

MARCIN GUTOWSKI
JOANNA KORAB
AGNIESZKA NOWAKOWSKA
HANKA NOWICKA

BYŁO NIE MINĘŁO

Studia o działaniu
z historią w tle

Redakcja i wstęp
MARCIN KULA



SEDNO
Wydawnictwo
Akademickie

BYŁO
NIE
MINEŁO

MARCIN GUTOWSKI
JOANNA KORAB
AGNIESZKA NOWAKOWSKA
HANKA NOWICKA

BYŁO NIE MINEŁO

Studia o działaniu
z historią w tle

Redakcja i wstęp
MARCIN KULA

Wydawcy
Andrzej Chrzanowski
Bożena Kućmierowska

Redakcja i korekty
Andrzej Chrzanowski

Redakcja techniczna
Danuta Przymanowska-Boniuk

Projekt okładki, stron tytułowych i opracowanie typograficzne
Janusz Fajto

Copyright © by Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o.
Warszawa 2012

Wszelkie prawa zastrzeżone.
Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie w całości lub we fragmentach
jakąkolwiek techniką bez pisemnej zgody wydawcy zabronione.

ISBN 978-83-63354-09-1
ISBN 978-83-63354-91-6 (e-book)

Publikacja dofinansowana przez Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego



Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o.
00-696 Warszawa
ul. J. Pankiewicza 3
www.wydawnictwosedno.pl

SPIS TREŚCI

Marcin Kula • Wstęp	11
Joanna Korab • Edukacja historyczna w trybach polityki. Idea Wielkich Węgier w węgierskich podręcznikach do historii z lat 1926–1942	29
WSTĘP	33
I. OD I WOJNY ŚWIATOWEJ DO KONTRREWOLUCJI	42
1. Zagadnienia ogólne	42
2. Pierwsza wojna światowa	44
2.1. Czarno-biały obraz wojny	44
2.2. Walka czy pokój?	51
2.3. Wojna, walka czy pokój?	56
2.4. Kto „podzegał” do pokoju?	62
3. Jak spaść na dno – rewolucje i okupacja rumuńska	64
3.1. Rewolucja Astrów	64
3.2. Republika Rad	70
3.3. Na dnie – relacje między Republiką Rad a okupacją rumuńską. Jak szarańcza	77
4. Kontrrewolucja	80
4.1. Porządek kontrrewolucyjny w krzywym zwierciadle anarchii rewolucyjnej	80
4.2. Porządek kontrrewolucyjny w rozdziałach podręczników relacjonujących wydarzenia po traktacie triańskim	87
4.3. Zdradzeni przez Zachód	87
II. OD TRIANON DO REWIZJI	90
1. Trianon	90
1.1. Śmierć Wielkich Węgier w Trianon – metafora ciała	90

Spis treści

1.2. Wielkie Węgry św. Stefana	94
1.3. Postanowienia traktatu w Trianon – amputacja czy rabunek?	96
2. O rewizji traktatu trianońskiego	99
2.1. Okładki	100
2.2. Genesis	102
2.3. Historia na rzecz rewizji, czyli dzieje wybranego narodu węgierskiego	104
2.4. Wiara na rzecz rewizji	107
2.5. Poezja irredentystyczna	110
2.6. Wnioski	112
3. Rewizja	114
3.1. Lata 1920–1926	116
3.2. Lata 1921–1938	118
3.3. Lata 1921–1942	128
3.4. Kto stoi za rewizją?	134
ZAKOŃCZENIE	136
BIBLIOGRAFIA	140
Źródła. Spis podręczników	140
Opracowania	141
Marcin Gutowski • Mongolia wobec własnej historii 1911–2011	143
WSTĘP	145
I. MONGOLIA CZTERECH EPOK	147
1. Okres imperiów mongolskich (XIII–XV wiek)	147
2. Rządy dynastii Qing, rosnące wpływy lamaizmu i teokracja (XV– XX wiek)	148
3. Komunizm (1924–1992)	148
4. Demokracja (od 1992)	149
II. PRZYKŁAD MIASTA MONGOLSKIEGO: UŁAN BATOR – TRZY STADIA ROZWOJU	150
1. Centrum życia religijnego (do 1924)	150
Urga/Ich Chüree (1639–1911)	150
Nijslel Chüree (1911–1924)	151
2. Forpocztą nowej władzy (1921–1992)	155
3. Centrum odrodzenia narodowo-religijnego (po 1992)	157

III. ELEMENTY SYMBOLIKI HISTORYCZNEJ	160
1. Pomniki	160
Pomniki upamiętniające wydarzenia historyczne	161
Pomniki upamiętniające osoby bądź grupy osób	164
2. Symbolika państwowa (flagi, godła, hymny)	173
Hymn	173
Herb miasta Ułan Bator	178
3. Nazewnictwo przestrzeni miejskiej	179
Autonomia (1911–1919)	179
Komunizm (1924–1992)	179
Współczesność (1992–2011)	181
4. Stolica – symboliczny sposób na legitymizację władzy	182
Autonomia (1911–1919)	182
Komunizm (1924–1992)	183
Współczesność (1992–2011)	188
5. Ułan Bator – biała perła Azji	188
IV. OFICJALNE ROCZNICE I CEREMONIE	192
1. Świąteczny kalendarz Mongolskiej Republiki Ludowej	192
2. Świąteczny kalendarz demokratycznej Mongolii	213
V. NAWIĄZANIA DO TREŚCI HISTORYCZNYCH I ODŻEGNYWANIE SIĘ OD NICH	222
1. Alfabet	222
2. Nazewnictwo państwa	224
3. Stosunek do historycznych i współczesnych sąsiadów	225
Chiny	226
Rosja	231
Afganistan	234
Turcja	235
4. Honorowi obywatele miasta Ułan Bator	235
VI. ŻYCIE CODZIENNE	238
Praca	238
Czas wolny	242
Styl życia	246
BIBLIOGRAFIA	251
Źródła	251
Opracowania	251
Strony internetowe	253

Agnieszka Nowakowska • Konflikt pamięci grupy większościowej i mniejszościowej. Spór o budowę pomnika Prawosławnym Mieszkańcom Białostocczyzny Zabitym, Zamordowanym i Zamęczonym w latach 1939–1956 w Białymstoku	255
WSTĘP	257
I. HISTORIA	274
1. Działalność naszą nastawić musimy na odbudowę niepodległości...	274
2. Pójdą oni z entuzjazmem za każdym, kto obieca im chleb i więcej ziemi, by produkować chleb	280
3. To wszystko chodziło pod pseudonimem AK – „a kurkę, a kaczkę”	290
II. DYSKURS	301
1. Ale niezależnie od nazwy, pseudonimu czy przynależności politycznej cel działania opryszków był ten sam...	301
2. Żołnierze wyklęci	307
3. Czy w ramach walki o wolność i demokrację mieli prawo mordować dzieci?	317
4. ...zderzenie dwóch racji kulturowych i wyznaniowych	320
III. UPAMIĘTNIENIE	322
1. Pomnik w Bielsku Podlaskim	322
2. Pomnik w Białymstoku	325
A. „Celowym byłoby powołanie komitetu pomnika...”	325
B. Wystąpienie w sprawie jw. powinno być skierowane przede wszystkim do...	335
C. ...zginęli po wyzwoleniu w latach 1944–1956...	342
ZAKOŃCZENIE	351
BIBLIOGRAFIA	354
Źródła	354
Źródła archiwalne	354
Źródła drukowane	357
Prasa	357
Opracowania	358
Strony internetowe	361
Wywiady z informatorami	361

Hanka Nowicka • Rola fotografii w procesie kształtowania polskiej pamięci zbiorowej o Żydach polskich na przykładzie wystawy <i>I ciągle widzę ich twarze</i>	363
WSTĘP	365
Kilka słów o Żydach polskich	365
Kilka słów o pamięci	368
Kilka słów o fotografii	369
Stan badań	370
I. FOTOGRAFICZNA WYPOWIEDŹ HISTORYCZNA	373
Od pomysłu do albumu	375
Inicjatorka	379
Przesłanie	381
Gra kontekstem	384
II. FOTOGRAFIA – NIEZWYKŁE NARZĘDZIE DO POZNANIA PRZESZŁOŚCI	387
Obraz – opowieść	391
Przedstawienie	392
Przestrzeń publiczna	393
W rodzinie	395
Grupy społeczne	398
Zagłada	399
Wspomnienie	401
Historyczność	401
Figuratywność	403
Formuła	404
Poza	405
Reprezentacja	407
Ślad rzeczywistości	408
Piękno	412
III. SKARBNIICY PAMIĘCI – MOTYWACJE, STRATEGIE OPOWIEŚCI ORAZ OBRAZ SPOŁECZNOŚCI ŻYDOWSKIEJ W LISTACH NADAWCÓW	414
Ludzie listy piszą	416
Kim są nadawcy	418
Motywy nadawców	419
Obraz społeczności żydowskiej	427
Konstrukcja pamięci	427

Spis treści

„My” i „Oni”	428
„Inni”	428
„Nasi”	429
Definicja	430
Strategie opowieści	432
Brak słów	432
Dystans	433
Nie o sobie	433
Spisane z ust	434
Nie mówmy na głos	435
Opowieść buduje pamięć	436
Świadectwo	436
Dowód	438
Akt afiliacji	440
Budowanie pamięci	442
IV. TEATR PAMIĘCI – KSZTAŁTOWANIE WSPÓŁCZESNEJ PAMIĘCI ZBIOROWEJ O ŻYDACH W POLSCE	444
Punctum	444
Historia niepamięci	447
Kształtowanie się pamięci zbiorowej w PRL	447
Wymazanie wątku żydowskiego	448
Po przełomie	450
Aktorzy pamięci	451
Fundacja	451
Nadawcy listów	452
Zdjęcia „obce” w rodzinie	452
Historycy-amatorzy	454
Pamięć oddam w dobre ręce	455
Po-pamięć	458
BIBLIOGRAFIA	461
ŹRÓDŁA	461
OPRACOWANIA	461
Książki, periodyki i prasa	461
Filmy, albumy, fotografie	463
Informatory i strony internetowe	464
SPIS ILUSTRACJI	465

Marcin Kula

Wstep

Mawia się, że ludzie są igraszkami w ręku historii. W innych sytuacjach wypowiada się sąd przeciwny, ale też prawdziwy: że to ludzie kształtują historię. Do tych dwóch dodajmy jeszcze trzecią tezę, rzadziej powtarzaną: że historia, traktowana jako obraz czasów minionych, bywa przedmiotem, narzędziem kształtowania historii przeżywanej; jest żywa, bowiem ludzie jej potrzebują i kształtują według swoich potrzeb. Tej ostatniej sprawie poświęcona jest niniejsza książka.

Marc Bloch zaczął swe ostatnie, w tragicznych okolicznościach pisane dzieło, od pytania, „do czego służy historia?”¹. Zamordowany przez hitlerowców, książki nie dokończył. W niniejszym zbiorze będziemy odpowiadać na to właśnie pytanie, ale zajmując się innym jego aspektem. Nie będziemy pytać o to, do czego może służyć historia (do czego byłoby warto, ażeby służyła), ale o to, do czego bywa wykorzystywana, czasem nadużywana. Można domniemywać, że Marc Bloch nie popierałby wszystkich wątków jej wykorzystywania a czasem nadużywania. My też nie wszystkie akceptujemy. Pozostaje jednak faktem, że historia bywa wykorzystywana na różne sposoby – a więc warto się im przyglądać.

