

Stanisław Roszak  
(Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

## PAMIĘĆ W EDUKACJI HISTORYCZNEJ – POJĘCIA, KONTEKSTY, DOŚWIADCZENIA

### Uwagi wstępne

Edukacja szkolna od zawsze była naturalnym polem konfrontacji pamięci historycznej i historiografii. Uwidaczniało się to w sposób szczególny na pograniczach kultur i w kulturach pogranicza, w okresach przełomów kulturowych oraz w warunkach zmian strukturalnych i programowych systemu kształcenia.

Nie wchodząc w szczegółowy dyskurs pamięciologiczny, można uznać pamięć historyczną, określaną też jako świadomość historyczna, historia żywa, za formę pamięci jednostki lub grupy społecznej złożoną z całości wiedzy i wyobrażeń o przeszłości, przesądów i mitów obecnych w kulturze potocznej i refleksyjnej, w której zanurzone są współcześnie te grupy i jednostki (Stobiecki, s. 29-35, Traba, *Przeszłość*, 154). W ujęciu tym pamięć „podporządkowywana” jest historii. Refleksja nad nią, jej znaczeniem w edukacji historycznej, dokonuje się w kontekście percepcji własnej praktyki badawczej i jej szczególnego uhonorowania (Piasek, s. 62).

Pamięć można jednak ująć także, jak to ma miejsce w antropologii kulturowej jako element wiedzy potocznej (*common sense*) - subiektywny, emocjonalny, wynikający z doświadczeń sposób odnoszenia się do przeszłości przez jednostki lub grupy. W sposób naturalny uczeń, uczniowie przenoszą na grunt szkolny pamięciowe przedstawienia przeszłości najbliższej zapożyczone z doświadczeń swoich przodków (dziadków, rodziców, swoje własne) i konfrontują je z narracją podręcznikową, z przekazem nauczyciela na temat bohaterów i wydarzeń historii najnowszej. Konfrontacja taka ulega zatarciu, kiedy wspomnienia i świadectwa bezpośrednio ustępują miejsca symbolice epok dawnych pod wpływem przemocy symbolicznej jaką posiada zinstytucjonalizowana edukacja. Emocja pamięci historycznej zderzy się z chłodem historiografii, co niekiedy będzie sprzyjało efektywności procesu kształcenia. Kiedy jednak zagadnienia z tych epok zderzą się chociażby z żądaniami przywrócenia właściwego miejsca w przeszłości przez grupy wykluczone (kobiety, mniejszości, autochtoni, narody skolonizowane) pojawią się stłumione więzi emocjonalne i wytworzy się kontinuum między przeszłością a teraźniejszością (Jewsiewicki, s. 19).

Pojęcie pamięci staje się jednym z kluczowych zagadnień w dydaktyce historii, także w kontekście wypierania podających strategii dydaktycznych przez strategie poszukujące,

preferowane i uzasadniane m.in. w koncepcjach konstruktywizmu i konektywizmu (Osiński, s. 14-15).

Pamięć wkracza jednak na zagospodarowany grunt rozumienia historii jako kontinuum czasu, co wpisane jest od dziesięcioleci w kanon celów kształcenia. Dla historiografii proces badawczy przebiega w ciągu zdarzeń, wzdłuż kontinuum od jakiegoś początku, co w praktyce szkolnej oznacza realizację celów ogólnych – zrozumienia chronologii dziejów i wyjaśniania zjawisk przy pomocy ciągów przyczynowo-skutkowych. Dla pamięci historycznej proces ten przebiega zgodnie z odwróconym kontinuum - od terażniejszości ku przeszłości. To co łączy oba procesy to naturalna selekcja wydarzeń i zjawisk. Jak dowodzi Bogumił Koss-Jewsiewicki różnice między praktyką historiograficzną a pracą pamięci polegają w pierwszym przypadku na analizie ciągłości, w tym drugim przypadku natomiast na przenoszeniu z przeszłości wydarzeń, postaci i zjawisk wyselekcjonowanych, wybranych z uwagi na współczesną sytuację polityczną, kulturową jednostek lub grup preferujących i wykorzystujących określony typ tzw. „miejsc pamięci” (Jewsiewicki, s. 20).

Jako przykład znawca zjawiska pracy pamięci podaje sytuację w krajach postkolonialnych: „Postępowanie badawcze historiografii sprzyja śledzeniu ciągłości historycznej od początku istnienia osoby, grupy, narodu, podczas gdy ciągłość pamięci wynika z wyboru i postępuje od terażniejszości. Aby więc przywołać dziedzictwo rewolucji haitańskiej, pisarz i polityk z Martyniki – Aimé Césaire potrzebował Toussaint Louverture’a będącego częścią historii, by w jego usta włożyć fikcyjne słowa w pełni rezonujące z sytuacją postkolonialną” (Jewsiewicki, s. 20-21). Ten pisarz i polityk z Martyniki wykorzystał dla celów bieżącej działalności politycznej i dla wzmocnienia argumentów ideowych miejsce pamięci, figurę pamięci, jaką bez wątpienia był przywódca powstania na Haiti przeciwko francuskim rządóm kolonialnym pod koniec XVIII stulecia.

Pamięć jednostek, grup, narodów czerpie ze wspólnego dziedzictwa przeszłości, tworzonego jednak przez różnorodne tradycje i stanowiącego potencjał dla różnorodnych wyborów. Rodzi to poważne konsekwencje i wyzwania dla edukacji. Autor programu, autor podręcznika, nauczyciel stają przed koniecznością nie tylko przekazania wiedzy o dziedzictwie historycznym, ale także przed koniecznością odpowiedzi na pytania o współczesne mechanizmy wyborów tych, a nie innych elementów tego dziedzictwa i sposoby ich upamiętniania.

Obok różnorodności dziedzictwa uczeń spotyka się z różnorodnością pamięci, zależnej od tych, którzy przeżyli dane wydarzenia, a także od mechanizmów społeczno-kulturowych przekształcających ją, gdy bezpośrednich świadków już zabraknie. Stąd już tylko krok do

uświadomienia sobie, iż nie ma jednej wersji dziedzictwa i jednej pamięci o nim, a zatem mogą istnieć obok siebie w symbiozie bądź w konfrontacji odmienne pamięci. Podobnie zresztą rzecz ma się z praktyką historiograficzną. W tym przypadku uczeń poznaje w ramach warsztatu pracy historyka przyczyny konkurencyjnych interpretacji faktów, zjawisk i procesów. Historiografia i występujące w jej ramach różnorodne wersje są wynikiem eksperckiego dyskursu, wynikiem krytycznej postawy wobec historii w obrębie różnych nurtów historiograficznych. W przypadku pamięci i myślenia potocznego konieczne staje się przedstawienie mechanizmów upamiętniania „miejsc-symboli”, jako selekcji kulturowej i kulturowego mechanizmu, odzwierciedlających często odmienne wizje przeszłości. Potrzebą staje się także kształtowanie postawy zrozumienia dla odmiennych kulturowo, często konkurencyjnych doświadczeń przeszłości i przyczyn tej kulturowej różnorodności. Punktem wyjścia do takiej szerokiej debaty może być stwierdzenie: „Historia to nie pojedyncza narracja, ale tysiące alternatywnych narracji” i krótki komentarz „ilekroć postanawiamy opowiedzieć jedną, jednocześnie decydujemy się przemilczeć inne” (Harari, s. 225).

Gdyby zastosować do analizy tego problemu metodę drzewa decyzyjnego otrzymalibyśmy schemat, w którym wybór jednej narracji rodzi konsekwencje – negatywne lub pozytywne dla obrazu przeszłości, podobnie jak wybór innej narracji także wywoła przynajmniej dwa rodzaje konsekwencji. W pierwszym i drugim przypadku celem wyboru danej narracji może być ideał prawdy historycznej, skonceptualizowany według wymogów i potrzeb danej grupy czy sytuacji. Jako przykład można by wskazać na konfrontację „History” z „Herstory”, czy konfrontację dwóch wersji „prawdy historycznej” - dla metropolii i dla kolonii. Drzewo decyzyjne to metoda należąca do grupy metod kształtujących umiejętność podejmowania decyzji. Daje ona możliwość z jednej strony uświadomienia sobie istnienia wielu możliwości wyboru oraz wynikających z nich konsekwencji, z drugiej strony zaś świadomość, że różne wybory mogą wynikać z tych samych pozytywnych celów i wartości, tyle że formułowanych i rozumianych odmiennie przez grupy i jednostki.

Już te wstępne uwagi, będące rezultatem dyskusji w ramach Sekcji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego dowodzą różnorodności w definiowaniu oraz w podejściu do roli pamięci w edukacji historycznej. Z jednej strony będzie to przecież naturalny w praktyce szkolnej pamięciowy proces utrwalania danej wiedzy, opanowania treści kształcenia, realizacji celów poznawczych, kształcących i wychowawczych, z drugiej zaś strony szansa na wyjaśnienie uczniom mechanizmów rządzących konstruowaniem danej im wiedzy. Wiedza o tym, że zapamiętanie czegoś jest wyborem i oznacza już na początku zapomnienie czegoś innego, umiejętność odróżniania wielu pamięci, a wreszcie i szacunek dla wielości pamięci rodzi konsekwencje w postaci potrzeby zredefiniowania ogólnych celów kształcenia bądź też wprowadzenia do nich

dotkowego elementu – zrozumienia mechanizmów rządzących historiografią i pamięcią, będących mechanizmami funkcjonowania kultury.

