

MOTYWACJE I PREFERENCJE CZYTELNICZE W EDUKACJI HISTORYCZNEJ

ANDRZEJ STEPNIK

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Poland)

PIOTR MAZUR

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie (Poland)

ABSTRACT: *Reading, which is the practice of transferring knowledge through printed word, has never been very popular in Poland. At the root of this situation there laid state as well as peasant and proletarian character of the basic social classes in the past. Further retreat from the books was caused by the development of new media an consumption. Regardless of this, literature had developed the basic canons of values that for centuries have been and still are the basic of general education and culture. The book remains the primary medium of dealing with the past in historical education. The main motives for reading are: scientific (cognitive) and utilitarian (practical) reasons. The first of these relate to the world of scholars, the second shall be extended to all social circles. These include educational, technological, political, cultural, compensational, personal, artistic, ludic and many other motives. A large part of the modern readers use new carriers of the culture of language. They use the digital record. This helps to extend the reach of content and ideas created on the basis of literature. This causes that the alarming diagnosis and visions of readership should be judged with greater serenity and distance.*

KEY WORDS: *reading, book, education, history*

Pomimo zwrotu multimedialnego, jaki już dokonał się w przestrzeni kultury nowoczesnej, w edukacji historycznej książka ciągle pozostaje jednym z najważniejszych mediów pozwalających na obcowanie z przeszłością. Jest to fakt potwierdzony przez poważne badania, dlatego też nie będziemy wdawać się w rozważania o wyższości druku nad przekazem audio-wideo i odwrotnie. Nie będziemy też demonizować danych, które mówią, że we współczesnym społeczeństwie polskim aż 63,1% Polaków deklaruje, że w 2015 r. nie przeczytało żadnej książki, a 14% z nich w ogóle nie czyta¹. Pod tym względem nigdy nie było dobrze. Dość powiedzieć, że do XIX w. niemal 80% polskiego społeczeństwa stanowili niepiśmienni chłopcy i nastawione praktycznie wobec życia mieszczaństwo. Pozwała to wyobrazić sobie wąski krąg oddziaływania książki w okresie staropolskim i pozaborowym. Sytuacja poprawiła się po I, a zwłaszcza po II wojnie światowej. Pierwsze wiarygodne dane na ten temat przyniósł jednak dopiero rok 1967. Z sondażu OBOB wynikało, że książki czyta 57% ludności miast i 52% ludności wsi². Z badań przeprowadzonych w 1972 r. można było się

¹ Dane te udostępniła Biblioteka Narodowa w Warszawie: <http://www.rp.pl/Społeczenstwo/160319629-Tylko-co-trzeci-Polak-przeczytal-jedna-ksiazke.html> (dostęp: 17.03 2016).

² J. Kądziałski, *Ile i co czytamy?*, „Kultura” 1967, nr 50.

dowiedzieć, że swój pozytywny stosunek do słowa pisanego wyrażało ponad 60% Polaków, choć aktywne czytanie zadeklarowało tylko 13%³. W roku 1985 wskaźnik ten kształtował się bardzo podobnie⁴. Na przełomie XX i XXI w. książką interesowało się nadal blisko 60% populacji, a w 2008 r. – tylko 40%⁵. Istotny spadek nastąpił więc dekadę temu.

Mimo utrzymywania się niskich wskaźników czytelnictwa książek można zaryzykować twierdzenie, że koniec epoki Gutenberga to ciągle pieśń przyszłości. Książka nadal jest symbolem mądrości, celebracji, przedmiotem obrotu i zysku. Brzmi to nieprawdopodobnie, ale obecnie z czytelnictwem jest lepiej nawet niż w tragicznej dla Polaków połowie XIX w., kiedy to słowo pisane było wynoszone na piedestał, a książki ważyły „na świadomości narodu, na jego kulturze politycznej”⁶. Były to czasy, kiedy ludzie pióra uosabiali wiedzę, a książka stawała się trybuną życia narodowego. Jak napisały Maria Janion i Maria Żmigrodzka „Niektórzy nawet sądzili, że zastępowała państwo”⁷. Przypomnijmy raz jeszcze, że w owym czasie dostęp do książki miała tylko zdecydowana mniejszość społeczeństwa. Większość ludzi zaznajamiała się z historią głównie za pośrednictwem tradycji ustnej, podczas kazań w kościele, obchodów rocznicowych, manifestacji patriotycznych, przedstawień objazdowych trup teatralnych czy śpiewania specjalnie ułożonych pieśni przy codziennych czynnościach domowych⁸. Jest w tym pewna analogia do czasów współczesnych, w których to czytelnicy z bibliotek przenieśli się przed ekrany komputerów czy w świat audiobooków, w którym słowo nadal jest podstawą przekazu informacyjnego. Książka jest więc silnie związana z werbalnym typem kultury i dociera do swego odbiorcy również kanałami pośrednimi⁹.