■ ■ ■

Z punktu widzenia odnoszenia się do przeszłości Polska jest ciekawym krajem. Z jednej strony sprawia wrażenie, że historia jest tu bardzo ważna. Stacza się o nią boje. Deklamuje się o jej wspaniałości. Granice obozów politycznych w poważnym stopniu kształtują się według wagi przywiązywanej do historii. Istotnym krokiem Lecha Kaczyńskiego do prezydentury było zbudowanie Muzeum Powstania Warszawskiego. Rocznicą wybuchu Powstania jest wciąż momentem demonstracji i sporów, rozgrywających się nawet na Cmentarzu Komunalnym w Warszawie. Dzisiejsze wydarzenia traktuje się jako dalszy ciąg zjawisk dawnych. Ostatnim tego przykładem była i niestety jest katastrofa smoleńska, której ofiary

¹ M. Bloch, *Pochwała historii czyli o zawodzie historyka*, przełożyła W. Jedlicka, przejrzał i przedmową opatrzył W. Kula, przekład uzupełnił, zredagował i wprowadzeniem poprzedził H. Łaskiewicz, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2009, s. 33.

sytuuje się w martyrologiczno-bohaterskim nurcie polskich dziejów. Powieszony w marcu 2012 roku, na bramie Uniwersytetu Warszawskiego, nekrolog zmarłej osoby, p. Marii Trzcińskiej, formułuje się w konwencji dyskursu historycznego (polemicznego!). Zaczyna się go od stwierdzenia, że „W II Wojnie Światowej Bohaterska Warszawa utraciła 800 tysięcy Mieszkańców, w tym 200 tysięcy Polaków zamordowanych w KL Warschau”. Potem formułuje się wezwanie: „Warszawiacy! Zachowanie pamięci o świadomie przemilczanym fakcie wyniszczenia mieszkańców Warszawy było misją życiową ŚtP Marii Trzcińskiej. Pamiętajmy o tym testamencie Pani Sędzi i zachowajmy go w swoich sercach. Pożegnajmy tę cichą i skromną kobietę, Wielkiego Bohatera Świętej Sprawy Polskiej”.

Niektóre kwestie nawet z relatywnie odległej przeszłości pozostają tak gorące, jak gdyby rozegrały się wczoraj. Kiedy na Uniwersytecie Warszawskim obroniono pracę doktorską, z której wynikało, że niektórzy profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego zachowywali się niepięknie w założonym przez Niemców za okupacji Instytucie Niemieckiej Pracy Wschodniej², to prawie doszło do wojny pomiędzy stołecznym miastem Warszawa a Królewskim Miastem Kraków. Książki Jana Tomasa Grossa wzbudziły takie poruszenie, jak gdyby eskadra izraelskich F16 nadlatywała nad Polskę we wrogiej intencji. Promocja jednej z nich była jedyną promocją, po której, jako promujący, wolałem wyjść z budynku bocznym wyjściem. W 2012 roku spór o program nauczania historii w liceach wywołał takie emocje, że w marcu i kwietniu, w Krakowie i w Warszawie, doszło do głódówki przeciw jego nowej wersji. Niektórzy politycy wyrazili solidarność z głodującymi. Była to chyba pierwsza w dziejach głódówka w imię nauczania historii, chyba w ogóle pierwsza w sprawie programu szkolnego. Jako taka sama najpewniej wejdzie do podręczników historii, historii historiografii oraz książek o funkcjonowaniu historii w społeczeństwie.

Jednocześnie finansowanie badań historycznych jest niskie, zdobycie dofinansowania wydania książek historycznych trudne, zatrudnienie absolwentów historii jeszcze trudniejsze. Budowa nowych muzeów zdaje się postępować lepiej, bowiem muzea to zjawisko medialne, dostrzegalne, korzystne dla społeczności lokalnych i dające perłę do korony politykom, nawet tym nie mającym szczególnych osiągnięć.

² A. Rybicka, *Instytut Niemieckiej Pracy Wschodniej. Institut für Deutsche Ostarbeit. Kraków 1940–1945*, DiG, Warszawa 2002.

Jednocześnie stopień znajomości historii jest w społeczeństwie żenująco niski. Odnosi się to nawet do historii najnowszej, wręcz tej przeżytej przez ludzi, wręcz do historii Powstania Warszawskiego w samej Warszawie. Nawet jeden z posłów, Dariusz Joński z SLD, przepytywany przez telewizję w kwietniu 2012 roku, zupełnie źle usytuował w czasie Powstania Warszawskie i stan wojenny. Doprawdy trudno gorzej.

Jako nauczyciel akademicki, od lat mający do czynienia z młodzieżą studiującą kierunki inne niż historia, nie mogę wyjść czasem z podziwu nad tym, w jaki sposób ci ludzie uzyskali matury. Prawda, że moja wątpliwość odnosi się nie tylko do historii. Sądząc z rezultatów działania szkoły, mamy do czynienia z jej fundamentalnym kryzysem. Zostańmy jednak przy historii. Poniżej przytaczam wybrane odpowiedzi na pytania, które niedawno stawiałem studentom (powtarzam: kierunków innych niż historia!). Przytaczam je bez poprawek stylistycznych, ortograficznych czy interpunkcyjnych. Zbyteczne dodawać, że sam omawiałem te tematy podczas zajęć; studenci mieli też podaną literaturę. Najgorsze jest jednak nie to, że studenci się nie nauczyli, lecz to, że odpowiedzi na tak elementarne pytania człowiek powinien znać ze szkoły lub/i z życia – a nie zna.

■ **Pytanie:** Co znaczy określenie „przedmurze” w stosunku do Polski i niektórych innych krajów? Czy stosowanie tego określenia jest zasadne?

Odpowiedzi:

■ „przedmurze” czyli „żelazna kurtyna” która dzieliła Europę na dwa bloki. „Żelazna kurtyna” w stosunku do Polski i niektórych innych krajów wschodnich oddzielała ona nas od krajów nie komunistycznych. Polska była przedmurzem do krajów bloku wschodniego, krajów komunistycznych.

■ Określenie „przedmurze” prawdopodobnie odnosi się do Muru Berlińskiego, który odgraniczał Polskę od Europy Zachodniej, więc była ona swoistym przedsiönkiem „Niemiec”, „przedmurzem”.

■ Określenie to w stosunku do Polski i innych krajów jest zasadne. Polska należy do UE i stanowi granicę Europy zachodniej. Kraje na Wschód od UE i Polski należą do krajów o odmiennej wschodnio Europejskiej kultur.

■ Polska będące na granicy wsch i zachodniej była nazywana jako przedmurze. Była nastawiona i wystawiona na pierwszą falę ataku wroga czyli

najbardziej na zewnątrz, jakby jeszcze przed konkretną częścią Polski. Moim zdaniem stosowanie tego określenia jest bez zasadne, kraj powinien nie być dzielony na gorszy i lepszy

- „Przedmurze” oznaczało, w stosunku do Polski i niektórych innych krajów – „odseparowana”, oddzielanie się od nich.
- Chodziło tu o odgraniczenie krajów Europy Zachodniej od Wschodniej. Była to taka umowna granica, która odgraniczała Zachód od państw komunistycznych. Komunizm (Rządy ZSRR) sprawiały, że państwa takie jak Polska były odizolowane od Europy Zachodniej. Były uważane za zafundowane. Zachód był w porównaniu do Wschodu bardzo rozwinięty.
- Oznacza to, że Polska znajdowała się w bliskim sąsiedztwie muru berlińskiego oddzielającego zachód Europy od ZSRR.
- Stosowanie tego określenia było zasadne, ponieważ Polska jak i inne kraje w okresie wojny były terenami walk.
- Oznacza to, że Polska i te kraje znajdowały się po radzieckiej stronie Muru Berlińskiego. Były pod zaborami. Kraje te nie mogły się rozwijać tak szybko jak po zachodniej stronie muru.
- Określenie „przedmurze” nawiązuje do położenia geograficznego Polski i innych krajów.
- Polska i inne kraje Europy Wschodniej są takim przedmurzem Europy zachodniej, która zawsze była bardziej rozwinięta i zmodernizowana.
- Określenie „przedmurze” w stosunku do Polski i niektórych innych krajów oznacza stosowanie obrony przed atakami. Czyli tak jak by obrona przed...

■ **Pytanie:** Czy historycznie, z punktu widzenia cywilizacji, istniała jedna Europa, czy dwie lub więcej? Dlaczego?

Odpowiedzi:

- [Wielka schizma] Był to rozłam kościoła na katolicki i protestancki.
- Z punktu widzenia historycznego istniały dwie Europy: wschodnia i zachodnia. Podział ten dotyczy różnic kulturowych oraz religijnych. Europa zachodnia to kraje Chrześcijańskie, wschodnia muzułmańskie.
- Z punktu widzenia cywilizacji istniała jedna Europa. Nazwa Europa pochodzi od imienia kobiety Europa, która została porwana i przeniesiona w inne miejsce. Stąd nazwa Europa.
- W 1948 nastąpił podział chrześcijaństwa Europa została podzielona na Wschodnią i Zachodnią. Churchill użył sformułowania „żelazna kurtyna”, która dzieliła Europę na Wschodnią i Zachodnią.

■ **Pytanie:** „Wielka schizma” – co to było?

Odpowiedzi:

- Wielka schizma była rozłamem w kościele katolickim. Spowodowała osłabienie kościoła co dało szansę na rozwój protestantyzmu.
- Terminem „Wielka schizma” nazwano rozpad Kościoła katolickiego
- Była to wędrówka ludów, przemieszczanie się wielkich koloni, i zasiedlanie coraz to nowych terenów.
- Miała miejsce w XV wieku. Rozłam w Kościele.

■ **Pytanie:** Proszę wymienić dwa kraje europejskie w przeważającej mierze prawosławne.

Odpowiedzi:

- Niemcy, Francja.
- Jeśli chodzi o kraje prawosławne w przeważającej mierze były nimi: Niemcy Grecja
- Niemcy / Grecja
- Niemcy, Litwa

■ **Pytanie:** Zasadnicze fale migracyjne, dotyczące Polski, bezpośrednio po II wojnie światowej.

Odpowiedzi:

- Fale migracyjne po II wojnie światowej odbywały się z powodów ekonomicznych. Migracje do Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych.
- Wychodźstwo do Brazylii. Wyjazdy do USA – w celach zarobkowych.
- Polacy emigrowali do Stanów Zjednoczonych, za lepszymi zarobkami. Chłopi emigrowali do Brazylii (spontanicznie). Zaraz po wojnie były repatriacje (powroty żołnierzy z wojny do ojczystego kraju) Przeludnienie wsi powodowały migracje wewnętrzne do miast. Migracje zewnętrzne – Migracje wewnętrzne – Migracje wykształconych osób, naukowców.
- imigracje zarobkowe – ludzie wyjeżdżali na zachód za chlebem / reemigracje – dużo ludzi, którzy wcześniej wyjechali z Polski wrócili do swego ojczystego kraju / wysiedlanie – np. Żydów / imigracje młodych ludzi na Zachód, w celu uzyskania wykształcenia
- imigracje w poszukiwaniu szczęścia / migracje łańcuchowe / wyjazdy za pieniędzmi – USA / powroty więźniów politycznych do kraju / imigracje w miejsca (miasta niezniszczone) niedotknięte wojną
- fala migracyjna łańcuchowa (emigracja z kraju ojczystego i powolne wprowadzanie bliskich za granicę) / fala migracyjna „w poszukiwaniu el dorado”

(ludzie wyjeżdżali z nadzieją odnalezienia „lepszego świata” dla siebie i swoich rodzin)

- Migracje łańcuchowe. Ożywienie gosp. wiązało się to z utworzeniem nowych miejsc pracy, postulaty wolnościowe, „bezpieczne miejsca bytu”. Więzy rodzinne.
- Stany Zjednoczone / Wielka Brytania / Argentyna, Brazylia

■ **Pytanie:** EWG – co to takiego było i kiedy działało?

