

Łukasz Michalski

*Kronika zaniechań. Polityka
państwa wobec szkolnej edukacji
historycznej 1989-2005*

Historycy i politycy: polityka pamięci w III RP,
red. Paweł Skibiński, Tomasz Wiścicki, Michał Wysocki,
Wydawnictwo DiG oraz Muzeum Historii Polski,
Warszawa 2011, s. 109-136.

Łukasz Michalski

Kronika zaniechań. Polityka państwa wobec szkolnej edukacji historycznej 1989–2005

W momencie upadku komunizmu i w trakcie budowania zrębów niepodległej III Rzeczypospolitej władzę przejmowała antykomunistyczna opozycja. Wywodziła się ona w większości spośród elity polskiej inteligencji i dostrzegała rzeczywisty poziom zbolszewizowania polskiego społeczeństwa, a co za tym idzie – rozumiała potrzebę działania na rzecz odnowienia poczucia narodowej wspólnoty oraz przystosowania Polaków do wyzwań współczesności. Pamiętała też świetnie swoisty „głód prawdziwej historii”, tak silnie zmanifestowany w latach solidarnościowego karnawału lat 1980–1981.

O społecznym znaczeniu historii w czasach PRL pisało bardzo wielu najwybitniejszych polskich historyków, by wspomnieć tylko Gerarda Labudę, Jerzego Topolskiego, Benedykta Zientarę czy Annę Sucheni-Grabowską¹. Równocześnie dyskusje na temat wagi przekazywania treści historycznych oraz oceny różnych aspektów własnej przeszłości przetaczały się przez media, by swe apogeum osiągnąć

¹ Por. np. wstęp Benedykta Zientary do książki *Henryk Brodaty i jego czasy*, Warszawa 1972, czy słynny *Świat bez historii*, Warszawa 1972, Jerzego Topolskiego lub niektóre teksty metodologiczne Gerarda Labudy oraz liczne artykuły popularne Anny Sucheni-Grabowskiej. Oczywiście można w tym miejscu wymienić dziesiątki innych wybitnych polskich historiografów, poruszających podobną tematykę w swoich wypowiedziach i tekstach, a niektórzy nawet poświęcali jej książki, jak np. Ewa Wipszycka-Bravo, Stefan Kieniewicz, Aleksander Gieysztor, Witold Kula, Janusz Tazbir, Andrzej Zahorski czy Henryk Samsonowicz.

w krótkim przebiegu wolności – w czasach pierwszej „Solidarności”². Bardzo mocny głos potwierdzający znaczenie historii dla zbiorowej świadomości narodu należał do polskich socjologów³ i – co oczywiste – dydaktyków historii. Paradoksalnie, w okresie PRL głos środowiska był w tej sprawie znacznie lepiej słyszalny niż obecnie.

Można było oczekiwać, że zasadnicze i przemyślane zmiany w modelu edukacji historycznej będą jednym z priorytetów niepodległego państwa polskiego – przynajmniej w ramach reform zastanego systemu kształcenia i wychowania. Jak bowiem słusznie pisał w 1990 roku prof. Janusz Rulka, „szczególnie społeczeństwa dotknięte wcześniej wynaturzonymi formami życia społecznego dążą do analizy przeszłości. Chodzi tu nie tylko, czy nie przede wszystkim, o rozpamiętywanie krzywd i tragedii, lecz o analizę i diagnozę, która pozwoliłaby uniknąć tych wynaturzeń w przyszłości”⁴.

Tak się jednak nie stało. Działania państwa polskiego w tej sferze w latach 1990-2005 można najkrócej określić jako jedno wielkie pasmo zaniechań. Historia nie tylko nie stała się przedmiotem otaczanym specjalnym zainteresowaniem i troską państwa, ale konsekwentnie

² Nie sposób wymienić wszystkich lub choćby znaczącej części istotnych publikacji czy dyskusji na ten temat. Wspomnę tu jedynie słynną dyskusję o bohaterstwie i bohaterszczyźnie, jaka w latach sześćdziesiątych przetoczyła się przez poważną prasę i miesięczniki kulturalne i pojawiła się ponownie w latach osiemdziesiątych w kontekście powstania warszawskiego; ogromną liczbę artykułów historycznych i traktujących o roli historii w prasie katolickiej lat 1980–1981 (szczególnie w „Tygodniku Powszechnym”, „Znaku” i „Więzi”) czy wreszcie rozpoczętą pod koniec lat osiemdziesiątych i w jakimś stopniu trwającą do dziś dyskusję na temat tzw. białych plam. Warto także pamiętać o ogromnej poczytności wydawanych w Polsce, mimo komunizmu, powieści i esejów historycznych, by wspomnieć choćby prace Pawła Jasienicy, Mariana Brandysa, Hanny Małewskiej, Tomasza Lubińskiego i in.

³ Por. np. Nina Assorodobraj, *Żywa historia. Świadomość historyczna: symptomy i propozycje badawcze*, „Studia Socjologiczne” 1963 nr 2; Barbara Szacka, *Przeszłość w świadomości współczesnej inteligencji polskiej*, Warszawa 1983; też, *Sosunek do tradycji narodowej jako odzwierciedlenie systemu wartości studentów uczelni warszawskich*, „Studia Socjologiczne” 1981 nr 2; Stanisław Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984; Jerzy Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, oraz pracę zbiorową *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Szacki, Joanna Kurczewska, Warszawa 1984.

⁴ Janusz Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 6.

bagatelizowano jej znaczenie, redukując liczbę przeznaczonych na nią godzin.

W warstwie systemowej (czyli zmian w prawie edukacyjnym, rozkładu przedmiotów, pozycji w egzaminach państwowych i doboru godzin) podlegała jedynie zmianom wynikającym z kolejnych reform systemu edukacji. W sferze programowej ograniczono się do niezbędnej kosmetyki w postaci usunięcia jawnych kłamstw i przemilczeń pozostałych po komunizmie, nie zadano sobie jednak trudu, by w kolejnych państwowych dokumentach programowych (minimum i kolejnych podstawach) tak przekształcić układ treści nauczania, by uwypuklić okresy i wydarzenia ważne z punktu widzenia tożsamości wspólnotowej. W sensie konstrukcyjnym niczym się owe teksty nie różnią od powstających w późnym PRL programów, również przedstawiających historię w wersji „wszystkiego po trochu od Mieszka do Leszka”, bo ważne wszak nie są konkretne osoby, czasy i wydarzenia, lecz klasowość stałego procesu dziejowego, prowadząca nieuchronnie ku postępowi.

Z kolei w przypadku podręczników zastosowano najprostszą metodę uwolnienia rynku, umożliwiając napisanie i wydanie własnego podręcznika do historii (podobnie jak i innych przedmiotów) praktycznie każdemu, kto miał na to ochotę. Spowodowało to co prawda błyskawiczne niemal zniknięcie z praktyki szkolnej kilku obowiązkowych w PRL ideologicznych koszmarów (co należy uznać za sukces), jednak w zamian nauczyciel otrzymał niemożliwą do ogarnięcia gamę kilkuset książek o bardzo różnej wartości dydaktycznej i merytorycznej, zaś państwo reprezentowane przez Ministerstwo Edukacji bało się wskazać kilka lub kilkanaście najlepszych z jego punktu widzenia pozycji. Zamiast tego MEN ograniczyło swój wpływ do minimum, w praktyce sprowadzającego się do stwierdzenia zgodności treści podręcznika z równie minimalistycznym dokumentem programowym – minimum, a następnie podstawą.

Pojawia się naturalnie pytanie, co w takim razie konkretnie należało zrobić. Można tu dawać bardzo różne odpowiedzi, jednak w moim przekonaniu konieczne było podjęcie co najmniej następujących działań:

- Przede wszystkim w ramach reform i zmian systemowych historia, a także – czy może w pierwszym rządzie – język polski, powinny znajdować się pod swoistym parasolem ochronnym, co win-

no wyrazić się zwłaszcza w zwiększeniu liczby obowiązkowych godzin tych przedmiotów w szkołach wszystkich typów.

- Po wtóre, przygotowując minima lub podstawy programowe ze względu na oczywisty interes państwa należało stworzyć wyraźnie odbiegający od standardów PRL dokument określający treści i cele kształcenia historii w szkołach, uwypuklający wybrane okresy, postacie i wydarzenia, ze szczególnym uwzględnieniem historii Polski wczesnonowożytnej oraz ostatnich 70-80 lat, a także historii Kościoła, przemian gospodarczych, emigracji i kultury polskiej.

- Po trzecie, wraz z uwolnieniem rynku podręczników konieczne było stworzenie specjalnej państwowej komisji złożonej z najwyższej klasy autorytetów merytorycznych, dydaktycznych i np. osób szczególnie zasłużonych dla odzyskania niepodległości kraju, które spośród prac dopuszczonych do użytku szkolnego wskazywałyby najbardziej wartościowe z punktu widzenia merytorycznego oraz potrzeb wychowania patriotycznego i obywatelskiego.

- Po czwarte, nauczycieli przedmiotów humanistycznych w ogóle, a historii w szczególności powinno się poddać szczególnie ostrej weryfikacji merytorycznej, uwzględniającej jako jeden z elementów ich nastawienie propaństwowe.