Czytelnictwo książek historycznych (bądź jego formy zastępcze) jest nadal elementem kultury ogólnej¹⁰. Kształtuje się pod wpływem wcześniejszych działań socjalizacyjnych. Można je traktować jako rodzaj uczestnictwa w procesie społecznej komunikacji historycznej, w którym książka jest poważnym narzędziem formacyjnym. Kwestię tę rozwija Iwona

³ V.: E. i E. Wnuk-Lipińscy, *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*, Warszawa 1975.

⁴ Cf. S. Siekierski, *Książka literacka. Potrzeby społeczne i ich realizacja w latach 1944-1986*, Warszawa 1992, s. 256.

⁵ Cf. <http://angelus.com.pl/2016/03/stan-czytelnictwa-w-polsce-2015-r/> (dostęp: 19.04.2016).

⁶ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i historia*, Warszawa 1978, s. 5; Cf. ead., *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Gdańsk 2004, s. 23.

⁷ M. Janion, M. Żmigrodzka, op. cit., s.17.

⁸ Rolę takiego medium pełniło dzieło J.U. Niemcewicza, *Śpiewy historyczne, z muzyką i rycinami*, Warszawa 1816, wyd. 2, Warszawa 1818; id, z uwagami Joachima Lelewela, Kraków 1835.

⁹ Cf. K. Głombowski, *Książka w procesie komunikacji społecznej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 23; A. Kłosowska, *Przedmowa*, in: *Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowania zjawisk odbioru*, ed. B. Sułkowski, Warszawa 1972, s. 5-14.

¹⁰ Cf. A. Zielecki, *Czytelnictwo książek historycznych*, in: *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, ed. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 39-40.

Morawska. Według popularyzowanej przez lubelską polonistkę „etyki czytania” aktywna lektura może być traktowana jako:

- „jedno z podstawowych «ćwiczeń estetycznych», które przygotowują na współlistnienie i dialog z realnym światem odmienności i różnorodności innych ludzi;
- niezbywalna część ludzkiej egzystencji, jedna z ważniejszych potrzeb człowieka;
- podstawa interpretacyjna, stanowisko drugiego Ja w obecnym tekście, tzw. «moment etyczny w postępowaniu czytelniczym». (...) Oznacza to zwiększone uwrażliwienie na różnicę, na współobecność, na zachowanie odpowiedzialności i tolerancji;
- wyzwanie do uaktywniania własnego głosu w procesie odczytywania [historycznego przekazu – P.M., A.S.], tzn. konstruowania sensów i znaczeń odnajdowanych w tekście;
- sytuacja sprzyjająca tworzeniu «wspólnot interpretacyjnych», które (...) wyposażone są w coś, co można by nazwać zbiorową mądrością, tj. wyobrażeniem dotyczącym tego, co jest w życiu ważne, godne, wartościowe, co warto chronić, ku czemu się skłaniać, o co zabiegać (...). Wartości te tworzą pewną strukturę, ta zaś (...) nie jest jednakże abstrakcyjna i niezależna, lecz społeczna, tworzy «stabilizujący kontekst» dla tego, co mówimy i jak postrzegamy rzeczywistość;
- doświadczenie wzmacniające naszą indywidualność, ale też wspólnotowość, pozwalające na twórcze bycie z samym sobą bez doznawania poczucia samotności – dzięki Innym obecnym w lekturze;
- swoiste praktykowanie inności, które wiąże z umiejętnością wczuwania się w sytuacje postaci fikcyjnych, ich refleksje, przeżycia, dylematy itd.;
- odpowiedzialność za Innego, którym jest literatura (...);
- motywacja do szukania związków między realnym życiem a treścią lektury;
- inspiracja do budowania modelu «dobrego życia» itd.»¹¹.

