef Piłsudski, Mieszko I, Lech Wałęsa, Kazimierz Wielki, Bolesław Chrobry i Jan III Sobieski. Wśród postaci, które wywarły wpływ na historię świata, na czołowych miejscach znaleźli się: Adolf Hitler, Józef Stalin, Napoleon Bonaparte, Krzysztof Kolumb, Juliusz Cezar i Aleksander Macedoński. Ranking najciekawszych, zdaniem uczniów, postaci historycznych przedstawia tabela 9.

⁴⁴⁹ Zwracała na to uwagę także Z.A. Kłakówna w książce *Przymus i wolność*. Zob. też: D. Karkut, *Skandal wokół „Kamieni na szaniec” – reinterpretacja szkolnej lektury* [w:] *Sensacja, prowokacja, skandal. O przekraczaniu norm kulturowych*, red. G. Różańska, Pruszczyk Gdański – Słupsk 2016. Kontrowersje wśród badaczy edukacji polonistycznej oraz samych nauczycieli wzbudza zaproponowany przez MEN w *Projekcie podstawy programowej z 2017 roku* dobór lektur dla klas 4–8, w którym przeważają teksty dziewiętnastowieczne i z I poł. XX wieku. Dokument ten uwzględnia głównie wymiar tożsamości narodowej oparty o anachroniczne wzory, niedostosowane do wieku współczesnych młodych odbiorców na różnych etapach edukacyjnych.

⁴⁵⁰ B. Myrdzik, *O roli nauczyciela w procesie kształtowania tożsamości kulturowej ucznia* [w:] tejsze, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 141.

⁴⁵¹ Małgorzata Karwatowska w swojej książce poświęconej badaniom empirycznym na temat wartości młodzieży zamieściła tabelaryczne zestawienie dokonanych przez lubelskich licealistów wyborów typów autorytetów. Są wśród nich: przewodnicy duchowi, autorytety moralne, bohaterowie historyczni (wojenni), poszukiwacze przygód, celebryci, sportowcy, herosi/bohaterowie niezwykli, fantastyczni, mędrcy/naukowcy. Badana młodzież wskazywała najważniejsze wartości przywoływanych w wypracowaniach postaci realnych i fikcyjnych. Na czoło wysuwają się: zdolność do poświęcenia dla drugiego człowieka, odwaga, heroizm, miłość, szacunek i poczucie humoru. Zob. M. Karwatowska, *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012, s. 95–96.

Tabela 9. Najbardziej interesujące postacie historyczne w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych w układzie rangowym

Postać historyczna	Procent badanych
Adolf Hitler	25
Napoleon Bonaparte	19,2
Jan Paweł II	16,5
Józef Piłsudski	16
Józef Stalin	14
Kazimierz Wielki	13,5
Mieszko I	12,1
Lech Wałęsa	10
Bolesław Chrobry	7,1
Jan III Sobieski	7,1
Tadeusz Kościuszko	6
Władysław Jagiełło	5,3
Krzysztof Kolumb	4,3
Zawisza Czarny	3,5
Juliusz Cezar	3,5
Aleksander Macedoński	2,8
Tomasz Edison	2,5
Joanna d'Arc	2,2
Królowa Jadwiga	2,1
Adam Mickiewicz	2,1

Już pobieżne spojrzenie na zestawienie tabelaryczne pozwala stwierdzić, że zainteresowania postaciami historycznymi ukonstytuowały się głównie dzięki silnemu oddziaływaniu edukacyjnemu. Wymienione powyżej postacie przewijają się we wszystkich podręcznikach do historii i jak podkreśla Maria Kujawska – odgrywają kluczową rolę w wielkiej historii, a tym samym: „pełnią funkcję integrującą wiedzę uczniów i przez to doskonale ją porządkują”⁴⁵². Wydaje się, że decydującym czynnikiem popularności wśród uczniów postaci Napoleona, Piłsudskiego czy przede wszystkim Hitlera jest złożoność biografii tych osób i wynikające z tego trudności w interpretacji, co często zmusza nauczycieli do stosowania szczególnych zabiegów metodycznych, w wyniku czego powstają lekcje dedykowane np. Hitlerowi (dojście Hitlera do władzy, cechy faszyzmu, kult wodza, związek agresywnej polityki nazistowskiej z powstawaniem obozów zagłady)⁴⁵³, Piłsudskiemu, Napoleonowi, które silnie oddziałują na psychikę uczniów. Warto też zauważyć, że wielcy ludzie są uwielbiani i nienawidzeni. Tak jest np. z Józefem Piłsudskim: jedni widzą w nim bohatera,

⁴⁵² M. Kujawska, *Bohaterowie współczesnej młodzieży polskiej [w:] Historia. Pamięć. Tożsamość. Postaci upamiętniane przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy*, red. M. Kujawska, Poznań 2006, s. 335.

⁴⁵³ Por. uwagi w dalszej części rozdziału, s. 186–187.

sławnego wodza – inni antybohatera. Swoim życiem dał powody do powstania białej i czarnej legendy związanej z jego postacią⁴⁵⁴. Podobnie legendą otoczona jest postać Napoleona. Szczególnie my – Polacy czcimy go jako wodza, geniusza wojennego i politycznego, stanowi on archetyp zbawcy, wyzwoliciela narodów⁴⁵⁵.

Analiza tabeli pozwala także zauważyć wyraźne ograniczenie spektrum podawanych nazwisk do wielkich wodzów i przywódców militarnych oraz nieobecność w tym zestawie twórców kultury, np. malarzy, pisarzy (oprócz Mickiewicza) czy kompozytorów. Dla wielu badanych historia jako nauka o postaciach i wydarzeniach nie jest interesująca, trudno więc, aby poszukiwali w niej recepty na życie⁴⁵⁶. Niektórzy, wskazując na ciekawe fakty z przeszłości i wymieniając np. postacie królów czy sławnych wojowników, nie uznawali ich za wzory czy autorytety⁴⁵⁷.

Postacią, która budzi szczególne zainteresowanie młodzieży i prowokuje do dyskusji, jest Hitler. Znalazł się on w uczniowskich typowaniach na czele rankingu. Młodzi są przekonani, że trzeba zapoznać się z biografią niemieckiego dyktatora, gdyż jego zbrodnicza działalność na terenach Europy odcisnęła tragiczne piętno na naszej historii. Jak piszą dziewczęta z klasy II liceum:

Ten człowiek miał duży udział w II wojnie światowej i stworzył wiele obozów koncentracyjnych w Europie (NB21 dz.);

niemiecki przywódca nienawidzony przez Polaków, dlatego uważam, że warto znać jego życiorys, ponieważ odgrywał on rolę w dziejach państwa polskiego (NB20 dz.).

⁴⁵⁴ Historycy zwracają uwagę na to, że w wypowiedziach na temat Piłsudskiego społeczeństwo dzieli się na dwa obozy: zwolenników i wrogów. Jedni traktują go krytycznie – jako dyktatora, często bezwzględnego polityka, który nie liczył się z innymi; inni wielbią go jako twórcę niepodległości Polski i jako ideał moralny, symbol wodza oraz patrioty, jednego z największych Polaków w historii. Zob. M.T. Nałęcz, *Józef Piłsudski – legendy i fakty*, Warszawa 1986; P. Bandel, *Józef Piłsudski. Między życiem prywatnym a walką o Polskę*, Poznań 2009.

⁴⁵⁵ Zob. J. Tulard, *Napoleon – mit zbawcy*, Warszawa 2003. Napoleon był symbolem chwały narodowej, gwarancji rewolucyjnych i zasady władzy. Stanowi niewyczerpany i podatny na wszelkie interpretacje mit dla twórców literatury (Dostojewski, Tolstoj, Mickiewicz), muzyki i filmu (*Popioły* Wajdy). Powstają prace na temat prywatnego życia tego niezwykłego człowieka, które mają ambicję uzupełnić zbyt „pomnikowe” podejście Polaków do historii. Por. M.K. Dziewanowski, *Napoleon Bonaparte. Kochanek. Polityk. Mistrz propagandy*, Wrocław 1998.

⁴⁵⁶ Warto dodać, że 30% badanych przyznaje, że w ogóle nie interesuje się historią, 15% nie wymieniło żadnej interesującej postaci historycznej, a 32% uczniów nie uzasadniło swojego wyboru.

⁴⁵⁷ Maria Kujawska uważa, że bohater może, ale nie musi być wzorem osobowym. Zainspirowani jego biografią nie zawsze chcemy i możemy go naśladować. Zob. M. Kujawska, *Bohaterowie współczesnej młodzieży polskiej* [w:] *Historia. Pamięć. Tożsamość...*, s. 340.

Badani często podkreślali, że jest to postać nieprzeciętna i intrygująca⁴⁵⁸:

mimo tego, że dokonał tych wszystkich zbrodni, jest on niezwykle ciekawy i interesujący, jak również jego filozofia w dziele „Mein Kampf” (NB16 dz.).

niezwykła charyzma, wiara we własne idee, niezwykła postać umiejąca skupić wokół siebie ludzi, którzy mu służyli (HC4 dz.).

Hitler budzi emocje u młodzieży i nierzadko prowokuje do dyskusji:

jest bardzo kontrowersyjną osobą... Ostatnio nawet pokłóciłam się o niego na forum. Był przyczyną wojen, śmierci wielu ludzi, a po tym wszystkim chodził do kościoła, spowiadał się (KA8 dz.).

Kompletny frajer, który po prostu się pogubił. Zawsze chciałem wiedzieć, dlaczego tak naprawdę robił to, co nie powinien i dlaczego wychodziło mu to tak łatwo (JA19 chł.).

Jego bezwzględna dyktatorska działalność pozostaje dla uczniów symbolem jednej z największych zbrodni w historii ludzkości. Osoba Hitlera nie może – co oczywiste – stanowić dla licealistów wzoru do naśladowania i nikt z badanych nie aprobuje jego postępowania:

To postać bezwzględna, która uczyniła wiele zła (LB 19 chł.).

wariat, który podporządkował sobie III Rzeszę (KC 27 dz.).

dążył „po trupach” do osiągnięcia swojego celu – podporządkowania sobie całej Europy (HC 24 dz.).

Hitler, choć nie jest dla młodzieży autorytetem, to przecież był nim dla wielu oddanych mu zwolenników ideologii faszystowskiej – ich duchowym przywódcą, nazywanym wodzem, führerem. Dlatego uczniowie odczuwają potrzebę refleksji na temat roli i miejsca Hitlera w historii i kulturze:

był bardzo inteligentny, ale też przez niego stało się wiele złego, zmienił bieg historii (DA1 dz.).

tak bardzo wzbil się na wyżyny, mimo że jest wrogiem Polaków. Był poważany i udało mu się przejąć kontrolę nad ludźmi (HC5 dz.).

Człowiek, który zmanipulował cały świat (KC6 dz.)⁴⁵⁹.

⁴⁵⁸ Historycy zastanawiają się nad fenomenem hitleryzmu jako metody zdobycia absolutnej władzy na niemieckiej ziemi. Odkrywają dla współczesności obiektywne prawdy o Hitlerze; korzystając ze źródeł, ujawniają szczegóły z jego życia – starają się obalić stereotypy i legendy o nim. Por. W. Maser, *Adolf Hitler. Legenda, mit, rzeczywistość*, Warszawa 1998; P. Raina, *Adolf Hitler 1945. Koniec legendy*, Warszawa 2005.

⁴⁵⁹ Warto zwrócić uwagę na powierzchowność tych opinii, nie padają żadne daty ani fakty.

Osoba Józefa Piłsudskiego znajduje się w czołówce najwybitniejszych bohaterów historycznych wymienianych przez Polaków⁴⁶⁰. Można mówić o żywotności legendy Piłsudskiego jako symbolu odzyskania niepodległości, dążenia Polaków do wielkości⁴⁶¹. Dla uczniów jest przede wszystkim uosobieniem wielkiego Polaka, wzorem patrioty:

dokonał on rzeczy wielkich, swoją postawą udowodnił, jakim był patriotą (KA 19 dz.).

walczył do końca o swoją ojczyznę, był prawdziwym patriotą, nie lękał się śmierci w obronie Polski. Jest wzorem prawdziwego, wiernego patrioty (KA15 dz.).

był on wielkim Polakiem, strategiem. Był to genialny polityk (NB4 chł.).

Jak widać, ankietowani podkreślają także talent strategiczny i zdolności przywódcze marszałka:

Wybitny wojownik i strateg (LB9 dz.).

Potrafił rządzić, prowadzić armię i zwyciężać (GA 13 dz.).

charyzmatyczny przywódca (HC 16 dz.).

Dlatego też uznają go za bohatera narodowego:

człowiek ten był wielkim bohaterem narodowym (DB22 dz.).

Wypowiedzi uczniów o Józefie Piłsudskim sprawiają wrażenie wymuszonych, bardzo ograniczonych argumentacyjnie i faktograficznie. W większości są przykładem schematycznego myślenia o tej wybitnej postaci. Ogólne i często powtarzane określenia: „wielki Polak”, „wódz”, „wzór patrioty”, „kochał ojczyznę”, „wybitny bojownik” mogą przecież przynależeć innym sławnym bohaterom (takim jak Tadeusz Kościuszko, Jan Henryk Dąbrowski, Zawisza Czarny, a nawet Jan Paweł II).

⁴⁶⁰ Maria Kujawska w latach 2001–2003 prowadziła badania wśród młodzieży szkół średnich, studentów i ich rodziców na temat bohaterów historycznych, wokół których lokują swoją pamięć. W materiałach z tych badań zamieszcza zestawienie tabelaryczne bohaterów, w którym Józef Piłsudski zajmuje drugą pozycję po Janie Pawle II jako „bohater rodziców”. Zob. M. Kujawska, *Bohaterowie współczesnej młodzieży polskiej* [w:] *Historia. Pamięć. Tożsamość...* Także Łukasz Michalski, analizując wyniki badań nad świadomością historyczną młodzieży, zwraca uwagę na stale rosnącą popularność Józefa Piłsudskiego wśród młodzieży jako bohatera polskiej przeszłości, o czym świadczy jego pozycja nie tylko rangowa, ale i procentowa. Zob. Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 120.

⁴⁶¹ Zob. J.M. Nowakowski, *Piłsudski – legenda, stereotyp czy portret historyczny* [w:] *Z problemów nauczania historii najnowszej*, red. W. Czajka, J. Mandziuk, Lublin 1987, s. 198–209.

Do postaci, które wzbudzają podziw, szacunek i imponują młodzieży swoimi czynami, należy także Napoleon Bonaparte. Jest określany najczęściej jako *wielki wódz, który potrafił zdominować całą Europę* (DA7 chł.).

Młodzież wysoko ceni jego talent strategiczny i zdolności przywódcze: *znakomicie planował swoje bitwy i odniósł kilka znacznych zwycięstw* (KC26 dz.). *zaczynał jak wszyscy, a stał się dyktatorem, podbił wiele narodowości i stał się władcą absolutnym* (NB15 dz.).

ten jeden człowiek zawładnął milionami ludzi i podbił wiele krajów (DA18 dz.).

Można jednak zauważyć, że są to w większości stwierdzenia wybiórcze i fragmentaryczne, niczym uproszczone hasła z podręcznika bądź encyklopedii bez podawania dat i faktów, świadczące, że cesarz Francuzów postrzegany jest przez badanych stereotypowo: *był mądrym i zaradnym, wiele osiągnął* (OB9 dz.).

Niektóre uwagi zawierają skróty myślowe, co czasem wywołuje efekt humorystyczny:

był niski wzrostem, lecz był doskonałym strategiem (LB1 dz.).

mały wielki człowiek, jego życie było pełne przygód, podziwiam go za to, czego dokonał (DA20 chł.).

Wielu badaczy, socjologów i ludzi ze świata kultury zastanawia się nad fenomenem Karola Wojtyły⁴⁶². Stał się „telewizyjnym papieżem”, gwiazdą medialną. Jest to nie tylko wielka postać historyczna, która jak podkreśla komentarz jednego z dziennikarzy, „wzięła na siebie brzemię historii”, ale człowiek, „dla którego życie stało się ciężarem, a cierpienie częścią jego posłannictwa”⁴⁶³.

Nie dziwi wysoka pozycja Jana Pawła II wśród postaci uznanych przez młodzież za najbardziej interesujące. Ta popularna opinia koresponduje z badaniami socjologicznymi Marii Kujawskiej, z których wynika, że: „młodzi Polacy kultywują dziś, w dobie transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce, pamięć o bohaterach afirmujących dobro, głęboko etycznych, niosących pomoc innym, szlachetnych, bezinteresownych, autorytatywnych, a silnie «obecnych» medialnie”⁴⁶⁴. Podobne wnioski wysnuwa Małgorzata Karwatowska, kiedy określa cechy wzoru i autorytetu: „Wysoko cenione są wartości etyczne, mo-

⁴⁶² Zob. A. Englisch, *Jan Paweł II. Fenomen Karola Wojtyły*, Wrocław 2004.

⁴⁶³ Tamże, s. 122.

⁴⁶⁴ M. Kujawska, *Bohaterowie współczesnej młodzieży polskiej...*, s. 341. Por. M. Karwatowska, *Autorytety w opiniach młodzieży...*, s. 173.

ralne i intelektualne człowieka, który ma uosabiać wzór. [...] znanstwo albo inaczej fachowość, mądrość, wyjątkowość życia i, niezwykle ważne, zaufanie do osoby uchodzącej za przewodnika – to cechy składające się na autorytet”.

Uczniowie uznali Jana Pawła II za autorytet⁴⁶⁵, co potwierdza uczennica klasy I liceum: *To wielki autorytet, ciągle nas uczy* (HC9 dz.). Papież cieszy się wśród młodzieży poważaniem, przede wszystkim dzięki reprezentowanym przez niego wartościom, które dostrzegali respondenci⁴⁶⁶. Najczęściej wskazywano na jego mądrość i dobroć:

uwazam, że jest to najbardziej interesująca postać w dziejach Polski. Był bardzo dobrym człowiekiem i przysłużył się w wielu sprawach dla Polski (KA10 dz.).

był bardzo ważnym, mądrym człowiekiem. Bardzo dużo nauk przekazał ludziom, również przez to, co pozostawił po sobie po śmierci. Ma on wielki wkład w to, jak teraz wygląda nasze życie (JA6 dz.).

Tak bardzo wiele zrobił dla świata i Naszej Ojczyzny. Miał wielkie serce (HC6 dz.).

dla mnie ten Wielki Człowiek był Prawdziwym Aniołem na ziemi (HC18 dz.).

jest dla mnie autorytetem, kochał wszystkich, wybaczył nawet swojemu zamachowcy (OB5 dz.)⁴⁶⁷.

Jan Paweł II jest też uważany przez młodzież za wielkiego Polaka, oddanego ojczyźnie:

zrobił bardzo wiele dla naszego kraju (JA10 dz.).

autorytet patrioty (PA 14 dz.).

⁴⁶⁵ W badaniach przeprowadzonych przez Małgorzatę Karwatowską uczniowie liceum jako autorytet moralny i duchowego przywódcę wskazywali także Jana Pawła II. Zob. M. Karwatowska, *Autorytety w opiniach młodzieży...*, s. 78–79.

⁴⁶⁶ Urszula Kopeć na podstawie własnych badań stwierdza, że młodzież poszukuje wzorów osobowych, a pisząc o wartościach, wskazuje m.in. na autorytet Jana Pawła II. Badaczka zauważa także, iż: „Jan Paweł II był ogromnym autorytetem dla młodzieży. Świadczy o tym wysoka, szósta ranga, jaką uzyskał wśród wartości pozytywnych”. Por. U. Kopeć, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008, s. 151. Podobny wniosek wysuwa w świetle swoich badań Barbara Myrdzik: „rzeczywistym i niekwestionowanym autorytetem dla większości lubelskich licealistów jest Jan Paweł II”. Zob. B. Myrdzik, *Idol jako wzór osobowy* [w:] tejsze, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 163.

⁴⁶⁷ W badaniach nad językowym obrazem wartości licealistów U. Kopeć podkreśla, że: „najbardziej imponuje młodym ludziom ogromna życzliwość, jaką Jan Paweł II darzył wszystkich ludzi, niezależnie od koloru skóry”. Z zebranych przez badaczkę wypowiedzi wynika, iż stanowi on dla licealistów osobowy wzór miłości bliźniego. Zob. U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 151.

Jestem dumna, że był Polakiem i tak wielkim człowiekiem (KA29 dz.).

Jako niezwykle człowiek, wybitna jednostka zmienił także bieg historii:

Uważam go za wielkiego człowieka, który w znacznym stopniu wpłynął na wydarzenia historyczne, zmienił oblicze świata (LB12 dz.).

O dostrzeganiu przez badanych przełomowej roli papieża w historii Polski i Europy świadczą następujące wypowiedzi:

Przekazał on bardzo dużo nauk, pogodził niektóre państwa, zmienił postawy wielu ludzi (JA20 dz.).

Jan Paweł II był człowiekiem, który w ciągu całego pontyfikatu dokonał religijnego cudu. To dzięki jego nauczaniu wiele ludzi nawróciło się, przyczynił się do upadku komunizmu w Polsce, ale również w Europie. Był człowiekiem dla ludzi (KA9 dz.).

Jan Paweł II jest dla młodzieży interesującą postacią także jako zwierzchnik Kościoła katolickiego:

zmienił obraz papieża. Jako papież odbył ponad sto podróży. Przetłumaczył bariery między religiami (KA13 dz.).

Uczniowie często podkreślają w swoich wypowiedziach, że Jan Paweł II miał wpływ na postawy wielu ludzi:

Był to wspaniały człowiek, który wiele zmienił w sposobie życia wielu Polaków. Uważam go za „Wielkiego Człowieka”, którego wielu ludzi ma za swój wzór i ideał (PA14 dz.).

Dlatego są przekonani, że Jan Paweł II jest wzorem do naśladowania:

dał przykład prawdziwego oddania i wiary (KC3 dz.).

wszyscy możemy się od niego uczyć (KA14 dz.).

powinien być wzorem dla każdego człowieka (HC18 dz.)⁴⁶⁸.

⁴⁶⁸ Wypowiedzi te nawiązują do postaw młodych katolików urodzonych na przełomie lat 70. i 80., skupionych wokół nauki papieża Jana Pawła II, stąd nazwa „Pokolenie JP2”. W dyskusjach nad fenomenem Pokolenia JP2 podkreśla się wpływ papieża na wymiar duchowy, polityczny, moralny młodych ludzi, na wartości, którymi się kierowali, wpływ na różne decyzje życiowe. Zdaniem badaczy postawa ta nie oznacza wspólnoty etnicznej, ale pewien wzór religijności polegającej na osobistym, czasem ekstatycznym manifestowaniu religijności. Trudno zatem doszukać się jakiejś wyrazistej wspólnoty wartości, przekonań, poglądów wśród dzisiejszych dwudziesto- i trzydziestolatków. Wydaje się też, że oddziaływanie Jana Pawła II udaje się odnaleźć przede wszystkim na poziomie indywidualnych postaw tego pokolenia. Zob. *Pokolenie*

Opinie na temat papieża często są bardzo schematyczne i na ogół stanowią przykłady kalk językowych, odwzorowania sposobów mówienia o wszystkich wybitnych postaciach historii. Trudno na podstawie często ogólnych wypowiedzi stwierdzić, jaką rolę w kształtowaniu osobowości młodych odgrywa postać wybitnego papieża. Wyrażanym ocenom – w znacznej mierze wynikającym z zaangażowania emocjonalnego piszących, ukształtowania przez dom, kościół, życie oazowe – nie towarzyszy głębsza refleksja.

W ostatnich latach powstaje wiele prac ukazujących Jana Pawła II jako wzór i autorytet⁴⁶⁹. Należy dodać, że sam papież bardzo często zwracał uwagę na potrzebę odwoływania się w procesie wychowania do wzorów, m.in. postaci zasłużonych dla historii i kultury⁴⁷⁰.

W naukach historycznych coraz silniejszy akcent kładzie się na tzw. zwrot etyczny, będący odpowiedzią na kryzys społeczny, kulturowy epoki globalizacji, wiążący się ściśle z kryzysem tożsamości. Również dydaktycy historii, czując się odpowiedzialni za jakość przekazu o przeszłości, kształtowanie świadomości historycznej i horyzontu oczekiwań współczesnej młodzieży, akcentują, że warto odnieść się przy wprowadzaniu uczniów w świat uniwersalnych wartości do niezwykle osobowości w naszej narodowej historii, jaką był Jan Paweł II⁴⁷¹. Za szczególnie interesujące dla młodzieży uznaje się wątki dotyczące okoliczności wyboru Jana Pawła II, reakcji na ten wybór ówczesnych władz i na kolejne pielgrzymki papieskie do kraju. Barbara Kubis uważa, że: „Uczeń kończący szkolną edukację powinien wiedzieć więcej o wybitnym papieżu kierującym Kościołem”⁴⁷². Dlatego podczas lekcji historii poświęconych osobie Jan Pawła II należy odwoływać się do źródeł pamięci historycznej należących do literatury dokumentu osobistego (np. homilii). Dla autorów podręczników do języka polskiego Karol Wojtyła pozostaje również autorytetem, ale jako twórca kultury, który wypowiedział się w sprawach filozofii⁴⁷³. Warto

JP2: przeszłość i przyszłość zjawiska religijnego, red. T. Szawiel, Warszawa 2008; *Pokolenie JP II: dylematy światopoglądowe młodzieży*, red. J. Koralewicz [i in.], Poznań–Warszawa 2009; J. Jastrzab, M. Zaleska, *Kielkujące pokolenie Jana Pawła II*, „Wychowanie na co Dzień” 2005, nr 4/5.

