

Agnieszka Nowakowska

Wydział Socjologii UW¹

ORCID: 0000-0002-5880-5237

NAUCZYCIEL JAKO TWÓRCA PAMIĘCI. ANALIZA LEKCJI HISTORII W POLSKIEJ SZKOLE W WILNIE

■ WPROWADZENIE

Edukacja historyczna w znaczący sposób wpływa na kształt pamięci zbiorowej i jest ważnym elementem polityki historycznej. Badacze z uwagą przypatrują się treściom przekazywanym młodzieży na lekcjach historii, widzą w nich bowiem materiał mający „decydujący wpływ na nasze poglądy dotyczące przeszłości, teraźniejszości i przyszłości” (Lopez, Carretero 2012: 140). Przekonują, że podczas lekcji młodzieży przekazywane są dominujące obrazy przeszłości oraz wzory interpretacji historii (zob. np. Wertsch 2003, Szacka 2006, Cajani 2007). W obszernej literaturze przedmiotu na ten temat dominują jednak opracowania pisane na podstawie danych zastanych. Autorzy analiz podręczników, materiałów pomocniczych do nauczania historii czy programów nauczania zadają pytania dotyczące wizji przeszłości przekazywanej uczniom na lekcjach (zob. np. przegląd badań podręczników w: Jaskułowski, Surmiak 2015: 2), milcząco zakładając, że tworzenie narracji historycznej następuje w zaciszu gabinetów ministerialnych urzędników czy przy biurkach autorów podręczników, i to aktywność tych podmiotów jest warta zainteresowania. Sytuacja lekcji szkolnej jest w ten sposób sprowadzona do biernego „konsumowania pamięci” (Kansteiner 2002: 179), o wątpliwej istotności z punktu widzenia badań.

W artykule pokazuję, że skupiając się na analizach szkolnych narracji historycznych na poziomie podręczników, tracimy z widoku proces społeczny i interakcje, w których przekazywana jest narracja o przeszłości, a które mogą zasadniczo wpływać na zmianę jej treści. Jak zwracali uwagę Krzysztof Jaskułowski i Piotr Majewski, szkoła i sala lekcyjna są miejscem produkcji i konsumpcji pamięci społecznej, rozumianej jako społeczny konstrukt, proces i produkt podlegający nieustannym zmianom (Jaskułowski, Majewski 2017). Produkcja pamięci, o której

¹ E-mail: nowakowskaa@is.uw.edu.pl

piszą badacze, jest wydarzeniem wielogłosowym. Podręczniki i materiały pomocnicze, np. mapy, teksty źródłowe czy filmy edukacyjne, wchodzą w relacje (często sporne) z narracjami nauczycieli i uczniów. W artykule analizuję najważniejszych aktorów tego procesu, czyli nauczycieli. Nawiązuję tutaj do koncepcji „twórców pamięci” Wulfa Kansteinera (2002: 179), który podkreślał, że w badaniach nad pamięcią zbiorową należy uwzględniać nie tylko jej treść, ale także wpływ i sprawczość aktorów społecznych. Inspirujące dla mnie były też badania Jaskułowskiego i Majewskiego, którzy postulowali, by nie traktować nauczycieli jak „biernych użytkowników podręczników”, lecz zwracać uwagę na ich refleksyjność i aktywność w nauczaniu historii (Jaskułowski, Majewski 2017: 3). Nauczycielskie narracje o przeszłości narzucają młodzieży określony obraz przeszłości, nadają przeszłości znaczenie i emocje – wskazują chociażby, które wydarzenia należy uznać za istotne, a których bohaterów za pozytywnych. To nauczyciele decydują, czy dane wydarzenie historyczne będzie przedstawione jako ważne, czy też jako anegdotyczne i nieistotne.

W artykule szczególnie interesuje mnie zagadnienie, w jaki sposób nauczyciele kształtują swoje narracje historyczne w sytuacji konfliktu o pamięć kulturową. Pisząc o pamięci kulturowej, Aleida i Jan Assmannowie – twórcy pojęcia – zwrócili uwagę, że pamięć przeszłości jest przekazywana ponad granicami pokoleń poprzez różnego rodzaju media (np. podręczniki szkolne), a dzięki praktykom społecznym związanym z przekazywaniem pamięci, wydarzenia odległe w czasie mają moc budzenia emocji i stworzenia podstaw tożsamości grupowej (Assmann 2008: 131). Konflikt, który będzie szczególnie interesował mnie w tej analizie rozgrywa się pomiędzy przekazem pamięci kulturowej państwa narodowego a pamięcią grupy narodowej, do której przynależą nauczyciele. Zasadnicza teza, którą przedstawiam w tym tekście, mówi, że sposób kreowania narracji dotyczącej przeszłości jest w takim wypadku wynikiem namysłu i decyzji – strategii, którą nauczyciel przyjął wobec narracji oficjalnych. Korzystając z typologii Stuarta Halla (Hall 1980), wyróżniam trzy strategie odnoszenia się do narracji władzy. Pierwsza z nich to strategia hegemoniczna, kiedy narracja władzy jest powielana. W sytuacji szkolnej za „narrację władzy” uważam narracje podręczników szkolnych, pomocy dydaktycznych zaaprobowanych przez ministerstwo czy wytycznych zawartych np. w podstawach programowych. Ze strategią drugą – negocjowaną – mamy do czynienia, kiedy narracja władzy jest w głównych punktach akceptowana, jednak miejscami dochodzi do jej przekształceń i prób zintegrowania z inną narracją. W końcu przy przyjęciu strategii trzeciej – opozycyjnej – narracja władzy jest odrzucana (Ryan 2010: 160). Warto zwrócić uwagę, że przyjęcie każdej z powyższych strategii jest przejawem sprawczości jednostki. Obranie strategii wynika z analizy zysków i strat jednostki, doświadczeń z przeszłości, emocji i dbałości o siebie.