Czynniki te budują **kulturę czytelniczą**, na którą składają się m.in.: wrażliwość, motywacje, możliwości, nawyki i kompetencje, umożliwiające człowiekowi wykorzystanie przekazów piśmienniczych dla zaspokojenia określonych potrzeb kulturowych¹². Książka

¹¹ I. Morawska, *Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej*, in: *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, ed. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Gdańsk 2012, s. 196-197. Cf. M. Dąbrowski, *Projekt krytyki etycznej. Studia i szkice literackie*, Kraków 2015; S. Fish, *Interpretacja, retoryka, polityka: eseje wybrane*, Kraków 2002.

¹² Cf. J. Andrzejewska, *Wzorzec kultury czytelniczej ucznia jako program edukacji czytelniczej*, „Biblioteka w Szkole” 1995, nr 6.

pomaga swym czytelnikom odnaleźć drogę „do czerpania przyjemności ze spotkań z literaturą poprzez poznawanie (testowanie, «smakowanie») wraz z nim różnych praktyk czytania, począwszy od lektury «biernego czytelnika», który tylko pochłania historię i delectuje się słowem; poprzez historycznoliterackie poszukiwania, mogące przybrać oblicze fascynujących śledztw literackich, penetracji źródeł, kontekstów, dialogów intertekstualnych; poprzez hermeneutyczne odkrywanie sensów ważnych «tu i teraz» dla każdego czytelnika; bądź też przez dekonstrukcyjny bunt przeciwko «kanonicznym» interpretacjom znawców i podjęcie próby «pisanio-czytania» opowieści na nowo, aż po wzbogacenie potencjalnych możliwości dzieła w generowaniu znaczeń przez otwarcie się na zróżnicowane konteksty kulturowe»¹³.

Różne bywają motywy odwoływania się do kultury słowa pisanego. Ogólnie rzecz biorąc, są to: potrzeby i kapitał kulturowy czytelnika, aura i presja społeczna, utrwalone konwencje, przymus instytucjonalny oraz wpływ osób trzecich¹⁴. Janusz Andukowicz wymienia wśród nich pobudki: emocjonalne, poznawcze, rozwojowe, prestiżowe, zastępcze i rozrywkowe¹⁵. Stanisław Siekierski wyróżnia motywy filozoficzno-społeczne, instrumentalno-wychowawcze, estetyczno-kontemplacyjne, emocjonalne, werystyczne oraz poznawcze¹⁶. Z kolei Wilburn Schramm w katalogu motywacji czytelniczych wymienia: nawyk, relaks, poczucie wewnętrznego bezpieczeństwa, doświadczenie zastępcze, substytut konfliktów społecznych, przeżycia estetyczne, prestiż, poradnictwo, wzbogacanie światopoglądu oraz pomoc w objaśnianiu informacji¹⁷. Jeszcze szerszą perspektywę widzenia tych spraw zaproponował Janusz Sławiński. Wskazuje on na: „1) funkcję filozoficzno-społeczną, która umożliwi konfrontację warstwy ideologicznej prezentowanej przez postaci świata przedstawianego i samego świata przedstawionego ze światopoglądem odbiorcy; 2) funkcję estetyczną, kiedy w czasie lektury odbiorca dostrzega formalne cechy dzieła, stanowiącego istotę jego literackości (w przeciwieństwie do przekazów czysto informacyjnych, dokumentalnych); 3) funkcję wychowawczą, kiedy dzieło nastawione jest na oddziaływanie na zachowania i świadomość etyczną lub emocjonalną czytelnika; 4) funkcję poznawczą, w której dzieło literackie dzieli z innymi przekazami informacyjnymi, zachowując jednocześnie przewagę cechy fabularyzacji, mimo jednoczesnej funkcji mimetycznej (na przykład opisy

¹³ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 367.

¹⁴ Cf. L. Stętkiewicz, *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę, Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze*, Toruń 2011, s. 228-251.

¹⁵ Cf. J. Andukowicz, *Teoretyczne i metodologiczne problemy badań czytelnictwa*, in: *Książka i biblioteka o społeczeństwie*, ed. W. Adamiec, Warszawa 1982, s. 45.

¹⁶ Cf. S. Siekierski, *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa 2000, s. 47.

