

УДК 37.014.5-043.2:327(438:477)(091)
DOI: 10.30970/sls.2024.0.4854

**O WPŁYWIE MODELU DYDAKTYCZNEGO
NA SPOSÓB ROZUMIENIA HISTORII POLSKO-UKRAIŃSKIEJ:
UJĘCIE Z PERSPEKTYWY DYDAKTYCZNEJ**

Dominika GRUNKOWSKA

*Uniwersytet Pomorski w Słupsku
ul. Bohaterów Westerplatte 64, Słupsk, 76-200 (Polska)
Instytut Pedagogiki i Psychologii
e-mail: dominika.grunkowska@upsl.edu.pl*

Jacek MOROZ

*Uniwersytet Szczeciński
Aleja Papieża Jana Pawła II 22A, Szczecin, 70-453 (Polska)
Instytut Pedagogiki
e-mail: jacek.moroz@usz.edu.pl*

W artykule będziemy argumentować na rzecz tezy, zgodnie z którą sposób rozumienia historii, w tym również historycznych relacji polsko-ukraińskich, uzależniony jest w znacznej mierze od systemu edukacji, a dokładniej – modelu kształcenia (uczenia się – nauczania), w który wpisana jest praktyka edukacyjna. Uznajemy, że powstające w Polsce na stopniu centralnym (Ministerstwo Edukacji Narodowej) podstawy programowe regulujące zakres treści edukacyjnych i ich wartościowanie mogą przedstawiać określone wydarzenia w sposób odmienny od tego, który prezentuje ukraiński system edukacji.

Zakładamy, że tego rodzaju sytuacja może wytwarzać wśród uczniów z Ukrainy, którzy kontynuują naukę w Polsce, dysonans poznawczy, prowadząc do przyjęcia oporowych postaw wobec treści edukacyjnych, a może nawet szkoły w ogóle.

Słowa klucze: historia, dydaktyka, konstruktywizm, edukacja, szkoła, polsko-ukraińska historia.

Zgodnie z raportem “Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji” opracowanym przez Paulinę Chrostowską i opublikowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w Polsce przebywa ok. 300 tys. ukraińskich dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Połowa z nich znajduje się poza polskim systemem szkolnictwa, korzystając z nauki zdalnej organizowanej przez ukraińską oświatę. Od września bieżącego roku ma się to zmienić, ponieważ polskie ministerstwo edukacji planuje objęcie uczniów z Ukrainy obowiązkiem szkolnym. Miałoby to odbywać się na takich samych zasadach, jak w przypadku uczniów mających polskie obywatelstwo, a więc poprzez włączenie do obowiązkowej edukacji

w polskim systemie dzieci i młodzież od 7 do 18 roku życia. Przytoczone wcześniej dane liczbowe różnią się w zależności od źródła, a samo Ministerstwo Edukacji mówi o rozbieżnościach. Jednak już dzisiaj mamy w polskim systemie edukacji ok. 185 tys. uczniów i uczennic z Ukrainy, w tym 135 tys. z nich to uchodźcy wojenni (Chrostowska, 2023).

Przedstawienie powyższych danych wydaje nam się o tyle istotne, że chodzi o pewną skalę. O to jak wielu uczniów i uczennic z Ukrainy rozpoczęło lub rozpocznie naukę w polskiej szkole i będzie uczyło się polskiej literatury, kultury i historii. Nad tym ostatnim właśnie chcielibyśmy się zatrzymać. Warto w tym miejscu dodać, że polskie podstawy programowe i podręczniki tworzone są w systemie scentralizowanym, a więc decyzyja co do treści nauczania zapada na poziomie centralnym – w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Z uwagi na obszar nauczania historii i polskiej literatury, które stanowią właściwy przedmiot naszego zainteresowania, dodatkowo należy zauważyć, że w polskiej szkole niezwykle dużo jest historii literatury, znacznie więcej aniżeli treści z zakresu literatury współczesnej. Taki stan rzeczy niejednokrotnie może prowadzić do sytuacji konfliktowych, wynikających z nieco odmiennego sposobu konceptualizacji rzeczywistości, a w tym przypadku, “wytwarzania historii” z konstruowanej metanarracji. Uczeń z Ukrainy, który poznawał najpierw w swoim kraju historię, a następnie będzie to robił w Polsce, najprawdopodobniej natrafi na biegunowo różne opisy tych samych zdarzeń – szczególnie istotne będą dla niego te, które dotyczą polsko-ukraińskiej historii. Zakładamy, że tego rodzaju sytuacja działać będzie niekorzystnie na ukraińskiego ucznia, ponieważ generować może dysonans poznawczy. Tym samym prowadzić go będzie do przyjęcia oporowych postaw wobec treści edukacyjnych, a może nawet szkoły w ogóle. Uznajemy, że tej sytuacji należy zapobiec poprzez zastosowanie innego (w stosunku do obecnego) modelu dydaktycznego. W związku z tym w artykule będziemy argumentować na rzecz tezy, zgodnie z którą sposób rozumienia historii, w tym również historycznych relacji polsko-ukraińskich, uzależniony jest w znacznej mierze od systemu edukacji, a dokładniej – modelu kształcenia (uczenia się-nauczania), w który wpisana jest praktyka edukacyjna.

Historia jako przedmiot konstrukcji

Swoje rozważania rozpoczniemy od nieco kontrowersyjnego stwierdzenia, a mianowicie, że każdy naród tworzy swoją historię w sposób, który wpisuje się w jego metanarrację. Oznacza to, że istotne staje się to, co najgłębiej osadzone jest w świadomości społecznej, jak przebiegają procesy identyfikacyjne oraz wobec jakich wartości się one konstytuują. To wszystko wykorzystywane jest w konstruowaniu metanarracji.

W związku z powyższym historia i literatura zawsze przedstawiać będą spojrzenia jednostronne, uformowane przez autora, który spisuje dzieje czy tworzy literaturę. W tym miejscu odwołajmy się do narracyjnej teorii historii Haydena White'a. Według tej teorii historia jest narracją, opowieścią konstruowaną w zależności od okoliczności, a przede wszystkim od osoby, która ją przedstawia. Obowiązująca w danym społeczeństwie wizja historii wpływa na praktykę edukacyjną, która, choć pozornie niezwiązana z samą historią, może na nią znacząco oddziaływać. Można więc zasadnie pytać o to, jakiego rodzaju związki zachodzą pomiędzy wskazaną praktyką a samą już historią? Czym jest model edukacji, który rzekomo miałby mieć moc wpływania na sposób rozumienia, a może nawet więcej, na postrzeganie (percepcję), a w wyniku postrzegania i na konstruowanie samej już historii? Czym wobec tego jest sama historia?

Jak pisze Hayden White:

“Z perspektywy grup, które zostały wykluczone z historii, i w ten sposób determinujących, kto lub co może uzyskać pełne człowieczeństwo. Nawet pomiędzy tymi grupami, które dumne są ze swojej przynależności do historii (rozumianej jako ucywilizowanie) lub z posiadania własnej historii (rozumianej jako posiadanie rzeczywistej, nie mitycznej genealogii), od dawna uważa się, że historia pisana jest przez zwycięzców i dla ich korzyści, i że piarstwo historyczne jest ideologiczną bronią, za pomocą której zwiększa się ucisk pokonanych grup, odbierając im historyczną przeszłość, a w konsekwencji także tożsamość”. (2009, s. 252).