- Po piąte wreszcie, państwo powinno stworzyć cały zestaw narzędzi (przede wszystkim finansowych), wspierających, pod nadzorem ministra właściwego do spraw oświaty, działania (szczególnie nowatorskie i nowoczesne w formie) podmiotów samorządowych, organizacji społecznych i pozarządowych oraz grup obywateli na rzecz promowania postaw patriotycznych i kształcenia historycznego, a także obywatelskiego.

Niestety, do roku 2006 włącznie nie udało się spełnić lub choćby tylko rozpocząć realizacji żadnego z tych postulatów. Urasta to do rangi istnego *curiosum*, jeśli weźmiemy pod uwagę, że wśród najbardziej prominentnych polskich polityków od roku 1989 po dziś dzień istotną grupę stanowią historycy lub osoby deklarujące swe szczególne zainteresowanie tą dyscypliną⁵.

⁵ Np. spośród siedmiu najważniejszych zdaniem Antoniego Dudka (*Historia polityczna Polski 1989–2005*, Kraków 2007, s. 21) opozycyjnych uczestników rozmów Okrągłego Stołu i negocjacji w Magdalence trzech (Jacek Kuroń, Adam Michnik, Bronisław Geremek) było zawodowymi historykami, a jeden (Tadeusz Mazowiec)

Trudno to wyłumaczyć tym bardziej, że – podobnie jak w czasach PRL – po roku 1989 prowadzono bardzo wiele badań i opublikowano ogromną liczbę tekstów poświęconych dydaktyce historii, na których podstawie można było stworzyć kompleksowy, odpowiadający potrzebom czasów system kształcenia historycznego⁶.

Postawa środowiska polskich dydaktyków historii, którzy w omawianym okresie zajmowali się nie tylko publikowaniem przekrojowych prac, ale także komentowali bieżące działania urzędników i Sejmu, ostrzegali, apelowali i proponowali dziesiątki projektów rozwiązań istniejących i narastających problemów, jest niewątpliwie godna najwyższego uznania. Środowisko nie zdobyło się jednak, niestety, na wspólny i zdecydowany głos sprzeciwu wobec tego, co z nauczaniem historii w Polsce robiły (a ściślej – czego nie robiły) kolejne ekipy rządzące.

Już w lutym 1989 roku, a więc niejako w przededniu otwarcia możliwości wielkich zmian, nestor polskiej dydaktyki historii prof. Jerzy Maternicki, którego żadną miarą nie sposób posądzić o radykalny nacjonalizm, opublikował artykuł pod znamienym tytułem *Historia jako przekaz wartości. Z rozważań nad perspektywicznym modelem*

cki) redaktorem naczelnym pisma („Więź”) publikującego liczne, znakomite artykuły historyczne. Kuroń i Geremek pełnili później m.in. funkcje ministerialne, Mazowiecki był premierem, a Michnik redaktorem naczelnym najbardziej przez wiele lat opiniotwórczej gazety w Polsce. Zawodowymi historykami są również np. Tomasz Nałęcz, Leszek Moczulski, Donald Tusk, Antoni Macierewicz, Marek Jurek, Aleksander Hall, Bronisław Komorowski czy Wiesław Walendziak podobnie jak wielu innych posłów, senatorów i wysokich urzędników państwowych po 1989 roku (w wymienionym przeze mnie gronie znajduje się premier, byli i obecni ministrowie, marszałkowie Sejmu, przywódcy partii – w tym rządzących – oraz były prezes TVP). Również wśród 11 ministrów edukacji pełniących tę funkcję w latach 1989–2005 było dwóch profesorów historii (Henryk Samsonowicz i Aleksander Łuczak), a czterech kolejnych wielokrotnie podkreślało swe zainteresowanie tą materią (Andrzej Stelmachowski, Mirosław Handke, Edmund Wittbrodt i Mirosław Sawicki).

⁶ Nie sposób przedstawić w tym miejscu zestawu prac polskich dydaktyków historii z okresu ostatnich kilkunastu lat. Zainteresowanych odsyłam do najnowszego leksykonu poświęconego tej materii: *Współczesna dydaktyka historii*, Warszawa 2004, gdzie znaleźć można obszerną, bo liczącą niemal 200 tytułów bibliografię za lata 1990–2003, uwzględniającą jedynie monografie, prace zbiorowe i książki konferencyjne, niezawierającą zatem powstałych w tym okresie setek artykułów.

*edukacji historycznej*⁷, wskazując wyraźnie, w jakim kierunku powinny iść zmiany w nauczaniu historii w kontekście nadchodzącego upadku komunizmu. W ciągu pierwszych piętnastu lat niepodległości (1989–2004) w samym tylko miesięczniku „Wiadomości Historyczne” – piśmie czytanych przez licznych historyków, zwłaszcza nauczycieli – ukazało się ponad 50 artykułów poświęconych nauczaniu historii w kontekście zmian w prawie edukacyjnym i strukturze szkolnej, roli wartości i kształtowania postaw patriotycznych, powstających dokumentów programowych, poziomu i świadomości historycznej nauczycieli i uczniów, a także podręczników do nauczania historii. W tym miejscu podam jedynie kilka przykładów.

Stosunkowo najmniej komentarzy wzbudziły konsekwencje reform strukturalnych, w tym przede wszystkim reforma Handkego z lat 1998–1999. Być może powodem była tu trudność w formułowaniu postulatów szczegółowych w odniesieniu do łącznego przekształcania całości systemu. Jednak również w tej materii można wskazać kilka istotnych głosów, przede wszystkim nie pozostawiający suchej nitki na wprowadzanych zmianach tekst Jerzego Maternickiego (krytykując przede wszystkim drastyczną redukcję liczby godzin i deprecjację przedmiotu) z początku 2001 roku, jako w istocie jedyny odnoszący się m.in. do konsekwencji zmian strukturalnych, a nie – jak pozostałe – głównie do podstaw programowych. Na uwagę zasługują tu niewątpliwie także teksty Zofii Kozłowskiej (z poważnymi zastrzeżeniami, ale jednak akceptujący główne efekty zmian) oraz Izabeli Modzelewskiej-Rysak i Ewy Piórkowskiej jako uwag praktyków (głównie akcentujących chaos po reformie i trudności z doбором podręczników i programów). Kilka istotnych informacji znajdziemy także w tekście Alojzego Zieleckiego⁸.

⁷ Jerzy Maternicki, *Historia jako przekaz wartości. Z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” [dalej: „WH”] 1989 nr 2, s. 109–120.

⁸ J. Maternicki, *Polska edukacja historyczna u progu XXI w. Problemy i kontrowersje*, „WH” 2001 nr 1, s. 23–35; Zofia Teresa Kozłowska, *Reforma szkolna (uwagi historyka)*, „WH” 2002 nr 3, s. 152–158; Izabela Modzelewska-Rysak, *Po 1 roku reformy. Refleksje nauczyciela historii w gimnazjum*, „WH” 2001 nr 3, s. 148–150; Ewa Piórkowska, *Reforma szkolna w oczach praktykantki*, tamże, s. 151–152; Alojzy Zielecki, *Edukacja historyczna w zreformowanej szkole*, „WH” 1997 nr 5, s. 311–314.

Tekstów poświęconych państwowym dokumentom programowym w samych „Wiadomościach Historycznych” znajdziemy kilkadziesiąt, a i w innych periodykach pojawiło się ich niemało. Tu także należy przede wszystkim wymienić konsekwentnie krytyczne, całościowe opinie Jerzego Maternickiego, jak również Adama Suchońskiego⁹. Obok tego znajdziemy wiele tekstów analizujących konkretne aspekty podstaw i sugerujące określone zmiany, a w niektórych wypadkach konkretne, mniej lub bardziej kontrowersyjne, propozycje programowe¹⁰. Niezwykle interesującą kategorią są artykuły pisane przez współautorów nowych podstaw – do tej kategorii należy zaliczyć przede wszystkim teksty Włodzimierza Mędrzeckiego¹¹. Wreszcie koniecznie należy tu wymienić artykuł Zofii Kozłowskiej z maja 1998 roku, będący prezentacją stanowiska Zarządu Głównego PTH wobec przedstawionej wówczas propozycji nowej podstawy programowej nauczania historii, był to bowiem – niezależnie od oceny meritum – jedyny taki głos licznego i prominentnego środowiska historyków polskich wobec wprowadzanych zmian¹².

Niejedno napisano także w tym okresie o roli wartości i sposobach kształtowania postaw patriotycznych oraz identyfikacji ze wspólnotami ponadnarodowymi (np. Unią Europejską), a także na temat

⁹ J. Maternicki, *Uwagi krytyczne o ministerialnym „Minimum programowym w zakresie historii”*, „WH” 1992 nr 4, s. 203–217; Adam Suchoński, *W sprawie projektu minimum programowego z zakresu historii*, tamże, s. 217–219; J. Maternicki, *Nieudana podstawa programowa*, „WH” 1998 nr 1, s. 12–21; tenże, *Marginalizacja historii. Uwagi krytyczne o ministerialnej „Podstawie programowej kształcenia ogólnego”*, „WH” 1999 nr 3, s. 206–215.

