

Kryzys migracyjny

Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna

redakcja naukowa
Urszula Markowska-Manista
i Barbara Pasamonik

Tom II



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Kryzys migracyjny

Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna

redakcja naukowa

Urszula Markowska-Manista

i Barbara Pasamonik

Tom II



Recenzent

Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

Projekt okładki

Aleksandra Borzecka

Redakcja

Joanna Marek-Banach

Korekta

Hanna Cieśla

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright © by

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Warszawa 2017



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-83-5

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40

tel. 22 5893645

e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Ark. druk. 12,00

Skład i łamanie: AnnGraf

Druk ukończono w grudniu 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

SPIIS TREŚCI

WSTĘP	
O kryzysie migracyjnym z perspektywy pedagogiczno-psychologicznej _____	7
<i>Urszula Markowska-Manista, Barbara Pasamonik</i>	
<i>Emila Śmiechowska-Petrovskij</i>	
PROGRAM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ZAKRESIE WSPIERANIA UCZNIÓW Z TRUDNOŚCIAMI ADAPTACYJNYMI (UCHODźCÓW, CUDZOZIEMCÓW, REEMIGRANTÓW). ZAŁOŻENIA I EWALUACJA _____	15
<i>Justyna Budzińska, Izabela Skórzyńska, Maciej Michalski</i>	
HISTORIE „INNEGO”? MIĘDZYKULTUROWY WYMIAR SZKOLNEJ NARRACJI HISTORYCZNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ JAKOŚCIOWYCH POLSKICH PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ HISTORII (HISTORIA, HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO ORAZ PLASTYKA) _____	34
<i>Marta Krasuska-Betiuk, Marta Kotarba</i>	
EDUKACJA JĘZYKOWA DZIECI IMIGRANTÓW. PERSPEKTYWA GLOTTODYDAKTYKI INTERKULTUROWEJ _____	70
<i>Ewelina Zalewska</i>	
SYTUACJA WYCHOWAWCZA I EDUKACYJNA DZIECI-UCHODźCÓW W POLSCE _____	95

Joanna Stepaniuk

UCZEŃ ODMIENNY KULTUROWO W SZKOLE – PROBLEM
CZY WYZWANIE EDUKACYJNE? _____ 117

Magdalena Kawa

DZIECKO UCHODŹCZE W POLSKIEJ SZKOLE. PRZYKŁADY
DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH EDUKACJĘ ZREALIZOWANYCH
PRZEZ STOWARZYSZENIE DLA ZIEMI _____ 134

Marzena Piłat

POMOC PSYCHOLOGICZNA DLA UCHODŹCÓW Z KRAJÓW
OGARNIĘTYCH WOJNĄ. PODEJŚCIE LOGOTERAPEUTYCZNE
VIKTORA E. FRANKLA _____ 154

Magdalena Bergmann

PROBLEMATYKA MIGRACJI W EDUKACJI GLOBALNEJ
W POLSCE _____ 172

BIOGRAMY AUTORÓW I REDAKTOREK _____ 189

TABLE OF CONTENTS _____ 192

JUSTYNA BUDZIŃSKA, IZABELA SKÓRZYŃSKA, MACIEJ MICHALSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

HISTORIE „INNEGO”? MIĘDZYKULTUROWY WYMIAR SZKOLNEJ NARRACJI HISTORYCZNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ JAKOŚCIOWYCH POLSKICH PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA/ UCZENIA SIĘ HISTORII (HISTORIA, HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO ORAZ PLASTYKA)

STRESZCZENIE

Podstawowym celem artykułu jest prześledzenie sposobu prezentacji treści międzykulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki dla poziomu ponadgimnazjalnego. Podstawą opracowania jest analiza ilościowo-jakościowa wybranych podręczników – tekst główny, poboczny, materiał ikonograficzny według wybranych kategorii analitycznych – realizowana w ramach ogólnopolskiego projektu „Gender w podręcznikach”, poszerzona i pogłębiona na potrzeby niniejszego artykułu.

SŁOWA KLUCZOWE

szkolna edukacja historyczna, wielokulturowość, międzykulturowość, szkolna narracja historyczna, podręczniki

Wprowadzenie

Ramą anonsowanego w tytule artykułu problemu udziału szkolnej narracji podręcznikowej w kształtowaniu postaw akceptacji dla wielu różniących się ludzi i ich kultur uczyniliśmy nauczanie/uczenie się międzykulturowe. Nasz tekst obejmuje okres od 1989 do 2016 roku i dotyczy polskiej edukacji historycznej z naciskiem położonym na podręczniki do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki. Podręcznik traktujemy jako źródło kształtowania kompetencji oraz wiedzy o historii i kulturze zarówno historycznych, jak i współczesnych społeczeństw. Zarazem mamy świadomość, że w chwili, gdy zamykamy nasz tekst, toczy się w Polsce batalia o kolejną reformę i spór o treści edukacji historycznej. Jest kwestią otwartą, czy treści te wzbogacone zostaną także o postulaty międzykulturowości. Projekt kolejnej nowej podstawy programowej raczej każe myśleć sceptycznie na ten temat.

Ostatnie półwiecze było w Polsce okresem intensywnego budowania społeczeństwa obywatelskiego i otwartego. Jednym ze wskaźników tego procesu był/ jest stosunek obywateli polskich do innych grup, w tym narodów, mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych. Innym – samoocena Polaków w kontekście relacji z „innymi”. Kolejnym – kultura historyczna, w tym zwłaszcza szkolna edukacja historyczna, jej narracje i ich skuteczność w kształtowaniu wiedzy, kompetencji, wrażliwości i wyobraźni historycznej, także, choć nie jedynie, w kierunku międzykulturowości.

Współbrzmiające z postulatami i rozwiązaniami prawnymi proponowanymi przez agendy Unii Europejskiej polskie dążenia równościowe, choć budzą kontrowersje, wywołują spory i debaty, obiecują też kolejnym grupom równouprawienie. Zmiany programowe w edukacji (1999, 2008, 2012, 2016), wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli edukacji międzykulturowej (Sielatycki 2004), ustawa o *mniejszościach narodowych i etnicznych* oraz o *języku* regionalnym (2005), ustawa senioralna (2015), to tylko kilka próbrównościowych rozwiązań prawnych przyjętych przez kolejne polskie rządy po roku 1989. Na te dążenia państwa do uregulowań prawnych w relacjach „mniejszość – większość”, „swojskość – obcość” nałożyły się niezliczone projekty edukacyjne, społeczno-edukacyjne i artystyczne, proponowane głównie przez organizacje pozarządowe, których waga zdawała się nie do przecenienia, choć skutek, zwłaszcza jego trwałość, trudna jest – szczególnie w obliczu kryzysu migracyjnego – do oszacowania.

Edukacja nie jest samotną wyspą na oceanie relacji społecznych, a szkolna narracja historyczna, choć odnoszona do przeszłości, jest jednym z elementów określających charakter tych relacji (Matusak 2003).

Szkolna edukacja historyczna

Historia nauczana w szkole jest celową, świadomą i zorganizowaną formą kultury historycznej. Od roku 1991 znajduje się ona w stanie permanentnej reformy, kształtowana, niekiedy jednocześnie, a ostatnio na zasadzie opozycji, przez dwie różne polityki historyczne.

Pierwsza z tych polityk, proeuropejska, zapoczątkowana została przez Biuro Reformy MEN w roku 1991. Przez całe lata 90. XX wieku trwały przygotowania do kompleksowej reformy szkolnej, którą wprowadzono w roku 1999. W tym czasie zmieniały się cele, treści i metody szkolnej edukacji historycznej ukierunkowanej na wartości europejskie, a w sensie metodycznym wpisującej się w paradygmat humanistyczny (Sajdak 2013).

Po 1999 roku gruntownie przebudowano w Polsce system szkolny, a edukację historyczną nasycono treściami społecznymi, cywilizacyjno-kulturowymi oraz lokalnymi i regionalnymi współgrającymi z postulatem kształtowania tożsamości obywatelskiej i społeczeństwa otwartego (Matusak 2003). Projekt ten zakładał również przeniesienie akcentów z treści edukacji historycznej i jej encyklopedycznego wykładu na rzecz kształtowania kompetencji kluczowych i kulturowych uczniów, a w konsekwencji ich krytycznych postaw zarówno wobec przeszłości, jak i teraźniejszości – paradygmat krytyczny (Sajdak 2013).

Te zmiany w edukacji postępowały wraz z liberalizacją gospodarki i informatyzacją. W pierwszym przypadku, obok argumentów merytorycznych, także ekonomiczne spowodowały, że na rynku wydawniczym pojawiły się liczne alternatywne tytuły podręczników do nauczania/uczenia się historii. Proces informatyzacji otworzył z kolei dostęp do licznych alternatywnych źródeł informacji na temat przeszłości, podobnie jak do różnych ośrodków kształtujących opinię publiczną na ten temat. Pozostająca w latach 90. XX wieku szkolna edukacja historyczna nie nadążała za tymi zmianami, podobnie jak za zmianami w historiografii, o których na wyrost sądziliśmy, że szybko i skutecznie przenikną do szkolnej narracji historycznej.

Największy problem w polskim systemie oświaty sprawiają kompetencje przekrojowe uczniów, wśród których wymienia się: kompetencje informatyczne,

związane z przedsiębiorczością i obywatelskie. Z punktu widzenia naszych badań ważne są te ostatnie, w tym aktywny udział dzieci i młodzieży w życiu szkoły i społeczności lokalnej oraz myślenie krytyczne. W świetle wniosków z badań nt. „Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie” (2011/2012) uczniowie w UE, w tym w Polsce, dobrze opanowują znajomość języków obcych, ale notują deficyt umiejętności społecznych (Płatos 2013). Zwracają na to uwagę autorzy raportu „Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce”. W rekomendacjach raportu wskazano (2015) między innymi, że jakkolwiek „główną rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich dzieci i młodzieży powinna odgrywać edukacja formalna”, to zarazem zadanie to jest delegowane niemal wyłącznie na organizacje pozarządowe. Tych zaś jest „zbyt mało i mają zbyt ograniczone możliwości działania, by samodzielnie mogły rozwiązywać istniejące problemy” (*Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce* 2015, s. 48).

Już w roku 2005, gdy proeuropejski nurt edukacji historycznej wydawał się przynosić pierwsze owoce, głos zabrali zwolennicy „nowej polityki historycznej” (drugiej ze wspomnianych polityk historycznych), postulujący unarodowienie historii i powrót do szkoły kształtującej postawy patriotyczne młodzieży. Ponieważ oczekiwane przez autorów „nowej polityki historycznej” zmiany przebiegały zbyt wolno, jej zwolennicy sięgnęli do pozaszkolnych form kultury historycznej, fundując między innymi muzea narracyjne (Powstania Warszawskiego, Historii Polski) i wspierając niszowe do tej pory praktyki odtwórcze. „Nową politykę historyczną” wspierał pion edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej (Julkowska 2012; Skórzyńska, Budzińska 2012). Rosnące zainteresowanie przeszłością stało się inspiracją dla komercyjnych praktyk wydawniczych. Na polskim rynku pojawiła się niespotykana wcześniej oferta wydawnictw historycznych dla młodzieży, włącznie z dodatkami do gazet i tygodników. Dzięki Internetowi nastąpiła pluralizacja dyskursu historycznego, powszechnie dostępnego w różnych jego odmianach, formach i opcjach politycznych, słabo poddającego się przy tym krytyce, w rozumieniu zdolności oceny jego wartości poznawczej przez młodych odbiorców.