⁴⁶⁹ A. Maj, *Jan Paweł II wzorem wychowania ku wartościom* [w:] *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki*, t. III, red. K. Chałas, Lublin–Kielce 2006, s. 65–85.

⁴⁷⁰ Zob. A. Rynio, *Autorytet, spotkanie, dialog* [w:] *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 193–214.

⁴⁷¹ Zob. B. Kubis, *Źródła pamięci historycznej i ich edukacyjne walory ze szczególnym uwzględnieniem literatury dokumentu osobistego* [w:] *Pamięć. Kultura. Edukacja*, red. A.P. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stempińska, Kraków 2011, s. 117.

⁴⁷² B. Kubis, *Źródła pamięci historycznej i ich edukacyjne walory ze szczególnym uwzględnieniem literatury dokumentu osobistego* [w:] *Pamięć. Kultura. Edukacja*..., s. 121.

⁴⁷³ W podręczniku dla klasy I *To lubię!* umieszczony jest na s. 252–254 fragment książki Jana Pawła II (jak podkreślają twórcy podręcznika: filozofa, uznawanego za autorytet, a jedno-

spojrzeć na tę postać także poprzez lekturę Wojtyliańskiej poezji – trudnej, zmuszającej do wysiłku intelektualnego, wypełnionej miłością do Boga i do człowieka⁴⁷⁴. Wpływ na świadomość historyczną uczniów może mieć także dobrze przygotowany i przeprowadzony projekt na temat Jana Pawła II⁴⁷⁵.

Uczniowie szkół średnich znają i potrafią wymienić nazwiska wielu postaci historycznych – bohaterów w służbie ojczyzny. Najliczniejszą kategorię stanowią wodzowie i przywódcy militarni: Tadeusz Kościuszko, Kazimierz Pułaski, Stefan Czarniecki, Józef Piłsudski oraz uczestnicy ostatniej wojny – gen. Władysław Anders, gen. Stanisław Maczek, gen. Władysław Sikorski.

Warto zauważyć, że wśród postaci historycznych uważanych za ciekawe, określanych jako obrońcy ojczyzny, znaleźli się także znani ze szkolnej lektury *Kamienie na szaniec* Aleksy Dawidowski i Jan Bytnar – prawie rówieśnicy badanych. Licealiści pisali o nich z podziwem i szacunkiem:

młodzi ludzie, którzy zaimponowali mi swoją waleczną postawą (KA17 dz.).

powstańcy, uczestnicy II wojny światowej, bohaterscy, bronili ojczyzny, za przyjaciół potrafili zginąć (KA18 dz.).

Bohaterem uznanym przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych za interesującego jest Zawisza Czarny, symbol rycerza, który także został upamiętniony w literackim przekazie. Określany przez respondentów jako:

wielki bohater spod Grunwaldu (OB9 dz.);

rycerz, który zwyciężył w bitwie pod Grunwaldem (NB10 dz.);

symbol męstwa i zwycięstwa (OB12 dz.).

ten, który „słynął z męstwa i odwagi” (NB1 dz.).

O tym, że może stanowić wzór dla dzisiejszego młodego pokolenia, świadczą słowa uczennicy klasy I:

jestem harcerką, a postać ta od zarania dziejów polskiego harcerstwa jest symbolem cnoty i wartości, jakie powinny towarzyszyć każdemu człowiekowi (HA34 dz.).

cznie głowy Kościoła katolickiego) *Przekroczyć próg nadziei*, jako jeden z filozoficznych kontekstów – komentarzy do rozważań na temat sensu śmierci Jezusa na krzyżu. Uczniowie mają za zadanie przygotować prezentację sylwetki Jana Pawła II.

⁴⁷⁴ Podkreślają to tytuły wydawanych tomików poezji Jana Pawła II: *Posłaniec miłości. Jan Paweł II*, Rzeszów 2005; *Spotkanie z poezją Karola Wojtyły. Miłość mi wszystko wyjaśniła*, Kraków 1999. Na walor kształcący i filozoficzny lekcji polonistycznych poświęconych analizie poezji Karola Wojtyły zwracała uwagę Bożena Chrzastowska. Zob. tejsze, *Poezja Karola Wojtyły – sztuką widzenia myśli*, „Polonistyka” 2001, nr 8, s. 542–459; *Trudne piękno w twórczości Jana Pawła II*, „Polonistyka” 2008, nr 7, s. 18–25.

⁴⁷⁵ Zob. I. Morawska, *Okolicznościowe lekcje języka polskiego: projekt metodyczny dla klas gimnazjalnych*, „Język Polski w Gimnazjum” 2005/2006, nr 4, s. 12–24.

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego nie przedstawia pełnego obrazu wartości i wzorów osobowych deklarowanych przez licealistów, nie upoważnia zatem do daleko idących uogólnień. Jednakże ankiety pokazały, że młodzież nie potrafi refleksyjnie patrzeć na przeszłość, brak jej umiejętności myślenia historycznego, a jej świadomość historyczna może budzić niepokój. Uczniowska wizja historii (postrzeganie jej społecznej roli oraz znajomość postaci historycznych) jest bardzo ogólna, mamy tu do czynienia z ograniczaniem się młodzieży do wiedzy czysto szkolnej w jej elementarnym zakresie, opierającej się w znacznym stopniu na widzeniu stereotypowym. Badani powtarzają opinie o postaciach historycznych zasłyszane w szkole, w rodzinie czy też od rówieśników:

Wielkie postacie, z wieloma cechami, które warto by zaadaptować (KC1 chł.).

Zebrane oceny są płytkie i sztampowe nie tylko dlatego, że uczniowie niewiele wiedzą na temat osób, o których się wypowiadają, ale przede wszystkim dlatego, że historia ich nie interesuje⁴⁷⁶. Nie zawsze jednak przejmują i aprobują uświęcone tradycją i sprawdzone wzorce oraz autorytety osobowe, zachowując własny, niekoniecznie pozytywny stosunek do historii i jej twórców.

Poszukiwanie własnej tożsamości trwa przez całe życie, lecz szczególnie ważne jest w okresie dorastania. Zawsze odbywa się pod wpływem społeczeństwa oraz kultury, z której wyrastamy. Na płaszczyźnie osobowej i zbiorowej ważne jest ukazanie młodym ludziom związków między stosunkiem do kultury narodowej a zachowaniem tożsamości osobowej. Proces ten dokonuje się na lekcjach zarówno historii, jak i języka polskiego. Znajomość bohaterów narodowych jest ważnym wskaźnikiem tożsamości narodowej. Świadczy o orientacji w osobowych wzorcach patriotyzmu i zasługach wybitnych Polaków dla wspólnoty narodowej. Ktoś, kto zna takie postacie, potrafi krytycznie, refleksyjnie i przyszłościowo patrzeć na dzieje narodu, rozróżniać, oceniać i wybierać godne pamięci i naśladowania wzorce.

Samo poznanie życiorysów wielkich postaci jeszcze nie wystarczy, niezbędne jest przemierzenie długiej drogi wiodącej poprzez zainteresowanie, podziw, dostrzeżenie wartości, ich akceptację, następnie aktualizację i w końcu realizację. Roztrząsając spory i dyskusje wokół postaci historycznych, można

⁴⁷⁶ Łukasz Michalski, który badał znajomość wśród uczniów wybitnych postaci historycznych, doszedł do wniosku, że młodzież nie poszukuje samodzielnie wzorców osobowych, a jedynie przyjmuje, w mocno ograniczonym zakresie, nazwiska najsilniej lansowane w szkolnej edukacji. Według badacza daje się zauważyć wyraźną tendencję do zawężania grupy Polaków uważanych przez uczniów za wybitnych zarówno pod względem liczby, jak i rodzaju życiowych osiągnięć. Zob. Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych...*, s. 122.

rozmawiać z uczniami o roli autorytetu w historii. Istotne jest, aby uświadomić młodzieży nie tylko pozytywną moc autorytetu, np. duchowych i moralnych przywódców narodu, dążących do wolności i miłości wobec bliźniego i ojczyzny (Józef Piłsudski, Jan Paweł II), ale też zgubny dla ludzkości autorytet siły wielkich zbrodniarzy (Hitler, Stalin).

Tylko w takiej perspektywie historia wychowuje młodych ludzi, pomaga im zrozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość, świadomie przeżywać własne istnienie w kontekście tradycji i kultury. Ważne wydaje się znalezienie wspólnej płaszczyzny łączącej kształcenie i wychowanie, której przyświeca idea tożsamości i pamięci.

3. Nauczyciel języka polskiego wobec historii

Obraz współczesnego nauczyciela

W dzisiejszej szkole nauczyciel (zwłaszcza przedmiotów humanistycznych) stoi zazwyczaj na straży tradycji i stara się współtworzyć i przekazywać wiedzę na temat bogactwa treści kulturowych ważnych dla jednostki i zbiorowości oraz kształcić postawy, wprowadzając swych wychowanków w świat wartości duchowych, intelektualnych, moralnych, narodowych i europejskich. Uczniowie nie zawsze są jednak gotowi je zaakceptować i wcielić w życie.

To społeczeństwo i współczesna rzeczywistość edukacyjna kreują model nauczyciela. Demokratyzacja życia szkolnego, standaryzacja nauczania, pragmatyzm lansujący teorię sukcesu za wszelką cenę, liberalizm wychowawczy często deprecjonują autorytet nauczyciela, sprowadzając jego relacje z uczniami do bycia jedynie partnerem, co jest zaprzeczeniem wielowiekowej tradycji przewidującej dla nauczyciela rolę mistrza. Wśród zgromadzonych przeze mnie wypowiedzi polonistów można odnaleźć opinie (nie tak liczne) będące wyrazem niezadowolenia z obecnej sytuacji w szkolnictwie i roli nauczyciela: *Liceum – pisze nauczycielka z 30-letnim stażem pracy – w obecnym kształcie jest złą szkołą, kojarzy mi się z taśmociągami – nauczyciel to robotnik, który przykłada stempel. Piszę to z poczuciem goryczy i jakiejś klęski*⁴⁷⁷.

Mimo tego dramatycznego wyznania współczesny nauczyciel dzięki świadomym staraniom, pragnieniom i ambicjom umie poradzić sobie z napięciem związanym z realizacją zadań i oczekiwań, jakie przed nim stawia złożona rzeczywistość edukacyjna. Poprzez autorefleksję i pokonywanie wielu problemów podchodzi do swojej pracy w sposób otwarty i kreatywny, stara się zwiększać efektywność sztuki nauczania. Szkoła pozostaje miejscem aktywno-

⁴⁷⁷ Wypowiedzi polonistów cytuję w oparciu o kwestionariusze ankiet zebranych podczas badań w 2010 r.

ści twórczej nauczyciela polonisty, którego praca wymaga kwalifikacji na miarę rzemieślnika i artysty (rzeźbiarza dusz ludzkich), a także animatora i menedżera organizującego pracę uczniów, inspirującego ich do aktywności umysłowej⁴⁷⁸. Praca nauczyciela wiąże się z wchodzeniem w różne role: profesora od polskiego – mistrza, doradcy (przewodnika na drodze od niewiedzy do wiedzy⁴⁷⁹), ale także partnera⁴⁸⁰, kumpla, w końcu aktora społecznego świata szkoły⁴⁸¹.

Nauczyciele humaniści należą do osób odpowiadających za jakość formacji duchowo-intelektualnej młodego pokolenia, stoją zatem wobec ważnego i trudnego zadania wyważenia proporcji między techniką a humanistyką⁴⁸² oraz między tradycją a nowoczesnością. Ta szczególna ich rola wiąże się z przekonaniem, że: „nauczycielstwo polega nie tyle na tłumaczeniu uczniom świata, ile, może przede wszystkim, na kształtowaniu zdolności wychowanków do dokonywania samodzielnych wyborów życiowych, odnajdywania sensów egzystencji, a także aktywnego i selektywnego czytania «tekstów» zmiennej rzeczywistości. To ich może uchronić od cywilizacyjnego zagubienia i stania się łatwą zdobyczą dogmatycznych uszczęśliwaczy ludzkości”⁴⁸³.

Zgromadzone w toku moich badań wypowiedzi polonistów świadczą o tym, że w dzisiejszej szkole można spotkać wielu mądrych i odważnych nauczycieli, którzy wprowadzają uczniów w świat aksjologii, inspirują do refleksji nad znaczeniem prawdy, dobra, piękna w świecie. Często swoją niezłomną postawą z dociekliwością i pasją dźwigają bagaż interdyscyplinarności, umiejętnie korzystając z szerokich kontekstów interpretacyjnych. Łączenie języka polskiego i historii umożliwia uzupełnianie obrazu epok historycznych przedstawionych w literaturze, a zarazem służy pogłębieniu interpretacji utworów literackich analizowanych na lekcjach języka polskiego.

Dla wielu polonistów historia jest nie tylko ważnym odniesieniem do literatury, ale przede wszystkim ulubioną dyscypliną. Interesuje ich zarówno przeszłość, jak i aktualne wydarzenia. Niektórzy respondenci przyznali, że starają się te zainteresowania pogłębiać i rozwijać, także przez studia historyczne. Nie mają problemów z wykorzystywaniem wiedzy historycznej na lekcjach, lata praktyki oraz zdobyte doświadczenie pomagają im realizować wymienione treści.

⁴⁷⁸ D. Żebrowska, *Poloniści wobec wyzwań współczesności* [w:] *Człowiek, szkoła, wspólnota. W kręgu edukacji społecznej (między kontynuacją a zmianą)*, red. M. Mendel, Toruń 2000.

⁴⁷⁹ J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty*, Kraków 2006.

⁴⁸⁰ W. Strokowski, *Nauczyciel – partner czy mistrz?* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.

⁴⁸¹ P. Miłkiewicz, *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód?...*

⁴⁸² Tamże.

⁴⁸³ W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli: blokady i szanse?* Warszawa 2000, s. 368–369.

To właśnie na lekcjach języka polskiego uczniowie dowiadują się, że dzięki poznawaniu ustnych i pisemnych przekazów możliwy jest dialog między przeszłością a terażniejszością. Rozpoznawanie sensów zdarzeń, procesów historycznych obecnych w tych tekstach ma wpływ na kształtowanie świadomości historycznej młodych odbiorców i odnalezienie przez nich właściwego miejsca w terażniejszości. Dzięki obecności historii na lekcjach języka polskiego istnieje większa szansa, że uczniowie rozumieją, zachowają i rozwijają dziedzictwo, z którego wyrastamy jako naród. To od nauczycieli zależy w znacznym stopniu, czy przyszłe pokolenia zainteresowane historią i odczuwające potrzebę jej odkrywania będą zdolne do przejęcia odpowiedzialności za los Polski.

Jak zatem w edukacji humanistycznej zachować równowagę między myśleniem historycznym a potrzebą zajmowania się współczesnością, szczególnie odczuwalną przez młodzież? Przecież odwoływanie się do przeszłości nie wiąże się z odrzuceniem współczesności i rezygnacją z patrzenia w przyszłość. Jeśli każdy nauczyciel będzie się stale rozwijał, doskonalił swój warsztat pracy i podążał (albo starał się podążać) za zmianami, jakie przynosi cywilizacja, to nowoczesność i tradycja na lekcjach języka polskiego wcale nie muszą się wykluczać, także (a może właśnie przede wszystkim) w dobie globalizacji i integracji europejskiej.

Wiedza o historii na lekcjach języka polskiego

„Historia – jak twierdzi Henryk Samsonowicz – jest w szkole obecna zawsze, we wszystkich przedmiotach i nie ma mowy o tym, by była ona nudna czy niepotrzebna”⁴⁸⁴. Nauczyciel języka polskiego stoi na straży interdyscyplinarności, musi być specjalistą w wielu dziedzinach i jeśli tego wymaga sytuacja dydaktyczna, zrozumienie utworu literackiego, wprowadza różne konteksty.

Zgromadzone przeze mnie podczas badań wypowiedzi świadczą o tym, że historia w opinii ankietowanych polonistów szkół średnich pozostaje wciąż „ważnym” (choć nie najważniejszym), „obowiązkowym”, „niezbędnym”, „koniecznym” i „oczywistym” kontekstem interpretacyjnym dzieł literackich. I chociaż „najważniejsze – zdaniem B. Chrząstowskiej – są konteksty egzystencjalne i aksjologiczne”⁴⁸⁵, a poważną konkurencję stanowią być może bardziej „atrakcyjne” konteksty kulturowe: malarstwo, muzyka, teatr, film, a prze-

⁴⁸⁴ H. Samsonowicz, *Szkolna edukacja historyczna oczami historyka* [w:] *Przełomy w historii, XVI Powszechny Zjazd Historyków Polskich. Wrocław 15–18 września 1999 roku*, red. K. Ruchniewicz, J. Tyszkiewicz, W. Wrzesiński, Toruń 2000, t. 1, s. 363.

⁴⁸⁵ B. Chrząstowska, *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum* [w:] *też, Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009, s. 170.

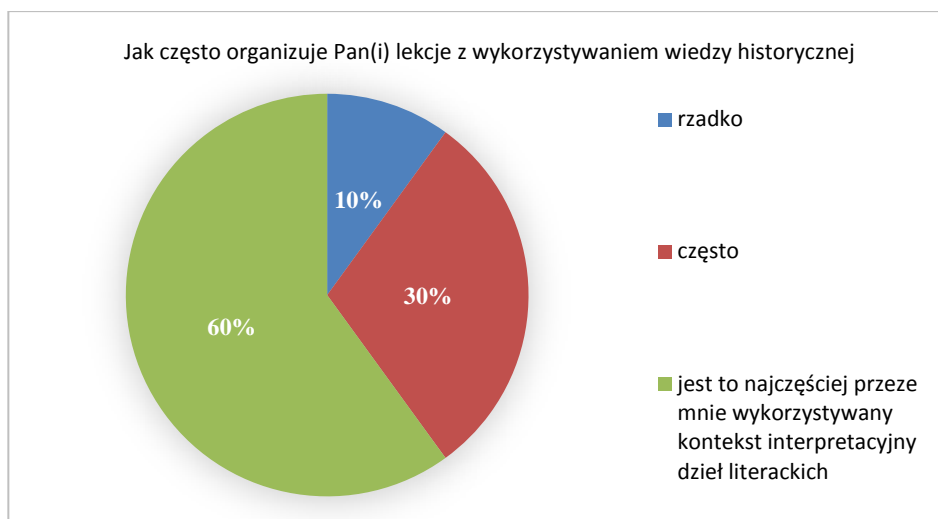
de wszystkim kultura masowa, to obecność historii na języku polskim pozostaje oczywistą koniecznością: *Trudno jest – przyznaje polonistka z 17-letnim stażem – zrozumieć utwór literacki bez znajomości kontekstu historycznego.* Wymiar historyczny języka polskiego jako przedmiotu nauczania przejawia się w dostrzeganiu związków dzieł z różnymi okolicznościami historycznymi, z dziedzictwem kultury i życia narodu. Dzięki niemu możliwe jest wprowadzanie uczniów w tradycję (idee, kulturę i cywilizację)⁴⁸⁶.

Odwoływanie się do wiedzy historycznej na lekcjach języka polskiego nie budzi zatem wątpliwości. Potwierdzają to sami nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych:

Język polski i historia to przedmioty, których treści się przenikają; nie da się nauczać języka polskiego, nie znając historii.

Nie da się omawiać literatury, zwłaszcza literatury polskiej, bez odwołań do historii. Każdy polonista powinien znać historię Polski, Europy i świata.

Uważam, że niemożliwe jest uczenie historii literatury bez odwołania się do faktów i wydarzeń z przeszłości. Nauczyciel języka polskiego musi swobodnie „poruszać się” po najważniejszych zdarzeniach historycznych.



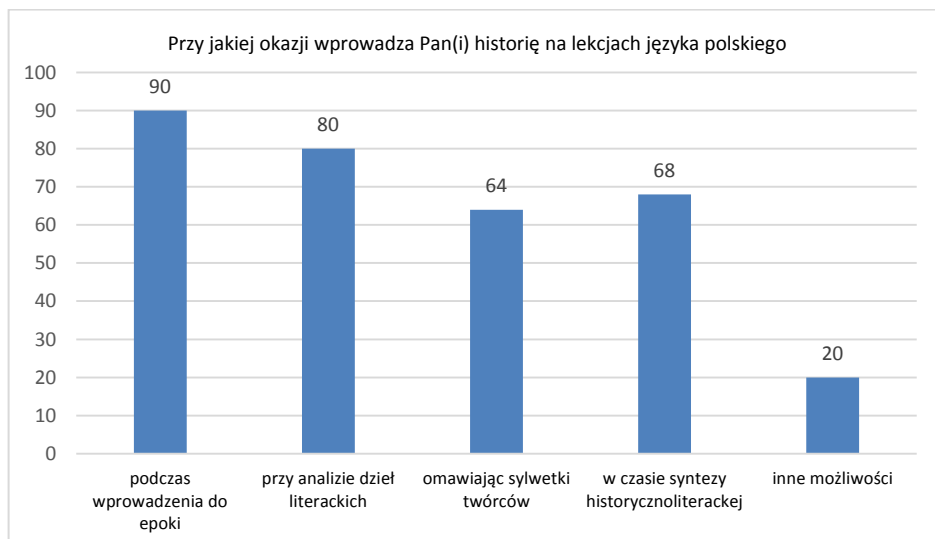
Ryc. 3. Odwoływanie się do wiedzy historycznej na lekcjach języka polskiego

Wyniki badań, które przeprowadziłam wśród 50 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, pokazują, że dla większości ankietowanych historia pozostaje

⁴⁸⁶ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego....*

najczęściej wykorzystywanym kontekstem interpretacyjnym dzieł literackich. Zagadnienia historyczne na języku polskim pojawiają się zazwyczaj w związku z analizą utworów literackich (zwłaszcza literatury faktu). *Historia jest niezbywalnym kontekstem dla dzieł* – stwierdza ankietowany polonista – *np. jak objaśnić historiozofię romantyczną bez uwarunkowań historii? Nawet polska literatura w nurcie egzystencjalnym (Konwicki, Iwaszkiewicz) osadzona jest w rzeczywistości II wojny światowej.*

Do historii nawiązuje się także podczas wprowadzenia do epoki lub w czasie syntezy historycznoliterackiej. Towarzyszy ona również omawianiu sylwetek twórców jako element kontekstu macierzystego interpretowanych dzieł (tekstów kultury).

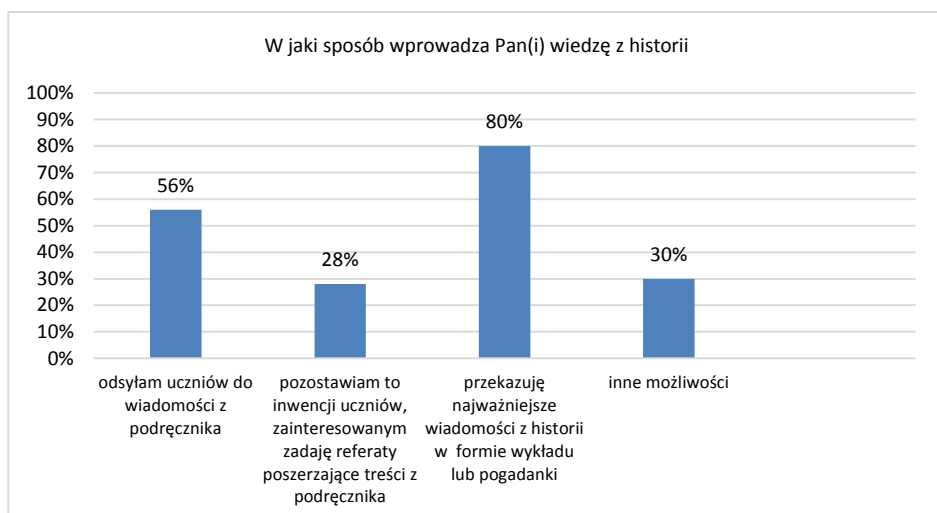


Ryc. 4. Sytuacje lekcyjne wymagające wprowadzenia na lekcjach języka polskiego kontekstów historycznych

Nie chodzi jednak o regularne studium historii literatury polskiej ani o systematyczny i szczegółowy wykład dziejów ojczyzny; *okoliczności* – jak twierdzi jeden z ankietowanych – *dyktuje tekst, sytuacja, zainteresowanie uczniów.* Do szczególnych okazji należą ważne dla Polaków rocznice historyczne (np. wybuchu II wojny światowej, odzyskania niepodległości, uchwalenia Konstytucji 3 maja). Działania polonistów są wówczas: *komentarzem do informacji medialnych dotyczących wydarzeń historycznych*, a lekcje poświęcone są: *konkretnemu wydarzeniu historycznemu i reakcji na nie literatury, a w szczególności poezji.*

Najczęściej stosowanymi sposobami wprowadzania wiedzy z historii (zob. ryc. 5) są czynności samych nauczycieli, którzy wybierają tradycyjne metody

(rozmowa, dyskusja, wykład), ale też wzbogacają lekcje projekcją filmów (np. „Katyń”, „General Nil”), prezentacją zdjęć, muzyki, wykorzystaniem folderów, biuletynów, Internetu. Proponują młodzieży wysłuchanie audycji z rozgłośni radiowej (szkolnej), wyjście do muzeum, na wystawy, organizują konkursy, gry terenowe. Ponad połowa ankietowanych odsyła uczniów do wiadomości z podręcznika. Do podjęcia inicjatyw zachęceni są również uczniowie, m.in. poprzez metody aktywizujące: zróżnicowane formy dramy, organizowanie wielorakich odmian dyskusji (np. debata, burza mózgów, drzewko decyzyjne) czy też przygotowanie, w ramach metody projektu, prezentacji multimedialnych, albumów, wywiadów, folderów, plakatów itp.