Czy wobec tego istnieją tzw. “fakty historyczne”? Innymi słowy, czy historia składa się z takich stanów rzeczy, które, będąc konkretnymi, ściśle dającymi się określić stanami, mają swoje precyzyjne usytuowanie w pełni lokalizowanej czasoprzestrzeni?

Realista metafizyczny przyjmie, że tak. Podobnie, zapewne, odpowiedziałby zwolennik realizmu historycznego (ujęcie metodologiczne, stanowiące przeciwieństwo konstruktywizmu w historii), niemniej takie stanowisko obarczone jest poważną, filozoficzną, choć zazwyczaj przyjmowaną bez głębszej refleksji, naleciałością. Krótko mówiąc, nie wiemy, czym są tzw. fakty w ogóle, mówienie o nich jest użytecznym, myślowym skrótem, który pozwala nam odnosić się do bliżej nieokreślonej, konceptualnie uchwytniej, niemniej nasyconej kontekstowo, rzeczywistości społecznej. “Historiologiczne rozumienie zdarzenia jest w istocie znacznie bliższe ujęciu dramatycznemu, czy raczej dramaturgicznemu niż jakiegokolwiek koncepcji naukowej” (White, 2009, s. 262). Nie opowiadamy się po stronie postmodernistów i skrajnych relatywistów, dla których świat sam w sobie – w ogóle, i z pewnością – nie istnieje (co znacząco może zaskakiwać). Twierdzimy jedynie, że zagadnienie istnienia poznawczo dostępnej nam rzeczywistości pozostaje nieoczywiste z kilku co najmniej powodów, na które wskazują klasyczna epistemologia, *cognitive science* i neurobiologia. Wnosimy zatem, iż należy zachować w kwestii tej umiarkowany sceptycyzm.

Dlaczego historia nie jest zbiorem faktów

W kwestii powyższej ponownie odwołujemy się do White’a, który słusznie zauważa, iż

“Większość historyków dziewiętnastowiecznych nie zdawała sobie sprawy, że gdy w grę wchodzi próba uporania się z faktami przeszłymi, kluczowym problemem do rozważenia dla kogoś, kto miał je wiernie przedstawić, są wywierające wpływ na reprezentację własne zapatrywania na to, jak części składowe mają się do całości, którą tworzą. Nie zdawali sobie sprawy, że fakty nie mówią same za siebie, lecz że to historyk mówi zamiast nich, w ich imieniu, i modeluje fragmenty przeszłości w całość, której integralność jest – jako reprezentacja – czysto dyskursywna”. (2009, s. 92).

Historyk nie jest oczywiście powieściopisarzem, nie kreuje fantastycznych wizji domniemanej rzeczywistości, nie tworzy światów możliwych, tym bardziej nie zajmuje się fikcją. Historyk – na tyle, na ile pozwala mu warsztat i uzyskane interpretacyjne dane – stara się coś “odtworzyć”, w istocie tworząc jednak manifestacje (na poziomie mentalnym, subiektywnym, następnie intersubiektywnie dostępnym – społecznym) tego, co było, co się wydarzyło, a co nazywamy przeszłością (bądź jej fragmentami). Niemniej “relacjonuje” za pomocą słów, nie jest w stanie pominąć kontekstu historyczno-kulturowego, a w końcu nie może nie wykorzystać własnych, ewolucyjnie ukonstytuowanych narządów percepcyjnych i mózgu, dla którego i wewnątrz którego to wszystko się dzieje. Historia zatem, podobnie jak inne nauki (w większym lub mniejszym stopniu), nie jest wolna od relatywizacji uzależnionej od perspektywy poznawczej podmiotu uprawiającego daną naukę.

Konstruowanie wiedzy w szkole

Właśnie w tym miejscu dochodzimy do tego, co stanowi *clou* naszego tekstu. Zgadza się z tezą Doroty Klus-Stańskiej (2002), że wiedza szkolna jako to, co tworzone i powstające w nieustannych negocjacjach znaczeń ma charakter kulturowy. To, co nazywamy “wiedzą” nie powstaje w próżni, ale poprzez społeczne konstruowanie i negocjowanie znaczeń. Jednocześnie, jak zauważa Klus-Stańska (2002), wiemy dzisiaj znacznie więcej o sposobie, w jaki zachodzi proces uczenia się. Przekonanie o kumulatywnym sposobie “nabywania” wiedzy, w którym do istniejącego zasobu pojęciowego (znajdującego się w umyśle ucznia) dołączane miały być kolejne treści, wyparła teoria o wiedzy i umiejętnościach, konstruowanych wytwarzanych w umysłach uczniów. Tworzenie wiedzy zachodzi poprzez integrowanie nowych treści z już posiadanymi. Proces integracji i sposób tworzenia znaczeń w umysłach uczniów zależy od wiedzy i zasobów pojęciowych uprzednio przez nich przyswojonych, a zatem od tego, czym już “mentalnie dysponują”. W umysłach uczniów dochodzi do wytworzenia reprezentacji rzeczywistości. Różnica jest istotna – zakładając kumulatywny charakter wiedzy, uznajemy, że niezależnie od tego, kto i w jaki sposób przekazuje określone wiadomości, uczeń finalnie zinterioryzuje sobie określonego rodzaju treści. Przy takim założeniu na znaczeniu traci zarówno osoba nauczyciela, jak i ucznia – jego przedwiedza i doświadczenie. Zakładając, że wiedza zawsze ma charakter konstruktów tworzonego społecznie i w interakcji w przestrzeni edukacji, dochodzimy do wniosku, że kluczowe w procesie formowania się wiedzy są osoby biorące udział w zdarzeniu edukacyjnym. Wiedza ma charakter konstruktów tworzonego społecznie i w interakcji w przestrzeni edukacji. W związku z powyższym, kluczowe w procesie formowania się wiedzy są osoby biorące udział w zdarzeniu edukacyjnym. To, co nas najbardziej interesuje w odniesieniu do tych osób, to ich kulturowe uwikłanie. Jak zauważa Klus-Stańska (2002), kultura tworzy wiedzę szkolną, wpływa na proces jej przyjmowania i formowania w przestrzeni mentalnej. Jednakże proces ten charakteryzuje się dwustronną relacją. Wiedza przekazana przez szkołę jest jednocześnie potrzebna do rozumienia istniejącej kultury, co z kolei jest konieczne do jej współtworzenia i twórczego przekształcania. Analizując więc wzajemne przenikanie się kwestii kultury i instytucjonalnej edukacji musimy zwrócić uwagę na ich obustronną zależność i wzajemne warunkowanie się, w którym to zinstytucjonalizowana edukacja tworzy kulturę, a kultura formuje sposób istnienia edukacji, funkcjonującej zgodnie z dominującą kulturą.