¹⁰ Zob. np. Włodzimierz Mędrzecki, Ewa Wipszycka i in., *Program nauczania. Historia (gimnazjum, klasy 1–3)*, „WH” 1999 nr 4, s. 216–247; Bożena Anusiewicz-Działak, Jerzy Dybowski i in., *Wstępny projekt podstawy programowej z historii dla liceum programowego*, „WH” 2000 nr 2–3, s. 84–85; Grzegorz Bochenek, *Nowe programy nauczania historii dla szkół podstawowych i gimnazjów*, tamże, s. 97–111. Do tej kategorii można także zaliczyć wszystkie teksty wymienione w przypisie 8, jak i w ogóle większość tekstów na temat realiów szkolnych po reformie 1999 r.

¹¹ W. Mędrzecki, *O podstawie programowej nauczania historii*, „WH” 1998 nr 5, s. 279–282; tenże, *Jak pisałem podstawę programową z historii*, „WH” 1999 nr 3, s. 154–158.

¹² Z. T. Kozłowska, *Podstawa programowa w opinii Komisji Dydaktycznej ZG Polskiego Towarzystwa Historycznego*, „WH” 1998 nr 5, s. 282–284.

świadomości historycznej uczniów i nauczycieli. Były to zarówno szerokie, teoretyczne rozważania porządkujące podstawy dyskusji, jak i zestawy wskazań i postulatów szczegółowych, często sformułowanych na podstawie przeciwstawnych założeń ideowych¹³.

Wreszcie ostatnią kategorią, o której należy tu wspomnieć, stanowią odniesienia do rozmaitych problemów związanych ze zmianami na rynku podręczników w Polsce. Znajdziemy tu tak wskazania ogólne dotyczące poprawności ich tworzenia, jak np. tekst prof. Maternickiego z marca 1994¹⁴, jak i szczegółowe oceny i listy polecanych pomocy szkolnych – warto w tym przypadku zwrócić uwagę zwłaszcza na znakomity tekst Roberta Kupieckiego o książkach na temat historii najnowszej (obecnie stanowiący raczej zbiór nader sensownych wskazówek kryteriów doboru podobnej literatury, jako że od jego napisania pojawiło się wiele nowych prac) oraz np. przeglądowy artykuł Grzegorza Chomickiego¹⁵.

Cały ten liczący setki stron zbiór wskazówek, pomysłów, ocen i teorii dydaktycznych nie wywołał niemal żadnego rezonansu opinii publicznej (czytaj: mediów), zaś odpowiednie władze oświatowe zupełnie nie wzięły go pod uwagę – o ile w ogóle owi decydenci zechcieli się z nim zapoznać, choćby w drobnej części. Rzecz jasna, np. wśród osób tworzących w 1998 nową podstawę programową

¹³ Zob. np. Edmund Maliński, *Niektóre elementy świadomości dydaktyczno historycznej nauczycieli w świetle badań*, „WH” 1989 nr 2, s. 148–153; Mariola Hoszkowska, *Kształtowanie postaw patriotycznych w opinii nauczycieli szkół średnich*, „WH” 1993 nr 1, s. 34–37; Elżbieta Stadtmüller-Wyborska, Roman Smolski, *Młodzież a patriotyzm*, tamże, s. 38–40; Krystyna Szelałowska, *O świadomości historycznej młodzieży szkolnej*, „WH” 1996 nr 1, s. 38–43; Czesław Nowarski, *Czy lekcje historii mogą służyć patriotycznemu wychowaniu uczniów*, „WH” 1996 nr 2, s. 117–121; Bohdan Halczak, *Nauczyciel historii – Europejczyk czy patriota*, „WH” 1997 nr 4, s. 243–247; Monika Kulawiec, Magdalena Rybarska, *Młodzi nauczyciele o wartościowaniu na lekcjach historii*, „WH” 1999 nr 1, s. 51–55; Wit Górczyński, Andrzej Stępnik, *Nauczanie historii wobec idei integracji europejskiej*, „WH” 1999 nr 4, s. 247–249; J. Rulka, *Wartości i symbole w licealnej edukacji historycznej*, „WH” 2003 nr 1, s. 24–27.

¹⁴ J. Maternicki, *Szkolne podręczniki historii – problemy i perspektywy modernizacji*, „WH” 1994 nr 3, s. 153–160.

¹⁵ Robert Kupiecki, *Historia najnowsza w szkole – z czego uczyć?*, „WH” 1992 nr 1, s. 45–55; Grzegorz Chomicki, *Podręczniki do nauczania historii. Sztuka wyboru*, „WH” 2004 nr 1, s. 16–21.

byli dydaktycy historii znakomicie orientujący się w problematyce i postulatach kolegów, jednak albo pełnili po prostu rolę praktycznych wykonawców wcześniej przyjętych założeń, konkretyzując ideowe wizje polityków, albo z sobie jedynie znanych powodów uznali za stosowne wspomniane uwagi i zastrzeżenia zignorować.

Przeważająca część intelektualistów, publicystów i w ogóle polskiej inteligencji szczególnie pod koniec lat osiemdziesiątych i w początkach dziewięćdziesiątych, ale też po dziś dzień wykazuje zdumiewającą niechęć do formułowania jakichkolwiek postulatów wzmocnienia tożsamości wspólnotowej, a tym samym narodowej społeczeństwa, odwoływania się do narodowych tradycji lub historii. Można wręcz powiedzieć, że słowo „naród” znalazło się na indeksie, zaś próba głoszona idei świadomego działania państwa na rzecz wzmocnienia więzi z tradycją i wychowywania nowych pokoleń w duchu patriotycznym była odbierana jako manifestacja ksenofobii, nacjonalizmu, zaściankowości i neobolszewizmu, powodując automatyczne wykluczenie kogoś głoszącego podobne herezje z grona ludzi cywilizowanych – a więc dopuszczanych do publicznej debaty.

Lapidarnie i z właściwą sobie stylistyczną maestrią sformułował to Adam Michnik, pisząc w październiku 1989 roku: „Idea demokratyczna zderzać się będzie teraz z tęsknotą za autokracją, idea europejska z nacjonalistycznym zaściankiem, społeczeństwo otwarte ze społeczeństwem zamkniętym”¹⁶. I choć słowa te odnosiły się wówczas do bardzo konkretnych walk o oblicze ówczesnych Komitetów Obywatelskich przy Lechu Wałęsie, w ślad za nimi poszły następne teksty piętnujące i demaskujące niekiedy prawdziwe, a zazwyczaj urojone, najdrobniejsze przejawy polskiego „nacjonalistycznego zaścianka”¹⁷. Tym samym próby przebicia się w poważnych, wysokonakła-

¹⁶ Adam Michnik, *Związek zawodowy już nie wystarczy*, „Gazeta Wyborcza” z 6 października 1989.

¹⁷ O mechanizmie, na jaki się w tym miejscu powołuję, pisało wielu publicystów i naukowców. Doczekał się on nawet swoistej monografii w postaci książki Rafała A. Ziemkiewicza *Michnikowszczyzna. Zapis choroby*, b/w 2006. Obszernie pisze też na ten temat Bronisław Wildstein: *Dekomunizacja, której nie było*, Kraków 2000. Znacznie mniej emocjonalne analizy można znaleźć przede wszystkim w pracy Pawła Śpiewaka *Pamięć po komunizmie*, Gdańsk 2005, oraz w pewnym stopniu w książce Zdzisława Krasnodębskiego *Demokracja peryferii*, Warszawa 2003.

dowych mediach z sugestiami wymuszenia na polskim państwie do wartościowania edukacji historycznej młodzieży było bardzo utrudnione co najmniej do końca lat dziewięćdziesiątych.

Ogólnie biorąc, w Polsce o szeroko rozumianej edukacji pisze się w gazetach i czasopismach opiniotwórczych całkiem sporo – najwięcej na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy zmieniał się ustroj i wprowadzano lub modyfikowano najważniejsze dokumenty oświatowe, i w latach 1996–2001, a więc w okresie reformowania edukacji, wprowadzania przyjętych zmian i pierwszych ocen funkcjonowania zmienionego systemu. Można powiedzieć, że przez Polskę przetoczyła się w tym czasie potężna fala dyskusji edukacyjnych. Znakomicie podsumował to Piotr Legutko, pisząc: „O reformie edukacji wprowadzanej przez ostatni solidarnościowy rząd można powiedzieć wszystko, tylko nie to, że była wprowadzana po cichu”¹⁸.

W przypadku materiałów poświęconych ściśle edukacji historycznej sprawa nie wygląda tak różowo. Poważnych tekstów, prezentujących wizje koniecznych zmian, oceny takich projektów lub przekrojowe przeglądy podręczników oraz wpływ rozwiązań prawnych na nauczanie historyczne w Polsce ukazało się niespełna trzydzieści, co raczej trudno uznać za liczbę satysfakcjonującą.