Odpowiedź:

- EWG – działało podczas II wojny światowej. Organizacja pełniła funkcję kontrolną: kontrolowała życie publiczne (państwowe, polityczne, religijne). Miało to na celu utrzymywanie pozorów i zmylenie ludności podczas wojny.

■ **Pytanie:** Proszę scharakteryzować co to takiego NATO.

Odpowiedzi:

- NATO – jest to światowa organizacja do spraw obecnie szerzących pokój. Pakt Północnoatlantycki. Organizacja ta wysłała wojska do miejsc gdzie trwają konflikty by pomóc rozwiązać go, ale bez użycia siły. Wojsko głównie do funkcji obronnej.
- NATO jest to organizacja międzynarodowa. Jej założycielami były Stany Zjednoczone, Francja, Rosja. Organizacja ta ma na celu zachowanie pokoju na świecie. Powstała ona w 1949 r. Ma ona również charakter militarny z uwagi na wojska stacjonujące w Iraku czy na Bałkanach.
- 5 głównych państwa NATO to USA, Francja, Niemcy, Wielka Brytania i Chiny. Dzięki NATO żadne z państw doń należące nie może uczynić ataku militarnego bez zgody państw członkowskich. Niestety nie działa się to wszystko najlepiej, gdyż USA zaatakowało Irak bez żadnej zgody.
- NATO – Organizacja ta zrzesza niemal wszystkie kraje, dba o zachowanie pokoju na świecie. Powstała po II wojnie światowej. Posiada swoje siły zbrojne, które w razie potrzeby są wykorzystywane do ochrony ludności cywilnej i jej pomocy.
- Nato podpisano w Strasburgu. Była to organizacja.
- NATO zostało utworzone w 1949 r. Zostało utworzone, aby zapobiegać wojnom i konfliktom na świecie. NATO dąży do porozumienia wszystkich państw; zakończenia konfliktów. takich, jak obecnie, w Hiszpanii, z Kurdami, Basków; Francji.

■ **Pytanie:** Czym była RWPG? Proszę rozwinąć skrót i scharakteryzować.

Odpowiedzi:

- Rada Wspólnot Gospodarczych.
- Rada wspólnej Polityki Gospodarczej. 1955 r. (Francja, Wlk Brytania. RWPG było instytucją gospodarczą. Kraje Europy Wschodniej miały nakazane przez ZSRR żeby móc brać, ma być członkiem RWPG. Przez to Polska była w bardzo kiepskiej sytuacji gospodarczej. Kraje zachodnie nie zaakceptowały nawet.
- Republika demokratyczna – najbardziej popularny ustrój polityczny, panujący w naszych czasach. Można go scharakteryzować słowami „każdy jest sobie równy”, każdy ma takie samo prawo głosu. W republikach demokratycznych panuje również równość płci.
- Republika Demokratyczna. U genezy leży plan Mołotowa z 1947 propagandowa kontrpropozycja sowiecka wobec Planu Marshalla. Wschodnioeuropejska odpowiedź na plan Marshalla. Powstanie organizacji europejskiej współpracy gospodarczej (OFEC). Nie należała Jugosławia oraz Szwecja. RWPG miało wspierać rozwój gosp. naftowej przyspieszenie poziomu tech. podniesienie poziomu industrializacji

■ **Pytanie:** Co to był Mur Berliński? Kiedy powstał? Jaką rolę spełniał?

Odpowiedzi:

- Mur Berliński jest symbolem powstałym w okresie wojny. Spełniał on rolę dzielącą Berlin na dwie części – wschodnią i zachodnią.
- Mur Berliński był symbolicznym podziałem Niemiec. Oddzielał Berlin Zachodni i Wschodni. Jest to pozostałość po Hitlerze. Mur Berliński 13 sierpnia 1961 r. do 9 listopada 1989. Symbol Zimnej Wojny i podziału Niemiec.
- Mur Berliński była to skomplikowana budowla za NRD, zbudowana za RFN. Dzielił on Berlin na 2 części zachodnią i wschodnią.
- Mur berliński to pozostałość po hitleryzmie, po 2 w. Światowej. Oddzielał on wschód od zachodu. Oddzielał terytoria. Oprócz tego Berlin był podzielony na 4 sektory.

Te przykłady można przytaczać bez końca, bowiem to one dominują. Z pewnością nie jest to sytuacja, w której pojawiałby się jeden czy paru nieuków, którzy zawsze i wszędzie się znajdują. Niestety, to jest prawie

norma. Odpowiadający nawet nie zdają sobie sprawy, jak ta niewiedza ich kompromituje. Gdy wobec jakiejś studentki wyraziłem zdziwienie, że zadeklarowała jakoby Kanał Sueski łączył morza Śródziemne i Czarne, ona tylko zapytała, jaki związek z moim przedmiotem ma Kanał Sueski (nawiasem: ma).

Jako nauczyciel akademicki czuję się praktycznie bezsilny. Żadna uczelnia nie jest przystosowana do uzupełniania wiedzy, poczynając od poziomu podstawówki. Stawianie masy dwójek w takiej sytuacji nie ma sensu, nie mówiąc o tym, że staje się kłopotliwe bardziej dla uczącego niż dla zdających. Podchodzący do poprawki nie są lepiej przygotowani a trzeba się nimi zajmować. Kiedyś, w odruchu rozpacz, zastanawiałem się, czy może ja tak źle uczę. Dziś już nie myślę w ten sposób.

Przyczyny sygnalizowanego zjawiska są oczywiście różne. Fakt, że nie odnosi się ono jedynie do historii, wskazuje, że mogą być po pierwsze cywilizacyjne, a po drugie związane z systemem szkolnym. Ta młodzież jest dziś bombardowana tak dużą liczbą informacji i tak łatwo może je zdobywać, że wszystko staje się jednostajnym szumem puszczanym mimo uszu, jak szum ulicy. Inne cechy cywilizacji, działające przeciw głębszemu poznawaniu historii, to skrócenie wstecznej i przyszłej perspektywy, o jakiej myślimy w codziennym życiu. To także globalizacja (wędrownka) elementów kultury różnych narodów, co zmniejsza potrzebę poznawania własnej. Jeśli już, to sprzyja ona poznaniu elementów bardziej znanych z innych krajów i z całego świata, a jednocześnie sprzyja bardzo płytkiemu ich poznawaniu (wystarczy zobaczyć Monę Lizę przez pięć minut przy przesuwaniu się w tłumie w Luwrze albo w internecie).

O systemie szkolnym nie miejsce tu mówić. Natomiast w jego ramach ogromna odpowiedzialność spada na tradycję przekazywania wiedzy historycznej, ukształtowaną jeszcze w XIX w., nie tylko zresztą w Polsce. Nie ma przecież wątpliwości, że podobny brak wiedzy o historii występuje dziś powszechnie na świecie. Jest to przedmiot ogromnie pamięciowy, najczęściej uczony w sposób mało problemowy, nie wymagający od ucznia rozwiązywania zagadnień, a więc nie wciągający go w aktywność intelektualną. Oczywiście czasem to wygląda lepiej. W końcu w ramach po prostu każdych założeń i w ramach każdego programu lepszy nauczyciel będzie uczył lepiej. Mówimy jednak o przeciętniej.

Nasz przedmiot jest uczony tak, że nie widać jego związku ze współczesnością. On po prostu do niczego nie służy. Nawet do wspomnianych

polemik historycznych, toczących się w Polsce, nie potrzeba przecież wiedzy o przeszłości. Historia jest uczona w taki sposób, że nie pomaga zrozumieć współczesności. Skoro, uczona jak uczona, nie ma odniesienia do dalszych lat życia uczniów, następuje zjawisko „wtórnego analfabetyzmu”. W warunkach przedwojennej wsi stwierdzano, że nawet ludzie, którzy nauczyli się czytać i pisać, tracili te umiejętności z braku potrzeby ich stosowania.

Oczywiście wiedza historyczna nie może mieć takiego zastosowania jak umiejętność czytania i pisanie, ale do rozumienia współczesnego świata mogłaby być pomocna. Ponieważ nie jest, więc mamy skutki takie, jakie mamy. Dla nas, historyków, jest to zresztą podwójnie fatalne. Moim zdaniem zmierzamy prostą drogą ku marginalizacji.

Odnoszę wrażenie, że historia nie zajmuje wielu ludzi w Polsce, ale tych, których zajmuje, angażuje mocno i to oni czynią się zauważalnymi. Dla większości myślenie o historii w Polsce sprowadza się do paru symboli, paru postaci i niezbyt skomplikowanych, czasem za bardzo uproszczonych treści w paru dziedzinach. Symboliczne fakty i ludzie to pewno mało co więcej niż: bohaterska i cierpiąca Polska, Sobieski pod Wiedniem, Kościuszko (całkowicie odczłowieczony i dobry na każdą okazję), Piłsudski (też wyidealizowany), Grunwald, Katyń. W potocznym myśleniu o historii obecne są najpewniej także treści następujące: wyzwoliliśmy się spod zaborów, samotnie stawiliśmy czoła Hitlerowi, rzuciliśmy się w nierówny bój w Warszawie, wbrew pomówieniom ratowaliśmy Żydów w miarę sił, Sowietci nas zniewolili, Kościół nam pomagał, narzucony komunizm był zły, ale walczyliśmy z nim i pokonaliśmy go. W tych treściach są oczywiście elementy prawdy – nawet jeśli czasem beznadziejnie uproszczone. Jest to jednak zestaw wybrany nie w imię wiedzy historycznej, ale dlatego, że spełnia pewne funkcje. Rzeczne fakty i treści poniekąd muszą być uproszczone, bowiem funkcjonują jako zestaw symboli, ważny jedynie w zsymbolizowanych zarysach. Symbole muszą być nieliczne, proste i czytelne.

...

Zastanówmy się, jakie funkcje spełnia historia w społecznym obiegu. Zostawmy na boku kwestię, gdzie jest granica obiegu zawodowego i szerszego, publicznego. W końcu historycy są ludźmi, biorą udział w życiu społecznym, częściowo przedstawiają propozycje treści w różnym stopniu wchodzących w obieg, sami przejmują myślenie środowisk, wśród których

się obracają. Pozytywistyczna wizja historii, upodabniająca ją prawie do nauk ścisłych i ściśle weryfikowalnych, była (jest) nierealistyczna – choć wciąż w takiej konwencji uczy się studentów. Nie wchodzimy jednak w tej chwili w tę debatę, ale zastanówmy się nad funkcjami historii³.

Historia bywa argumentem, którym posługujemy się czy to w sprawach majątkowych, czy w sporach o terytorium, czy w sporach politycznych. Bywa narzędziem mobilizacji ludzi. Niezależnie od tego, ilu ludzi i jak głęboko interesuje się przeszłością, zawsze można znaleźć bądź wykreować jej elementy, które poruszają wielu. Nie musi to być działanie cyniczne. Działający mogą być jak najgłębiej przekonani o swojej prawdzie – choć czasem bywa inaczej.

Włączanie historii do polityki zawsze miało miejsce, ale dziś jest może częstsze, a na pewno bardziej widoczne. Po prostu wszystko jest dziś bardziej widoczne, a obraz obejmuje cały świat. Dziś parlamenty uchwalają sposoby wykładu historii. Sądy wypowiadają się w sprawach historycznych. Pewność autorów takich działań zdumiewa. Gdy niedawno skazano gen. Kiszczaka za stan wojenny, sąd uznał, że nie było wówczas niebezpieczeństwa interwencji radzieckiej. Nie wypowiadając się w tej chwili w sprawie sentencji, jako historyk chciałbym jedynie wyrazić ciekawość, skąd sąd miał pewność w tej sprawie.