Procesy te zbiegły się w czasie z tworzeniem od roku 2004 Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, co zaowocowało biurokratyzacją szkoły. Zmiany organizacyjne i formalno-prawne nie sprzyjały też szkolnej edukacji historycznej. W efekcie oderwała się ona od funkcjonujących w obiegu pozaszkolnym treści historycznych. Jedną z bardziej przenikliwych diagnoz w tej sprawie sformułował Marcin Wilkowski (2012):

polska edukacja historyczna nie jest w stanie realizować dzisiaj swojego podstawowego zadania – skutecznego przekazywania wiedzy o faktach i procesach historycznych oraz kompetencji krytycznego myślenia o historii. Działając w sytuacji pogłębiającej się wciąż społecznej alienacji przeszłości system edukacji replikuje wciąż stare paradygmaty nauczania – tak jakby nie istniał Internet (i Wikipedia), masowe media czy przemysł rozrywkowy, w nie mniejszym niż szkoła stopniu wpływający na to, jak myślimy o przeszłości i co z niej jest dla nas najważniejsze. To wszystko wymaga chyba podstawowych zmian w koncepcji uczenia historii. Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej to coś więcej niż wykorzystywanie zasobów i narzędzi cyfrowych w szkole. Dla mnie oznacza on zmianę sposobu myślenia o zasadach, modelu i celach edukacji historycznej, dla którego stałą perspektywą jest cyfrowa kultura i zjawiska w niej obserwowane, takie jak konwergencja mediów, społecznościowe tworzenie wiedzy, oddolne inicjatywy samoedukacyjne, hakowanie rozumiane pozytywnie jako dostosowywanie systemów do własnych potrzeb, wolny obrót treści i idei czy remiks.

Szkolna edukacja historyczna zaczęła przegrywać rywalizację z pozaszkolnymi instytucjami i formami kultury historycznej. Problemem stała się też polifoniczność form i treści aktualizacji przeszłości, w czym ogromny udział mają nowe media, w tym Internet.

W 2008 roku po raz kolejny doszło do zmiany zapisu podstawy programowej kształcenia ogólnego (kolejna zmiana w 2012 roku), w tym zmiany założeń szkolnej edukacji historycznej. Przeniesiono wówczas wykład historii najnowszej z gimnazjum do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej, a w klasach licealnych o profilu matematyczno-przyrodniczym oraz w szkołach zawodowych wykład historii kontynuowany był w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo. Zmiana ta przyniosła wzrost liczby godzin historii oraz historii i społeczeństwa w polskiej szkole publicznej, ale ponownie zmieniła się ich jakość.

Jak w tym kontekście przedstawia się realizacja postulatów edukacji międzykulturowej w szkolnej narracji historycznej?

Międzykulturowy wymiar szkolnej edukacji historycznej

Za postulatem Europy regionów, a potem ojczyzn stanęły już w latach 90. XX wieku międzykulturowe ujęcia szkolnej edukacji historycznej (choć oczywiście nie tylko jej). W opublikowanym w roku 2004 podręczniku *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela* pod redakcją Anny Klimowicz, uczenie się międzykulturowe zdefiniowano jako:

uczenie się o tym, jak postrzegamy innych ludzi, którzy bardzo różnią się od nas. Dotyczy nas. Dotyczy naszych znajomych i przyjaciół oraz tego, jak działamy razem, aby zbudować społeczność, w której panuje sprawiedliwość. Dotyczy więzi, jakie mogą stworzyć między sobą społeczności, aby promować równość, solidarność i szanse dla wszystkich. Pogłębia szacunek i promuje godność w stosunkach między kulturami, zwłaszcza, gdy część z nich należy do mniejszości, a pozostałe stanowią większość (Sielatycki 2004, s. 11 za: Radą Europy i Komisją Europejską, Strasburg 2000).

Założenia edukacji międzykulturowej włączone do programów poszczególnych przedmiotów szkolnych jako ich treści i/lub strategie działania zakotwiczone są każdorazowo w podstawie kształcenia ogólnego, a rozwinięte i pogłębione w podręcznikach, które nadal stanowią podstawowe źródło wiedzy o merytorycznym i metodycznym charakterze praktyk edukacyjnych w polskiej szkole (Maternicki 1986). Jak wynika z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (badanie dobrych praktyk 2013; badanie realizacji podstawy programowej 2013), nader często podręcznik:

(...) organizuje cały proces dydaktyczny (...). Część nauczycieli wykorzystuje wszystkie treści podręcznika – zarówno autorską narrację, jak i elementy obudowy dydaktycznej, a zwłaszcza zamieszczone w podręczniku materiały źródłowe i zadania. Bywa, że tekst jest czytany na głos i komentowany przez nauczyciela lub uczniów. Zdarzają się też niepoprawne z punktu widzenia dydaktyki lekcje w całości wypełnione jedynie samodzielną pracą uczniów z podręcznikiem (...). Podręcznik pozostaje wciąż podstawowym źródłem wiedzy niezbędnej do wykonania prac domowych. (...) Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wynika, że postrzegają oni regularne korzystanie z obudowy dydaktycznej oferowanej w podręcznikach jako istotny element w kształtowaniu różnych kompetencji – w tym zwłaszcza

czytania ze zrozumieniem, wnioskowania oraz krytycznego myślenia (...) (Choińska-Mika i in. 2014, s. 227–228).

W latach 2010–2015 przeprowadzono w Polsce dwa kompleksowe badania szkolnej narracji podręcznikowej, w tym narracji historycznej. Były to: projekt „Niegodne historii. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w dziejach w świetle analizy polskich podręczników do nauki historii na poziomie gimnazjalnym, realizowany w latach 2010–2014 (Narodowe Centrum Nauki) (Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2015) oraz ogólnopolski interdyscyplinarny projekt badawczy „Gender w podręcznikach”, realizowany w latach 2013–2015 (program „Obywatele dla demokracji”, Fundacja im. Stefana Batorego/Fundusze Norweskie) (Głowacka-Sobiech i in. 2016; Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2016; Budzińska i in. 2016). W obu projektach przeprowadzono badania ilościowo-jakościowe szkolnej narracji historycznej. W drugim z wymienionych projektów były to badania reprezentatywne ze względu na treści równościowe odniesione do kręgów etniczno-kulturowych, do narodowości, etniczności, religii, statusu, wieku, płci kulturowej.

Treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się historii w świetle wyników badań „Gender w podręcznikach”

W raporcie końcowym „Gender w podręcznikach”, dotyczącym szkolnej edukacji historycznej (wybrane podręczniki do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa na II, III i IV etapie edukacyjnym), przygotowanym w składzie: autorki i autor tego tekstu oraz Edyta Głowacka-Sobiech i Anita Napierała, znalazły się następujące wnioski ogólne: (1) w kwestii przedstawiania bohaterów/bohatek historycznych z innych kręgów etniczno-kulturowych ze względu na ich kolor skóry zdecydowanie dominuje biały mężczyzna (96 proc.), podobnie wśród kobiet jest to biała kobieta (93 proc.); (2) nieco ponad 90 proc. narracji w badanych podręcznikach odnosi się do chrześcijaństwa, w tym blisko 50 proc. do katolicyzmu, inne wyznania czy systemy religijne są wzmiankowane i/lub omawiane epizodycznie, np. w związku z genezą ich powstania i/lub w kontekście konfliktów religijnych. W podręcznikach dominują też wskazywani imiennie mężczyźni i kobiety o wysokich statusach społecznych, kulturowych i ekonomicznych.

Szkolna narracja historyczna „należy” zatem do białych męskich przedstawicieli historycznych społeczeństw, którzy dysponowali pełnią praw i/lub licznymi przywilejami. Bardzo rzadko przedstawiani są w podręcznikach przedstawiciele, a jeszcze rzadziej przedstawicielki, innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry. Reprezentacja przedstawicieli i przedstawicieli innych grup narodowych i etnicznych, aczkolwiek procentowo wysoka (między 30 i 40 proc.), dotyczy w pierwszym rzędzie antropomorfizowanych narodów, grup etnicznych i wyznań oraz kościołów, a w drugim rzędzie anonimowych bohaterów zbiorowych, reprezentujących te grupy i wywodzących się z europejskiego kręgu kulturowego. W opisie relacji między wielu różniącymi się grupami dominują związki polityczne w tym konflikty (Głowacka-Sobiech i in. 2016), brakuje natomiast zdecydowanie odniesień do dialogu i współpracy.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w podręcznikach do historii i społeczeństwa dla klasy drugiej i trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej. Tu bowiem dochodzi do problematyzacji treści dla poszczególnych (pozostających do wyboru wyjąwszy jeden) bloków tematycznych. I tak, w przypadku losowo wybranego podręcznika *Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni* (Markowicz, Pytlińska, Wyroda 2013a) tytułowi rządzący i rządzeni to biali mężczyźni. Nie ma w podręczniku przedstawicieli czy przedstawicielek innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry. Podobnie rzecz się przedstawia w wybranym podręczniku do bloku *Historia i społeczeństwo. Ojczyzny Panteon i ojczyste spory* (Markowicz, Pytlińska, Wyroda 2013b), gdzie także dominują biali mężczyźni indywidualnie i zbiorowo. W trzecim z przebadanych podręczników do klasy drugiej/trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina* (Markowicz, Pytlińska, Wyroda 2013c) niedoreprezentowane są kobiety i mężczyźni, dziewczęta i chłopcy innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry. Obok relacji politycznych i konfliktów, ze względu na problematykę tych podręczników pojawiają się także inne typy więzi/dystansu społecznego, w tym sąsiedzkie i rodzinne.

Na podstawie przeprowadzonych badań szkolnej narracji podręcznikowej w zakresie historii oraz historii i społeczeństwa dotyczących treści międzykulturowych tychże podręczników ustalono, że historia szkolna jest zdecydowanie historią narodową, europejską i europocentryczną „uwikłaną” w konflikty na tle narodowościowym, etnicznym, religijnym. Wątki wielo- i międzykulturowe, jakkolwiek obecne w szkolnej narracji podręcznikowej, w sposób stereotypowy

przedstawiają osiągnięcia mniejszości/większości narodowych i etnicznych w dziejach (cywilizacje starożytne na całym świecie, ale już włoski renesans, francuskie oświecenie, egzotyczna kultura Inków i Azteków, brak szerszych odniesień do kultur afrykańskich, afroamerykańskich itd.), a ponadto występują one w narracji w dużym rozproszeniu, są też znacznie częściej poruszane podczas omawiania historii XIX i XX wieku, niż w historii epok wcześniejszych. To samo dotyczy różnic ze względu na kolor skóry – historię ludności zamieszkującej inne kontynenty poznajemy dzięki podręcznikom do nauczania/uczenia się historii epizodycznie aż do wieku XIX, dla wieków zaś XIX i XX w związku z historią kolonialną oraz historią totalitaryzmów.

W sensie ilościowym i jakościowym dominują w szkolnej narracji podręcznikowej sprawcy konfliktów narodowych i etnicznych. Obszernie zatem opisuje się w podręcznikach dokonania europejskich kolonizatorów, ale prawie wcale kultury skolonizowane, dyktatorów z Niemiec, Korei czy ZSRR, ale niemal zupełnie obywateli i obywaterek tych państw. Wśród wielkich tego świata reprezentujących pozaeuropejski krąg kulturowy znajdujemy w podręcznikach jedynie Mahatmę Ghandiego (ale już Indira Ghandi pojawiła się tylko w jednym podręczniku) czy Martina Lutera Kinga. Wśród kobiet są to zamieszczane sporadycznie, anonimowe fotografie niewolnic czy np. czarnoskórych wokalistek jazzowych. Ponieważ szkolna narracja podręcznikowa jest zdecydowanie europocentryczna, takie grupy etniczno-kulturowe, jak Chińczycy, Japończycy, Afroamerykanie, Afrykanie, Koreańczycy, Turcy, Arabowie, Hindusi itd. pojawiają się w podręcznikach jako przywódcy, głowy państw, dyktatorzy, żołnierze, powstańcy (często jako sprawcy przemocy, np. Korea Północna, Chiny). Do tego samego porządku, różnic kulturowych słabo reprezentowanych w podręcznikach (wyjątkiem jest epoka starożytna i wczesne średniowiecze), należą też pozachrześcijańskie wyznania i kościoły oraz wierni pozachrześcijańskich religii. Ich historia jest przy tym historią wybitnych duchownych i myślicieli (rzadko kobiet, choć w podręcznikach do gimnazjum jest taki potencjał ikonograficzny, słabo jednak wykorzystany *vide* Herrada z Landsbergu) oraz także konfliktów religijnych. Ta sama uwaga dotyczy Romów (Cyganów) niewolników czy chłopów pańszczyźnianych, których historia jest z kolei wyłącznie historią ofiar (Głowacka-Sobiech i in. 2016). Do grupy dowartościowanych przez autorów/autorki podręczników należą Żydzi.

Treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się plastyki w świetle wyników badań „Gender w podręcznikach”

W ramach projektu „Gender w podręcznikach” zostały poddane analizie także podręczniki do plastyki/sztuki w szkole podstawowej i gimnazjum (Budzińska i in. 2016). Z plastyką jako samodzielnym przedmiotem szkolnym spotykają się uczennice i uczniowie szkół podstawowych (klasy IV–VI) i gimnazjów (klasy I–III). Podstawowy wokabularz pojęć i zagadnień z zakresu sztuk plastycznych (wizualnych/sztuki/plastyki), niezbędny do świadomego poruszania się w rzeczywistości artystycznej, egemplifikowany jest dominującą w badanych przez nas podręcznikach formą budowania narracji, tworzoną przez różnorodne materiały wizualne. W *Podstawie programowej przedmiotu Plastyka, II etap edukacyjny, klasy: IV–VI* (2009, s. 28–29) wśród treści nauczania odnajdujemy zapis, że uczeń/uczennica „określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym, a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska”, z kolei w ramach recepcji sztuki „rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki)”. W gimnazjum uczeń/uczennica „uczestniczy w kulturze poprzez kontakt z zabytkami i dziełami sztuki współczesnej, mając poczucie związku ze śródziemnomorskim dziedzictwem kultury i tradycją narodową, szanując jednocześnie odrębności innych kręgów kulturowych” oraz „rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, postrzegając je w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze, a także opisuje związki zachodzące między nimi (posługując się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki)” (*Podstawa programowa przedmiotu Plastyka, II etap edukacyjny, klasy: IV–VI* 2009, s. 29–30).

Wspomniany kanon dzieł i twórców, obejmujący w szczególności sztukę do końca XIX wieku, można określić jako pozytywistyczny, nie podejmuje prób poszukiwań nieoczywistych (w rozumieniu: rzadko pojawiających się) egemplifikacji obrazowych, zamiast których pojawiają się zazwyczaj rzeczy i twórcy z kategorii „znane/i i lubiane/i” (dzieła J. Matejki, M. Bacciarellego, L. Berniniego, Caravaggia, Michała Anioła, L. da Vinci itd.; np. w podręczniku: Lukasz, Onak 2011, nazwisko L. Berniniego pojawia się dwa razy, V. van Gogha trzy

razy; natomiast w podręczniku Stępień, Sygut 2003 – Michał Anioł występuje aż cztery razy, L. da Vinci trzy razy). Można odnieść wrażenie (potwierdzone badaniami), że kanon nazwisk i dzieł stanowiących, zgodnie z wytycznymi podstawy programowej, polskie i europejskie dziedzictwo kulturowe, mający pomóc uczniom/uczennicom odnaleźć (a przynajmniej próbować odnaleźć) własną tożsamość, zarówno w aspekcie przynależności do kultury śródziemnomorskiej, jak i narodowej, jest niezmienny bez względu na problemy świata współczesnego.

Za stereotypowe uznać należy także podejścia autorów podręczników do figury „Innego”. Otóż autorzy/autorki podręczników przejawiają tendencję to ukazywania np. Indian czy Aborygenów za pomocą bardzo schematycznego, uproszczonego i tworzonego niezgodnie z rzeczywistością (egzotyzacja) wyobrażenia na temat tych grup etnicznych. Szczególnie wyraźnie widoczne to jest w podręczniku do gimnazjum *Sztuka w zasięgu ręki*, w którym przedstawiono kolejno: „Tańczących Indian” (Stępień, Sygut 2003, s. 73, podpis pod fotografią) w strojach ludowych na tle nowoczesnych budynków, „Aborygenów” z przepaskami na biodrach i pomalowanymi twarzami podczas polowania (Stępień, Sygut 2003, s. 83) oraz rysunek „Indiańskiego stroju”, który zwraca uwagę na artefakt, a nie na człowieka, który go nosi (Stępień, Sygut 2003, s. 119).

Prowadząc badania polskich podręczników szkolnych ze względu na treści równościowe w ramach projektu „Gender w podręcznikach”, za punkt wyjścia przyjęliśmy definicję

społeczeństwa wielokulturowego, to [znaczy takiego], w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistnieją obok siebie, nie nawiązując jednak ze sobą konstruktywnych i prawdziwych kontaktów. W takich społeczeństwach różnorodność postrzega się jako zagrożenie, a na tym tle rodzą się uprzedzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji (Sielatycki 2004, s. 12).

W literaturze przedmiotu wymieniane są różne modele wielokulturowości, w tym model komunikacji pozytywnej ukierunkowany na trwalsze i bliższe więzi. Ten model jest punktem wyjścia do konstrukcji społeczeństwa międzykulturowego, a więc takiego, „(...) w którym różnorodność traktuje się jako jeden z pozytywnych «aktywów» służących rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu. Społeczeństwo, które cechuje wysoki poziom interakcji

społecznej i wzajemne poszanowanie wartości, tradycji i norm” (Sielatycki 2004, s. 12). Ten model wspólnoty komunikacyjnej postulowany jest w

niemal wszystkich formułowanych dziś modelach pożądanego multikulturalizmu obecnych w dokumentach międzynarodowych: ONZ, UNESCO, Rady Europy i Unii Europejskiej. Rekomendacje w nich zawarte są zalecane jako najwyższy i najbardziej «politycznie poprawny» standard demokracji, która chce uczynić ludzi obywatelsko równymi nie czyniąc ich jednak kulturowo podobnymi (Krzysztofek 2003, s. 81).

Mniejszość postrzegana jest tu jako „odmienna – interesująca – stymulująca (fascynująca)” (Krzysztofek 2003, s. 81). Jako ci, którzy „pomocni [są] w rozumieniu człowieka, otoczenia i świata”, którzy są „potrzebni”, jak „przyjacieli” (Krzysztofek 2003, s.81 i dalsze). Integracja przebiega na podstawie obywatelstwa i może mieć dwojaki charakter: (1) polityczny, w tym formalno-prawny generowany przez państwo i jego instytucje oraz (2) obywatelski inicjowany przez wspólnoty etniczne, narodowe, mniejszościowe, większościowe, mieszane, a także transkulturowe (Krzysztofek 2003, s. 81 i dalsze). Oczywiście idealnie jest, gdy proces integracji inicjowany jest i stymulowany zarówno przez państwo, jak i obywateli, zarówno przez większość, jak i mniejszość. Wtedy też mówimy nie o tolerancji, ale o akceptacji.

W naszych badaniach zwróciliśmy uwagę na wielokulturowy potencjał i międzykulturowy deficyt treści zawartych w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się historii.

Pogłębiona analiza ilościowo-jakościowa treści równościowych w podręcznikach do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki

Na tym etapie badań zastosowaliśmy badania jakościowe w odniesieniu do wybranych podręczników (zob. tab. 1. Lista analizowanych podręczników do historii, historii i społeczeństwa i plastyki). Badaniem objęliśmy ich: (1) warstwę wizualną wraz z podpisami i odniesieniami do tekstu głównego (analiza historyczno-dydaktyczna); (2) tekst główny i poboczny (studia przypadku), uwzględniając specyfikę badanych narracji ze względu na postulat uczenia się międzykulturowego.

Tabela 1. Lista analizowanych podręczników do historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki

Historia, I klasa szkoły ponadgimnazjalnej
<ol style="list-style-type: none"> 1. B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak (2012), <i>Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych</i>, Warszawa: WSiP; 2. Z.T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając (2012), <i>Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy</i>, Toruń: SOP Oświatowiec; 3. J. Ustrzycki (2012), <i>Ciekawi świata. Historia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i>, Gdynia: Operon; 4. S. Roszak, J. Kłaczek (2012), <i>Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i>, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era; 5. S. Zając (2012), <i>Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy</i>, Toruń: SOP Oświatowiec; 6. D. Stola (2012), <i>Historia. Wiek XX. Zakres podstawowy</i>, Warszawa: WS PWN; 7. A. Brzozowski, G. Szczepański (2012), <i>Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006</i>, Warszawa Stentor; 8. R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński (2012), <i>Po prostu historia</i>, Warszawa: WSiP.
Historia i społeczeństwo, II i III klasa szkoły ponadgimnazjalnej
<ol style="list-style-type: none"> 1. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda (2013), <i>Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory, Podręcznik, Liceum i technikum</i>, Warszawa WSiP; 2. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda (2013), <i>Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzani, Podręcznik, Liceum i technikum</i>, Warszawa: WSiP; 3. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda (2013), <i>Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina, Podręcznik, Liceum i technikum</i>, Warszawa: WSiP.
Plastyka
<ol style="list-style-type: none"> 1. W. Sygut, M. Kwiecień (2012), <i>Lubię tworzyć. Plastyka, klasa IV szkoły podstawowej</i>, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.; 2. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska (2012), <i>Ale plastyka! Kolor, kształt, forma, Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej (kl. 4–6)</i>, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN; 3. J. Lukas, K. Onak (2011), <i>Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klas 4–6</i>, Warszawa: Nowa Era; 4. K. Czernicka (2010), <i>Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum, klasy 1–3, Plastyka</i>, Gdynia: Operon; 5. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska (2010), <i>Kraina sztuki. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum</i>, Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Szkolne PWN; 6. D. Stępień, W. Sygut (2003), <i>Sztuka w zasięgu ręki. Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum, cz. 1</i>, Kielce: MAC Edukacja; 7. J. Gumuła (2009), <i>W tym cała sztuka. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum</i>, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.

Źródło: opracowanie własne.

Historia

Wybór podręczników do nauczania/uczenia się historii w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej podyktowany był zakresem chronologicznym tychże – są to podręczniki do dziejów najnowszych po roku 1918. Przedmiot ten realizowany był (w obliczu kolejnej reformy edukacji z roku 2017) we wszystkich typach szkół w tym samym wymiarze 60 godzin w cyklu kształcenia, co dawało szansę na pogłębiony wykład treści, na pracę własną uczniów i ich aktywny udział w konstruowaniu obrazów przeszłości oraz ich interpretacji i ocen przy wykorzystaniu nie tylko podręcznika, lecz także różnorodnych i powszechnie dostępnych źródeł wiedzy historycznej (kompetencje kluczowe, w tym informatyczne i obywatelskie – myślenie krytyczne, aktywny udział w życiu szkoły i społeczności lokalnej).

Na pierwszym etapie badania dokonaliśmy ilościowej analizy treści podręczników ze względu na następujące kategorie analityczne: (1) przedstawiciele/przedstawicielki innych ras; (2) przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie pojedynczo; (3) przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie zbiorowo; (4) przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych pojedynczo; (5) migranci/migrantki pojedynczo; migranci/migrantki zbiorowo ze względu na ilościowy i jakościowy charakter narracji podręcznikowej.