Ryc. 5. Sposoby wprowadzania wiedzy historycznej na lekcjach języka polskiego

Nauczyciele odwołują się też do wybitnych postaci z historii. Interesujące jest, że niemal wszyscy ankietowani przyznali, iż bohaterowie dziejowi mogą być wzorem i autorytetem dla młodzieży. W opinii badanych wiedza o sławnych postaciach z historii kształtuje tożsamość narodową (jeśli prezentowane są nie pomnikowo, ale jako „żywi”, działający, przeżywający dylematy ludzkie)⁴⁸⁷. *Współczesna edukacja historyczna winna również – zdaniem jednego z ankietowanych – jasno określać, kto był bohaterem, a kto zdrajcą, toteż nie wolno przemilczać postaci, które niechlubnie zapisały się na kartach narodowej historii.*

⁴⁸⁷ Tylko dwie osoby stwierdziły, że znajomość postaci historycznych w małym stopniu kształtuje postawy współczesnej młodzieży, jedna z nich przyznała, że dzisiejsza młodzież nie uznaje autorytetów.

Poloniści prezentują na lekcjach sylwetki postaci historycznych, stosując bogaty repertuar metod nauczania i różnorodne materiały dydaktyczne. Stawiają ucznia w roli badacza, eksperta, sędziego, obrońcy czy oskarżyciela. Zachęcają w ten sposób do czytania tekstów literackich, przeprowadzenia analizy dokumentacyjnej, uczestniczenia w dyskusjach (debacie, dyskusji panelowej, dyskusji okrągłego stołu), zadawania pytań ekspertom, a nierzadko sądu nad postacią. Sięgają także do innych tekstów kultury (film fabularny, dokumentalny, teatr, dzieło malarskie), nawet do informacji w Internecie – wszystko po to, aby możliwie szeroko i wszechstronnie oraz obiektywnie zaprezentować daną postać i dać uczniom okazję do wyrobienia sobie własnego poglądu na jej temat.

Edukacja patriotyczna jako przestrzeń integracji międzyprzedmiotowej

Poloniści, podkreślając znaczenie znajomości polskiej historii i tradycji, realizują w różny sposób treści edukacji patriotycznej. Najczęściej jednak rozmawiają z uczniami na temat postawy patriotyzmu podczas omawiania utworów literackich podejmujących problematykę Polski i Polaków (60% respondentów), szczególnie z epoki romantyzmu⁴⁸⁸ (*Pan Tadeusz*, *Dziady* A. Mickiewicza, *W pamiętniku Zofii Bobrowny*, *Kordian* J. Słowackiego, *Moja piosnka II* C. K. Norwida). Nawiązują też do twórczości H. Sienkiewicza (*Krzyżacy*, *Trylogia*), E. Orzeszkowej, a także literatury wojennej (poezja K.K. Baczyńskiego, T. Różewicza, *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego). Niektórzy sięgają po twórczość W. Gombrowicza, aby pokazać złożoność zagadnienia patriotyzmu⁴⁸⁹. Duże znaczenie w edukacji patriotycznej ma głosowa interpretacja tekstów, wiążąca się z odkrywaniem ich walorów brzmieniowych i artystycznych. Recytacja ważnych w historii Polaków wierszy, takich jak np. *Bogurodzica*, *Rota*, to odkrywanie ich historycznego i kulturotwórczego znaczenia i sposób budowania więzi emocjonalnej z krajem, niezbędnej w kształtowaniu

⁴⁸⁸ Nauczyciele wychowani w tradycji romantycznej przekazują swoim uczniom obecne w polskiej kulturze XIX i XX wieku tradycje romantyczne i wartości z nimi związane, takie jak: umiłowanie ojczyzny, niepodległość, solidarność i wolność. Według Marii Janion kultura romantyczna dostarczała polskiemu narodowi doświadczeń kompensacyjnych, stając się głównym źródłem budowania tożsamości. Zdaniem badaczki wraz z XX wiekiem (po stanie wojennym) skończył się pewien cykl dziejowy, dlatego wielka siła romantycznej kultury polskiej z jej tytejskim lub martyrologiczno-mesjańskim przesłaniem słabnie we współczesnym społeczeństwie. Por. M. Janion, *Zmierzch paradygmatu* [w:] tejsze, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996.

⁴⁸⁹ Agnieszka Kania w swojej książce poświęconej zagadnieniu kształtowania tożsamości narodowej w edukacji polonistycznej prezentuje zestawienie lektur stanowiących kanon patriotyczny nauczycieli w szkole ponadgimnazjalnej. Zob. A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015, s. 114.

postawy patriotyzmu. Uczniowie zwracają wówczas uwagę na zawarte w przekazie literackim wzory postępowania. Interesujące jest, zdaniem polonistów, porównywanie postawy bohaterów literackich z postawami prezentowanymi współcześnie zarówno przez młodzież, jak i przez osoby znane z życia publicznego.

Cennym zabiegiem dydaktycznym jest – w opinii nauczycieli języka polskiego – inspirowanie uczniów do dyskusji, podczas której będą mogli zająć stanowisko, zaprezentować swoje poglądy, wykazując się nie tylko rozumieniem pojęcia „patriotyzm”, ale przede wszystkim wartości, jakie współcześnie powinny z niego wynikać.

Trudno wyobrazić sobie omawianie problematyki patriotyzmu bez nawiązania do ważnych momentów historii⁴⁹⁰. Dlatego też święta narodowe i rocznice państwowe to – według 40% ankietowanych – sprzyjające okazje do poruszenia tego zagadnienia.

Nie ma jednego – danego raz na zawsze – modelu patriotyzmu. Istotne jest, aby młody człowiek wiedział, że patriotyzm i jego model to wartość historycznie zmienna i nieoznaczająca wyłącznie bohaterskich gestów, ale też postawę społeczno-obywatelską. Nauczyciele rozmawiają na lekcjach o różnych odmianach patriotyzmu. Sygnalizują, w czym się przejawia np. patriotyzm gospodarczy (kupowanie polskich produktów), poszanowanie dobra społecznego (np. niedewastowanie sprzętów szkolnych), postawa obywatelska, a przede wszystkim patriotyzm lokalny⁴⁹¹, a nie tylko jego heroiczna i ofiarna odmiana.

Kształtowanie postaw patriotycznych i poczucia tożsamości narodowej wymaga taktu, wyczucia, humanistycznej kultury, wrażliwości i wyobraźni

⁴⁹⁰ Podczas prowadzenia moich badań i zbierania materiałów miała miejsce pamiętna katastrofa samolotu prezydenckiego w Smoleńsku 10 kwietnia 2010 r. Wydarzenie to wpłynęło nie tylko na życie szkoły (odbywały się uroczyste apele, akademie, patriotyczne manifestacje, składano kwiaty i palono znicze pod pomnikami ofiar Katynia, odprawiano msze św. w intencji zamordowanych przed 60 laty i tragicznie zmarłych pod Smoleńskiem, na placach przy szkołach sadzone były specjalne „dęby katyńskie”), ale także – chociaż w mniejszym stopniu – na lekcje polskiego (niektórzy nauczyciele, zwłaszcza szkoły podstawowej, rozmawiali na temat patriotyzmu, formułowali związane z tym tematy prac domowych, np. *Co to znaczy być patriotą?; Mój prezydent Lech Kaczyński*; inni podczas omawiania utworów literackich nawiązywali do tych tragicznych wydarzeń, np. w trakcie analizy *Pieśni* K.I. Gałczyńskiego, zwracając uwagę na powracający motyw: *ocalić od zapomnienia*). Reakcje na współczesną historię znalazły także odzwierciedlenie w zgromadzonych przeze mnie ankietach i wypowiedziach nauczycieli na temat patriotyzmu: *Nie było lepszego momentu od tragicznej śmierci prezydenta RP – takie wydarzenia z 2010 i 1940 najlepiej „docierają” do młodzieży; Bolesnym, ale doskonałym przykładem współczesnego patriotyzmu jest tragedia w Smoleńsku*.

⁴⁹¹ Poloniści na ogół rzadko poruszają problem patriotyzmu lokalnego. Na pięćdziesięciu tylko jeden z ankietowanych nauczycieli przyznał wprost, że eksponuje kwestię patriotyzmu lokalnego.

pedagogicznej. Wskazana jest szczególna ostrożność w szafowaniu słowem „patriotyzm”. Wydaje się to dość trudne, zwłaszcza dziś, kiedy – jak twierdzi jeden z ankietowanych – *mamy suwerenność, a władza uczy cwaniactwa i ma w pogardzie prawo*. Mimo tak krytycznej oceny współczesności, a może właśnie dlatego, warto uświadamiać uczniom, że – tu posłużę się znów słowami jednej z polonistek – *mają być z czego dumni – w sensie historycznym, literackim, artystycznym*.

To w gestii nauczyciela przekonanego o wielkiej wartości historii, tradycji, kultury i dokonań swojego narodu leży opracowanie własnego projektu edukacji patriotycznej i ciągle go udoskonalanie, aby program był dostosowany do wieku uczniów, ich rozwoju intelektualnego, środowiska kulturowego⁴⁹².

Dla nauczyciela, który wychodzi naprzeciw wymaganiom współczesnej rzeczywistości i umiejętnie korzysta z różnorodnych kontekstów interpretacyjnych, szkoła może być polem aktywności twórczej. Znajdzie do tego inspirację w programach i podręcznikach szkolnych oraz poradnikach metodycznych, ale proces nauczania będzie traktował jako twórcze zadanie⁴⁹³. Wymaga się od niego erudycji, kreatywności, dojrzałości emocjonalnej i pełnienia roli wychowawcy⁴⁹⁴. Aby wspierać rozwój uczniów, sam powinien czasem stawać się uczestnikiem procesu wychowania – być uczniem własnych uczniów. Wówczas okaże mistrzostwo nie tylko w odkrywaniu związków literatury i historii, ale także w systematycznym poznawaniu zainteresowań i wrażliwości młodych ludzi. Od nauczycieli zależy w znacznym stopniu, czy młode pokolenie będzie zainteresowane historią swoich przodków i zmotywowane potrzebą jej odkrywania, by w przyszłości czuć się odpowiedzialne za los Polski. Dlatego – jak słusznie postuluje Bożena Chrząstowska – „trzeba szukać sposobów ocalenia tych treści w szkole, które gwarantują zachowanie ciągłości kulturowej i duchowej pokolenia, dla którego historią jest wiek XX”⁴⁹⁵.

⁴⁹² Myśl tę sformułowała też B. Myrdzik (por. *O kształtowaniu tożsamości narodowej...*). Na temat edukacji patriotycznej pisała również w licznych publikacjach Iwona Morawska: *Wprowadzenie w tradycję patriotyczną jako zadanie edukacji polonistycznej* [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000; *Literatura w edukacji patriotycznej*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 9; *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2005; *Edukacja patriotyczna wobec pytań o ideał wychowania patriotycznego w jednoczącej się Europie* [w:] *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy. Dawniej i dziś*, red. W. Sawrycki, E. Knuszyńska, M. Wróblewski, Toruń 2009.

⁴⁹³ Por. *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011; *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

⁴⁹⁴ Zob. D. Łazarzka, *Jakiego nauczyciela polonisty potrzebuje współczesna szkoła?* „Polonistyka” 2009, nr 4.

⁴⁹⁵ B. Chrząstowska, *Jak uczyć rozumienia historyczności...*, s. 172.

Współpraca nauczycieli polskiego i historii

Jak wynika z badań, współpraca pomiędzy nauczycielami języka polskiego i historii układa się rozmaicie, co nie pozostaje bez wpływu na stan świadomości historycznej uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Nauczyciel historii służy często poloniście pomocą merytoryczną, uzupełniając na swoich lekcjach informacje o najważniejszych wydarzeniach historycznych oddziałujących na teksty kultury omawiane na języku polskim (np. o II wojnie światowej, powstaniu warszawskim, powstaniu w getcie warszawskim). Potwierdza to następująca wypowiedź polonisty: *Nauczyciel historii udziela pomocy moim uczniom, gdy np. pracują metodą projektu. Czasem proszę o zwrócenie uwagi na pewne zagadnienia, które będą potrzebne uczniom do analizy lektur, a nie są obecne w podręcznikach (np. powstanie w getcie warszawskim)*. Inne wspólne działania to m.in.: organizacja konkursów, imprez i uroczystości szkolnych, lekcje koleżeńskie, kształcenie postaw patriotycznych, pomoc w zakresie gromadzenia i przygotowywania materiałów dydaktycznych (mapy historyczne, materiały źródłowe, książki itp.).

Współpracy polonisty i historyka sprzyja fakt, że w nauczaniu historii istnieje bogata tradycja sięgania po literaturę piękną z uwagi na dużą atrakcyjność literackich wizji przeszłości⁴⁹⁶. Dziełami literackimi uznawanymi za źródło wiedzy o przeszłości w dydaktycznym przekazie historii są najczęściej utwory podejmujące tematykę historyczną. Szczególnie cennym dydaktycznie materiałem wydają się powieści historyczne (omawiane na lekcjach języka polskiego), ponieważ wyjątkowo mocno oddziałują na wyobraźnię odbiorcy i dzięki temu inspirują do poszukiwania informacji o przeszłości. Są one jednak pośrednim źródłem wiedzy na temat przeszłości.

Edukację historyczną najbardziej wspiera typ tekstów zaliczanych do tzw. literatury pamiętnikarskiej, uznawanych przez historyków za ważne źródło wiedzy na temat dziejów i kultury duchowej narodu⁴⁹⁷. Źródła pamiętnikarskie, takie jak: zyciorysy, wspomnienia, autobiografie, dzienniki, relacje epistolograficzne, pamiętniki, są historią osobiście doświadczoną, emocjonalnie przeżyta. „Literatura pamiętnikarska – jak słusznie zauważa Barbara Kubis – ze względu na różnorodność zapisów i środowisk, z których wywodzą się autorzy, wnosi szeroką paletę poruszanych problemów. Jeśli młody człowiek ma być przygotowany do znalezienia swojego miejsca w otaczającym go świecie, to jego

⁴⁹⁶ Zob. J. Maternicki, *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1963; V. Julkowska, *Dzieło literackie w dydaktycznym przekazie historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 1.

⁴⁹⁷ S. Kieniewicz, *Materiały pamiętnikarskie w moim warsztacie badawczym*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, nr 2.

kontakt z tego typu twórczością ułatwi mu zrozumienie różnorodnych zjawisk społecznych i kulturowych⁴⁹⁸.

Współpraca polonisty i historyka jest zadowalająca tylko w I klasie, kiedy treści dydaktyczne z tych przedmiotów się uzupełniają⁴⁹⁹. Później bywa różnie: najczęściej jednak staje się utrudniona, wręcz niemożliwa. Materiał nauczania z historii – jak już wcześniej stwierdzono – nie pokrywa się chronologicznie z treściami języka polskiego. *Ubolewam nad niezgraniem programów nauczania* – skarży się jeden z ankietowanych – *często nie mogą się odwołać do konkretnej wiedzy uczniów, ponieważ jeszcze nie doszli do tego etapu z historii; Trudno prosić nauczyciela historii, by omawiał potrzebne poloniście zagadnienia, jeśli w tym czasie zajmuje się np. inną epoką* – stwierdza następny polonista. *Nie ma korelacji epok literackich i historycznych nawet w obrębie jednego rocznika* – dodaje kolejny. Inne opinie są podobne: *Programy nie są kompatybilne; rozmijają się; inaczej jest ułożony program nauki historii i języka polskiego*. Niekorzystne z punktu widzenia korelacji obu przedmiotów jest także ograniczenie liczby godzin historii (do 1 tygodniowo) w 3-letnim liceum.

Wypowiedzi nauczycieli języka polskiego obrazują trudności w realizacji założeń korelacji literatury i historii, która często jest niemożliwa w praktyce, zaś integracja międzyprzedmiotowa w postaci nauczania blokowego⁵⁰⁰ na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej pozostaje na ogół fikcją.

W świetle powyższych uwag warto zauważyć pozytywne przykłady kształcenia świadomości historycznej – regionalnej uczniów. Są to działania nauczycieli języka polskiego i historii w Kolbuszowej. W Gimnazjum nr 2 im. Jana Pawła II od lat jako lektura obowiązkowa omawiana jest książka *Kamienie na szaniec*. Jej czytanie poprzedza krótka wyprawa do domu rodzinnego Janka Bytnara, kolbuszowianina (na budynku domu, w którym mieszkał, znaj-

⁴⁹⁸ B. Kubis, *Literatura pamiętnikarska wobec wymogów współczesnej edukacji historycznej* [w:] *Edukacja historyczna a współczesność*, red. B. Kubis, Opole 2002, s. 426.

⁴⁹⁹ Obecnie ta sytuacja zmieniła się. Poloniści realizujący chronologiczny cykl nauczania historii literatury nie mogą odwołać się do bezpośredniej wiedzy uczniów, gdyż np. w klasie I omawiają epoki od starożytności do oświecenia, natomiast uczniowie na historii poznają okres od 1918 roku do współczesności. Podstawa programowa z 2008 r. zakłada zakończenie kursu systematycznej nauki historii w klasie I liceum. Dla uczniów, którzy nie zdecydują się na profil humanistyczny, pozostaje jedynie przedmiot uzupełniający: historia i społeczeństwo. Będą mogli wybrać cztery spośród dziewięciu bloków tematycznych (np. „Kobieta i mężczyzna, rodzina”, „Wojna i wojskowość”, „Ojczysty Panteon i ojczyste spory”). Taka sytuacja wywołuje już od dawna sprzeciw środowisk naukowych (w tym polonistów i historyków). Zob. artykuły w „Rzeczpospolitej” z 26 i 27 stycznia 2009 r. *Ratujmy historię, ratujmy polski kanon, Nie przeństwoście historii do lamusa*.

⁵⁰⁰ Por. *Integracja międzyprzedmiotowa. Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, A. Dereń, M. Grondas, M. Sielatycki, G. Spółowicz, E. Wasiak-Kowalska, Warszawa 1999.

duje się tablica informująca o tym fakcie), którego życie młodzież chętnie pozna. Wycieczka po Kolbuszowej i zwiedzenie miejsc związanych z bohaterem: ulica imienia Janka Bytnara, wystawa w LO im. Janka Bytnara poświęcona patronowi tej szkoły robi wrażenie na uczniach, bo nie wiedzą oni (na ogół), że bohater lektury mieszkał tak blisko nich.

W cyklu lekcji poświęconych lekturze tradycyjnie omawiane są zagadnienia:

1. Rzeczywistość w okupowanej Warszawie (m.in. terminy i pojęcia historyczne).
2. Metody walki Polaków z wrogiem – akcje sabotażowe i dywersyjne.
3. Czym imponuje mi „Alek”?
4. Dlaczego „Zośka”?
5. Jakim człowiekiem był Janek Bytnar?
6. Cechy polskich harcerzy w walce z okupantem.
7. Akcja pod Arsenalem – opis sytuacji.
8. Co to znaczy, że bohaterowie *Kamieni na szaniec* umieli „pięknie umierać i pięknie żyć”?

Poloniści twierdzą, że uczniowie bardzo poważnie traktują treść książki, mając na uwadze jej wartość dokumentalną i historyczną. Wiedzę o lekturze poszerzają analizą wiersza J. Słowackiego *Testament mój* oraz projekcją filmów: „Akcja pod Arsenalem” oraz „Rudy, Alek, Zośka”.

W liceum, którego patronem jest Janek Bytnar, nauczyciele na lekcjach historii odwołują się do wiedzy uczniów przy okazji omawiania tematyki związanej z II wojną światową (życie codzienne podczas okupacji, udział młodzieży w walce z okupantem, formy ruchu oporu – tajne nauczanie, mały sabotaż, dywersja itp.). Na lekcjach języka polskiego młodzież wskazuje postawę Janka Bytnara jako wzór zachowań żołnierzy AK. Na warsztatach dziennikarskich sylwetka patrona jest przywoływana przy omawianiu różnych rodzajów patriotyzmu. Uczniowie piszą także artykuły o przebiegu Dnia Patrona.

Praca nauczycieli w oparciu o wzór osobowy patrona stanowi istotny element programu wychowawczego szkoły, dlatego tylko część działań realizowana jest na lekcjach języka polskiego i historii; większość inicjatyw (przygotowywanych przez polonistów i historyków we współpracy z samorządem uczniowskim) to projekty skierowane do całej społeczności szkolnej lub realizowane w ramach godzin z wychowawcą. Oto przykładowe tematy godzin z wychowawcą:

- Sylwetka patrona szkoły.
- Historia szkoły i jej osiągnięcia.
- Druhowie spod Arsenalu (w rocznicę akcji pod Arsenalem).

Lektura *Kamienie na szaniec* powraca podczas przygotowań do szkolnego konkursu wiedzy o Janku Bytnarze i Szarych Szeregach oraz projektowania zadań na Dzień Patrona. Oto przykładowe zadania z Dnia Patrona:

Klasy pierwsze

- Na podstawie informacji z filmu „Rudy Alek, Zośka” skonstruujcie krzyżówkę.
- Napiszcie wiersz o Rudym – patronie szkoły.
- Napiszcie opowiadanie (1–1,5 strony) pt. „Gdyby Rudy przeżył rok 1943...”. Uwzględnijcie wojenną i powojenną sytuację polityczną.
- Napiszcie krótkie sprawozdanie z akcji pod Arsenalem do konspiracyjnej gazety.
- Namalujcie trzy różne symbole Polski Walczącej rysowane przez uczestników małego sabotażu.
- Narysujcie (namalujcie) obraz pt. „Przyjaźń”, aby ktoś, kto nie zna tematu pracy, mógł zrozumieć jego przesłanie.

Quiz internetowy o patronie

Klasy drugie – gra terenowa.

Przykładowe zadania na „punktach” gry:

- złożenie kwiatów lub zapalenie zniczy pod tablicą upamiętniającą miejsce urodzin Janka;
- rozpoznawanie postaci na zdjęciach;
- układanie na czas puzzli (mapa Warszawy) i odszukanie miejsca akcji pod Arsenalem;
- uzupełnianie szkicu przebiegu akcji;
- zadania sprawdzające wiedzę o życiu Rudego i jego rodziny;
- zadania sprawdzające spostrzegawczość młodzieży.

Do innych działań nauczycieli związanych z osobą Janka Bytnara można zaliczyć:

- przygotowywanie akademii upamiętniających rocznicę śmierci „Rudego” (każdego roku odbywa się szkolny apel w liceum);
- wykonywanie okolicznościowych gazetek w klasach;
- udział młodzieży w Powiatowym Konkursie Wiedzy Regionalnej (w 2011 r. konkurs poświęcony był J. Bytnarowi z okazji 90. rocznicy urodzin patrona);
- zorganizowanie dla lokalnej społeczności powiatu akademii z okazji 90. rocznicy urodzin patrona szkoły;
- odsłonięcie popiersia J. Bytnara przed budynkiem LO w Kolbuszowej z okazji stulecia szkoły⁵⁰¹.

Historię tworzą ludzie, a ich poglądy, przeżycia i postawy bardzo często oddziałują na społeczności lokalne. Szczególne znaczenie mają autentyczne

⁵⁰¹ Informacje na temat działań nauczycieli w Kolbuszowej uzyskałam podczas badań sondażowych przeprowadzonych w 2013 roku za pośrednictwem Internetu.

i bliskie dla danego środowiska wzorce osób, które z niego wyrosły i w nim w przeszłości działały. Budują one tożsamość regionalną, która przejawia się w mniej lub bardziej trwałej więzi z lokalną przestrzenią kulturową, krajobrazem małej ojczyzny. Związek z kulturą i tradycją regionu, utożsamianie się ze wspólnotą lokalną jest w XXI wieku koniecznością⁵⁰².

Promowanie w edukacji dziedzictwa kulturowego tzw. małych ojczyzn pomaga młodym ludziom w kształtowaniu tożsamości społecznej i buduje pomost między przeszłością a przyszłością. Przywoływani na lekcjach języka polskiego i historii bohaterowie książek związani z regionem, z którego pochodzą uczniowie, stają się im bliżsi, a opowiedziana historia na trwałe zachowuje się w pamięci.

4. Uwarunkowania kształcenia nauczycieli języka polskiego i historii

Posiadanie specjalistycznego wykształcenia i odpowiedniego przygotowania zawodowego oznacza bycie profesjonalistą w swej dziedzinie. Specjalizacja w zawodzie nauczyciela jest faktem, z którym trzeba się liczyć. Zakłada dysponowanie wiedzą teoretyczną i praktyczną niezbędną do sprawnego i skutecznego wykonywania zadań wynikających z tej profesji, co określa się mianem kompetencji zawodowej.

Już ponad 30 lat temu Zenon Uryga w publikacji poświęconej problemom kształcenia nauczycieli zwracał uwagę na konieczność otwarcia się studiów polonistycznych na potrzeby praktyki edukacyjnej. Pisząc o integracji studiów polonistycznych, wskazywał, że wynika ona z konieczności „przekraczania barier dyscyplinarnych [...] wskazując różne możliwe płaszczyzny scalania i operatywizacji poznawanej w toku studiów wiedzy”⁵⁰³. Maria Jędrzychowska proponuje spojrzenie na dydaktykę poprzez antropologiczną wizję człowieka. Jej zdaniem studia polonistyczne powinny rozwijać u kandydatów do zawodu nauczyciela potrzebę „znajomości merytorycznych fundamentów przyszłego

⁵⁰² W lutym 2012 roku przeprowadziłam badania ankietowe wśród 300 uczniów trzech sandomierskich szkół, których patronami są znane postacie związane z tym miastem: Szkoły Podstawowej nr 4 im. Jarosława Iwaszkiewicza, Gimnazjum nr 1 im. Jana Długosza, I LO Collegium Gostomianum. Zadaniem uczniów było m.in. wymienić postacie związane z Sandomierzem, napisać, kim były i z jaką dziedziczą są związane. Musieli też wykazać się wiedzą na temat patrona swojej szkoły. Wnioski zostały opracowane w postaci artykułu. Zob. D. Karkut, *Historia zobowiązuje. Uczniowskie spojrzenie na Sandomierz* [w:] *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy*, red. G. Różańska, Pruszc Gdański – Słupsk 2013, s. 259–279.