Nawet jeśli historycy nieraz biorą udział w takich działaniach polityczno-historycznych jako eksperci, to zmniejszają one sens naszego zawodowego istnienia, a szerszą publiczność skłaniają do patrzenia na nasze ustalenia jak na politykę (a w polityce, jak wiadomo, jutro powiedzą coś innego, wszystko zaś jest mało spolegliwe).

Dalsza funkcja historii polega na tym, że pozwala szukać korzeni, a człowiek, zarówno indywidualnie jak zbiorowo, chce być gdzieś zakorzeniony (jak roślinka!). Co ważne, owe korzenie to w znaczącym stopniu świat przodków. To świat zmarłych, do których jesteśmy przywiązani i których chcemy upamiętnić nie tylko kamieniem na cmentarzu – a nie raz przecież nawet kamienia nie ma gdzie położyć.

Historia jest wykorzystywana jako znak tożsamości. Ponieważ na ogół grupy mają różną przeszłość, więc nawiązanie do niej pozwala odróżnić się od innych. Nawet jeżeli przeszłość jakiegoś regionu jako całości bywa podobna, to zawsze coś swoistego można znaleźć. Z tego powodu historia, funkcjonująca w społeczeństwie, ma cechy zjawiska

³ Szerzej na ten temat: M. Kula, *Krótki raport o użytkowaniu historii*, WN PWN, Warszawa 2004.

sakralno-patriotycznego. W Polsce upodabnia się do tego przez „masochistyczną”, mocną jakby na złość samemu sobie, wizję cierpienia i poświęcenia, ale oczywiście nie tylko w Polsce historia funkcjonuje w tej roli. Inna sprawa, że historia nie jest jedynym wyznacznikiem tożsamości; dziś może nim być np. sytuowanie się w odniesieniu do masowych grup imigrantów.

Można postawić pytanie, jak będzie ewoluować traktowanie historii w funkcji zjawisk globalizacyjnych lub choćby tylko ogólnoeuropejskich. Z jednej strony wizja własnej historii może tonąć w ponadnarodowych wizjach dziejów, a z drugiej, skoro elementy życia materialnego i sposób życia upodabniają się i będą się upodabniać coraz bardziej, to może pojawić się mocniejszy nacisk na własną, specyficzną historię jako element wyróżniający.

Historia bywa wykorzystywana jako *magistra vitae*. Bywa, że wycinkowo to się sprawdza. Dałoby się wskazać przykłady, jak to przeszłość natchnęła ludzi do działania lub/i dostarczyła wzorów postępowania. W chwilach mało dramatycznych sens i skuteczność oddziaływania przeszłości najczęściej bywa jednak ograniczona; nieraz bywa nawet szkodliwa. Z tego, jak Jagiełło walczył pod Grunwaldem, nie wynika nic dla współczesnego pola walki, a np. wyciąganie z dziejów wniosków o odwiecznych wrogach prowadzi tylko do umacniania wrogości. Z tego powodu, że Sobieski zwyciężył pod Wiedniem, nikt nie będzie płacił gorliwiej podatków, nie będzie też lepiej pracował. Nikt dzięki królowi Janowi nie będzie gorliwszym patriotą – nie mówiąc o tym, że właśnie w ramach historii i na tle dziejów warto by rozważyć, co to znaczy być patriotą, co kiedyś to znaczyło, czy naprawdę ludzie nie znający historii i nie przywiązujący do niej wagi gorzej walczyli np. podczas II wojny światowej i czy patriotyzm sprowadza się do szukania śmierci za Ojczyznę. Może warto by było porozmawiać w szkole nie tylko o poległych wodzach, ale także np. o wybitnych badaczach oraz nie tylko o walce i klęskach, ale np. o zbudowaniu Gdyni.

Jeśli już historia ma być i pewno może być nauczycielką życia, to jedynie w roli nauki pozwalającej coś poznać i zrozumieć, dowiedzieć się czegoś o człowieku i społeczeństwie, o sposobach życia człowieka, o zjawiskach historycznych w długim trwaniu – bowiem wiedza oparta jedynie na zjawiskach dzisiejszych jest niepełna i nie pozwala na perspektywę uwzględniającą ich ewolucję. Mógłbym traktować historię jako nauczycielkę, gdyby dostarczała wiedzy o długofalowych tendencjach, o wielkich

zjawiskach w dziejach człowieka (niewolnictwo, kolonializm, rasizm, ludobójstwo, religia i religie, geneza kapitalizmu, komunizm, faszyzm, totalitaryzm, integracja/dezintegracja społeczna, migracje, margines społeczny, ruchy społeczne, podstawowe grupy społeczne, cywilizacje, nierównomierność rozwoju gospodarczego, ukształtowanie i wyzwalamie się narodów...). W sumie mógłbym traktować naszą dyscyplinę w roli nauczycielskiej, gdyby była socjologią historyczną i antropologią historyczną – a nie jest. Nawet jeśli elementy wielkich zjawisk są oczywiście obecne w kursie historii, to są rozproszone i giną w masie faktografii. Przekazywane są uczniom w rozbiciu na faktograficzną kaszkę, w kawałeczkach rozmieszczonych w jednostkach chronologicznych. Zdaję sobie oczywiście sprawę z wielkiej trudności koniecznego łączenia w historiografii i nauczaniu wątku chronologicznego i problemowego, ale problemowe podejście uważam za konieczne. Obrona pozytywistycznego zbiornika faktów prowadzi ku marginalizacji naszej dyscypliny. Gdy patrzę na obrońców obecnego stanu rzeczy, nasuwa mi się na myśl obraz Pietera Bruegla, gdzie ślepcy wprowadzają innych do rowu (do grobu?)⁴.

Historia dostarcza znaków alfabetu. Różne epizody i zjawiska z dziejów stają się znakami, przy pomocy których wypowiada się współczesne treści. Owo zjawisko bardzo wyraźnie rysowało się za PRL. Sporo dyskusji historycznych było w gruncie rzeczy dyskusjami politycznymi, w których stanowiska były ubrane w kostium przeszłości.

Historia bywa klejem, lepiszczem grupy. Nie musi ona nim być. W końcu dla Kanadyjczyków lepiszczem jest (z grubsza biorąc!) idea terytorium, liście klonu i hokej. Pozostaje jednak faktem, że często społeczność grupuje się wokół wspomnienia przeszłości – podobnie jak grupuje się np. wokół hymnu, godła i sztandaru, często zresztą też będących produktami historii. Nawet jeśli historia jest naprawdę ważna dla bardzo niedużej liczby ludzi, to pod niewieloma powszechnie funkcjonującymi kliszami można jednak nieraz skupić wielu obywateli – tym bardziej, gdy nabierają one cech narodowego sacrum. Fakt nieznamości historii niezbyt w tym przeszkadza – podobnie jak w praktyce zapewne mało przeszkadza w kulcie religijnym nieznamość wielu prawd wiary przez wierzących. Nawet bez wiedzy historycznej społeczeństwo jest podatne na reakcje w obronie wizji oraz miejsca historii – podobnie jak prawdziwe

⁴ Obraz „Ślepcy”, czasem nazywany „Przypowieść o ślepcach” lub „Ślepcy prowadzący ślepców”, 1568, obecnie w Museo di Capodimonte w Neapolu.

lub domniemane zagrożenie treści religijnych bądź kultu wywołuje reakcje obronne u wierzących. Osobiście tak tłumaczę siłę reakcji z 2012 roku przeciw reformie programu szkolnego. Głodówka jest formą protestu godną obrony sacrum, a nie programu nauczania, już nie wspominając o obronie jego tradycjonalistycznej, przestarzałej formy.

Historia bywa miejscem schronienia oraz instrumentem dowartościowania. Wprawdzie naszym przodkom było źle, ale przodkowie tych przodków pognali Szwedów. No więc ci późniejsi przodkowie czytali *Potop*, pisany „ku pokrzepieniu serc”. No i czytali *Krzyżaków* w odpowiedzi na Kulturkampf. Współczesna gwałtowność reakcji na książki Grossa zaświadcza, że wielu z nas wciąż odczuwa potrzebę dowartościowania; nie jest w stanie spojrzeć na jego książki jako na lepsze lub gorsze, ale tylko książki; na zarzuty zaś, formułowane wobec znacznej części narodu, reaguje alergicznie. Wbrew pozorom taka reakcja świadczy o słabości. Historia pozwalała głosić chwałę narodową, oczyszczać się z zarzutów – drugorzędne, czy zasadnie. Lepiej się czujemy, gdy mówimy, że cały naród walczył z zaborcami, hitlerowcami, komunizmem... choć to nieprawda. Nawet za komunizmu było to bardziej skomplikowane. W odniesieniu do epoki zaborów było to też bardziej skomplikowane nawet w odniesieniu do Kościoła katolickiego, a w odniesieniu do komunizmu też byłoby warto pamiętać o wcale licznych „księżach patriotach”. Podkreślam, że nikogo nie potępiam, gdyż nie uważam, ażeby historyk miał występować w roli sędziego. Nie mam też do tego moralnego prawa, skoro sam nie zostałem poddany próbie.

Historia bywa narzędziem legitymizacji i delegitymizacji. Komuniści usiłowali pokazać, że PRL jest prawowitym spadkobiercą wszystkiego, co dobre w historii Polski. Opozycja demokratyczna kwestionowała zarówno tę tezę, jak przypominała fakty z dziejów, które obciążały komunistyczną władzę. Co też ważne, przypomnienie pokazywało, że władza kłamie, a to samoistnie stawało się czynnikiem delegitymizującym. Fakty niewygodne dla komunistów funkcjonowały jako narzędzia oporu.

Historia może legitymizować realne interesy i ambicje narodowe. Legitymizowała ruchy narodów skolonizowanych, podbitych, uciśnionych, także ruchy mniejszości narodowych i wszelkich innych.

Historia nieraz służyła jako narzędzie wymierzania sprawiedliwości – zarówno służąc potępieniu winnych, jak przywracaniu honoru niesłusznie cierpiącym. Nieraz chce się też wymierzania sprawiedliwości wobec narodów – zupełnie jakby stały przed jakimś sądem historii. Chce

się np. wyważenia zjawisk szmalcownictwa i postępowania ludzi ratujących Żydów w okupacyjnej historii Polski, zupełnie jakby naród stał przed sądem, czy jakby dzisiejsi Polacy byli odpowiedzialni za swoich przodków. Trzeba badać jedno i drugie, nad jednym i drugim prowadzić refleksję. Szmalcownik nie zmniejsza chwały „Sprawiedliwego wśród narodów świata”, a istnienie „Sprawiedliwego” nie wybiela szmalcownika.

Zdumiewa, jak daleko wstecz sięga dziś tendencja do naprowadzania świata na tory sprawiedliwości. To, że chcemy potępić ludzi, którzy szli złą drogą w niedawnych czasach i oddać cześć, a nieraz zwrócić majątek lub okazać pomoc materialną niedawno skrzywdzonym, jest naturalne. Bardzo często opisywane działania odnoszą się jednak do czasów tak dawnych, że nie wynika z nich nic w sensie praktycznym. Są jednak podejmowane dla widać silnie zakodowanej w nas potrzeby sprawiedliwości. Osobiście wolałbym jednak oddanie dawnych spraw historykom zamiast prokuratorom i zamiast robienia słabo tłumaczących się ekshumacji. Zdaję sobie sprawę, że używane tu słowo „dawne” jest nieprecyzyjne.

