

marcin pieczyrak

Czy przeszłość może być żywa... jako Historia?

ESEJ UMIARKOWANIE ENTUZJASTYCZNY

Żeby uczyć dzieci w szkole, trzeba być nauczycielem, a to znaczy: mieć do tego odpowiednie kwalifikacje oraz uprawnienia (udokumentowane stosownym zaświadczeniem o posiadaniu takowych), co wynika, jak wiadomo powszechnie, z dbałości o jakość świadczonej przez nauczyciela pracy.

Do tego jednak, żeby być korepetytorem – poproszonym o pomoc przez rodziców, których dziecko „nie daje sobie rady w szkole (lub: ze szkołą)” – właściwie nie trzeba mieć żadnych uprawnień w sensie oficjalnym; woła rodziców, żeby kogoś takiego „zatrudnić”, w zupełności wystarczy. I właśnie takim korepetytorem zdarzyło mi się być kiedyś: bo po prostu taka, jak się okazało, była potrzeba (a wobec tej potrzeby ja z kolei – uznany zostałem za „może jakąś możliwość w tej trudnej sytuacji”).

Nie wiem, czy wywiązałem się z powierzonego mi zadania. Bo też nie wiem, czy na pewno „aż tak” się tego zadania podjąłem. Miałem bowiem z powierzonym mi dzieckiem „zrobić tak” – co bardzo wyraźnie zostało mi powiedziano – „żeby miało lepsze stopnie”.

Sądzę jednak, że całkiem nieźle wykonałem zadanie, które sam sobie postawiłem. A dowodem mojego sukcesu dydaktycznego było to, że... straciłem pracę: bo dziecko „samo zaczęło się uczyć”. A przy okazji – „stopnie też jakoś zaczęły być lepsze... tak w ogóle”.

Może dlatego, że tak naprawdę nie chciałem być w tej pracy tylko korepetytorem, w najbardziej dosłownym i źródłowym sensie tego słowa. Łacińskie słowo *repetitio* znaczy „powtarzanie”, zaś prefiks (lub zwyczajnie: przedrostek) *co-* – tyle co polskie „współ-”. Ja zaś nie chciałem być dla tego dziecka jedynie współ-powtarzaczem materiału „danego do nauczania”, a może nawet jeszcze gorzej – jedynie „do zapamiętania-do-zaliczenia”.

„Jak się nie będziesz uczyć” – mówiłem nieraz, dając do zrozumienia, że straszę je czymś naprawdę „nie-fajnym” – „to zostaniesz elektoratem”. Na co ono, powierzone mi dziecko, uśmiechało się niby rozumiejąco, choć wiedziało przecież, że nie rozumie i że ja to też wiem: że ono „nie bardzo rozumie, o co mi właściwie chodzi”. Ale nie obrażało się na mnie za to. Bo – co na własne uszy od niego usłyszałem i co uważam za swój może największy sukces na tym polu – „ja z nim rozmawiam”; i nawet jeśli od czasu do czasu (?) żartowałem sobie z niego (co ono widziało przecież i wtedy udawało obrażone), to mimo wszystko... „rozmawialiśmy dalej”.

Chociaż opowiadałem mu często o – jak to ono samo powiedziało – „ciekawych rzeczach, ale do niczego niepotrzebnych”. Bo tym przecież najbardziej była dla tego dziecka historia – jako kolejny *dziwny* przedmiot szkolny i „rzeczy może i ciekawe, ale do niczego niepotrzebne”.

O niepotrzebności opowieści „nie z tego świata”

Naturalnym stanem dziecięcej świadomości (lub świadomości w formie „dziecięcej”, która, nawiasem mówiąc, utrzymywać się może u ludzi także i później, w wieku „numerycznie dorosłym” – ale o to mniejsza w tej chwili) jest przemożne przekonanie tego dziecka (oczywiście bardziej „czynnościowe” niż uświadomione – jako właśnie przemożne), że cały świat jest jego rówieśnikiem; a jeśli nawet „coś działo się wcześniej i dawno temu”, to było to „nie z tego świata” i jako takie... dziecka tego nie doty-

czy. Dla dziecięcej świadomości naprawdę ważne jest (albo nawet bardziej: naprawdę jest!) tylko to co „tu i teraz”. A jeśli tak, to opowiadanie o czymś, co „kiedyś ponoć było (ale już nie jest!)” – to co najwyżej zabawa, która może wydać się tej świadomości albo „fajna”, i wtedy „może być”, albo „nie-fajna” – i wtedy jest „bez sensu”. A które dziecko naprawdę chciałoby się bawić w coś, co wydaje mu się nie-fajną zabawą! Tymczasem historia, albo raczej to, co stanowi jej tworzywo – to na pewno nie tylko „fajne opowieści”. Po co więc – może bronić się dziecięca świadomość przed taką nieprzyjemnością – wciąż o tym mówić i wracać do tego, co było dawno temu, a już zwłaszcza jeśli naprawdę... nie było to nic fajnego! Po co żyć taką przeszłością? – to przecież bez sensu.

Takie opowieści są zwyczajnie niepotrzebne!

Że kiedyś nie było komórek, a ludzie i tak jakoś żyli? – to może i ciekawe, ale co nas to obchodzi, gdy dziś komórkę ma przecież każdy. Albo że kiedyś nie wolno było tak po prostu pojechać sobie zagranicę, jak ktoś chciał? – dzisiaj można; tylko pieniądze są do tego potrzebne.

Po co wobec tego historia – jako przedmiot w szkole, jeśli ma się ona nijak do naszego świata tu i teraz? To pytanie, dla pewności zadane jako już czysto retoryczne, wcale jednak nie jest pytaniem oryginalnie dziecięcym. Bo to przecież nie dzieci decydują o tym, ile historii ma być w szkole – w jakim wymiarze godzin i przede wszystkim: po co? Gdyby to od nich zależało, dzieci mogłyby nie chcieć historii wcale. Nie dlatego jednak, żeby się obawiały, że może ona okazać się dla nich w jakiś sposób „groźna”, ale tak „po prostu” – podobnie jak innych przedmiotów, których „w szkole każą im się (bez sensu) uczyć”: bo jest po prostu nudna, a do tego jeszcze te daty!