⁵⁰³ *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli. Studia*, red. Z. Uryga, Kraków 1991, s. 7.

zawodu, psychicznych możliwości ucznia na danym etapie rozwoju oraz jego potrzeb duchowych, wreszcie znajomości samego siebie⁵⁰⁴. Jadwiga Kowalikowa pisze o specjalistycznej odmianie kompetencji zawodowej – tj. o wariacie polonistycznym. Składnikami przedmiotowej kompetencji polonisty są: wiedza merytoryczna, przygotowanie metodyczne, przygotowanie do uprawiania samokształcenia, zainteresowania naukowe i badawcze⁵⁰⁵. Wiedza kierunkowa, którą młody polonista zdobywa na uniwersytecie, oprócz literaturoznawstwa, językoznawstwa i wiedzy o kulturze obejmuje konteksty filozoficzne, historyczne, artystyczne oraz socjologiczne. Przygotowanie metodyczne do uprawiania zawodu ma być pomocne w pracy w szkole, a także powinno pokazać, jak skutecznie uczyć, z zadowoleniem i satysfakcją.

Specjalizacja w zawodzie nauczyciela nie tylko wiąże się z korzyściami, ale przynosi również złe skutki. „Sprzyja co prawda lepszemu poznaniu określonej dziedziny [...], z drugiej jednak strony – pogłębia dezintegrację wiedzy, utrudnia harmonijne rozwijanie intelektu i osobowości uczniów”⁵⁰⁶. Dlatego ważne jest, aby kompetencje nauczycieli były możliwie szerokie, aby potrafili oni w sposób profesjonalny uczyć nie jednego a dwu, a może nawet i trzech przedmiotów. „Nauczanie dwu czy trzech pokrewnych przedmiotów przez jednego nauczyciela stwarza – zdaniem Jerzego Maternickiego – większą szansę na integrację wiedzy uczniów, na całościowe postrzeganie świata zarówno przyrodniczego, jak i społecznego”⁵⁰⁷.

Nauczanie języka polskiego związane jest ściśle z historią, która zawiera wiele treści z zakresu dziejów kultury i cywilizacji. Istnieje wiele tematów wspólnych dla języka polskiego i historii, obydwie przedmioty stanowią bowiem podstawę wykształcenia humanistycznego. Mają one w zasadzie te same cele wychowawcze – kształtowanie pożądanego z punktu widzenia społecznego systemu wartości ludzi myślących i dociekliwych, przygotowanych do samodzielnej analizy i oceny zjawisk społecznych, kulturalnych, politycznych. Dostrzeganie podmiotowości ucznia oznacza szanowanie jego poglądów, rozwijanie osobowości i intelektu, a przede wszystkim wrażliwości moralnej, społecznej i estetycznej. Ważne jest kształtowanie postaw moralnych i prospołecznych, m.in. budzenie patriotyzmu, tj. szacunku dla własnego kraju i jego tradycji, umacnianie więzi narodowych i postaw obywatelskich. Uczy to krytycy-

⁵⁰⁴ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów...*, s. 76.

⁵⁰⁵ J. Kowalikowa, *Kompetencja zawodowa nauczyciela polonisty* [w:] tejsze, *Narodziny nauczyciela polonisty*, Kraków 2006.

⁵⁰⁶ J. Maternicki, *Perspektywiczny model nauczyciela historii* [w:] *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996, s. 120–121.

⁵⁰⁷ Tamże, s. 120–121.

zmu oraz otwartości na świat, ludzi i kulturę, pomagając w rozumieniu innych i tolerowaniu ich poglądów⁵⁰⁸. Dopiero wiedza zdobyta w trakcie nauki obydwu przedmiotów pozwala uczniowi w pełni poznać dorobek kulturowy narodu, uszanować jego tradycje, lepiej rozumieć zjawiska i przemiany w życiu współczesnym.

Mówiąc o związkach treści i celów nauczania języka polskiego i historii, często używa się pojęcia integracji i korelacji⁵⁰⁹. Istnieje potrzeba wykształcenia niezbędnych kompetencji nauczyciela pomocnych dla korelacji obu przedmiotów. Wąska specjalizacja zacieśnia horyzonty myślowe, prowadzi do dyletantstwa i ignorancji w nauczaniu, hamuje rozwój twórczy nauczyciela, co jest źródłem rutyny, schematyzmu w nauczaniu i stagnacji. Od polonisty wymaga się wszechstronnej wiedzy, znajomości przedmiotów kierunkowych, tj. historii literatury i teorii literatury, nauki o języku oraz dyscyplin nieodłącznie z nimi związanych: historii Polski, filozofii, historii sztuki, teatru, filmu i in.⁵¹⁰ Studia nad literaturą w wielu wypadkach wymagają poznawania i rozumienia historii. Kontekst historyczny ma istotne znaczenie w analizowaniu dzieł literackich, w docieraniu do istoty poglądów panujących w minionych okresach. Trudno jest mówić o epoce bez odwołania się do wiedzy o jej najważniejszych wydarzeniach i postaciach historycznych.

Konieczność scalania treści kształcenia humanistycznego wiąże się ze specyfiką zawodu nauczyciela polonisty i nauczyciela historii, uczy korelacji literatury z innymi dziedzinami sztuki oraz filozofią i historią, przygotowując jednocześnie do odbioru dzieła literackiego. Pozwala to na rozwijanie autentycznych zainteresowań humanistycznych przejawiających się m.in. w studiowaniu książek o treści historycznej.

Jaki jest stopień przygotowania merytorycznego i metodycznego studentów filologii polskiej i historii do korelacji tych przedmiotów? Czy słuchacze polonistyki i historii są zainteresowani literaturą o tematyce historycznej i poświęcają czas na osobistą lekturę? Czy odbierają literaturę jako źródło historyczne? Jaka historia mieści się w planie edukacyjnym na studiach polonistycznych i historycznych? Czy są to uzupełniające się punkty widzenia, czy mamy tu do czynienia raczej z odmiennością stanowisk? Jak wygląda korelacja z punktu widzenia świadomości studentów języka polskiego i historii, czy są przekonani do łączenia tych przedmiotów?

⁵⁰⁸ Por. *Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996; M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów...*

⁵⁰⁹ Definicję tych pojęć wyjaśniam, przywołując koncepcję H. Kurczaba i W. Wantuch. Por. uwagi zamieszczone w rozdziale I niniejszej monografii.

⁵¹⁰ Zob. H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993, s. 109–112.

4.1. Przygotowanie studentów polonistyki do integracji literatury i historii

Studia nad literaturą skłaniają do korzystania z wiedzy historycznej i jej pogłębiania, co deklaruje prawie 90% studentów polonistyki: *Studia polonistyczne bez sięgania nawet do podstawowej wiedzy historycznej są – według jednej z ankietowanych – niepełne.*

Wiedza historyczna – twierdzi kolejna studentka III roku – jest wymagana podczas zajęć i egzaminów z literatury każdej z epok. Zdaniem jednak prawie połowy badanych studia polonistyczne nie dostarczają w dostatecznym stopniu wiadomości na temat integracji języka polskiego i historii: *Przygotowanie merytoryczne jest bardzo ogólne i wymaga indywidualnej pracy.*

Ten niekorzystny wizerunek nie świadczy jeszcze o braku kompetencji historycznych przyszłych nauczycieli języka polskiego, jednak kiedy uzupełnimy go o dodatkowe fakty, z których wynika, iż ponad 50% studiujących polonistykę deklaruje brak zainteresowania historią, a ponad 70% przyznaje, że nie zna prac naukowych i popularnonaukowych o tematyce historycznej, to sytuacja może budzić niepokój.

Jaki jest literacki obraz przeszłości w doświadczeniach lekturowych przyszłych nauczycieli języka polskiego? Na podstawie wypowiedzi w kwestionariuszach ankiet trudno jednoznacznie ocenić, czy studenci polonistyki czytają literaturę o tematyce historycznej. Analiza wymienionych tytułów pozwala jedynie sądzić, że wiedza przyszłych polonistów na ogół nie wykracza poza program liceum, co obrazuje zestawienie zamieszczone w tabeli 10. W przekonaniu studentów polonistyki kanon literatury historycznej tworzą przede wszystkim powieści historyczne Henryka Sienkiewicza, *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, proza Stefana Żeromskiego (*Popioły*, *Przedwiośnie*, *Ludzie bezdomni*, *Szyfowe prace*, *Wierna rzeka*, *Rozdziobią nas kruki, wrony*) oraz powieści Bolesława Prusa i Elizy Orzeszkowej (*Nad Niemnem*, *Gloria victis*). Znaczące miejsce w świadomości historycznej badanych zajmują utwory o tematyce wojennej: *Inny świat* Gustawa Herlinga Grudzińskiego, *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego, *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirosława Białoszewskiego, *Rozmowy z katem* Kazimierza Moczarskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall, poezje Tadeusza Różewicza, Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Tadeusza Gajcego. Rzadziej wymieniano utwory Józefa Ignacego Kraszewskiego (*Zygmuntowskie czasy*), Władysława Reymonta (*Chłopi*). Na liście literackich wizerunków dziejów znalazły się też dramaty: *Kordian* Juliusza Słowackiego i *Dziady* Adama Mickiewicza, *Wesele*, *Noc listopadowa* Stanisława Wyspiańskiego. Tylko nieliczni respondenci wskazy-

wali na lektury historyczne, które czytali prywatnie, dla przyjemności⁵¹¹. Są wśród nich książki: Lwa Tolstoja, Aleksandra Dumasa, Umberto Eco, Juliusza Verne’a, Waława Berenta, Zofii Kossak-Szczuckiej, Marii Rodziewiczówny, Teodora Parnickiego, Ryszarda Kapuścińskiego, Hansa Edelmana, Władysława Szpilmana, Andrzeja Sapkowskiego, Wiesława Myśliwskiego, Tadeusza Słobdzianka.

Tabela 10. Wskazania lekturowe studentów dotyczące utworów literackich jako źródeł wiedzy historycznej: tytuły w układzie rangowym

Jakie utwory literackie zawierające obraz przeszłości utrwaliły się Pani/Panu w pamięci?										
	<i>Trylogia</i>	<i>Pan Tadeusz</i>	<i>Przedwiośnie</i>	<i>Lalka</i>	<i>Inny świat</i>	<i>Opowiadania Borowskiego</i>	<i>Medaliony</i>	<i>Faraon</i>	<i>Kamienie na szaniec</i>	<i>Wesele</i>
Ogółem	60%	50%	40%	40%	40%	20%	15%	15%	8%	4%

Czytelnicy tekstów traktujących o przeszłości najbardziej zainteresowani są tłem społecznym, kulturą i obyczajami (90%), opisami przeżyć bohaterów, „postawą wobec siebie i świata” (60%), a także obrazami wojny, opisami bitew (40%). Mniejszą uwagę badani skupiają na języku (20%), zaś tylko nieliczni wykazują zainteresowanie polityką (10%) oraz gospodarką (3%).

Dwustopniowy model polonistyki ma na celu wyposażenie słuchaczy w wiedzę ogólną z przedmiotów językoznawczych oraz teoretyczno- i historycznoliterackich (rozszerzenie ich wiedzy kierunkowej m.in. o zagadnienia z dziedziny historii), która na wyższych latach studiów drugiego stopnia podlega specjalizacji w zakresie edukacji polonistycznej, właściwej dla nauczyciela języka polskiego.

Tylko 40% respondentów dostrzega rolę kształcenia uniwersyteckiego w przygotowaniu merytorycznym do integracji literatury i historii, wskazując na obecność w siatce studiów przedmiotów związanych z dziedzinami szeroko rozumianej humanistyki: *Przedmioty realizowane w toku studiów, takie jak: historia Polski, historia literatury, konteksty historyczno-literackie i inne.*

⁵¹¹ Anna Janus-Sitarz prowadziła badania wśród studentów polonistyki na temat ich doświadczeń czytelniczych. W książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* pisała o radości i przyjemności wynikającej z czytania. Jest to ważny aspekt kompetencji zawodowych nauczyciela polonisty, dlatego badaczka postuluje konieczność „uwzględnienia w modelu kształcenia przyszłych nauczycieli zachęty do autorefleksji nad wartością ich własnych spotkań z literaturą”. Zob. A. Janus-Sitarz, *Zmiany w modelu kształcenia nauczyciela polonisty*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum et Linguae Polonae Pertinantia II”, red. M. Jędrychowska, D. Łazarska, E. Mikoś, Kraków 2010, s. 154.

Słuchacze najczęściej podkreślali znaczenie wykładów z historii literatury oraz z historii Polski w poszerzaniu wiedzy historycznej oraz ukazywaniu związków literatury i historii: *wykłady z historii Polski pogłębiają wiedzę z zakresu historii; cykl wykładów z historii literatury zawiera wiadomości, odwołania do historii Polski i powszechnej.*

Studenci zaznaczali, że mają także zajęcia poświęcone historii krajów UE, problemom historii kultury, ponadto wielu z nich często deklarowało, że we własnym zakresie stara się uzupełniać wiedzę zgodnie z zainteresowaniami.

W procesie analizy i interpretacji dzieła literackiego często uwzględnia się kontekst historyczny, akcentując przy tym związki między historią, historią literatury i wiedzą o epoce. Ankietowani studenci zauważali, że: *zajęcia typu: historia i literatura polska – pokazują, jak analizować teksty, których akcja rozgrywa się w konkretnym czasie historycznym; prowadzący zajęcia podczas omawiania różnorodnych tekstów odnoszą się do faktów historycznych.*

Przygotowanie merytoryczne przyszłych nauczycieli polonistów wiąże się ściśle z metodycznym komponentem kształcenia nauczycielskiego. Słuchacze polonistyki często zwracali uwagę na konieczność odwołania się w praktyce nauczycielskiej do wiedzy historycznej: *W trakcie omawiania wybranych zagadnień literackich – konstatuje studentka I roku 2 stopnia – nauczyciel musi odwołać się do wiedzy z zakresu historii, a wiadomości z tej dziedziny są bardzo ważne i ułatwiają pracę z tekstem, przybliżają uczniom pewne odległe realia oraz poszerzają ich wiedzę.*

W zakresie metodycznym studia polonistyczne nie spełniają oczekiwań studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela: *Nie jesteśmy poinformowani – uskarża się studentka III roku – w jaki sposób łączyć historię z językiem polskim, nikt nie udziela nam takich informacji.*

W opinii studentów integracja literatury i historii była w zbyt słabym stopniu eksponowana na zajęciach dydaktycznych. Jak twierdzi jeden z badanych: *przykładów integracji języka polskiego i historii, jej zastosowania i sposobów realizacji jest niewiele.* Kolejny badany dodaje: *Duży nacisk kładziony jest na korespondencję sztuk – muzykę, plastykę, sztuki audiowizualne, zaś przedmioty takie jak: historia, filozofia są często marginalizowane.*

Odmiennego zdania jest 30% ankietowanych słuchaczy filologii polskiej, dostrzegających wartość zdobytego na studiach przygotowania metodycznego do scalania treści języka polskiego i historii: *zajęcia metodyczne – zauważa studentka I roku 2 stopnia – uwzględniają szeroko rozumianą integrację języka polskiego z innymi dziedzinami, w tym z historią.* Należący do tej grupy respondentów często podkreślali znaczącą rolę zajęć o charakterze praktycznym w zdobywaniu doświadczenia przyszłego nauczyciela: *Tylko praktyka szkolna jest w stanie przygotować mnie i resztę studentów do integracji języka polskie-*

go i historii; na warsztatach przedstawiamy różne koncepcje lekcji, w której łączymy historię z językiem polskim.

Przyszli nauczyciele postrzegają integrację treści nauczania języka polskiego i historii w kontekście doboru różnorodnych metod nauczania: *Poznaliśmy wiele metod – pisze studentka I roku 2 stopnia – pozwalających na integrację, wiele gier, zabaw, sposobów wdrażania wiedzy historycznej.* Są to metody łączenia na lekcjach języka polskiego literatury z kontekstem historycznym – dodaje kolejna ankietowana.

Jak twierdzą studenci, dobrą okazją, aby wiązać treści literackie z historią, jest przede wszystkim wprowadzenie do epoki. Zachodzi wówczas konieczność zapoznawania uczniów z wydarzeniami i postaciami historycznymi. Inną dogodną okolicznością do tego typu odniesień może być – zdaniem badanych – prezentowanie sylwetek twórców. Przy omawianiu biografii często bowiem korzysta się z elementów wiedzy historycznej (np. aby dowiedzieć się, jak wyglądało życie w danej epoce). Studenci zauważyli, że analiza tła historycznego lektury również sprzyja odwoływaniu się do wydarzeń historycznych zaprezentowanych w utworach literackich. Jako przykłady podawano teksty ukazujące literacką wizję przeszłości: *Mazurek Dąbrowskiego*, *Bogurodnicę* (jako zabytek języka i pieśń zagrzewającą do walki), poezje Ignacego Krasickiego (rządy ostatniego króla Stanisława Augusta Poniatowskiego), *Dziady* (powstanie listopadowe), *Pana Tadeusza* (postać Napoleona, Konstytucja 3 maja), *Lalkę* (czasy ponapoleońskie), nowelę E. Orzeszkowej *Gloria victis* (powstanie styczniowe), *Rotę* M. Konopnickiej (germanizacja na ziemiach polskich), *Przedwiośnie* (obraz rewolucji), opowiadania Marka Hłaski (świadczenie epoki socjalizmu).

Często zwracano uwagę na konieczność odnoszenia się do wydarzeń historycznych podczas omawiania powieści historycznych, m.in. H. Sienkiewicza (*Krzyżacy* – bitwa pod Grunwaldem, *Potop* – wojny ze Szwecją), fantastycznych czy biograficznych.

Sformułowane przez studentów II roku 2 stopnia studiów magisterskich tematy lekcji dotyczyły zagadnień, z którymi uczniowie zazwyczaj spotykają się, analizując powieści historyczne. Chociaż warto zauważyć, że pojawiły się wśród nich także tematy nowatorskie, świadczące o poszukiwaniu interesujących pomysłów na obecność Sienkiewicza w dzisiejszej szkole:

– historia, kultura, obyczaje rycerskie i szlacheckie: Prawdy i mity w bitwie pod Grunwaldem; Historyczne zawirowania w *Potopie*; „Mój ci on” – czyli o niepisanym kodeksie rycerskim; Honor ponad wszystko – o wartościach i etosie rycerskim w *Panu Wołodyjowskim*; Portret szlachty polskiej; Kultura sarmacka; Porzekadła i przysłowia szlacheckie; Magia i zabobony w *Ogniem i mieczem*;

– charakterystyka postaci: Basia jako prototyp emancypantki; *Pan Wołodyjowski* – opowieść o ostatnim prawdziwym rycerzu Rzeczypospolitej; Z Kmicicem na sali sądowej – będziesz obrońcą czy oskarżycielem? Motyw żołnierza samochwały na przykładzie Zagłoby; Miłosierdzie zamiast kary – o przemianie wewnętrznej Juranda; Danusia a Jagienka, która Ci jest bliższa? Typy ludzkie w *Ogniem i mieczem*;

– główne wątki: miłość – Trójkąt miłosny w *Ogniem i mieczem*. Skrzetuski, Helena, Bohun – dzieje pasji i nienawiści; Motyw wojny i miłości w *Ogniem i mieczem*; Wielkie serce małego człowieka – miłość w *Panu Wołodyjowskim*; On, ona i ojczyzna, czyli o bohaterach wątku miłosnego w *Potopie*.

Na uwagę zasługuje oryginalność pomysłów. Propozycje te są podane w sposób bardziej atrakcyjny językowo i stylistycznie niż tradycyjne tematy. Czasem pojawia się też tendencja do aktualizacji: Danusia czy Jagienka – która z nich byłaby lepszą żoną dla Zbyszka XXI wieku? Czy Basia odnalazłaby się we współczesnym świecie? Miłość dawniej i dziś. Jak wyglądałyby perypetie Kmicica dzisiaj?⁵¹²

Badani zaproponowali również inne zagadnienia, które można zrealizować na lekcjach języka polskiego, np. za pomocą metody projektu: Historia Grecji a rozwój teatru; Powstanie styczniowe w literaturze i historii; Literacki i historyczny obraz II wojny światowej – portrety poetów-żołnierzy (K.K. Baczyński); Przedstawienie zagłady Żydów na podstawie historii i literatury; Literatura łagrowa jako świadectwo tragicznej przeszłości narodu.

Warto też wspomnieć o studenckich propozycjach nieujętych w tematy lekcji, ale będących szerszym spojrzeniem na relacje między literaturą a historią. Dotyczyły one kwestii patriotyzmu w literaturze, obecności motywów utraconej ojczyzny w wybranych tekstach kultury oraz obrazów historycznych, mitów i legend utrwalonych na kartach literatury, wreszcie zagadnień związanych z regionem i jego historią.

Studenci polonistyki wskazywali interesujące przykłady integracji języka polskiego z historią, odwołując się do różnorodnych tekstów kultury. Wydaje się, że umiejętność tę dobrze opanowali, o czym sami wspominają: *na zajęciach z metodyki nauczania literatury i języka polskiego omawiane były sposoby realizacji takich tematów literackich w połączeniu z historią*. Wiązanie treści literackich z historią jest możliwe – zdaniem badanych – *poprzez pokazanie fotografii, ilustracji, filmu, muzyki*. Inne propozycje dotyczyły obecności na

⁵¹² Inne tematy formułuje Bortnowski: Wizja historii u Sienkiewicza; Funkcja książki w świadomości narodowej; Skomplikowanie gatunkowe; Rodzaj proponowanego patriotyzmu. Zob. S. Bortnowski, *Zaistnieć inaczej, czyli jak pracować z „Potopem” Henryka Sienkiewicza* [w:] tegoż, *Jak zmienić polonistykę szkolną?* Warszawa 2009, s. 230–233.

lekcjach malarstwa historycznego, fotografii, a nawet komiksów o tematyce historycznej (np. o powstaniu warszawskim). Ciekawym przykładem nawiązania do historii jest, zdaniem studentów, obejrzenie wspólnie z uczniami wybranego filmu o tematyce historycznej, np. filmu dokumentalnego, projekcja filmów w reżyserii Jerzego Hoffmana będących ekranizacją znanego cyklu Sienkiewicza i porównanie powieści historycznych z adaptacją filmową⁵¹³.

Sprzyjającą okolicznością do łączenia lekcji języka polskiego z historią jest, według badanych, wyjście do muzeum (np. Muzeum Powstania Warszawskiego – podążanie śladem bohaterów *Kamieni na szaniec*) oraz przygotowywanie prezentacji multimedialnych.

Integracja literatury i historii nie należy do zadań łatwych, taki wniosek można wysnuć ze sporadycznie przytoczonych opinii. Niektórzy studenci czują się nawet zagubieni w tej problematyce, deklarują wyraźny niedosyt wiadomości i umiejętności, tłumacząc się ze swojej niekompetencji i nieporadności metodycznej: *Pod względem metodycznym nie jesteśmy zbyt dobrze przygotowani. Nie wiemy, w jakim zakresie mamy przekazywać uczniom wiedzę historyczną, tak by mogli zrozumieć dzieła, ale nie byli przytłoczeni faktami*. Właściwym komentarzem do tej, jednak niesprawiedliwej, oceny wydają się wciąż aktualne – pomimo upływu 20 lat – słowa Henryka Kurczaba: „Nie ma chyba takiej uczelni, i to jest naturalne, która by idealnie przygotowała swoich absolwentów do wykonywania przyszłego zawodu i niwelowała wszystkie niedomogi i dysonanse. W wykonywanej później pracy liczy się bowiem rozległa wiedza merytoryczna i praktyczna, ale także ważny jest talent pedagogiczny, wrodzone predyspozycje, których nie można nauczyć”⁵¹⁴.

Interdyscyplinarny charakter metodyki nauczania języka polskiego, zakładający konieczność wielostronnego spojrzenia na studia polonistyczne, które uwzględnia także wykształcenie historyczne, wiąże się również z kreatywnością i samodzielnością nauczyciela. Spostrzeżenie to potwierdza opinia studentki kończącej polonistykę: *Wydaje mi się, że każdy z nas zna na tyle historię i jesteśmy dość pomysłowi, byśmy sami mogli historię z literaturą łączyć!*

⁵¹³ Por. modele czytania powieści Sienkiewicza zaproponowane przez Stanisława Bortnowskiego. S. Bortnowski, *Od czytelniczego tryumfu do wygnania...*, s. 134. Dla studentów ważna jest nie tylko lektura, ale także oglądanie filmu. 40% respondentów przyznało, że analiza fragmentów powinna być powiązana z filmem, taka sama liczba badanych opowiada się za czytaniem w całości, także w powiązaniu z filmem. Tylko 20% respondentów wskazało na konieczność czytania dzieł Sienkiewicza w całości, ale bez odwołania się do ekranizacji filmowych. Wybór przez studentów jednego z modeli czytania Sienkiewicza potwierdza opinię Bortnowskiego, że młodych ludzi trudno jest dziś zmusić do lektury Sienkiewicza, łatwiej do oglądania w kinie.

⁵¹⁴ H. Kurczab, *Scalenie treści kształcenia...*, s. 155.