Co gorsza, z owych tekstów nie da się żadną miarą wyekstrahować jakiegoś wspólnego poglądu czy zespołu postulatów ponad podziałami ideologicznymi i partyjnymi czy sympatiami poszczególnych autorów i redaktorów naczelnych. Można oczywiście sądzić, że jest to naturalną konsekwencją demokracji i budującym objawem pluralizmu. Dla mnie jednak jest to smutnym dowodem braku umiejętności przejścia do porządku dziennego – w imię spraw ważniejszych – nad własnymi przedsądami oraz rozmaitymi sympatiami, niechęciami i zależnościami naukowymi, towarzyskimi czy zawodowymi. W efekcie mamy do czynienia albo z publikacjami „technicznymi”, przedstawiającymi propozycje i oceny wyboru np. konkretnych podręczników, bez określania generalnych kryteriów przyjętego doboru¹⁹, albo prezentowaniem własnych, często skrajnie kontrowersyjnych wizji jako „oczywistych i powszechnie akcepto-

¹⁸ Piotr Legutko, *Wymyślić polską szkołę*, „Rzeczpospolita” z 28 grudnia 2004.

¹⁹ Np. Piotr Krzesicki, *Przewodnik po podręcznikach. Historia*, „Gazeta Wyborcza” z 2 września 1999.

wanych” w środowisku naukowym dydaktyków historii²⁰ albo też wywodami ciekawymi, lecz prowadzącymi do konkluzji całkowicie ogólnikowych lub ambiwalentnych, nienadających się do praktycznego zastosowania²¹, albo wreszcie – tekstami poruszającymi niewątpliwie istotną materię, jednak bez rzeczywistej woli całościowego rozwiązania problemu, służącymi w istocie jedynie pograżeniu ideowego przeciwnika i w konsekwencji kończącymi się bezproduktywną awanturą.

Spróbujmy przyjrzeć się nieco dokładniej zmianom dokonanyom przez państwo w edukacji historycznej po 1989 roku. Można tu wyróżnić trzy zasadnicze aspekty: konsekwencje reform strukturalnych (ustroju szkolnego), państwowe dokumenty programowe (minima i podstawy) oraz kwestia dopuszczania i kontroli podręczników szkolnych.

Po upadku komunizmu mieliśmy do czynienia z dwoma wielkimi przeobrażeniami strukturalnymi w postaci przyjęcia nowej ustawy o systemie oświaty we wrześniu 1991 roku oraz jej nowelizacjami przeprowadzonymi od 1 stycznia 1999, wprowadzającymi nowy, trójstopniowy ustrój szkolny, powszechnie znanymi pod nazwą „reformy Handkego”²². W społecznej świadomości funkcjonuje jedynie ta druga – ze względu na widoczne i doświadczane przez większość zmiany w postaci wprowadzenia nowego stopnia systemu szkolnego (trzyletnich gimnazjów) oraz skrócenia dwóch pozostałych (szkoły podstawowej z 8 do 6 lat i szkół ponadgimnazjalnych z 4 do 3 lub 5 do 4).

Pierwsza reforma nie wprowadziła tego typu zmian, system zewnętrznie pozostał taki sam. Warto jednak pamiętać, że pierwsza ekipa solidarnościowa stała przed wyzwaniem nie mniejszymi niż zespół reformatorów ministra Handkego i – przynajmniej w mojej opinii – wywiązała się z nich znacznie lepiej, a zmienić musiała

²⁰ Np. *Trzeba mieć własny sąd. Rozmowa z prof. Januszem Tazbirem*, rozmawiała Beata Maciejewska, „Gazeta Wyborcza” z 18 września 1999.

²¹ Por. np. *To nie reforma, to rewolucja. Rozmowa z Dariuszem Gawinem*, rozmawiały Teresa Bogucka, Joanna Szczęsna, „Gazeta Wyborcza” z 17 grudnia 2002; Krzysztof Jurek, *Po co uczyć (się) historii?*, „Gazeta Wyborcza” z 2 listopada 1998.

²² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 z 25 października, poz. 425) oraz jej nowelizacja z 25 lipca 1998 r. (Dz. U. 1998 nr 117 z 9 września, poz. 759).

niemało. Przede wszystkim trzeba było przygotować nową, normującą większość zagadnień oświatowych ustawę – swoistą konstytucję polskiej edukacji. W tym samym czasie udało się m.in. stworzyć definicję i podstawy działania szkół publicznych (a więc już niekoniecznie państwowych), tworząc tym samym dynamicznie rozwijający się sektor oświaty prywatnej i społecznej – co należy uznać za bardzo ważną, pozytywną zmianę systemową i społeczną. Trzeba było też doprowadzić do rozpoczęcia procesu przejmowania zarządu administracyjnego szkół podstawowych przez powstałe organy samorządu terytorialnego (gminy) – co wywołało już więcej kontrowersji i problemów, zaowocowało jednak bardzo istotnym rozdziałem nadzoru pedagogicznego (sprawowanego przez ministra właściwego do spraw oświaty za pośrednictwem kuratorów) od administracyjnego (sprawowanego przez organ prowadzący). Uwolniono także rynek podręczników i znacząco poprawiono pozycję (tak merytoryczną, jak i finansową) nauczycieli.

W sprawach szkolnej edukacji historycznej zmiany systemowe wprowadzane do roku 1991 włącznie spełniały przynajmniej jeden warunek – nie pogarszały stanu zastanego. Można nawet powiedzieć, że nastąpiła istotna poprawa, jeśli weźmiemy pod uwagę usunięcie najbardziej rażących kłamstw i manipulacji narzuconych przez komunistów szkolnym programom oraz umożliwienie tworzenia tychże przez samych nauczycieli, a także uwolnienie rynku podręczników i tym samym dopuszczenie do szkół nowych.

Różnie zapytywano się na cele i treści kształcenia historycznego, zawsze jednak troszczono się o to, aby zagwarantować historii odpowiednio wysoką liczbę godzin. Dbały również o to pierwsze rządy III Rzeczypospolitej²³. Według wyliczeń Maternickiego, do końca roku szkolnego 1998/1999 polska młodzież musiała uczyć się historii w wymiarze nie mniejszym niż 17 godzin tygodniowo dla całego cyklu kształcenia (9 w szkole podstawowej i minimum 8 w liceum)²⁴. Liczba ta nie uwzględnia ani tzw. godzin dodatkowych, ani profili rozszerzonych w szkołach średnich, np. klas humanistycznych czy językowych. Również inni autorzy stan sprzed 1999 roku uznawali zazwyczaj za lepszy, przynajmniej pod względem liczby godzin. Nie zmienia to faktu, że kolejni ministrowie edukacji nie doprowadzili do poważniejszych zmian na lepsze, mając po temu środki.

²³ J. Maternicki, *Polska...*, dz. cyt., s. 25.

²⁴ Tamże.

Sytuacja zmieniła się jednak wyraźnie na gorsze po wejściu w życie zmian związanych z tzw. reformą Handkego. Przypomnę jedynie, że była to najpoważniejsza jak dotąd przebudowa polskiego systemu kształcenia, w której ramach wprowadzono nowy ustrój szkolny, w konsekwencji zmieniono zarówno rozkłady godzin, jak dokumenty programowe oraz podręczniki. Dokończono także zapoczątkowany jeszcze przez ministra Samsonowicza proces przekazywania nadzoru administracyjnego nad szkołami różnym szczeblom samorządu terytorialnego oraz wprowadzono nowy system egzaminów końcowych w postaci zewnętrznych testów standaryzowanych, które w przypadku dwóch ostatnich szczebli wiążą się ze zmianą zasad rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych i na wyższe uczelnie. Mimo poważnych błędów organizacyjnych i w samych materiałach egzaminacyjnych, program ten można zresztą uznać za jedyną udaną część wprowadzanych zmian.

We wstępie do zawierającej oficjalną prezentację założeń reformy „pomarańczowej książeczki” autorzy (notabene anonimowi – nie dziwię się!) piszą: „Wprowadzenie nowego ustroju szkolnego nie jest celem reformy, lecz drogą do osiągnięcia jej głównych celów:

- podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównania szans edukacyjnych,
- sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia”²⁵.

Dzisiaj brzmi to jak kpina, zaś w przypadku szkolnej historii żart wydaje się wyjątkowo ponury.

Przede wszystkim od samego początku ignorowano zdanie specjalistów. „Wcielany obecnie w życie projekt jej [edukacji – Ł.M.] reformy, opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, powstał dość pośpiesznie, praktycznie bez udziału fachowców, tj. historyków i dydaktyków historii. Zupełnie niezrozumiały jest niechętny stosunek MEN do współpracy ze środowiskami akademickimi, skupiającymi niezbędnych w pracach programowych specjalistów” – pisał Jerzy Maternicki, otwarcie zarzucając osobom pracującym nad zmianami w edukacji historycznej niekompetencję i niechlujstwo²⁶. Wtórował mu Aloj-

²⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji – projekt*, Warszawa 1998, s. 10.

²⁶ J. Maternicki, *Polska...*, dz. cyt., s. 24.

zy Zielecki, opisując podejmowanie decyzji i działań w trakcie trwania prac ekspertów zewnętrznych nad tymi rozwiązaniami, co wyraźnie wskazuje na całkowicie pozorowany charakter tzw. konsultacji społecznych i „zasięgania opinii specjalistów”²⁷.