Co nie najmniej ważne, historia jest nieraz użytkowana jako rzecz ciekawa i zabawna. Naturalna ciekawość pcha nas ku poznaniu różnych rzeczy, także przeszłości. Możemy się bawić w piratów czy w cokolwiek, ale możemy też robić rekonstrukcje historyczne różnych epizodów dziejowych. Wtedy łatwiej zdobędziemy zresztą społeczne wsparcie i wzmocnimy własną motywację czynnikami innymi niż zabawowe. Charakter współczesnej cywilizacji, a konkretnie obecny kształt środków masowego przekazu, wzmacnia akurat tę funkcję historii. Jej realizacja czasem mnie jednak zaskakuje. Jako historyk mogę być zadowolony ze zwiedzania różnych miejsc na ziemi, które się strasznie zapisały w dziejach, ale z drugiej strony razi mnie masowa turystyka, wesoła i zabawowa jak na turystykę przystało, kierująca się ku takim celom. Rażą mnie gry i rekonstrukcje historyczne będące zabawą, organizowane w rocznice i na miejscach relatywnie niedawnych tragedii – nawet jeśli uczestnicy pewno przy okazji poznają historię, nad którą inaczej nigdy by się nie pochylili. W naszej kulturze zabawa nie jest formą uczczenia zmarłych lub/i poległych. Można oczywiście powiedzieć, że oni polegli po to, by dzieci mogły się dziś bawić i można nie widzieć nic złego w takich zabawach.

Przyznaję, że w tej sprawie sam jestem zresztą niekonsekwentny. Razi mnie traktowanie Powstania Warszawskiego jako fajnej zabawy. Jednocześnie nie jestem entuzjastą wprowadzonego zakazu jazdy na rolkach

przez dzieci na pl. Piłsudskiego w Warszawie, gdzie, jak wiadomo, znajduje się Grób Nieznanego Żołnierza, a także krzyż papieski oraz pomnik marszałka Piłsudskiego. Sądzę, że Nieznany Żołnierz padł m.in. po to, by dzieci mogły jeździć na rolkach (nawet jeśli wtedy może ich nie było, nie wiem). Domyślam się też, że Jan Paweł II lubił dzieci a Piłsudski pewno także, choć najpewniej był wobec nich surowy, jak to on. Niezbyt więc rozumiem, dlaczego dzieci nie mogą się tam bawić.

Niniejszy tom zawiera cztery studia o funkcjonowaniu historii w społeczeństwie – od ostrego wykorzystywania jej w polityce i dążeniach narodu poczynając, a na wspomnieniu zamordowanej społeczności kończąc; od historii wojującej, użytej jako broń w sprawie narodowej poczynając, a na chęci przypomnienia sąsiadów kończąc. Oprócz Polski nasze studia dotyczą Węgier i Mongolii – bowiem, co oczywiste – zagadnienie nie ogranicza się do Polski; również w tej sprawie jesteśmy mniej wyjątkowi, niż nam się czasem wydaje. Porównania są zresztą jedną z istotnych dróg wyciągania ogólniejszych wniosków w naukach humanistycznych i społecznych. Mogę tylko żałować, że nie udało mi się zorganizować badań nad dalszymi krajami lub/i zamieścić w tym tomie kolejnych prac już istniejących. Każda książka musi jednak zamknąć się w pewnej objętości a wybór bywa trudny.

Oczywiście tematyka zamieszczonych studiów nie wyczerpuje wyżej sformułowanej listy sytuacji społecznego użytkowania historii; sama ta lista nie jest zresztą zamknięta. Są to jednak monograficzne studia casusów instruktywnych i ciekawych, nieraz łączących różne cele użytkowania historii. Takie monografie są użyteczne zarówno samoistnie, jak dla pokazania, w jakim stopniu właśnie różne aspekty użytkowania historii, które teoretycznie można wypreparować z rzeczywistości, w praktyce bywają przeplecione.

Prezentowane studia są prawie w całości opracowane klasyczną metodą historyczną. Autorzy studiowali teksty i patrzeli na otaczającą rzeczywistość. Z ludźmi jako uczestnikami lub/i świadkami wydarzeń rozmawiali rzadko, ankiet nie przeprowadzali, nawet mało korzystali z istniejących badań opinii lub/i świadomości. Prace powstawały jako historyczne, a u nas każda dyscyplina jeździ raczej na swoim koniu. Mam jednak nadzieję, że ze względu na temat i podejście autorów te studia będą użyteczne dla socjologów pracujących nad rolą myślenia o historii.

Marcin Kula

Prezentowane studia powstały na podstawie prac magisterskich napisanych pod moim kierunkiem w latach akademickich 2009/10 i 2010/11. Trzy z nich zostały wykonane w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego, a jedna (p. Joanny Korab) w Katedrze Hungarystyki Wydziału Neofilologii UW.

Marcin Kula

Uniwersytet Warszawski
Warszawa, 7 kwietnia 2012 r.

Joanna Korab

Edukacja historyczna w trybach polityki.
Idea Wielkich Węgier
w węgierskich podręcznikach do historii
z lat 1926–1942

Historia i polityka są nierozzerwalnie związane od początku świata lub co najmniej od chwili, która po nim nastąpiła. Jako przedmiot badań akademickich historia bardzo długo sprowadzała się właściwie wyłącznie do historii politycznej (...). Równie stary jak świat jest zwyczaj instrumentalnego traktowania historii w celach politycznych¹.

¹ N. Davies, *Europa. Między Wschodem a Zachodem*, przeł. B. Pietrzyk, Kraków 2007, s. 287.

– Dobry żart tyńfa wart, Pollionie – rzekł

– Ale jest poważniejsza sprawa: jak należy pisać historię?

Możliwe, że popełniłem błędy. Jakiż historyk jest od nich wolny?

W każdym razie nie fałszowałem faktów świadomie.

Tego mi nie możesz zarzucić. W relacji swojej z radością zawarłem wszystkie legendy z pierwszych kronik, jeśli odpowiadały mojej idei wielkości Rzymu. Może nie zgadza się z prawdą w szczegółach, ale zgodna z nią była w zasadniczym duchu. Jeśli spotkałem dwie wersje dotyczące tego samego zdarzenia, wybierałem tę, która bardziej odpowiadała mej idei. Czyż może miałem grzebać po etruskich cmentarzach w poszukiwaniu trzeciej wersji, która by sprzeciwiła się obu poprzednim? Jakiżby z tego był pożytek?

– Służyłoby to sprawie prawdy – rzekł uprzejmym tonem Pollion.

Czyż to nic nie znaczy?

– A jeśli gwoli prawdy wypadałoby stwierdzić, że nasi czcigodni przodkowie byli tchórzami, kłamcami, zdrajcami? Cóż wtedy?

– Niech mnie wyręczy w odpowiedzi ten młodzieniec, który właśnie rozpoczyna życie. No, odpowiedz chłopcze!

– (...) widzę teraz, że można dwojako pojmować zadania historyka: albo nakłaniać ludzi do cnoty, albo zachęcać ich do prawdy.

Liwiusz obrał pierwszą drogę, ty, panie, drugą.

Może nie wykluczają się one wzajemnie.

– Ależ, chłopcze, z ciebie urodzony retor – śmiał się Pollion².

Wszyscy jesteśmy dziećmi Pejto³

² R. Graves, *Ja, Klaudiusz*, Warszawa 1988, s. 122.

³ A. Pratkanis, E. Aronson, *Wiek propagandy. Używanie i nadużywanie perswazji na co dzień*, Warszawa 2005, s. 304: Pejto – bogini perswazji. Autorzy pracy formułują tezę, że nie istnieje edukacja wolna od politycznej propagandy.

WSTĘP

W latach dwudziestych ubiegłego wieku, we wszystkich trzech podstawowych typach edukacji: w szkole podstawowej, zawodowej⁴ i szkole średniej wprowadzono nowe plany nauczania. Z punktu widzenia struktury nauczanych przedmiotów, liczby godzin przeznaczanych na poszczególne przedmioty i ogólnej liczby godzin lekcyjnych nie oddalono się od stanu sprzed wojny. Zmieniły się za to treść edukacji i duch wychowania. Z powodu nowej potrianonńskiej sytuacji i przystosowywania się do niej, zmniejszył się szacunek dla neutralności w kwestiach intelektualnych i wzrosło znaczenie światopoglądowo-politycznego wychowania. Jako część tego zjawiska wzmocnił się duch chrześcijański i narodowy, nowym elementem był irredentyzm (...)⁵.

Tak o sytuacji w węgierskiej edukacji epoki horthystowskiej pisze Ignác Romsics w swojej syntezie o Węgrzech w wieku dwudziestym.

Już wszakże w tym momencie można, korzystając z diagnozy Jerzego Kochanowskiego, zawartej w popularnej monografii o historii współczesnych Węgier, przybliżyć polityczne przyczyny, dla których **duch narodowy, chrześcijański** oraz **irredentyzm**⁶ mogły stać się najistotniejszymi zmiennymi, osią wychowawczych treści węgierskiej edukacji omawianego okresu. Kochanowski ocenia, że:

⁴ Jest to moim zdaniem najbliższy odpowiednik węgierskiego terminu: *polgári iskola*.

⁵ I. Romsics, *Magyarország története a XX. században*, Budapest 1999, s. 180.

⁶ Warto wyjaśnić znaczenie dwóch pojawiających się w pracy terminów, chodzi o: „irredentyzm” i „rewizję”. Dla polskiego czytelnika mogą mieć bowiem nieco inne konotacje niż te, które niesie ze sobą historia Węgier w dwudziestoleciu międzywojennym. Na początku swojej monografii o irredentyzmie węgierskim w dwudziestoleciu międzywojennym Miklós Zeidler pisze, że „irredentyzm” węgierski oznacza wszelkie działania Węgrów mające na celu przywrócenie granic przedtrianonńskich. Drugi z terminów, „rewizja”, oznacza zaś pokojowe starania, których efektem miało być zrewidowanie postanowień traktatu.

Hipotekę horthystowskich Węgier trwale obciążały dwa czynniki. Z jednej strony reminiscencje wydarzeń między październikiem 1918 a sierpniem 1919 roku wywoływały wręcz obsesyjną obawę przed wszystkim, co związane było z lewicą, skutecznie powstrzymując zarówno rozwój w pełni demokratycznej sceny politycznej, jak i wprowadzenie niezbędnych reform społecznych i gospodarczych. Z drugiej strony ciężkim doświadczeniem dla całego narodu stały się postanowienia traktatu pokojowego podpisanego 4 czerwca 1920 roku przez węgierską delegację (Albert Apponyi, István Bethlen, Pál Teleki) w wersalskim zamku w Trianon. Był to dla Węgier dzień żałoby i smutku – bito w dzwony, komunikację wstrzymano na pięć minut, zamknięto sklepy, szkoły, uniwersytety, flagi na państwowych gmachach opuszczono do połowy masztów⁷.

Związek pomiędzy sytuacją polityczną na Węgrzech z okresu dwudziestolecia międzywojennego, charakteryzowaną poprzez rządy kontrrewolucji i dążenie do rewizji granic, a opisywanymi przez Romsicsa zasadniczymi treściami niesionymi przez edukację, wydaje się niepodważalny. Za Romsicsem oddajmy głos Gyuli Kornisowi, sekretarzowi Ministerstwa Wyznań i Oświaty, twórcy programu z 1921 roku, w którym to programie znalazły się następujące punkty:

pielęgnowanie pozytywnych uczuć narodowych,
idea zintegrowanych Węgier,
obrona dusz młodzieży przed duchem internacjonalizmu,
ponowne zwęgierszczenie narodowej inteligencji, można by powiedzieć
zhungaryzowanie przeciw judaizacji.