¹⁷ Cf. K. Kraśniewska, *Czytelnictwo kobiet*, Warszawa 1973, s. 84-85.

otoczenia lub wydarzeń rzeczywistych w książkach przygodowych lub w romansach historycznych; 5) funkcję emocjonalną, polegającą na budzeniu zaangażowania i zaspokojeniu potrzeb uczuciowych poprzez wartości prezentowane w dziele; 6) funkcję werystyczną, polegającą na dostarczaniu przez dzieła weryfikowalnej wiedzy o świecie rzeczywistym; 7) funkcję rozrywkową, motywowana przez potrzeby ludyczne i relaksacyjne, i wreszcie 8) funkcję substytutywną¹⁸. Tę ostatnią funkcję zauważał wcześniej także Stanisław Ossowski, który widział w niej źródło specyficznych stosunków społecznych. Wszyscy wyżej wymienieni autorzy podkreślali, że czytelnictwo stanie się sensownym wyborem, jeśli oczekiwany wysiłek włożony w lekturę odpowiadał będzie uzyskanej w procesie czytania satysfakcji. Zauważali, że umiejętność czytania to szósty zmysł człowieka¹⁹.

Na tak czy inaczej formułowane motywacje czytelnicze mają wpływ liczne okoliczności praktyczne. Znajduje to szczególne odbicie w badaniach Lucyny Stetkiewicz, która odnosząc się do próby 1525 osób, odnotowała, że 1004 z nich nie zdradzało chęci poszukiwania książek²⁰. 521 czyniło to z następujących powodów:

- osobiste zainteresowania i upodobania – 168,
- przymus szkolny, zawodowy – 116,
- potrzeby praktyczne (np. poradnictwo) – 91,
- prezenty dla rodziny – 60,
- prezenty dla osób spoza rodziny – 21,
- chęć posiadania książek na własność – 52,
- nawyki kulturowe – książka powinna być w domu – 3,
- reklama – 25,
- chęć porównania z adaptacjami filmowymi – 6,
- inne – 6,
- brak danych 4²¹.

Wszystkie wyżej wymienione czynniki decydują z kolei o sposobie odbierania tekstu, jako że „kiedy czyta się książkę, czyta się ją, jak się chce, czyta się z niej, a raczej w niej, co się chce. Książka pozostawia wszystko twórczej wyobraźni”²². Wspomnianą tu koncepcję

¹⁸ J. Sławiński, *Socjologia literatury*, in: *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988, s. 100-104.

¹⁹ Cf. I. Moszczeńska, *Źródło siły i szczęścia*, Warszawa 1927, s. 42.

²⁰ Cf. ibidem, s. 234.

²¹ Ibidem.

²² M. Brahmer, *Anatol France i książka*, Kraków 1925, s. 7.

dialogowości rozwinął Michał Bachtin²³. Towarzyszą temu zawsze określone zainteresowania, oczekiwania i zachowania czytelnicze. Kształtują się one wokół trwałej skłonności do czytania, przekonania o płynących z tego korzyściach oraz odczuwaniem przyjemności z obcowania z książką.

W przypadku edukacji historycznej możemy mówić o dwóch głównych grupach czynników motywujących do czytania²⁴. Mają one charakter naukowy (poznawczy) i utylitarny (praktyczny). Są świadectwem kultury historycznej swoich reprezentantów. Ich motywacje czytelnicze zależne są od tego, jakie miejsce zajmują oni w społecznej komunikacji historycznej. Co innego bowiem interesuje naukowca (badacza), co innego popularyzatora (np. nauczyciela), a co innego konsumenta wiedzy o przeszłości (np. ucznia, widza, czytelnika prac popularnonaukowych). Podmioty te dzieli stosunek do określonej wiedzy, łączy zaś wspólnota zainteresowań, która wynika być może z tego, że – jak zauważył psycholog, Jarome Bruner – wszyscy posiadamy genetyczne uwarunkowania do rozumienia historii i poszukiwania ich w naszym otoczeniu²⁵.