Punktem wyjścia w tej części analizy uczyniliśmy materiał wizualny podręczników i dalej towarzyszącą mu narrację w tekście głównym i pobocznym. Występowanie poszczególnych postaci i zbiorowości w warstwie wizualnej podręczników odnotowaliśmy bez powtórzeń. Wyniki ilościowe badania zostały przedstawione w tabeli 2.

W ośmiu badanych przez nas podręcznikach (w szkole wybierany jest jeden z nich) w sumie występuje 138 przedstawień wizualnych przedstawicieli/przedstawicieli innych ras. W przewadze są to przedstawienia zbiorowe odnoszące się do „Innego” jako ofiary lub atrakcji (wiktyimizacja, egzotyzyzacja). W świetle narracji podręcznikowej ta zbiorowa ofiara doświadcza cierpień, traci życie, rzadziej przeciwstawia się złu, jeszcze rzadziej zwycięża, zwykle nie ma genealogii – brakuje opisu dokonań kręgu kulturowego, wspólnoty, z której ofiara się wywodzi, co np. umniejsza jej stratę, nie pokazuje, co „inny” wniósł do dorobku własnej i innych wspólnot. Z kolei walka o prawa człowieka i ich przestrzeganie są przedstawiane z punktu widzenia skutku tych działań i czołowych aktorów historycznych (jednostkowy podmiot sprawczy), a nie procesu

Tabela 2. Analiza jakościowo-ilościowa podręczników do nauczania/uczenia się historii (IV etap edukacyjny) według kategorii, jednostka analityczna – materiał wizualny + podpis odniesione do treści tekstu głównego podręcznika

Szkoła ponadgimnazjalna klasa I historia zakres podstawowy	
Kategoria analityczna	Liczba przedstawień wizualnych
Przedstawiciele/przedstawicielki innych ras	138
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie pojedynczo	421
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie zbiorowo	661
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych pojedynczo	349
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych zbiorowo	828
Migranci/migrantki pojedynczo	5
Migranci/migrantki zbiorowo	22

Źródło: opracowanie własne.

ustanawiania (odzyskiwania/przestrzegania) praw człowieka. Ponadto w narracji podręcznikowej za sukcesem stoją wybitne jednostki, a beneficjentami pozytywnych zmian są państwa i narody, często zresztą deklaratywnie, brakuje bowiem opisów życia codziennego i zmian, jakie istotnie dokonały się w życiu obywateli czy grup obywateli dzięki zawarciu porozumień, podpisaniu traktatów czy przepisom regulującym kwestię relacji mniejszości i większości.

Anonimowość, przedstawienia zbiorowe i wiktymizacja dotyczą też kwestii migracji i migrantów na przełomie wieków XIX, XX i XXI. Procesy migracyjne, jakkolwiek bogato reprezentowane w tekście głównym podręczników, w materiale wizualnym są ilustrowane w ośmiu podręcznikach przez 27 różnego typu obrazów. Średnio zatem w każdym z ośmiu podręczników reprezentacja wizualna dotyczy od jednego do dwóch obrazów. Zważywszy na fakt, że wiek XX jest określany też wiekiem migracji (jak pisze Andrzej Sakson, 2004, w wyniku przymusowych migracji w wieku XX domy straciło blisko 100 mln ludzi, w tym w Europie ok. 50 mln), to skromne przedstawienie ich historii wydaje się nie przystawać ani do posiadanej przez nas wiedzy historycznej (historiografia), ani do przekonania o wysokiej randze migracji

w dziejach najnowszych, ani do współczesnych doświadczeń młodych Polek i Polaków czasowych lub trwałych migrantów korzystających z możliwości kształcenia i pracy na terenie Unii Europejskiej. W świetle szkolnej narracji podręcznikowej historyczną Polskę, Europę i świat przemierzają przede wszystkim masy kobiet, dzieci i starców, deportowanych, migrantów ekonomicznych. Ich historia jest opowiedziana z perspektywy rządzących, w tym bardzo często sprawców ich nieszczęść, wielokrotnie imiennie przywoływanych zarówno w tekście głównym, jak i w materiale wizualnym. W wybranym podręczniku do historii aż 12 razy powtórzono nazwisko i/lub wizerunek Stalina, 7 razy Hitlera, 4 razy Lenina, 4 razy Mussoliniego. W tym samym podręczniku np. Churchill i Roosevelt mają po 5 wskazań, De Gaulle – 2, a Irena Sendlerowa – 1 (Ustrzycki 2012). Taka strategia narracyjna, jakkolwiek motywowana historiograficznie, ma ogromną moc perswazyjną, a pozbawiona refleksji aksjologicznej działa jak „ukryty program”, o którym piszą autorki *Niegodnych historii...*, że są to „niezaplanowane” efekty i konsekwencje uczęszczania do szkoły (Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2015, s. 15–16; Jackson 1968).

Najpoważniejszy deficyt szkolnej narracji podręcznikowej dotyczy jednak przedstawień relacji między wieloma różniącymi się aktorami historycznymi, przy jednoczesnym wyraźnym i systematycznym ujmowaniu dziejów najnowszych jako historii narodowych, a relacji między aktorami przede wszystkim jako konfliktów. Tę tendencję, wynikającą z przyjęcia przez autorów podręczników perspektywy dziejów politycznych dwudziestowiecznej Europy, przełamują tylko nieliczni autorzy/autorki podręczników. Przykładem dwóch różnych ujęć kwestii konfliktu/współpracy jest tekst jednego z ciekawszych podręczników do historii wydanych do tzw. nowej podstawy programowej przez PWN. Treść wspomnianego podręcznika prześledziliśmy w związku z językiem opisu historii Europy i świata tuż po zakończeniu I wojny światowej oraz rozpadu bloku wschodniego po 1989 roku (tab. 3).

W tym i innych podręcznikach do historii brakuje ujęć mikrohistorycznych – przedstawień i analiz złożonych relacji kształtowanych przez odmienne narodowość i obywatelstwo z perspektywy jednostki, migrantów w ich związkach z ojczyzną własną i nową, społeczności regionalnych włączanych do organizmów państwowych wrogich lub przyjaznych ich pierwotnym ojczyznom, małżeństw i rodzin mieszanych, sposobów pokonywania różnic kulturowych w tych rodzinach, historii życia na pograniczach itd. Słowem brakuje przykładów małych „demokracji performatywnych”, by posłużyć się pojęciem zaproponowanym

Tabela 3. Język konfliktu/współpracy w wybranym podręczniku do nauczania/uczenia się historii. Analiza kategorii kluczowych (kluczowych pojęć historycznych organizujących narrację)

Rozdział podręcznika	Kategorie kluczowe	
	relacje ukierunkowane na rozwiązywanie problemów i współpracę	relacje ukierunkowane na wzrost napięcia i konflikt
W rozdziale „Między wojną a kruchym pokojem” kategorie opisujące relacje społeczeństw wielokulturowych ujęte zostały za pomocą następujących kategorii	„kruchy pokój”, „traktat pokojowy”, „sojusznicy”, „plebiscyty”, „terytoria mandatowe”, „ład wersalski”, „niepodległość państw”, „nowy porządek”, „nowe państwa”, „zasada samostanowienia narodów”, „Liga Narodów”, „pokojowe rozwiązywanie sporów”, „wspólne przeciwstawianie się agresji”*	„sprzeczne interesy i zapartywania poszczególnych państw”, „sprawy wojny”, „utrata ziem na rzecz sąsiadów”, „napięcia między różnymi grupami narodowościowymi”**.
W rozdziale dotyczącym rozpadu bloku wschodniego pt. „Nowa mapa Europy, nowy porządek świata” kategorie opisujące relacje społeczno-kulturowe odnoszą się do:	„przewycięzenie podziału Europy”, „aksamitna rewolucja”, „aksamitny rozwój”, „porozumienie z Dayton”, „kruchy pokój w Kosowie”, „międzynarodowe siły pokojowe”***.	„wzajemne nienawiści i lęki”, „spirala nienawiści i odwetu”, „czystki etniczne”, „rozpad Jugosławii”, „krwawe czystki etniczne”, „zbrojna interwencja w odległych zakątkach świata”, „radykalne organizacje muzułmańskie”, „interwencja w Afganistanie”, „zagrożenie terrorystyczne”, „wojna w Iraku”****.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Stola (2012), * s. 6–10, ** s. 6–10; *** s. 222–228, **** s. 222–228.

przez Elżbietę Matynię (2008) na opisanie procesów społecznych i politycznych mediacji w ogarniętych kryzysem rejonach świata i Polski, w wymiarze lokalnym i regionalnym, sąsiedzkim, rodzinnym, jednostkowym, gdzie wielkie polityczne konflikty kończyły się osobistym dramatem poszczególnych osób, gdzie jednak także obowiązywały odmienne od oficjalnych strategie i taktyki zarządzania konfliktem.

W świetle założeń edukacji międzykulturowej wskaźnikiem tolerancji współczesnych Europejczyków jest nasz stosunek do Żydów i Romów. W deklaracji krakowskiej Rady Europy z roku 2000 mowa jest o tzw.:

umiejętnościach międzykulturowych (...) w sferze relacji osobistych i komunikowania się nie tylko poprzez nauczanie języków obcych, lecz także poprzez propagowanie pojęcia ludzkiej godności, odpowiedzialności w wymiarze społecznym, tolerancji, solidarności i zasad demokracji; edukacji dla mniejszości związanej z migracją oraz dla innych mniejszości narodowych, w tym Romów; działania edukacyjne, w szczególności w kształceniu nauczycieli, w celu przeciwdziałania powtórzeniu się zbrodni przeciw ludzkości (Sielatycki 2004, s. 12).

Włączenie historii „innego”, w tym przypadku historii Żydów, do szkolnej narracji podręcznikowej, jest w Polsce przedmiotem troski dydaktyków i historyków od połowy lat 90. XX wieku. Stąd systematyczny przyrost udziału tej historii w polskich podręcznikach, w tym wiele dobrych praktyk (tab. 4) w tym względzie. Z drugiej strony tylko w jednym analizowanym podręczniku znalazło się obszerniejsze omówienie okupacyjnej historii Romów, zaznaczone dodatkowo w tytule podrozdziału (Zajac 2012, s. 119–124). W pozostałych podręcznikach albo w ogóle nie ma mowy o Romach, albo są to pojedyncze zdania.

Dla ilustracji zmian, jakie zaszły w polskich podręcznikach w związku z historią społeczną Polaków i Żydów obywateli polskich, prześledziliśmy i porównaliśmy osiem podręczników w dwóch modułach tematycznych dotyczących opisu społeczeństwa polskiego okresu II Rzeczypospolitej oraz losu Żydów obywateli polskich podczas okupacji hitlerowskiej. Konkluzje zostały zawarte w tabeli 4.