Jako ostatni punkt należy dodać, iż „wychowanie narodowo-polityczne tylko wtedy będzie bezpieczne, gdy wypełni je chrześcijańskie pobożne uczucie”⁸. O tym, że edukacja stała się narzędziem ówczesnej polityki, świadczyć ma według Romsicsa jeszcze i to, że

Wraz z tak brzmiącym programem porzucono w nauczaniu historii starą zasadę, że wydarzenia z najnowszego okresu nie wchodzą w zakres edukacji. Zamiast tego wyraźnie zażądano, aby zajmować się wojną światową,

⁷ J. Kochanowski, *Węgry: od ugody do ugody, 1867–1990*, Warszawa 1997.

⁸ I. Romsics, dz. cyt., s. 180.

„tak zwaną dyktaturą proletariatu”, pokojem trianońskim i wydarzeniami następującymi po nim⁹.

Skoro więc wiadomo, jakie były priorytety węgierskiej polityki w dwudziestoleciu międzywojennym, jasne jest również, że wytyczne formułowane przez węgierskie ministerstwo edukacji w pełni je odzwierciedlały, a podręczniki pisano w duchu kontrrewolucyjnym i irredentystycznym¹⁰, to po co analizować węgierskie podręczniki do historii z okresu dwudziestolecia międzywojennego? Przyczyny są trzy.

Po pierwsze dzieje Węgier w okresie horthystowskim są niezwykle ciekawe i warto się przyjrzeć temu, jak sami Węgrzy, poprzez narrację podręcznikową, chcieli je widzieć. Państwo węgierskie wskutek pierwszej wojny światowej, wskutek układu trianońskiego znalazło się w ogromnym kryzysie gospodarczym, administracyjnym i tożsamościowym, a wydarzenia rewolucyjne podważyły, choć na krótko, dotychczasowy ład ustrojowy. Nie oceniając ani zasadności warunków traktatu z lipca 1920 roku, ani roszczeń i metod rewolucji, jak również działań kontrrewolucji, należy powiedzieć, że społeczeństwo węgierskie znalazło się wówczas w ogromnej traumie, której elementy (wiele na to wskazuje) istnieją do dziś.

Drugą przyczyną, dla której warto poddać analizie węgierskie podręczniki, to fakt, że do tej pory nie powstała praca szczegółowo przedstawiająca ich treść, a co za tym idzie i metody, dzięki którym autorzy próbowali przekonać czytelnika do przyjęcia za swoje przekazywanych informacji. Mamy co prawda do dyspozycji artykuł Márii Farkas¹¹ stanowiący generalny przegląd treści podręczników na tle celów wychowawczych edukacji w okresie horthystowskim, wydaje się on jednak nie wyczerpywać problemu. Problem edukacji węgierskiej stanowi też oczywiście część książki o historii wychowania Pukánszkyego i Németha¹², o treści ówczesnych podręczników do historii nie znajdziemy tam jednak wiele informacji. O podręcznikach wspominają też Zeidler w książce o kulcie irredenty na Węgrzech¹³ i cytowany już Romsics w swojej historii

⁹ Tamże, s. 180.

¹⁰ M. Zeidler, *A magyar irredenta kultusz a két világháború között*, Budapest 2002.

¹¹ M. Farkas, *Szemléletformálás és értékközvetítés a népiskolai történelemoktatásban a két világháború között (Olvasókönyvek tükrében)*, „FILOZÓFIA – MŰVELŐDÉS – TÖRTÉNET” (szerk. Donáth Péter és Farkas Mária), Trezor Kiadó, 2001.

¹² B. Pukánszky, A. Németh, *Neveléstörténet*, Budapest 1996.

¹³ M. Zeidler, dz. cyt.

Węgier w XX wieku¹⁴. Istnieje wreszcie bardzo ciekawy artykuł o roli geografii w edukacji omawianego okresu¹⁵. Szczegółowej analizy treści podręczników do historii jednak brak.

Ostatnią z przyczyn, która wpłynęła na powstanie tej pracy, jest przekonanie autorki, że szczegółowa analiza węgierskich podręczników do historii może nie tylko ujawnić korzenie percepcji pewnych wydarzeń z historii Węgier wśród Węgrów obecnie, ale również może dać możliwość refleksji i wgląd w tak uniwersalne kwestie jak wpływ edukacji historycznej (w każdym czasie i pod każdą szerokością geograficzną) na nasze postrzeganie teraźniejszości pod wpływem przeszłości i na odwrót.

Autorka nie podważa twierdzenia Romsicsa o tym, że węgierska edukacja historyczna okresu horthystowskiego znalazła się pod ogromnym wpływem bieżącej polityki, propagandy politycznej; że jednym z jej zadań, jak pisze Romsics, a z upływem czasu, celem głównym, było kształtowanie obywatela idealnego na miarę potrzeb współczesnej polityki. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że opisywane zjawisko jest obecne w każdej edukacji historycznej i raczej należy je stopniować niż stawiać w jaskrawej opozycji do edukacji, która taka nie jest. Nie można bowiem zgodzić się z takim podziałem, do którego próbuje przekonać Ronikier w *Micie i historii* czy Thomson w *Historii propagandy*. Pierwszy z nich pisze tak:

Spór wokół oczekiwań związanych z wprowadzeniem historii do programów nauki i jej „unaukowienia” trwa praktycznie do dzisiaj. Żaden przedmiot szkolny nie wywoływał zarówno w przeszłości jak i dzisiaj tak wielu emocji i ostrych dyskusji. Tymczasem dylemat, czy historia ma być dostarczycielką odpowiednio spreparowanych wzorców moralnych, których można użyć do kształtowania postaw obywatelskich młodego pokolenia, czy obiektywnym świadkiem czasów minionych, rozstrzygała potrzeba chwili¹⁶.

Ostry podział, który proponuje Ronikier, wydaje się nieco utopijny. Wynika z niego bowiem, że istnieją zasadniczo dwa wzorce edukacji historycznej. Pierwszy – „sztuczny”, nieobiektywny, ukazujący tylko tych bohaterów i wydarzenia, które twórcy edukacji uważają za pozytywne z wychowawczego punktu widzenia, oraz ten drugi, obiektywny, naukowy, którego

¹⁴ I.I. Romsics, dz. cyt.

¹⁵ A.M. Sipos, M.M. Nagy, *Földrajzoktatás a válságos évtizedekben*, [w:] „Magyar Pedagógia”, 98 évf.1 szám 41–57. (1998).

¹⁶ J. Ronikier, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002, s. 24.

celem nie wiadomo, co jest, ale wiadomo za to, co nie jest – nie jest nim kształtowanie postaw obywatelskich. Ponieważ Ronikier nie podaje żadnych przykładów edukacji kierującej się zasadami tego drugiego idealnego wzorca, przypomina w swoim podziale inny zastosowany względem edukacji historycznej przez Thomsona. Zacytujmy:

Faktem jest, że zawsze jednym z celów edukacji było wychowanie obywateli gotowych do współpracy z państwem, przestrzegających określonych zasad moralnych, chętnych do współdziałania dla uzyskiwania wyznaczonych celów. Oznacza to, że nawet władza odzégnująca się od korzystania z propagandy w rzeczywistości wykorzystywała proces edukacji jako sposób kształtowania postaw młodzieży zgodnie z określoną religią, moralnością, systemem gospodarczym i politycznym. (...) Takie przedmioty, jak historia, literatura, religia, geografia właściwie zawsze były wykładane z myślą o kształtowaniu postaw i wychowaniu kolejnych pokoleń w duchu odpowiadającym grupie dominującej w danym społeczeństwie. Treningi sportowe bardzo często prowadzono tak, by przygotować młodzież do służby wojсковей i uczynić ją skłonną do podporządkowania się kontroli politycznej¹⁷.

O ile jednak Thomson, wrzucając do jednego worka Hitlera, Stalina, Spartan i Jezuitów, podaje przykłady działania propagandy w edukacji, to podobnie jak Ronikier nie podaje przykładu edukacji, która oddziaływania propagandowego byłaby pozbawiona. Wynikałoby z tego, że istnieje edukacja historyczna nacechowana propagandowo i wolna od propagandy, tyle tylko, że przykładów dla tej drugiej brak. Jaka może być tego przyczyna? Wydaje się po prostu, że edukacji historycznej nienacechowanej perswazyjnie, niewypełnionej określonym systemem wartości, światopoglądem po prostu nie ma a ostrość podziału zastosowana przez autorów jest niezgodna z rzeczywistością.

Trzeba się więc raczej zgodzić z Aronsonem i Pratkanisem, którzy w rozdziale dotyczącym edukacji w książce *Wiek propagandy*¹⁸ piszą: „Jesteśmy nie tylko odbiorcami komunikatów perswazyjnych, ale też ich nadawcami. Czy nam się to podoba czy nie, wszyscy jesteśmy dziećmi Pejto”¹⁹. Oznacza to, że edukacja nienacechowana perswazyjnie i aksjologicznie istnieć

¹⁷ O. Thomson, *Historia propagandy*, Warszawa 2001, s. 13.

¹⁸ A. Pratkanis, E. Aronson, dz. cyt.

¹⁹ Tamże, s. 304.

nie może, tak jak trudno o jakikolwiek przekaz nienacechowany perswazyjnie i normatywnie. Dowodem na to, że trudno jest oddzielić edukację od kształtowania światopoglądu wśród uczniów, są liczne, podawane przez autorów przykłady, a najjaskrawiej przemawiającym na korzyść ich tezy jest ten o widocznym wpływie zasad gospodarki wolnorynkowej na zadania z arytmetyki stosowane w amerykańskich podstawówkach. Stąd i taki wniosek autorów na temat perswazji/propagandy w edukacji: „W praktyce to, czy dana osoba uważa określony przekaz informacji za edukację czy propagandę, zależy w dużym stopniu od wyznawanych przez nią wartości”²⁰. Konsekwentnie można powiedzieć, że skoro politycy mają możliwość wpływu na treści przekazywane w trakcie edukacji, to oczywiste staje się, że wszyscy uczniowie poddawani są perswazji wykorzystywanej do propagowania treści, wartości aktualnie uznawanych za obowiązujące w edukacji. A zatem: edukacja wolna od politycznej propagandy nie istnieje.

O roli edukacji historycznej w wychowaniu uczniów na przyszłych obywateli, a zatem o roli edukacji historycznej w politycznej propagandzie pisze Norman Davies:

Edukacja historyczna jest niezwykle ważna z politycznego punktu widzenia. Odgrywa (...) istotną rolę w kształtowaniu nastawienia społecznego, a więc w przygotowaniu gruntu, na którym działają polityka, politycy i ustroje polityczne. Ma bezpośredni związek z wiedzą o społeczeństwie, rozwojem społecznym, kulturą, tożsamością narodową, stosunkami międzynarodowymi i wieloma innymi kwestiami²¹.

Celem poniższego przeglądu opinii na temat obecności perswazji wykorzystywanej przez propagandę polityczną w edukacji jest podkreślenie faktu, że edukacja węgierska okresu dwudziestolecia międzywojennego, choć według Romsicsa z upływem czasu była coraz bardziej skoncentrowana na przekazaniu wzorców moralnych i obywatelskich²², nie stanowi przykładu dla edukacji poddanej propagandzie na zasadzie przeciwieństwa wobec jakiejś innej, która od perswazji, wartościowania, wreszcie wpływu polityki była lub jest wolna.