### **Pojęcia i konteksty – próba porządkowania**

Zanim przejdziemy do analizy konkretnych przykładów metod pracy ułatwiających zrozumienie zjawisk zapamiętywania i wypierania z pamięci, polityki pamięci itp. spróbujmy dokonać przeglądu najważniejszych koncepcji w dyskursie pamięciologicznym ostatnich lat. Przy czym wskazujemy tu na te z nich, które mogą znaleźć zastosowanie w dyskursie dydaktycznym.

Jedną z najnowszych prób podsumowania dyskursu pamięciologicznego oraz wskazania podstawowych nurtów toczącej się dyskusji podjął Rafał Stobiecki. Autor ten ujmuje pamięć historyczną w szerokim kontekście współczesnego społeczeństwa masowego. Pierwszy nurt to postrzeganie pamięci jako przeciwieństwa historiografii. Pamięć historyczna będzie więc w świetle tej grupy poglądów „subiektywna, emocjonalna, trudna do weryfikacji” (Stobiecki, s. 29), w przeciwieństwie do obiektywnej, profesjonalnej, sprawdzalnej historiografii. W drugim nurcie pamięć i historia odnajdują pola wspólne w zależności od czasu, przestrzeni i grup, które poddane są analizie. W przypadku czasu historycznego polem wspólnym będzie więc historia najnowsza, w przypadku społeczeństwa pole takie wytyczą przeżycia i doświadczenia jednostek. Trzeci nurt związany z pojmowaniem pamięci jako antyhistorii osadzony jest silnie w koncepcjach budowanych przez grupy pomijane i pozbawione głosu w historii.

Z punktu widzenia dydaktyki najważniejsze wydaje się wykorzystanie potencjału, jaki dają dwie koncepcje pamięci – pierwsza stworzona przez francuskiego historyka i socjologa Pierre’a Nora (miejsca pamięci) i druga niemieckiego egiptologa Jana Assmanna (pamięć komunikacyjna i pamięć kulturowa). Po pierwsze obie umożliwiają zrozumienie mechanizmów kształtujących współczesną pamięć historyczną. Po drugie pozwalają również na dostrzeżenie różnych sposobów upamiętniania i ich zależność od polityki pamięci. Po trzecie wreszcie dają możliwość analizy porównawczej między dyskursem pamięci historycznej a dyskursem historiograficznym. Na poziomie szkolnym dokonuje się bowiem pierwsze starcie między przekazem profesjonalnym a przekazem niesionym przez media, film, rekonstrukcje, wydarzenia. Historiofotia, rekonstrukcja historyczna stanęły w szranki z historiografią w przestrzeni publicznej, przekraczając coraz częściej próg szkoły. Zadaniem nauczyciela staje się więc wykorzystanie potencjału obu przekazów, ale z naciskiem na wykazanie i wyjaśnienie źródeł różnic w prezentowanych przez nie narracjach.

Francuski historyk i socjolog Pierre Nora rozpoczął w latach 80-tych ubiegłego stulecia pracę nad historią Francji zgodnie z postulatem, że przeszłość zakorzenia się w naszej świadomości poprzez miejsca pamięci. W kolejnych tomach przygotowanych przez zespół kilkudziesięciu specjalistów nauk humanistycznych i społecznych – „La République”, „La Nation”, „Les France” –

ukazano, jakie elementy kultury materialnej i duchowej tworzyły i tworzą niezbędny składnik identyfikacji i tożsamości francuskiej. Nora wyjaśniał przy tym, co wspólnego dla kształtowania pamięci historycznej mają wino i kuchnia francuska z jednej strony, a co np. miejsca (Lascaux, Alezja, Wersal) czy bohaterowie. Czytelnicy otrzymali więc syntezę dziejów Francji odmienną od tradycyjnego ujęcia chronologicznego, od genetycznego wyjaśniania ciągów przyczynowo-skutkowych. Historia pisana z perspektywy miejsc pamięci jest historią biegnącą od współczesności ku przeszłości, a jej metoda koncentruje się na wyjaśnianiu mechanizmów upamiętnienia i wypierania z pamięci. Koncepcja miejsc pamięci nie uznaje obiektywizmu historiografii, ale wskazuje na przyczyny subiektywizmu przekazu o przeszłości oraz analizuje metody utrwalania i udostępniania wiedzy. Autorzy zadali sobie pytanie – jakie wydarzenia, postaci, muzea, pieśni, emblematy, księgi, krajobrazy, rocznice stanowią kotwice pamięci Francuzów. Postawili to pytanie nie z punktu widzenia historyków wiedzących lepiej, jakie fragmenty dziejów wpłynęły na rozwój Francji, Europy i świata, ale z punktu widzenia współczesnych uczonych, którzy odnajdują w świadomości zbiorowej elementy trwałe, które przetrwały upływ czasu. W tej perspektywie ważniejsze od kontinuum i diachronii wydarzeń staje się obserwowanie procesu przenikania do świadomości zbiorowej niektórych wydarzeń i zjawisk, a z drugiej strony wyjaśnienie dlaczego niektóre z nich nie przenikają do tej świadomości lub ulegają zatarciu. Linia czasu w takiej nowej perspektywie ulega odwróceniu. Zamiast gotowej, obiektywnej i weryfikowalnej wiedzy historyków jako podstawy do uznania wydarzenia za istotne i konieczne do utrwalenia, mamy do czynienia ze wspomnieniami o tym wydarzeniu (miejscu) utrwalonymi w świadomości zbiorowej. Stąd procedura analizy i interpretacji biegnie nie poprzez weryfikację różnych przekazów historiograficznych, konfrontację różnych źródeł historycznych, ale poprzez wyjaśnianie mechanizmów utrwalania i udostępniania wiedzy. Pierre Nora wyjaśniał, że koncepcja miejsca jako symbolu wdrukowanego w pamięć zbiorową zrodziła się w latach 1978-1981 podczas seminarium prowadzonego przez niego w „École des hautes études en sciences sociales” (Nora, s. 15). Zauważył wówczas, iż pamięć narodowa ulega szybkiemu zatarciu, a to co z niej pozostaje przypomina inwentarz miejsc, gdzie pamięć ta się materializuje. Jest to zjawisko, które zawdzięczamy woli człowieka i pracy kolejnych stuleci, dzięki czemu miejsca stają się symbolami – świętami, pomnikami, emblematami. Miejsca takie są materią, z której konstruuje się historię i wiąże się przy jej pomocy pamięć indywidualną z kolektywną (Oster, s. 92). Miejsca pamięci przez fakt konkretyzacji przeszłości (gest, obraz, obiekt) należą zdaniem dydaktyka Daniela Oстера do dwóch sfer – głębokiego, bezpośredniego doświadczenia oraz do sfery abstrakcji. Na gruncie szkolnym łączą dwa typy myślenia – konkretno-obrazowego z myśleniem abstrakcyjnym. Stają się semioforami – widzialnymi przedmiotami wyposażonymi w znaczenie, stwarzając okazję do realizacji jednego z najważniejszych celów kształcenia historycznego – rozumienia wiadomości,

jakie pozyskujemy za sprawą analizy przekazów z przeszłości (Pomian, s. 120-129). Miejsca – symbole, miejsca – postaci materializują się w konkretnym czasie i w konkretnej przestrzeni, wyznaczając pole dyskusji nad formami upamiętniania, procesami utrwalania wiedzy, nad źródłami kształtowania się wyobrażeń o przeszłości.

W koncepcji Pierre'a Nora materializują się te zjawiska duchowe, symbole, rytuały, postaci z przeszłości, które spajają pamięć zbiorową, budując tożsamość grupy. Spróbujmy prześledzić proces tej materializacji w kolejnych tomach i rozdziałach francuskich „Les Lieux de mémoire”, wskazując konkretne przykłady obecności „loci communes” w świadomości francuskiej. W tomie „La République” kolejne rozdziały odsłaniają sferę symboli (tu np. trzy kolory i Marsylianka), pomników (Panteon, pomniki poległych), nauczania („Grand Dictionnaire” Larousse’a), zjawisko upamiętniania (Stulecie Rewolucji Francuskiej), kontr-historię (pamięć Wandei). W tomie „La Nation” podzielonym na trzy części „L’immatériel”, „Le matériel” oraz „L’idéal” odnajdziemy dziedzictwo (sanktuaria królewskie), krajobrazy i terytoria (tu np. pamięć terytorium granicznego – Alzacji), państwo (Wersal), dziedzictwo narodowe (tu np. narodziny muzeum regionalnego), chwałę (Verdun, pomniki Paryża, nazwy ulic), słowa (tu np. Le Collège de France). Trzeci tom „Les France” także zbudowany z trzech części – „Conflits et partages”, „Traditions”, „De l’archive à l’emblème” prezentuje podziały polityczne (Frankowie i Galowie, gauliści i komuniści, prawica i lewica), mniejszości religijne (tu m.in. Grégoire, Dreyfus, Drancy i Kopernik), podziały przestrzenno-czasowe (centrum – peryferie, departament, generacja), modele (katedra, dwór, „L’histoire de la langue française” Ferdynanda Brunot), zakorzenienia, osobliwości (tu m.in. konwersacja, wino, kawiarnia, „W poszukiwaniu zaginionego czasu” Prousta), rejestracje (genealogia, archiwa), miejsca wysokie (Lascaux, Alezja, Notre-Dame, zamki nad Loarą) i ostatni rozdział identyfikacje (kogut galijski, wolność, równość, braterstwo, Joanna d’Arc, Kartezjusz, Paryż, geniusz języka francuskiego).