Motywacje naukowe dominują w aktywności czytelniczej niewielkiej grupy osób. Na ogół tworzą ją ludzie związani z instytucjami lub przedsięwzięciami badawczymi. W procesie społecznej komunikacji historycznej spełniają oni funkcje twórców. Kierują nimi przesłanki ściśle poznawcze, czasem połączone z poczuciem misji. Czysta wiedza jest już dla nich wartością samą w sobie. Oczywiście badacze podchodzą do historii z różnych perspektyw. Dla antropologa najbardziej interesująca jest sfera typowych dla człowieka struktur myślowych. Socjologa zajmują przede wszystkim prawa i mechanizmy wspólnotowe lub charakterystyczna dla nich pamięć zbiorowa. Prawnik poszukuje źródeł rozmaitych rozwiązań prawnych, a ekonomista – doświadczeń w sferze produkcji i wymiany. Uczni najczęściej zajmują się zatem rozważaniem teorii, ustalaniem genezy, odkrywaniem i wprowadzaniem do obiegu naukowego nowych źródeł oraz wzbogacaniem innych nauk o doświadczenie przeszłości²⁶.

Motywy praktyczne pojawiają się najczęściej w środowiskach ludzi funkcjonujących poza światem badań naukowych. W społecznej komunikacji historycznej pełnią oni rolę popularyzatorów i odbiorców wiedzy o przeszłości. Kierują nimi przede wszystkim motyw,

²³ Cf. P. de Man, *Dialog i dialogowość*, in: *Ja – Inny. Wokół Bachtina. Antologia*, ed. D. Ulicka, t. 2, Kraków 2009, s. 409-417; F. Loriggio, *Umysł jako dialog: krąg Bachtina i psychologia pragmatyzmu*, in: *ibid.*, s. 419-434.

²⁴ Najszerzej o tym pisał J. Maternicki, *Motywy zainteresowań historycznych*, in: *id.*, *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1990, s. 27-47; Cf. A. Górycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989; J. Maternicki, A. Zielecki, *Cele i treści kształcenia historycznego*, Rzeszów 1996; J. Gąsowski, *Motywy zainteresowań historycznych*, in: *op. cit.*, s. 199-200.

²⁵ Cf. J.S. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 3-17.

²⁶ Cf. J. Maternicki, *Motywy zainteresowań historycznych*, in: *id.*, *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1990, s. 29-31.

edukacyjne, technologiczne, polityczne, kulturologiczne, kompensacyjne, osobiste, artystyczne, ludyczne i inne. W przypadku takich osób czasem miewany do czynienia z instrumentalnym wykorzystywaniem historii. W szczególności dotyczy do sytuacji, w których toczy się spór o pamięć²⁷. Wpływa to zasadniczo na „dobór faktów, nierzadko na ich wyjaśnianie i ocenę. Historia praktyczna nie musi być jednak historią fałszywą, może nawet operować faktami naukowo stwierdzonymi, a nawet inspirować poważne badania historyczne”²⁸. Wymaga jednak uważnej kontroli nad pragmatycznymi ofertami i ocenami. W innym przypadku będziemy mieć do czynienia z fałszowaniem historii, propagandą albo tworzeniem lub powielaniem mitów stereotypów²⁹.

Motywy edukacyjne. Niewątpliwie, jednym z najważniejszych powodów sięgania po lekturę historyczną są potrzeby edukacyjne z właściwym jej kontekstem poznawczym, kształcącym i wychowawczym. Narracje odgrywają bowiem istotną rolę w funkcjonowaniu poznawczym człowieka. Są jedną z podstawowych form odbierania, przeżywania i porządkowania otaczającej nas rzeczywistości.

Motywy poznawcze zostały wspomniane już wcześniej. W perspektywie edukacyjnej nie oznaczają one jednak dążenia wprost do prawdy i odkrywania nowej wiedzy. Uczniowie, będąc konsumentami wiedzy konstruowanej przez badaczy i uprzywilejowanej przez popularyzatorów, otrzymują podstawowe wiadomości o przeszłości, by w oparciu o nie zaspokajać ciekawość, ćwiczyć pamięć, uczyć się myślenia, szukać analogii, budować własną tożsamość, wyrabiać odpowiednie nawyki potrzebne w pracy umysłowej oraz umiejętność samokształcenia się³⁰. Dla rozróżnienia znaczeń poznania w tym przypadku można więc mówić o odniesieniach rzeczowych.