Przytoczona analiza wskazuje z jednej strony na ukierunkowanie autorów i autorek podręczników do historii na międzykulturowe uczenie się. Z drugiej zaś pokazuje jednak nieliczne, ale dostrzegalne deficyty w zakresie kształtowania wspomnianych wyobraźni historycznej i empatii. Ponadto, jakkolwiek obszerna, polsko-żydowska historia społeczna w latach 1918–1945 zawiera wiele stwierdzeń ogólnych i stereotypowych przedstawień relacji między obu wspólnotami, zwłaszcza w momentach krytycznych (kryzys ekonomiczny, okupacja, terror, Zagłada). Wziąwszy pod uwagę badania opinii społecznej dotyczące systematycznego wzrostu sympatii Polaków do Żydów można, choć

Tabela 4. Relacje polsko-żydowskie w świetle szkolnej narracji podręcznikowej.
Analiza porównawcza

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
Społeczeństwo II Rzeczypospolitej 1918–1939	<ul style="list-style-type: none"> – we wszystkich podręcznikach mowa jest o znaczącym udziale mniejszości żydowskiej w polskim społeczeństwie dwudziestolecia międzywojennego, a jej historia przedstawiona jest na tle relacji z innymi mniejszościami; – we wszystkich podręcznikach wskazuje się na pogorszenie stosunków polsko-żydowskich na skutek: kryzysu gospodarczego końca lat 20. XX wieku oraz narastania nastrojów nacjonalistycznych w latach 30. ubiegłego stulecia; – z różną intensywnością wyjaśnia się, że Żydzi różnili się znacząco od Polaków wyznaniem i językiem (w dwóch podręcznikach mowa jest wprost o braku bliskich relacji, w jednym o wyłącznie gospodarczych relacjach obu grup): Jak pisze autor podręcznika: „Żydzi żyli przeważnie w swoim środowisku i kontakty utrzymywali na płaszczyźnie gospodarczej”, mimo że część Żydów, zwłaszcza dobrze wykształconych była zasymilowana, „nie traktowano ich jako Polaków” (Ustrzycki 2012, s. 40–47); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o tym, że Żydzi zamieszkiwali miasta i miasteczka, że trudnili się handlem i rzemiosłem, że zasymilowani Żydzi pełnili kluczową rolę w społeczeństwie II RP jako lekarze i prawnicy, a w dalszej kolejności intelektualści i artyści; – w jednym z podręczników fotografia ortodoksyjnego Żyda opatrzona została zadaniem, a mianowicie jak przywiązanie Żydów do tradycji wpływało na ich asymilację (Brzozowski, Szczepański 2012, s. 42–44); – w wybranych podręcznikach mowa jest o zawiści Polaków i stereotypowym postrzeganiu przez nich polskiej społeczności żydowskiej: Społeczność żydowska: „odgrywała znaczącą rolę w życiu gospodarczym (...) sytuacja ta budziła zawiść i zarzuty o utrudnianie ludności polskiej awansu życiowego (...) do konfliktów dochodziło często na uczelniach wyższych, gdzie młodzież żydowska stanowiła duży odsetek słuchaczy (ok. 24–28 proc.) (...) niektóre środowiska propagowały bojkot sklepów żydowskich” (Burda i in. 2012, s. 101–104); – wszędzie podkreśla się brak udziału państwa polskiego w praktykach ograniczania praw Żydów, a jednocześnie o wspieraniu przez II RP syjonistów i migracji Żydów do Palestyny, wyjątkiem jest podręcznik, gdzie zwrócono uwagę na przyzwolenie Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego dla „gett ławkowych” na polskich uczelniach (Ustrzycki 2012, s. 40–47); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o <i>numerus clausus</i>, a w pięciu na osiem także o „getcie ławkowym”;

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
Społeczeństwo II Rzeczypospolitej 1918–1939	<ul style="list-style-type: none"> – tylko w jednym podręczniku podjęto próbę przedyskutowania decyzji o <i>numerus clausus</i>, angażując uczniów w problem przez reprodukcję fragmentów dyskusji na tzw. forum historycznym (Internet) (Brzozowski, Szczepański 2012, s. 42–44); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o narastającym w II Rzeczypospolitej antysemityzmie, o powstaniu nacjonalistycznych ugrupowań i ich udziale w prześladowaniu Żydów, w tym o propagandzie antysemickiej w prasie prawicowej; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o bojkocie handlu i rzemiosła żydowskiego w Polsce, o niszczeniu sklepów, ale także przemocy fizycznej i udziale Polaków w pogromach, w jednym podręczniku wymienia się ataki na polskich twórców pochodzenia żydowskiego, w tym na Antoniego Słonimskiego i Juliana Tuwima (Ustrzycki 2012, s. 40–47); – w dwóch podręcznikach mowa jest o nastrojach antysemickich także wśród ludności ukraińskiej zamieszkującej terytorium II RP, wskazując na przyczynę, jaką były komunistyczne i prosowieckie sympatie Żydów; – w wybranych podręcznikach szczegółowo opisano polityczne, kulturalne, społeczne i religijne wspólnoty żydowskie w Polsce międzywojennej, tylko w jednym podręczniku mowa jest o Żydowskim Instytucie Naukowym i teatrze (Kozłowska, Unger, Zajac 2012, s. 78–79), zasadniczo jednak niewiele miejsca poświęca się na opis i dokonania kultury żydowskiej, na żydowską religijność oraz wyjaśnienie na czym polegała; – niezwykle rzadko pojawiają się w podręcznikach próby pogłębionej analizy zjawiska antysemityzmu, nie operacjonalizuje się historii II Rzeczypospolitej w kontekście różnic i konfliktów kulturowych, takich jak wielokulturowość, dystans społeczny itd. Na tym tle bardzo pozytywnie wyróżnia się podręcznik PWN, gdzie autor zakreslił szerszą perspektywę relacji polsko-żydowskich w międzywojniu, stawiając pytanie, czy II RP była „państwem narodowym czy narodowościowym”. I charakteryzując społeczność żydowską jako „bardzo zróżnicowaną” wewnętrznie ze względu na narodowość, język, wyznanie, wskazuje zarazem, że język polski był ojczystym wielu Żydów, że w kontaktach posługiwali się oni językiem polskim lub ukraińskim, między sobą w jidysz, a we wspólnocie religijnej hebrajskim oraz że „konflikty społeczno-gospodarcze nakładały się na narodowościowe spory między polskim chłopem i żydowskim kupcem”. Dodał też, że niechęć do Żydów była „dodatkowo podsycana przez partie nacjonalistyczne”. Rozdział o historii Żydów w II RP w kontekście bardzo zróżnicowanych relacji społecznych zilustrowano m.in. fotografią archiwalną z pogromu w Mińsku Mazowieckim, w podpisie znalazła się informacja o gecie ławkowym, o oczernianiu Żydów w prasie prawicowej, o nawoływaniu do nienawiści i przemocy, o atakach na żydowskie domy, sklepy, o zabitych i rannych (Stola 2012, s. 37–42);

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
Społeczeństwo polskie pod okupacją niemiecką i sowiecką	<ul style="list-style-type: none"> – w części poświęconej historii społecznej Żydów i Polaków pod dwiema okupacjami 1939–1945 zwraca uwagę powtórzona we wszystkich podręcznikach informacja o zróżnicowanych postawach Polaków wobec eksterminacji Żydów, w tym Zagłady: <ul style="list-style-type: none"> „stosunek Polaków do eksterminacji Żydów był zróżnicowany; zdarzały się akty wrogości czy kolaboracji z okupantem («szmalcownictwo»), co miało doprowadzić do wydania ukrywających się Żydów; powszechna była obojętność, wynikająca z poczucia obcości, duża liczba Polaków, szacowana na kilkaset tysięcy, w odruchu bezinteresownej pomocy starała się udzielać pomocy Żydom” (Burda i in. 2012, s. 179–190); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o obojętnym stosunku Polaków do tragedii Żydów, we wszystkich mowa jest także o szmalcownikach, w trzech podręcznikach znalazły się odwołania do historii Jedwabnego, w jednym także do Radziłowa: <ul style="list-style-type: none"> „najbardziej przerażające mordy dokonane zostały w dwóch podlaskich miejscowościach: Jedwabnem i Radziłowie, na początku lipca 1941 roku Polacy żywcem spalili kilkuset Żydów” (Zajac 2012, s. 119–124); – w jednym z podręczników podjęto ocenę moralną negatywnych postaw Polaków, Litwinów i Ukraińców wobec Żydów: <ul style="list-style-type: none"> „zanik norm moralnych doprowadził do tego, że w pogromach brała udział ludność polska, litewska i ukraińska. Niemcy wykorzystywali dawne antagonizmy i inspirowali do takich działań” (Burda i in. 2012); – autorzy podręczników wskazują na niemieckie inspiracje do mordów na Żydach, podobnie jak na walkę Polskiego Państwa Podziemnego ze szmalcownikami, wymienia się także Zofię Kossak-Szczucką oraz Wandę Krachelską-Filipowicz w związku z powstaniem i działalnością Rady Pomocy Żydom „Żegota” w RRP na Kraj; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o Irenie Sendlerowej i 2500 dzieciach żydowskich, które uratowała (na marginesie także o medalu Sprawiedliwy wśród Narodków Świata); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o Janie Karskim i jego misji poinformowania aliantów o sytuacji Żydów na ziemiach okupowanych przez Niemcy; – w dwóch podręcznikach mowa jest o polskich rodzinach: w jednym – Ulmów (Dolecki, Gutowski, Smoleński 2012, s. 208–216), a drugim – Kowalskich z Ciepłowa (Kozłowska, Unger, Zajac 2012, s. 98–99), którzy pomoc Żydom przypłacili życiem;

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
Społeczeństwo polskie pod okupacją niemiecką i sowiecką	<ul style="list-style-type: none"> – we wszystkich podręcznikach mowa jest o postawie polskiego kościoła i ukrywaniu dzieci w sierocińcach klasztornych, podobnie jak o wystawianiu fałszywych metryk chrztu; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o gettach, warunkach życia w gettach – przeludnienie, głód, terror, choroby, o organizacji gett z udziałem Żydów (policja, Judenraty), o powstaniu w getcie warszawskim, o samoorganizowaniu się Żydów – ŻOB, ŻOW, o bohaterach powstania, w tym o Marku Edelmanie; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o nazistowskich obozach koncentracyjnych na ziemiach polskich, o stratach ludzkich Żydów, w tym Żydów obywateli polskich w okresie okupacji; – we wszystkich podręcznikach Zagłada, choć pojawia się w kontekście polskiej historii społecznej, jest wpisana przede wszystkim w kontekst europejski; – wśród zadań dla uczniów zwłaszcza dwa zaproponowane w dwóch podręcznikach zasługują na uwagę: <ul style="list-style-type: none"> „W pierwszym z podręczników pojawia się pytanie, czy Holocaust był wyjątkowy, zadanie to obudowane jest tekstami źródłowymi, w tym odniesieniami do innych aktów ludobójstwa” (Kozłowska, Unger, Zajac 2012, s. 98–99). W drugim przypadku, zadaniu towarzyszy fotografia likwidacji getta, scena, gdy mieszkańcy opuszczają getto pod eskortą Niemców. Bohaterem fotografii jest mały chłopiec. Zadanie dla uczniów brzmi: „Spróbuj opisać przeżycia chłopca ukazanego na pierwszym planie” (Zajac 2012, s. 119–124); – w podręcznikach brakuje pogłębionych analiz motywów różnych postaw Polaków wobec Żydów (wyjątki opisano wcześniej), ale wszędzie te różne postawy i zachowania zostały opisane.

Źródło: opracowanie własne.

ostrożnie, wnosić, że nie miały udział w tej pozytywnej zmianie ma edukacja formalna, w tym szkolna edukacja historyczna. W ten sam sposób można tłumaczyć utrzymującą się wciąż na wysokim poziomie niechęć Polaków do Romów, których historia nie znajduje miejsca w szkolnej narracji podręcznikowej (Błuszkowski 2007, s. 97–99; *Stosunek do innych narodów* 2016).