Tak, opowieści całkiem nie z tego świata są dzieciom na tym świecie zwyczajnie niepotrzebne.

Jeśli jednak uda się tym dzieciom pokazać, jaki wpływ na ten świat – dzisiejszy i przez to jedyny prawdziwy – ma lub może mieć historia... I to nie tylko jako fakty, które chociaż wydarzyły się dawno temu, to stały się przyczynami dzisiejszego stanu rzeczy (czyli że istotnie, choć może nie od razu całkiem faktycz-

nie, nasze „dziś” zaczęło się nawet nie wczoraj, ale dużo wcześniej, czyli w czasie, o którym mówi się: dawno temu), ale także jako materiał dyskusyjny, który różnie można interpretować, jedno nagłaśniając, za to co innego ważąc lekce (albo wręcz przemilczając), i w ten sposób wydawać bardziej ogólny osąd, wtedy... historia może okazać się przynajmniej warta uwagi: – Tak, historia to jednak coś, na co lepiej uważać. I to nie tylko ze względu na to, co ona niejako „sama” może nam uczyniła, ale także ze względu na to, jak może ona zostać użyta – także przez tych, którzy ponoć już dawno uwolnili się od historii i którzy także innych do tego uwolnienia usilnie próbują przekonać.

Między legendą a prawdą

O tym, że Klio, jako jedna z greckich muz, „była patronką Historii”, uczono kiedyś w szkołach na pierwszych lekcjach z tego przedmiotu. Co, jak należy sądzić, stanowić miało dla uczniów zachętę: że już starożytni Grecy tak szanowali sobie historię. A zaraz po tym z reguły mówione było piękne zdanie w języku równie starożytnym: *historia magistra vitae est*, czyli, że „historia jest nauczycielką życia”. To mogło zrobić wrażenie. A przynajmniej zrobiło (dawno temu) wrażenie na piszącym te słowa: usłyszałem w tych słowach wielką obietnicę. Historia wydała mi się wprawdzie niełatwą, ale najpewniejszą drogą do prawdy!

Nauczycielka, widząca mój entuzjazm, uśmiechała się życzliwie. Po latach, gdy ją wspominam, rozumiem jej uśmiech inaczej niż wtedy – i może bardziej. Przypuszczam bowiem, że za oficjalnym (i bardzo „reklamarskim”, jeśli można tak powiedzieć) sloganem: „historia jest nauczycielką życia” – mogło kryć się także i inne nazwanie historii, które być może równie dobrze było znane mojej nauczycielce, mianowicie wypowiedziane przez Napoleona słowa: „historia to suma uzgodnionych kłamstw”. Wbrew pozorom, określenia te wcale nie muszą być ze sobą sprzeczne.

Bo tyle jest kłamstw, a przynajmniej manipulacji w historii – co jednak nie jest dziełem jej samej, lecz tych, którzy ją opowiadają, mając zazwyczaj na celu zawsze coś więcej niż tylko „oddanie sprawiedliwości faktom” – może właśnie dlatego, że ona jako ona... „jakoś” wzbudza zaufanie: tak było – taka jest prawda! A opowiadający zawsze chcą, żeby to właśnie im „historia przyznała rację” (co, nawiasem mówiąc, dotyczy także tych, którzy swego czasu tak uroczyście i naukowo ogłosili jej koniec – i tych, którzy zresztą może jeszcze nieraz go będą ogłaszać). I że to oni okazali się tej historii, jako nauczycielki życia... najlepszymi uczniami: bo ona „jest po ich stronie”. Najogólniej, na tym właśnie polega i tak działa to, co nazywa się polityką historyczną. Co jednak nie znaczy, że „minimalizując obecność historii w naszej codzienności” można naprawdę u wolnić ludzi od niebezpieczeństwa, że będą oni przy pomocy historii manipulowani. Raczej przeciwnie, tym bardziej grozić to może tym, że jeszcze więcej historii nie z tej ziemi i jeszcze większe bzdury ludzie będą gotowi brać za najszczerzą prawdę. Jak na przykład zdanie – usłyszane od osoby, która na pewno wiedziała o sobie, że wie co trzeba i jak trzeba – że Adolf Hitler był... SS-manem. Gdy to powiedziała, w towarzystwie nikomu nawet brew nie drgnęła, a co dopiero, żeby ktoś się roześmiał: bo reszta... wiedziała jeszcze mniej; a ona – miała taki mądry wyraz twarzy, gdy to mówiła¹.

Zresztą – co może zabrznieć zrazu co najmniej dziwnie – może wcale nie o „prawdę, tylko prawdę i całą prawdę” chodziło najbardziej w historii, gdy ta pojawiła się jako dziedzina ludzkiej aktywności – jako opowieść o dawnych czasach (i bohate-

¹ I tylko w przypisie, jako niby mniej ważne, niech mi wolno będzie wspomnieć, że gdy polityk znaczącej partii, z miną jeszcze mądrzejszą i jeszcze porządniej ubrany, powiedział – przed kamerami i bez cienia wątpliwości – że Powstanie Warszawskie było w 1988 (a stan wojenny – w 1989)... nie spowodowało to większej jego kompromitacji. Podobnie jak wypowiedź innego polityka (z wykształcenia historyka!), który przy okazji przemówienia okolicznościowego „na temat” powiedział uroczyście całemu narodowi, że Konstytucja 3 Maja była w Europie... drugą konstytucją – tutaj też nie jego to dotknęło, ale raczej... kpiących z jego ignorancji: że „czepiają się, bo są z wrogości obozu”.

rach). A na co zwróciło mi uwagę właśnie to dziecko, któremu miałem „o historii opowiadać”, gdy mając „do przerobienia” opowieść o wojnie trojańskiej, opowiedzianej przez Homera, zauważyło, że „to przecież bez sensu, żeby się tego uczyć”, bo: po pierwsze, to było dawno i daleko stąd, tak dawno, że właściwie nie wiadomo, jak było naprawdę i czy na pewno w ogóle było, po drugie, imiona tych ludzi są wszystkie jakieś bardzo dziwne i na pewno nie podobne do naszych, i wreszcie po trzecie, nawet nie jest pewne, czy naprawdę żył ten, który ponoć tę całą historię opisał – czyli Homer jako autor. Żadnego z tych argumentów nie byłem w stanie odrzucić jako bzdury; dzieciak jednak sporo wiedział. Ale jak mimo to przekonać go do ważności tej historii?