Przykłady te dowodzą, iż obok siebie współistnieją toposy z różnych stref czasowych, przestrzennych, należące do różnych kategorii ontologicznych. Cechą wspólną jest ich zakorzenienie w świadomości zbiorowej poprzez upamiętnienie i uobecnienie. Miejsca pamięci przyjmują status „uobecnionej przeszłości”, przeciwstawionej licznym, alternatywnym przeszłościom. Formy i sposoby upamiętniania stanowią tu jedynie etap na drodze do zakorzenienia w świadomości społecznej określonych symboli, rytuałów, postaci. Na końcu tej drogi znajduje się samo uobecnienie wyrażające się m.in. w przekonaniu o szczególnym statusie społecznym a nawet prawnym danego zjawiska w pamięci żywych (Oexle, s. 39-44). Wiele współczesnych form popularyzacji historii w przestrzeni publicznej takich jak. np. rekonstrukcje odwołuje się właśnie do pojęcia uobecnienia, łączącego wspomnienia z próbą ich ożywiania.

Koncepcja miejsc pamięci, spojrzenie na historię z innej perspektywy włączającej w dyskurs specjalistów – historyków to, co dotąd było przedmiotem dyskusji popularyzatorów, miłośników przeszłości, co znajdowało się w sferze wyobrażeń o przeszłości, a nie w sferze wiedzy o niej wywołało liczne dyskusje. Co najistotniejsze z fali uwag, także krytycznych wyłoniły się kolejne narodowe i ponadnarodowe zbiory „miejsc pamięci” w Austrii, Niemczech, we Włoszech (Poirier, 199-204, Kończal, 191-192).

Dość krytycznie na temat możliwości zastosowania koncepcji miejsc pamięci do historii transnarodowej i historii wzajemnych oddziaływań wypowiada się Michael G. Müller. Autor wskazując na zalety – możliwość badania w jaki sposób wydarzenia, w których uczestniczyły obie nacje zostały przetłumaczone na języki narodowych narracji, dostrzega jednak trudności. Wynikają one ze sceptycyzmu wobec możliwości kształtowania kanonu, jak i wspólnej przestrzeni wartości w pamięci społeczeństw europejskich oraz z problemów metodologicznych: „słuszność ma Martin Aust, gdy stwierdza, że badacz historii pamięci w perspektywie transnarodowej stale narażony jest na niebezpieczeństwo utraty pewności, co do obiektu poznania”, a w konsekwencji na zmierzenie się z płynną historią (Müller, s. 44-46). Mimo zastrzeżeń obecnych w historiografii francuskiej i niemieckiej udało się sporo osiągnąć w nurcie historii wzajemnych oddziaływań

Rezultatem współpracy polskich i niemieckich historyków, politologów, socjologów było wydanie kolejnych tomów „Polsko-niemieckich miejsc pamięci” w języku polskim i niemieckim, pod redakcją Roberta Traby i Hansa Henninga Hahna. Przemysław Czapliński tak charakteryzował to przedsięwzięcie: „Polaków i Niemców łączy wiele wspomnień, które jednak wpisują się w potrzeby różnych tożsamości obu społeczeństw. Zawarte w tej książce eseje o wspólnych i oddzielnych polsko-niemieckich miejscach pamięci oferują analityczny wgląd w kultury pamięci obu narodów, w to, co je dzieli i łączy. Polsko-niemieckie sąsiedztwo sprawia, że nie da się w pełni zrozumieć własnej historii, nie znając historii drugiego kraju. Autorzy zebranych tu artykułów wykraczają poza narodowe schematy, badając konteksty społeczne, regionalne, płciowe i wyznaniowe w kulturach pamięci Polski i Niemiec” (<http://www.cbh.pan.pl/pl/publikacje/polsko-niemieckie-miejsc-pami%C4%99ci-tom-1-wsp%C3%B3lne-oddzielne>).

Podobnie jak w koncepcji francuskiej autorzy polsko-niemieckich miejsc pamięci odwołują się do pamięci historycznej, jednakże w tym przypadku są to pamięci dwóch narodów. Poszczególne eseje nie są jednak próbą wypracowania wspólnego poglądu, łączącego kultury pamięci obu narodów prowadzące przeciwieństwo do budowania odmiennych tożsamości, ale raczej są próbą uświadomienia istniejących mechanizmów, które konstytuują te tożsamości. Daje to podwójny efekt badawczy – z jednej strony ukazuje unikatowy charakter relacji polsko-niemieckich jako tożsamości sąsiedztwa, z drugiej strony uniwersalny charakter tych relacji w perspektywie

pogranicza kultur i kultury pogranicza. I podobnie jak w przypadku francuskiego pierwowzoru analizie poddano zjawiska materialne i duchowe, miejsca - symbole, miejsca - zbiory, miejsca funkcjonalne. Znalazły się wśród nich terytoria i krajobrazy (Warmia i Mazury/Prusy Wschodnie. Od przedmurza do Borussi, Wielkopolska/ Ostmark. Narodowe gry konkurencji, Galicja. Zerwane i odnalezione historie), wydarzenia (bitwa pod Legnicą, bitwa pod Grunwaldem, powstanie w getcie warszawskim, postacie (Bismarck. Wit Stwosch, Mikołaj Kopernik, Janusz Korczak), dynastie (Habsburgowie, Sasi), zjawiska (Kulturkampf).

W badaniach nad miejscami pamięci wyróżnić można kategorię miejsc historiograficznych, a zatem są to podręczniki, syntezy, encyklopedie, które poprzez swój wpływ na pamięć zbiorową zostały w niej utrwalone. Taką rolę odegrała z pewnością „Historia Francji” Ernesta Lavisse’a, która stała się głosem pokolenia wydobywającego się z klęski 1870 r. m.in. dzięki powrotowi do przeszłości i odbudowie „esprit national” (Nora, 239-274). W polskich miejscach pamięci historiograficznej z pewnością umieścić można np. „Dzieje Polski w zarysie” z 1879 r. Michała Bobrzyńskiego. Szczególna pozycja przypada tu także okładkom podręcznikowym, które niekiedy odzwierciedlają pamięć zbiorową, a niekiedy są wyrazem przemyślanej koncepcji historiograficznej czy też za Haydenem Whitem – historiofotycznej. Okładka podręcznika może być również przykładem konfliktu pamięci. W 2012 r. w sejmowej komisji ds. edukacji rozgorzała dyskusja nad podręcznikiem do szkół ponadgimnazjalnych obejmującym okres XX stulecia. Politycy spierali się o narrację, o oceny m.in. Lecha Wałęsy, ale także o okładkę, która zdaniem niektórych jako symbol politycznych, demokratycznych przemian w Europie zamiast akcentów polskich prezentowała upadek muru berlińskiego (Brzozowski, Szczepański).

Innym ciekawym sporem o okładkę, sporem pamięci „radzieckiej” i pamięci narodowej, litewskiej była decyzja Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego z 16 sierpnia 1961 r. o zakazie rozpowszechniania podręcznika Juozasa Jurginisa. Podręcznik historii Litwy dla klasy czwartej ukazywał historię odrębnego, choć radzieckiego kraju. Najwięcej kontrowersji budziła jednak okładka – prezentująca samodzielną walkę Litwina z niemieckim rycerzem. Komitet Centralny uznał, iż dla utrwalania pamięci radzieckiej niebezpieczne jest promowanie samodzielnej walki republik z nieprzyjacielem, a ponadto eksponowanie wydarzeń z okresu przedradzieckiego (Arunas Visniauskas, s. 35-36).

Można postawić sobie pytanie czy „Miejsca pamięci” Pierre’a Nory, jak i polsko-niemieckie miejsca pamięci Traby i Hahna jako książki staną się same miejscami pamięci historiograficznej, zostaną utrwalone w pamięci zbiorowej. Ich uobecnienie dokonuje się m.in. poprzez kolejne edycje, komentarze, recenzje, dyskusje. Ciekawym przykładem takiego uobecnienia mogą być dwa wydania niemieckich miejsc pamięci – dla czytelnika niemieckiego i francuskiego. Co istotne dla kultury pamięci edycje różnią się w zależności od roku i kraju wydania, co trudno wyjaśnić bez



znajomości szczegółów związanych z procesem edytorskim każdej z książek. W wydaniu niemieckim „Deutsche Erinnerungsorte” wydawnictwa C.H. Beck na okładce zamieszczono, obok trzech innych ilustracji, słynny gest Willy Brandta – ukłęknięcie przez pomnikiem Bohaterów Getta, w edycji francuskiej „Mémoires allemandes” w wydawnictwie Gallimard symbolem pamięci jest kolaż złożony z płyty wypełnionej twarzami bohaterów niemieckiej historii. Postacie te z trudem rozpoznawalne odzwierciedlają nietrwałość pamięci, czego efekt wzmacniają płomienie wdzierające się na kolejne poziomy ilustracji. W artystycznej wizji jest miejsce dla 13 postaci, pozostałe spoczęły w pomrokach dziejów lub spłonęły, zostały wyparte z pamięci. Nie ma tu też miejsca dla Willy Brandta.