Wybrane treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się historii i społeczeństwa na IV etapie edukacyjnym

Jak już wspominaliśmy, nieco inny charakter ma przedmiot „historia i społeczeństwo”, nauczany w II i III klasie szkoły ponadgimnazjalnej w klasach profilowanych niehumanistycznych. W założeniu, podczas dwuletniego okresu nauczania/uczenia się historii i społeczeństwa należy zrealizować cztery wątki tematyczne z dziewięciu przedstawionych do wyboru. Wyjątkiem jest temat „Ojczysty Panteon i ojczyste spory”, który po fali protestów, jakie przetoczyły się przez polskie miasta, związanych z wprowadzeniem przedmiotu historia i społeczeństwo do szkół ponadgimnazjalnych został uznany za wątek obowiązkowy (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 2012; Michalski, Napierała 2016, s. 308–309). Wątek ten włączyliśmy do analizy, gdyż wszyscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych wybierający przedmiot „historia i społeczeństwo” jeszcze przez dwa lata są zobligowani do jego zrealizowania. Dodatkowo wybraliśmy dwa wątki, które tematycznie odpowiadają analizowanym zagadnieniom, a mianowicie: *Swojskość i obcość* oraz *Europa i świat*. Wybraliśmy podręczniki wydane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, gdyż oficyna ta jako jedyna zaprezentowała cały komplet podręczników do wszystkich wątków tematycznych. Analizowane przez nas teksty są dziełem trojga autorów: Marcina Markowicza, Olgi Pytlińskiej i Agaty Wyrody. Podręczniki zostały wydane w 2013 i 2014 roku.

Wyniki analizy ilościowej warstwy wizualnej podręczników zostały zawarte w tabeli 5.

Wniosek ogólny, jaki wynika z zaprezentowanych danych, odnosi się do oddzielenia historii Polski, Polek i Polaków od historii innych krajów, innych etnosów i innych narodów. O ile w narracji tej Polacy ingerują w dzieje świata, o tyle perspektywa historii świata wyłącza właściwie obecność Polaków. W podręcznikach omawiających *Swojskość i obcość* (dodajmy, że przede wszystkim w odniesieniu do ziem polskich) relacje wzajemne w warstwie wizualnej są niemal niedostrzegalne. Całe spektrum relacji współbywania zostało przedstawione wyłącznie w tekście. Niezależnie jednak od perspektywy, w narracji wizualnej Polaków jest zawsze więcej niż przedstawicieli innych narodów i etnosów.

Bardzo interesująco przedstawiają się kategorie kluczowe wykorzystywane w tekście. Jest to cała gama różnego rodzaju pojęć, przedstawiających mniej i bardziej zaawansowane obszary relacji między grupami etnicznymi,

Tabela 5. Analiza jakościowo-ilościowa wybranych podręczników do nauczania/uczenia się historii i społeczeństwa (IV etap edukacyjny) według kategorii, jednostka analityczna – materiał wizualny + podpis odniesione do treści tekstu głównego podręcznika

Szkoła ponadgimnazjalna, klasa II–III, historia i społeczeństwo, zakres podstawowy	
Kategoria analityczna	Liczba przedstawień wizualnych
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie pojedynczo	$2/81^* = 83$
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie zbiorowo	$3/86 = 89$
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych pojedynczo	$35/27 = 62$
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych zbiorowo	$59/13 = 72$
Migranci/migrantki pojedynczo	0
Migranci/migrantki zbiorowo	$1/0 = 1$

* Wartości liczbowe oznaczają: przed ukośnikiem – liczba przedstawień w poszczególnych kategoriach w podręcznikach *Historia i społeczeństwo. Europa i świat* oraz *Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość*; za ukośnikiem – liczba przedstawień w poszczególnych kategoriach w podręczniku *Historia i świat. Ojczysty Panteon i ojczyste spory*; po znaku równości – zsumowane obydwie wartości.

Źródło: opracowanie własne.

narodowymi czy religijnymi. W tekście zostały wyjaśnione i wykorzystane między innymi następujące pojęcia: cywilizacja i różnice cywilizacyjne, ksenofobia, różnice kulturowe, uniwersalizm (religijny, polityczny), antyjudajizm, antysemityzm, tolerancja religijna, wieloetniczność, prześladowania, kolonizacja, imperializm, nacjonalizm, szowinizm, ksenofobia, rasizm, wielonarodowość, asymilacja narodowa, asymilacja państwowa, wielokulturowość, multikulturalizm, globalizacja, antyglobalizm, migracje globalne, pluralizm kulturowy, rasizm kulturowy, fundamentalizm religijny. Zdecydowana większość z nich została zastosowana w odpowiednim kontekście. Ukazano także aspekty związane z historycznym rodowodem konkretnych terminów, a ich współczesnym wykorzystaniem.

W podręczniku *Swojskość i obcość* interesująco przedstawiono mechanizmy powstawania różnorodnych stereotypowych obrazów „Innego”. Szczególnie ciekawie przedstawiają się one w odniesieniu do roli literatury czy – bardziej ogólnie – słowa pisanego w budowaniu społecznych obrazów świata. Autorzy

wielokrotnie podkreślają, że konkretny przekaz, np. o barbarzyńcach w oczach Rzymian, wynikał z konkretnych przyczyn społeczno-kulturowych. Mało tego, narracja podręcznikowa sprzyjała zwróceniu uwagi na zmienność tych obrazów i ich płynność historyczną. Podobnie omówiono obraz „Innego” w literaturze europejskiej w wiekach XVIII i XIX, kiedy to ukształtowały się stereotypowe obrazy mieszkańców innych kontynentów.

Pomimo jednak interesującego ujęcia i horyzontu teoretycznego, dwa podręczniki omawiające zagadnienie „Innego” budują uproszczony i niebezpieczny obraz relacji międzykulturowych. Po pierwsze, zawarty w nich został wyidealizowany przekaz o Rzeczypospolitej Obojga Narodów jako o państwie tolerancji religijnej i kulturowej. Niewątpliwie na tle ówczesnych standardów europejskich państwo to rysowało się jako wyspa tolerancji, jednak wyraźnie trzeba zaznaczyć, że tolerancja ta dotyczyła w większości szlachty oraz że odnosiła się do obszarów wyjętych spod władzy królewskiej, a zatem do dóbr prywatnych. Okres tolerancji w Polsce w epoce nowożytnej to około 70–80 lat względnego pokoju religijnego. Po wojnach szwedzkich w połowie XVII wieku nastroje zdecydowanie się odwróciły i już nigdy nie powrócono do dawnych zasad. W podręcznikach zaś okres nowożytny jest rysowany jako czas, w którym panowała nie tylko tolerancja religijna, lecz także etniczna i narodowa oraz społeczna. Są to obrazy nieuprawnione, wynikające z rozszerzenia zjawiska występującego wyłącznie w obszarze religii na inne obszary życia.

Podobnie kłopotliwa pod względem relacji międzykulturowych jest narracja opisująca II Rzeczpospolitą. Państwo to było typowym wieloetnicznym tworem okresu międzywojennego, zbudowanym na zasadzie zagwarantowanego prawnie poszanowania mniejszości narodowych. W podręczniku *Swojskość i obcość* grupy mniejszościowe zostały (przynajmniej w warstwie wizualnej) przedstawione jako ciekawostki folklorystyczne (np. s. 80–81). Nie ma tam informacji o relacjach między narodami, o małżeństwach wieloetnicznych, o przyjaźniach między osobami różnych narodowości, o wspólnych interesach i przedsięwzięciach gospodarczych. W narracji podręcznikowej kwestia identyfikacji narodowej urasta do podstawowego elementu budującego tożsamość. Inaczej mówiąc, zapewne nieświadomie, podręczniki wzmacniają nacjonalistyczne przekonanie o pierwszorzędnej roli czynnika narodowego w kształtowaniu tożsamości.

Po drugie, o czym już częściowo była mowa, sfera konfliktowych i tragicznych kontaktów oraz spornych obszarów albo została przeniesiona w przeszłość, albo do obszarów odległych od granic Polski. Po lekturze podręczników odnosi się wrażenie, że całe zło wynikające z etnicznych, nacjonalistycznych

czy religijnych doktryn już się wydarzyło i że żyjemy w świecie wolnym od tego typu zagrożeń. Optymistyczne rozdziały poświęcone współczesnym odmianom multikulturalizmu czy globalizmu „zaczarowują” rzeczywistość i wprowadzają nieprawdziwy obraz świata. Wprawdzie ten optymistyczny obraz jest nieco osłabiony przez rozdziały wskazujące na potencjalne zagrożenia wynikające z nieskutecznego procesu asymilacji kulturowej, ale zagrożenia te są ukazywane jako bolączka, która nie dotyczy społeczeństwa polskiego. Rozdziały te pisane były wprawdzie przed zdecydowaną zmianą nastrojów wobec imigrantów w końcu 2015 roku, co stanowi pewne wyjaśnienie braku wrażliwości ich autorów na notowany w badaniach społecznych wzrost nastrojów ksenofobicznych wśród młodych Polaków, ale zarazem pokazuje, że „odesłanie w przeszłość przeszłości” konfliktów na tle narodowym, etnicznym, rasowym czy religijnym zwalnia zarówno nauczycieli, jak i uczniów od odpowiedzialności za teraźniejszość i najbliższą przyszłość. Nie uczy też empatii i nie kształtuje wyobraźni historycznej jako źródła współczesnych postaw młodych Polaków w obliczu kryzysu migracyjnego. W warstwie wizualnej problemy te są niemal niedostrzegalne.

Jako przykład dobrych praktyk można wskazać podpis pod ilustracją przedstawiającą szwalnię w Chinach (*Europa i świat*, s. 98), w którym przedstawiono złożony problem funkcjonowania zakładów wytwórczych zachodnich marek w krajach azjatyckich i afrykańskich. Do tej grupy można także włączyć podpis pod ilustracją przedstawiającą osiemnastowieczny obraz Żyda porwijącego chrześcijańskie dziecko (*Swojskość i obcość*, s. 31), odwołujący się do historycznych korzeni antyjudazmu i antysemityzmu oraz pozwalający uczniowi krytycznie zinterpretować współczesny kontekst antyżydowskich stereotypów.

Wybrane treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się plastyki w zakresie historii sztuki na II i III etapie edukacyjnym

Specyfika plastyki, przedmiotu nauczanego w szkole podstawowej i gimnazjalnej, spowodowała uproszczenie kategorii analitycznych, jakimi posłużono się w analizie ilościowej w stosunku do przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo. W przypadku analizy ilościowej pod uwagę wzięto przedstawienia wizualne (zazwyczaj reprodukcje dzieł, ale także fotografie, rysunki, szkice) oraz

tekst główny podręczników, jakościowo – również materiał wizualny i tekst główny, ale i podpisy pod ilustracjami, polecenia/ćwiczenia/zadania itp.

Wyniki analizy ilościowej wybranych podręczników przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Analiza jakościowo-ilościowa podręczników do nauczania/uczenia się plastyki/sztuki) II i III etap edukacyjny wg kategorii, jednostka analityczna – materiał wizualny +podpis odniesione do treści tekstu głównego podręcznika

Szkoła podstawowa i gimnazjum, plastyka, zakres podstawowy	
Kategoria analityczna	Liczba przedstawień wizualnych i tekst główny
Przedstawiciele/przedstawicielki innych ras	9
Przedstawiciele/przedstawicielki) narodowość/obywatelstwo polskie	72
Przedstawiciele/przedstawicielki) innych grup etnicznych i narodowych (pochodzenie)	64
Migranci/migrantki)	4

Źródło: opracowanie własne.