Edukacja historyczna ma charakter permanentny (historii uczymy się przez całe życie) i polega na nieustannym uzupełnianiu oraz aktualizowaniu posiadanej już wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Poszerza to ogląd współczesnych zjawisk politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Te nierozzerwalne ze sobą przestrzenie rzeczywistości często nakładają się na siebie. Jest to naturalne, rzeczywistość nie dzieli się przecież na „dawniej” i „dzisiaj”. „Dziś” jest przedłużeniem „wczoraj” i wstępem do „jutra”. Historycy doskonale to rozumieją i rozwijają ten wątek w swoich narracjach. Taka perspektywa

²⁷ Cf. M. Wójcicka, *Pamięć zbiorowa a tekst ustny*, Lublin 2014, s. 17-56; D. Staszczuk, A. Stępnik, *Pamięć i miejsca pamięci w dydaktyce historii*, in: *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, ed. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015, s. 171-188.

²⁸ J. Maternicki, op. cit., s. 31.

²⁹ Cf. A. Stępnik, *Mity w wiązaniu narracji historycznej*, „Klio”, t. 34, 2015, nr 3, s. 3-23.

³⁰ Cf. J. Maternicki, *Literatura popularnonaukowa w nauczaniu historii*, Warszawa 1968, s. 98.

czyni je bardziej logicznymi i ciekawszymi. Uczy czytelnika lepiej rozumieć teraźniejszość i projektować przyszłość. Jednocześnie sytuuje go w przestrzeni historycznej, poza własnym życiem, czyniąc go jej dumnym podmiotem. Potrzeba aktualizacji wiedzy historycznej może być wskaźnikiem osiągniętej już samodzielności i autonomii ucznia. Z takim przypadkiem mamy do czynienia wtedy, gdy młody czytelnik chce samodzielnie skonfrontować się z wiedzą, której wcześniej dostarczyli mu inni. Tak motywowane czytelnictwo uświadamia własne zaniedbania poznawcze i wymusza kolejne lektury³¹. Nauczyciele i edukatorzy „starający się odpowiedzieć na pytanie, «co autor wyrażał» w swoim dziele, stale podpowiadają lub narzucają własną wizję konkretnych kreacji lub idei twórcy. O ile młodzież ucząca się zmuszana jest do przyjmowania takich wykładni, o tyle odbiorcy czytający spontanicznie takich wykładni nie znają, najczęściej nie biorą ich pod uwagę, nie tylko podczas czytania, ale także werbalizowania swoich doznań. Aktualizują dzieło na poziomie swoich kompetencji, które mogą być kształtowane pod wpływem konwersacji, nauki szkolnej, samokształcenia, wiedzy potocznej, lub też wynikają z ich wartości estetycznej i społecznej. Najczęściej mamy do czynienia z wieloma źródłami kształtującymi kompetencje. Poziom wiedzy historycznej przydatnej do właściwego odczytania dzieła jest niezwykle zróżnicowany”³². Niebagatelne znaczenie ma to, w jakiej sytuacji czytelnik się znajdował lub znajduje. Liczą się też jego aspiracje. Czytelnicy spontaniczni, w większości traktują swoje lektury przede wszystkim jako źródło wiedzy. Nierzadko nie rozróżniają prawdy od fikcji³³. Piśmiennictwo jest bowiem autorską refleksją nad historią, której przecież fizycznie nie ma. To jednak w niewielkim stopniu interesuje miłośników książki.

Nadzwyczaj istotnym wsparciem dla edukacji historycznej jest motywacja wychowawcza. W świecie nauczycieli nierzadko mówi się, że historii uczymy głównie po to, by wychowywać. Przedmiot ten ma bowiem poważne walory socjalizacyjne. Efektywnie oddziałuje na postawy i zachowania życiowe. Jest swego rodzaju szkołą moralności. Nie bez racji od 400 lat powtarzamy za Janem Zamoyskim, że „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Ma też rację J. Maternicki pisząc, że „Zapoznając młodzież z tradycjami polskiego życia narodowego, po części także państwowego, wiążąc ją uczuciowo z bohaterami narodowymi, budząc dumę chwalebnych czynów i osiągnięć Polaków, nawet wspominając czasy nieszczęść narodowych – tworzymy więzi duchowe zespalające młode pokolenie z całą

³¹ Cf. T. Sławek, *Niewiele więcej. O powadze czytania*, in: *Czytanie ma sens*, ed. M. Staniszewski, Poznań 2012, s. 24.