Te dwie okładki w sposób niezamierzony ukazują istotę sporów o pamięć historyczną oraz o samą koncepcję historii drugiego stopnia, zbudowaną na doświadczeniach zespołu Pierre’a Nory. Z jednej strony koncepcja ta dąży do wyjaśniania mechanizmów selekcji i upamiętniania, z drugiej jednak strony pozwala na dokonywanie wyboru autorom i redaktorom oraz na fragmentaryzację dziejów, w tym przypadku, w przeciwieństwie do historiografii, zgodnie z odwróconym kontinuum. Rafał Chwedoruk podkreśla zagrożenia, jakie wynikają z fragmentaryzacji pamięci zbiorowej i możliwości jej wykorzystywania w polityce historycznej. Wskazuje też na uniwersalizację tego konceptu: „Pamięć zbiorowa w jej formule, wypracowanej w ostatnim ćwierćwieczu XX stulecia, sama stała się wizją historii, czymś, czego jej animatorzy próbowali, przynajmniej deklaratoryjnie uniknąć. Kerwin Klein nazwał ją „metahistoryczną koncepcją. Może być odbierana nie jako paradygmat na poziomie meta, ale jedna z grona konkurujących z sobą interpretacji historii, zarówno w sensie dyskursu naukowego, jak i konfliktów ideologicznych i politycznych” (Chwedoruk, s. 86-87).

Wróćmy jeszcze do gestu Willy Brandta, który dla czytelnika niemieckiego, dzięki wyeksponowaniu na okładce będzie jednym z kluczowych „loci communes”, dla francuskiego odbiorcy zaś jednym z wielu „niemieckich miejsc pamięci”. Warto zwrócić uwagę na różnice powstające już na poziomie tłumaczenia, a zatem na poziomie semantyki języka. Niemieckie „Kniefall” (padnięcie na kolana) w wersji francuskiej staje się „Le chancelier à genoux” (kanclerz na kolanach). To przykład fragmentaryzowania pamięci w sensie dosłownym i symbolicznym. Zdjęcie Willy Brandta, który w 1970 r. ukłękął przed Pomnikiem Bohaterów Getta w Warszawie, jakie obiegło ówczesną polską prasę odpowiednio wykadrowano. Kanclerz Niemiec klęczał przed polskim żołnierzem, wartownikiem, a sam Pomnik zniknął z fotografii. Pojawiła się też nowa oficjalna wersja zdjęcia, ukazująca kanclerza „na stojąco”. Gest ten wywarł wielki wpływ na pamięć historyczną jako znak i symbol, chociaż w samych Niemczech podzielił opinię publiczną – 41% społeczeństwa odebrało go jako odpowiedni, spontaniczny gest, blisko 50% określiło go jako przesadny (Krzemiński, s. 444). W Polsce zatarły go bieżące wydarzenia na Wybrzeżu w grudniu

1970 r., które wypełniły polską świadomość zbiorową. Winfried Schulze uznaje jednak to wydarzenie za kluczowe dla rozwoju niemieckiej kultury pamięci: „Dopiero gest Willy Brandta, który w 1970 r. uklęknął przed pomnikiem Bohaterów Getta w Warszawie, otworzył nowy etap w stosunkach z nazistowską spuścizną: zapoczątkował nową formę symboliczną dyskusji z przeszłością i dał nową szansę jej „przezwycięzenia”. Obserwacja ta koresponduje z tezą Petera Reichelsa, który stwierdził, że zorganizowana, zrytualizowana i pogłębiona kultura pamięci w RFN zaczęła rozwijać się dopiero w latach 70” (Schulze, s. 58).

Dla dyskusji nad rolą pamięci, znaczeniem pamięci przekazywanej z pokolenia na pokolenie ogromne znaczenie mają koncepcje wprowadzone w naukowy dyskurs przez Aleidę i Jana Assmannów. Egiptolog Jan Assmann wprowadził pojęcia pamięci komunikatywnej i pamięci kulturowej wskazując na dystans czasowy, w jakim praca pamięci przekształca zespół faktów, wyobrażeń w mity i symbole. Pierwsza z nich odnosi się do okresu, w którym pokolenia kontaktują się ze sobą mogąc przekazywać pamięć o bieżących wydarzeniach, co zwykle mieści się w obrębie trzech generacji. Pamięć kulturowa natomiast jest ożywianiem historii w jej symbolicznej i mitycznej wersji, jest utrwalaniem tych „miejsc pamięci”, za pomocą których zbiorowość buduje swoją tożsamość (Traba, *Przeszłość* s. 70). W koncepcji tej „praca pamięci przeszłości polega, jak trafnie przedstawił Assmann, najpierw na wymianie wspomnień i świadectw (w fazie komunikatywnej), a następnie na interpretacyjnym ożywianiu kulturowych artefaktów odnoszących się do przeszłości (na poziomie pamięci kulturowej)” (Bugajewski, s. 107). Jako przykład takiej pracy pamięci, która z fazy komunikacyjnej przechodzi w fazę kulturową mogę podać funkcjonowanie w kulturze szlacheckiej domowych ksiąg „*silva rerum*”. Były to zbiory informacji gromadzonych w rękopisach przez właścicieli dworów, przy czym obok zapisek istotnych dla życia politycznego i gospodarczego (fragmenty diariuszy, mów), znajdowały się tam również ciekawostki, prognozy, porady o mniejszym ciężarze gatunkowym. Księgi te przekazywane z pokolenia na pokolenie w XVII i XVIII wieku możemy potraktować, jako przekaz świadectw na poziomie pamięci komunikatywnej, na co dowodem są choćby komentarze, uzupełnienia dokonywane przez synów i wnuków na marginesach kart. W XIX wieku, kiedy większość z nich straciła swoją aktualność, a potomkowie schowali je w archiwach, ożywały jedynie na potrzeby upamiętnienia przodków, przywołania chwały rodowej. Stawały się kulturowym artefaktem, „miejscem pamięci”, argumentem w dowodzeniu szlacheckiej tożsamości.

### **Pamięć w szkole**

Współczesna szkoła stała się miejscem konfrontacji historiografii z pamięcią historyczną, a zatem konfrontacji wiedzy poddanej dyskusji w debacie eksperckiej, zgodnie z określonym

paradygmatem historiografii klasycznej lub nieklasycznej (modernistycznej, antropologii historycznej) z wyobrażeniami utwalonymi w pamięci zbiorowej. W pierwszym przypadku wiedza ekspercka trafia do podręczników szkolnych poddana działaniom tzw. transpozycji dydaktycznej. Przedmiot wiedzy historycznej zostaje przekształcony w przedmiot nauczania zgodnie z pięcioma wytycznymi – potrzebami w zakresie przekształcenia wiedzy: desynkretyzacji, depersonalizacji, dekontekstualizacji, programowania, upowszechniania (Moniot, s. 24-25). Mimo kolejnych reform edukacyjnych, dyskusji nad funkcjami podręcznika szkolnego i jego obudowy dydaktycznej nie udało się dotąd stworzyć całościowej koncepcji podręcznika, który zająłby miejsce tradycyjnego podręcznika, czerpiącego inspiracje z koncepcji materializmu dydaktycznego. Jak stwierdza badacz tego zagadnienia współczesne narracje podręcznikowe chociaż zróżnicowane pod względem metodologicznym i filozoficznym przybierają zamkniętą formę – od zbioru opowieści do formy leksykonu (Stępnik, s. 99). I dalej wyróżnia on podręczniki typu „muzeum”, „archiwum”, „galeria”, „kapliczka”, „zagadka” i „akademia”. Wszystkie mimo odmiennych założeń i wykorzystywanych środków konstruuja narrację wokół wytyczonych przez „Podstawę programową” trzech kręgów kulturowych - Polska, Europa, świat. Podobnie jak w poznaniu historiograficznym przekaz podręcznikowy zmierza do wypracowania zamkniętej syntezy w układzie diachronicznym. Uwagi te odnieść jednak należy do podręczników narodowych. W ramach dwustronnych komisji podręcznikowych, a w ostatnich latach w ramach prac nad podręcznikami transnarodowymi pojawia się nowa perspektywa budowania narracji. Analizując doświadczenia nauczania w Galicji w XIX w. Bogusław Dybaś i Igor Kąkolewski formułują szersze wnioski na temat współczesnego podręcznika historii: „Przy czym narracja podręcznika transnarodowego – jak ucza doświadczenia projektów francusko- i polsko-niemieckiego – zmierza w innym kierunku niż w typowych klasycznych podręcznikach narodowych. Obok eksponowanych w tych ostatnich wydarzeń wojennych i politycznych, których przypomnienie kreuje tożsamość antagonistyczną (przeciwstawienie my-oni) uczniów, w podręcznikach transnarodowych ukazane zostają zjawiska mające kreować tożsamość agonistyczną (opartą o dialog i wieloperspektywiczność), takie jak: współpraca, wymiana różnych dóbr i wartości kultury, historia wzajemnych oddziaływań oraz – co nader istotne – dzieje regionów pogranicznych” (Dybaś, Kąkolewski, s. 8).

Cechą wspólną takich narodowych i transnarodowych podręczników pozostaje kontinuum czasu oraz eliminacja nieciągłości, dzięki spójnej interpretacji historycznej.