Wbrew pozorom nie było to wcale aż tak trudne: bo zgłaszając wszystkie trzy zastrzeżenia, dzieciak już wszedł w poważniejszą rozmowę na ten temat – na temat sensu historii czy też, jak kto woli, sensu w historii.

Chodziło zatem tylko o to, żeby nie zniechęcić go do tej rozmowy, używając niepotrzebnie zbyt mądrych słów. Dlatego nie zacząłem mówić mu o „istotnym” związku historii, jako (najogólniej rzecz ujmując) opowieści prawdopodobnej o przeszłości, oraz polityki, rozumianej jednak w innym sensie, niż ten, który dominuje obecnie w intuicyjnym rozumieniu tego typu działalności; czyli nie polityki jako sztuki zdobycia i utrzymania władzy, lecz polityki w sensie Arystotelesowskim – jako „etyki życia społecznego”. Ani o prawdzie, która jest pierwszą siłą historii. Zamiast tego... najpierw zgodziłem się co do sensowności wszystkich trzech zarzutów, które jednak nie muszą od razu koniecznie podważać sensu historii jako takiej. Bez względu bowiem na to, czy ta historia „wydarzyła się całkiem naprawdę”, opowieść o ludziach w niej występujących mogła w niejednej sytuacji okazać się pomocna dla tych, którym została ona „skutecznie opowiedziana”. Bo w ten właśnie sposób – dodałem jednak do swojej opowieści „dziwne słowa” – *historia magistra vitae est*. I natychmiast przetłumaczyłem to „na nasze”: historia jest nauczycielką życia. Bo starożytny Grek, wyjaśniłem, gdy w swoim życiu zmierzyć się musiał z jakimś problemem, dla którego nie znajdował od

razu odpowiedzi „w sobie”, mógł wtedy odwołać się do historii o bohaterach i zastanowić się: a co na moim miejscu w takiej sytuacji zrobiłby Achilles? Czyli że taka *Iliada* była dla starożytnego Greka opowieścią, która – zaryzykowałem na koniec „mądrzejsze słowa” – organizowała jego życie codzienne i dzięki temu była jakby żywą częścią także jego prywatnego życia, a postacie występujące w tej opowieści, nawet jeśli nie były postaciami w ścisłym sensie historycznymi, lecz jedynie legendarnymi – prawie jego osobistymi znajomymi.

– To tak jak mama ze swoimi serialami...? – zapytał dzieciak nieśmiało. I uśmiechnął się promiennie: bo wiedział, że tak!

I dopiero wtedy, jak zrozumiałem, można było powiedzieć mu o prawdzie. I o tym, że choć taki był pierwszy początek historii – która zaczęła się jako opowieści „pouczające”, które co do swojej prawdziwości mogły jeszcze być bardziej legendą niż opowieścią o „faktach autentycznych” – to potem, odkąd uczyniono z historii dziedzinę nauki, prawdziwość faktów stała się warunkiem koniecznym jej właśnie naukowości. A z drugiej strony, dopiero wtedy mogły pojawić się w niej prawdziwe kłamstwa, dotyczące bądź samych faktów, bądź ich interpretacji. Lub też, w lepszym razie, zwykłe głupoty.

– Bo na przykład, jakby ktoś mówił ci, że Hitler był SS-manem – powiedziałem – to byłaby to głupota właśnie. – I wyjaśniłem: – Bo SS to była, mówiąc dzisiejszym językiem, firma ochroniarska na początku po to właśnie utworzona, żeby chronić Hitlera. Czyli niby jak: on miałby być ochroniarzem... samego siebie?

– No, faktycznie... – usłyszałem w odpowiedzi – bez sensu.

Co chyba słusznie uznać mogłem za wystarczającą nagrodę za mój wysiłek dydaktyczny i zachętę do kolejnych.

– Ale i tak... – usłyszałem następnie – jakie to ma teraz znaczenie, co było kiedyś! Teraz przecież jest już wszystko inaczej, a to co było – już nie jest. Więc po co...?

– Żeby wiedzieć na przykład – prowadziłem dalej swoją akcję reklamową historii – dlaczego te złośliwe wirusy, które człowiek jak głupi sam sobie na komputer ściąga, nie wiedząc, że robi sobie źle, nazywa się „trojanami”.

– A ty wiesz...?

– W *Iliadzie* masz odpowiedź. Jak Grecy, za radą Odyseusza, udali odwrót spod Troi, a pod murami zostawili wielkiego drewnianego konia... trojańskiego właśnie, czyli, takiego pierwszego „trojana”. A potem ci z Troi sami go wciągnęli do środka, nie wiedząc, że w środku tego konia siedzą żołnierze, którzy wyjdą w nocy i bramy miasta otworzą od środka, żeby mogli przez nie bez trudu wejść do środka wszyscy Grecy, którzy tylko udali, że odpływają na amen.

– Ale nie tylko po to – dodałem po chwili. – I może nie po to przede wszystkim ani najbardziej. Bo na przykład... – przerwałem na chwilę, żeby tym większe dzięki temu zrobiło wrażenie to, co powiem. – Bo na przykład, gdyby ktoś ci powiedział, że twój dziadek... albo twój tata był złodziejem całe życie i tylko dzięki temu macie dzisiaj to wszystko, co macie...?