Wiedza w szkole podlega określonym sposobom formowania się, warunkowanym przez społeczno-kulturowe czynniki, co w praktyce oznacza naznaczenie jej przez reprezentacje mentalne i fantazmaty, których nosicielami są twórcy dokumentów oświatowych. To one określają treści nauczania w szkołach i konceptualizujące je programy nauczania i podręczniki. Powyższe elementy zinstytucjonalizowanej edukacji bywają błędnie wpisywane w obszar obiektywności i pewności, co związane jest z tendencją do uznawania nauki za obiektywną, a jej wyniki za lokujące się poza subiektywizmem badaczy (Klus-Stańska, 2002). Edukacja formalna i zinstytucjonalizowana zostaje zaprojektowana w dokumentach oświatowych i realizuje się poprzez szkołę, która jest przede wszystkim jedną z instytucji kultury i państwa, a jej zadaniem jest zapewnienie odnawiania istniejącego systemu społeczno-politycznego (Dernowska i Tłuściak-Deliowska, 2015). “Szkoła jako instytucja społeczna ma – w najogólniejszym sensie – zagwarantować, że istniejący zasób kultury zostanie zachowany przez przekazanie go kolejnym pokoleniom” (Dernowska i Tłuściak-Deliowska, 2015, s. 17).

Jak uczymy się o sobie?

Obowiązujące w Polsce programy nauczania charakteryzują się daleko idącą idealizacją polskiej historii. Podobnie sprawa wygląda w przypadku publicznego dyskursu oraz literatury i sztuki głównego nurtu. Nie dopuszczamy do głosu opowieści tych, których przekaz nie pasuje do formowanego przez nas obrazu historii i narodu. Jednostronna i korzystna dla jej twórców wizja historii reprodukowana jest przez system edukacji (Bilewicz, 2024) – do czego wrócimy w dalszych partiach artykułu. Michał Bilewicz (2024) zauważa w konstruowaniu wizji polskiej historii dwa główne komponenty – traumę i wyższość. Źródło pierwszego – traumy – autor upatruje głównie w II Wojnie Światowej, ale jednocześnie nie odrzuca możliwości spojrzenia głębiej w przeszłość. “Traumatyczne poświęcenie dla idei stało się zaś jedynym wartym opisania w podręcznikach szkolnych. Opowieść o historii Polski była więc naznaczona martyrologią: tłumieniem kolejnych insurekcji, losem powstańców warszawskich, wyrzucanymi ze studiów studentów w marcu 1968 roku czy internowanymi dysydentami w czasie stanu wojennego” (Bilewicz, 2024, s. 272–273). Drugim komponentem jest poczucie wyższości, ufundowane na wspomnianej wyżej bohaterskiej martyrologii, ale również na poczuciu wyższości moralnej, uformowanej na wizji historii, w której Polska zawsze była jedynie niewinną ofiarą cudzej agresji. Jak zauważa polski psycholog, wejście w pozycję ofiary jest w istocie niezwykle wygodne i pozwala na niedostrzeganie cudzych krzywd, prowadząc do odrzucenia możliwości uznania siebie jako sprawcy zła w jakiegokolwiek postaci. Zgodnie z psychologiczną dyspozycją prowadzącą do uznawania ofiary za zawsze i bezwzględnie dobrą moralnie (Bilewicz, 2024). W przeprowadzonych przez Bilewicza badaniach znaczna część respondentów uznała, że polski naród jest najbardziej cierpiącym i poszkodowanym narodem w historii świata.

Od wielu lat, także w polskiej myśli historycznej i kulturoznawczej, podejmuje się refleksję na temat obecności mitów w historii i konsekwencji z tego wynikających (Grabski, 1996). W odniesieniu do mitu jako immanentnego składnika kultury, który zarówno bierze udział w tworzeniu określonych tożsamości, np. narodowych (mit fundujący), jak i reguluje życie społeczne (Woźniak, 2003), należy zwrócić szczególnie uwagę na jego genezę w odniesieniu do nowoczesnych tożsamości.

W XIX wieku, kiedy tworzyły się nowoczesne tożsamości narodowe, Polska znajdowała się pod zaborami, co wpłynęło na sposób, w jaki wykreowana została zbiorowa tożsamość i najważniejsze wzorce patriotyczne, które do dzisiaj – jak potwierdzają nasze badania nad szkolną dydaktyką i materiałami nauczania, mają przede wszystkim charakter martyrologiczny i romantyczny, a więc zogniskowany wokół cierpienia, poświęcenia i walki, przy jednoczesnym traktowaniu Polaków jedynie jako niewinnie udreżonych ofiar. Zabory stają się w tym ujęciu traumą kulturową, która prowadzi do określonego sposobu formowania się tożsamości zbiorowej, a więc ma wymiar fundujący (Alexander, 2010). Tożsamość, która w ten sposób zostaje wykreowana, to przede wszystkim własny wizerunek nieustannie i niezasłużenie cierpiących ofiar cudzych win, dzielnie stawiających czoła przeciwnościom lub oddających życia na ołtarzu narodowej sprawy. Stąd też każde wskazanie na polskie winy traktowane jest przez większą część społeczeństwa jako zamach na polskość i najwyższe wartości, a wręcz jako zdrada narodowa. Przyjęcie tej perspektywy uniemożliwia Polakom rozliczenie się z historią, co wyraża się chociażby w tabuizowaniu nie tylko polskich win wobec innych narodów, ale i wszystkiego, co wstydlive w historii, ciemnych stron także w polityce wewnętrznej. Bywa, że tendencje megalomańskie włączają się w obszar traumy. Szczególnie widoczne jest to w kulturze romantycznej, w której nieszczęście

połączyło się z poczuciem przewyższania (szczególnie moralnego) innych narodów i wiarą, że ból braku niepodległości ma sens kosmiczny, jest ofiarą, powołaniem przez Boga do cierpienia, aby – tak, jak Chrystus – stać się wybawicielem. Jesteśmy skłonni uznać paradygmat romantyczny za bazowy dla polskiej kultury i nowoczesnego postrzegania narodu w Polsce. Halina Tumolska określa wizerunek narodu w polskim romantycznym dyskursie jako “wspólnotę ludzką, niczym Hiob poddaną niewyobrażalnemu cierpieniu” (2016, s. 6). Romantyczna mitologia tworzyła się głównie w obrębie literatury, która stanowiła obszar formowania się kulturowych wzorców, wizji narodu i politycznych postulatów (Tumolska, 2016), a także stanowiła przestrzeń edukacyjną (Gruntkowska, 2021).