Plastyka, z jednej strony, dedykowana jest zagadnieniom teoretycznym (związanym z charakterystyką różnych dziedzin działalności artystycznej, jak np. malarstwo, grafika, rzeźba), z drugiej natomiast jest w zasadzie historią sztuki, ukazującą sztuki plastyczne/wizualne na przestrzeni dziejów (od prehistorii do współczesności). Już choćby ta ostatnia cecha pozwalałaby oczekiwać znacznej różnorodności, zarówno w odniesieniu do artystów/artystek reprodukowanych dzieł, jak i postaci będących tematem przedstawień. Tymczasem plastyka i jej dzieje jawią się jako sztuka przede wszystkim „białego” człowieka, mężczyzny, Europejczyka. Owszem, pojawiają się nazwiska, które być może skojarzą się uczniom/uczennicom z np. Chinami, zazwyczaj jednak autorzy/autorki podręczników nie informują wprost o np. etnicznej przynależności, pozostawiając te kwestie w sferze domysłów. Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do migracji i migrantów (bo migrantek nie spotykamy) – uczniowie/uczennice spotykają się z 4 (!) reprezentantami migrujących artystów (B. Berrecci, F. Florentczyk, W. Stwosz, P. Gauguin – zaznaczmy, że autorzy zazwyczaj wspominają o tym, skąd dokąd przemieszczali się ci twórcy), wzięwszy jednak pod uwagę fakt, że wędrówka stylów w sztuce (jak i szerzej – kultur jako takich) odbywała się wraz z wędrówkami, przemieszczaniem się, „stapianiem” artystów

(i artystek) – szkoda, że ten istotny aspekt jest pomijany. Ilustrować to może reprodukcja obrazu Marca Chagalla, której towarzyszy informacja, że „Artysta często sięgał do motywów związanych z folklorem, zwłaszcza białoruskim i żydowskim” (Czernicka 2010, s. 107) – ten najważniejszy fakt dla odbioru i zrozumienia onirycznego charakteru dzieł malarza pojawia się jednak przypadkowo, bez wyjaśnienia pochodzenia artysty, wspomnienia świata, w którym dorastał i który „zabrał ze sobą” do Paryża.

Analiza jakościowa zawartości podręczników do plastyki potwierdza i pogłębia zaprezentowane wnioski. Historia sztuki to historia większości, ujęta stereotypowo, gdzie „Inność” (rozumiana jako, przede wszystkim, odmienność etniczno-kulturowa) pozostaje cały czas innością, folklorem, ciekawostką. Niekiedy autorzy zdają się zauważać uogólnienia, z jakimi „podchodzi się” np. do judaiców – proponując, abyśmy przyjrzeni się „kulturze ludzi znanych bardziej ze swojej religii niż sztuki” (Stępień, Sygut 2003, s. 34–36) – reprodukując równocześnie Wieżę Dawida, Stare Miasto w Jerozolimie, Ścianę Płaczu, macewę, menorę. Nie rozwijają jednak tego wątku, nie tłumaczą powiązań i zależności pomiędzy tymi sferami. Co więcej, wątek ten poruszany jest w rozdziale „Orientalne cuda i osobliwości. Sztuka Bliskiego i Dalekiego Wschodu” – a więc kolejny przykład na swoisty europocentryzm. To „folklorystyczne” podejście autorów/autorek do kultur pozaeuropejskich, bazujące na schematach, utrwała je i reprodukuje. Przykładem niech będzie podpis pod fotografią: „Grupa północnoamerykańskich Indian w barwnych strojach. Zdjęcie zrobione podczas współczesnego festynu w Seattle (USA)” (Stępień, Sygut 2003, s. 68–75), gdzie Indianie padają ofiarą egzotyzacji kultury „Innego”. W tym samym podrozdziale odnajdujemy także polecenie dla uczniów, którym autorzy proponują wykonanie „ozdobnego totemu nawiązującego do barwnej kultury Indian” (Stępień, Sygut 2003, s. 75). Uderza tu przede wszystkim wizerunek płytki, przedmiotowy, utrwalany latami przez środki masowego przekazu.

Innym obrazem „Inności” (wynikającym być może z bezrefleksyjności autorki), ale bolącym ze względu na uprzedmiotowienie tym razem osób ciemnoskórych, jest ilustracja podpisana „Fotografia przedstawia dozownik na wodę pitną” (Czernicka 2010, s. 181). I choć dowiadujemy się, że chodzi o segregację rasową na południu USA w latach 60. XX w. – to chyba jednak nie dozownik, opatrzony napisem *for colored only*, ale pijący z niego ludzie są tu podmiotem; niefortunne natomiast nazwanie tego, co widzimy, sprawia, że wbrew intencji zreprodukowano tu uprzedmiotowienie czarnoskórych bohaterów przedstawianej historii. Europocentryzm pojawia się również w przypadku

komentarza do współczesnej fotografii ukazującej młode Japonki: prowokujący i ekscentryczny styl „ganguro, bardzo popularny wśród japońskich nastolatków, nie uchodzi za najbardziej gustowny. Farbowanie włosów na blond, silna opalenizna i upodobanie do różowego koloru, dają śmieszny, kiczowaty efekt” (Czernicka 2010, s. 60). Ten „bezgustowny, śmieszny i kiczowaty” trend to jednak szersze zjawisko, wynikające z buntu, chęci wyjścia poza schematy własnej tradycji i kultury ku specyficznym (bo również uschematyzowanym) wzorcom kultury przede wszystkim zachodnioeuropejskiej. O tym jednak czytelnik/czytelniczka podręcznika się nie dowie.

Obraz sztuki, twórców (twórczyń niemal nie spotykamy) dzieł egzemplifikujących rozmaite prądy/style czy techniki uprawiania sztuki, jaki wnoszą uczniowie/uczennice szkoły podstawowej, a potem gimnazjaliści/gimnazjalistki z kursu plastyki jest zatem, mimo niekiedy szumnych deklaracji autorów/autorek podręczników, mimo możliwości, jakie twórcom środków dydaktycznych dają bardzo ogólnie zarysowane w „Podstawie programowej” do plastyki na obu etapach edukacyjnych Treści/Cele szczegółowe – umożliwiające interpretację na wiele sposobów – bardzo skostniały. Owszem, w pewnym stopniu jest to obraz poprawny (jeśli za takowy uznamy chronologicznie ukazywane następstwo poszczególnych „epok” artystycznych). Należałoby się jednak zastanowić, czy „poszatkowanie” tej historii na problemy/zagadnienia (podobnie jak uczyniono to w przypadku omawianej wcześniej historii i społeczeństwa w szkole ponadgimnazjalnej), pozwalające dowolnie zmieniać perspektywę oglądu plastyki i wyjść poza kanonicznych artystów (dodając jednocześnie również artystki, które, wbrew obrazowi wyłaniającemu się z podręczników – jednak były...) nie byłoby alternatywą, w rozumieniu dobrych praktyk? Wydaje się, że ta zmiana optyki wpłynęłaby również na zmianę słownika piszących podręczniki, ku większej pokorze aksjologicznej i oderwaniu od myślenia stereotypizująco-uogólniającego.

Wnioski i rekomendacje

Francuski metodolog i dydaktyk historii Henri Moniot (2001) pisze, że historia już w definicji zaangażowana jest w społeczne zapotrzebowanie na nią, a włączona do obiegu społecznego staje się częścią zbiorowych wyobrażeń, swoistego recyklingu wiedzy naukowej. Nauczanie historii nie polega zatem wyłącznie na przekazie uzgodnionej przez historyków naukowej wiedzy na temat przeszłości,

ale jest złożoną praktyką włączania tej wiedzy w porządek świata społecznego, do którego należy i akademia, i szkoła (Moniot 2001, s. 71). Tak rozumiany status historyka i historii przypomina o odpowiedzialności historyków za społeczne skutki uprawiania historii i udostępniania wyników badań szerokiemu kręgowi odbiorców. Odpowiedzią, choć zapewne nie jedyną, może być tu poszerzenie pola refleksji i pytanie nie tylko o to, co się wydarzyło i dlaczego, lecz także o to, jak do tego dochodzimy, jak i z jakiej współczesnej perspektywy konstruujemy obrazy przeszłości oraz jaka wiedza, jakie motywy, oczekiwania, emocje, wyobrażenia i doświadczenia stoją za tymi konstrukcjami. Jest to jawny, w przeciwieństwie do ukrytego, program komunikowania rezultatów badań historycznych, tu zwłaszcza w szkolnym obiegu tej wiedzy. Historia jawi się wówczas zarazem i jako prawda wiedzy na temat przeszłości, i jako prawda ustanawiania aktualnych sensów tej wiedzy przez aktorów społecznych, w tym przypadku przez historyczki/historyków, a także dydaktyków historii, nauczycieli, a w końcu ucznia/uczennicę (zob. Skórzyńska 2013, s. 143–160; Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2015). Jakkolwiek współczesna dydaktyka historii w osobach jej badaczek/badaczy coraz śmielej dostrzega tę zmianę statusu historii, w tym historii szkolnej, to zarazem nie ma w tym względzie powszechnej zgody. Argumentem jest tu podzielane przez wielu przekonanie o wyższości historii szkolnej (unaukowanej) nad innymi społecznymi praktykami odniesień do przeszłości i przemilczanie faktu udziału państwa i obywateli w konstruowaniu programów szkolnej edukacji historycznej z innych niż tylko naukowa perspektyw. Tymczasem szkolna edukacja historyczna to „złożona gra”, jaka toczy się „między społecznymi potrzebami i inicjatywami” a historią historyków (Lautier, Allieu-Mary 2008).

Szkolna edukacja historyczna nie działa zatem w próżni, a uwikłana w sprzeczne postulaty naukowości i społecznego pożytku jest przedmiotem żywej dyskusji, napięć i sporów, które dotyczą zarówno środowisk akademickich i instytucji edukacyjnych, jak i polityków oraz przemysłu kulturowego. „Jakość tego sporu zależy tymczasem od stopnia demokratyzacji państwa i uobywatelnienia jego mieszkańców. Od umiejętności prowadzenia sporu na temat obowiązków i potrzeb wspólnoty, której racje to państwo reprezentuje” (Kałużna 2012; Wolff-Powęska 2013). Stąd postulat orientacji krytycznej, która nie tylko otworzyłaby dydaktykę na nowe nurty w humanistyce, lecz także usankcjonowałaby dobrze już widoczne w tej dziedzinie tendencje. Dydaktycy historii nie tylko bowiem badają uwarunkowania i przebieg procesu dydaktycznego, nie tylko formułują koncepcje uczenia się/nauczania historii, lecz także:

(1) przygotowują historyków do zawodu nauczyciela; (2) programują lub co najmniej konsultują podstawę programową i programy nauczania; (3) piszą podręczniki; (4) nauczają w szkołach; (5) inicjują badania eksperymentalne; (6) prowadzą szkoły i klasy akademickie oraz (7) animują wybrane formy kultury historii. W każdym przypadku działają oni na styku między poznawczym a tożsamościowym wymiarem historii jako jednej z wielu form społecznych odniesień do przeszłości oraz między teorią a praktyką edukacyjną. Szkolna narracja historyczna, w tym artystyczna, jest reprezentacją i konstrukcją, oznacza to, że dobór jej treści motywowany jest aktualnie ważnymi dla danej wspólnoty politycznej, narodowej, etnicznej wartościami i uniwersaliami. Jest ona źródłem identyfikacji grupowych (pamięć społeczna, historyczna), a niekiedy także indywidualnych. Wpisana w szkolny program kształcenia historycznego edukacja międzykulturowa podlega tym samym mechanizmom jej uspołeczniania (dydaktyzacji, stereotypizacji, upolitycznienia), które dotyczą samej historii. Dlatego ważne jest, byśmy pisząc podręczniki, zdawali też sobie sprawę z naszych własnych deficytów międzykulturowego uczenia się, podobnie jak szybko i trafnie wychwytywali dobre praktyki w tym względzie.