– Ale to nieprawda!

– Prawda czy nieprawda, jakie to ma dzisiaj znaczenie? – zacząłem cicho, prawie szeptem, po czym już głośniej, jakbym święcie wierzył w głęboką mądrość tych słów, powtórzyłem słowo w słowo, co przed chwilą sam usłyszałem: – Teraz przecież jest już wszystko inaczej, a to co było – już nie jest. Więc po co...?

– Ale to nie o to mi chodziło!

– Ale o tym właśnie to było: że to w sumie wszystko jedno, co i jak... kiedyś było. A właśnie znajomość historii też do tego może się przydać, żeby można było wiedzieć, kiedy ktoś kłamie... o tym, co i jak było; albo tylko nieprawdę mówi, bo głupi nie wie, jak było, i tylko powtarza głupoty za innymi, którzy mu tych głupot nagadali.

– Wszystkiego i tak do końca wiedzieć na pewno nie będziemy. – Dzieciak nie dawał za wygraną.

– Tak – zgodziłem się z nim, bo przecież miał rację. – Ale jeśli nie będziemy wiedzieli nic, ani nie będziemy chcieli wiedzieć, to dzięki temu mądrzejsi... też chyba nie będziemy, prawda? – Po czym, uznając, że mogę mu już także i to powiedzieć, dodałem: – I może zawsze będziemy z historią mieć ten kłopot, że będziemy wobec niej jakby w rozdarciu między legendą a prawdą... albo

między tym, co jest prawdą, a tym, co tylko chcielibyśmy, żeby było prawdą. Albo nieprawdą.

– Ja nie mogę... – usłyszałem na to. – Ale to pokręcone wszystko.

– No... – też westchnąłem – jak życie.

Historia jako przeszłość żywa (w pamięci)

Od czasów starożytnych Greków i ich rozlicznych „wynałzków w kulturze” minęły już wieki, podczas których – można powiedzieć – „cały świat się zmienił i nie jest już taki, jakim był wtedy, bardzo dawno temu”. Mimo to jednak niejedna z ich intuicji może wciąż warta jest zastanowienia – jako dotycząca także i naszego, ponoć już całkiem innego i nowoczesnego sposobu życia.

A jeśli tak, to dotyczy to może także ich „pomysłu” na boginię Mnemozynę – jako uosobienie pamięci. Otóż ta mityczna Pamięć, jako uosobienie szczególnej siły boskiej, miała według greckiej mitologii mieć kilka córek – splodzonych z nie byle kim, bo z samym Zeusem – zwanych muzami. Każda z nich stała się patronką (i źródłem natchnienia) dla różnego rodzaju sztuk, które dzisiaj nazwalibyśmy wspólnym mianem twórczości literackiej: liryki miłosnej, epickiej, tragedii, poezji sakralnej, komedii... I tylko dwie z nich zdają się jakby „nie pasować” do tego towarzysztwa, mianowicie Urania, jako patronka astronomii (którą tutaj nie będziemy się zajmować) oraz właśnie Klio – jako patronka historii.

Bo dzisiaj historia to przecież poważna nauka, a nie jakaś tylko artystyczna twórczość, której istotą (i metodą) miałyby być raczej swobodna gra pamięci z wyobraźnią, a celem – wywarcie na odbiorcach odpowiedniego wrażenia lub też, jak nazwaliby to sami Grecy, doprowadzenie ich do *katharsis*, jako oczyszczającego wzruszenia duszy.

I zapewne mają rację ci, którzy twierdzą, że w historii jako nauce musi o prawdę przede wszystkim i najbardziej chodzić,

a nie o zmyślenie. Z drugiej jednak strony – na co zdają się już mniej zwracać uwagę zamknięci w swoich katedrach naukowcy – faktem jest, że historia jako przeszłość żywa najbardziej żyje, podobnie jak za czasów greckich, w ciekawych opowieściach, a nie w opasłych tomach, pełnych przypisów i już na pierwszy rzut oka bardzo naukowo wyglądających sformułowań – czyli „w książkach do czytania” bądź, może jeszcze bardziej, „w filmach do oglądania”; i że to właśnie z tych produkcji artystycznych więcej ludzi historię faktycznie „poznaje i potem pamięta”. Czyli że historia – może ku oburzeniu zbyt poważnie traktujących swoją naukę oraz samych siebie naukowców *ex cathedra* – wciąż pozostaje dziedziną twórczości także artystycznej: historię trzeba umieć opowiadać.

„Przeszłość uważam raczej za będącą gdzieś indziej niż będącą kiedyś czy już minioną” – to zdanie wyszło spod pióra pisarza² (jako opowiadacza historii), a nie zawodowego historyka. – „Przeszłość wydaje mi się trwać wiecznie na wiecznym spektrum czasu”. Ale to właśnie ten pisarz umiał przeszłość ożyć bardziej niż autorzy wielkich prac naukowych, czy też raczej, zgodnie z jego własną opinią o przeszłości, pokazać jej „wieczne trwanie” w swoich powieściach, znanych i popularnych wśród tych, którzy książki jeszcze czytają; które zresztą doczekały się już także ekranizacji czy inscenizacji teatralnych, a więc i do tych, którzy są z upodobania bardziej widzami też trafić zdołały.

I nawet jeśli komuś może nie podobać się to, o czym i jak opowiada w swoich powieściach – i co w nich sugeruje jako najprawdziwszą prawdę – pozostaje wciąż jego zasługą w służbie historii to, że skutecznie mówi o jej ważności; i o tym, że przeszłość „trwa wiecznie” i że w życiu człowieka nie ma miejsca, które byłoby naprawdę „poza historią” – przynajmniej na tym świecie. Bo wszędzie na tym świecie wciąż upływa czas, czego nieuchronnie naturalnym znakiem *post factum* – jest pamięć.

² Sz. Twardoch, *Święta zupa*, w: tenże, *Jak nie zostałem poetą*, Warszawa 2019, s. 47.