Według Maternickiego: „Nowe plany nauczania i nowe podstawy programowe czynią z historii przedmiot drugo-, a nawet trzeciorzędny. Ranga kształcenia historycznego została w nowej szkole obniżona i to w sposób bardzo drastyczny. Historia straciła w szkole podstawowej status osobnego przedmiotu. [...] To, co się ostało, zostało wtopione w wiedzę o społeczeństwie i – praktycznie – całkowicie niemal jej podporządkowane. W ten sposób powstał przedmiot integracyjny «Historia i społeczeństwo», będący – z dydaktycznego punktu widzenia – konstrukcją zupełnie chybioną. To najgorsza propedeutyka historii, jaką można dziś wymyślić. «Normalna», a więc systematyczna nauka historii zaczyna się dopiero w pierwszej klasie gimnazjum. Przez trzy lata nauki młodzież będzie poznawała dzieje powszechne i polskie (tak właśnie rozłożono akcenty!) – od starożytności aż po czasy współczesne. Przeznaczono na to we wszystkich klasach 6 godzin tygodniowo”²⁸.

Liczba obowiązkowych godzin kształcenia historycznego w pełnym (trójstopniowym) cyklu szkolnym miała wynosić 6 do 12 tygodniowo²⁹. W wyniku rozmaitych protestów udało się tę liczbę powiększyć o 2–3 godziny – w zależności od typu szkół. Liczbę godzin zredukowano więc o ponad połowę.

Taki kształt szkolnej historii (i nie tylko – także np. języka polskiego) – wbrew temu, co wielokrotnie sugerowali w rozmaitych debatach autorzy reformy – nie jest jedyną możliwą konsekwencją przebudowy ustroju szkolnego. Reformatorów (czyli państwa polskiego) nic do takich działań nie zmuszało. Był to po prostu wynik przyjęcia i konsekwentnego realizowania właściwego środowiskom postmodernistycznym modelu neoliberalnego, traktującego edukację jako przede wszystkim rodzaj oferty towarowej czy usługi, a odrzucenia wyraźnie sugerowanego przez ekspertów modelu holistycznego, kła-

²⁷ A. Zielecki, dz. cyt., s. 312.

²⁸ J. Maternicki, *Polska...*, dz. cyt., s. 25.

²⁹ Tamże, s. 26.

dącego nacisk na moralne i wychowawcze aspekty kształcenia jako klucz do właściwego rozwoju całej wspólnoty³⁰.

Krótko mówiąc, w efekcie zmian wprowadzonych w 1999 roku mamy do czynienia z drastyczną redukcją liczby godzin poświęconych kształceniu historycznemu, deprecjacją pozycji szkolnej przedmiotu na rzecz promowanych przedmiotów użytkowych oraz poważną redukcją treści historycznych, połączoną ze zmianami programowymi wyraźnie redukującymi zakres treści historii narodowej na rzecz powszechnej. Można powiedzieć, że – o ironio! – trud planowych, całościowych, przeprowadzonych przez państwo zmian w kształceniu historycznym, którego nie podjęła żadna z poprzednich ekip, wzięł na swe barki minister Handke – tyle że skutki tych działań, delikatnie mówiąc, trudno uznać za pożądane i sensowne.

Wypada teraz przyjrzeć się państwowym dokumentom programowym. Komentować będą jedynie minimum i podstawy programowe do historii, nie zaś tworzone na ich podstawie programy lub inne dokumenty, np. zestawy wymagań egzaminacyjnych. Wynika to nie tylko z objętości materiału (funkcjonujących w szkołach programów są setki), ale przede wszystkim z rangi dokumentów. Wszystkie programy nauczania muszą zawierać wskazania i treści zawarte w podstawach programowych (wcześniej minimum). Równocześnie, jak już wspomniano, dokumenty te stanowią jedyne jasno określone wskazanie, czego nauczyciele powinni koniecznie nauczyć młodzież z punktu widzenia państwa. Programy stanowią jedynie swoiste uszczegółowienie i praktyczną pomoc w realizowaniu wspomnianych wskazań – przynajmniej w teorii.

Do 1 września 1992 roku obowiązywały w Polsce programy nauczania historii, stanowiące poprawioną pod względem treści wersję dokumentów powstałych w latach siedemdziesiątych. Z programów tych usunięto co prawda najbardziej rażące kłamstwa i uzupełniono przemilczenia, powstał jednak w efekcie swoisty potworek dydaktyczny – niespójny, często wewnętrznie sprzeczny, a z całą pewnością stanowiący klasyczną wieczną prowizorkę, na co słusznie zwracał uwagę Jerzy Maternicki³¹. To niezrozumiałe zaniedbanie – nic wszak nie stało

³⁰ Zob. A. Zielecki, dz. cyt., s. 311.

³¹ J. Maternicki, *Uwagi krytyczne o ministerialnym „Minimum...”*, dz. cyt., s. 203.

na przeszkodzie rozpoczęciu jeszcze w 1989 roku poważnych prac nad programem nauczania historii – było zazwyczaj tłumaczone niechęcią nauczycieli do przyjmowania nowych, ściśle określonych przez państwo programów po dziesięcioleciach ideologicznego gorsetu i indoktrynacji. W efekcie przez niemal dwa i pół roku funkcjonował „przypudrowany” produkt rodem z PRL, zaś na opracowywane przez nauczycieli programy własne nadzór pedagogiczny patrzył przez palce albo wręcz otwarcie aprobował.

Miało to (i ma!) groźne konsekwencje. Przede wszystkim trudno było o wyraźniejszy sygnał całkowitego braku zainteresowania państwa szkolną historią. Umocniło to przy okazji wyniesione jeszcze z PRL przekonanie wielu nauczycieli, że „ministerstwo niczego sensownego nie wymyśli” i trzeba „robić swoje” – każdy na własną rękę rzecz jasna, zaś u mniej operatywnych czy utalentowanych pedagogów narastało po prostu poczucie zagubienia, kończące się zazwyczaj powrotem do sprawdzonych wzorów z poprzedniej epoki.

Ta tymczasowa sytuacja nie mogła trwać wiecznie i wraz z zapowiedziami gruntownej reformy oświaty wprowadzono od września 1992 roku pierwszy „własny” dokument programowy w zakresie kształcenia historycznego w III RP – minimum programowe³². Dokument ten, z założenia kompromisowy, miał także w warstwie treściowej wszystkie klasyczne wady podobnego rozwiązania. Samo minimum programowe, stanowiące *novum* w dydaktyce europejskiej³³, miało pogodzić dążenia zwolenników całkowitej decentralizacji oświaty i przekazania kwestii programowych bezpośrednio w ręce nauczycieli z głosami postulującymi opracowanie jednego centralnego programu państwowego. Minimum miało być swego rodzaju programem ramowym, którego zasób treściowy i kształcący musiał być uwzględniony we wszystkich programach, tworzonych bez dodatkowych ograniczeń.

Od samego początku projekt był obciążony tradycyjnym grzechem braku konsultacji ze środowiskiem naukowym oraz niemal zupełną nieobecnością przedstawicieli tego środowiska w gronie autorów³⁴. Do-

³² Zarządzenie nr 23 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 1992 r. w sprawie minimum programowego obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, Dz. Urz. MEN 1992 nr 5 z 20 sierpnia, poz. 25.

³³ J. Maternicki, *Uwagi krytyczne o ministerialnym „Minimum...”*, dz. cyt.

³⁴ Tamże, s. 205. Potwierdza to nawet Czesław Nowarski, który jako jedyny nauko-

kument jest niespójny w warstwie założeń ogólnych i celów oraz treści, zawarte w założeniach ogólnych postulaty „osadzenia w kulturze” nie znajdują właściwego oddźwięku w przedstawionych tematach, stanowiących w przeważającej większości historię polityczną i militarną. W szkole podstawowej postulat prezentowania historii narodowej na tle powszechnej prowadzi do niemal całkowitego wyeliminowania dziejów powszechnych z treści nauczania, co w przypadku klas późniejszych wyraża się m.in. ogólnym formułowaniem zagadnień z dziejów powszechnych i szczegółowym – z historii Polski, co w domyśle może prowadzić do całkowitego ignorowania przez nauczycieli tych pierwszych. W minimum liczne są błędy i nieścisłości rzeczowe, przede wszystkim w chronologii, gdy np. wydarzenia wcześniejsze następują po późniejszych – opowieść o Wicie Stwoszu po bitwie pod Grunwaldem czy obiady czwartkowe po Sejmie Wielkim itp. Równocześnie wiele z tych wad nie występuje w części dla szkół ponadpodstawowych. Duży jest np. udział tematów związanych z historią kultury i obyczaju, mogących nawet stanowić swoistą oś programu, podkreślono też rolę mniejszości narodowych³⁵. W sumie, pomimo zdecydowanie krytycznej oceny całości ze względu na braki dydaktyczne, błędy rzeczowe, niespójność wewnętrzną i zwykle niechlujstwo, otrzymujemy materiał słaby, ale nie skandaliczny, który zresztą już za pięć lat przyjdzie nam wspominać z łezką w oku.