Na podstawie wysnutych wniosków rekomendujemy:

- odfetyszczowanie podręczników szkolnych jako głównego środka dydaktycznego i uwolnienie narracji historycznej od cech wykładowych i wyjaśniających na rzecz wprowadzenia szerokiego spektrum produktów kultury historycznej oraz wskazanie na poszukujący charakter zdobywania wiedzy;
- wprowadzenie jako równorzędnego elementu edukacji historycznej bogatej oferty produktów kultury historycznej w wersji cyfrowej wraz z nauką ich krytycznego przyswajania i krytycznego w nich uczestnictwa;
- zmianę proporcji między historią narodową i europejską a historią innych kontynentów z jednej strony i regionalną oraz lokalną z drugiej;
- przeniesienie akcentów z opisu wydarzeń, w tym postaw i zachowań aktorów historycznych, na **relacje** między nimi, na **zróźnicowanie** tych relacji w czasie i przestrzeni i ich analizowanie przez pryzmat motywów i skutków oraz zachowań i przekonań poszczególnych aktorów historycznych w kontekście kształtowania nie tylko wiedzy, lecz także wyobraźni historycznej i empatii uczennic i uczniów;
- odejście od fetyszycacji roli wielkich jednostek w dziejach oraz od antropomorfizacji bytów zbiorowych na rzecz **emancypacji**, tzw. zwykłych aktorów historycznych, których udział w rozwoju cywilizacyjnym, choć mało spektakularny, jest dziś niekwestionowany w historiografii;

- odejście od uproszczonych identyfikacji narodowych, etnicznych, religijnych aktorów historycznych na rzecz przedstawiania **złożoności tych identyfikacji**;
- wprowadzenie obok rozbudowanych wątków militarnych także historii działań ludzkich na rzecz **dialogu i współpracy**.

Bibliografia

- Błuszkowski Jan (2007), *Przemiany stereotypów narodowych w procesie transformacji systemowej w Polsce*, „Studia Politologiczne”, t. 11, 93–106.
- Brzozowski Andrzej, Szczepański Grzegorz (2012), *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006*, Warszawa: Stentor.
- Budzińska Justyna, Olędzka Maja, Śmiałowicz Katarzyna, Wenska Izabella (2016), Plastyka – raport przedmiotowy, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom III: *Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Budzińska Justyna, Skórzyńska Izabela (2012), Wystawy Instytutu Pamięci Narodowej. Polityka historyczna. Historia i pamięć, [w:] Andrzej Czyżewski, Sławomir N. Nowinowski, Rafał Stobiecki, Joanna Żelazko (red.), *Bez taryfy ulgowej. Dorobek naukowy i edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej 2000–2010*, Łódź: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział; s. 331–367.
- Burda Bogumiła, Halczak Bohdan, Józefiak Roman Maciej, Roszak Anna, Szymczak Małgorzata (2012), *Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa: WSiP.
- Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela (2015), *„Niegodne historii”? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela (2016), Historia szkolna. Historia kobiet?, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom I: *O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Choińska-Mika Jolanta, Lorenc Jakub, Mrozowski Krzysztof, Oniszczuk Aleksandra, Staniszewski Jacek, Starczynowska Klaudia (2014): Nauczyciele historii, [w:]

- Michał Federowicz, Jolanta Choińska-Mika, Dominika Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa: IBE.
- Czernicka Katarzyna (2010), *Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum, klasy 1–3*, Gdynia: Operon.
- Dolecki Rafał, Gutowski Krzysztof, Smoleński Jędrzej (2012), *Po prostu historia*, Warszawa: WSiP.
- Frydzińska-Świątczak Lidia, Marcinkowska Beata (2010), *Kraina sztuki. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum*, Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Frydzińska-Świątczak Lidia, Marcinkowska Beata (2012), *Ale plastyka! Kolor, kształt, forma. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej (kl. 4–6)*, Warszawa: WS PWN.
- Głowacka-Sobiech Edyta, Michalski Maciej, Napierała Anita, Skórzyńska Izabela (2016), *Historia – raport przedmiotowy*, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom III: *Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Gumula Jolanta (2009), *W tym cała sztuka. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
- Jackson Philip W. (1968), *Life in the Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Julkowska Violetta (2012), *Działalność edukacyjna IPN w latach 2000–2010*, [w:] Andrzej Czyżewski, Sławomir M. Nowinowski, Rafał Stobiecki, Joanna Żelazko (red.), *Bez taryfy ulgowej. Dorobek naukowy i edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej 2000–2010*, (2012) Łódź: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział.
- Kałużna Joanna (2012), *Państwowa, narodowa, społeczna, partyjna? Nauczanie historii w szkołach publicznych – studium przypadku*, „Przegląd Politologiczny” nr 3, 69–79.
- Klimowicz Anna (red.) (2003), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Kozłowska Zofia T., Unger Irena, Zając Stanisław (2012), *Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec.
- Krzysztofek Kazimierz (2003), *Pogranicza i multikulturalizm w rozszerzonej Unii*, „Studia Europejskie” nr 1.
- Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce* (2015), oprac. Ewa Bacia, Anna M. Gieniusz, Grzegorz Makowski, Filip Pazderski, Piotr Stronkowski, Bartłomiej Walczak, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lautier Nicole, Allieu-Mary Nicole (2008), *La didactique de l'histoire*, „Revue Française de Pédagogie”, 162, 95–131.

- Lukas Jadwiga, Onak Krystyna (2011), *Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klas 4–6*, Warszawa: Nowa Era.
- Markowicz Marcin, Pytlińska Olga, Wyroda Agata (2013a), *Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni. Podręcznik. Liceum i technikum*, Warszawa: WSiP.
- Markowicz Marcin, Pytlińska Olga, Wyroda Agata (2013b), *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory*, WSiP, Warszawa.
- Markowicz Marcin, Pytlińska Olga, Wyroda Agata (2013c), *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*, Warszawa: WSiP.
- Maternicki Jerzy (1986), *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa: PWN.
- Matusak Piotr (2003), *Zmiany w edukacji historycznej w III Rzeczpospolitej*, „Pro Memoria” 15.03–15.04.2003, nr 3(4), http://www.promemoria.pl/arch/2003_4/edukacja/edukacja.html (dostęp 12.06.2016).
- Matynia Elżbieta (2008), *Demokracja performatywna*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DWS.
- Michalski Maciej, Napierała Anita (2016), *Sfera prywatna w podręcznikach do „Historii i społeczeństwa” dla szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom I: *O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Moniot Henri (2001), *La question de la référence en didactique de l'histoire*, [w:] André Terrisse, Bruxelles (red.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, cyt. za: Nicole Lautier, Nicole Allieu-Mary (2008), *La didactique de l'histoire*, „Revue Française de Pédagogie”, 162.
- Płatos Beata (2013), *Najważniejsze kompetencje uczniów i ich miejsce w systemach edukacji. Wnioski z raportu Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie*, „Języki Obce w Szkole”, <http://jows.pl/sites/default/files/P%5%82atos.pdf> (dostęp 07.07.2016).
- Podstawa programowa przedmiotu Plastyka, II etap edukacyjny, klasy: IV–VI* (2009), [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 7: *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum; muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, Warszawa: MEN.
- Roszak Stanisław, Kłaczko Jarosław (2012), *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2012) z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, *Dziennik Ustaw*, 2012, poz. 977.
- Sajdak Anna (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Impuls.

- Sakson Andrzej (2004), *Migracje w XX wieku*, wersja elektroniczna referatu wygłoszonego podczas 17 Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie, <http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/sakson.pdf> (dostęp 07.08.2016).
- Sielatycki Mirosław (2004), Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole (w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej), [w:] Anna Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Skórzyńska Izabela (2013), *Historyk w świecie widowisk przeszłości*, „Rocznik Antropologii Historii”, nr 1, 143–160.
- Stępień Dariusz, Sygut Wojciech (2003), *Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum*, cz. 1, *Sztuka w zasięgu ręki*, Kielce: MAC Edukacja.
- Stola Dariusz (2012), *Historia wiek XX. Zakres podstawowy*, Warszawa: WS PWN.
- Stosunek do innych narodów* (2016), oprac. Małgorzata Omyła-Rudzka, CBOS, „Komunikat z Badań”, 53, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_053_16.PDF (dostęp 21.05.2016).
- Sygut Wojciech, Kwiecień Marzena (2012), *Lubię tworzyć. Plastyka, klasa IV szkoły podstawowej*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
- Tożsamość narodowa i postrzeganie praw mniejszości narodowych i etnicznych (2015), Komunikat z badań nr 106, Warszawa: CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_106_15.PDF (dostęp: 21.06.2016).
- Ustrzycki Janusz (2012), *Ciekawi świata. Historia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Gdynia: Operon.
- Wilkowski Marcin (2012), *Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej*, „Historia i Media”, <http://historiaimedia.org/2012/06/19/zwrot-cyfrowy-w-edukacji-historycznej/> (dostęp 24.08.2014).
- Wolff-Powęska Anna (2013), *Historia z recyklingu*, „Gazeta Wyborcza” 2013.11.08.
- Zajac Stanisław (2012), *Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec.

**THE STORIES OF THE „OTHER”.
INTERCULTURAL ASPECTS OF THE SCHOOL
HISTORICAL NARRATION IN THE LIGHT
OF THE RESULTS OF THE QUALITATIVE
RESEARCH OF POLISH SCHOOL BOOKS FOR
HISTORY (SUBJECTS: HISTORY; HISTORY AND
SOCIETY; VISUAL ARTS)**

SUMMARY

The main goal of this paper is to follow the way of presenting the intercultural context in selected history, history and society and art school books for secondary school level. The first part of the paper includes a discussion, based on statistical studies, regarding the relationship between Poles and the “Others” in the context of the collective historical consciousness. This discussion is presented in the context of continuous educational reforms of humanistic school subjects in Polish schools. The second part contains quantitative and qualitative analysis of selected school books in the context of intercultural education. The main part of the analysis includes the visual layer and selected analytical categories of the school books. The paper finishes with conclusions and recommendations for the future authors of school books in the context of the results of research and other studies (mentioned in the paper) of the school books.

KEY WORDS

school historical education, multiculturalism, school books

Prezentowana publikacja pt. *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna* stanowi II tom monografii poświęconej kryzysowi migracyjnemu. Tym razem koncentrujemy się na pedagogicznych i psychologicznych aspektach kryzysu uchodźczego. (...) W drugim tomie monografii proponujemy interdyscyplinarne spojrzenie na wyzwania, jakie niesie ze sobą współczesny kryzys uchodźczy ze szczególnym uwzględnieniem studiów teoretycznych, badań empirycznych, ekspertyz i rozwiązań metodycznych oraz praktyk mieszczących się w obszarze pedagogiki i psychologii. (...) Proponowane przez autorów oddziaływania pedagogiczne są adresowane do obydwu stron międzykulturowego spotkania, celem wsparcia procesu readaptacji uchodźców i integracji migrantów, którzy postanowili osiedlić się w Polsce. Projektowane oddziaływania uwzględniają także zróżnicowane charakterystyki uchodźców i migrantów (wiek, pochodzenie, wykształcenie), gdyż zaproszeni do współpracy przy publikacji pedagogzy specjalizują się w problemach edukacyjnych i wychowawczych dzieci cudzoziemskich i w pracy psychologicznej z osobami przynależącymi do różnych kultur z uwzględnieniem młodzieży i dorosłych cudzoziemców.

Ze Wstępu do II tomu

W ostatnim okresie problem migracji został rzeczywiście zdominowany i podporządkowany polityce bezpieczeństwa, głównie w kontekście narastającego terroryzmu. Obrona przed nim wyzwoliła i spowodowała, że zaczynamy funkcjonować w kulturze strachu przed innymi. Problemem jest niemoc w opanowaniu lęków, (...) wyzwalanie go i rozbudowywanie w kontekście niemożności opanowania napływu migrantów do Europy. (...) Uważam, że niniejsza publikacja bardzo dobrze wpisuje się w postulowane zapotrzebowanie społeczne i badawcze. (...) W wielu tekstach czytelnik znajdzie ciekawe poznawczo i metodycznie analizy i interpretacje, odwoływanie się do bogatej w tym zakresie literatury przedmiotu, porównania, prezentacje badań własnych, wskazania i wnioski.

Z recenzji prof. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza

ISBN 978-83-64953-83-5