Współczesna szkoła w ślad za koncepcjami konstruktywizmu i konektywizmu uznaje prawo uczniów do zdobywania i konstruowania wiedzy przez nich samych, prawo do wykorzystywania różnych zasobów informacji, do twórczego łączenia różnych węzłów wiedzy (potencjałów wiedzy). Wśród tych zasobów znajdują się filmy, spektakle, wizualizacje, rekonstrukcje, gry komputerowe, komiksy, blogi itp. a zatem zjawiska obecne w przestrzeni i w debacie publicznej, które wyodrębnia

się jako *public history* (historię w przestrzeni publicznej) (Wojdon, s. 11). Zjawiska te skonceptualizowane w Stanach Zjednoczonych w latach 70-tych ubiegłego stulecia przeciwstawiane są często historii akademickiej. Coraz częściej też za sprawą nowych mediów wyobrażenia o przeszłości kształtowane w przestrzeni publicznej wchodzi w konflikt z tradycyjnym przekazem szkolnym. Spójna i ciągła narracja historyczna poddana transpozycji dydaktycznej zderza się z nieciągłością i konfliktami pamięci typowymi dla mitycznych i symbolicznych przekazów utrwalonych w pamięci kulturowej. Miejsca pamięci, loci communes przenikają do szkoły nie w postaci przetworzonej przez transpozycję dydaktyczną, ale w czystej postaci wyobrażeń ukształtowanych przez pop-kulturę, czy kulturę z hipermarketu, która zapewnia dowolną tożsamość za sprawą konsumpcji towarów z globalnego hipermarketu kultury (Matthew, s. 24). Wyobrażenia o przeszłości obecne w świadomości potocznej konkurują z oficjalnym przekazem szkolnym. Właściwie trudno mówić tu o konkurencji, jeśli porównamy atrakcyjność dydaktyczną superprodukcji hollywoodzkich o bohaterskich Spartanach, o bohaterach partyzantki z czasów II wojny światowej, a nawet mityczny przekaz polskich seriali *Czterej pancerni i pies*, *Stawka większa niż życie* z interpretacją historyczną, w spójnej i zamkniętej formie podręcznika. Kontinuum narracji szkolnej zderza się z dyskontinuum wyobrażeń o przeszłości obecnych w świadomości potocznej. Obowiązek szkolny (programowy) prezentacji ciągłości wydarzeń, zjawisk, procesów zderza się z prawem do wyboru symboli i miejsc pamięci. Jeremy Black w książce o konfliktach pamięci historycznej wskazuje na jej dwa atuty w starciu z historią akademicką. Zwraca uwagę, iż w *public history* możliwe jest porównanie elementów nieporównywalnych, pochodzących z różnych epok i terenów, które w historiografii można by jedynie zestawiać jako niejednorodne. Przykładem sukcesu takich efektownych porównań może być biografia sekretarza stanu z lat 1573-1590 Francisa Walsinghama – „Elizabeth’s Spy Master” wydana w 2006 r. Autor książki Robert Hutchinson stawiając bohatera na równi z postaciami Nelsona, Wellingtona i Churchilla, aby udowodnić jego zasługi dla obrony Wysp przed obcą inwazją, nie zawahał się postawić aktualnie brzmiącej, choć ahistorycznej tezy, iż Walsingham wydając w 1585 r. „Act for the Surety of the Queen’s Person” zapoczątkował „antyterrorystyczną legislację” (Black, s. 31).

Inną wyróżnikiem i drugim atutem w odniesieniu do historiografii jest skłonność *public historii* do prostych i jednoznacznych odpowiedzi, podczas gdy cechą historii akademickiej jest potrzeba stawiania pytań, często skomplikowanych.

Szkoła w moim przekonaniu nie staje dzisiaj przed wyzwaniem konfrontacji historii akademickiej dostarczanej po transpozycji dydaktycznej do podręczników z wyobrazeniami utrwalonymi w świadomości uczniów, a obecnymi w przestrzeni publicznej. Postawa ta związana jest z postrzeganiem ich jako błędów w myśleniu, dowód na ignorancję społeczeństwa odnośnie ich

historii. Tymczasem współczesna dydaktyka powinna uznać, że są to odrębne sposoby osvajania przeszłości. Stawianie ich, jak zauważa Wojciech Piasek, w relacji do równie stanowiącej część kultury nauki, nie ma sensu, bowiem takie ich ujęcie nic nie wnosi do ich rozumienia (Piasek, s. 62-63).

W większym zakresie potrzebą staje się odkrywanie, a następnie odczytywanie sensów zawartych w tych wyobrażeniach, a szerzej w miejscach pamięci kształtujących tożsamość zbiorową. Wyzwaniem staje się wyjaśnienie mechanizmów utrwalania symboli oraz siły ich atrakcyjności dla danej zbiorowości, w konkretnych momentach dziejowych. A zatem prawdziwym zadaniem jest ukazanie, w jaki sposób niektóre miejsca utrwalają się w pamięci zbiorowej, a inne ulegają zatarciu, czy wręcz wyparciu z pamięci, w jaki sposób dochodzi do sporów o miejsca, do odmiennych interpretacji tych samych miejsc pamięci przez różne grupy, różne narody.

Chciałbym zaproponować tu kilka metod dydaktycznych mieszczących się w emancypacyjno-krytycznym paradygmacie pedagogiki, które znane już i stosowane z powodzeniem w procesie kształcenia mogą posłużyć do wprowadzenia na grunt szkolny nowych pojęć oraz do systematycznego wdrażania uczniów w odkrywanie „miejsc pamięci”.

Pierwszą z propozycji jest odkrywanie krajobrazu i obecnych w nim pamiątek przeszłości (śladów przeszłości). W popularnym poradniku metodycznym dla nauczycieli francuskich Daniel Oster odwołuje się do koncepcji „miejsc pamięci” i proponuje zacząć szkolną przygodę odkrywania takich miejsc od rozpoznania krajobrazu i obecnych w nim pomników. Uczeń rozpoznaje więc miejsca, a następnie odczytuje zawarte na pomnikach napisy. W kolejnej fazie dokonuje interpretacji warstwy symbolicznej. Dydaktyk wskazuje na konieczność powiązania analizy pomnika jako źródła historycznego z mechanizmem upamiętniania, a zatem z analizą ceremonii, jakie odbywały się w przeszłości i jakie odbywają się współcześnie przy konkretnych pomnikach. Pozwala to na zrozumienie mechanizmów selekcji jednych wydarzeń historycznych kosztem innych, a także na zjawisko aktualizowania przeszłości ze względu na bieżące potrzeby społeczne, polityczne, kulturowe (Oster, s. 93).

Marguerite Figeac wiąże potrzebę kształtowania wrażliwości ucznia na zmieniający się krajobraz historyczny z wrażliwością na zmiany pamięci kulturowej. Tak jak nie ma jednego, niezmiennego w czasie krajobrazu, tak nie ma też jednej pamięci o tym krajobrazie. Tak jak dziedzictwo jest różnorodne, tak i pamięć o nim jest różnorodna, zależna bowiem od grup społecznych, które tę pamięć przechowują. Autorka analizując nowy program kształcenia w szkole francuskiej, przeznaczony dla klas maturalnych i wprowadzający obowiązek „lektury dziedzictwa” oraz „lektury pamięci” wskazuje na pożytki nowego działu programowego „Stosunek społeczeństw

do ich przeszłości”: „Kiedy nauczyciel wybierze do analizy z uczniami centrum historyczne Paryża, jest to oczywiście Paryż XXI wieku. Jest to centrum, które zostało ukształtowane przez historię i w którym przez budynki, ulice, dworce, poprzez dziedzictwo niematerialne (np. gastronomia) odnajdujemy historię ukształtowaną przez teraźniejszość, odnajdujemy historię w jej teraźniejszym kształcie, tzn. historię przekształconą. Podobnie rzecz ma się z pamięcią. Uczeń powinien zrozumieć, jak ona jest stopniowo budowana, a jednocześnie pozwolić w ten sposób na istnienie często rozbieżnych interpretacji współczesnych wydarzeń” (Figeac, s. 11).

Idąc śladem tych propozycji możemy wskazać na ogromny potencjał dydaktyczny tkwiący w przestrzeni pozaszkolnej. Krajobraz wraz z jego stałymi i zmiennymi elementami przynależy do dwóch sfer – natury i kultury. W taki sposób interpretowała go zresztą od dawna jedna z nauk pomocniczych historii – geografia historyczna. W krajobrazie, rozumianym jako konstrukt kulturowy budowany w różnych epokach przez człowieka, odnajdujemy historię przekształconą. I tę historię zawartą w krajobrazie uczeń powinien najpierw odnaleźć, a następnie odczytać. Istnieją jednak zagrożenia takiej lektury bez przygotowania szkolnego, podobne jak w przypadku czytania źródeł. Bez krytyki wewnętrznej i zewnętrznej, czyli bez ustalenia autentyczności i wiarygodności źródła, bez osadzenia w czasie, w kontekście społecznym i kulturowym poszczególnych elementów krajobrazu uczeń nie poradzi sobie z symboliką przekazu. Ponadto przyjmie za jedyną i słuszną interpretację narzuconą mu z perspektywy teraźniejszości. Konieczne staje się więc wprowadzenie ćwiczeń pozwalających deszyfrować krajobraz kulturowy i jego kolejne warstwy historyczne jako palimpsest. Robert Traba odwołuje się tu do trzech warstw – krajobrazu przyrodniczego, dziedzictwa materialnego oraz pamięci kulturowej, które „powinny być umocowane w teorii/wiedzy nad krajobrazem i pamięcią oraz w praktycznej formule przeżywania krajobrazu, czyli aktywnym doświadczaniu specyfiki miejsca, np. poprzez spacer” (Traba, Krajobrazy, s. 13-14).

Pomniki wpisują się zarówno w warstwę dziedzictwa materialnego, jak i w warstwę pamięci kulturowej. W sposób chyba najbardziej wyrazisty odzwierciedlają też zjawisko walki o pamięć i program polityki historycznej. O walce na pomniki i o pomniki pisał przed laty Janusz Tazbir podkreślając, iż w warunkach niewoli, w XIX wieku powstawały dwa rodzaje pomników, odzwierciedlające dwa rodzaje pamięci. Pierwsze z nich wznoszone przez samych Polaków odzwierciedlały pamięć narodową, drugie stawiane przez zaborców miały wzmocnić pamięć państwową. W tym przypadku konfrontacja pamięci prowadziła do niszczenia pomników – symboli niewoli, ale także do pisania komentarzy – na pomniku Iwana Paskiewicza przed pałacem namiestnikowskim przylepiano np. złośliwe, satyryczne wiersze (Tazbir, s. 7).