Minimum programowe z 1992 roku to dokument w każdym calu przeciętny. Jest to właściwie dość tradycyjnie skonstruowany program – przegląd podstawowych treści, uzupełniony ograniczonym spektrum celów, wymaganych umiejętności i sugerowanych środków dydaktycznych, niepozbawiony licznych wad i kontrowersji. Nie wzbudza ani zachwyty, ani furii specjalistów, ponieważ wpisany w istotę projektu kompromis objawił się także w jego treści. Znajdziemy tu parę interesujących dydaktycznie pomysłów i kilka ewidentnych błędów, a także kilka nieśmiałych prób wytyczenia nowych kierunków, jak choćby w sprawie wyraźnie krytycznej oceny PRL czy dowartościowania roli Kościoła w dziejach narodowych.

wiec zajmujący się dydaktyką historii uczestniczył w pracach zespołu: *Na marginesie prac nad minimum programowym z zakresu historii*, „WH” 1992 nr 4, s. 191.

³⁵ Por. J. Maternicki, *Uwagi krytyczne o ministerialnym „Minimum...”*, dz. cyt., s. 203–217, oraz A. Suchoński, dz. cyt.

W efekcie otrzymaliśmy dokument, który nie zantagonizował środowiska i nie wywołał radykalnych protestów, ale także nikogo (włączając w to kilku autorów) nie zadowolili. Owe dwadzieścia stron aptekarsko wyważonego tekstu (np. niemal idealne proporcje w części ponadpodstawowej: po około 20 zagadnień na epokę nowożytną, XIX i XX wiek oraz po 10 na średniowiecze i starożytność) stało się wystarczającą podstawą do utrzymania poziomu i przetrwania w mniej lub bardziej niezmiennym stanie do czasów reformy całościowej – dalece nie wystarczyło jednak do przeobrażenia polskiego kształcenia historycznego i tak potrzebnej zmiany jego statusu oraz wpływu na młodzież.

Najistotniejszym błędem tego dokumentu nie są wymieniane przez krytyków, łatwe do usunięcia błędy rzeczowe czy dydaktyczne ani tym bardziej kontrowersyjne rozłożenie akcentów. Jest nim brak odwagi dokonania zmian, np. realnie wydobywających ważne dla państwa wątki i okresy w historii narodowej, a w konsekwencji – brak spójności koncepcyjnej i dydaktycznej projektu, którego wewnętrzne samoograniczenie doprowadziło do całkowitej bezbarwności i nijakości.

Zespołowi tworzącemu podstawy programowe w czasach ministra Handkego akurat braku odwagi zarzucić nie można. Prawdę mówiąc, jest to chyba jedyny zarzut, jakiego w licznych wypowiedziach specjalistów i artykułach prasowych podstawom programowym nie postawiono. Nie sposób choćby wybiórczo przedstawić w tym miejscu owych krytycznych głosów – wymagałoby to osobnej książki³⁶. Zdumiewa wręcz niemal zupełny brak ocen pozytywnych, szczególnie wśród specjalistów. Wyjątek stanowią zazwyczaj osoby bezpośrednio z tworzeniem tego dokumentu związane, ale nawet w tym wypadku zdarzają się głosy krytyczne – np. głos Włodzimierza Mędrzeckiego,

³⁶ Szczególnie godna uwagi jest tu książka opracowana przez Krzysztofa Kona-rzewskiego, będąca bardzo dogłębną i profesjonalną krytyką wszystkich podstaw programowych, w tym historycznej, i ich założeń teoretycznych: *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004. Do najważniejszych artykułów można zaliczyć cytowane artykuły: A. Zielecki, dz. cyt.; J. Maternicki, *Nieudana...*, dz. cyt.; Z. T. Kozłowska, *Podstawa...*, dz. cyt.; J. Maternicki, *Marginalizacja...*, dz. cyt. Niemal we wszystkich cytowanych w poprzednich przypisach artykułach powstałych po 1996 znajdują się istotne fragmenty poświęcone podstawom programowym do historii.

odcinającego się od dokumentu, który sam podpisał³⁷ Co prawda, krytykuje go za „zbyt mały radykalizm” w stosunku do wersji pierwotnej.

Tradycyjne już są zarzuty o niekompetencję i niejasne kryteria wyboru autorów, niechlujstwo wykonania, liczne błędy rzeczowe, w tym przede wszystkim chronologiczne. Są jednak zarzuty znacznie poważniejsze. Autorom wytyka się nieznajomość lub ignorowanie podstawowych zasad dydaktyki ogólnej, np. w zakresie opisu i strukturyzacji celów kształcenia, co ma się wyrażać przede wszystkim w myleniu kategorii (np. określaniu zwykłych celów szczegółowych mianem kompetencji), zaś poziom ogólności i napuszonego banału tak w opisie założeń i celów, jak i w treściach kształcenia jest taki, że dokument przestaje nieść jakikolwiek przekaz. Niejasno przedstawia się także we wszystkich kolejnych wersjach podstaw sprawa wskazań metodologicznych i programowych. Podstawy w przyjętym kształcie utrwalają także – zdaniem badaczy – postępującą tendencję spadku znaczenia historii jako przedmiotu szkolnego. Wyraża się ona np. w drastycznym ograniczeniu liczby godzin historii jako samodzielnego przedmiotu, które w podstawach zostało jeszcze pogłębione, np. poprzez faktyczne podporządkowanie historii w szkole podstawowej – wiedzy o społeczeństwie (z 15 zagadnień treściowych 5 jest wspólnych, 7 zawiera treści właściwe dla wiedzy o społeczeństwie, a jedynie 3 to zagadnienia czysto historyczne). Wbrew szumnym zapowiedziom, niedostatecznie uwzględniono także w szkole podstawowej historię życia codziennego – najlepiej trafiającą na tym etapie oś przekazu, a w gimnazjum i liceum, mimo zauważalnego docenienia wątków kulturowych (co należy dostrzec), historia pozostaje wciąż nadmiernie spolityzowana, zaś podział godzin w stosunku do epok nie wprowadza w istocie żadnych zmian – a to mogłoby być przecież największym atutem reformy w warstwie programowej! Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego, dostrzegając niektóre z wymienionych braków, uzupełnił tę listę m.in. o brak postulatów kształcenia tożsamości narodowej, krytycyzmu wobec przeszłości oraz przekazów o niej (chodzi głównie o źródła i media) oraz zdecydowanie nadmierne rozszerzenie etapu propedeutycznego w stosunku do „normalnej” historii szkolnej.

³⁷ W. Mędrzecki, *Jak...*, dz. cyt.

Sformułowania ekspertów są miazdzące. Np. prof. Barbara Jakubowska efekty podstaw nazywa wielkim bałaganem, w samym dokumencie treści są źle napisane i rozłożone na etapy, lista osiągnięć jest formułowana w sposób „podniosły, mętny i całkowicie niepraktyczny”, a cele w większości niemożliwe do zrealizowania³⁸. Podobnie jak Maternicki, Jakubowska uważa, że podstawa marginalizuje historię w szkole, traktując ją jak „gorzką pigułkę, która została poddana zabiegowi obciosania i lukrowania przez otoczenie materiałem nauczania z zakresu wiedzy o społeczeństwie”, co praktycznie przekreśla możliwość realizacji celów inkulturacyjnych – tak w płaszczyźnie narodowej, jak europejskiej³⁹.

Kardynalną wadą dokumentu jest maskowane pozorną nowoczesnością (wyróżającą się głównie w napuszonej nowomowie) asekurantwo w selekcji treści, czyli rezygnacja z uwypuklenia konkretnych epok i wątków kosztem radykalnego ograniczenia innych, a w konsekwencji – przerzucenie na nauczycieli odpowiedzialności za rzeczywisty dobór treści. Na podstawie tak sformułowanych podstaw można stworzyć podręczniki i programy uwzględniające zagadnienia dowolnie wybrane, zestawione oraz hierarchizowane wyłącznie według osobistych preferencji autora.

Jest to w moim przekonaniu zdecydowanie najpoważniejszy zarzut, wskazujący zarazem istotę problemu. Mamy bowiem w tym przypadku do czynienia z manifestacją niechęci państwa do narzucania nauczycielom jakichkolwiek realnych ograniczeń programowych. Zmarnowano przy tym wyjątkową okazję: w momencie wprowadzania tak radykalnych zmian systemowych dokonanie wreszcie świadomej redukcji jednych treści i rozszerzenia innych wydawałoby się naturalne. Obecnie (i w możliwej do przewidzenia przyszłości) wprowadzenie podobnych zmian może się okazać zadaniem bardzo trudnym.

Lawina krytyki podstaw programowych wywołuje wręcz niedowierzanie. Wystarczy jednak po prostu przeczytać kolejne podstawy, od pierwszej z 1997 do obecnie obowiązującej z 2003 roku⁴⁰. Zresztą, już sama konieczność opracowania w latach 1997–2002 czterech wersji tego dokumentu dobitnie świadczy o jego jakości. By naocznie pokazać najważniejszy moim zdaniem problem, posłużę się

³⁸ *Reforma...*, dz. cyt., s. 70.