Andrzej Stępnik (2008), w czasach, kiedy działały jeszcze gimnazja, zwracał uwagę na bardzo niewielki procent treści dotyczących polsko-ukraińskiej historii w podręcznikach szkolnych, konkretnie mówił nawet jedynie o promilu! Przede wszystkim jednak historia opisywana jest z pozycji jednoznacznie polskiej, a chociażby podbój Rusi Czerwonej ukazywany jest jako jednoznacznie pozytywny. Zasadniczo, każdy polski podbój ukazywany jest w ten sposób. O ile w dyskursie naukowym próbujemy poddać namysłowi i krytyce polskie dzieje w kontekście postkolonialnym, o tyle w szkole nie pojawia się tego rodzaju narracja, nie jest ona nawet wspomniana. Mamy do czynienia z mocno już nieaktualnym dyskursem kolonialnym, realizującym się w odniesieniu do polskich dążeń, do wcielania w swoje granice kolejnych ziem. Analogicznie potraktowane zostają podboje szeroko rozumianego Zachodu, co ujawnia się chociażby poprzez mówienie o wielkich odkryciach geograficznych. Natomiast sam proces kolonizacyjny przedstawiony jest jedynie jako odnoszący się do kolonizowania terenów zamorskich, a nigdy przygranicznych. Następnie Stępnik zauważa, że wiedziony przez autorów podręczników dyskurs dotyczący Kozaczczyny i Bohdana Chmielnickiego sprowadzony zostaje przede wszystkim do uznania za przyczynę powstania osobistych ambicji Chmielnickiego – szerszy opis przyczyn pojawił się tylko w jednym podręczniku (por. J. Klusek, 2000, s. 63–69.). Powraca także pojęcie buntów kozackich, prawie całkowicie wycofane w okresie międzypowstaniowym. Kontekst ukraińskich dążeń niepodległościowych nie został poruszony (poza wspomnieniem, że nie spotykały się one z aprobatą i zrozumieniem Polaków).

Jak zauważa Maciej Fic, „dominującą pozycję zajmuje wciąż historia polityczna, a w jej ramach przede wszystkim opis działań militarnych — powstania Bohdana Chmielnickiego, walk polsko-ukraińskich w okresie kształtowania się granic Polski w latach 1918–1921, działalności ukraińskich nacjonalistów na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej w latach trzydziestych XX w., rzezi wołyńskiej i akcji „Wisła” (2022, s. 526).

Fic uznaje, że dzisiejsza narracja podręczników do historii dystansuje się wobec wydarzeń o niejednoznacznym statusie (2022). Zauważa jednak, że wiele z wyjaśnień tworzonych dla młodszych uczniów jest zdecydowanie niejednoznaczna – jak chociażby historyjka, w której babcia tłumaczy wnuczce, że urodziła się w polskim mieście Lwowie, który teraz znajduje się na terytorium Ukrainy (Kalwat i Lis, 2017). Brak tu odwołań do ukraińskości Lwowa. Jediną informacją, jaką otrzymują uczniowie, jest fakt zmiany granic i statusu miasta, jak przed chwilą dowiedzieliśmy się – polskiego. Niejednoznaczność i sprzeczność w dyskursach historycznych zaakcentowane zostają przy okazji omawiania następujących zdarzeń: walk Orląt Lwowskich o Lwów, Wołynia i akcji Wisła.

Zestawienie analiz Fica (2022) i Stępnika (2008) pozwala na określenie, że w ostatnim czasie nastąpił postęp w przedstawianiu polsko-ukraińskiej historii. Fic jako przejawy tego postępu wskazuje chociażby próby przedstawiania racji obu stron w sytuacji konfliktowej, a także ukazywanie materiałów źródłowych, takich jak fragmenty dokumentów czy

przemówień (2022). Jednocześnie doszło do znacznego zwiększenia się w podręcznikach zasobu treści dotyczących polsko-ukraińskich stosunków, obecnie przekraczają one znacznie wymagania nakładane przez podstawę programową.

Naszym celem tutaj nie jest jednak przedstawianie dokładnych i szczegółowych danych dotyczących istnienia lub braku kwestii polsko-ukraińskich w podręcznikach. To, jaki dyskurs zostaje wykreowany i jak formowana jest historia, zależy przede wszystkim od wyobrażeń, przekonań i fantazmatów, które kreowały dyskurs narodowej historii wśród Polaków.

Zakładamy, że nawet przedstawienie pewnych kwestii, które potencjalnie mogą wpływać na wytworzenie wielostronnego oglądu (choćby poprzez przytaczanie racji obu walczących stron), nie spowoduje *de facto*, że uczniowie nagle naberą umiejętności myślenia historycznego, a więc rozumienia źródeł określonych sposobów postrzegania rzeczywistości, znajomości tego, jak np. dany naród konceptualizował rzeczywistość i swoją sytuację. Ponadto ukazanie przyczyn nigdy nie jest pełne, ponieważ źródła czegoś są zawsze skutkiem innych kwestii. Szkoła nie uczy rozumienia procesów historycznych, dociekania i zaznajamiania z właściwościami i sposobami formowania się procesu historycznego. Podobnie jak rzetelna praca z tekstami źródłowymi powinna obejmować nie tylko ich analizę i interpretację, ale i wskazanie ich społeczno-ideowych podstaw, które doprowadziły do uformowania określonego rodzaju dyskursu.

Uznajemy, że niemożliwym jest krytyczne ustosunkowanie się do źródeł bez przyjęcia założeń sformułowanych w badaniach nad dyskursem, które wyrażają się w trójkącie wiedzy – władzy – podmiotowości. Jak pisze Helena Ostrowicka,

“*wiedza* to w szerokim, Foucaultowskim ujęciu warunki możliwości wypowiedzi, rozproszone zarówno w tym, co uznawane jest za wiedzę codzienną, zdroworoządkową i obiegową, jak i w wiedzy zinstytucjonalizowanej w postaci nauki czy systemów eksperckich. *Wiedza* w studiach nad dyskursem staje się heurystyczną analogią, m.in. ideologii, fantazmatów, imaginariów czy formacji dyskursywnych. *Władza* odnosi się m.in. do relacji dominacji, wywierania wpływu, podporządkowania, przemocy, hierarchizowania, a także reprezentowania, selekcji czy dystrybucji. Z kolei *podmiotowość* obejmuje wszystko to, co dotyczy efektów wiedzy-władzy w kategoriach tożsamości, agencji, a także to, co postrzegane jest jako sprawczy czynnik w relacjach dyskursywnych (np. role społeczne, instytucje, aktorzy)”. (Ostrowicka, 2022, s. 37–38).

Polskie fantazmaty a szkoła

Uważamy, że aby uczeń mógł zrozumieć racje różnych stron, powinien najpierw umieć pojąć sam siebie, a więc rozpoznać, w jakie dyskursy jest uwikłany, jakie fantazmaty i mity narodowe przyjmuje za swoje. Trudnym jest, aby równocześnie poznać uwikłania innych narodów – byłby to bowiem zasób, który przerastałby nawet kompetencje akademickie większości badaczy – jednak zrozumienie siebie, własnych nieświadomych przedzałożeń pozwoliłoby znacząco na poszerzenie możliwości refleksji.