²⁰ A. Pratkanis, E. Aronson, dz. cyt.

²¹ N. Davies, dz. cyt., s. 306.

²² Por. I. Romsics, dz. cyt.

Warto przyjrzeć się treści i metodom stosowanym przez autorów węgierskich podręczników do historii z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Warto zbadać, jak owi autorzy przedstawiali niedawną przeszłość, jak do opisu niemalże teraźniejszości używali historii, wreszcie jak opisując przeszłość starali się projektować przyszłość i jak chcieli do kreowanego przez siebie obrazu rzeczywistości, do wytyczanych poprzez siebie celów na przyszłość przekonać czytelnika-ucznia. Niniejsza praca ma stanowić próbę zbadania tego zagadnienia.

Do omówienia pozostaje kwestia zaprezentowania wyboru podręczników użytych jako źródło w niniejszej pracy. Na początku trzeba wspomnieć, że choć linia światopoglądowa węgierskiej oświaty omawianego okresu wprowadzana była na wszystkich poziomach edukacji²³, oczywiście jest, że na różnych etapach odbywało się to w odmienny sposób. Stąd powstała konieczność wyboru materiału źródłowego, ponieważ analiza podręczników ze wszystkich poziomów przerosłaby wyobraźalny w tej pracy zakres źródeł. Mimo jednorodności światopoglądowej prezentowanej na wszystkich poziomach edukacji ważnym czynnikiem wyboru źródeł stało się ustalenie, z których podręczników uczniowie korzystali najczęściej, ściślej, które z podręczników mogły stanowić o wiedzy największej grupy uczniów (który z etapów edukacji był najczęściej ostatnim). Po przeanalizowaniu dość skomplikowanego systemu węgierskiej edukacji dwudziestolecia okazało się, że największa liczba dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu (od 1921 roku obowiązywał na Węgrzech obowiązek uczęszczania do szkoły od szóstego do piętnastego roku życia²⁴) przypada na pierwsze cztery klasy szkoły elementarnej, czyli dziś powiedzielibyśmy podstawowej. Po pierwszym etapie kształcenia uczniowie mogli wybrać jeden z kilku rodzajów dalszych etapów. Jednym z nich było ukończenie kolejnych dwóch klas szkoły podstawowej. Według cytowanej już analizy Romsicsa, osób, które zdecydowały się na tę kontynuację nauki, było znowu najwięcej, inne ścieżki edukacji wybierano z dużo mniejszą częstotliwością. Dlatego właśnie, skoro osób kończących szóstą klasę było najwięcej, to właśnie podręczniki z tego okresu – klasy 1–6 – stanowić powinny źródło dla niniejszej pracy.

Tu jednak pojawił się kolejny istotny problem natury jakościowej. Okazało się bowiem, że historia jako osobny przedmiot szkolny pojawiała się

²³ M. Zeidler, dz. cyt., s. 70.

²⁴ I. Romsics, dz. cyt., s. 175.

dopiero w klasie piątej i szóstej²⁵. Dopiero dla tych klas pisano osobne podręczniki do historii, zawierające chronologiczny wykład o węgierskich dziejach poczynając od osiedlenia się Węgrów w Europie a na czasach współczesnych kończąc. I choć w pracy analizowany będzie tylko okres końcowy prezentowanej w podręcznikach historii (czyli od I wojny światowej), to chronologia i odwołania autorów podręczników do wydarzeń z przeszłości, służące prezentowaniu mechanizmów węgierskich dziejów, odgrywać będą istotną rolę dla poruszanych w pracy zagadnień. Stąd ważne było wybranie podręczników prezentujących całość węgierskich dziejów. Podstawą źródłową dla pracy jest 10 podręczników (4 podręczniki i ich kolejne wydania) opublikowanych między 1926 a 1942 rokiem²⁶.

Ze względu na szczególnie istotną rolę cytatów w niniejszej pracy, autorka zdecydowała się na pewne wewnętrzne zasady dotyczące przypisów. Aby więc uprościć bardzo częste w pracy cytowanie podręczników²⁷ (ich lista znajduje się na str. 136), ponumerowano je zgodnie z kolejnością ich wydania. Przypisy do cytatu z podręcznika nie będą więc zawierały całego opisu bibliograficznego, ale skrót, czyli: numer podręcznika oraz numer strony, z którego cytat pochodzi, np.: Podr. I, s. 102. Jeśli w cytowanym tekście podręcznika autorzy użyli kursywy lub pogrubienia celem podkreślenia istoty informacji bądź nadania mu jakiejś innej cechy, słowa te zostały w tekście pogrubione. Pozostałe wtrącenia przytaczane będą w tradycyjny sposób. Trzeba dodać, że nie zawsze w pracy udało się uniknąć powtórzeń cytowanych fragmentów podręczników. Wynika to oczywiście z tego, że bardzo często jeden i ten sam fragment stanowi przykład dla kilku zupełnie różnych, poruszanych w pracy zagadnień.

Kończąc należy zauważyć, że praca nie zawiera osobnego, dokonanego na podstawie opracowań historycznych rozdziału przedstawiającego analizowany w podręcznikach okres historii Węgier między 1914–1942. Brak takiego wprowadzenia nie wynika z postmodernistycznych przekonań autorki o tym, że analizy historyków są taką samą „literaturą” co historia

²⁵ M. Farkas, *Szemléletformálás és értékközvetítés a népiskolai...*, dz. cyt.

²⁶ Wybór podręczników z tego właśnie okresu wynika z dwóch przyczyn. Jeśli chodzi o wybór podręczników najwcześniejszych, wynika on z faktu, że w 1925 roku powstał nowy plan nauczania, na podstawie którego były one tworzone do końca epoki horthystowskiej. (Por. M. Farkas, *Szemléletformálás és értékközvetítés a népiskolai...*). Ostatni z wykorzystanych podręczników pochodzi z 1942 roku – w najpełniejszy sposób przedstawia dzieje węgierskiej rewizji.

²⁷ Wszystkie cytaty pochodzące z podręczników, bądź węgierskiej literatury przedmiotu, podane zostały w moim tłumaczeniu.

opisywana w podręcznikach, a zatem bezsensowne byłoby konfrontowanie ich treści celem wskazania, co w podręcznikach było na przykład szczególną formą propagandy, czyli manipulacją (zwłaszcza tą operującą kłamstwem), a co nie. Decyzja o nieumieszczaniu takiego rozdziału wynika stąd, że zwłaszcza w przypadku analizy propagandowych treści jednego tekstu bardzo trzeba uważać na to, by zbytnio nie uprościć wersji tego drugiego, który „mówi, jak było naprawdę”. Krótki rys historyczny prowadziłby zdecydowanie do takich uproszczeń. A przecież sytuacja Europy, Węgier dwudziestolecia międzywojennego była niezwykle trudna i skomplikowana, co w krzywym zwierciadle pokazuje krążąca o Węgrzech i na Węgrzech już w czasie II wojny światowej anegdota – rozmowa, która miała rzekomo miejsce między amerykańskim przedstawicielem Departamentu Stanu i węgierskim przedstawicielem w Waszyngtonie:

- Węgry są republiką, prawda?
- Nie, proszę Pana, monarchią.
- Macie więc króla?
- Nie, mamy admirała.
- Macie zatem flotę?
- Nie, ponieważ nie mamy morza.
- Macie jakieś roszczenia?
- Tak.
- Wobec Ameryki?
- Nie.
- Wobec Anglii?
- Nie.
- Wobec Rosji?
- Nie.
- To wobec kogo?
- Wobec Rumunii.
- Więc wypowiedziecie jej wojnę?
- Nie, proszę Pana, jest naszym sprzymierzeńcem.²⁸

²⁸ O powstaniu anegdoty pisze I. Romsics w swojej historii Węgier w XX wieku, cytując *Pamiętniki Ciano 1939–1943*: „Według Ciano, włoskiego Ministra Spraw Zagranicznych, w kilka dni po wypowiedzeniu wojny, pomiędzy urzędnikiem Departamentu Stanu i węgierskim przedstawicielem dyplomatycznym w Waszyngtonie odbyła się taka rozmowa, która oczywiście nigdy nie miała miejsca, za to świetnie pokazywała absurd sytuacji i rozpowszechniona była szeroko w budapeszteńskich kołach opozycji”. I. Romsics, dz. cyt., s. 255.

I.

OD I WOJNY ŚWIATOWEJ DO KONTRREWOLUCJI

Zadaniem pierwszej części pracy jest próba przedstawienia głównych linii interpretacyjnych, stosowanych w podręcznikach przy opisywaniu takich zagadnień (używając dzisiejszej terminologii), jak: I wojna światowa, Rewolucja Astrów*, dzieje Republiki Węgierskiej (listopad 1918–marzec 1919), Węgierska Rewolucja Komunistyczna, Węgierska Republika Rad (marzec–sierpień 1919), działania Ententy i mniejszości narodowych oraz sąsiadów monarchii austro-węgierskiej (w okresie od 1914 do 1920) oraz wydarzenia związane z kontrrewolucją.

Analiza fragmentów podręczników relacjonujących wymienione wydarzenia ma służyć przedstawieniu tego, jak sami Węgrzy w podręcznikach pokazywali bezpośrednie przyczyny sytuacji, w której znalazło się ich państwo węgierskie w wyznaczonych układem w Trianon granicach.

1. ZAGADNIENIA OGÓLNE

Punktem wyjścia dla rozważań w tej części pracy będzie analiza jednego, reprezentatywnego rozdziału o traktacie trianońskim. Zawiera on sugestie dotyczące nie tylko tego, jak należy traktować postanowienia układu,

* „Rewolucją Astrów” w literaturze przedmiotu zwaną Rewolucją Obywatelsko-Demokratyczną określa się manifestacje, strajki oraz krwawe zajścia, które miały miejsce w Budapeszcie i najważniejszych miastach Węgier między 28 a 31 października 1918 roku. Wskutek Rewolucji jej przywódca, M. Karolyi, został mianowany przez króla Karola IV premierem. Po rozpadzie Monarchii Austro-Węgierskiej i abdykacji Karola IV proklamowano 16 listopada 1918 roku Węgierską Republikę Ludową, której prezydentem został M. Karolyi.

ale również wojnę i wydarzenia „powojenne”. Można chyba powiedzieć, że fragment ten stanowi klucz interpretacyjny do zrozumienia wydarzeń bezpośrednio poprzedzających Trianon.

Autor podręcznika uznaje bowiem pokój w Trianon za wydarzenie kończące wojnę, ale jego postanowienia nie są, jak sugeruje, konsekwencją klęsk wojennych. Według cytowanego podręcznika Węgry nie poczuwają się też do odpowiedzialności za wybuch wojny: „Musieliśmy uznać w traktacie pokojowym tę nieprawdę, że to my byliśmy przyczyną wojny”²⁹.

Treść postanowień traktatu w sprawach terytorialnych autor uznaje właściwie za efekt wydarzeń powojennych: „Węgierskiemu terytorium w związku z zakończeniem wojny niczego nie brakowało”³⁰. Za kształt postanowień pokojowych wini się zatem nie tych, którzy byli odpowiedzialni za prowadzenie wojny i przegraną na froncie, ale władze rewolucyjne, które pod koniec wojny zlikwidowały armię i osłabiły swoją działalnością państwo. „Przyczyną największej straty była rewolucja, która rozwiązała wojsko i uczyniła bezbronnym nasz kraj”³¹. To zaś umożliwiło sąsiednim państwom aneksję węgierskich terytoriów. „Tę sytuację wykorzystali Czesi, Rumuni i Serbowie i tyle ucięli sobie z naszego terytorium, ile chcieli”³².