Nauczyciel postrzegany jako „twórca pamięci” jest podmiotem charakteryzującym się sprawczością (*agency*). Definicje sprawczości zwracają uwagę, że

jest to „socjokulturowo uwarunkowana zdolność do działania w sposób celowy i refleksyjny w danym środowisku” (Tao, Gao 2017: 346). Tak rozumiana sprawczość w centrum zainteresowania stawia jednostkę, aktywny, kreatywny podmiot, zdolny i chętny do refleksyjnej i racjonalnej oceny sytuacji swojej i swojego otoczenia, mający możliwość wprowadzania zmian w otoczeniu (Charteris, Smardon 2015: 116).

W swoich analizach nauczycielskiej sprawczości Mark Priestley i Gert Biesta (2015) proponują podejście, które sami nazywają „ekologicznym”. W ich ujęciu sprawczość nie jest wrodzonym przymiotem jednostek, ale dyspozycją, którą mogą one osiągnąć (lub też nie). Wskazują, że sprawczość jest wynikiem wzajemnego oddziaływania na siebie jednostek i społeczności, w których funkcjonują. Interakcje prowadzą do powstania „ekosystemów”, posiadających własną kulturę i strukturę, w której nauczycielska sprawczość jest kształtowana i ukierunkowywana. Stwierdzenie, że działania podmiotu są ograniczone kontekstem (ekosystemem), w którym przyszło mu działać znacznie upraszcza jednak obraz sytuacji. Ekosystemy i sprawczość pozostają wobec siebie w relacji dialektycznej: ekosystem kształtuje ludzką sprawczość, ale równocześnie sprawczość wpływa na funkcjonowanie ekosystemu (Rajala, Kumpulainen 2017: 316). Zastanawiając się nad elementami nauczycielskiego ekosystemu, badacze podkreślają znaczenie biografii, kulturę instytucji, w której przyszło pracować nauczycielom, wizję własnej sytuacji zawodowej i plany dotyczące przyszłości (Chartiers, Smardon 2015: 115). Sprawczość jest więc postrzegana jako zjawisko temporalne i osadzone historycznie – zależne od określonych warunków społecznych, zachodzących w danym czasie (Pantić, Florian 2015: 339).

Badania dotyczące nauczycielskiej sprawczości prowadzone są najczęściej przy okazji analiz udziału nauczycieli w reformach systemu edukacji (zob. np. Rajala, Kumpulainen 2017: 315). Wskazuje się między innymi, że wprowadzanie zmiany systemowej w szkolnictwie jest właściwie niemożliwe bez aktywnego udziału w tym procesie nauczycieli. W niniejszej analizie przypatruję się nauczycielskiej sprawczości z nieco innego punktu widzenia. Problemem, który interesował mnie przede wszystkim, był wpływ sytuacji narodowościowej szkoły oraz narodowej tożsamości nauczycieli na ich pracę. Badania przeprowadziłam w szkole z polskim językiem nauczania, działającej w Wilnie, czyli na terenie polsko-litewskiego pogranicza kulturowego (Sadowski 1995: 43). Stolica Litwy jest w dalszym ciągu miejscem, gdzie obserwować można wielowymiarowy konflikt zachodzący pomiędzy grupą polską i litewską (Kurcz 2005). Jedną z jego odsłon jest spór o pamięć wspólnej przeszłości. Zauważmy od razu, że nie jest to jednak spór, który zdominowałby życie społeczne i zagrażałby stabilnemu, pokojowemu funkcjonowaniu wieloetnicznej wspólnoty. Tli się on jednak, uzewnętrzając się od czasu do czasu w materiałach prasowych, wypowiedziach polityków czy prywatnych rozmowach.

■ METODA: OBSERWACJA LEKCJI HISTORII W SZKOLE NA POGRANICZU KULTUROWYM

Kwestie relacji narodowościowych, tożsamości narodowej i życia w wielonarodowej społeczności były niezwykle istotnymi elementami codziennego funkcjonowania nauczycieli historii, których pracę obserwowałam. Choć na szkołę, w której prowadziłam badania mówi się, że jest „polska”, to tak naprawdę jest wieloetniczna, a jej rzeczywistość społeczna to wielonarodowościowa mozaika, w której przeplatają się wątki kultury litewskiej, polskiej i rosyjskiej. Zaskakująca dla mnie wielokulturowość szkoły wydawała się zjawiskiem naturalnym dla jej uczniów i pracowników. Stanowiła ich codzienność nie tylko szkolną, ale również związaną z życiem prywatnym. Wiele nauczycielek żyło w mieszanych związkach małżeńskich (polsko-litewskich, czy – dużo częściej – polsko-rosyjskich). Uczniowie często pochodzili z mieszanych rodzin. W ich najbliższym otoczeniu – wśród przyjaciół czy krewnych – były osoby o tożsamości nie tylko polskiej, ale również litewskiej, rosyjskiej, białoruskiej czy ukraińskiej. Każdy z nich mógł potencjalnie zostać uczniem szkoły z litewskim językiem nauczania, a część także z językiem rosyjskim. Uczęszczanie do polskiej placówki można traktować jako ich deklarację przynależności do grupy narodowej.

Przyjęcie perspektywy teoretycznej skupionej na nauczycielu postrzeganym jako twórczy podmiot spowodowało zastosowanie specyficznej metody badawczej. W moich rozważaniach główne zainteresowanie skupiam na nauczycielu historii i kreowanej przez niego narracji dotyczącej przeszłości. Wiemy przecież, że jako podmiot pamięci nauczyciel może wybiórczo przyjmować narracje pamięci i nimi manipulować (Kansteiner 2002: 180). W badaniach zajmowało mnie zatem nauczanie historii jako praktyka i skupiałam się na tym, co dzieje się w ciągu 45 minut lekcji. Podstawową metodą moich badań była obserwacja lekcji historii, dotyczących polsko-litewskiej przeszłości. Badania prowadziłam w placówce mającej status gimnazjum. Nauka w niej trwa dwa lata i kończy się egzaminem maturalnym, który jest jednocześnie przepustką na studia. W obserwowanych przeze mnie lekcjach historii brali udział osiemnasto- i dziewiętnastolatki, którzy zadeklarowali, że w trakcie egzaminu maturalnego będą zdawali historię na poziomie rozszerzonym.