Tylko nie wprost czy aż podstępem?

Jeśli idzie o to, w jaki sposób nauczyciel może najskuteczniej przyczynić się do wszechstronnego rozwoju ucznia, pierwsza dyrektywa metodologiczna (i uniwersalna w tym sensie, że dotycząca każdego przedmiotu nauczania i każdego nauczania jako takiego) wydaje się być, jak to mówią, stara jak świat: *primum non nocere!* Przede wszystkim nie szkodzić! Czyli że nauczyciel nie powinien (mimo że z powodu pozycji, jaką zajmuje, ma oczywiście taką możliwość) z adawać uczniowi tego „rozwoju” w taki sposób, że uczeń wyraźnie odczuwać to będzie jako przy- mus, któremu poddawany jest wbrew własnej woli. A przynajm- niej, na ile to możliwe, nauczyciel nie powinien dawać uczniowi odczuć swojej przewagi i siły, jaką z natury relacji, w jakiej pozostają względem siebie, oczywiście posiada. A przynajmniej – nie dawać mu odczuć tego za bardzo.

Z drugiej jednak strony nauczyciel nie powinien też być dla swoich uczniów tylko „kumplem” i nikim ponad to.

Manewrując między Scyllą bezceremonialnego przymusu wobec uczniów a Charybdą nadmiernej fraternizacji z nimi, trudno nauczycielowi w praktyce znaleźć idealny balans. A jeśli tak, to postawiony wobec wyboru w istocie tragicznego (w klasycznym sensie tragedii, gdzie wiadomo, że żadne wyjście nie jest w pełni dobre), w którą stronę powinien on „się raczej przechylić”? Albo jedynie u d a w a ć, że się naprawdę skłania.

Szukając odpowiedzi na to pytanie, sięgnąć można do najstarszych tekstów, będących w istocie także pierwszymi poradnikami dla nauczycieli, chociaż oficjalnie stanowią one teksty filozoficzne czy... religijne. Wyczytać to można choćby w Platonskim *Pań- stwie*³, chociaż nie jest to napisane całkiem wprost: że prowadząc

³ *Platona Państwo*, tłum. W. Witwicki, t. 1–2, Warszawa 1958. Zresztą także i w innych dialogach Platonskich, gdzie pokazana jest niejako w działaniu metoda elenktyczno-maieutyczna Sokratesa, też można to dostrzec:

uczniów ku prawdzie, mistrz powinien traktować ich zrazu jak dzieci, a to znaczy, że wolno mu nimi także nieco... manipulować. Równocześnie jednak – i na tym polega cała sztuka – nie mówiąc ostatecznie niczego całkiem wprost, pozwalając, aby oni niejako sami odkryli to, co nauczyciel jedynie dyskretnie im do odkrycia podsuwa. Czyli, jeśli można tak to określić najkrócej, jakby nie stawiając kropki nad i. I podobnie postępował z tymi, których nauczał, także Jezus – jako nauczyciel: „To wszystko mówił Jezus tłumom w przypowieściach. A bez przypowieści nic im nie mówił”⁴. Oto jak spotykają się metoda Sokratejska (przekazana nam w pismach Platona) i nauczanie według Jezusa: „kto ma uszy, niechaj słuca” – choć nie wszyscy rozumieją to, co do zrozumienia jest im podsunięte i w ten sposób niejako tylko „częściowo dane”. Bo to może jedyna droga i innej nie ma: bo do prawdziwego zrozumienia, a to znaczy najpierw do prawdziwej chęci zrozumienia, siłą przymusić nikogo nie sposób. Siłą i owszem, można... go do tego zniechęcić.

Czyli – wracając do dylematu, przed jakim staje nauczyciel wobec uczniów: przymus czy partnerstwo? – wydaje się, że w sumie bardziej efektywnym sposobem może być (nawet jeśli nie całkiem prawdziwe, lecz trochę udawane) bardziej partnerstwo – niż przymus. A może nawet, mówiąc całkiem wprost (i może aż za bardzo)... trochę podstęp – jako sposób. Co chyba wystarczająco obrazowo przedstawione zostało w książce bynajmniej nie naukowej a bardzo zwykłej; i nie dla nauczycieli

że „uczeń” (czyli rozmówca Sokratesa, który nawet nie wie, że „właśnie dostaje szkołę”) niby sam dochodzi do tego, co naprawdę od początku jest celem zamierzonym przez Sokratesa (który występuje tu w roli nauczyciela, nie mówiąc jednak o sobie tego wprost swojemu rozmówcy: ja cię nauczę i ja ci... pokażę). Jeśli jednak wskazuję tu akurat na *Państwo*, to dlatego, że jest to jakby platoński „super-dialog”, będący sumą wszystkiego, o czym mowa w innych; chociaż co do formy jest w nim akurat najmniej... metody Sokratejskiej opisanej w działaniu; i bardziej niż zapisem dialogu jest ten tekst wykładem prawdy jakoby poznanej już w sposób skończony.

⁴ Mt 13, 34.

napisanej, lecz... dla młodzieży; a chodzi o książkę E. Niziurskiego, *Sposób na Alcybiadesa*⁵. W największym skrócie, uczniowie udają, że interesują się historią, a naprawdę chodzi im o to tylko, by „puścić nauczyciela w dryf”, bo im dłużej on będzie opowiadał o tym, o co oni go, niby naprawdę ciekawi, pytają, tym mniej będzie... pytał ich – taki mają na niego sposób. A z kolei nauczyciel ma na nich swój sposób: udaje, że nie widzi ich podstępów i opowiada, i... coraz bardziej wciąga ich w historię, tak że oni – dosłownie: nie chcący – coraz bardziej i lepiej są z historią obeznani; i coraz bardziej czują, jaka ona może być ciekawa i ważna – także dla nich.

Polityka historyczna – tak czy nie...?