³⁹ Tamże, s. 68.

⁴⁰ Załącznik do zarządzenia nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997 r. w sprawie podstaw programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcą-

następującym przykładem:

„Treści:

- Czynniki i drogi postępu w czasach najdawniejszych.

Starożytność:

- Cywilizacje wschodnie.
- Grecja i Rzym starożytny – dorobek kultury i jego trwałość.

Średniowiecze:

- Kręgi cywilizacji średniowiecznej.
- Uniwersalizm chrześcijański.
- Polska i jej dorobek dziejowy w wiekach średnich.

Epoka Nowożytna:

- Odrodzenie włoskie i jego wpływ na Europę.
- Wielkie odkrycia geograficzne i konfrontacja Europy z odmiennymi kulturami i systemami wartości.
- Chrześcijaństwo w XVI–XVII w.
- Przewrót umysłowy w XVII wieku w Europie.
- Oświecenie jako epoka w dziejach świata i Polski.
- Polska na tle europejskim w XVI–XVIII wieku.

Wiek XIX:

- Przemiany społeczne, kulturowe i cywilizacyjne XIX wieku w Europie i w świecie.
- Społeczeństwo polskie bez własnego państwa.

Wiek XX:

- I wojna światowa. Rewolucje rosyjskie.
- Świat między wojnami. Demokratyzacja i kultura masowa
- Totalitaryzm.
- Polacy w odrodzonym państwie.

cych, Dz. Urz. MEN 1997 nr 5 z 16 maja, poz. 23; Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, Dz. U. 1999 nr 14 z 23 lutego, poz. 129; Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz. U. 2001 nr 61 z 19 czerwca, poz. 625; Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2002 nr 51 z 9 maja, poz. 458.

- Druga wojna światowa. Holocaust.
- Społeczeństwo polskie w okresie wojny.
- Świat po drugiej wojnie światowej – kierunki ewolucji, przemiany polityczne, cywilizacyjne, kulturowe.
- Polska i Polacy w powojennym świecie.

Treści nauczania na etapie V określają nauczyciele i uczniowie na podstawie propozycji treści fakultatywnych zawartych w programach nauczania. Zestaw treści fakultatywnych winien zawierać propozycje różnorodnych sposobów poszerzania zakresu wiedzy i kompetencji ucznia w stosunku do poziomu osiągniętego w poprzednim etapie nauczania, a jednocześnie ułatwiać przygotowanie do egzaminu maturalnego i dalszych etapów edukacji⁴¹.

Oto zacytowane treści kształcenia historycznego (kompletne!) dla etapów IV i V cyklu kształcenia (ostatnie klasy szkoły podstawowej oraz szkoły ponadpodstawowe – późniejsze gimnazja i licea) z pierwszej podstawy programowej z 1997 roku – a więc tej przed zmianami będącymi wynikiem protestów środowiska i krytyk medialnych. Tego i wyłącznie tego oczekiwało wówczas polskie państwo od swoich nauczycieli historii – przynajmniej oficjalnie. Można sobie doskonale wyobrazić opracowanie całkowicie zgodnych z tą podstawą programów i podręczników nic niemówiących np. o demokracji szlacheckiej, polskich orientacjach politycznych w XIX i początkach XX wieku, konstytucjach, Armii Krajowej, „Solidarności” czy Janie Pawle II. Jest to oczywiście doprowadzenie sprawy *ad absurdum*, rzecz w tym, że podobna aberracja była (i w pewnym stopniu jest nadal) teoretycznie możliwa! Dopiero po uwzględnieniu tego kontekstu moż-na spróbować powiedzieć parę słów na temat polityki państwa wobec podręczników szkolnych.

W latach 1992–2004 dopuszczanie podręczników do użytku szkolnego regulowały akty wykonawcze do ustawy o systemie oświaty⁴². Według stanu prawnego sprzed roku 1991 (uchwalenia ustawy o systemie oświaty) takich aktów nie wydawano, a minister po prostu publikował odpowiedni wykaz literatury. Choć obowiązek wydawania odpowiednich aktów w tym zakresie wprowadzono dopiero w 1996

⁴¹ Załącznik do zarządzenia nr 8..., dz. cyt.

⁴² Przepisy obowiązujące obecnie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego pro-

roku (od 2001 roku musi się to odbywać w formie rozporządzenia), to w latach 1991–1996 zasady te były sformułowane w zarządzeniu ministra, publikowanym w dzienniku urzędowym ministerstwa. Jak widać, zmiany polegały na uszczegółowieniu kryteriów dopuszczania podręczników do użytku szkolnego oraz ograniczaniu pozaprawnego wpływu wydawnictw na umieszczenie konkretnej pozycji w wykazie dopuszczonych podręczników.

Same przepisy, na których podstawie wpisuje się podręczniki na listy ministerialne, wydają się dopracowane. Dają też na pierwszy rzut oka zupełnie wystarczające środki do prowadzenia przez MEN świadomej i zdecydowanej polityki w tym zakresie. Istotną zmianą na lepsze było szczególnie odebranie – w najnowszym rozporządzeniu z 5 lutego 2004 – zgłaszającym wniosek o stosowny wpis (czyli w praktyce wydawcom) prawa do swobodnego wyboru recenzentów z publikowanej przez MEN listy. Obecnie rzeczoznawców do danego podręcznika wyznacza odpowiedni departament ministerstwa, co zapobiega częstej niestety w latach ubiegłych praktyce oceniania publikacji przez osoby choćby luźno związane z wydawnictwem, a tym samym wzmacnia wiarygodność recenzji.

Przyjrzyjmy się kryteriom, jakie musi spełnić podręcznik, by dostać się na ministerialną listę. Wspomniane rozporządzenie w punkcie 3 i 4 paragrafu 3 mówi:

gramów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia, Dz. U. 2004 nr 25 z 23 lutego, poz. 220; przepisy wcześniejsze, uchylone powyższym rozporządzeniem: Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1992 r. w sprawie zestawu dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników oraz zalecanych środków dydaktycznych, Dz. Urz. MEN 1992 nr 3 z 10 czerwca, poz. 16; Zarządzenie Nr 6 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 1996 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, zalecania środków dydaktycznych oraz wykazów tych podręczników i środków, Dz. Urz. MEN 1996 nr 4 z 22 maja, poz. 16; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych, Dz. U. 1999 nr 14 z 23 lutego, poz. 130; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych, Dz. U. 2002 nr 69 z 7 czerwca, poz. 635.

„3. Podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego:

- 1) jest poprawny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, wychowawczym i językowym, w szczególności:
 - a) uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej,
 - b) jest przystosowany do danego poziomu kształcenia, zwłaszcza pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania,
 - c) zawiera materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny, odpowiedni do przedstawianych treści nauczania,
 - d) ma logiczną i spójną konstrukcję;
 - 2) zawiera zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na kształcenie zintegrowane lub nauczanie danego przedmiotu;
 - 3) zawiera formy aktywizujące i motywujące uczniów;
 - 4) umożliwi uczniom nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego;
 - 5) w przypadku podręczników przeznaczonych dla szkół ponadgimnazjalnych – określa zakres kształcenia: podstawowy lub rozszerzony;
 - 6) zawiera treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi;
 - 7) ma estetyczną szatę graficzną;
 - 8) nie zawiera materiałów reklamowych innych niż informacje o publikacjach edukacyjnych.
4. Podręcznik do nauczania historii i geografii uwzględnia ponadto zalecenia dwustronnych komisji podręcznikowych oraz innych komisji i zespołów do spraw podręczników, działających na podstawie międzypaństwowych umów dotyczących współpracy w zakresie edukacji lub porozumień komitetów narodowych UNESCO”.

Jest to na pozór zespół bardzo dokładnie opisanych, jasnych kryteriów, na których podstawie sporządza się (zgodnie z § 7 pkt. 1 rozporządzenia) cztery opinie (recenzje) – dwie merytoryczne, jedną dydaktyczną (uwzględniającą także materiał ilustracyjny) oraz językową. Problem w tym, że pomijając teksty, w których wystąpią rażące błędy dydaktyczne lub rzeczowe czy językowe (te dwie ostatnie kategorie łatwo zresztą poprawić), jedynym kryterium bezdyskusyjnym pozostaje zgodność z obowiązującą podstawą programową. Konia z rzędem temu, kto napisze podręcznik z tym dokumentem niezgodny! Recenzenci

sprawdzają więc jedynie obiektywną poprawność, nie zaś przydatność podręczników. Zadaniem opiniującego nie jest stwierdzenie, który podręcznik jest naprawdę dobry, a jedynie potwierdzenie, iż nie jest całkowitym skandalem. W efekcie odrzucenie podręcznika przez recenzentów należy do rzadkości, a jeszcze trudniej wyeliminować uprzednio zatwierdzony i funkcjonujący już na rynku bubel.