Obserwowałam lekcje prowadzone przez troje nauczycieli – Anetę, Katarzynę i Henryka². Pierwszy z interesujących mnie tematów lekcji dotyczył unii w Krewie (1385), ostatni zaś – konfliktu o Wilno w 1920 roku. Lekcje (w sumie 34 godziny lekcyjne) obserwowałam od stycznia do czerwca, a potem od września do grudnia 2011 roku. Były one w zdecydowanej większości zarejestrowane dyktafonem (rejestrowałam więc tylko dźwięk, a nie obraz). W trakcie zajęć prowadziłam też notatki

² Imiona nauczycieli zostały zmienione.

badawcze. Nagrania wszystkich lekcji były transkrybowane, a przedmiotem analizy stały się transkrypcje.

W trakcie badań zależało mi na zobaczeniu szkolnej rutyny, zaobserwowaniu lekcji prowadzonych w sposób typowy dla danego nauczyciela, zminimalizowaniu niepożądanych konsekwencji „efektu badacza”. Na lekcjach starałam się nie zwracać na siebie uwagi – siadałam z boku sali i prowadziłam notatki, dotyczące przebiegu zajęć. Nie zabierałam głosu. Chciałam przyzwyczać wszystkich do mojej obecności. Według typologii Angrosino występowałam więc w trakcie lekcji w roli „obserwatora-jako-uczestnika” (Angrosino 2010: 31) – byłam odseparowana od uczniów i nie wchodziłam z nimi w interakcje. W trakcie rozmów ze mną nauczyciele stwierdzali, że moja obecność im nie przeszkadzała, nie dezorganizowała lekcji i nie rozpraszała uczniów. Byłoby jednak badawczą naiwnością stwierdzić, że moja obecność była zupełnie neutralna dla tego, co działo się na lekcji, nie wpływała na zachowania i narracje nauczycieli. W mojej ocenie jest to jednak wpływ trudny do oszacowania. Podejrzewam, że na pierwszych obserwowanych przeze mnie lekcjach „efekt badacza” mógł być większy, a po pewnym czasie nauczyciele przyzwyczaili się do mojej obecności i wrócili do przyzwyczajzeń związanych z prowadzeniem przez siebie lekcji i narracji, którą powtarzali przez lata swojej pracy w szkole.

W trakcie badań prowadziłam również wywiady z nauczycielami historii i dyrektorem szkoły. Były to wywiady częściowo ustrukturyzowane, w których poruszaliśmy wątki m.in. dotyczące sytuacji szkolnictwa mniejszości narodowych na Litwie czy relacji narodowościowych w kraju. Jednocześnie analizie poddałam „narracje władzy” – materiały wykorzystane przez nauczycieli w czasie swoich lekcji. Dzięki temu możliwe było pokazanie, do jakich oficjalnych obrazów przeszłości odnoszą się nauczyciele w trakcie lekcji i w jaki sposób ustosunkowują się do nich, budując swoje narracje. Analizie poddałam podręcznik wydawnictwa Baltos Lankos oraz filmy edukacyjne z serii *Idmioji Lietuvos istorija* (lit. Ciekawa historia Litwy), które dwoje z nich pokazywało uczniom w trakcie lekcji.

Metoda badawcza, którą prowadziłam badania nie jest często wykorzystywana, głównie ze względu na swoją czasochłonność i pracochłonność. Materiał, który zdobywa się w wyniku jej zastosowania wart jest jednak włożonego wysiłku w jego zdobycie – daje unikalną możliwość wglądu w szkolną codzienność i pracę nauczycieli na lekcjach. Analizy skupiają się na dosyć ograniczonym ilościowo materiale i są nastawione na pogłębienie wiedzy dotyczącej nauczania historii i wpływu nauczycieli na narracje przekazywane uczniom.

■ STRATEGIE NAUCZYCIELI WOBEC NARRACJI WŁADZY

Badani przeze mnie nauczyciele byliby zaskoczeni na wieść, że przypatruję się ich pracy zastanawiając się, jaką strategię – hegemoniczną, negocjowaną czy opozycyjną – przyjęli wobec narracji władzy. Żadne z nich nie uważało siebie za

„sprawcze podmioty”, mogące przyjmować strategie i wpływać na to, jak w szkole przekazywana jest historia. Wskazywali, że decyzyjność była zupełnie poza ich zasięgiem – nie zależała ani od nich, ani od szkoły czy jej dyrekcji, lecz była atrybutem anonimowej władzy. Narracje historyczne, które powinni przekazywać młodzieży zależały ich zdaniem od wytycznych ministerstwa, autorów programów nauczania czy podręczników. Trzeba przyznać, że litewski system nauczania rzeczywiście nie zachęca nauczycieli do twórczego podchodzenia do lekcji. Treści, które uczniowie powinni sobie przyswoić są narzucone programem nauczania czy treścią podręcznika. Nauczyciele krytycznie wyrażali się o tych dokumentach. Zwracali na przykład uwagę, że został źle przeprowadzony podział materiału na poszczególne tematy. Czasami twórcy podręcznika oczekiwali, że przez 45 minut omówią z uczniami bogaty w wydarzenia okres wojen prowadzonych przez Rzeczpospolitą w XVII wieku, jednocześnie przeznaczając tyle samo czasu na omówienie stosunków narodowościowych w Wielkim Księstwie Litewskim w XIV wieku. Krytyczny stosunek do podręczników nie sprawiał jednak, że – przyjmując strategię opozycyjną – opracowali autorski podział tematów prowadzonych przez siebie lekcji.