Przykładem zmieniającego się krajobrazu i następującej w kolejnych epokach wymiany pomników w tej samej przestrzeni może być historia niewielkiego skweru w Inowrocławiu na

Kujawach. W pobliżu okazałego gmachu Szkoły Wydziałowej (zniszczona w 1939 r.) kolejne władze upamiętniały swych bohaterów. W latach 1911-1918 stał tam monument niemieckiego cesarza Fryderyka III. Zdjęty z cokołu cesarz ustąpił miejsca Józefowi Piłsudskiemu. Dla upamiętnienia 10 rocznicy zwycięstwa nad armią czerwoną wmurowano tablicę pamiątkową „Marszałkowi Polski – Józefowi Piłsudskiemu”. W okresie II wojny Niemcy zbudowali tu Kolumnę Zwycięstwa. Po wojnie 22 lipca 1953 r. odsłonięto Pomnik wdzięczności (pełna nazwa Pomnik Wdzięczności i Polsko-Radzieckiego Braterstwa Broni). W pobliżu powstały jeszcze dwa pomniki – Pomnik Obrońców Inowrocławia (1984) i pomnik Kresowian (2003). Zamiana pomników ukazuje mechanizm dominacji pamięci państwowej, która w kolejnych epokach wypierała starych i wprowadzała nowych bohaterów. Po 1989 r. rozpoczęła się dyskusja, co zrobić z Pomnikiem Wdzięczności odzwierciedlająca konflikt pamięci – lokalnej, narodowej, państwowej. W dyskusję tę włączyło się Polskie Towarzystwo Historyczne, starając się unikać argumentów wynikających z bieżących interesów politycznych różnych stron konfliktu i partii politycznych. Propozycja historyka i regionalisty Edmunda Mikołajczaka, jaka pojawiła się w 2009 r. zakładała pozostawienie pomnika i opatrzenie go komentarzem historycznym: „Monument odsłonięty 22 lipca 1953 roku, zwany Pomnikiem Wdzięczności, a potem Pomnikiem Wdzięczności i Polsko-Radzieckiego Braterstwa Broni, wzniesiony dla upamiętnienia wyzwolenia Inowrocławia spod okupacji niemieckiej przez Armię Czerwoną, stał się symbolem tragicznej epoki stalinowskiej i ponownego zniewolenia przez komunistyczny totalitaryzm. W niepodległej Polsce pozostawiony jako świadectwo historii i dzieło sztuki socrealistycznej” (Mikołajczak, s. 88).

Napis pojawił się przy pomniku jako komentarz historyczny, mając na celu wyjaśnienie konfliktu pamięci. Ostateczna forma tego napisu uzgodniona przez Zarząd Oddziału Polskiego Towarzystwa w Inowrocławiu (w trakcie dyskusji pojawiały się też inne propozycje) w marcu 2011 r. i będąca oceną historyczną brzmiała: „Pomnik Wdzięczności i Polsko-Radzieckiego Braterstwa Broni. Odsłonięty 22 lipca 1953 r. Wzniesiony dla upamiętnienia wyzwolenia Inowrocławia spod okupacji niemieckiej przez Armię Czerwoną stał się symbolem tragicznej epoki stalinowskiej i zniewolenia przez komunistyczny totalitaryzm, w niepodległej Ojczyźnie pozostawiony jako świadectwo historii i przykład sztuki socrealistycznej”.

Ostatecznie jednak pamięć państwowa zwyciężyła z propozycją historyków. Zgodnie z zapisami art. 5a ust. 1 „Ustawy z dnia 1 kwietnia 2016 r. o zakazie propagowania komunizmu lub innego ustroju totalitarnego przez nazwy jednostek organizacyjnych, jednostek pomocniczych gminy, budowli, obiektów i urządzeń użyteczności publicznej oraz pomniki” uznano, iż pomniki nie mogą upamiętniać osób, organizacji, wydarzeń lub dat symbolizujących komunizm lub inny ustrój totalitarny, ani w inny sposób takiego ustroju propagować. Pomnik wdzięczności zniknął z przestrzeni publicznej 12 marca 2018 r., podobnie jak zamieszczony obok niego komentarz

historyczny. To przykład historii w teraźniejszym kształcie, a zatem historii przekształconej i przekształconego krajobrazu.

Na polskim gruncie Robert Traba zaproponował trzystopniową procedurę pracy z krajobrazem kulturowym, podkreślając znaczenie ochrony prawnej dziedzictwa, ale zarazem potrzebę nadawania mu nowych sensów (Traba, s. 140-148). W doświadczeniu dziedzictwa Purdy Wielkiej wsi zamieszkałej kiedyś przez katolickich Warmiaków i przez Niemców nauka spletała się z uczeniem się historii. Uczestnicy projektu przechodzili więc od odkrywania krajobrazu przez czytanie krajobrazu do opowiadania sąsiedztwa.

Czytanie krajobrazu znane jest od dawna w tradycji dydaktycznej. We Francji od lat 90-tych z powodzeniem realizowany jest program odkrywania dziedzictwa wiejskiego nazywany ścieżką czterech kroków. Metoda ta, a właściwie pewna strategia edukacyjna zasadza się na realizacji działań poszukujących, uświadamiających uczniom potencjał kulturowy ukryty w przestrzeni. Dopiero zdefiniowanie tego potencjału materialnego i duchowego pozwala rozpocząć proces edukacyjny (Kaźde miejsce, s. 8-10). Spróbujmy prześledzić kolejne etapy odczytywania krajobrazu zgodnie z wytycznymi ścieżki czterech kroków.

Krok pierwszy: Co jest dziedzictwem – „krajobraz wokół nas, osiedla, wsie i ich układy przestrzenne, sposoby gospodarowania i wytwarzania, spuścizna duchowa”.

Po zdefiniowaniu dziedzictwa przechodzimy do odpowiedzi na pytania związane z określeniem jego roli w naszym życiu.

Krok drugi: jakie wartości przekazuje? – „dawne umiejętności, piękno i wzruszenie, unikatowość, poczucie tożsamości”. Uczniowie otrzymują narzędzia do zoperacjonalizowania abstrakcyjnego dotąd zjawiska - scharakteryzowania, porównania, ocenienia, zilustrowania, udowodnienia wartości, jakie niesie to dziedzictwo.

Po zdefiniowaniu, odkryciu wartości, cech charakterystycznych przychodzi czas na pytanie – o czym nam mówi dziedzictwo, czy jest to opowieść o przeszłości, o teraźniejszości, czy o przyszłości, o tożsamości przodków, czy o naszej współczesnej tożsamości.

Krok trzeci – o czym mówi? – „o naszych przodkach i o nas samych, o naszej wsi, o naszej małej ojczyźnie, o regionie, o Polsce”.

Autorzy projektu zachęcają do tworzenia własnych narracji na temat dziedzictwa z wykorzystaniem pamięci rodzinnej, lokalnej, regionalnej oraz do sięgnięcia do dokumentów.

Wreszcie krok czwarty to projekcja w przyszłość i próba uświadomienia potrzeby ochrony dziedzictwa, które nie jest nam dane raz na zawsze.

Krok czwarty: w czym nam może pomóc? „Pozwoli uratować stary, piękny dom, zachować urodę miejsca, w którym żyjemy, przyniesie poczucie dumy z naszej tradycji, pomoże urządzić nasze życie i stać się zamożniejszymi”.



W czterech krokach odkrywamy z uczniami to, co na co dzień nas otacza, a często nie potrafimy tego zdefiniować. Następnie podejmujemy dyskusję o przyczynach, które spowodowały, że część dziedzictwa ulega zapomnieniu, a część pozostaje, by wreszcie uświadomić sobie czym dla nas jest to dziedzictwo i dlaczego warto je zachować.

Podobną strategię proponują twórcy metody badań w działaniu (research in action) rozumianej jako interwencja dydaktyczna w funkcjonowanie zespołu i monitorowana pod względem uzyskiwanych efektów. Dzięki tej metodzie uczniowie osiągają wyznaczony cel dzięki łączeniu teorii i praktyki, dzięki współpracy, dzięki autorefleksji (Majchrzak, s. 84-90).

Kinga Majchrzak zastosowała tę procedurę do analizy miejsc pamięci i niepamięci o Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W kolejnych latach w ramach projektów edukacyjno-badawczych studenci organizowali gry miejskie, tworzyli interaktywne trasy zwiedzania Torunia i trasy związków uniwersytetu z miastem, opracowali interaktywny przewodnik (Interaktywny przewodnik, s. 7-12), uczestniczyli w międzypokoleniowym projekcie „Przywracanie pamięci miastu” (wspólnie z uczestnikami Uniwersytetu Trzeciego Wieku). W każdym cyklu projektu „Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK” prowadzonego w latach 2011-2014 autorka wyróżniła trzy fazy:

- konceptualizacji
- realizacji i obserwacji
- analizy i interpretacji.