Uznajemy, że polska szkoła nie tylko nie uświadamia pod wpływem jakiego rodzaju dyskursów jesteśmy, ale także je reprodukuje w sposób bardziej lub mniej świadomy. Szczególnie widoczne jest reprodukowanie kulturowych mitów uwikłań i resentymentów na lekcjach języka polskiego. Dokonuje się ono nie na skutek doboru odpowiednich tekstów – wiadomym jest wybieranie kulturowo ważnych i nośnych – ale poprzez brak odpowiedniej, dogłębnej interpretacji. Ponadto, istniejące w utworach wzorce ukazywane

są jako bezdyskusyjne, a nie uwarunkowane poprzez określone czynniki kulturowe i historyczne. Kolejnym problemem w aspekcie szkolnego nauczania o literaturze jest brak zwrócenia uwagi na przechodzenie paradygmatów pomiędzy tekstami i ograniczenie analizy literatury w aspekcie diachronicznym do śledzenia wędrówki motywów i tematów. Ponadto, nie przykładają się wagi do badań nad fantazmatami i uwarunkowaniami rozwojowymi naszej kultury. Zakładamy, że kwestie te można w okrojonym, ale satysfakcjonującym zakresie zrealizować na poziomie dydaktyki szkolnej. W dalszych partiach tekstu postaramy się wskazać, w jaki sposób mogłoby to się odbywać.

Mówiąc o paradygmatach i fantazmatach kultury polskiej, mamy na myśli przede wszystkim te najbardziej ekspansywne kulturowo, czyli:

- mit kresowy,
- mit Wielkiej Rzeczypospolitej,
- mit sarmacki,
- mit Chrystusa narodów.

Uważamy, że należy także zwracać uwagę na uwarunkowania powstawania poszczególnych mitów, a także na sposoby, w jaki zorganizowane zostaje pisanie historii, pamięć i zapis poszczególnych wydarzeń.

Mówiąc o zorganizowaniu zbiorowej pamięci, mamy przede wszystkim na myśli tendencje, które w toku kultury oddziaływały na proces formowania się wyobrażeń, a przez to prowadziły do wytwarzania określonego sposobu produkowania znaczeń. Dzisiejsze akademickie badania nad polską kulturą i historią nie znajdują zadowalającego odzwierciedlenia w szkolnych treściach programowych – te oscylują raczej wobec mitów i stereotypów. Zdajemy sobie oczywiście sprawę, że materiał nauczania w szkole musi być z konieczności uproszczony i skrócony, jednak nie przeszkadza to w kształceniu krytycznego stosunku do świata i kultur czy historii, w tym także własnej.

Podsumowując, uznajemy, że obecny sposób nauczania historii i historii mentalnej – z jakim mamy do czynienia w polskim systemie edukacyjnym i który utwierdzany jest w dużej mierze przez publiczne pedagogie w mediach masowych, filmach i książkach – prowadzi do konstruowania wizji polskiej historii, która jest zamknięta wobec cudzych perspektyw. W dużej mierze dzieje się tak dlatego, że Polacy nie są obecnie w stanie, w wymiarze społecznym, dokonać transformacji własnej mentalności i wyjść z zastanych paradygmatów na rzecz ich dekonstrukcji. Ponadto, działający w sprzężeniu zwrotnym, mechanizm kulturowej transmisji znaczeń i treści powoduje nakładanie się na siebie tworzenia i współtworzenia kultury z transmitowaniem ich. O ile bycie w kulturze polega jednocześnie na przyswajaniu jej w sposób niedający się łatwo przewidzieć, przyjmowaniu konkretnych jej aspektów na rzecz negocjowania innych, formowaniu jej odbioru poprzez filtr osobistego doświadczenia i preferencji, o tyle transmisja kultury w szkole przebiega poprzez reprodukcję określonego rodzaju treści w jeden sposób i wymaganiu przyjęcia takiej samej interpretacji od wszystkich uczestników procesu (Klus-Stańska, 2002). Można więc powiedzieć, że publiczne pedagogie są niejednolite, a ich zasięg oddziaływania jest trudny do przewidzenia, w przeciwieństwie do szkoły, której oddziaływaniu podlegają wszyscy mieszkańcy danego kraju objęci obowiązkiem nauki. Dlatego tak ważny jest sposób przekazywania wzorców kulturowych, a co za tym idzie, określonej wizji świata i własnego państwa, zakorzenionych w przekazie szkolnym. Jednocześnie uznajemy, że namysł nad procesem tworzenia własnej narodowej historii jest konieczny, aby zrozumieć, w jaki sposób piszemy swoją własną historię, a przez to, jak sytuujemy się w niej wobec innego.

Edukacja często bierze udział w reprodukowaniu mitów kulturowych i przeszczepianiu ich kolejnym pokoleniom. Dzieje się to poprzez programy nauczania i podręczniki do przedmiotów takich jak historia czy język polski, których treści realizują w dużej mierze komponent wychowawczy, a więc uformowany jako gotowy do zinterioryzowania go przez uczniów. Przedmioty humanistyczne bardzo często wprzęgnięte zostają w realizację zadań ideologicznych państwa oraz uzasadniania jego polityki (Ronikier, 2002). Edukacja szkolna jest także nośnikiem określonej pamięci – tej, która ma zostać utrwalona i wyprzeć niechciane dyskursy. “Aktywni członkowie upominających się o pamięć wspólnot, nierzadko z wykorzystaniem aparatu państwowego, próbują doprowadzić do przeniesienia pamięci o określonym wydarzeniu historycznym na jak najszersze rzesze społeczeństwa. Nie będzie to już jednak postpamięć w znaczeniu nadanym jej przez Hirsch, lecz raczej (przez analogię do pamięci indywidualnej i zbiorowej) rodzaj postpamięci zbiorowej lub społecznej, dążący nierzadko do manifestacji pod postacią polityki historycznej” (Syrnyk, 2017, s. 220).

Dwa modele edukacji

System edukacji formalnej w Polsce w znacznej mierze “działa” w oparciu o tzw. quasi-behawioralny model kształcenia. Wiele prac z zakresu dydaktyki ogólnej wskazuje na dominujący trend myślenia o edukacji jako tej, która na każdym właściwie szczeblu kształcenia reprodukuje i utrwała specyficzne dla „modelu bodźca-reakcji” sposoby szkolnego funkcjonowania zarówno ucznia, jak i samego nauczyciela. W ten model dydaktyczny na stałe i niejako genetycznie wpisana jest pewna szkolna mentalność, której egzemplifikacją są właśnie charakterystyczne praktyki edukacyjne, uwidaczniające się przede wszystkim w doborze i swoistym (dla takiego myślenia) rozumieniu procesu kształcenia. Ten – rozumiany jako systematyczny, planowany, zamierzony i długotrwały zbiór działań nauczyciela i uczniów – prowadzi do osiągnięcia zaplanowanych w ramach programu nauczania rezultatów. W wyniku procesu nauczania uczniowie zdobywają nie tylko określoną wiedzę, umiejętności, lecz również rozwijają postawy i nawyki. W takim modelu nie ma miejsca na interpretację uczniowską, albowiem z góry określone treści kształcenia traktowane są jako “wiedza pewna”, a zatem nie wymagająca weryfikacji, nie podlegająca dyskusji, a tym bardziej krytyce. Wiedza traktowana jest jako zbiór informacji, które nauczyciel apodyktycznie przekazuje uczniom. Przekonania na temat wiedzy (czyli przekonania o charakterze epistemologicznym) i uczenia się (z zakresu psychologii) stanowią szerokie ramy teoretyczne, kształtując sposób myślenia o edukacji w jej teoretycznym i praktycznym wymiarze, rzutują one na rozumienie i projektowanie, wdrażanie i ocenę praktyk edukacyjnych. Behawioryzm kładzie nacisk na rolę wzmocnienia i kary w kształtowaniu zachowań uczniów. Opiera się na założeniu, że wiedzę zdobywa się poprzez warunkowanie i dlatego w dydaktyce behawiorystycznej:

- zachowanie jest produktem środowiska i warunków, w jakich znajduje się organizm (uczeń),
- uczeń jest pasywnym odbiorcą wiedzy, a jego zachowanie można kontrolować poprzez odpowiednie warunkowanie,
- wiedza jest przedstawiana w formie faktów i informacji, które należy przyswoić, dlatego uczenie się jest skoncentrowane na powtarzaniu i utrwalaniu informacji,
- nauczyciel posiada pełnię kontroli nad procesem uczenia się (Glaserfeld, 1995).

Konstruktywistyczny model kształcenia odrzuca taką ideologię nauczania, uznając, że to uczenie się, nie zaś nauczanie, stanowi podstawę każdego procesu kształcenia. Dydaktycy konstruktywistyczni, odwołując się do filozofii i nauk kognitywnych, zjawisko uczenia się, w bardzo ogólnym ujęciu, rozumieją jako adaptację do otoczenia (w sensie biologicznym i kulturowym). Uczenie się (a w konsekwencji powstająca wiedza) w konstruktywizmie może być rozumiane bardzo ogólnie, jako proces adaptacji do otoczenia, stanowiąc mechanizm dostosowania mentalnych modeli do doświadczanej przez nas rzeczywistości (akomodacja). Zgodnie z takim rozumieniem uczenia się:

(a) tworzymy modele mentalne, dające nam możliwość funkcjonowania w zastanym środowisku przyrodniczym i społecznym (aspekt ewolucyjny),

(b) następnie dokonujemy ich ekstrapolacji i generalizacji, tworząc teorie naukowe pozwalające na wyjaśnianie, komunikowanie, dokonywanie predykcji i projektowanie kolejnych, doskonalszych modeli rzeczywistości.

W ten sposób każdy z nas indywidualnie i w ramach wspólnot naukowych tworzy użyteczne konceptualizacje, których celem jest reprezentowanie świata, który "sam w sobie" jest dla nas permanentnie niedostępny. Zakłada się więc, że to nasz umysł dokonuje operacji "modelowania rzeczywistości". Konstruujemy układy elementów, dokonujemy ich klasyfikacji i operujemy nimi. W podobnych warunkach wytwarzamy podobne rezultaty, które „testujemy” w różnych konfiguracjach sytuacji społecznych i dopasowujemy do wzorca komunikacyjnego. Uczenie się będzie zatem polegało na "promowaniu" tych struktur pojęciowych, które w przeszłości prowadziło do osiągnięcia sukcesu epistemicznego (Moroz, 2019).

W takim ujęciu proces kształcenia skoncentrowany jest już tylko na uczniu i jego procesach poznawczych, sama dydaktyka zaś kładzie nacisk na: (a) aktywną rolę ucznia w procesie konstruowania wiedzy; (b) budowaniu znaczeń przez ucznia (podmiotowy proces konceptualizacji); (c) uwzględnianiu wartości kontekstu społecznego i kulturowego; (d) rozwoju umiejętności myślenia krytycznego; (e) roli nauczyciela jako przewodnika.

Nauczanie w konstruktywizmie przybiera "formę kilku kroków", poczynając od:

(a) orientacji mającej na celu zdobycie informacji na temat posiadanej już przez ucznia wiedzy,

poprzez (b) umysłową aktywizację uczniów, polegającą m.in. na wywołaniu w nich chęci i zaangażowania w pracy nad własnymi ideami i pomysłami (w tym momencie uczeń musi być świadom żywionych przekonań),

(c) reorganizację i zastosowanie, które stanowią kolejne dwa kroki, będąc przedłużeniem procedury budowania wiedzy

Kończąc na:

(d) przeglądzie dokonanych zmian w indywidualnie bądź zbiorowo opracowanych koncepcjach – uczniowie dokonują porównania ich obecnego sposobu myślenia z tym, który reprezentowali na początku zajęć.

Dydaktyka konstruktywistyczna jako dźwignia zmiany myślenia

Realizm, w tym realizm historyczny, nie jest jeszcze jedną koncepcją filozoficzną niemającą większego wpływu na funkcjonowanie społeczne. Oczywiście, dopóki zajmują się nim teoretycy, nie stanowi zagrożenia, a jedynie jedną z wielu łamigłówek filozoficznych. Niemniej potraktowany jako oczywista, a przez to jedyna słuszna, idea, spowoduje wyzwolenie odpowiednich działań na wielu poziomach. Postulując, dla przykładu, konieczność bezinteresownego poszukiwania prawdy (rozumianej klasycznie) – jako

fundamentalnej wartości epistemologicznej, dodatkowo będącej gwarantem rzetelności naszego poznania – realizm tłumaczy i uzasadnia jednocześnie jej nadrzędną rolę w nauce i edukacji. Stąd “rozumną konsekwencją” takiego sposobu myślenia jest wprowadzenie systemu edukacji, którego zadaniem będzie przekazywanie następnym pokoleniom wszystkich poznanych już prawd wraz z całym oprzyrządowaniem koniecznym do dalszej eksploracji rzeczywistości. Taka perspektywa spowodowała, że szkolnictwo skoncentrowało się głównie na nauczaniu, traktując je jako znakomity instrument adaptowania jednostek do społeczeństwa.

W konstruktywistycznym modelu edukacji promowane będzie raczej podejście bliskie sceptycyzmowi epistemologicznemu, który podważa możliwość pewnego poznania i zdobywania absolutnej wiedzy. Zgodnie z nim, wiedza jest zawsze warunkowa i podlega weryfikacji. To założenie może prowadzić do promowania krytycznego myślenia i umiejętności analizy informacji. W tym modelu edukacji szczególnie istotna staje się (stosowana szczególnie na lekcjach z języka polskiego i historii) praktyka deliberacji, która prowadzi do “modelu racjonalnego rozstrzygnięcia sytuacji spornych” (por. Moroz, 2018).