Wpływ na przyjmowaną przez nauczycieli strategię miała też polityka szkoły przyjęta przez dyrektora i kultura organizacyjna wypracowana przez grono pedagogiczne – np. sposób traktowania uczniów, stawiane im wymagania, wierność treściom oficjalnego curriculum. Szkolny ekosystem nie zachęcał do przyjmowania strategii opozycyjnych. Kiedy pytałam dyrektora szkoły, jakie jest główne zadanie placówki wobec uczniów, stwierdził, że ma ona jeden cel – dobrze przygotować uczniów do matury. Przy rozmowie o nauczaniu historii stwierdził, że na lekcje historii nie będzie chodził i sprawdzał, co się na nich dzieje – „Niech nauczyciele robią, co chcą. Byle matura była zdawana”. Jego zdaniem dobre wyniki uczniów na egzaminie maturalnym są dowodem dla różnych instytucji obserwujących jego szkołę, że spełnia ona stawiane jej wymagania: jest dobrze prowadzona, a nauczyciele realizują swoje obowiązki. Dobre wyniki maturalne to także wyraźny sygnał, że szkoła przygotowuje wartościowych obywateli państwa litewskiego, a jej absolwenci mają duże szanse na dostanie się na wyższe uczelnie. Dzięki temu będzie rosła jej pozycja w rankingach i przyciągnie do siebie nowe pokolenia coraz lepszych kandydatów.

Moje rozmowy z nauczycielami szkoły pokazały, że rozumieli oni i popierali stanowisko przedstawione przez dyrektora. Takie nastawienie było też widoczne na lekcjach prowadzonych przez część współpracujących ze mną nauczycieli. Aneta i Katarzyna realizowały bowiem szeroko rozumianą strategię „negocjowania treści”.

Aneta powtarzała główne punkty narracji oficjalnych – oddzielała historię Litwy i Polski, jej opowieść skupiona była głównie na Litwie i jej mieszkańcach. Ucinała uczniowskie próby poszerzenia tematu o wydarzenia rozgrywające się na terenie Korony. Znamienny jest tutaj cytat: „nas, z punktu widzenia historii Litwy, Warszawa w tej chwili mało interesuje”. W trakcie zajęć skupiała się na omówieniu faktów i nie pozwalała, żeby uczniowie zaczęli oceniać postępowanie postaci

historycznych. Wprawdzie rzadko zdarzało się, że uczniowie przejawiali ochotę wejścia w rolę sędziów wydarzeń i postaci z przeszłości, kiedy jednak do tego dochodziło, Aneta wyraźnie hamowała ich i studziła emocje. Znaczący jest dialog dotyczący unii kiejdańskiej, kiedy jeden z uczniów stwierdził: „No, ten, zdrajca nasz, Radziwiłł”. Aneta wypowiedziała wówczas zdanie, które właściwie podsumowywało jej sposób uczenia historii: „Ale nam teraz nie chodzi o to czy winien, czy nie winien. My mówimy o tym, że takie wydarzenia zaszły”. Na lekcjach panowała więc zasada, że „nie dyskutujemy, nie oceniamy”.

Kiedy rozmawialiśmy o nauczaniu historii i postrzeganiu własnej roli jako nauczycielki historii, Aneta stwierdzała, że stara się na lekcjach przedstawić inny od litewskiego punkt widzenia, ale nie zawsze ma na to czas. W jej opinii program jest przeładowany, lekcji mało, a młodzież musi dostać się na dobre studia. Przy takim podejściu dylematy, jaką interpretację historii przekazywać uczniom schodzą na dalszy plan. Jej zdaniem program nauczania jest zresztą zbyt napięty, by zajmować się w uświadamianiem młodzieży, jak różnie historycy interpretują poszczególne wydarzenia: „Jeśli ja na lekcji zacznę mówić: a wiecie, są jeszcze inne punkty widzenia, to chyba ja im za bardzo namączę w głowie i obrazu w ogóle nie dam żadnego”.

Podobnie o swojej roli jako nauczycielki opowiadała Katarzyna. Uważała, że w jej pracy najważniejsze jest przygotowanie młodzieży do egzaminu maturalnego. Przekazywanie młodzieży w trakcie lekcji historii punktu widzenia zdefiniowanego przez nich jako nie-litewski może te szanse obniżyć – np. nie spodobać się egzaminatorowi, który sprawdza prace maturalne.

Trzeci z nauczycieli, Henryk, przyjął zdecydowanie opozycyjną strategię wobec narracji oficjalnych. Kilkakrotnie stwierdzał, że celem prowadzonych przez niego lekcji historii jest nie tylko zaznajomienie uczniów z historią Litwy, ale także przekazanie im szczątkowych przynajmniej informacji dotyczących przeszłości Polski. Nie zgadzał się na używanie języka litewskiego na swoich lekcjach i prowadził zajęcia wyłącznie po polsku³. Kilkakrotnie mówił mi, że litewskie słowo nie przeszłoby mu przez gardło na lekcji historii i „prędzej mu język kością stanie”, niż będzie uczył tego przedmiotu po litewsku. Nie pozwalał też uczniom na używanie imion i nazw przyjętych w litewskiej historiografii. Kiedy młodzież powiedziała, że po Janie Kazimierzu tron Rzeczypospolitej objął Mykolas Kaributas, Henryk wykrzyknął „Co proszę? Takiego króla ja nie znam!”. Dystansował się też od nazewnictwa historycznego przyjętego przez litewskich historiografów. Z jednej strony robił to, żeby przyzwyczaić młodzież do stosowania języka polskiego w sytuacjach naukowych. Z drugiej jednak, traktował je jako świadectwo pewnej aberracji i odstawiania Litwinów od „cywilizowanych” standardów naukowych: „Tej nazwy, która jest w podręczniku – *Salaspilio mušis*, nigdzie w innych książkach, podręcznikach poza

³ Według Ustawy o Oświacie w Republice Litewskiej z 17 marca 2011 r. (jej zapisy były wprowadzane w życie podczas prowadzenia przedstawianych badań) lekcje historii w szkołach mniejszości narodowych miały być prowadzone dwujęzycznie – w językach polskim i litewskim.