4.2. Scalanie treści kształcenia na studiach historycznych

W nauczaniu historii oraz formowaniu wzorca osobowego nauczyciela historii zwraca się uwagę na kompetencje ściśle związane z dydaktyką tego przedmiotu: umiejętność krytycznej oceny zjawisk i wydarzeń współczesnego życia społecznego, politycznego i kulturalnego, selekcjonowania i klasyfikowania informacji pochodzących z różnorodnych źródeł, umiejętność zadawania pytań różnym przekazom w celu wydobycia prawdziwych informacji, oceny i wyrażenia własnego zdania, wskazywania różnic i podobieństw występujących w informacjach o faktach i postaciach z teraźniejszości i przeszłości, zdolność do empatii, czyli wczuwania się w role ludzi teraźniejszej i przeszłej sceny publicznej w celu przyjmowania bądź odrzucania ich poglądów, przekonań i postaw⁵¹⁵.

Alojzy Zielecki podkreśla, że fundamentem świadomości historyczno-dydaktycznej nauczyciela jest upowszechnianie wiedzy historycznej⁵¹⁶. Wiedza historyczna jest tworzywem, z którego nauczyciel: „Posługując się wskazaniami metodologii i dydaktyki historii, uformuje [...] narrację historyczną przystępną dla uczniów, sprzęgnię z nią dostępne środki uczenia się, zintegruje treści historyczne z innymi przedmiotami nauczania szkolnego”⁵¹⁷. Nauczyciel posiadający wiedzę historyczną dzięki umiejętnościom postępowania badawczego potrafi stworzyć poprawną narrację historyczno-dydaktyczną, a co najważniejsze – zainteresować uczniów przeszłością.

Umiejętność odpowiedniego funkcjonalizowania i strukturyzowania wiedzy merytorycznej wyniesionej ze studiów pozwala na kierowanie procesem poznawczym uczniów i zachęca do aktywności. W trakcie studiów historycznych przyszły nauczyciel historii powinien nabyć także wiedzę i sprawności polonistyczne, np. umiejętność czytania ze zrozumieniem różnych tekstów kultury, budowania spójnej dłuższej wypowiedzi, zwłaszcza ustnej, swobodnego poruszania się w świecie aksjologii. Wzbogaci to jego kompetencje merytoryczne umożliwiające recepcję narracji historycznej, w tym historyczno-dydaktycznej.

Studenci historii, choć deklarują zainteresowanie literaturą o tematyce historycznej, rzadko poświęcają czas na osobistą lekturę i czytanie dla przyjemności. Na podstawie tytułów wymienionych książek można wywnioskować, że podobnie jak studenci polonistyki, znają przede wszystkim lektury szkolne. Inne teksty, spoza kanonu gimnazjum i liceum, wskazywane przez badanych

⁵¹⁵ C. Majorek, *Wizerunek nauczyciela historii: współczesność w perspektywie historycznej* [w:] *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996, s. 50.

⁵¹⁶ A. Zielecki, *Współczesny nauczyciel historii w Polsce* [w:] *Nauczyciel historii...*, s. 57.

⁵¹⁷ Tamże, s. 57.

to: *Pamiętniki J.Ch. Paska*, *Ziemia obiecana* W. Reymonta, *Piękni dwudziestoletni* M. Hłaski oraz z kręgu europejskiej powieści: *Wojna i pokój* L. Tołstoja, *Czerwone i czarne* Stendhala, *Nędznicy* W. Hugo, *Blaszany bębenek*, *Kot i mysz* G. Grassa. Wśród wymienionych lektur można odnaleźć także publikacje popularnonaukowe, m.in.: *Polska Piastów*, *Polska Jagiellonów*, *Rzeczpospolita Obojga Narodów* P. Jasienicy, *Prawem i lewem* W. Łozińskiego, *Na płonącej Ukrainie* W. Serczyka. Dość obszerną grupę stanowią biografie: W. Serczyka *Katarzyna II*, M. Sadzewicza *Jan III Sobieski*, T. Szulca *Jan Paweł II*, J. Baszkiewicza *Maksymilian Robespierre*. Nie zabrakło również przedstawicieli literatury z kręgu fantasy: A. Ziemiańskiego *Achaja* i A. Sapkowskiego *Trylogia husycka*.

Ponad połowa badanych przeze mnie studentów historii dostrzega wpływ literatury o tematyce historycznej czytanej dla przyjemności na podjęcie decyzji o wyborze kierunku studiów. Respondenci podkreślali, że po lekturze tych książek bardziej zwracali uwagę na zagadnienia związane z historią i pragnęli zgłębić wiedzę historyczną: *Dzięki ich przeczytaniu – zauważa studentka – można głębiej zainteresować się przedmiotem: historia. Zdecydowanie wpłynęły na moje zainteresowania historyczne i prawdopodobnie też na wybór studiów.* Literatura piękna rozwinęła zainteresowania historyczne studentów, ponieważ literackie wizje dziejów bardzo głęboko utralają się w pamięci, dając autentyczny, pełniejszy i barwny obraz przeszłości. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

Dzięki żywemu językowi i barwnym opowieściom książki te doskonale ukazują obraz epoki i przeżycia ludzi.

Pokazały historię z perspektywy emocji i uczuć, a nie tylko „suchych” faktów i liczb (jak to bywa w literaturze historycznej).

Nadały historii przedmiotowej – suchej – charakter przygodowy. Pokazały, że historia to nie tylko suche daty i wydarzenia, ale i ciekawi ludzie, obyczajowość.

Refleksje te świadczą o zróżnicowaniu zainteresowań historycznych przyszłych nauczycieli tego przedmiotu.

Integracja treści humanistycznych jest możliwa, ponieważ w planie studiów historycznych – co zauważyli badani – mieści się nie tylko historia wydarzeniowa (dzieje polityczne, wojny), ale historia cywilizacji – kultury, religii, obyczajowości, odkryć geograficznych, historia myśli ludzkiej czy historia sztuki.

Studia historyczne zdaniem tylko niewielkiej grupy studentów (20%) realizują postulat integracji historii i języka polskiego, gdyż: *każda praca, czy to*

licencjacka, czy magisterska opiera się – jak przekonuje jeden z respondentów – na znajomości języka polskiego i w pewnym zakresie historii. Studentka III roku zauważa zaś, że: Łączenie historii z literaturą jest potrzebne do nawiązania w czasie danej epoki do twórczości i poglądów jej przedstawicieli.

Ponad 70% ankietowanych nie dostrzegło znaczenia wiedzy przedmiotowej i umiejętności nabytych w toku studiów w integrowaniu treści historycznych z polonistycznymi. Tylko nieliczni ogólnikowo zwrócili uwagę na przygotowanie merytoryczne, jakie zdobywają podczas zajęć:

Poznajemy utwory literackie z danych epok historycznych.

Poznajemy dzieła literackie z różnych okresów historycznych i ich autorów. Środowisko literackie.

W trakcie ćwiczeń omawiane są zagadnienia dotyczące kultury danego okresu, w tym także literatury opisującej wątki historyczne.

W zakresie metodycznym integrację literatury i historii studenci postrzegają jako: *Wykorzystywanie fragmentów dzieł literackich traktujących o danym wydarzeniu podczas lekcji historii (działa to na wyobraźnię uczniów) oraz: odwoływanie się na zajęciach z historii do wiedzy uczniów z języka polskiego.*

Badani zwracali uwagę na znaczenie literatury jako kontekstu wydarzeń historycznych oraz cennej pomocy dydaktycznej. Dzieła literackie można – zdaniem studentów historii – omawiać podczas lekcji historii, wówczas okazują się przydatne: *na praktykach szkolnych, do nawiązania i urozmaicenia lekcji uczniom.*

Studenci historii pisali o wzajemnej korelacji języka polskiego i historii, wskazując sposoby scalania treści tych przedmiotów:

Na lekcjach z historii prezentuje się fragmenty dzieł literackich, życiorysy autorów.

Na zajęciach języka polskiego można wykorzystać materiały z zakresu historii. Poznaliśmy na studiach, w jaki sposób to robić i jakie są najwłaściwsze metody.

Sposobem na integrację historii z językiem polskim jest – w opinii potencjalnych nauczycieli historii – czytanie czasopism i książek poszerzających wiedzę z historii oraz kształtujących osobowość ucznia, jak również oglądanie filmów i spektakli teatralnych o tematyce historycznej. Respondenci wymieniali także inne interesujące propozycje działań nauczycieli, jak np. inscenizacje historyczne czy tworzenie różnych kół zainteresowań.

I chociaż 20% badanych przez mnie studentów historii przyznało, że nie interesuje się literaturą, to jednak najczęściej zwracali uwagę właśnie na kwestię omawiania lektury z elementami historycznymi, tj. odnoszącej się do wydarzeń z historii (np. utwory poetyckie, powieści historyczne, biografie). Lektury historyczne analizowane zazwyczaj na lekcjach języka polskiego i odczytywane we fragmentach na historii ułatwiają – jak pisze jeden z ankietowanych – *zobrazowanie uczniom minionych wydarzeń*. Następuje wówczas porównywanie tekstu literackiego z faktami historycznymi, rozmowa o tle historycznym powstania utworu i o tym, jaki skutek dla ludzi współczesnych utworowi miało jego powstanie.

Ważnym ogniwem w pracy nauczyciela historii – co podkreślali respondenci – jest badanie tekstów historycznych i ich analiza. Z wypowiedzi studentów można wywnioskować, że są przekonani o znaczeniu analizy źródeł z epoki (tekstów źródłowych) na lekcjach historii. Ich zestawianie ze sobą oraz porównywanie, a także charakteryzowanie epok literackich uzmysławia uczniom, jakie fakty historyczne miały wpływ na zmiany w świadomości ludzi. Interesujące jest, że aż 80% respondentów odbiera literaturę jako źródło historyczne⁵¹⁸, wymieniając różnorodne gatunki literackie przydatne w pracy historyka. Są

⁵¹⁸ Jerzy Maternicki zwraca uwagę na zagrożenia płynące z nieumiejętnego czytania utworu literackiego o tematyce historycznej, błędnej oceny i wartościowania historycznego, które może doprowadzić do idealistycznego poglądu na historię. Utwór literacki daje, zdaniem badacza, bogatszy, szerszy i pełniejszy obraz przeszłości niż dzieło naukowe, jednak jest on powierzchowny i pozbawiony głębi ujęcia przeszłości. Maternicki dokonuje swoistej klasyfikacji utworów literacko-historycznych według kryterium stosunku treści podmiotowej do przedmiotowej. Wyodrębnia grupę utworów, dla których temat historyczny jest tylko pretekstem do przedstawienia konkretnych problemów współczesnego życia, wyrażenia tez moralnych, filozoficznych, religijnych (np. *Konrad Wallenrod* Mickiewicza). Do drugiej grupy należą dzieła, w których przeszłość nie jest potraktowana szkicowo i które dostarczają bogatego materiału historycznego oraz mają duże wartości poznawcze (np. *Śpiewy historyczne* Niemcewicza). W trzeciej grupie znajdują się utwory, w których funkcja poznawcza dominuje nad społeczną, ukazują one bardzo bogaty obraz przeszłości (np. *Noc listopadowa* Wyspiańskiego). Innym wyodrębnionym przez dydaktyka kryterium podziału tekstów literackich jest tzw. autentyzm historyczny. Istotne z punktu poznawczego są utwory mówiące o faktach historycznych, o żyjących niegdyś ludziach (np. *Ogniem i mieczem* Sienkiewicza). Mniejszą wartość dla historyka mają teksty posługujące się fikcją literacką, pozbawione autentyzmu historycznego, zawierające zmyślane postacie i wydarzenia (np. *Stara baśń* Kraszewskiego). Tego typu literatura jest przydatna jedynie do opisu historycznego, a nie oceny faktów historycznych. Zob. tegoż, *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1963. Ważnym źródłem poznawania dziejów i kultury duchowej narodu są dla badaczy historii oraz dydaktyków tego przedmiotu zyciorysy, wspomnienia, autobiografie, dzienniki, relacje epistolograficzne, pamiętniki. Zob. V. Julkowska, *Refleksje wokół literatury pięknej jako specyficznego źródła wiedzy historycznej* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*, t. III: *Źródła w edukacji historycznej*, Toruń 2006, s. 93–101.

wśród nich: pamiętniki, dzienniki, listy, kroniki, wspomnienia, biografie, artykuły prasowe, a także powieści historyczne.

Studenci historii mają świadomość związków literatury i historii, o czym piszą wprost: *Historia i literatura stale się łączą*. Wśród argumentów potwierdzających tę opinię znalazły się następujące stwierdzenia:

Historia jest tłem dla akcji literackiej, stanowi podłoże wydarzeń i faktów.

Literatura, różne nurty literackie są ściśle związane z wydarzeniami historycznymi, a utwory literackie są ich świadectwem.

Podobnie jak studenci filologii polskiej, także studium historii proponowali zagadnienia, które warto omówić na lekcjach uwzględniających integrację historii i języka polskiego. Respondenci wskazywali tematy (problemy), które mogłyby stanowić wspólną płaszczyznę refleksji nauczycieli języka polskiego i historii: Społeczeństwo polskie poszczególnych epok; Gospodarka, polityka i jej odzwierciedlenie w twórczości literackiej; Przedstawiciele literatury danych epok; Biografia pisarzy i poetów tworzących w epoce jako przykład współistnienia historii i literatury; Wpływ literatury na świadomość narodową, światopogląd i sposób myślenia.

Przykładem łączenia na jednej lekcji analizy utworów literackich z wiedzą historyczną może być – zdaniem studenta III roku – praca metodą projektu, w którym *uczniowie mogliby zebrać wszystkie wiadomości na temat danego wydarzenia historycznego (wojna, epoka, postać historyczna) i dotrzeć do utworów literackich traktujących o tym zagadnieniu*. Zainicjowanie projektu przez nauczyciela sprzyja uświadomieniu uczniom roli literatury i historii w tworzeniu wyobrażeń historycznych oraz korzystnie wpływa na kształcenie świadomości historycznej⁵¹⁹.

Dostrzegając ścisły związek języka polskiego z historią, słuchacze studiów historycznych pisali: *Jeśli chodzi o język polski – to nie obejdzie się on bez historii [...] Epoki przedstawiane na języku polskim nie mogą być oderwane od ich historycznego kontekstu; Wiele lektur szkolnych osadzonych jest realiach historycznych i bez ich znajomości ciężko zrozumieć treść i przesłanie*. Dlatego niektórzy studenci tego kierunku postulują nawet wprowadzenie do siatki studiów historycznych przedmiotu język polski: *Przedmiot język polski byłby bardzo przydatny dla studentów historii*.

⁵¹⁹ Zob. przykładowe tematy lekcji z historii metodą projektu: I. Tomczyk-Gąstoł, *Lekcje historii metodą projektu*, „Nowe w Szkole” 2004, nr 1, s. 12–13; A. Wasiak, *Metoda projektów i portfolio w nauczaniu historii regionalnej*, „Przegląd Edukacyjny” 2000, nr 4, s. 15–16; G. Adamczyk, *Metoda projektów na lekcji powtórzeniowej z historii*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 4, s. 227–229; G. Okła, *Metoda projektów w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 2000, nr 1, s. 38–44.

W świetle wyników przeprowadzonego badania trudno jest jednoznacznie ocenić poziom przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli języka polskiego i historii do integracji międzyprzedmiotowej. Jedynie na podstawie oferty dostępnej na stronie internetowej Uniwersytetu Rzeszowskiego można wnioskować, że przedmioty kierunkowe i specjalizacyjne obecne w siatce kształcenia studiów I stopnia na kierunku historia służą rozwijaniu wiedzy i umiejętności przydatnych w pracy nauczyciela (np. historia historiografii, źródłoznawstwo, źródła historyczne w edukacji szkolnej, regionalistyka dla nauczycieli). Także program studiów polonistycznych pozwala słuchaczom na rozpoznanie własnych predyspozycji do zawodu nauczyciela oraz poszerzenie zainteresowań związkami literatury i historii (np. obecne w planie studiów I i II stopnia takie przedmioty, jak: literatura i historia, interpretacja tekstu w szkolnej edukacji polonistycznej, teksty kultury w edukacji, nauczanie integrujące w edukacji polonistycznej). Stanowią one podbudowę merytoryczną do przyszłej pracy nauczycielskiej⁵²⁰.

Na podstawie ankiet studenckich można sądzić, iż wiedza o perspektywach zawodowych (np. możliwościach znalezienia pracy w charakterze nauczyciela polonisty i nauczyciela historii) nie motywuje w wystarczającym stopniu kandydatów na nauczycieli do kształcenia kompetencji merytorycznych i metodycznych w zakresie nauczania języka polskiego i historii. Wydaje się, że poszerzenie kwalifikacji zawodowych związanych ze studiowanym kierunkiem oraz uzyskiwanych podczas samodzielnego gromadzenia wiedzy i zdobywania umiejętności nie oznacza dla przyszłych nauczycieli potrzeby samodzielnego studiowania literatury uzupełniającej obraz historii. Dlatego niepokoi słaby poziom czytelnictwa książek o tematyce historycznej, znanych często jedynie ze streszczeń i omówień oraz niewielka potrzeba rozwijania zainteresowań historycznych przez studentów obu kierunków. Wiąże się to z ogólnym kryzysem humanistyki, mniejszą liczbą kandydatów na tego typu studia i obniżeniem wymagań rekrutacyjnych. Tadeusz Gadacz ubolewa nad tym, że utylitarny stosunek humanistyki dominuje współcześnie nad innymi, a myślenie stało się sztuką ginącą: „Polska szkoła przestała uczyć myślenia, a zwłaszcza humanistycznych rozmyślań” – taką tezę stawia profesor filozofii⁵²¹.

Studia na obu kierunkach w zakresie merytorycznym odnoszą się do wiedzy literaturoznawczej i kulturoznawczej, obejmują też przemiany kulturowo-cywilizacyjne. Ogromną rolę w przygotowaniu zawodowym nauczyciela języka polskiego i historii pełni pogłębiania dzięki rozwijającym systematycznie zain-

⁵²⁰ Zob. Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego* [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów*, Kraków, 22–25 września 2004, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005.

⁵²¹ J. Żakowski, *Nędzia humanistyki. Rozmowa z prof. Tadeuszem Gadaczem* [w:] tegoż, *Koniec. Rozmowy o tym, co się popsulo w nas, w Polsce, w Europie i w świecie*, Warszawa 2006, s. 307.

teresowaniom świadomość historycznoliteracka i kulturowa. Składają się na nią rozeznanie studentów w zakresie wiedzy o literaturze i historii oraz ich umiejętności związane z lekturą zorientowaną historycznie. Poprzez dobór i interpretację faktów, obyczajów, życia gospodarczego i naukowego nie tylko ułatwia ona bowiem zrozumienie związków historii i literatury, ale przede wszystkim pozwala na refleksję o człowieku i jego egzystencji. Ważne miejsce w kształceniu nauczycieli zajmuje także przygotowanie metodyczne, które nie może sprowadzać się do zestawu zasad o charakterze instruktażowym przekazanych na praktykach. Kluczowy jest obszar zachowań, postaw i system wartości jako istotny komponent przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli.

Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, korelacja wiedzy polonistycznej i historycznej w edukacji wpływa przede wszystkim z wewnętrznej potrzeby każdego studenta. Przygotowanie merytoryczne i metodyczne wydaje się sprawą istotną, ale najważniejszy jest indywidualny punkt widzenia, świadomość słuchaczy polonistyki i historii przejawiająca się w przekonaniu o łączliwości tych przedmiotów.

Zakończenie

W dzisiejszym świecie pomieszania pojęć, norm, niestabilnych układów i niejasnych relacji międzyludzkich człowiekowi wchodzącemu w dorosłość potrzebne jest poczucie własnej tożsamości i więzi z innymi ludźmi. Młodym ludziom żyjącym tu i teraz, w określonym układzie społeczno-politycznym, należy zapewnić stymulację i wsparcie, by odkrywali swe człowieczeństwo. Poszukiwanie przez uczniów prawdy o sobie wiąże się z odnalezieniem relacji między współczesnością a przeszłością oraz tym, czego oczekują na przyszłość.

Najmłodsze generacje, ze względu na ich stosunek do historii oraz świadomość własnej przeszłości, uważane są przez ogół społeczeństwa za przesiąknięte ahistoryzmem, jednak to tylko część prawdy o współczesnej młodzieży. Według Anny Przeclawskiej „młodzież oczekuje rzetelnej wiedzy, także rzetelnej wiedzy historycznej, która pozwoliłaby zrozumieć zawikłane losy własnego kraju. Oczekuje rzetelnej informacji o życiu społecznym, tak aby umiała się do niego ustosunkować i odnaleźć w nim swoje miejsce”⁵²². Szkolna edukacja historyczna, dostosowując się do przemian w XXI wieku, szczególnie naciska kładzie na cele wychowawcze i kształcące historii, rozwijanie samodzielnego myślenia o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości własnego regionu, kraju, Europy.

Tematyka historyczna ze względu na przeszłość narodową i uwarunkowania polityczne była i nadal jest silnie eksponowana w szkolnej lekturze. Obecność treści historycznych na lekcjach języka polskiego ma swoje uzasadnienie, o czym przypomina Krzysztof Biedrzycki w szkicu na temat literatury współczesnej. Według niego „polską mentalność i – w konsekwencji – polską literaturę wyznaczyła historia”⁵²³. Odwoływanie się do historii odgrywa istotną rolę w pracy nauczyciela polonisty. Przede wszystkim stwarza możliwość realizowania własnych projektów edukacyjnych uwzględniających różne sposoby odczytywania narracji historycznych mówiących o świecie i człowieku. Daje szansę uczniom na zrozumienie, zachowanie i rozwinięcie dziedzictwa, z któ-

⁵²² A. Przeclawska, *Bóg, honor i ojczyzna w recepcji współczesnej młodzieży...*, s. 94.

⁵²³ K. Biedrzycki, *Prywatny Polak szuka swojej tożsamości albo literackie zmagania ze światem nowoczesnym i ponowoczesnym. Szkic krytyczny o literaturze najnowszej* [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, s. 40.

rego wyrastamy jako naród. Chodzi o to, aby w przeszłości odnaleźć to, co ważne, nośne i w miarę żywotne dla młodych. Lektura tekstów kluczowych dla naszej świadomości narodowej (a do nich należą dzieła z kanonu) tylko wtedy uzmysłowi czytelnikowi znaczenie wiedzy o historii i tradycji, kiedy zainspiruje do dyskusji nad wartościami uwarunkowanymi historycznie, ukazując ich hierarchię oraz znaczenie we współczesnym społeczeństwie. Tradycyjna szkoła, wpajająca posłuszeństwo wobec powszechnie obowiązujących norm i wartości społecznych, ustępuje miejsca modelowi szkoły, w której uczeń świadomie i z przekonaniem opowiada się za określonymi zasadami i wartościami. Można wszak skutecznie umacniać jedynie te wartości, które przynajmniej częściowo już funkcjonują w danym społeczeństwie, odgrywając rolę integrującą, istotną w rozumieniu świata.

Znajomość przeszłości od zawsze stanowiła fundament tożsamości społeczeństwa budowanej na wspólnocie wiedzy i doświadczeń, a bez tej tożsamości trudno sobie wyobrazić istnienie narodu⁵²⁴. W sposób szczególnie ujawnia się to w edukacji, a doniosłą rolę w budowaniu pomostu łączącego przeszłość z teraźniejszością i zapewniającego poczucie kulturowej ciągłości mogą odgrywać nauczyciel języka polskiego i nauczyciel historii jako pośrednicy między kulturą i cywilizacją (między tradycją i nowoczesnością). Dlatego tak ważna jest integracja międzyprzedmiotowa i współpraca polonisty z historykiem. Poznawanie konkretnych faktów historycznych, przemian cywilizacyjnych, kulturowych i dążeń ideowych charakterystycznych dla odległych epok, a przede wszystkim umiejętność krytycznego i intelektualnego wartościowania zjawisk historycznych umożliwia uczniom odwoływanie się do literatury na przestrzeni dziejów. Jednocześnie świadomie dobrane do analiz przez nauczyciela w czasie lekcji języka polskiego teksty literackie pozwalają na skonkretyzowanie wydarzeń historycznych, postaci, procesów, a także warunków życia w odległych czasach. W ten sposób pokazywane z wielu stron fakty historyczne zaczynają kształtować pełniejszy i głębszy obraz dziejów, szczególnie we wspólnym podejmowaniu zagadnień edukacji kulturowej, patriotycznej i obywatelskiej.

Zdaniem Hansa Georga Gadamera „rola nauk humanistycznych dla przyszłości Europy polega na świadomości historycznej”⁵²⁵. Literatura to obszar pamięci, a dzięki poznawaniu pisemnych przekazów możliwy jest dialog między przeszłością a teraźniejszością. Różnorodne praktyki interpretacyjne budu-

⁵²⁴ Zob. A. Radziwiński, *Zapomniana historia* [w:] *U źródeł pamięci*, red. P. Roszak, Toruń 2013, s. 91. Ta oczywista teza wynika także z lektury *Pamięci i tożsamości* Jana Pawła II. Przesłanie Wielkiego Polaka pozwala nam uświadomić sobie, że bez ciągłego wzmacniania pamięci o dziejach minionych własnego narodu nie zostanie zachowana rodzima tożsamość narodowa.

⁵²⁵ H.G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, przeł. A. Przyłębski, Warszawa 1992, s. 29.

jące wrażliwość i empatię ucznia, a jednocześnie będące przejawem kompromisu podejście nauczyciela do literatury, interaktywna gra z pisarzami z kanonu lektur ukazują różne sposoby myślenia historycznego⁵²⁶. Rozbudzając potrzeby czytelnicze młodzieży⁵²⁷, szkoła ma szansę rozwijać także zainteresowania historyczne, by pomóc uczniom odnaleźć własną tożsamość.