W warunkach społecznego, ekonomicznego i ideologicznego zróżnicowania społeczeństwa, szkoła staje się miejscem ścierania przeciwstawnych światopoglądów, nieustająco generując spory i animozje. Jednak sytuację zróżnicowania poglądów można wykorzystać tak, by stała się źródłem inspiracji dla dydaktycznie atrakcyjnych zajęć. W praktyce może to oznaczać, że nauczyciel celowo podejmuje “społecznie wrażliwe” tematy tak, by w odpowiednim momencie zastosować strategię deliberacji. Celem takiego działania jest wzmocnienie wśród uczniów umiejętności dostrzegania i precyzyjnego definiowania postawionego przed nimi problemu, dla którego, w konsekwencji podjętej debaty, powinni oni zaproponować rozwiązanie z uwzględnieniem możliwie szerokiego społecznego kontekstu. Niezwykle ważne jest, by każdy uczestnik dyskusji wchodził w relację komunikacyjną z grupą, odpowiednio reagując na proponowane przez nią strategie działania (tj. dostarczając uzasadnień swojego stanowiska bądź kontrargumentów dla rozwiązań, z którymi się nie zgadza). Jedną z istotnych umiejętności (prócz trafnego argumentowania) rozwijanych w trakcie prowadzonej przez uczniów deliberacji jest zdolność ekstrapolacji, przejawiająca się m.in. w zdolności dostrzegania i przenoszenia pewnych prawidłowości, schematów lub wzorca zachowań społecznych z analizowanych sytuacji kontrfaktycznych na sytuacje realnie istniejące bądź wysoce prawdopodobne. Wydaje się zatem, że przemyślane opracowanie i umiejętne zastosowanie deliberacji (np. poprzez zainicjowanie odpowiednio przygotowanej dyskusji na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie, historii czy języka polskiego) może pozwalać na teoretyczne rozstrzygnięcie nawet bardzo skomplikowanych dylematów społeczno-moralnych. Można również przypuszczać, że przyjmowanie “zewnątrznej perspektywy” wobec analizowanego problemu, zogniskowanej na konwersacyjnym rozstrzygnięciu sporu, będzie dodatkowo wspomagało analityczne kompetencje ucznia.

Strategia posługiwania się modelem proceduralnym w pracy na lekcji wymaga od nauczycieli umiejętności wykorzystania logicznego i “pozakontekstowego” myślenia. Mimo iż zdecydowana większość ludzi uważa się za myślących bardzo logicznie, poziom tej umiejętności nawet wśród studentów pozostawia wiele do życzenia. Studenci często nie potrafią poprawnie wnioskować, uzasadniać twierdzeń, dokonywać analizy treści, a także dochodzić do syntezy. Taki stan rzeczy jest wysoce niepokojący, albowiem niski poziom myślenia analitycznego może przyczynić się do spływania i radykalizacji poglądów i postaw. Warto podkreślić, iż zjawisko deliberacji powinno stanowić naturalny element każdej demokratycznej wspólnoty, wymaga bowiem analizy sytuacji kontrfaktycznych, niezwiązanych bezpośrednio z życiem codziennym, a nade wszystko zrozumienia, że mimo

iż nie możemy oderwać się od konkretnego kontekstu, w którym funkcjonujemy, to jednak możemy, a nawet powinniśmy, dostrzegać różne racje, wynikające z odmiennych – czasem sprzecznych – perspektyw. Obowiązkiem edukacji jest uwrażliwianie na różnorodność życia, mające za podstawę różne założenia i wynikające z nich uzasadnienia. Wydaje się, że rozwinięta zdolność postrzegania świata z różnych perspektyw zdecydowanie zmniejsza szansę na sprzyjanie radykalnym postawom, zarazem zaś dostarcza racjonalnego oglądu danej sytuacji. Ostatecznie można zaryzykować stwierdzenie, że osoby zdolne do deliberowania będą częściej w swoich działaniach kierować się chęcią poprawy położenia wszystkich ludzi.

Zakończenie

Kwestie dotyczące sposobu rozumienia historii polsko-ukraińskiej wydają się obecnie niezwykle istotne. System edukacji odgrywa w tym aspekcie kluczową rolę, tym bardziej że w Polsce wykształcenie zdobywa ogromna liczba ukraińskich dzieci, uczy się tu ok. 300 tysięcy ukraińskich uczniów, z czego jedynie połowa jest w systemie polskiej edukacji. Pozostali uczą się podczas zdalnych lekcji, które organizowane są przez ukraińskie szkoły. Obecność ukraińskich uczniów w polskim systemie edukacji jest nie tylko wyzwaniem o charakterze organizacyjnym, w postaci chociażby znalezienia nauczycieli wspomagających ze znajomością języka ukraińskiego czy zapewnienie pomocy w procesie adaptacji w nowym środowisku (szkole, państwie), ale także, i może właśnie przede wszystkim, jest wyzwaniem o charakterze światopoglądowym, mocno zakorzenionym w naszym systemie aksjologicznym i odwołującym się do naszej historii.

Publiczne pedagogie wykazują się znaczną heterogenicznością. Nie jesteśmy w stanie określić ich wpływu. Inaczej jest w przypadku szkoły, która oddziałuje nie tylko na wszystkich obywateli danego kraju, ale także na tych, którzy do szkoły uczęszczają, w tym obywateli Ukrainy. Przekazywanie wzorców kulturowych przekłada się na kreowanie wizji rzeczywistości, stąd niezwykle ważne jest, by sformalizowana edukacja “odczarowywała” znaną nam ze szkół historię, wpływała na zrozumienie tego, czym jest proces konstruowania narracji historycznej. Nasza narodowa świadomość historyczna pomoże nam zrozumieć nie tylko to, kim my sami jesteśmy, ale również kim są inni, pomoże otworzyć się na odmienne kultury i perspektywy. Stworzy podwaliny dla inkluzyjnej obywatelskości. Postulowany obecnie w polskiej myśli pedagogicznej wzorzec edukacji międzykulturowej możliwy jest do zrealizowania jedynie wówczas, gdy będziemy gotowi przekroczyć własne mentalne ograniczenia powodowane narodową perspektywą i interioryzacją mitów i stereotypów kulturowych.

W artykule postawiliśmy tezę, że sposób rozumienia historii (w tym również historycznych relacji polsko-ukraińskich) uzależniony jest w znacznej mierze od systemu edukacji, a dokładniej – modelu kształcenia (uczenia się – nauczania), w który wpisana jest praktyka edukacyjna. Naszym zdaniem istnieją mocne argumenty na rzecz zmiany myślenia o edukacji. Odrzucenie behawiorystycznego modelu edukacji na rzecz konstruktywistycznego może przyczynić się, w wyraźnym stopniu, do zmiany sposobu myślenia o nas samych, naszej przeszłości i przyszłości, ale również o innych, których racje i powody stają się dla nas zrozumiałe. Konstruktywistyczny model edukowania promuje krytyczne myślenie, kładąc jednocześnie nacisk na dyskusję i praktyki deliberacyjne. Takie podejście umożliwia dostrzeganie różnych punktów widzenia, wzmacnia empatię, przyczyniając się jednocześnie do zmiany tzw. świadomości historycznej.