Litwą nie znajdziecie. W historiografii zachodnioeuropejskiej i polskiej to jest bitwa pod Kircholmem”.

Co mogło być przyczyną przyjęcia takiej strategii przez Henryka? Rozmowy z nim pokazały, że do swojej pracy w szkole miał stosunek nieco misyjny – był to dla niego jeden ze sposobów sprzeciwiania się polityce narodowościowej władz litewskich. Postrzegał siebie jako jedyną osobę, która może opowiedzieć młodzieży o innych obliczach historii, niż przedstawiał oficjalny program szkolny. Uważał, że w narracjach władzy historia jest zakłamywana: „Historię w Litwie do dnia dzisiejszego się fałszuje przy pomocy półprawd”. Podkreślał, że jego głównym zadaniem jest wykształcenie u swoich uczniów polskiego punktu widzenia na historię, przekonanie ich, że to, co jest napisane w podręcznikach, i to, co mówią Litwini, nie zawsze odpowiada „obiektywnej” prawdzie. Twierdził, że jeśli młodzież będzie знаła „prawdziwą” historię, Litwini nie poradzą sobie z polską mniejszością – nie zlituanizują jej. Stąd też opozycyjność przyjętej przez niego strategii – jako cel swojej pracy nie postrzegał wyników na egzaminie maturalnym. Henryk chciał wychować swoich uczniów na Polaków, przekazać im elementy pamięci przeszłości, które uważał za właściwe polskiej grupie narodowej.

Co ciekawe, także Aneta i Katarzyna potrafiły przyjąć postawę zdecydowanie opozycyjną wobec narracji oficjalnych, kiedy tematyka zajęć dotyczyła kwestii narodowościowych. Było to zagadnienie poruszane dosyć często w toku nauczania historii. Podręcznikowa narracja mówiła o narodach zamieszkujących Wielkie Księstwo Litewskie w czasach księcia Witolda Wielkiego (XV wiek), oraz po podpisaniu unii lubelskiej (1569). Tematyka narodowościowa najczęściej pojawiała się w trakcie omawiania wydarzeń z drugiej połowy XIX wieku, kiedy analizowano powstawanie nowoczesnego narodu litewskiego.

Nie powinno zaskakiwać, że w narracjach władzy najważniejszym podmiotem działań był naród litewski. Podręcznik pokazywał młodzieży, że rzeczywistość społeczna składa się z narodowości – spójnych i jednolitych całości, a jednostka może przynależeć do jednej i tylko jednej grupy narodowej. Przynależność ta nie jest kwestią jej wolnego wyboru, lecz uzyskuje się ją w momencie narodzin. W społeczeństwie mogą jednak pojawiać się jednostki, których tożsamość narodowa jest fałszywa, lub które tożsamości narodowej nie mają (choć należałoby raczej powiedzieć, że jest ona uśpiona). Takie osoby muszą swoją tożsamość narodową odkryć („obudzić”), nie można bowiem prawidłowo funkcjonować bez tożsamości narodowej. Jednocześnie autorzy podręcznika nie ujawniali swojej tożsamości narodowościowej. W narracjach nie używali zaimka „my”, nie identyfikowali się *explicitie* z żadną z grup, których historię opisywali. Narracja nabierała w ten sposób charakteru naukowej bezstronności. Z określeniem swojej tożsamości nie miał natomiast problemu narrator filmów edukacyjnych. Opowiadał młodzieży o „naszej historii” (w domyśle – litewskiej), podkreślając wspólnotę tożsamości między nim, uczniami i postaciami z przeszłości. Istniało więc milczące założenie, że odbiorcy filmów będą mieli litewską tożsamość narodową.

Obydwie nauczycielki osłabiały ten wyraźnie nacjonalistyczny przekaz podręcznikowej narracji. W swoich wypowiedziach nie identyfikowały się żadną grupą narodową. Zaimka „my” używały wyłącznie wtedy, kiedy mówiły o zamieszkujących Wileńszczyznę Polakach. Przedstawały uczniom tożsamość narodową jako konstrukt, cechę nabytą, a nie biologicznie przyrodzoną. Aneta wielokrotnie powtarzała młodzieży: „My dzisiaj siebie określamy według narodowości. W tamtych czasach [chodzi o Rzeczpospolitą przedrozbiorową – A.N.] [...] narodowości jeszcze nie ma”. *Explicite* dystansowała się więc od narracji podręcznika, jeśli ta przypisywała tożsamość narodową postaciom żyjącym przed drugą połową XIX wieku. Kiedy więc młodzież czytała, że Vladislovas Viktorinas Sicinskis-Čičinskas (Władysław Siciński) spod Poniewieża był Litwinem, nauczycielka stwierdziła: „Nie oceniamy ich według dzisiejszych kategorii, standardów. To jest inaczej, jak to wtedy wyglądało, że to *tikras Lietuvis* (prawdziwy Litwin)”.

Równocześnie Aneta pokazywała młodzieży inne, pozanarodowe źródła tożsamości zbiorowych w okresie nowożytnym. Opowiadając o Kozakach, mówiła, że była to grupa wyróżniająca się swoim „stylem życia”: „Chodzi o to, że Kozacy to nie jest narodowość. [...] Właśnie, to będzie styl życia, można powiedzieć. To jest mieszanina, to jest grupa ludzi charakterystyczna ze względu na swoje zajęcia. Przede wszystkim tworzyli ją zbiegli zewsząd chłopci pańszczyźniani, różnego rodzaju przestępcy, no i inni poszukiwacze przygód”. Jako kolejny wyznacznik tożsamości wskazywała związek jednostki z państwem. Zwraçała na to uwagę, kiedy rozmawiała z młodzieżą o Tadeuszu Kościuszcze: „Kościuszek o sobie mówił, że jest Rusinem. To znaczy z dzisiejszego punktu widzenia narodowe pochodzenie jego byłoby Białorusin, bo pochodził z terenów Białorusi, ale czuł się obywatelem Rzeczypospolitej. To jego przywiązanie do państwa”. Związek z państwem miał więc być dla Kościuszki ważniejszy niż wspólnota etniczna. Trzecim w końcu źródłem tożsamości ludzi z epoki „przednarodowej” miała być religia. Nauczycielka wielokrotnie i dobitnie podkreślała swoim uczniom: „My dzisiaj siebie określamy według narodowości. Według narodowości. W tamtych czasach – według religii. Narodowości jeszcze nie ma”.