Z polityką historyczną, która jest dzisiaj nieraz tematem gorących dyskusji (wprost lub nie wprost), jest może podobnie jak z propagandą, o której też mówi się co krok: w obu przypadkach ci, którzy podnoszą ten temat, robią to po to, aby swoim przeciwnikom zarzucić stosowanie tej co najmniej podejrzanej, a właściwie całkiem haniebnej techniki kłamstwa. Choć w praktyce zarówno jedni, jak i drudzy, stosują oba sposoby promocji swojej opcji światopoglądowej, prezentując ją jako w pełni prawdziwą.

O ile jednak o słowie „propaganda” można powiedzieć, że już powszechnie budzi ono „złe uczucia” i w dyskursie publicznym funkcjonuje już jako wyłącznie słowo obelżywe, „polityka historyczna” jest słowem, któremu jakby dopiero próbuje się nadać takie znaczenie czy funkcję – jako szczególnej formie propagandy właśnie.

⁵ E. Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa*, Warszawa 1974. Książka miała wiele wydań, tu wskazane zostało jednak nie przypadkowo akurat to, dość już dawne, ponieważ właśnie to wydanie zrobiło wielkie wrażenie na czytającym to dawno temu... piszącym teraz te słowa.

Bo też istotnie jest polityka historyczna formą propagandy. Co nie musi jednak oznaczać od razu, że jako taka powinna być społecznie zakazana! Bo nawet gdyby taki zakaz wydano, nie sposób byłoby spowodować jego faktyczne przestrzeganie przez wszystkich. Nie w tym bowiem rzecz, aby całkowicie wyeliminować z naszego życia społecznego tak propagandę, jak i politykę historyczną jako jej formę – bo to po prostu jest niemożliwe, a już szczególnie w świecie tak medialnym jak ten, w którym żyjemy. Rzecz w tym, abyśmy mając do czynienia z tymi technikami (zwłaszcza gdy jesteśmy tych zabiegów adresatami a nie autorami), umieli nie ulegać im w pełni – co jest właśnie ich „złym” celem – i abyśmy umieli zauważyć, gdzie w danej polityce historycznej (jako formie propagandy) kończą się prawdziwe i poszczególne fakty, a zaczynają uogólnienia już tylko prawdziwe; i kiedy przewaga tego drugiego nad pierwszym staje się już tak dominująca, że przez to w swojej wymowie całość jest już kłamliwa bardziej i tendencyjna niż szczerza i bezinteresowna⁶.

Nie miało szczęścia w historii samo słowo „propaganda”. Choć pojawiło się jako określenie dla pomysłu wcale bynajmniej nie złowrogiej praktyki – że pewne idee lub historie należy upowszechniać jako wartości tego – z czasem stało się haniebnym „znakiem firmowym” najgorszych praktyk manipulacyjnych

⁶ Zob. M. Pieczyrak, *Polityka historyczna*, „Frona LUX” 70 (2014), s. 250–265. Nota bene, tytuł tekstu przyjętego do druku był oryginalnie inny, ale widocznie przez redakcję pisma uznany został za „może niepotrzebnie aż tak długi” i dlatego skrócono go do tych tylko dwóch słów: „polityka historyczna”. Moim zdaniem, tytuł oryginalny był bardziej stosowny, chociaż przyznaję, że... dość niekrótki: „Polityka historyczna, czyli o historii w filmie podobnym do prawdy. Przypadek niemiecki”. Tekst dotyczył bowiem pierwszorzędnie „przypadku niemieckiego” właśnie, w związku z głośną i, jak to było wówczas nazywane najdelikatniej, kontrolerską sprawą filmu „Nasze matki, nasi ojcowie”, ale jako przykładu jedynie, nie zaś jako dowodu na to, jakoby usilne próbowanie „czynienia sobie prawdy poddaną” w ramach polityki historycznej było specjalnością wyłącznie niemiecką: inni też nie są wolni od tej pokusy. Co, gdy jej ulegają, dzieje się ze szkodą w sumie nie tylko dla prawdy, ale przez to i dla historii, ale ostatecznie – dla nas samych, jako jej zmanipulowanych „uczniów”.

i socjo-technicznych. I dziś, słysząc to słowo, już mało kto gotowy jest widzieć w nim tylko łacińskie znaczenie słowa *propaganda*, które pierwotnie znaczyło tyle co „to, co ma być rozpowszechniane (propagowane)”. Natomiast niemal każdy od razu wie, z czym należy to słowo kojarzyć: oczywiście z postacią Goebbelsa, jako ministra propagandy Trzeciej Rzeszy, czyli najkrócej: z wcieleniem najgorszego zła – kłamstwem perfidnie udającym prawdę.

Niestety jednak, choć potępiono Goebbelsa i zozydono samo słowo „propaganda”, w praktyce nie zrezygnowano bynajmniej ze stosowania metod, których Goebbels był co najmniej współautorem. W ten sposób, odrzucając samą nazwę, nadal uprawia się propagandę w sensie Goebbelsowskim⁷, która wcale nie jest (i nie była także wtedy) tak toporna, że polega na tym tylko, żeby uparcie powtarzać wierutne kłamstwo („kłamstwo powtórzone tysiąc razy staje się prawdą”). Lecz jest bardziej „prawdo-podobna” i przez to skuteczniejsza – a polega na takim doborze faktów (prawdziwych i pasujących do zamierzonego przesłania), przy równoczesnym pomijaniu innych faktów (które do zamierzonego przesłania nie pasują, a tym bardziej tych, które mu przeczą), żeby w końcu dać odbiorcy tak okrojony obraz jako jakoby „całościowy”, żeby ów odbiorca na dany temat już niejako sam „wiedział najlepiej, co myśleć”.

I podobnie „w sensie Goebbelsowskim” może być dzisiaj, niestety, uprawiana także polityka historyczna. Co jednak nie musi oznaczać, że sama polityka historyczna jest czymś złym i niepożądanym – jako pomysł, aby, najogólniej rzecz ujmując, uświadomić ważność historii także dla naszego dnia dzisiejszego. Bo gdybyśmy się na to zgodzili, konsekwentnie musielibyśmy także unieważnić w ogóle całą historię jako taką.