Teksty literackie, które stanowiły materiał do badań, to szkolne lektury omawiane w gimnazjum (powieści historyczne Sienkiewicza, *Dywizjon 303* Fiedlera, *Kamienie na szaniec* Kamińskiego). Proponowane przez nie wizje historii stanowią zazwyczaj powód do dumy narodowej, ukazują przeszłość heroiczną, obrazując postawy stanowiące nierzadko wzór patriotyzmu dla współczesnych Polaków. To także tytuły książek, które młodzież najczęściej typowała jako warte rekomendacji lektury o tematyce historycznej.

Należy jednak wspomnieć także o niekorzystnym oddziaływaniu literatury przez powstawanie stereotypów. W tym zakresie wpływ Sienkiewicza okazał się chyba najtrwalszy. Jak zauważa Jan Tomkowski, „Zawarty w *Krzyżakach* obraz psychopatycznych morderców w białych płaszczach funkcjonuje do dziś w świadomości rodaków pisarza. Na próżno współcześni historycy usiłują tłumaczyć zbrodnie krzyżackie panującymi w średniowieczu zwyczajami prowadzenia wojny. Podobnie kto przeżył w dzieciństwie lekturę *Trylogii*, ten nie ma już litości dla Chmielnickiego, traktuje podejrzliwie Turków i Tatarów, a na spotkanych przypadkowo Szwedów patrzy z leciutkim odcieniem mściwej satysfakcji”⁵²⁸. Niezależnie od tego ów pisarz pozostaje nadal jednym z czołowych kreatorów narodowej wyobraźni i symbolem przywiązania do tradycyjnych polskich wartości⁵²⁹.

Zdaję sobie sprawę, że wybrane do ankiet przykłady tylko w niewielkim stopniu reprezentują bogaty dorobek pisarstwa historycznego należącego do kanonu pamięci zbiorowej. Warto zbadać m.in. wpływ tradycji romantycznej, świadectw literatury obozowej, Holocaustu czy np. czasów socrealizmu na

⁵²⁶ Interesujące propozycje skierowane do nauczycieli można odnaleźć w wielu książkach. Wśród nich warto wymienić: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009; K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka – lektura – dydaktyka*, Katowice 2006; E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Lublin 1999; A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm – humanizm – dydaktyka*, Kraków 2014.

⁵²⁷ Anna Janus-Sitarz podkreśla znaczenie emocjonalnego zaangażowania uczniów przed lekturą i proponuje np., aby omówienie *Potopu* poprzedziła ankieta przeprowadzona wśród kilku czytelników z pokolenia dziadków, rodziców oraz rówieśników młodzieży. Zob. A. Janus-Sitarz, *Odzyskać czytelnika dla literatury [w:]* tejsze, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 132.

⁵²⁸ J. Tomkowski, *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa 2004, s. 12.

⁵²⁹ Piszę te słowa w Roku Henryka Sienkiewicza (2016) ustanowionym przez Sejm Rzeczypospolitej, by w setną rocznicę śmierci oddać polskiemu nobliście i przyczynić się do popularyzacji jego twórczości.

rozwijanie świadomości historycznej współczesnej młodzieży. Badania ankietowe, ze względu na dynamicznie zmieniające się programy i podręczniki, co najczęściej wynika z aktualnej polityki edukacyjnej, w tym historycznej, zawsze będą narażone na ryzyko błędu i zarzut niemierności. Ponadto trzeba podkreślić, że wyników uzyskanych z zebranego materiału nie można uogólniać na szerszą populację. Niemniej oceniając poziom świadomości czytelnikowej i historycznej uczniów, proponuję w oparciu o zgromadzony materiał badawczy wyodrębnić pewne kategorie odbiorców literatury o tematyce historycznej:

1. Bardzo nieliczną grupę stanowią miłośnicy historii i książek o takiej właśnie tematyce. Wzbogacają wiedzę z tej dziedziny lekturami spoza kanonu wskazanego przez nauczyciela. Interesują się najczęściej jednym okresem historii, np. II wojną światową, bądź sławnymi postaciami historycznymi. Samodzielnie sięgają po literaturę faktu: biografie, reportaże, pamiętniki, wspomnienia, rzadziej czytają powieści historyczne. Ich wiedza w tym zakresie przewyższa kompetencje pozostałych rówieśników. Żyją w poszanowaniu tradycji, a szacunek do przeszłości wynoszą najczęściej z domu rodzinnego. Historia jest dla nich częścią kultury, a jej znajomość stanowi niezbędny element własnej tożsamości.
2. Stosunkowo liczne grono badanych to czytelnicy przymusowi, wypożyczający książki na wyraźne polecenie nauczyciela. To obowiązkowi minimaliści ograniczający się jedynie do kanonu, ich wiedza historyczna jest zgodna z wymaganiami szkoły. Tacy uczniowie poprawnie analizują różne teksty kultury, znają podstawowe pojęcia, postaci i wydarzenia historyczne. Historia to dla nich jeden z wielu przedmiotów, których znajomość jest konieczna, by ukończyć szkołę.
3. Zdarzają się czytelnicy traktujący historię zapisaną na kartach książek jako „nauczycielkę życia”, poszukujący w niej wzorów osobowych i wartości moralnych. Skupiają oni uwagę przede wszystkim na fabularnej warstwie świata przedstawionego oraz przeżyciach głównych bohaterów. Lektury o tematyce historycznej ukazują im postawy, np. patriotyczne, które warto naśladować. Natomiast ogólna wiedza i świadomość historyczna odbiorców tego typu literatury funkcjonuje na poziomie potocznym, często schematycznym. Tacy uczniowie znają ogólnie daty i najważniejsze postaci i wydarzenia „wielkiej historii”.
4. Najwięcej badanych przejawia niechęć do lektury, nie interesuje się też historią. Osoby te często korzystają z opracowań zamieszczonych w Internecie, nie znają treści lektur lub znają ją bardzo pobieżnie, słabo orientują się w podstawowych datach czy wydarzeniach, często mylą postaci. Historia jest dla takich uczniów nudna, trudna do nauczenia się i niepotrzebna. Żyją współczesnością, są podatni na wzorce kultury masowej, odcinają się od tradycji.

Wyniki moich badań określają potrzeby uczniów związane z poznawaniem przeszłości. Pokazują też, w jakim stopniu dzieło literackie może funkcjonować jako źródło zainteresowania historią, epoką historyczną. Świadomość przeszłości i wyobrażenie przyszłości młodych ludzi są zróżnicowane i niejednorodne. Wielu traktuje przeszłość jako coś dokonanego, zamkniętego, ale są tacy, którzy uznają ją za część życia codziennego, poszukując w niej nauk dla jutra. Uważają, że im większą mamy wiedzę historyczną, tym lepiej rozumiemy teraźniejszość. Tym samym historia pozostaje w służbie teraźniejszości, przyczyniając się do lepszego wyjaśnienia otaczającej rzeczywistości. Postawy wobec przeszłości świadczą o różnym stopniu emocjonalnego związku z przeszłością, związane są z odmienną oceną wybranych postaci i wydarzeń historycznych, dotyczą innych wizji przyszłości.

Moje badania pokazały nie tylko stosunek uczniów do historii, ale także zróżnicowanie i rozbieżność postaw czytelniczych związanych z lekturą książek o tematyce historycznej. Jeżeli czytanie uznamy, za Januszem Kosteckim, za „sposób partycypacji człowieka w uniwersum znaczeń i wartości danej kultury, a książkę [za] nośnik owych wartości”⁵³⁰, to można stwierdzić, że badania odsłoniły rzeczywisty pejzaż aksjologiczny, w którym żyją młodzi ludzie. Współczesna młodzież nie jest zainteresowana historią, dlatego nie sięga po literaturę o tej problematyce. Jak ujmuje to Ryszard Koziółek, „przeszłość literatury polskiej to dla nastolatka obcy kraj”⁵³¹. Obserwowany współcześnie ogólny spadek poziomu czytelnictwa, podatność na kulturę obrazkową, oddziaływanie kultury masowej, Internetu, gier komputerowych nie sprzyjają zmianom na lepsze. Niechęć do wysiłku myślowego, brak skupienia i uwagi to kolejne przeszkody utrudniające świadome pogłębianie wiedzy z zakresu historii.

Ankiety ilustrują przede wszystkim niewiedzę i chaos. Ujawniają brak orientacji w literaturze i historii, zawężanie się, spłykanie i schematyzację zainteresowań historycznych. Młodzież traci poczucie kontekstu historycznego i bazę odniesień kulturowych, o czym świadczy powierzchowne traktowanie nazwisk, tytułów dzieł literackich, bezkrytyczne i stereotypowe posługiwanie się pojęciami, opiniami. Wypowiedzi respondentów nie są oparte na konkretych, tylko na ogólnikach.

Niski poziom wiedzy historycznej uczniów ma swoje konsekwencje w braku świadomości historycznej, którą dostrzegają nauczyciele języka polskiego i historii. W ich opinii uczniowie nie znają dat, myślą wydarzenia i postaci historyczne. Trudno jest im zrozumieć proces historyczny. Tej fragmentarycznej percepcji sprzyja aktualna sytuacja w szkolnictwie utrudniająca

⁵³⁰ J. Kosteci, *Czytelnictwo jako przedmiot refleksji naukowej* [w:] *Czytanie – czytelnictwo – czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, Wrocław 2011, s. 18.

⁵³¹ R. Koziółek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych...*

kształcenie świadomości historycznej. Ograniczenie liczby godzin z historii do jednej tygodniowo w szkole ponadgimnazjalnej, okrojenie listy lektur z języka polskiego oraz konieczność przygotowania do nowych form egzaminowania sprawiają, że nie ma tylu sposobów i wystarczającej ilości czasu na realizację treści historycznych przez polonistów⁵³².

Mimo to nauczyciele zwracają uwagę na konteksty historyczne analizowanych dzieł literackich, głównie na postawy i zachowania ludzi, wartości i normy, zjawiska kulturowe i procesy społeczne, a także odmienność obyczajów w różnych epokach. Mniejszą wagę przykładają do historii politycznej i gospodarczej. Okazją do nawiązań do historii (także lokalnej i regionalnej) i jednocześnie współpracy z nauczycielami tego przedmiotu są ważne bieżące wydarzenia, rocznice i święta narodowe oraz państwowe.

Warto zauważyć, że różnorodność podręczników i programów do nauczania języka polskiego pokazuje funkcjonowanie wymiaru historycznego. Obecność wielu tekstów kultury nawiązujących do historii pozwala nauczycielowi na różnych płaszczyznach odwoływać się do wiedzy historycznej, uczniom zaś umożliwia samodzielne poszukiwanie informacji, sprzyja samokształceniu. Skłania także do formułowania własnych hipotez i oceny przeszłości. Jednocześnie wycinkowa obserwacja podręczników do historii pozwoliła dostrzec zagadnienia bezpośrednio odwołujące się do wiadomości z języka polskiego, sprzyjające korelacji treści historycznych z polonistycznymi.

Rozpoznawanie sensów zdarzeń, procesów historycznych ma wpływ na kształtowanie świadomości historycznej oraz tożsamości kulturowej i osobowej uczniów. Społeczna pamięć przeszłości, czyli świadomość historyczna, pozwala funkcjonować w zbiorowości, tworzy płaszczyznę integracji, a poprzez system wartości prowadzi do stawiania pytań o istotę człowieka⁵³³. Obejmuje wyobrażenia korespondujące z rzeczywistością jednostki czy grupy społecznej. Chcąc zatem skutecznie działać w danej grupie społecznej i prowadzić dialog z jej członkami, należy posiadać informacje o wiedzy historycznej charakterystycznej dla tejże grupy. Świadomość historyczna jest szczególnie ważna dla perspektywy i doświadczenia młodych ludzi, ponieważ pozwala im na odnalezienie swojego miejsca w teraźniejszości. Kształtują ją wiedza histo-

⁵³² Zaplanowana w roku szkolnym 2017/2018 reforma systemu edukacji ma na celu m.in. poszerzenie świadomości historycznej uczniów przez zwiększenie w nowej podstawie programowej liczby godzin przeznaczonych na nauczanie historii; wprowadzenie korelacji przedmiotowej pomiędzy historią, językiem polskim i wiedzą o społeczeństwie; organizowanie wycieczek do miejsc historycznych, związanych z dziedzictwem kulturowym i poznawanie swojego najbliższego otoczenia oraz „żywe lekcje historii”.

⁵³³ Por. A. Sepkowski, *Kształty pamięci zbiorowej. Wizje historii w polskiej powieści historycznej po 1945 roku*, Toruń 2007 (rozdział: *Czas i pamięć*), s. 12–64.

ryczna, nieraz potoczna, i system wartości, których źródłami są często przekazy literackie, czasem traktowane jako bardziej wiarygodne niż narracje naukowe.

Moje badania pozwoliły zauważyć niewielką grupę czytelników, którzy niezależnie od szkolnego obowiązku podjęli lekturę utworów o tematyce historycznej, kierując się własnymi zainteresowaniami wybiegającymi poza ramy narzucone przez naukę szkolną. Odbiorcy powieści historycznych zwracają uwagę na interesujące ich postacie, wątki, dzięki którym mogą w łatwy sposób przyswajać wiedzę historyczną. Dzięki czytaniu książek o tematyce historycznej uczniowie bardziej lubią samą historię. Poprzez lekturę kształtują własny pogląd na otaczającą rzeczywistość, stosunek do innych, ocenę różnych zdarzeń. W przypadku prozy dokumentarnej, a w szczególności *Kamieni na szaniec*, zaproponowana przez pisarza wizja świata i człowieka często staje się dla młodych ludzi źródłem wartości, kształtuje ich wrażliwość, pomaga realizować ideały oraz potrzeby.

Zmiany ponowoczesne przynoszą niebezpieczeństwo życia „w świecie okrojonym, odartym z przeszłości i tradycji, ograniczonym do nietrwających wrażeń, ulotnych impresji, chaotycznych informacji”⁵³⁴. We współczesnej kulturze obserwujemy przykłady nieświadomego naśladownictwa. Człowiek, ulegając wizjom proponowanym przez media, staje się biernym i bezrefleksyjnym odbiorcą komunikatów niewymagających takiego wysiłku interpretacyjnego, jak literatura: „Człowiek telewizyjny czuje się zwolniony od wysiłku myślenia i nawet nie zauważa, że jego światy mityczne ulegają powolnej destrukcji, miejsce autentycznych, powstających w procesie socjalizacji zajmują nowe, sztuczne”⁵³⁵.

Świat pozbawiony historii⁵³⁶ może stać się całkowicie odhumanizowany, obojętny na ludzkie problemy, a człowiek żyjący tylko dniem dzisiejszym, wyzwolony z więzów moralności i tradycji, nastawiony będzie wyłącznie na doznania hedonistyczne. Tym bardziej istotne staje się rozwijanie u uczniów zmysłu historycznego i kształtowanie upodobań literackich, które pozwolą zrozumieć, przeżyć i docenić dzieła z przeszłości. Dlatego ważny wydaje się powrót do lektury książek, które odwołują się do historii, ale także mitów i legend (np. wielkich ludzi, poczynając od królów i wodzów aż po papieża Jana Pawła II). Uczą one rozumienia historii w wymiarze filozoficznym i egzystencjalnym, z punktu widzenia rozwoju człowieka i kultury symbolicznej, uruchamiając bogaty repertuar sensów i wartości. Czytając je, współczesny odbiorca może rozpoznać w nich siebie i poszukiwać odpowiedzi na pytania: *Kim jestem? Skąd pochodzę? Po co istnieję? Co jest dla mnie ważne?*

⁵³⁴ J. Tomkowski, *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa 2004, s. 13.

⁵³⁵ Tamże.

⁵³⁶ Zob. J. Topolski, *Świat bez historii*, Warszawa 1972.

Zasadniczym problemem dla młodzieży patrzącej w przeszłość jest jednak nie tylko pamięć o bohaterach i wielkich wydarzeniach, ale konieczność krytycznej refleksji nad przyszłością, zogniskowanej w egzystencjalnym pytaniu: *Dokąd zmierzamy?*

Jakie jest miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej i historycznej? Czy ma być „świadkiem czasu”, „światłem prawdy”, „życiem pamięci”, „nauczycielką życia”, czy „zwiastunką przyszłości”?⁵³⁷ Które z tych określeń znakomitego mówcy, filozofa i polityka rzymskiego jest bliższe współczesnemu uczniowi?

Dzięki autorefleksyjnej interpretacji przeszłości człowiek pogłębia poczucie zakorzenienia i określa swoją tożsamość. Wychowanie ludzi refleksyjnych i wrażliwych wydaje się wspólnym celem edukacji humanistycznej, co potwierdzają wypowiedzi dydaktyków historii i języka polskiego. Zdaniem autorów publikacji *Historia ludzi. Historia dla ludzi* edukacja historyczna „może być bezcennym źródłem kształtowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych teraz i na przyszłość, kształtowania otwartego i tolerancyjnego, refleksyjnego i krytycznego społeczeństwa, dla którego historia jest historią ludzi pisaną dla ludzi – lekcją wiedzy, doświadczeń, wyobraźni i emocji ukierunkowanej na twórczy udział jednostek i grup w obecnej kulturze historycznej i krytyczne uczestnictwo w życiu społecznym”⁵³⁸. Anna Włodarczyk wyraża zaś przekonanie, że: „współczesna edukacja polonistyczna będzie dawała możliwość wielu alternatywnych wyborów w sferze wielokulturowości, będzie pomagała w budowaniu własnego wyobrażenia świata i ludzi, a także własnej tożsamości ucznia oraz takiej, która uczyłaby go otwartości na drugiego człowieka, na Innego”⁵³⁹.

Zdają sobie sprawę, że teleologia przywołanych przeświadczeń wymagałaby weryfikacji w praktyce. Również zmieniająca się na naszych oczach koncepcja edukacyjna, a zwłaszcza jej związek z polityką historyczną, wyznacza konieczność ponawiania badań nad kierunkami ewolucji świadomości historycznej młodzieży.

⁵³⁷ Por. „*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*”. M.T. *Cyceron, O mówcy*, przekł. B.B. Awianowicz, Kęty 2010, s. 256.

⁵³⁸ *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2014, s. 16.

⁵³⁹ A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytywania tekstu...*, s. 121.

Bibliografia

Wykaz podręczników

- Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., *Barwy epok. Kultura i literatura 1. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, Warszawa 2002.
- Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., *Barwy epok. Kultura i literatura 3. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, Warszawa 2004.
- Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla kl. 1 gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla kl. 2 gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla kl. 3 gimnazjum*, Warszawa 2010.
- Budna K., Manthey J. *Język polski 4. Pozytywizm. Młoda Polska*, Gdynia 2008.
- Burda B., Halczak B., Józefiak R.M., Roszak A., Szymczak M., *Odkrywamy na nowo. Historia. Cz. 1. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Gdynia 2015.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Zrozumieć tekst. Zrozumieć człowieka, Klasa 2, część 1. Romantyzm – Pozytywizm*, Warszawa 2013.
- Chmiel M., Równy A., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 2, część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2013.
- Dominik-Stawicka D., Czarnota E., *Język polski 3. Romantyzm*, Gdynia 2007.
- Drabarek B., Rowińska I., *Klucze do kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego gimnazjum klasa I*, Kielce 2009.
- Dunaj E., Zagórska B., *Język polski 5. Literatura XX wieku i współczesna*, Gdynia 2009.
- Horwath E., Kielb B., *Bliżej słowa. Język polski. Klasa 1 gimnazjum*, Warszawa 2007.
- Horwath E., Kielb G., *Bliżej słowa. Język polski klasa 2 gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Horwath E., Kielb G., *Bliżej słowa. Język polski klasa 3 gimnazjum*, Warszawa 2010.
- Horwath E., Majchrzak J., *Świat w słowach i obrazach. Scenariusze lekcji. Klasa druga gimnazjum*, Warszawa 2007.
- Jagiello U., Steblecka M., *Język polski 1. Antyk. Średniowiecze*, Gdynia 2007.
- Janas M., Zbróg P., Detka J., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 1 gimnazjum*, Kielce 2009.
- Janicka-Szyszkó R., Steblecka M., *Język polski 2. Renesans. Barok. Oświecenie*, Gdynia 2007.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Szudek E., Waligóra J., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Kraków 2002.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Klasa 2. Gimnazjum. Książka nauczyciela. Teksty i zadania*, Kraków 2000.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 3 gimnazjum*, Kraków 2001.

- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Martyniuk W., Steczko I., Waligóra J., *To lubię! Klasa 1. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane, Technikum*, Książka nauczyciela, Kraków 2002.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Klasa 3 gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 2001.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 1999.
- Mrowcewicz K., *Przeszość to dziś. Literatura, język, kultura. I klasa liceum i technikum. Część I*, Warszawa 2002,
- Mrowcewicz K., *Przeszość to dziś. Literatura, język, kultura. I klasa liceum i technikum. Część II*, Warszawa 2004.
- Muszyńska I., Grzymała J., *Czas na polski. Scenariusze lekcji. Gimnazjum klasa III*, Warszawa 2007.
- Roszak S., Łaszkiwicz A., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Straszyn 2011.

Opracowania

- Ankersmit F., *Historiografia i postmodernizm*, przeł. E. Domańska [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997.
- Ankersmit F., *Reprezentacja przeszłości* [w:] tegoż, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Kraków 2004.
- Assmann J., *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, przeł. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008.
- Bartoszyński K., „Popioły” i kryzys powieści historycznej [w:] tegoż, *Teoria i interpretacja*, Warszawa 1985.
- Bartoszyński K., *Powieść w świecie literackości. Szkice*, Warszawa 1991.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie* [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004.
- Bilińska-Suchanek E., *Tożsamość w świecie nieustannych zmian* [w:] *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*, red. E. Bilińska-Suchanek, Słupsk 2005.
- Bloch M., *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*, Warszawa 1960.
- Boksański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989.
- Borowski A., *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej* [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja: Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Kraków 2005.
- Bortnowski S., *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu?: z perspektywy dydaktyka literatury* [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Bortnowski S., *Jak wprowadzić historyczność?* [w:] *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Kanon literacki: między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Bortnowski S., *Od czytelniczego tryumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” H. Sienkiewicza)* [w:] *W kręgu literatury i języka*, red. A. Grochulska, Piotrków Trybunalski 2005.

- Bortnowski S., „*Potop*” w szkole. *Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne*, Warszawa 1988.
- Bortnowski S., *Zagrożenia polonistyki szkolnej w najbliższym ćwierćwieczu* [w:] *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. D. Karkut, T. Pólichłopek, Rzeszów 2010.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2005.
- Budrewicz Z., *Pamięć i kultura w edukacji polonistycznej. Dawniej i dziś* [w:] *Kłopotliwe pamiątki. Trud dziedziczenia*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2012.
- Budrewicz Z., *Tradycje i współczesność regionalizmu w edukacji polonistycznej* [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2010.
- Budrewicz Z., „*Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza*”? *Zagadnienie polskości w nauczaniu języka polskiego* [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013.
- Bujnicki T., *Ewolucja polskiej powieści historycznej* [w:] tegoż, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981.
- Bujnicki T., *Miejsce Sienkiewicza w polskiej literaturze i świadomości narodowej* [w:] *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: Z kim i przeciw komu*, Warszawa – Kiejdany – Łuck – Zbaraż – Beresteczko, koncepcja i redakcja naukowa T. Bujnicki i J. Axer, Warszawa 2007.
- Bujnicki T., *Polska powieść historyczna XIX wieku*, Wrocław 1990.
- Bujnicki T., *Sześć szkiców o Zagłobie i inne studia sienkiewiczowskie*, Warszawa 2014.
- Bujnicki T., *Światopogląd i poetyka. Szkice o powieściach historycznych Henryka Sienkiewicza*, Rzeszów 1999.
- Bujnicki T., *Z teoretycznych problemów powieści historycznej* [w:] tegoż, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981.
- Bujnicki T., *Źródło w narracji powieści historycznej* [w:] tegoż, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981.
- Burska L., *Kłopotliwe dziedzictwo. Szkice o literaturze i historii*, Warszawa 1998.
- Burszta J.W., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004.
- Burzyńska A., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyzwanie i wyznanie*, Kraków 2010.
- Burzyńska A., *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce* [w:] *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Było nie minęło. Studia o działaniu z historią w tle*, red. M. Kula, Warszawa 2012.
- Cele i treści kształcenia historycznego*, red. J. Maternicki, A. Zielecki, Rzeszów 1996.
- Centkowski J., *O kształtowaniu europejskiego modelu szkolnej edukacji historycznej* [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Rzeszów 2006.
- Chojnacki A., *Parnicki w labiryncie historii*, Warszawa 1975.
- Chomiuk A., *Między słowem a przeszłością. Strategie dokumentarne w polskiej powieści historycznej ostatniego półwiecza*, Lublin 2009.
- Chrząstowska B., *Czy i jak istnieją wartości w szkolnej edukacji polonistycznej*, „*Polonistyka*” 2005, nr 2.
- Chrząstowska B., *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum* [w:] tejże, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009.
- Chrząstowska B., *O sztuce edukacji polonistycznej* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995.
- Cyniak E., *Polonistyczna edukacja ku wartościom uniwersalnym*, „*Język Polski w Liceum*” 2008/2009, nr 3.
- Czytanie – czytelnictwo – czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, Wrocław 2011.