O powszechności takiego rozumowania świadczy podawana we wszystkich podręcznikach informacja o tym, że węgierskie wojska pod koniec wojny stały na terytorium wroga, a co za tym idzie, to nie w wyniku wojny Węgry poniosły straty terytorialne.

Reasumując, analiza tych części podręczników, które poprzedzają rozdział o pokoju triańskim, ma dwa cele.

Po pierwsze, będziemy poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jak podręczniki przedstawiają udział Węgrów w wojnie i dlaczego autorzy podręczników uważają, że udział ten nie miał bądź nie powinien być mieć bezpośredniego wpływu na postanowienia traktatu.

Drugie zadanie będzie polegać na opisie i wyjaśnieniu, jak władze rewolucyjne i państwa sąsiedzkie przyczyniły się, według autorów podręczników, do osłabienia państwa węgierskiego i podpisania przez Węgry, eufemistycznie ujmując, niekorzystnego układu w Trianon.

²⁹ Podr. III, s. 116.

³⁰ Podr. III, s. 116.

³¹ Podr. III, s. 116.

³² Podr. III, s. 116.

Zanim jednak zostaną przedstawione wyniki powyższych analiz, warto się zastanowić nad jeszcze jedną sprawą. Zmusza do tego bowiem ostatnia część cytowanego wcześniej fragmentu podręcznika:

Zwycięskie mocarstwa zapomniawszy zaś o tym, że Węgry przez tysiąc lat byli obrońcami chrześcijańskiej wiary i zachodniej kultury, wymusiły na nas taki pokój 4 czerwca 1920 w Trianon, na który nie ma wcześniej przykładu. Potwornie poćwiartowały naszą nieszczęsną ojczyznę. (...) Musieliśmy uznać w pokoju tę nieprawdę, że my byliśmy przyczyną wojny³³.

Pobrzmiwający z tekstu żal Węgrów do zwycięskich mocarstw o faworyzowanie sąsiadów i oskarżanie Ententy o niewdzięczność kłóci się nie tylko z tym, że Węgry stały w czasie wojny po przeciwnej stronie, ale i z brakiem jakichkolwiek oznak solidarności z najbardziej aktywnym w czasie wojny sprzymierzeńcem Węgier, czyli z Niemcami.

Czytelnik podręcznika, po zapoznaniu się wcześniej z rozdziałami o wojnie oraz z zacytowanym wyżej fragmentem tekstu, może zupełnie słusznie zacząć zadawać sobie pytania: Kto należał do Ententy a kto do Państw Centralnych. Węgry walczyły z Ententą czy były po przeciwnej stronie? I jaką właściwie rolę odgrywały Węgry w wojnie?

2. PIERWSZA WOJNA ŚWIATOWA

2.1. Czarno-biały obraz wojny

Wiele przemawia za tym, że jednym z dwóch podstawowych zadań opisu wojny w podręcznikach jest stworzenie czarno-białego obrazu świata. Najwyraźniej widać tę tendencję w tych fragmentach, które dotyczą przyczyn wybuchu wojny i formowania się dwóch wrogich bloków.

Autorzy podręczników, jak już wiemy, podważają warunki traktatu triańskiego twierdząc, że Węgry nie były przyczyną wojny i niesprawiedliwością jest, aby ponosiły niezasłużone konsekwencje. Kto jest więc winien wybuchu wojny i dlaczego w ogóle do niej doszło?

³³ Podr. III, s. 116.

Spiskowcy zamordowali w Sarajewie następcę tronu Franciszka Ferdynanda i jego żonę. To było bezpośrednią przyczyną wojny światowej, w której tak wiele państw wzięło udział. Ale właściwymi przyczynami rozpoczynającymi wojnę były (...) ³⁴.

Dalszy fragment cytowanego podręcznika ukazuje skomplikowane, pełne napięć wynikających z ambicji państw Ententy, stosunki między państwami europejskimi. Jak widać, autor podręcznika zwraca uwagę na to, że dużo ważniejszą przyczyną wybuchu wojny jest nie to, kto ją rozpoczął, ale to, kto do niej zmierzał. W ten właśnie sposób zainteresowanie czytelnika ma szansę przenieść się z Austro-Węgier jako odpowiedzialnego za rozpoczęcie wojny w zupełnie inne „rejon”. Podręczniki ukazują zaś cały zestaw głębokich przyczyn wybuchu wojny, lokując je poza Austro-Węgrami:

W drugiej połowie poprzedniego stulecia bowiem **Francja** znienawidziła Niemcy za odebranie jej Alzacji i Lotaryngii. **Anglia** też złościła się na Niemcy, bo były silnym konkurentem w przemyśle i handlu światowym. My **Węgrzy**, razem z **Austriakami** i **Niemcami**, nie kochaliśmy Rosji, ponieważ sprzymierzyła się z bałkańskimi Słowianami, aby odebrać nam terytorium. Serbowie, Rumuni, Czesi i Rosjanie otwarcie podburzali przeciw nam swoich rodaków mieszkających w naszej ojczyźnie. W ten sposób powstały przeciwne grupy: **trójporozumienie**, później zwane **mocarstwami centralnymi** (Niemcy, Austro-Węgry i Włochy) oraz europejskie wrogie przymierze **Ententa** (Francja, Anglia i Rosja). Wroga Ententa czekała tylko na okazję, aby rozpocząć kłótnię ³⁵.

Jak widać, państwom Ententy przypisuje się dążenie do wojny, państwa centralne zaś jawią się jako ofiara zakusów wroga. Interesujące, jak podręczniki nazywają motywacje kierujące Ententą. Są to nienawiść, zazdrość i złość. Z pewnością takie emocjonalne przyczyny trafiają wprost do chcącego zrozumieć przyczyny wojny czytelnika – ucznia. Jednak przyczyny wojny nie ograniczają się do „motywacji emocjonalnych”. Za intencjami natury emocjonalnej państw Ententy stoją realne „grzechy główne”: żądze terytorialne i finansowe.

³⁴ Podr. III, s. 111 i 112.

³⁵ Podr. V, s. 98.

Państwom centralnym przypisuje się na tym tle niewiele. Są nie tyle bierne, co nie szukają zwady, a jeśli już żywią do jakiegoś państwa niechęć, to jest to zaledwie „niekochanie” a nie „nienawiść”.

Trzeba powiedzieć, że w większości podręczników opisuje się przyczyny wybuchu wojny jako efekt negatywnych emocji. Oto kolejny przykład:

(...) właściwymi przyczynami rozpoczynającymi wojnę były: 1. Złość Francji na Niemcy za przegraną z 1871 roku i zajęcie Alzacji i Lotaryngii przez Niemcy. 2. Zazdrość Anglii, którą wzbudził ogromny rozkwit niemieckiego przemysłu. 3. Marzenia Rosji o posiadaniu Konstantynopola. Jako narzędzie w osiągnięciu tego posłużyła Serbia. Anglia, Francja i Rosja sprzymierzyły się ze sobą i czekały tylko na właściwą okazję, aby rozpocząć wojnę³⁶.

I znowu spotykamy się z tym, że to państwa Ententy dążyły do wojny, kierowane niskimi pobudkami (złością, zazdrością i chciwością). Tekst sugeruje też, że to one dążyły do konfliktu, snując intrygi i czekając tylko na właściwy moment dla dokonania prowokacji. W przeciwieństwie do nich państwa centralne wiodły spokojny żywot, rozwijały się, a do wojny nie dążyły, bo nie miały ku temu powodu.

Podobnie kwestię przyczyn wojny przedstawia inny podręcznik, z tą różnicą, że podkreśleniu podlega w nim spiskowy charakter działań Ententy:

Kiedy nasza ojczyzna podczas panowania **Franciszka Józefa I** nadrabiała w czasach pokoju stuletnie zaniedbania, właśnie wtedy nasi wrogowie w tajemnicy przygotowywali się do zniszczenia sprzymierzonych z naszą ojczyzną Niemiec. Rosja bowiem nie mogła dotrzeć do morza, ponieważ na drodze w cieśninie Bosfor stała Turcja. My zaś ze względu na Bośnię staliśmy na drodze Serbii. Francja chciała odzyskać od Niemiec Alzację. Anglia zaś obawiała się o swoją morską potęgę z powodu gwałtownie rozwijających się Niemiec. Zjednoczyli się więc przeciw nam w żądy podboju³⁷.

Powyższy cytat potwierdza wyraźnie opinię autorów o agresywnej, ekspansywnej polityce Ententy.

Istotne, choć niewielkie zmiany można zobaczyć w nowym wydaniu tego samego podręcznika. Co ciekawe, na czoło wrogich państw wysuwa

³⁶ Podr. III, s. 111 i 112.

³⁷ Podr. II, s. 107.

się Rosja. Austro-Węgry i Włochy ukazane zostały zaś nie tylko jako ewentualne ofiary rosyjskich zakusów, ale obrońcy suwerenności Bałkanów:

Żądza ekspansji terytorialnej rosyjskiego cara ukierunkowana na Bałkany stanowiła największe niebezpieczeństwo. Tej ekspansji musieliśmy sprzeciwić się my (Niemcy, nasza monarchia i Włochy) w ramach przymierza obronnego (1882 r.). Niemcom zagrażała zaś wielkim zbrojeniem Francja, która chciała odzyskać utracone Alzację i Lotaryngię. A więc dwa kraje, które kiedyś były sobie wrogie, teraz sprzymierzyły się (**Ententa**) przeciw nam (1907 r.). Do tego związku weszła też Anglia, ponieważ Niemcy zagrażały jej morskiej potędze. Zatem już od długiego czasu ludy Europy patrzyły na siebie wilkiem, kiedy pijana zwycięstwem Serbia po wojnie na Bałkanach chciała rozciągnąć panowanie na Bośnię i Dalmację, aby dotrzeć do Adriatyku.

Także w tym podręczniku powtarza się opinia, że winę za wybuch konfliktu ponoszą: Anglia, Francja i Rosja. Dodano jednak jeszcze informację, że właściwie cała Europa była nastawiona konfrontacyjnie, sugerując tym samym, że wybuch wojny był nieunikniony.

Na tle długofalowych przyczyn wojny właściwie nieważne staje się, kto *de facto* ją zaczął. Co więcej, nie jest to do końca jasne: „Uderzenie rozpoczęli Serbowie tym, że zamordowali naszego następcę tronu. Nasz król wypowiedział im wojnę, ponieważ nie chcieli ukarać mordercy”³⁸. Z powyższego wynika, że wojnę wypowiedział, co prawda, władca Austro-Węgier, ale była to tak naprawdę odpowiedź na atak, czyli obrona, na co wskazuje zresztą późniejsza wersja podręcznika:

Uderzenie rozpoczęli Serbowie tym, że zamordowali naszego następcę tronu. Nasz król wypowiedział im wojnę, ponieważ nie chcieli ukarać mordercy. Nagle w obronie Serbii wystąpiły narody Europy. Tylko Niemcy stanęły zbrojnie po naszej stronie. Włoski sprzymierzeniec nas zawiódł, co więcej, po roku nas napadł. Bułgarzy i Turcy stanęli zbrojnie po naszej stronie później. Po stronie wroga opowiedziały się: Rumunia, której obiecano Siedmiogród, Japonia i Stany Zjednoczone z chciwości, by móc handlować bronią, a inne państwa z przymusu. W sąsiedztwie tylko Holandia i Szwajcaria zostały neutralne³⁹.

³⁸ Podr. II, s. 107.

³⁹ Podr. II, s. 107.

*Dalsza część książki dostępna w wersji
pełnej.*