Wykaz źródeł

- Alexander, J. C., 2010. *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bilewicz, M., 2024. *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Dernowska, U. i Tłuściak-Deliowska, A., 2015. *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Impuls.
- Chrostowska, P., 2023. *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*. Dostępny na: <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzcy-w-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/> [Data dostępu: 05.04.2024].
- Fic, M., 2022. Obraz Ukrainy i Ukraińców we współczesnych polskich podręcznikach historii dla szkół podstawowych. *Przegląd Historyczny*, 63(3), s. 519–544.
- Glaserfeld, E., 1995. *Radical Constructivism – A Way of Knowing and Learning*. London-Washington: The Falmer Press.
- Grabski, A. F., 1996. Czy historiografię można uwolnić od mitów? *Przegląd Humanistyczny*, 40(1), s. 53–72.
- Gruntkowska, D., 2021. Uczenie (się) w literaturze. “Casus” polskiego romantyzmu krajowego, *Studia z teorii wychowania*, 3(36), s. 207–221.
- Kalwat, W., Lis, M., 2017. *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa 4*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Klusek, J., 2000. *Polska i świat w dobie królów elekcyjnych XVI-XVIII wiek*, Warszawa: Wydawnictwo JUKA-91, s. 63–69.
- Klus-Stańska, D., 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Moroz, J., 2018. Deliberacja “zamiast” władzy. Kontekst edukacyjny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, I, s. 87–104.
- Moroz, J., 2019. *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ostrowicka, H., 2022. *Problematyzacje. Badania nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*. Kraków: Impuls.
- Ronikier, J., 2002. *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stepnik, A., 2008. *Poland-Ukraine. The idea of strategic partnership and historical education (the Polish perspective)*. Ukraine: Cultural Heritage, National Identity, Statehood, 17, s. 19–27. Dostępny na: <http://jnas.nbu.gov.ua/article/UJRN-0000527940> [Data dostępu: 19.04.2024].
- Syrnyk, J., 2017. Postpamięć i świadkowie zastępczy a współczesne opisy tzw. konfliktu polsko-ukraińskiego z okresu II Wojny Światowej. *Politeja*, 47, s. 215–230.
- Tumolska, H., 2016. *Mity polskiego patriotyzmu w psychologii zbiorowej (perspektywa historyczna i współczesna)*. Kalisz-Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- White, H., 2009. *Proza historyczna*. Kraków: Universitas.
- Woźniak, M., 2003. Mit historyczny jako przedmiot i narzędzie badań. *Historyka*, 33, s. 53–72.

References

- Alexander, J. C., 2010. *Social Meanings: Studies in Cultural Sociology*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS. (In Polish)
- Bilewicz, M., 2024. *Traumaland: Poles in the Shadow of the Past*. Kraków: Wydawnictwo WAM. (In Polish)
- Dernowska, U. and Tłuściak-Deliowska, A., 2015. *School Culture: A Theoretical and Empirical Study*. Kraków: Impuls. (In Polish)
- Chrostowska, P., 2023. *Refugee students from Ukraine in the Polish education system*. Available at: <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzyczne-w-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/> [Accessed 05 april 2024]. (In Polish)
- Fic, M., 2022. The image of Ukraine and Ukrainians in contemporary Polish history textbooks for primary schools. *Przegląd Historyczny*, 63(3), s. 519–544. (In Polish)
- Glaserfeld, E., 1995. *Radical Constructivism – A Way of Knowing and Learning*. London-Washington: The Falmer Press. (In English)
- Grabski, A. F., 1996. Can historiography be freed from myths? *Przegląd Humanistyczny*, 40(1), s. 53–72. (In Polish)
- Grunkowska, D., 2021. Teaching (learning) in literature. The „case” of Polish domestic romanticism, *Studia z teorii wychowania*, 3(36), s. 207–221. (In Polish)
- Kalwat, W., Lis, M., 2017. *History. Textbook. Primary School. 4*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP. (In Polish)
- Klusek, J., 2000. Poland and the World in the Era of Elective Monarchs (16th–18th Century), Warszawa: Wydawnictwo JUKA-91, s. 63–69. (In Polish)
- Klus-Stańska, D., 2002. *Knowledge construction at school*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. (In Polish)
- Moroz, J., 2018. Deliberation ‘instead of’ power. Kontekst edukacyjny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, I, s. 87–104. (In Polish)
- Moroz, J., 2019. *Learning theory in a constructivist perspective*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. (In Polish)
- Ostrowicka, H., 2022. *Problematisations. Discourse research in educational research*. Kraków: Impuls. (In Polish)
- Ronikier, J., 2002. *Myth and history. Myth-making functions of school textbooks*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. (In Polish)
- Stepnik, A., 2008. *Poland-Ukraine. The idea of strategic partnership and historical education (the Polish perspective)*. Ukraine: Cultural Heritage, National Identity, Statehood, 17, s. 19–27. Available at: <http://jnas.nbu.gov.ua/article/UJRN-0000527940> [Accessed 19 april 2024]. (In English)
- Syryk, J., 2017. Post-memory and surrogate witnesses vs. contemporary accounts of the so-called Polish-Ukrainian conflict of World War II. *Politeja*, 47, s. 215–230. (In Polish)
- Tumolska, H., 2016. *Myths of Polish patriotism in collective psychology (historical and contemporary perspective)*. Kalisz-Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. (In Polish)
- White, H., 2009. *Historical prose*. Kraków: Universitas. (In Polish)
- Woźniak, M., 2003. Historical myth as an object and tool of research. *Historyka*, 33, s. 53–72. (In Polish)

**ON THE INFLUENCE OF THE DIDACTIC MODEL
ON THE UNDERSTANDING OF POLISH-UKRAINIAN HISTORY:
VIEWED FROM A DIDACTIC PERSPECTIVE**

Dominika GRUNKOWSKA

*Pomeranian University in Slupsk
22A, Krzysztof Arciszewski Street, Slupsk, 76-200 (Poland)
e-mail: dominika.grunkowska@upsl.edu.pl*

Jacek MOROZ

*University of Szczecin
22A, Avenue of Pope John Paul II, Szczecin, 70-453 (Poland)
e-mail: jacek.moroz@usz.edu.pl*

Abstract

Background: Approximately 300,000 Ukrainian school-aged children and young people are currently in Poland. A large number of Ukrainian students have already started or will soon start attending Polish schools, where they will learn about Polish literature, culture, and history. The Polish core curriculum and textbooks are developed in a centralized system, overseen by the Ministry of Education. In Polish schools, an unusually large portion of instructional time is devoted to the history of literature, often at the expense of modern literature. This approach can sometimes lead to conflict, arising from different ways of conceptualizing reality — in this case, the “production of history” through constructed metanarratives. A student from Ukraine, who has first learned history in their home country and later in Poland, will likely encounter starkly different interpretations of the same events, especially those related to Polish-Ukrainian history.

Purpose: We assume that such situations may lead to cognitive dissonance among students, causing them to develop resistant attitudes toward educational content, and possibly even toward school as a whole. We argue that this outcome can and should be prevented. A potential solution to the problem could be the adoption of an alternative didactic model to the one currently in use.

Results: In the article, we will argue in favour of the thesis that the way of understanding history, including historical Polish-Ukrainian relations, depends to a large extent on the education system, or more precisely, the model of education (learning-teaching) in which educational practice is embedded. In addition, we will point to the constructivist didactics model as an alternative model of education, useful from the perspective of mitigating ideological disputes.

Key words: history, didactics, constructivism, education, school, Polish-Ukrainian history.