- Danek W., *O małżeństwie powieści z historią* [w:] tegoż, *Pisarz wciąż żywy. Studia o życiu i twórczości Józefa Ignacego Kraszewskiego*, Warszawa 1969.
- Danek W., *Powieści historyczne J.I. Kraszewskiego*, Warszawa 1966.
- Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009.
- Domańska E., *Historie niekonwencjonalne*, Poznań 2006.
- Domańska E., *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 1999.
- Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Dubowik H., Konieczny J., Malinowski J., *Polska powieść historyczna. Wybrane zagadnienia z dziejów recepcji i warsztatu twórczego*, Bydgoszcz 1968.
- Dubowik H., *Tematyka historyczna w literaturze polskiej*, Bydgoszcz 1968.
- Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli. Studia pod redakcją Zenona Urygi*, Kraków 1991.
- Dzieło literackie jako źródło historyczne*, red. Z. Stefanowska, J. Sławiński, Warszawa 1978.
- Edukacja historyczna a współczesność*, red. B. Kubis, Opole 2002.
- Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, red. E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Warszawa 2008.
- Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, red. A. Zielecki, Kraków 2000.
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1999.
- Feliksiak E., *Antropologia literatury. Interpretacje i studia*, Kraków 2014.
- Gadamer H.G., *Dziedzictwo Europy*, przeł. A. Przyłębski, Warszawa 1992.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004.
- Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, przeł. D. Bakalarz, Warszawa 2009.
- Gloger M., *Sienkiewicz nowoczesny*, Bydgoszcz 2010.
- Głowiński M., *Lektura dzieła a wiedza historyczna* [w:] *Dzieło literackie jako źródło historyczne*, red. Z. Stefanowska, J. Sławiński, Warszawa 1978.
- Głowiński M., *Powieść historyczna* [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988.
- Grochowski G., *Tekstowe hybrydy. Literackość i jej pogranicza*, Monografie FNP, Wrocław 2000.
- Gromadzka B., *Podręczniki szkolne do literatury jako narzędzie wprowadzania w tradycję. Na podstawie podręczników do romantyzmu wydanych po roku 1945*, Poznań 2006.
- Handke R., *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich* [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Wrocław 1977.
- Has-Tokarz A., *Czytelnicтво współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)* [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
- Henryk Sienkiewicz w kulturze polskiej*, red. K. Stępnik, T. Bujnicki, Lublin 2007.
- Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, red. T. Bujnicki, J. Majchrzak, Warszawa 2015.
- Henryk Sienkiewicz. Biografia – twórczość – recepcja*, red. L. Ludorowski, H. Ludorowska, Lublin 1998.
- Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2014.
- Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 1: *Historia i edukacja*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, U. Kicińska, Kraków 2013.
- Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013.

- Historia – pamięć – tożsamość. Postaci upamiętniane przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy*, red. M. Kujawska, Poznań 2006.
- Inglot M., Patrzalek T., *Nad kanonem literackim w szkole* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005.
- Janion M., *Zmierzch paradygmatu* [w:] tejsze, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009.
- Jaus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Janus-Sitarz A., *Zmiany w modelu kształcenia nauczyciela polonisty*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum et Linguae Polonae Pertinantia II”, red. M. Jedrychowska, D. Łazarska, E. Mikoś, Kraków 2010.
- Jazownik L., *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004.
- Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. B. Tomaszewska i in., Gdańsk 2012.
- Jedrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Jedrychowska M., *Szkielet do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010.
- Joniec-Babula K., *Rola autorytetu w kształtowaniu obrazu świata* [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
- Julkowska V., *Dzieło literackie w dydaktycznym przekazie historii w szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 1.
- Julkowska V., *Refleksje dydaktyka historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzóska*, „Sensus Historiae” 2010, nr 1.
- Julkowska V., *Refleksje wokół literatury pięknej jako specyficznego źródła wiedzy historycznej* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*, t. III: *Źródła w edukacji historycznej*, Toruń 2006.
- Juszczyk A., *W kręgu polskiej tradycji powieści historycznej* [w:] tegoż, *Retoryka a poznanie. Powieściopisarstwo Teodora Parnickiego*, Kraków 2004.
- Kania A., *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Kaniewski J., *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury* [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. II, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005.
- Karkowska M., *Tożsamość młodzieży polskiej w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Łódź 2013.
- Karkut D., *Gatunki pisarstwa historycznego w odbiorze uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, *Dydaktyka Polonistyczna* 2016, nr 2, s. 40–54.
- Karkut D., *Skandal wokół „Kamieni na szaniec” – reinterpretacja szkolnej lektury* [w:] *Sensacja, prowokacja, skandal. O przekraczaniu norm kulturowych*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański – Słupsk 2016, s. 211–225.
- Karwatowska M., *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012.
- Kersten A., *Sienkiewicz – „Potop” – Historia*, Warszawa 1974.
- Kieniewicz S., *Materiały pamiątkarskie w moim warsztacie badawczym*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, nr 2.
- Klawiter A., *Świadomość. Wprowadzenie do współczesnych dyskusji* [w:] *Przewodnik po filozofii umysłu*, red. M. Miłkowski, R. Poczobut, Kraków 2012.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.

- Kłoskowska A., *Ojczyzna i kanon kultury narodowej* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1999.
- Kolbuszewski J., *Literatura wobec historii*, Wrocław 1997.
- Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia świątliwych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli: blokady i szanse?* Warszawa 2000.
- Kopeć U., *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008.
- Korzeniewski B., *Przemiany pamięci zbiorowej a teoria kultury*, Poznań 2007.
- Kowalikowa J., *Kompetencja zawodowa nauczyciela polonisty* [w:] tejsze, *Narodziny nauczyciela polonisty*, Kraków 2006.
- Koziółek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziółek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2015.
- Koziółek R., *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2009.
- Krupa B., *Literatura a historia, czyli czego (i jak) może szukać w literaturze zainteresowany przeszłością*, „Podteksty” 2007, nr 4(10).
- Kryda B., *Dziedzictwo – do przyjęcia czy odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich* [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Pyszczycza, Lublin 1992.
- Kubis B., *Literatura pamiętnikarska wobec wymogów współczesnej edukacji historycznej* [w:] *Edukacja historyczna a współczesność*, red. B. Kubis, Opole 2002.
- Kudła L., *Korelacja między przedmiotami humanistycznymi w zreformowanej szkole* [w:] *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, red. A. Zielecki, Kraków 2000.
- Kujawska M., *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, Poznań 2001.
- Kula M., *Krótki raport o użytkowaniu historii*, Warszawa 2004.
- Kula M., *Między przeszłością a przyszłością. O pamięci, zapominaniu i przewidywaniu*, Poznań 2004.
- Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002.
- Kula M., *Przeszłość: spadek nie do odrzucenia*, Poznań 2001.
- Kultura – język – edukacja: dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008.
- Kurczab H., *Rola języka polskiego w kształtowaniu świadomości moralnej młodzieży* [w:] tegoż, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Kurczab H., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Kurczab H., *Teoria nauczania integrującego w praktyce polonistycznej* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska, Rzeszów 2002.
- Kurczab H., *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie”, Seria Filozoficzna, Dydaktyka 2, red. H. Kurczab, Rzeszów 1992.
- Kurczab H., *Współzależność treści programowych w nauczaniu historii i języka polskiego w okresie dwudziestolecia międzywojennego* [w:] tegoż, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Komu potrzebny patriotyzm. O „Kamieniach na szaniec” Aleksandra Kamińskiego* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Lenik S., *Tożsamość narodowa młodych Polaków*, Częstochowa 2002.
- Leszczyński G., *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010.

- Literatura i historia. Interpretacje*, red. T. Bujnicki, I. Opacki, Warszawa–Kraków–Katowice 1982.
- Literatura wobec wojny i okupacji*, red. M. Głowiński, J. Sławiński, Wrocław 1976.
- Ludorowski L., *Polska powieść historyczna XX wieku*, Lublin 1991.
- Majewska-Opielka I., *Logodydaktyka. Droga rozwoju*, Sopot 2013.
- Majorek C., *Wizerunek nauczyciela historii: współczesność w perspektywie historycznej* [w:] *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996.
- Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001.
- Markiewicz H., *Historia a literatura*, „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 3.
- Markowski M.P., *Historyzm* [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 510.
- Markowski M.P., *Życie na miarę literatury*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 1–2.
- Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*. Toruń 1998.
- Maternicki J., *Historia i wychowanie*, Warszawa 1990.
- Maternicki J., *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1963.
- Maternicki J., *Perspektywiczny model nauczyciela historii* [w:] *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996.
- Mazur J., *Zainteresowania historyczne uczniów szkół średnich*, Kraków 1981.
- Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przeszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Michalski Ł., *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej*, Warszawa 2015.
- Miejsce i rola historii w wychowaniu młodzieży*, red. Z. Serwa, Kraków 1988.
- Mikoś E., *Empatia i hermeneutyka. Poszukiwanie relacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Polonorum et Linguae Polonae Pertinentia” I, red. M. Jędrzychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Lublin 1999.
- Morawska I., *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia – badania – metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007.
- Morawska I., *Edukacja patriotyczna wobec pytań o ideal wychowania patriotycznego w jednoczącej się Europie* [w:] *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy. Dawniej i dziś*, red. W. Sawrycki, E. Knuszyńska, M. Wróblewski, Toruń 2009.
- Morawska I., *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2005.
- Morawska I., *Wprowadzenie w tradycję patriotyczną jako zadanie edukacji polonistycznej* [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.
- Myrdzik B., *Dojrzewanie do wolności, czyli o trudnej sztuce korzystania z autorytetu*, „Język Polski w Szkole – gimnazjum”, 2000/2001, nr 1.
- Myrdzik B., *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje* [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Myrdzik B., *O roli tradycji w szkolnym dialogu z tekstami literackimi* [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

- Myrdzik B., *W poszukiwaniu przestrzeni. Refleksje na temat czytania nie tylko „lektur szkolnych”* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia – badania – metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Myślenie historyczne*, cz. I: J. Rüsen, *Nadawanie historycznego sensu*, red. R. Traba, H. Thünemann, Poznań 2015.
- Myślenie historyczne*, cz. II: *Świadomość i kultura historyczna*, red. R. Traba, H. Thünemann, Poznań 2015.
- Na początku wieku. Rozważania o tradycji*, red. Z. Trojanowiczowa, K. Trybuś, Poznań 2002.
- Narodowe i europejskie dziedzictwo kulturowo-literackie w programach nauczania i podręcznikach szkolnych*, red. B. Kędzi-Klebeko, L. Jazownik, B. Louichon, Zielona Góra 2014.
- Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996.
- Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2008.
- Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, red. E. Murawska, Toruń 2009.
- Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, red. W. Kojs, Cieszyn 2004.
- Nietzsche F., *O pożytkach i szkodliwości historii dla życia* [w:] tegoż, *Niewczesne rozważania*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 1996.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie edukacyjnym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.
- Nora P., *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7.
- Nowe odslony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Nycz R., *Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6.
- Nycz R., *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, IBL, Warszawa 1993.
- Nycz R., *Sylwy współczesne*, Kraków 1996.
- O historyczności*, red. K. Meller, K. Trybuś, Poznań 2006.
- Okaj P., *Historia wartości – wartość historii* [w:] *Historia interpretacji. Interpretacja historii*, red. M. Brodnicki, J. Jakubowska, K. Jaroń, Gdańsk 2012.
- Olbrycht K., *Edukacja aksjologiczna, Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. 1, red. K. Olbrycht, Katowice 1994.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Olszewska M.J., *Drogi nadziei. Polska proza historyczna z lat 1876–1939 wobec kryzysu kultury*, Warszawa 2009.
- Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny* [w:] tegoż, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967.
- Ostaszewska M., *Drogi nadziei. Polska proza historyczna z lat 1876–1939 wobec kryzysu kultury*, Warszawa 2009.
- Ostrowski W., *Powieść historyczna na przełomie wieków*, Kraków 1973.
- Ożóg K., *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzch kultury pisma* [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010.
- Paleczny T., *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008.
- Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (antologia przekładów)*, red. E. Domańska, Poznań 2002.
- Pamięć. Kultura. Edukacja*, red. A.P. Bieś, M. Chrost, B. Topij-Stempińska, Kraków 2011.
- Parnicki T., *Historia w literaturę przekuwana*, Warszawa 1980.

- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
- Polakowski J., *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii – próby diagnozy*, Kraków 1980.
- Polska powieść historyczna XX wieku*, red. L. Ludorowski, Lublin 1990.
- Pomian K., *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006.
- Pomian K., *Historia dziś* [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, red. E. Domańska, R. Stabiecki, T. Wiślicz, Kraków 2014.
- Pomorski J., *Edukacja historyczna u progu XXI wieku* [w:] *Po co uczyć historii?* red. C. Majorek, W. Chłopecka, Warszawa 1988.
- Pomorski J., *Koncepcja paradygmatu historiograficznego* [w:] *Historia. Poznanie i przekaz*, red. B. Jakubowska, Rzeszów 2000.
- Pomorski J., „Wizja świata i człowieka” jako kategoria badań metodologicznych [w:] *Między modernizmem a postmodernizmem w historiografii*, „Res Historica” 2005 nr 19, red. J. Pomorski, Lublin 2005, s. 9.
- Powieść historyczna dawniej i dziś*, red. R. Stachura, T. Budrewicz, B. Faron, Kraków 2006.
- Problemy polskiej powieści historycznej po 1939 r.*, red. J. Konieczny, Bydgoszcz 1987.
- Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka, estetyka, język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007.
- Prokop J., *Kanon literacki i pamięć zbiorowa* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Próchniak P., *Komu potrzebny polonista*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22.
- Przeclawska A., *Bóg, honor i ojczyzna w recepcji współczesnej młodzieży – refleksje pedagoga* [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008.
- Przeszłość w dyskursie publicznym*, red. A. Szpociński, Warszawa 2013.
- Przeszłość w szkole przyszłości*, red. J. Walczak, A. Zielecki, Częstochowa 1997.
- Radowska-Lisak M., *Kogo dziś krzepi Trylogia? (czyli jak socjolog czyta Sienkiewicza)* [w:] *Sienkiewicz dzisiaj. Formy (nie)obecności*, red. B. Burdziej, E. Owczarż, Toruń 2010.
- Radzimiński A., *Zapomniana historia* [w:] *U źródeł pamięci*, red. P. Roszak, Toruń 2013.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, Warszawa 1989.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2006.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość, czas*, Kraków 2003.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Rulka J., *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Rusek M., *Język polski jako hybryda. O przedmiocie szkolnym i jego reorganizacji* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzyński, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.
- Rusek M., *Stalość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- Rusin J., *Nagonki na Sienkiewicza. Od Brzozowskiego i Nalkowskiej do Gombrowicza i Miłosza*, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 2.
- Samsonowicz H., *O historii prawdziwej*, Gdańsk 1997.
- Samsonowicz H., *Szkolna edukacja historyczna oczami historyka* [w:] *Przełomy w historii, XVI Powszechny Zjazd Historyków Polskich. Wrocław 15–18 września 1999 roku*, t. 1, red. K. Ruchniewicz, J. Tyszkiewicz, W. Wrzesiński, Toruń 2000.
- Sepkowski A., *Człowiek a przyszłość*, Toruń 2005.
- Sepkowski A., *Kształty pamięci zbiorowej. Wizje historii w polskiej powieści historycznej po 1945 roku*, Toruń 2007.

- Stetkiewicz L., *Kulturowi wszytkożercy sięgają po książkę – czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*, Toruń 2011.
- Siekierski S., *Współczesna recepcja czytelnicza twórczości Henryka Sienkiewicza* [w:] *Henryk Sienkiewicz w kulturze polskiej*, red. K. Stępnik, T. Bujnicki, Lublin 2007.
- Sienkiewicz – pamięć i współczesność*, red. L. Ludorowski, H. Ludorowska, Z. Mokranowska, Lublin 2003.
- Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, red. T. Bujnicki, A. Majchrzak, Warszawa 2015.
- Sienkiewicz z innej strony*, red. J. Axer, T. Bujnicki, Warszawa 2015.
- Skarga B., *Granice historyczności*, Warszawa 1989.
- Skwarczyńska S., *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa 1975.
- Strokowski W., *Nauczyciel – partner czy mistrz?* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
- Szacka B., *Stosunek do przeszłości i jej przeżywanie w nowoczesnym świecie popkultury* [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, red. E. Domańska, R. Stobiecki, T. Wiślicz, Kraków 2014.
- Szacka B., *Czas przeszły – pamięć – mit*, Warszawa 2006.
- Szacki J., *Tradycja*, Warszawa 2011.
- Szafraniec K., *Orientacje życiowe uczącej się młodzieży* [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafraniec, Toruń 2011.
- Szaruga L., *Historia, państwo, literatura. Polska powieść współczesna jako przestrzeń pytań o sens procesów dziejowych*, Szczecin 1999.
- Szczepan-Wojnarska A., *Polonistyka transkulturowa* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzyński, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.
- Szpociński A., *Kanon historyczny. Pamięć zbiorowa a pamięć indywidualna. Trzy wymiary pamięci zbiorowej*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 4.
- Szweykowski Z., *Kilka uwag o „Krzyżakach” Sienkiewicza*, „Pamiętnik Literacki” 1957, T. 48, nr 4.
- Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Łódź 1981.
- Świat z historią*, red. P. Witek, M. Woźniak, Lublin 2010.
- Świda-Ziemia H., *Niektóre symptomy moralnej anomii społeczeństwa polskiego*, „Nauka” 2010, nr 3.
- Świda-Ziemia H., *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005.
- Tarczyński A., *Tradycja – społeczne doświadczenie przeszłości*, Toruń 2008.
- Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 1995.
- Tazbir J., *Od Haura do Isaury. Szkice o literaturze*, Warszawa 1989.
- Tazbir J., *Powieść historyczna odbiciem współczesności* [w:] tegoż, *Szkice o literaturze i sztuce. Prace wybrane*, t. 5, Warszawa 2002.
- Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Poznań 2010.
- Teoretyczne aspekty powieści historycznej*, red. T. Bujnicki, Katowice 1986.
- Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, red. H. Gosk, A. Zieniewicz, Warszawa 2006.
- Tomkowski J., *Zamieszkać w bibliotece*, Ossa 2004.
- Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa 1996.
- Topolski J., *O pojęciu świadomości historycznej* [w:] *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Łódź 1981.
- Topolski J., *Świat bez historii*, Warszawa 1972.
- U źródeł pamięci*, red. P. Roszak, Toruń 2013.

- Uryga Z., *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego* [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Uryga Z., *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii* [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, red. A. Kastory, G. Chomicki, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2002.
- Uryga Z., *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej* [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
- Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999.
- Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- White H., *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków 2000.
- White H., *Przesłość praktyczna*, red. E. Domańska, Kraków 2014.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.
- Włodarczyk A., *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. – humanizm – dydaktyka*, Kraków 2014.
- Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Warszawa 2005.
- Wojciechowski J., *Powieść historyczna w świadomości potocznej. Zarys problematyki*, Kraków 1989.
- Wojtkowiak Z., *Nauki pomocnicze historii najnowszej. Źródłoznawstwo*, cz. I: *Źródła narracyjne: pamiętnik, tekst literacki*, Poznań 2001.
- Woźniak M., *Wyobrażenia (historyczna) i jej rola w procesie badania przeszłości*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2013, nr 2 (22).
- Wróblewski M., *Co młodzi wiedzą o Sienkiewiczu?* [w:] *Sienkiewicz dzisiaj. Formy (nie)obecności*, red. B. Burdziej, E. Owczarz, Toruń 2010.
- Wrzosek W., *Historia – kultura – metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Monografie FNP, Wrocław 1995.
- Wrzosek W., *O myśleniu historycznym*, Bydgoszcz 2009.
- Współczesna dydaktyka historii*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Z problemów poetyki historycznej*, red. L. Ludorowski, Lublin 1984.
- Zajac D., *Doświadczenie wartości samego siebie w dialogu z uczniem-wychowankiem* [w:] *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1997.
- Zaleski M., *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*, Warszawa 1996.
- Zapisywanie historii. Literaturoznawstwo i historiografia*, red. W. Bolecki, J. Madejski, Warszawa 2010.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa, 2014.
- Zasacka Z., *Nastoletni czytelnicy – wspólnota symboliczna i społeczne dystanse* [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, A. Łuszpak, Wrocław 2011.
- Ziątek Z., *Wiek dokumentu. Inspiracje dokumentarne w polskiej prozie współczesnej*, Warszawa 1999.
- Zielecki A., *Współczesny nauczyciel historii w Polsce* [w:] *Nauczyciel historii. Ku nowej formie dydaktycznej*, red. M. Kujawska, Poznań 1996.
- Ziemińska R., *Dwa pojęcia świadomości i podmiotu*, „Ethos” 2013, nr 1.
- Znanięcki F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.
- Żebrowska D., *Poloniści wobec wyzwań współczesności* [w:] *Człowiek, szkoła, wspólnota. W kręgu edukacji społecznej (między kontynuacją a zmianą)*, red. M. Mendel, Toruń 2000.

ANEKS

1. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH I GIMNAZJUM 2006 r.

Drodzy uczniowie. Prowadzę badania na temat roli historii w nauczaniu literatury i języka polskiego. Dlatego bardzo proszę Was o rzetelne i dokładne uzupełnienie opracowanego przeze mnie kwestionariusza ankiety. Pomoże mi to zgromadzić niezbędne do celów naukowych informacje, które będą niezwykle pomocne w całościowym przeprowadzeniu badań.

Jednocześnie gwarantuję anonimowość. Dziękuję za udział w badaniach i życzę powodzenia.

Autorka

1. Które z przedmiotów szkolnych interesują Cię najbardziej? Wymień nie więcej jak 3.
2. Co miało wpływ na Twój wybór? (podkreśl lub uzupełnij)
 - a) zainteresowania,
 - b) sposób prowadzenia lekcji,
 - c) nauczyciel,
 - d) inne – jakie?
3. Czy interesujesz się historią? (podkreśl właściwe)
 - a) tak,
 - b) nie,
 - c) trochę.
4. Dlaczego interesujesz się historią?
5. Która historia wydaje ci się bardziej interesująca? (podkreśl właściwe, jedno lub kilka)
 - a) historia powszechna,
 - b) historia Polski,
 - c) historia regionalna,
 - d) nie mam zdania.

6. Które działy historii uważasz za najciekawsze? (podkreśl właściwe, jedno lub kilka)

- a) starożytność,
- b) średniowiecze,
- c) czasy nowożytne,
- d) historia współczesna,
- e) żaden okres mnie nie interesuje.

7. Co ma wpływ na to, że uczysz się historii? (podkreśl właściwe, jedno lub kilka)

- a) własne zainteresowania,
- b) łatwość uczenia się,
- c) przyjemność uczenia się,
- d) konieczność uzyskania pozytywnej oceny,
- e) szacunek dla nauczyciela,
- f) ciekawe formy nauczania,
- g) ciekawe podręczniki,
- h) zachęta rodziców,
- i) przydatność wiedzy historycznej,
- j) każdy powinien znać historię,
- k) nie lubię uczyć się historii.

8. Jakie źródła wiedzy pomogły rozwijać Twoje zainteresowania historią? (podkreśl właściwe)

- a) rodzice,
- b) dziadkowie,
- c) koledzy,
- d) lekcje historii,
- e) książki,
- f) prasa,
- g) radio, telewizja,
- h) inne – jakie?

9. Czy potrafiłbyś (potrafiłabyś) wymienić książki, które ukierunkowały Twoje zainteresowania historyczne? Podaj nazwiska autorów i tytuły dzieł.

10. Jeżeli czytasz książki historyczne, co Cię w nich szczególnie interesuje, czym kierujesz się przy ich wyborze? (podkreśl właściwe)

- a) wartka akcja, anegdota,
- b) wybitne postacie historyczne,
- c) szukam w przeszłości wzorów postępowania,
- d) odczuwam potrzebę sięgnięcia do tego, co ciekawe, sensacyjne,
- e) ze względów patriotycznych, chcę żyć problemami ważnymi dla kraju,
- f) inne powody – jakie?

11. Czy lekcje języka polskiego wiążą się z lekcjami historii? (podkreśl właściwe)

a) ściśle,

b) słabo,

c) w ogóle nie dostrzegam związków.

12. Podaj następujące informacje:

Nazwa szkoły

Klasa

Płeć

2. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIÓW
SZKÓŁ ŚREDNICH I GIMNAZJUM 2007 r.

1. Czy interesujesz się historią? (uzasadnij swój wybór)

- a) tak,
- b) nie,
- c) trochę.

.....
.....
.....

2. Wymień wydarzenia historyczne, które uważasz za najbardziej interesujące i uzasadnij swój wybór:

a) z historii powszechnej

.....
.....
.....

b) z historii Polski

.....
.....
.....

3. Wymień postacie historyczne, które Cię zainteresowały, i uzasadnij swój wybór:

a) z historii powszechnej

.....
.....
.....

b) z historii Polski

.....
.....
.....

Podaj następujące informacje:

- 1. Miejscowość
- 2. Typ szkoły, nazwa szkoły
- 3. Płeć.

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

3. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ 2010 r.

W związku z prowadzonymi badaniami na temat wykorzystania historii w nauczaniu języka polskiego zwracam się z gorącą prośbą o wypełnienie niniejszego kwestionariusza ankiety.

Jednocześnie zapewniam, że gwarantowana jest anonimowość.

Z poważaniem – Dorota Karkut, adiunkt w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Rzeszowskiego

1. Czy na lekcjach języka polskiego odwołuje się Pan(i) do wiadomości z historii?

- a) tak,
- b) nie.

2. Jak często organizuje Pan(i) lekcje z wykorzystaniem wiedzy historycznej?

- a) rzadko (kilka razy w roku),
- b) często (raz w miesiącu),
- c) jest to najczęściej przeze mnie wykorzystywany kontekst interpretacyjny dzieł literackich.

3. Przy jakiej okazji wprowadza Pan(i) historię na lekcjach języka polskiego?

- a) podczas wprowadzenia do epoki,
- b) przy analizie dzieł literackich,
- c) omawiając sylwetki twórców,
- d) w czasie syntezy historycznoliterackiej poszczególnych epok.
- e) inne możliwości.

.....

.....