Opowiadając młodzieży o rodzących się w XIX wieku tożsamościach narodowych, Aneta wprowadziła ciekawą kategorię „postaci podwójnej”. Mieli to być ludzie związani z kulturą polską, ale „to nie znaczy, że oni Litwy nie nazywali... Księstwa Litewskiego nie nazywali swoją ojczyzną”. Sens sformułowania „postać podwójna” był widoczny najpełniej, kiedy omawiała z uczniami fragment tekstu źródłowego autorstwa Michała Piusa Römera i krótko przedstawiała im biografię polityka. Jego „podwójność” polegać miała na łączeniu tradycji polskich i litewskich: „Ten człowiek był mocno związany z kulturą polską, ale równocześnie po odzyskaniu przez Litwę niepodległości wybrał pracę dla państwa litewskiego [...]. Mimo swoich korzeni, oddania kulturze polskiej wybrał opcję pracowania dla państwa litewskiego”. We fragmencie lekcji poświęconej postaci Römera nauczycielka pokazała więc, że przynależność do dosyć hermetycznie rozumianej litewskiej grupy

narodowej nie jest jedynym sposobem na to, by zostać wartościowym obywatelem państwa litewskiego. Zwracała w ten sposób uwagę, że istnieje możliwość innego przeżywania litewkości, niż używanie języka litewskiego i kultywowanie litewskich tradycji. „Praca dla państwa litewskiego” może być wartościowa także wówczas, kiedy wykonują ją osoby związane z kulturą polską. Można zastanawiać się, jaki wpływ na tożsamość uczniów miały jej wypowiedzi, a także czy – i na ile – osłabiały w ich opinii napięcia związane z byciem członkiem grupy mniejszościowej. Nauczycielka pokazywała uczniom, że odczuwanie jednolitej i spójnej tożsamości narodowej nie jest oczywiste, a odczuwanie wątpliwości w tej kwestii – normalne. Trzeba przyznać, że Römer świetnie nadaje się jako *role model* dla członków grupy mniejszościowej. Jest przykładem wybitnej jednostki, człowieka sukcesu, który łączył w sobie tradycje kultury litewskiej i polskiej.

Także Katarzyna wykorzystywała lekcje dotyczące litewskiego odrodzenia narodowego na rozmowy z młodzieżą o kwestiach narodowościowych i tożsamości. Warto bliżej przyrzeć się takiej dyskusji: „Zobaczcie, o ten sam okres, tego odrodzenia narodowego Litwinów... Były takie rodziny, gdzie jeden brat był Polakiem, drugi brat był Litwinem, a trzeci brat Białorusinem”. Komentarze uczniów sugerowały, że kobieta, która byłaby matką dzieci o trzech różnych tożsamościach narodowościowych, musiała prowadzić wyjątkowo rozwiązłe życie seksualne. Katarzyna zaczynała więc tłumaczyć uczniom, że kwestia narodowości nie zależy od biologii, nie jest bowiem cechą wrodzoną, lecz nabytą. Zależy więc od „świadomości” wykształconej przez okoliczności zewnętrzne. Przywoływała przykład rodziny szanowanej, pozostającej poza moralnymi podejrzeniami, w której doszło do podziałów narodowościowych: „Przecież Narutowicz był prezydentem Polski, zastrzelonym potem, a Narutowicz, ten który był na Litwie, on był sygnatariuszem Aktu Niepodległości Litwy. Jedna rodzina! Rozumiesz? Jeden działacz – odrodzenie litewskie, a drugi – polskie”.

Pokazywała też, jak trudno stwierdzić, kto naprawdę jest Litwinem. Z jednej strony bowiem narracja podręcznika podkreślała, że „podstawą narodu” jest „*raštija, kalba, istorija*” (pismo, mowa, historia), a inteligencja młodolitewska nie wyobrażała sobie, że Litwin może nie mówić po litewsku. Nauczycielka przywoływała na lekcji przykłady Mickiewicza, Syromkomi czy Miłosza, którzy uważali siebie za Litwinów, chociaż po litewsku nie mówili. Poruszała też wątek dwojakiego rozumienia litewkości tych postaci. Jedno wynikało z poczucia obywatelskiej przynależności do Wielkiego Księstwa Litewskiego, drugie zaś to „poczucie świadomości”: „Nieważne, że ja może nie mówię w tym języku, prawda, ale [jest] te, takie... świadomość narodowa”. Katarzyna przekonywała uczniów, że przy takim rozumieniu litewkości, Litwinem jest ten, kto za Litwina się uważa: „Nawet Syromkoma, który pisał po polsku, ale też właśnie wzmacniał tą kulturę litewską”.

„Opozycję” wobec narracji władzy, niechęć do powtarzania jej ustaleń widać zatem, kiedy Aneta i Katarzyna rozmawiały z młodzieżą o tożsamości narodowej. W trakcie swoich zajęć przekonywały, że tożsamość narodowa to efekt socjalizacji,

a nie biologii. Aneta dowodziła, że posiadanie tożsamości narodowej wcale nie jest oczywiste. Jednostka może mieć inne tożsamości zbiorowe („styl życia” czy religia), a naród w obecnie znanym im kształcie pojawił się dopiero w połowie XIX wieku. Przypomnijmy kategorię „postaci podwójnej”, która przynależć ma tożsamościowo do dwóch grup narodowościowych. Takiej „aberracji” narracje oficjalne, postrzegające świat społeczny przez pryzmat podziałów narodowościowych, nie opisywały.