O ile jednak za czasów Trzeciej Rzeszy zarówno propaganda w ogóle jak i polityka historyczna (bo chociaż nie było wtedy w użyciu tego określenia, *de facto* była polityka historyczna także

⁷ Zob. M. Pieczyrak, *Poniemiecki ale niczyj – download free!*, „Cywilizacja” nr 57 (2016).

wtedy uprawiana) mogły być używane „do złego” dlatego, że możliwa była aż tak ścisła kontrola informacji i jej dystrybucji (choć nawet wtedy nie była ona całkowita), o tyle dzisiaj – gdy „zablokowanie” jakiejś informacji jest na pewno dużo trudniejsze do wykonania niż kiedyś – jest to wciąż możliwe... z innego powodu. Z powodu mianowicie po prostu intelektualnego lenistwa jej adresatów i odbiorców⁸, którym – mówiąc może tylko trochę przesadnie – nieraz wystarczy obejrzeć jeden film, aby już „wszystko wiedzieć o wojnie”; ale nie byle jaki film, lecz ten, o którym najpierw dowiedzą się, że „wiadomo, że jest dobry” (i którzy już nie będą dociekać ani skąd niby wiadomo, ani kto właściwie podał tę wiadomość do powszechnego uznania i dlaczego albo po co); bo chociaż leniwi, oni też chcą jednak „wiedzieć” – jakby co.

I może o tym też powinno się mówić uczniom w szkole na lekcjach historii lub – może jeszcze lepiej – dawać im to do zrozumienia: że im mniej będą znać faktów, tym łatwiejsi będą do manipulacji dla tych, którzy – i to nie dla ich dobra bynajmniej, ale dla własnej jakiejś korzyści – będą chcieli nimi manipulować. A tego, że zawsze znajdą się tacy, którzy będą chcieli nimi manipulować – mogą być pewni; bo to historia stara jak świat.

I że ani w żadnym jednym filmie, ani nawet w żadnej jednej książce nie znajdą od razu całej prawdy; chociaż i tu, i tam mogą być jakieś jej kawałki – lub ziarna.

Minimum

– tylko dla nie-chętnych

W przeszłości wydarzyło się z pewnością więcej, niż jest w stanie pomieścić historia. Bo zawsze, także w naszej codzienności, dzie-

⁸ Które to lenistwo, nawiasem mówiąc, jest paradoksalnie może nawet większe niż w czasach raczej niedoboru informacji bądź bardziej restrykcyjnej jej reglamentacji, gdy zdobycie jej wymagało z pewnością większego wysiłku niż dzisiaj.

je się jakby „za dużo”; ale też nie wszystko jest ważne lub przez nas – na bieżąco lub *post factum* – za ważne uznane. Jakież z tych wydarzeń są jednak ważniejsze od innych, a niektóre – najważniejsze: i to może one są właśnie „historyczne” lub przynajmniej za takie powinny być uznane. I tak jak dotyczy to najpierw naszego własnego życia, a następnie i już nieco szerzej tego, co nazywa się nie bez racji „historiami rodzinnymi” – dotyczy to także tej historii, z którą uczeń spotyka się w szkole jako jednym z przedmiotów nauczania. Że powinno się wiedzieć to, co w przeszłości było naprawdę ważne. A przynajmniej to, co na pewno najważniejsze – także dla ucznia: który dzięki tej wiedzy będzie mógł lepiej zrozumieć także samego siebie (o ile sam poczuje w sobie ochotę na to).

Zadaniem nauczyciela – żeby udało mu się „w uczniu” zrealizować tę powinność – nie jest jednak uczenia ani obciążać, ani tym bardziej przygniatać obowiązkiem „znania historii” na zasadzie „znajomości wszystkich dat” (jak to często odczuwają sami uczniowie, poniekąd słusznie widząc w tych datach tylko „numerki bez sensu” – jeśli faktycznie mają „znać tylko daty”); takie działania uznać należy raczej za przeciw-skuteczne. Zadaniem nauczyciela jest natomiast najpierw niejako wciągnąć ucznia w historię jako możliwość, dzięki której może on dowiedzieć się więcej także na temat samego siebie; i dać mu do zrozumienia, że także on, jako jednostka, jest tej historii „dzieckiem”, nawet jeśli nie w sensie tak dosłownym, w jakim jest on dzieckiem swoich rodziców.

Choć wiadomo – a przynajmniej powinno to być dobrze wiadome nauczycielowi, jeśli ma on być nauczycielem rzeczywiście – że nie wszyscy uczniowie w równym stopniu ochoczo skorzystają z tej możliwości. A wtedy cóż... wtedy pozostaje rzeczywiście egzekwowanie od tych nie-chętnych tylko określonego minimum, które z jednej strony będzie dla nich „mimo wszystko do uniesienia jakoś” (i „na siłę” da im choćby tylko powierzchowną orientację „tak w ogóle”), a z drugiej – nie zrazi ich potem do historii „na całe życie”. Co jednak w praktyce może okazać się (dla nauczyciela) trudnym zadaniem: bo to, co w programie nauczania zosta-

nie jako to minimum ustalone (na poziomie ministerstwa), może okazać się dla takich nie-chętnych uczniów, przynajmniej ich zdaniem i w ich odczuciu, zdecydowanie zbyt obciążające, a może nawet faktycznie aż przygniatające.

Wtedy lekcje mogą rzeczywiście być trudnym obowiązkiem – dla obu stron, czyli zarówno dla tych uczniów, jak i dla nauczyciela.

Jeśli jednak znajdzie się choć jeden uczeń chętny lub gdy choć jednego ucznia uda się nauczycielowi skutecznie zachęcić do przedmiotu, relacja między nim a nauczycielem – jeśli będzie w ramach lekcji praktykowana w sposób korzystny dla wszystkich – może także pozostałych wytrącić z ich pierwotnej „nie-chętności”; i także oni zechcą „mieć coś do powiedzenia”, a nie tylko na lekcjach „siedzieć, żeby wysiedzieć zaliczenie”.