4. W jaki sposób wprowadza Pan(i) wiedzę o historii?

- a) odsyłam uczniów do wiadomości z podręcznika,
- b) pozostawiam to inwencji uczniów, zainteresowanym zadaję referaty poszerzające treści z podręcznika,
- c) przekazuję najważniejsze wiadomości z historii w formie wykładu lub pogadanki,
- d) inne sposoby.

.....

.....

5. Czy wykorzystywanie wiedzy z historii sprawia Pani (Panu) trudności?

- a) tak,
- b) nie.

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

.....
.....
.....
.....
.....

6. Jak ocenia Pan(i) wiedzę i świadomość historyczną uczniów?

- a) jest wystarczająca,
- b) jest niewystarczająca.

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy uważa Pan(i), że historia pozostaje ważnym kontekstem interpretacyjnym dzieł literackich?

.....
.....
.....
.....
.....

8. Jaką rolę odgrywają wielkie postacie historyczne w kształceniu postaw współczesnej młodzieży?

- a) mogą stanowić wzór, autorytet,
- b) kształtują tożsamość narodową,
- c) wiedza o nich nie jest dziś aż tak potrzebna jak dawniej,
- d) inne

.....
.....
.....

9. Czy na lekcjach języka polskiego rozmawia Pan(i) z młodzieżą na temat patriotyzmu? Jeżeli tak, to w jaki sposób?

- a) tak,
- b) nie.

.....
.....
.....

10. Czy podczas realizacji programu nauczania z języka polskiego istnieje możliwość współpracy polonisty i nauczyciela historii? W jakim stopniu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Proszę podać następujące informacje:

Miejsce pracy. (np. LO, ZSZ), szkoła (miejska, wiejska).

Staż pracy

.....
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

4. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA STUDENTÓW
FILOLOGII POLSKIEJ 2011 r.

W związku z prowadzonymi badaniami na temat obecności Henryka Sienkiewicza w nauczaniu języka polskiego zwracam się z gorącą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza ankiety.

Jednocześnie zapewniam, że gwarantowana jest anonimowość.

dr Dorota Karkut

1. Czy na Pani (Pana) lekcjach języka polskiego omawiane były utwory Henryka Sienkiewicza o tematyce historycznej?

a) tak,

jakie?

b) nie*

2. Jakie tematy lekcji były realizowane przez polonistów w oparciu o powieści historyczne Sienkiewicza? Proszę podać co najmniej trzy.

.....

3. Jaka jest Pani (Pana) znajomość poszczególnych dzieł Henryka Sienkiewicza?

Krzyżacy

a) przeczytałam (przeczytałem) w całości,

b) przeczytałam (przeczytałem) we fragmentach,

c) tylko oglądałam (oglądałem) film,

d) znam ją jedynie z opracowań i streszczeń,

e) inne możliwości*.

.....

Quo vadis

a) przeczytałam (przeczytałem) w całości,

b) przeczytałam (przeczytałem) we fragmentach,

- c) tylko oglądałam (oglądałem) film,
- d) znam ją jedynie z opracowań i streszczeń,
- e) inne możliwości*.

.....
.....

Ogniem i mieczem

- a) przeczytałam (przeczytałem) w całości,
- b) przeczytałam (przeczytałem) we fragmentach,
- c) tylko oglądałam (oglądałem) film,
- d) znam ją jedynie z opracowań i streszczeń,
- e) inne możliwości*.

.....
.....

Potop

- a) przeczytałam (przeczytałem) w całości,
- b) przeczytałam (przeczytałem) we fragmentach,
- c) tylko oglądałam (oglądałem) film,
- d) znam ją jedynie z opracowań i streszczeń,
- e) inne możliwości*.

.....
.....

Pan Wołodyjowski

- a) przeczytałam (przeczytałem) w całości,
- b) przeczytałam (przeczytałem) we fragmentach,
- c) tylko oglądałam (oglądałem) film,
- d) znam ją jedynie z opracowań i streszczeń,
- e) inne możliwości*.

.....
.....

4. W jakim stopniu lektura dzieł Sienkiewicza wpłynęła na Panią (Pana)?

.....
.....
.....
.....

5. Czy uważa Pan(i), że Sienkiewicz ma moc oddziaływania na młode pokolenie?

- a) tak,
- b) nie*.

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

.....
.....
.....
.....
.....

6. Jak ocenia Pan(i) obecność dzieł Sienkiewicza w szkole i ich znajomość wśród uczniów?

- a) jest wystarczająca,
- b) jest niewystarczająca*

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy uważa Pan(i), że Sienkiewicz powinien być obecny w kanonie lektur? Proszę uzasadnić swoją opinię.

.....
.....
.....
.....
.....

8. Za jakim modelem czytania Sienkiewicza w szkole Pan(i) się opowiada?

- a) czytanie w całości,
- b) analiza fragmentów powiązana z filmem,
- c) czytanie w całości powiązane z analizą filmu,
- d) inne*

.....
.....
.....
.....

9. Proszę sformułować przykładowe tematy lekcji poświęconych omawianiu utworów Sienkiewicza, które mogłyby zainteresować współczesnych uczniów:

Ogniem i mieczem

.....
.....
.....
.....
.....

Potop

.....
.....
.....
.....

Pan Wołodyjowski

.....
.....
.....

Krzyżacy

.....
.....
.....
.....

10. Czy znajomość Sienkiewicza jest dziś konieczna dla istnienia polskiej świadomości narodowej?

- a) tak,
- b) nie*.

Proszę uzasadnić swoją opinię.

.....
.....
.....
.....

11. Proszę podać następujące informacje:

Płeć.....

Typ ukończonej szkoły ponadgimnazjalnej (np. ZSZ), szkoła (miejska, wiejska)

.....
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

* właściwe podkreślić

5. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA STUDENTÓW
FILOLOGII POLSKIEJ 2012 r.

W związku z prowadzonymi badaniami na temat roli historii w nauczaniu języka polskiego zwracam się z gorącą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza ankiety.

Jednocześnie zapewniam, że gwarantowana jest anonimowość.

dr Dorota Karkut

1. Czy interesuje się Pan(i) historią?

Tak Nie

2. Czy zna Pan(i) jakieś naukowe lub popularnonaukowe prace historyczne?

Tak Nie

Jeżeli tak, to proszę wymienić autorów i tytuły tych prac.

.....
.....
.....
.....

3. Czy studia nad literaturą skłaniają Panią/Pana do sięgania po wiedzę historyczną?

Proszę uzasadnić swoją opinię.

Tak Nie

.....
.....
.....
.....

4. Czy lektura utworów literackich powoduje u Pani/Pana chęć poznawania historii?

Jeżeli tak, to jakiej?

Tak Nie

.....
.....
.....

5. Co Panią/Pana szczególnie interesuje w obrazach epoki?

kultura	polityka	gospodarka
obyczaje	wojny	język

6. Jakie utwory literackie zawierające obraz przeszłości utrwaliły się Pani/Panu w pamięci? Proszę podać tytuły i autorów.

.....
.....
.....
.....
.....

7. Na co szczególnie zwrócił(a) Pan(i) uwagę, czytając te utwory?

.....
.....
.....
.....

8. Czy są takie książki o tematyce historycznej, które chciałaby (chciałby) Pan(i) poznać? Proszę wymienić autorów i tytuły tych dzieł.

.....
.....
.....
.....
.....

9. Czym charakteryzuje się powieść historyczna? Proszę wymienić jej wyznaczniki teoretycznoliterackie.

.....
.....
.....
.....

10. Jakich autorów powieści historycznych poznał(a) Pan(i):
w szkole

.....
.....
.....

na studiach

.....
.....
.....
.....

podczas prywatnej lektury (z własnej potrzeby)

.....
.....
.....
.....

11. Jakie odmiany powieści historycznych potrafi Pan(i) wskazać?

.....
.....
.....

12. Z podanych niżej przykładów przedstawiających przeszłość proszę wybrać te, które są powieściami historycznymi:

Władca pierścieni, Stara baśń, Popioły, Trzej muszkietierowie, Hrabia Monte Christo, Przedwiośnie, Kozietulski i inni, Srebrne orły, Szyfrowe prace.

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

6. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA STUDENTÓW HISTORII 2012 r.

W związku z prowadzonymi badaniami na temat roli historii w nauczaniu języka polskiego zwracam się z gorącą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza ankiety.

Jednocześnie zapewniam, że gwarantowana jest anonimowość.

dr Dorota Karkut

1. Czy interesuje się Pan(i) literaturą?

Tak Nie

2. Czy w literaturze dostrzega Pan(i) źródło historyczne? Proszę uzasadnić swoją opinię.

Tak Nie

.....
.....
.....
.....

3. Jakie gatunki literackie mogą być przydatne w pracy historyka? Proszę wymienić tytuły i autorów tych książek.

.....
.....
.....
.....

4. Jakie utwory literackie podejmujące tematykę historyczną zna Pan(i) z własnej lektury? Czy są wśród nich powieści historyczne? Proszę wymienić tytuły i autorów tych książek.

.....
.....
.....
.....

5. Jak ocenia Pan(i) te utwory? Czy wpłynęły na Pani(a) zainteresowania historyczne i wybór studiów?

.....
.....
.....
.....

6. Jaką epoką historii i jakimi wydarzeniami interesuje się Pan(i) szczególnie?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy zna Pan(i) utwory literackie związane z tą problematyką?

.....
.....
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

7. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIÓW GIMNAZJUM (pierwsza wersja) 2012 r.

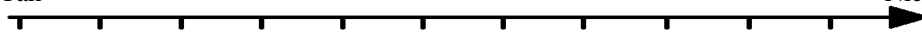
Drodzy uczniowie, w związku z prowadzonymi badaniami na temat roli historii w nauczaniu literatury i języka polskiego bardzo proszę Was o uzupełnienie opracowanego przeze mnie kwestionariusza ankiety. Wasza współpraca pozwoli poszerzyć wiedzę na temat kompetencji gimnazjalistów w odczytywaniu dzieł literackich z uwzględnieniem kontekstów historycznych.

Jednocześnie gwarantuję anonimowość. Dziękuję za współpracę i życzę powodzenia.

Autorka

1. Czy interesujesz się historią? Spróbuj na skali zaznaczyć, w jakim stopniu. Dlaczego?

Tak Nie



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

.....

.....

.....

2. Czy lubisz czytać książki o tematyce historycznej? Uzasadnij swoją wypowiedź.

Tak Nie

.....

.....

.....

3. Jaką książkę o tematyce historycznej poleciłabyś (poleciłbyś) do czytania innym? Uzasadnij swój wybór.

.....

.....

.....

4. Jakie cechy powieści historycznej uważasz za najważniejsze?

.....

.....

.....

5. Wskaż co najmniej 3 przykłady książek, które są powieściami historycznymi.

.....
.....
.....

6. Jak oceniasz wartość literackich obrazów przeszłości w powieściach H. Sienkiewicza (*Krzyżacy*, *Quo vadis*, *Potop*)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy znane Ci podręczniki do języka polskiego pozwalają na zdobycie wiedzy z historii i pomagają w odczytywaniu utworów o tematyce historycznej? Dlaczego?

Tak	Nie
Autor, tytuł	Autor, tytuł

.....
.....
.....

8. Podaj następujące informacje: miejscowość.....
nazwa szkoły
wiek..... klasa..... płeć.....
ulubiony przedmiot nauki szkolnej.....
uczestnictwo w kołach zainteresowań.....
średnia ocen w szkole..... oceny z przedmiotów: język polski
historia.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

8. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIÓW GIMNAZJUM (druga wersja) 2013 r.

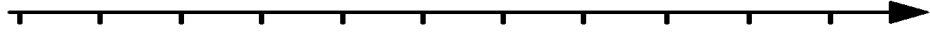
Drodzy uczniowie, w związku z prowadzonymi badaniami na temat roli historii w nauczaniu literatury i języka polskiego bardzo proszę Was o wypełnienie opracowanego przeze mnie kwestionariusza ankiety. Dzięki temu poszerzona zostanie wiedza na temat kompetencji gimnazjalistów w odczytywaniu dzieł literackich z uwzględnieniem kontekstów historycznych.

Jednocześnie gwarantuję anonimowość. Dziękuję za współpracę i życzę powodzenia.

Autorka

1. Czy interesujesz się historią? Spróbuj na skali zaznaczyć, w jakim stopniu. Dlaczego?

Tak Nie



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

.....

.....

.....

.....

2. Czy lubisz czytać książki o tematyce historycznej? Uzasadnij swoją wypowiedź.

Tak Nie

.....

.....

.....

.....

.....

3. Jaką książkę o tematyce historycznej poleciłabyś (poleciłbyś) do czytania innym i dlaczego?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Jakie cechy powieści historycznej uważasz za najważniejsze?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Wskaż co najmniej 3 przykłady książek, które są powieściami historycznymi.

.....
.....
.....

6. Jak oceniasz wartość literackich obrazów przeszłości w jednej z podanych książek (A. Fiedler *Dywidjon 303*, A. Kamiński *Kamienie na szaniec*)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Co Cię szczególnie zainteresowało w powieści H. Sienkiewicza (np. *Krzyżacy*, *Quo vadis*, *Potop*)?

- postaci
- wydarzenia (akcja)
- historia (czasy historyczne)
- język
- opisy miejsc, krajobrazów

8. Czy znane Ci podręczniki do języka polskiego pozwalają na zdobycie wiedzy z historii i pomagają w odczytywaniu utworów o tematyce historycznej? Dlaczego?

Tak	Nie
Tytuł, autor	Tytuł, autor

9. Podaj następujące informacje: miejscowość.....
nazwa szkoły.....
wiek..... klasa..... płeć.....
ulubiony przedmiot nauki szkolnej.....
uczestnictwo w kołach zainteresowań.....
.....
średnia ocen w szkole..... oceny z przedmiotów: język polski..... historia
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

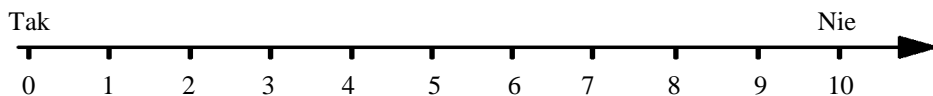
9. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIÓW LICEUM i TECHNIKUM 2014 r.

Drodzy uczniowie, w związku z prowadzonymi badaniami na temat roli historii w nauczaniu literatury i języka polskiego bardzo proszę Was o wypełnienie opracowanego przeze mnie kwestionariusza ankiety. Dzięki temu poszerzona zostanie wiedza na temat kompetencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych w odczytywaniu dzieł literackich z uwzględnieniem kontekstów historycznych.

Jednocześnie gwarantuję anonimowość. Dziękuję za współpracę i życzę powodzenia.

Autorka

1. Czy interesujesz się historią? Spróbuj na skali zaznaczyć, w jakim stopniu. Uzasadnij swój wybór



.....

.....

.....

.....

2. Czy lubisz czytać książki o tematyce historycznej? Uzasadnij swoją wypowiedź.

Tak Nie

.....

.....

.....

.....

3. Jaką książkę o tematyce historycznej poleciłabyś (poleciłbyś) do czytania swoim rówieśnikom i dlaczego?

.....

.....

.....

.....

4. Jakie cechy powieści historycznej uważasz za najważniejsze?

.....

.....

.....

.....

5. Wskaż co najmniej 3 przykłady książek, które są powieściami historycznymi.

.....
.....
.....
.....
.....

6. Jak oceniasz wartość literackich obrazów przeszłości w powieściach H. Sienkiewicza (*Krzyżacy*, *Quo vadis*, *Potop*)?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy znane Ci podręczniki do języka polskiego pozwalają na zdobycie wiedzy z historii i pomagają w odczytywaniu utworów o tematyce historycznej? Dlaczego?

Tak

Nie

Tytuł, autor

Tytuł, autor

--	--

8. Podaj następujące informacje: miejscowość.....
nazwa szkoły
wiek..... klasa..... płeć.....
ulubiony przedmiot nauki szkolnej.....
uczestnictwo w kołach zainteresowań.....
.....
średnia ocen w szkole...końcowe oceny z przedmiotów: język polski.....
historia.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

Moje miasto¹

10. KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Drodzy uczniowie. Prowadzę badania na temat roli edukacji regionalnej w nauczaniu literatury i języka polskiego. Dlatego bardzo proszę Was o wypełnienie opracowanej przeze mnie ankiety. Pomoże mi to zgromadzić niezbędne do celów naukowych informacje o tym, w jakim stopniu uczniowie Waszej Szkoły znają swoje miasto, jego przeszłość i teraźniejszość.

Jednocześnie gwarantuję anonimowość. Dziękuję i życzę powodzenia.

Autorka

1. Dokończ następującą wypowiedź:

Sandomierz jest najbardziej znany

.....

.....

.....

.....

.....

2. Czy mogłabyś(mógłbyś) wymienić postaci związane z Sandomierzem? Napisz krótko, kim były i z jaką dziedziną są związane.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¹ Zamieszczony w *Aneksie* wzór kwestionariusza ankiety „Moje miasto” ściśle wiąże się z problematyką mojej książki, tj. świadomością historyczną (regionalną) uczniów. Został on wykorzystany w badaniach przeprowadzonych w lutym 2012 roku w Sandomierzu. Ankiety skierowano do trzech sandomierskich szkół, których patronami są znane postaci związane z tym miastem. Badaniami objęto 300 uczniów: ze Szkoły Podstawowej nr 4 im. Jarosława Iwaszkiewicza, Gimnazjum nr 1 im. Jana Długosza, I LO Collegium Gostomianum. Wnioski z badań zebrane zostały w publikacji: D. Karkut, *Historia zobowiązuje. Uczniowskie spojrzenie na Sandomierz* [w:] *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański – Słupsk 2013, s. 259–279.

3. Jakie znasz legendy o Sandomierzu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Co wiesz o patronie Twojej szkoły? W jaki sposób obchodzone jest jego święto?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Czy uczestniczyłaś (uczestniczyłeś) w działaniach organizowanych przez szkołę (zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych) poświęconych poznawaniu Twojego miasta, jego:

- a) historii
- b) kultury
- c) geografii i przyrody
- d) współczesnego życia
- e) innym zagadnieniom

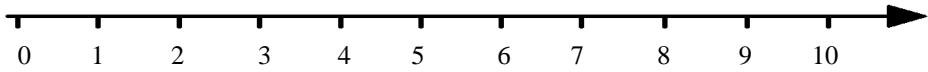
Jeśli tak, zaznacz właściwą odpowiedź i napisz o tym.

.....
.....
.....
.....
.....

6. Jak rozumiesz pojęcie „mała ojczyzna”?

.....
.....
.....
.....

7. Czy jesteś dumna(y), że mieszkasz w Sandomierzu? Zaznacz na osi, w jakim stopniu. Uzasadnij swoją odpowiedź.



A może odczuwasz inne emocje, kiedy myślisz o swoim mieście...

Napisz, jakie.

.....
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

Moje miasto

11. ANKIETA DLA UCZNIÓW GIMNAZJUM

Drodzy uczniowie. Prowadzę badania na temat roli edukacji regionalnej w nauczaniu literatury i języka polskiego. Dlatego bardzo proszę Was o uzupełnienie opracowanej przeze mnie ankiety. Pomoże mi to zgromadzić niezbędne do celów naukowych informacje o tym, w jakim stopniu uczniowie Waszej szkoły znają swoje miasto, jego przeszłość i teraźniejszość.

Jednocześnie gwarantuję anonimowość. Dziękuję i życzę powodzenia.

Autorka

1. Dokończ następującą wypowiedź:

Sandomierz jest najbardziej znany.....
.....
.....
.....

2. Czy znasz te postaci? Jeśli tak, napisz krótko, kim były i z jaką dziedziną są związane:

Wincenty Kadłubek

Roman Kosęła

Królowa Jadwiga

Jarosław Iwaszkiewicz

Henryk Sandomierski

Mikołaj Gomółka

3. Jakie książki o Sandomierzu

a) przeczytałaś (przeczytałeś)?

.....
.....
.....
.....
.....

b) możesz tylko wymienić, podając autora i tytuł?

.....
.....
.....
.....

4. Co wiesz o patronie Twojej szkoły? W jaki sposób obchodzone jest jego święto?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Czy uczestniczyłaś (uczestniczyłeś) w działaniach organizowanych przez szkołę (zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych) poświęconych poznawaniu Twojego miasta, jego:

- a) historii
- b) kultury
- c) geografii i przyrody
- d) współczesnego życia
- e) innym zagadnieniom

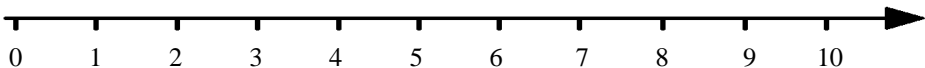
Jeśli tak, zaznacz właściwą odpowiedź i napisz o tym.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Jak rozumiesz pojęcie „mała ojczyzna”?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy jesteś dumny(a), że mieszkasz w Sandomierzu? Zaznacz na osi, w jakim stopniu. Uzasadnij swoją odpowiedź.



A może odczuwasz inne emocje, kiedy myślisz o swoim mieście...
Napisz jakie.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

Moje miasto

12. ANKIETA DLA UCZNIÓW LICEUM

Drodzy uczniowie. Prowadzę badania na temat roli edukacji regionalnej w nauczaniu literatury i języka polskiego. Dlatego bardzo proszę Was o uzupełnienie opracowanej przeze mnie ankiety. Pomoże mi to zgromadzić niezbędne do celów naukowych informacje o tym, w jakim stopniu uczniowie Waszej szkoły znają swoje miasto, jego przeszłość i teraźniejszość.

Jednocześnie gwarantuję anonimowość. Dziękuję i życzę powodzenia.

Autorka

1. Dokończ następującą wypowiedź:

Sandomierz jest najbardziej znany.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Czy znasz te postaci? Jeśli tak, napisz krótko, kim były i z jaką dziedziną są związane:

Wincenty Kadłubek
Kazimierz Wielki
Roman Koseła
Goworek
Jarosław Iwaszkiewicz
Henryk Sandomierski
Mikołaj Gomółka
Aleksander Patkowski
Jan Długosz
Wiesław Myśliwski

3. Jakie książki o Sandomierzu

a) przeczytałaś (przeczytałeś)?

.....
.....
.....
.....
.....

b) możesz tylko wymienić, podając autora i tytuł?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Czy znasz czasopisma regionalne, które ukazują się w Sandomierzu? Jeśli tak, to podaj ich tytuły.

.....
.....
.....
.....

5. Uporządkuj chronologicznie i ponumeruj prawidłowo wydarzenia związane z dziejami Sandomierza:

- potop szwedzki,
- najazdy tatarskie,
- pielgrzymka ojca świętego Jana Pawła II,
- wyzwolenie Sandomierza przez wojska radzieckie,
- utworzenie Centralnego Okręgu Przemysłowego (do którego należał Sandomierz).

6. Co wiesz o historii Twojej szkoły?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

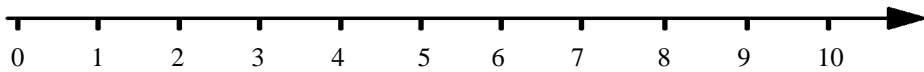
7. Czy uczestniczyłeś (uczestniczyłaś) w działaniach organizowanych przez szkołę (zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych) poświęconych poznawaniu Twojego miasta, jego:

- a) historii
- b) kultury
- c) geografii i przyrody
- d) współczesnego życia
- e) innym zagadnieniom

Jeśli tak, zaznacz właściwą odpowiedź i napisz o tym (uwzględnij wykonane przez Ciebie prace).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Czy jesteś dumny(a), że mieszkasz w Sandomierzu? Zaznacz na osi, w jakim stopniu. Uzasadnij swoją odpowiedź.



A może odczuwasz inne emocje, kiedy myślisz o swoim mieście...
Napisz jakie.

.....
.....
.....
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety.

Nota wydawnicza

Koncepcja książki kształtowała się stopniowo w ciągu lat, w czasie których powstawały studia i szkice będące podstawą poszczególnych rozdziałów. Wszystkie teksty zostały na nowo opracowane, niektóre w znacznym stopniu poszerzone i uzupełnione. Oto wykaz wersji pierwotnych:

- Dorota Karkut, *Rola wzorów i autorytetów postaci historycznych w kształtowaniu tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych* „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia at Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2011, cz. 3, s. 67–81.
- Dorota Karkut, *Między tradycją a nowoczesnością. Nauczyciel polonista wobec historii* [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Słupsk 2011, s. 261–277.
- Dorota Karkut, „*Historia magistra vitae est*”? : refleksje o uczniowskim czytaniu książek o tematyce historycznej, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2011, Dydaktyka, z. 6, red. E. Kozłowska, Z. Sibiga, s. 203–221.
- Dorota Karkut, *Po co Sienkiewicz jest dziś potrzebny szkole?* [w:] *Polscy nobliści w dyskursie literackim, dydaktycznym i kulturowym*, red. G. Różańska, Słupsk 2012, s. 225–253.
- Dorota Karkut, *Czy i jak historia może być kluczem do literatury? O historycznych kontekstach podręczników do języka polskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2012, Dydaktyka, z. 7, red. A. Jakubowska-Ożóg, Z. Sibiga, s. 218–233.
- Dorota Karkut, *Integracja czy specjalizacja – o przygotowaniu do zawodu nauczyciela studentów polonistyki i historii* [w:] *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, red. A. Jakubowska-Ożóg, E. Kozłowska, A. Kucharska-Babuła, Rzeszów 2013, s. 119–132.
- Dorota Karkut, *Doświadczenie historii w lekturze gimnazjalistów* [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, redakcja naukowa Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013, s. 297–315.
- Dorota Karkut, *Historia w kanonie lektur z perspektywy uczniów i studentów polonistyki* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzyński, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 252–261.