Trudno powiedzieć, z czego wynika taki sposób mówienia młodzieży o tożsamości narodowej. Być może jest przejawem osobistych wątpliwości Anety dotyczących własnej tożsamości narodowej. A może był to przemyślany sposób na obniżenie poziomu stresu i frustracji, związanej z tożsamością i pozycją uczniów w wielonarodowościowym środowisku. Pokazanie w ten sposób kwestii narodowej udowodniało, że istnieje alternatywa dla narodowej perspektywy postrzegania świata społecznego.

Z punktu widzenia analiz dotyczących sprawczości i nauczycielskich strategii najważniejsze jest, że dostrzec możemy kolejny czynnik, wpływający na strategie obierane przez nauczycieli. Są to emocje związane z pewnym aspektem historii. W sytuacji obydwu nauczycielek pracujących w wileńskiej szkole były to kwestie związane z tożsamością narodową. W rozmowach ze mną wątek własnej tożsamości oraz relacji polsko-litewskich na Wileńszczyźnie wielokrotnie opisywały jako bolesny. Jako członkinie polskiej mniejszości czuły się w najlepszym wypadku przez większość litewską ignorowane, jeśli nie dyskryminowane. Zauważmy też, że obydwie w rozmowach ze mną nie opisywały się jako pasjonatki historii. Zwracały uwagę na związki narracji historycznej z władzą, co dyskryminowało w ich oczach tę dziedzinę nauki. Jedna z nich mówiła z pewną ironią, cytując swoją znajomą: „Ja takiej łachudry, jak historia uczyć bym nie mogła. Bo w którą stronę pociągniesz, to uciągniesz”. Historia, spory o interpretacje przeszłości nie budziły w żadnej z kobiet emocji. Prowadzenie lekcji – czy tych dotyczących unii lubelskiej, czy buntu Żeligowskiego – rozumiały jako realizację pracowniczego obowiązku. Dopóki wymagania dyrekcji były spełniane i uczniowie dobrze zdawali egzaminy, a opinia pokój nauczycielskiego nie zmuszała ich do wychodzenia poza ramy przyzwyczajęń w sposobie prowadzenia lekcji, nauczycielki miały poczucie rzetelnie spełnionego obowiązku. Do wyjścia poza schemat mobilizowała je własna, niepewna pozycja w wielonarodowościowej społeczności, która prowokowała do zastanowienia się nad narracją oficjalną i podzieleniem się swoimi wątpliwościami z młodzieżą.

Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja Henryka, który postrzegał swoją pracę w kontekście misji społecznej, a bycie w opozycji wobec narracji oficjalnej stanowiło sens jego pracy. Okazuje się, że przekonanie nauczyciela o wadze jakiegoś zagadnienia, jego istotności dla wychowanków czy dla własnego życiorysu ułatwiało nauczycielom przyjęcie postawy nonkonformistycznej, obranie strategii opozycyjnej. Emocjonalny stosunek nauczyciela do informacji, które przekazywał młodzieży miał potencjał budzenia w nim buntownika.

■ PODSUMOWANIE

Przedstawiona analiza strategii nauczycielskich pozwala spojrzeć w sposób zniuansowany na związek pamięci zbiorowej i edukacji historycznej. Pokazuje, że sprawczość nauczycieli ma znaczenie dla kształtu przekazywanej narracji historycznej. Co więcej, badania przeprowadzone w szkole na pograniczu polsko-litewskim pokazały, że w tym samym szkolnym ekosystemie współlistnieją nauczyciele realizujący różne strategie odnoszenia się do władzy. W artykule przedstawiłam zarówno strategię nauczycielskiego buntownika, który na kolejnych zajęciach zażarcie dyskutował z narracją podręcznika, zachęcając uczniów do patrzenia na przeszłość z innego niż litewski punktu widzenia, jak i strategię dwóch nauczycielek, mieszczącą się w szeroko pojętym spektrum strategii negocjowanej, czasem zbliżając się do strategii hegemonicznej, w której narracja władzy jest powielana. Przedstawione analizy pokazują jednak, że strategie konkretnych osób nie są niezmiennie, są raczej zjawiskiem elastycznym.

Warto zastanowić się, co takiego sprawia, że nauczyciele decydują się na bunt wobec narracji władzy. Łatwiej i bezpieczniej być przecież konformistą, który nie naraża się i nie wchodzi w konfrontację z władzami. Z przeprowadzonych przeze mnie obserwacji wynika, że kluczowe znaczenie mają tutaj emocje nauczycieli wynikające z ich osobistych doświadczeń. Wszyscy historycy, których lekcje obserwowałam, opisywali sytuację społeczną w Litwie jako opresyjną wobec polskiej mniejszości. W przeprowadzonych wywiadach każdy z nich opowiadał mi o nieprzyjemnych sytuacjach, które spotykały ich z racji narodowości. Kwestii narodowościowych dotyczyło też wiele prywatnych rozmów nauczycieli, w których dane mi było uczestniczyć. Nic więc dziwnego, że emocje związane z tożsamością i relacjami litewsko-polskimi wyzwały w nauczycielach pokłady niezgody wobec narracji władzy, będącej narracją Litwinów. Aneta i Katarzyna pozwoliły sobie na przyjęcie strategii opozycyjnej tylko przy omawianiu wybranych tematów. Nie zdecydowały się na powielanie nacjonalistycznej narracji o wrodzonej tożsamości narodowej, obecnej w podręczniku do historii. Zanegowały stwierdzenie, że dobrego Litwina definiuje „*raštija, kalba, istorija*” (pismo, mowa, historia). I one i ich uczniowie też byli przecież wartościowymi Litwinami. Bunt Henryka wobec narracji władzy poszedł jeszcze dalej. Nauczyciel negował nie tylko podręcznikowy opis i interpretację wydarzeń z przeszłości, ale wręcz nie zgadzał się na obecność języka litewskiego na swoich lekcjach. Jego celem było powstrzymanie polityki edukacyjnej państwa litewskiego, którą definiował jako antypolską i lituanizacyjną.