A wtedy historia może być na lekcjach rzeczywiście żywa.

Podsumowanie

Niniejszy tekst nie jest (i nie miał być) wykładem gotowej metody ani całościowej teorii „dlaczego i jak ucznia uczynić świadomym potrzeby znajomości historii lub przynajmniej potrzeby interesowania się nią”, lecz jedynie próbą wskazania – czyli poszukiwaniem bardziej niż opisem gotowego znaleziska – z jednej strony tego, co w historii jako nauce (*resp.* przedmiocie nauczania w szkole) stanowi o jej ważności także dla naszej codzienności (a co, nawiasem mówiąc, jak się wydaje było też jej racją bytu u zarania tego rodzaju refleksji człowieczej nad przeszłością), a z drugiej – tego, co dla nauczyciela historii powinno być celem najpierwszym, który musi osiągnąć, zanim będzie próbował realizować także cele kolejne (na ile tylko będzie to możliwe).

Mówiąc obrazowo i nieco metaforycznie, można powiedzieć, że Historia jako formalnie „kraj niepodległy”, którego istota i sposób istnienia polegają na opowieściach o przeszłości, nie ma raz na zawsze ustalonych granic ze swoimi sąsiadami, którymi są z jednej strony Polityka, a z drugiej Moralność; a to, co

w Historii najważniejsze dzieje się właśnie na pograniczu, gdzie z jednej strony opowiada się o tym, co politycznie właściwe w dzisiejszych realiach, a z drugiej – o winie lub braku winy w związku z tymi lub innymi zaszłościami; i stąd w historii z jednej strony polityka historyczna, a z drugiej – kultywowanie pamięci ofiar niesprawiedliwości dziejowej (co zresztą podawane jest nieraz łącznie „w jednym pakiecie”).

I o tym także, jak sądzę, powinno się – i to może nawet nie od razu całkiem wprost, ale w taki sposób, żeby dać to jednak do zrozumienia – na lekcjach historii mówić: że prawda w historii niemal bez przerwy narażona jest na to niebezpieczeństwo, że ktoś będzie chciał się nią posłużyć w celach „innych”. I że także z tego względu jest ona właśnie taka ważna i ciekawa – i warta uważnego potraktowania. I że – z drugiej strony – to, że jest ona wciąż na to niebezpieczeństwo narażona, nie jest wystarczającym dowodem na istotną niepotrzebność historii w ogóle⁹.

Jeśli zaś chodzi o to, co powinno być najpierwszym zadaniem nauczyciela historii (podobnie zresztą jak chyba każdego innego przedmiotu w szkole – ale tu mowa jest o historii akurat),

⁹ I żeby jednak nie wylewać dziecka z kąpielą, twierdząc na wyrost (i jednak nie całkiem zgodnie z prawdą), że (1) „historia to stosunkowo nowy wynalazek [...]. A historia obiektywna to jedno z największych zmysłań współczesności”, oraz dalej: (2) „Historia spopularyzowała się dopiero w XIX wieku – wcześniej granice między literaturą, religią a historią nie były tak ostre, historia bliższa była baśni z morałem. Historia zrobiła zawrotną karierę, być może największą spośród wszystkich dyscyplin wiedzy i być może największą właśnie w Europie Wschodniej. Historię konsekwentnie tu na matkę narodów, a ta jak najgorsza zaraza [podkr. moje] rozpierzchła się po podręcznikach, imionach psów, tatuażach, fasadach budynków, nazwach ulic i przemówieniach dyrektorów zakładów mleczarskich. Tymczasem historia taka, jaką ją sobie wyobrażamy, nie istnieje” (Z. Rokita, *Odrzania*, Kraków 2023, s. 234–235). Ani tym bardziej, żeby tego zdania nie przyjmować od razu i bezkrytycznie jako „prawdę, tylko prawdę i całą prawdę” – nawet jeśli książka, z której wzięto ten cytat, została napisana przez Autora, który jako już wcześniej nagrodzony za swoją twórczość stał się sławny i przez to zapewne ważny i warty uwagi. Można natomiast uczynić tę opinię przedmiotem dyskusji... na lekcjach historii właśnie.

za rozsądne minimum uważam Hipokratesowe memento: *primum non nocere*. Przede wszystkim nie szkodzić, czyli... nie spowodować, że uczeń wprawdzie „jakoś przejdzie przez to”, z takim jednak skutkiem długofalowym, że potem do historii będzie zrażony „na całe życie”. A to przecież nie spowoduje bynajmniej, że sama historia też „zostawi go w spokoju”, a tym bardziej nie uczyni tego względem niego polityka historyczna, wobec której będzie on wtedy (nie wiedząc nic ponad to, co zostanie mu podane w formie tendencyjnie okrojonej lub w inny sposób zmanipulowanej) tylko tym bardziej bezbronny. ■

Can the Past Be Alive... as History?

SUMMARY

The article deals with the question if a history teacher in a school should only teach history as a subject and then merely examine his pupils as to the “given set of knowledge” or rather—to better fulfill his mission—act more as a guideman, who is mainly to get his pupils involved into history as if into their “prenatal life”. And it also seeks the answer to the question: how much history is really needed—and what for?

Keywords: legend, truth, history-teller, everyday life, memory

BIBLIOGRAFIA

- Niziurski E., *Sposób na Alcybiadesa*, Warszawa 1974.
Pieczyrak M., *Polityka historyczna*, w: „Fronda LUX” 70 (2014).
Pieczyrak M., *Poniemiecki ale niczyj – download free!*, w: „Cywilizacja” nr 57 (2016).
Platona Państwo, tłum. W. Witwicki, t. 1-2, Warszawa 1958.
Rokita Z., *Odrzania*, Kraków 2023.
Twardoch Sz., *Święta zupa*, w: tenże, *Jak nie zostałem poetą*, Warszawa 2019.