³² S. Siekierski, op. cit., s. 8-9.

³³ Cf. B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowania zjawiska odbioru*, przedm. A. Kłoskowska, Warszawa 1972, s. 124.

wspólnotą narodową”³⁴. Tak jest, ale wcześniej więzi te trzeba zharmonizować z wymogami współczesnego świata, takimi jak: kompetencje do komunikacji międzykulturowej, interpretacji dziedzictwa, poszanowanie praw człowieka itp.³⁵. Literatura historyczna pokazuje jak żyć sensownie, godnie i szczęśliwie. Wartości (np. prawda, wolność, dobro, piękno, honor, prawość) czyni dobrami społecznymi.

Historia jest także wdzięcznym polem do rozwijania intelektu. Jak pisał Claude Lévi-Strauss – jest nauką o działaniu³⁶. Z drugiej strony myślenie historyczne to najbardziej abstrakcyjny i skomplikowany rodzaj ludzkiej aktywności umysłowej³⁷. Kształtuje się on w dużej mierze w oparciu o własną lekturę młodego człowieka. Ta dostarcza zróżnicowanych form myślenia. Buduje przestrzeń wyobraźni. Pomaga ćwiczyć się w wyrażaniu i opowiadaniu świata. Rozwija dociekliwość i krytycyzm. Uczy budowania i rozumienia metafor, które wyrażają „ruch znaczeń, rodzący nowy sens i niedający się w pełni przetłumaczyć na język dosłowności i konkretności”³⁸. Jest najlepszym programem symulacyjnym do trenowania wyobraźni, mowy i myślenia³⁹. „Kto czyta, przekłada myśli drugiego człowieka na własny sposób rozumienia: dodaje obce doświadczenia do swoich i przejmuje je jako własne. Ożywia i wzbogaca przemianę własnej materii duchowej”⁴⁰. Czytanie jest więc dialogiem między czytającym a piszącym. Odbywa się on także w przestrzeni, której w tekście często nie ma⁴¹. Bez literatury nie ma więc myślenia o tożsamości i tzw. światach możliwych.

W tej przestrzeni historycy mają wiele do zaoferowania młodym czytelnikom. Można powiedzieć, że opracowania szkolne wyodrębniły się już w odrębny gatunek historiograficzny. Tworzą je podręczniki, wypisy źródłowe, kompendia, słowniki, atlasy itd. Mają one rozpoznawalną strukturę treści. Silnie oddziałują na świadomość, postawy i zachowania dzieci i młodzieży. Podobne funkcje spełniają prace zaliczane do literatury popularnonaukowej. Pod tym pojęciem rozumiemy „taki gatunek pisarstwa, którego głównym celem jest

³⁴ J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 34-35.

³⁵ Cf. J. Maternicki, op. cit., s. 16-17; I. Morawska, *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, in: *Dialog kultur w edukacji*, ed. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009, s. 93-102.

³⁶ Cf. C. Lévi-Strauss, *Myśl nieoswojona*, wyd. I, Warszawa 1967; P. Mazur, A. Stępnik, *Edukacja regionalna i patriotyczna w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 15-16, s. 14-23.

³⁷ Cf. W. Wrzosek, *O myśleniu historycznym*, Poznań, 2009; *Myślenie historyczne*, ed. R. Traba, H. Thünemann, cz. I-II, Poznań 2015.

³⁸ D.H. Tokaj, *Czytanie metafory – czytanie metaforą*, in: *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, ed. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Gdańsk 2012, s. 112-113; Cf. T. Sławek, *Niewiele więcej. O powadze czytania*, in: op. cit., s. 41; A. Plencler, *Siła narracji*, in: ibid., s. 106.

³⁹ Cf. R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.

⁴⁰ K. Dedecius, *Książka jako wola i wyobrażenie*, Toruń 1995, s. 25.