Podsumowując rozważania dotyczące nauczycieli jako „podmiotów pamięci”, warto zwrócić uwagę na wartość badań prowadzonych metodą antropologiczną, z wykorzystaniem obserwacji i nawiązywaniem bliskich relacji z badanymi. W wywiadach żadna z nauczycielek nie powiedziała mi, że w czasie lekcji porusza z młodzieżą kwestie związane z tożsamością narodową. Jak wiele uwagi poświęcają

temu zagadnieniu, można było przekonać się jedynie poprzez analizę ich narracji lekcyjnej. Można odnieść wrażenie, że obydwie nie zdawały sobie sprawy z tego, że rozmawiają o tym z młodzieżą i ich przekaz nie zgadza się z tym, co mówią na ten temat podręczniki. Jak ważny jest to wątek na ich lekcjach, pokazały dopiero przeprowadzone obserwacje.

Powyższe analizy pokazują, że nawet jeśli nauczyciele sami siebie postrzegają jako pasywnych wykonawców dyrektyw, to są oni „refleksyjnymi podmiotami”, kansteinerowskimi „twórcami pamięci”. Uznanie tego faktu jest ważne dla analizy procesów kształtowania pamięci zbiorowej przez socjologów, ale warto też zauważyć, że może mieć duży wpływ na sposób prowadzenia polityki szkolnej na poziomie państwa. Bez współpracy z nauczycielami nie można przeprowadzić reformy systemu edukacji. Przypomnijmy tutaj postawę Henryka, któremu „prędej język kością stanie” niż zacznie realizować wytyczne ministerstwa i rozmawiać z uczniami po litewsku. Tylko aktywna przychylność ze strony nauczycieli daje nadzieję, że zmiana będzie czymś więcej niż martwymi zapisami. Z drugiej jednak strony, to aktywna postawa nauczycieli może zachować wolność w szkole, jeśli władze chcą kontrolować ją za bardzo i narzucać ujednoliconą narrację dotyczącą przeszłości.

LITERATURA PRZYWOŁANA

- Assmann Jan (2008), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cajani Luigi (2007), *Introduction: citizenship on the verge of the 21st century: the burden of past, the challenge of the present*, w: Luigi Cajani, Alistair Ross (red.), *History teaching, identities and citizenship*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Charteris Jennifer, Smardon Dianne (2015), *Teacher agency and dialogic feedback: using classroom data for practitioner inquiry*, „Teaching and Teacher Education. An international journal of research and studies”, nr 50, s. 114–123.
- Hall Stuart (1980), *Encoding/decoding*, w: Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe, Paul Willis (red.), *Culture, Media, Language*, London: Routledge.
- Jaskułowski Krzysztof, Majewski Piotr (2017), *Politics of memory in Upper Silesian schools: between Polish homogeneous nationalism and its Silesian discontents*, „Memory Studies”, <https://doi.org/10.1177/1750698017741933>.
- Jaskułowski Krzysztof, Majewski Piotr, Surmiak Adrianna (2018), *Teaching the nation. History and nationalism in the Polish school history education*, „British Journal of Sociology of Education”, nr 39, s. 77–91.
- Kansteiner Wulf (2002), *Finding meaning of memory: a methodological critique of collective memory studies*, „History and theory”, nr 41, s. 179–197.
- Kurcz Zbigniew (2005), *Mniejszość polska na Wileńszczyźnie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pantić Nataša, Lani Florian (2015), *Developing teachers as agents of inclusion and social justice*, „Education Inquiry”, vol. 6, no. 3, s. 333–351.

- Priestley Mark, Biesta Gert (2015), *Teacher Agency: An Ecological Approach*, London–Oxford: Bloomsbury.
- Priestley Mark, Biesta Gert, Philippou Stavroula, Robinson Sarah (2016), *The teacher and the curriculum: exploring teacher agency*, w: Dominic Wyse, Louise Hayward, Jessica Pandya (red.), *The SAGE Handbook of Curriculum Pedagogy and Assessment*, Los Angeles: Sage.
- Rajala Antti, Kumpulainen Kristina (2017), *Researching teacher's agentic orientations to educational change in Finnish Schools*, w: Michael Goller, Susanna Paloniemi (red.), *Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development*, Heidelberg: Springer.
- Ryan Lorraine (2010), *Memory, power and resistance: the anatomy of a tripartite relationship*, „Memory Studies”, nr 4, s. 154–169.
- Sadowski Andrzej (1995), *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok: Trans Humana.
- Sadowski Andrzej (2001), *Pogranicza etniczne w Europie: współdziałanie i konflikty*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szacka Barbara (2006), *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tao Jian, Gao Xuesong (2017), *Teacher agency and identity commitment in curricular reform*, „Teaching and teacher education. An international journal of research and studies”, nr 63, s. 346–355.
- Wertsch James (2003), *Voices of collective remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.

Agnieszka Nowakowska

A TEACHER AS A MEMORY MAKER. ANALYSIS OF HISTORY CLASSES AT A POLISH SCHOOL IN VILNIUS

The article presents an analysis of historical memory narratives conveyed to high school students during history classes. Of particular interest is the way in which history teachers shape their in-class narratives in the context of narrative conflicts between the cultural memory and the politics of history of the country's government and the historical consciousness of the national group the teacher belongs to. The article claims that, in such cases, the way teachers shape their narratives pertaining to the past is a product of their agency and the strategies they adopt regarding the official narratives. The article distinguishes three strategies concerning government narratives (Hall 1980): hegemonic, negotiated, and oppositional. The article is based on observation of history classes conducted in a Vilnius school with Polish as a teaching language, as well as interviews with history teachers employed by the school. The research carried out shows that, when it comes to selecting the strategy, a key role is played by the teachers' emotions resulting from their personal experiences. In the Vilnius school, the experiences connected with one's national group were the deciding factor.

Słowa kluczowe: nauczanie historii, tożsamość narodowa, nauczyciel, sprawczość

Keywords: history teaching, national identity, teacher, agency