W praktyce w kolejnych cyklach research in action Kinga Majchrzak przechodziła od celów poznawczych (poszerzenie wiedzy na temat miejsc pamięci UMK i sposobów jej popularyzacji) do kształtowania postaw (uwrażliwienia uczestników projektu na mechanizmy zapamiętywania i wypierania z pamięci oraz otwarcia się na dziedzictwo). Ważnym ogniwem każdego cyklu procedury obok wyznaczenia celów było przeprowadzenie samoewaluacji w formie wypowiedzi na forum grupy, pisanie esejów nt. projektu, prowadzenie kalendarzy (notowanie wyników obserwacji i samoobserwacji). Wydaje się, że badania w działaniu mają podwójny walor – z jednej strony wprowadzają zmianę w nastawieniu uczniów do aktywnego poznawania świata, z drugiej strony wywołują zmianę w samym nauczycielu.

Konfrontacja pamięci i historiografii prowadzi proces nauczania w stronę otwartego pytania lub postawienia problemu (Wojdon, s. 6), wymaga poszukiwań, wywołuje potrzebę zdobywania wiadomości i umiejętności, daje uczniom możliwość wyboru i wyrażania własnego zdania. Te wymienione cechy to w gruncie rzeczy wyróżniki metody projektu edukacyjnego rozumianego jako realizacja przez uczniów obszernych zadań o charakterze interdyscyplinarnym (Choraży, s. 150). Nie wchodząc w szczegółową analizę tej metody, znakomicie opracowanej i od lat stosowanej

w praktyce szkolnej zarówno w postaci projektu badawczego i projektu działań praktycznych warto wskazać na możliwości jego wykorzystania w przywracaniu pamięci miejsca.

Metoda ta wykorzystana została w przywracaniu pamięci pałacu saskiego w Kutnie wzniesionego w konstrukcji ryglowo-szachulcowej w 1750 r. przez Johanna Martina Walthera. Pałac ten jest świetnym przykładem wypierania z pamięci samego obiektu, jak i epoki saskiej, traktowanej negatywnie w wyniku czarnej legendy, jaką utrwalano od schyłku XVIII wieku, głównie za sprawą historiografii pruskiej. W krajobrazie miejskim pełnił kolejno funkcje pałacu pocztowego (czasy saskie i epoka napoleońska), sklepu, magazynu, budynku mieszkalnego, siedziby żandarmerii i więzienia (w okresie okupacji), budynku administracji, obiektu usługowo-handlowego. (Stasiak s. 157-164). Przywracanie pamięci rozpoczęło się w latach 70-tych XX wieku wraz z próbami podjętymi przez polskich historyków rewizji czarnej legendy czasów saskich.

Obrazy, ryciny, fotografie z kolejnych epok to świadectwa warstw historii nakładanych na pałac ukryty w miejskim pejzażu. Podróż w czasie od współczesnej „rudery”, która powoli odzyskuje dawną świetność do podróżnej rezydencji króla Augusta III, pałacu pocztowego to wędrówka przez kolejne warstwy palimpsestu, którą uczniowie odbywają z pomocą kart pracy projektu edukacyjnego „Pałac jednego króla, dwóch państw i dwóch kultur. Unia polsko-saska 1697-1763” (Wieczorek, 41-42).

Przedstawione tu metody mieszczą się w nurcie paradygmatu emancypacyjno-krytycznego, który zakłada z jednej strony transformację systemu edukacyjnego poprzez innowacje, z drugiej strony buduje poczucie badawczej wspólnoty, której uczestnicy stają się refleksyjnymi podmiotami procesu kształcenia (Gołębniak, s. 57-58).

Realizacja celów historii drugiego stopnia, odkrywania „miejsc pamięci”, wędrówki od współczesności w przeszłość, odczytywania krajobrazu wymaga także specjalnej postawy od nauczyciela. Nicole Tutiaux-Guillon podkreśla, że tematy, gdzie konfrontowane są wartości i interesy, przepełnione emocjami są zawsze społecznie żywe i wrażliwe politycznie (Tutiaux, s. 25). Najbardziej skuteczny w realizacji takich celów może okazać się styl wyzwalaający, kiedy nauczyciel wprowadza uczniów w warsztat pracy historyka (w tym przypadku w warsztat historyka drugiego stopnia), ukazując mechanizmy selekcji wydarzeń i sposoby ich upamiętniania w określonych kontekstach czasowych, przestrzennych i kulturowych (Fenstermacher, Soltis, s. 15-20).

### **Podsumowanie:**

Szkoła od zawsze stanowiła pole konfrontacji historiografii poddanej dydaktycznej transpozycji z wizją przeszłości oferowaną przez inne źródła - pamięć rodzinną, pamięć lokalną, pamięć narodową. Symbole, miejsca pamięci utrwalane w świadomości zbiorowej i popularne

dzięki filmowi, rekonstrukcjom, wizualizacjom, pomnikom, czy najogólniej mediom wnoszą na grunt szkolny wyobrażenia, z którymi nauczyciel musi się zmierzyć. Wielość tych wyobrażeń, a zarazem atrakcyjność sprawia, iż szkoła musi wykorzystać narzędzia do wyjaśnienia mechanizmów ich powstawania i utrwalania. Pierwszy etap to propedeutyka historii w klasie czwartej, kiedy uczniowie zapoznają się z obrazami z przeszłości – wyobrażeniami władców i wydarzeń. Warto już na tym etapie rozpocząć dyskusję o tym, dlaczego właśnie o takich, a nie innych postaciach i wydarzeniach uczymy się na lekcji? Co przetrwało w pamięci, a co uległo zatarciu? To realizacja jednego z celów poznawczych.

Drugi etap to wprowadzenie do edukacji analizy miejsc pamięci. Oczywiście historia drugiego stopnia, oparta na koncepcji miejsc pamięci, na odwróconym kontinuum dziejów nie zastąpi tradycyjnej wersji historii pierwszego stopnia. I zastąpić nie powinna. Tak jak już pisałem są to różne formy relacji z przeszłością. Stawianie ich w relacji do stanowiącej część kultury nauki, nie ma sensu. Dodajmy, że takie jej ujęcie nie tylko nic nie wnosi do ich rozumienia, ale podtrzymuje także mało przekonujący sąd o specjalnym statusie samej historiografii w kulturze współczesnej (Piasek, s. 62).

Historia drugiego stopnia powinna jednak znaleźć stałe miejsce wśród celów ogólnych edukacji historycznej, jako narzędzie do wyjaśniania różnorodności dziedzictwa (historii przekształconej) i wielości pamięci o tym dziedzictwie. Zrozumienie istoty przekształcania historii to jednocześnie wyzwanie wychowawcze, aby nie uchylać się od przyjmowania różnych elementów dziedzictwa, aby nie przekształcać go według potrzeb teraźniejszości.

Praca z „miejscami pamięci” to szansa na kształtowanie świadomości historycznej, postawy krytycznej i samodzielnej, ale co najważniejsze na kształtowanie postawy zrozumienia dla odmiennych wykładni i interpretacji dziejów w dzisiejszym świecie, który jest kulturowym jarmarkiem różnorodności. Na rozbudzenie świadomości empatii w świecie, w którym inny to już nie tylko mieszkaniem odległych archipelagów, ale sąsiad mieszkający obok nas (Jeismann, s. 152-153).

Jak podkreślają Jean Boutier i Dominique Julia w książce *Przeszłości przekształcone*: „Historia jako dyscyplina nie ma wysławiać jakiegokolwiek pamięci, ani też wskrzeszać tego co się wydarzyło. Ma za zadanie wytłumaczyć złożoność relacji społecznych, które łączą lub dzielą mężczyzn i kobiety, grupy społeczne, rządzących i rządzonych bez pomijania ich złożonego charakteru” (Boutier, Julia, s. 53 ). To także zadanie dla historii szkolnej.

## Aneks I

Spór między królem Tamuzem a bogiem Teutem, wynalazcą pisma, na temat groźby zapomnienia pod wpływem nowego wynalazku.

Czy współczesny uczeń staje się „zbieraczem wiadomości” bez ich poznania i zrozumienia, zdany na gotowy przekaz?

„Ono bowiem sprowadzi na umysł tych, którzy się go nauczą, zapomnienie, gdyż zaniechają ćwiczenia pamięci, ponieważ zdając się na zapis będą przypominali sobie od zewnątrz pod wpływem obcych znaków, nie zaś od wewnątrz siebie samych pod wpływem własnych. Znalazłeś więc środek nie na pamięć nie na pamięć, lecz na przypominanie. Uczniom zaś zapewniasz namiastkę mądrości, nie zaś mądrość prawdziwą. Stając się bowiem zbieraczami wielu wiadomości bez nauki, wydadzą ci się ludźmi o wielkiej wiedzy, choć na ogół staną się nieukami i trudnymi w obcowaniu. Zamiast mędrkami staną się mędrkami...”

Platon, *Fajdros*, tł. L. Regner, Warszawa 1993, s. 74-75.

## Aneks II

Podróż w czasie traktowana może być jako poszukiwanie stałych i pewnych miejsc budujących naszą tożsamość. Michael Fehr wykorzystuje metaforę „Wehikułu czasu” Herberta George’a Wellsa i podkreśla znaczenie takich odnalezionych w przeszłości elementów w powrocie do współczesności. Innymi słowy narzędzia z przeszłości stają się dziedzictwem.