Skutki są łatwe do przewidzenia. Uwolnienie wraz z upadkiem komunizmu rynku podręczników szkolnych, kontrolowanego za pomocą opisanego powyżej narzędzia (i to w dodatku przez niemal 15 lat mniej skutecznego niż obecnie), doprowadziło do istnego zalania nauczycieli tak podręcznikami, jak i literaturą pomocniczą. W omawianym okresie powstało około pięciuset podręczników i książek uzupełniających do historii, legitymujących się ministerialnym *nihil obstat*, z tego samych podręczników ponad 250. Daje to średnio dwadzieścia podręczników na klasę – nie ma nauczyciela zdolnego realnie ocenić rzeczywistą przydatność takiej ilości literatury.

Taka sytuacja to oczywiście raj dla wydawnictw – szczególnie tych zamożniejszych. W większości przypadków nauczyciel wybiera bowiem podręcznik nie ze względu na jego walory merytoryczne i dydaktyczne czy wychowawcze, ale kierując się ofertą komercyjną jego wydawcy i atrakcyjną szatą graficzną. Nie przypadkiem mówi się o ocierających się o korupcję praktykach promocyjnych wydawców podręczników. Pamiętajmy, że w Polsce średni nakład książki, niebędącej modną powieścią lub kryminałem, waha się w przedziale pomiędzy 2 a 10 tysięcy egzemplarzy, tymczasem dla podręcznika 20 tysięcy nakładu to niemal dolna granica, a trafiają się nakłady ponadpółmilionowe.

Sam fakt uwolnienia rynku podręczników w Polsce po 1990 roku uważam za zdecydowanie pozytywny. Nie sądzę także, by dało się jeszcze bardziej uszczelnić proces przyznawania konkretnym tytułom prawa do funkcjonowania w szkołach. Jednak w tym kontekście niepowołanie przez państwo specjalnego, obdarzonego powszechnym autorytetem ciała nie tyle opiniującego, ile polecającego konkretne pozycje, jest rażącym zaniedbaniem i nie sposób znaleźć dla niego wytłumaczenia. Podobna komisja jest szczególnie konieczna w przypadku przedmiotów humanistycznych, tam bowiem liczą się nie tylko fakty, ale również interpretacje i nacechowany w określony sposób styl.

Świetnie zilustrował ten problem Piotr Sarzyński⁴³, porównując

zdania otwierające fragmenty poświęcone sowieckiej agresji na Polskę 17 września 1939 roku z czterech podręczników do historii dla klasy III gimnazjum: „«Wojska sowieckie rozpoczęły agresję na Polskę» (Wyd. M. Rożak) – tu wyczuwa się niechęć do okupanta. «Wojska radzieckie zaatakowały Polskę» (WSiP) – już łagodniej. «Armia Radziecka przekroczyła naszą wschodnią granicę» (Arka) – obiektywizm niemal idealny [raczej nie! – Ł.M.]. «Armia Czerwona przekroczyła wschodnią granicę II Rzeczypospolitej» (Wiking) – brzmi prawie jak z oświadczenia Wiaczesława Mołotowa”.

Niby to samo, a jakże odmienne wnioski wyciągnąć może po przeczytaniu każdego z tych *passusów* młody, nieprzygotowany człowiek. Kilkanaście dalszych przykładów przytoczyła Małgorzata Żaryn⁴⁴. Autorka wskazuje słusznie na powszechne występowanie w polskich podręcznikach do historii prostych kalek z frazeologii, a co gorsza interpretacji procesów historycznych żywcem przeniesionych z historiografii PRL. Nie nastąpiło bowiem i wobec przygniatającej masy materiału z całą pewnością nie nastąpi w przyszłości naturalne oczyszczenie rynku, bo jako się rzekło wśród kryteriów doboru podręczników ich wartość merytoryczna nie stoi, niestety, na pierwszym miejscu.

Właśnie z tego powodu wiele dojrzałych, ciekawych i sensownych wydawnictw, jak np. znakomita seria trzech podręczników licealnych autorstwa Anny Radziwiłł i Wojciecha Roszkowskiego, wspaniały podręcznik do historii starożytnej Adama Ziółkowskiego, bardzo interesujące formalnie i świetnie napisane teksty z wydawanej przez Centrum Edukacji Obywatelskiej serii „A to historia!” czy nawet kontrowersyjne, lecz znakomite narracyjnie dwa podręczniki Jana Wróbla⁴⁵, kupuje się znacznie rzadziej niż efektownie wydane, lecz pełne kontrowersyjnych, by nie użyć mocniejszych słów, interpretacji czy wręcz manipulacji lub błędów dydaktycznych książek – by wspomnieć tylko wydane w latach dziewięćdziesiątych dwa podręczniki

⁴³ Piotr Sarzyński, *Podręczniki do tablicy*, „Polityka” z 31 sierpnia 2002, s. 3.

⁴⁴ Małgorzata Żaryn, *O patriotyzmie w podręcznikach szkolnych*, w: *Pamięć dla przyszłości. Konferencja poświęcona problemom współczesnej edukacji patriotycznej*, Warszawa 2005, s. 83–91.

⁴⁵ Anna Radziwiłł, Wojciech Roszkowski, *Historia 1789–1871. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1995; *czyż*, *Historia 1871–1945. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 1995; *czyż*, *Historia 1945–1990. Podręcznik dla szkół średnich*,

Andrzeja Garlickiego do historii najnowszej, niewątpliwie świetnie napisane i nieźle obudowane dydaktycznie, ale subtelnie wybielające komunistycznych przywódców – np. Gomułkę i Jaruzelskiego w kontekście mordów na robotnikach w grudniu 1970 – czy powielające peerelowskie schematy, np. gdy za przyczynę wybuchu wojny polsko-bolszewickiej autor podaje wyprawę kijowską Piłsudskiego, czyniąc z Polski agresora!⁴⁶

Najdobitniejszym przykładem opisywanego zjawiska jest pierwsze miejsce w kategorii „historia – liceum ogólnokształcące” w prowadzonym przez MEN rankingu najpopularniejszych podręczników⁴⁷ (opracowywanym na podstawie danych o sprzedaży) książki autorstwa Bogumiły Burdy, Bohdana Halczaka, Romana Macieja Józefiaka i Małgorzaty Szymczak⁴⁸. Podręcznikowi temu recenzenci zarzucili m. in. błędy rzeczowe, zły rozkład materiału w obrębie opisywanych epok, chaos kompozycyjny i chronologiczny, brak procesowego ujęcia treści, kontrowersyjne, by nie powiedzieć manipulacyjne interpretacje wydarzeń, brak istotnych definicji pojęć, przypadkowy dobór materiału

Warszawa 1994 i wydania następne; Adam Ziółkowski, *Dzieje starożytne. Podręcznik dla klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1998; Grażyna Czetwertyńska, *A to historia! Klasa IV*, Warszawa 1999; Alicja Pacewicz, G. Czetwertyńska, Magdalena Bliźniak, Tomasz Merta, *A to historia! Klasa V (część I)*, Warszawa 2000; A. Pacewicz, T. Merta, Adam Czetwertyński, Dariusz Gawin, Adam Woźniak, *A to historia! 5. Część druga*, Warszawa 2001; G. Czetwertyńska, M. Bliźniak, A. Pacewicz, T. Merta, *A to historia! 6. Część pierwsza*, Warszawa 2001; A. Pacewicz, T. Merta, A. Czetwertyński, D. Gawin, Mirella Kurkowska, *A to historia! Klasa 6, część 2*, Warszawa 2002; Jan Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Część 1. Historia od starożytności do 1815 roku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Warszawa 2002; tenże, *Odnaleźć przeszłość. Część 2. Historia od 1815 roku do współczesności. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*. Warszawa 2003.

⁴⁶ Andrzej Garlicki, *Historia 1815–1939. Polska i świat. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1998; tenże, *Historia 1939–1997/98. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących – wydanie drugie rozszerzone i poprawione*, Warszawa 1998.

⁴⁷ *Wykaz podręczników stosowanych w roku szkolnym 2005/2006*, druk wewnętrzny MEN.

⁴⁸ Bogumił Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Małgorzata Szymczak, *Historia 3. Historia najnowsza. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Gdynia 2003.

ilustracyjnego czy wręcz fałszowanie historii i bezpośrednie kalki frazeologiczne z podręczników komunistycznych...

Na szczęście, naszą wiedzę o przeszłości narodu kształtuje nie tylko szkoła, ale także rodzina, Kościół oraz wiele instytucji badawczych i kulturalnych, zarówno państwowych, jak samorządowych i społecznych, by wspomnieć choćby działalność edukacyjną IPN, wielu wspaniałych polskich muzeów, np. Zamku Królewskiego w Warszawie czy Muzeum Powstania Warszawskiego, a także dziesiątków organizacji pozarządowych. Prócz tego szkoła, w tym kształcenie historyczne, to nie wyłącznie programy i podręczniki, paragrafy i ustalenia, ale przede wszystkim niezmiennie od tysiącleci, fascynujące dla obu stron spotkanie mistrza z uczniem, ciekawości i chłonności z doświadczeniem i wiedzą. Dopóki młodzi Polacy będą na swej drodze spotykać nauczycieli zdolnych spełniać tę rolę, wszystko inne można naprawić.