Czy dzięki pamięci o roli dziedzictwa i przypomnieniu sobie o jego funkcjach możliwe staje się wzmocnienie tożsamości? (Fehr, s. 50),

Bohater odwiedza Pałac z Zielonej Porcelany:

„Z maczugą w jednej ręce, drugą prowadząc Weenę przeszedłem więc z tej galerii do innej, jeszcze większej, która na pierwszy rzut oka przypominała mi kaplicę wojskową obwieszoną postrzępionymi sztandarami. Zorientowałem się jednak, że szare poszarpane łachmany, które zwisały z jednej i z drugiej strony galerii, są butwiejącymi szczątkami książek. Od dawna to wszystkogniło, rozłaziło się, rozsypywało i nie znać było już na tym żadnych śladów druku. Lecz tu i ówdzie spalone okładki i popękane okucia metalowe dość wymownie opowiadały dzieje tego przybytku. Gdybym był literatem, moralizowałbym może na temat marności wszelkich ambicji; lecz w danych okolicznościach uderzył mnie tylko z gwałtowną mocą ogrom zmarnowanej pracy, o jakiej świadczyła ciemna otchłań butwiejącego papieru. Muszę przyznać, że w owym czasie

myślałem głównie o „Spekulacjach Filozoficznych” i o moich własnych siedemnastu pracach z optyki fizycznej.

Następnie po szerokich schodach weszliśmy do czegoś, co mogło być niegdyś galerią chemii technicznej. Tutaj miałem niemałą nadzieję poczynić użyteczne odkrycia. Z wyjątkiem miejsca, gdzie zapadł się był dach, galeria zachowana była w dobrym stanie. Chciwie przeglądałem każdą nieuszkodzoną gablotkę; wreszcie w jednej, hermetycznie zamkniętej, znalazłem pudełko zapalek. Skwapliwie potarłem jedną na próbę: były zupełnie dobre; nawet nie zwilgły [...]

I myślę sobie teraz, że jak dla owego pudełka zapalek wymknięcie się zagładzie czasu w ciągu niepamiętnych lat było w najwyższym stopniu zadziwiające, tak dla mnie znowu stało się szczęściem niewymownym. Co więcej – to już prawdziwy cud – znalazłem też coś daleko jeszcze osobliwszego, mianowicie – kamforę”.

Herbert Geoge Wells, *Wehikuł czasu*, przekł. F. Wermiński, Wrocław 1985, s. 80-81.

### **Bibliografia:**

Assmann Jan, Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych, przekł. A. Kryczyńska-Pham, Warszawa 2008.

Black Jeremy, *Contesting History. Narratives of Public History*, Bloomsbury, London 2014.

Boutier Jean, Julia Dominique, *Ouverture: à quoi pensent les historiens?* w: *Passés recomposés. Champs et chantiers de l’Histoire*, red. Boutier Jean, Julia Dominique, Éditions Autrement, Paris 1995.

Brzozowski Andrzej, Szczepański Grzegorz, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2006*. Podręcznik do historii dla klasy 1 szkół ponadgimnazjalnych, Wydawnictwo Stentor, 2012.

Chorąży Ewa, Konieczka-Śliwińska Danuta, Roszak Stanisław, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, PWN Warszawa 2008.

Chwedoruk Rafał, *Polityka historyczna*, PWN Warszawa 2018.

Dybaś Bogusław, Kąkolewski Igor, Wstęp, w: Szkolne podręczniki do nauki historii w Galicji, red. Bogusław Dybaś, Igor Kąkolewski, PAN-Stacja Naukowa w Wiedniu, Wiedeń 2018, s. 7-20.

Fehr Martin, Zur Konstruktion von Geschichte mit dem Museum – fünf Thesen, w: Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum, red. M. Padberg, M. Schmidt, Bielefeld 2010, s. 39-52.

Fenstermacher G. D., Soltis J. F., Style nauczania, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

Figeac-Monthus Marguerite, Rola dziedzictwa i pamięci w nauczaniu historii we Francji w nowych programach dla klas maturalnych, Wiadomości Historyczne, 3:2014, s. 11-16.

Gołębniak B. D., Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymacją a realizacyjnymi uproszczeniami, w: Edukacyjne badania w działaniu, red. H. Cervinkova, B. D. Gołębniak, Warszawa 2013.

Harari Yuval Noah, Homo deus. Krótka historia jutra, przekł. Michał Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.

Interaktywny przewodnik po miejscach pamięci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, red. Kinga Majchrzak, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2016.

Jeismann Karl-Ernst, Świadomość historyczna jako centralna kategoria dydaktyki w edukacji historycznej, w: Myślenie historyczne, cz. II, Świadomość i kultura historyczna, przekł. Izabela Sellmer, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2015, s. 146-176.

Każde miejsce opowiada swoją historię czyli rzecz o dziedzictwie wiejskim, red. Marek Konopka, Poznań 2001.

Kończal Kornelia, Co dwa stopnie to niejeden. Kronika (nie)obecności «miejsc pamięci» w badaniach historycznych, Zapiski Historyczne 2008, nr 73, z. 2-3.

Koss-Jewsiewicki Bogumił, Praca pamięci – stosunek do przeszłości, Wiadomości Historyczne, 5:2008, s. 16-24.

Krzemiński Adam, Der Kniefall, w: Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl, red. Etienne François, Hagen Schulze, C. H. Beck, München 2005, s. 431-436.

Les lieux de mémoire, red. P. Nora, t. 1 La République, Paris 1984, t. 2 La Nation, Paris 1986, t. 3 Les France, Paris 1992.

Majchrzak Kinga, Miejsca jako nośniki pamięci w edukacji studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Hanny Solarczyk-Szwec, prof. UMK, Toruń 2017.

Mathews Gordon, Supermarket kultury, tł. E. Klekot, Warszawa 2005.

Mikołajczak Edmund, Pomnik wdzięczności w Inowrocławiu, w: Inowrocław w Polsce Ludowej, red. Tomasz Łaszkiwicz, Inowrocław 2009, s. 75-88.

Moniot Henri, Didactique de l'histoire, Paris 1993.

Müller Michael G., Historia transnarodowa, historia wzajemnych oddziaływań i (po)dzielone miejsca pamięci. Tradycje i wyzwania metodologiczne, w: Historie wzajemnych oddziaływań, red. R. Traba, PAN, Berlin – Warszawa 2014, s. 33-47.

Nora Pierre, Lavissee, instituteur national, w: Les lieux de mémoire, t. 1, Edition Gallimard, Paris 1997.

Nora Pierre, Présentation, w: Les lieux de mémoire, t. 1, Edition Gallimard, Paris 1997.

Oexle Otto Gerhard, Społeczeństwo średniowieczne. Mentalność – grupy społeczne – formy życia, wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2000.

Osiński Zbigniew, Konstruktywizm i konektywizm a możliwości modernizacji edukacji historycznej w Polsce, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2011, nr 16, s. 3–16.

Oster Daniel, L'histoire. Repères pratiques Nathan Paris 2005.

Piasek Wojciech, Etnografia myśli potocznej w dziedzinie pozaakademickich relacji z przeszłością. Myśl potoczna jako przedmiot badań historii historiografii, *historia@teoria*, 2(4):2017, s. 53-65.

Poirrier Philippe, *Les enjeux de l'histoire culturelle*, Paris 2004.

Schulze Winfried, O stosunku do niemieckiej historii po 1945 r., w: *Pamięć polska, pamięć niemiecka*, red. K. Mikulski, Z. Noga, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2006, s. 33-59.

Solarska Maria, Bugajewski Maciej, *Doświadczenie przeszłości. Poznanie historyczne wobec pluralizmu czasu historycznego*, Instytut Historii UAM, Poznań 2018.

Stasiak Piotr, Pałac ukryty w miejskim pejzażu – podróżna rezydencja Augusta III w Kutnie, w: *Pałac jednego króla i dwóch kultur. Unia polsko – saska 1697-1763*, Kutno 2017.

Stępnik Andrzej, Historia zamknięta w podręcznikach. O teoretycznych i metodologicznych problemach konstruowania obrazów przeszłości w edukacji szkolnej, *Sensus Historiae. Studia Interdyscyplinarne*, 1:2011, s. 97-107.

Stobiecki Rafał, Pamięć historyczna, w: *Historia w przestrzeni publicznej*, red. Joanna Wojdon, PWN, Warszawa 2018, s. 29-37.

Tazbir Janusz, Walka na pomniki i o pomniki, *Kultura i Społeczeństwo*, 41:1997, s. 3-19.

Traba Robert, Krajobraz kulturowy, strategie badawcze i interpretacje. Uwagi wstępne, w: *Krajobrazy kulturowe*, red. Robert Traba, Violetta Julkowska, Tadeusz Stryjakiewicz, Wydawnictwo Neriton – CBH PAN Warszawa-Berlin 2017, s. 11-21.

Traba Robert, *Przeszłość w terażniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2009.

Tutiaux – Guillon Nicole, Deux paradigmes pour penser l'enseignement de l'histoire-géographie ou peut-on introduire les questions socialement vives en histoire-géographie? dans l'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH, 14 et 15 mars 2008, ADAPT Éditions, Paris 2008.



Vysniauskas Arunas, Wykorzystanie źródeł archiwalnych w badaniu dawnych podręczników historii, w: Toruńskie Spotkania dydaktyczne X. Kierunki badań dydaktycznych, kierunki zmian edukacji historycznej, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013, s. 32-39.

Wieczorek Agnieszka, Czasy saskie – inne spojrzenie. Możliwości edukacyjne projektu „Pałac jednego króla, dwóch państw i dwóch kultur”, *Wiadomości Historyczne*, 3:2018, s. 39-42.

Wojdon Joanna, Czym jest public history, w: *Historia w przestrzeni publicznej*, red. Joanna Wojdon, PWN, Warszawa 2018, s. 11-16.

Wojdon Joanna, Deser czy danie główne. Metoda projektu w edukacji, *Wiadomości Historyczne*, 5:2011, s. 5-12.