⁴¹ Cf. M. Błaszak, *Wartości książki, czyli o tym, czego w tekście nie ma*, in: op. cit., s. 87.

upowszechnianie osiągnięć nauki historycznej, zarówno od strony naukowej wiedzy o przeszłości, jak również metod badawczych historii. Literatura popularnonaukowa opiera się na naukowej rekonstrukcji przeszłości i metodologii historii. Niektóre prace popularnonaukowe wnoszą do nauki cenne ustalenia i hipotezy, na ogół jednak nie dają nowych rozwiązań problemów poruszanych w nauce. Nie wymagamy od autora pracy popularnonaukowej, aby «posuwał wiedzę naprzód». Jego zadanie jest inne. Ma ją wyłożyć laikom w sposób rzetelny, ale zarazem dostępny i atrakcyjny. (...) Rzetelność, przystępność i atrakcyjność to główne cechy literatury popularnonaukowej⁴². Tego rodzaju publikacje propagują najnowsze osiągnięcia naukowe, dostarczają pojęć potrzebnych do określenia złożoności świata (porządkują rzeczywistość), wskazują związki historii z teraźniejszością, przyczyniają się do poszerzania wiedzy, ukierunkowują zainteresowania, tworzą fundamenty postaw światopoglądowych, ulepszają myślenie i możliwości komunikacyjne⁴³.

Motywy kulturologiczne. Poważny związek z edukacją historyczną mają kulturologiczne motywacje czytelnicze. Ich efektem jest poszukiwanie, pielęgnowanie lub twórcze rozwijanie pożądanego w określonym czasie i środowisku modelu kultury. Z historii próbuje się „odzyskać” i wypromować te wartości i symbole, które mogłyby wzbogacić duchowo życie ludzi współczesnych⁴⁴. Tak motywowani historycy chętnie odwołują się do tradycji, którą uważają za ogniwo pośredniczące między przeszłością i teraźniejszością oraz wspólnotami żyjącymi w różnych epokach. Za najważniejsze medium pośredniczące między tymi światami uważają książkę, która – jak pisze Janusz Dunin – jest predysponowana do przechowywania „ulubionych przez czytelnika toposów i wtedy ulubione publikacje są czytane po wielokroć, poruszają struny osobiste, społeczne lub narodowe. Jest to więc «dzieło sztuki» będące komunikatem i kontaktem, w którym czytelnik wschodzi w wirtualny kontakt psychiczny z autorem i innymi czytelnikami, wymienia z nimi czasem też oczywiste refleksje, wchodzi w spór⁴⁵ i kompromis.

Podobnego rodzaju motywacje czytelnicze dzieł historycznych nazywane są czasem antropologicznymi. Mamy z nimi do czynienia wówczas, gdy „ktoś sięga do przeszłości, aby wyjaśnić sobie problemy ludzkiej egzystencji, poznać naturę i ukryte motywacje zachowania człowieka, świat jego wartości. Historia ma tu być swoistym weryfikatorem takich pojęć, jak: szczęście, godność, miłość, lojalność, obowiązek, poświęcenie, honor itp. Szczególną wagę dla

⁴² J. Maternicki, *op. cit.*, s. 10.

⁴³ Cf. M. Kątny, *Literatura popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1998, s. 13; J. Paclawski, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1977, s. 49.

⁴⁴ Cf. H.-I. Marrou, *O poznaniu historycznym*, przeł. H. Łaskiewicz, Kęty 2011, s. 233.

⁴⁵ J. Dunin, *Książka na miarę człowieka*, Łódź 1989, s. 15.

ludzi patrzących na przeszłość w sposób «antropologiczny» mają opowieści o życiu i czynach wybitnych jednostek. Poszukuje się w nich pewnych pierwiastków stałych, wyjaśniających tajemnice powodzenia i granice ludzkich możliwości⁴⁶. Zdobywa się świadomość znaczenia kategorii „pomiędzy”.

Tak rozumiana historia jest nie tylko przedmiotem poznania, ale i materią formacyjną. Inicjuje ona w twórczy dialog z dziedzictwem ludzkości⁴⁷. Próbuje wydobyć z przeszłości te elementy, które są nieuchwytne codziennej obserwacji, ale mają budujący walor kulturowy. Rewitalizując je, historiografia wkiła je nierzadko w kontrowersję „swój” i „obcy”⁴⁸. Nie musi to jednak oznaczać dychotomiczności przekazu. Jeśli bowiem „traktujemy z szacunkiem siebie i innych, wówczas jesteśmy uczciwi, odpowiedzialni, odważni w wypowiedaniu swego zdania i bronimy swoich lub cudzych racji oraz praw, dbamy o własny rozwój, unikamy zachowań szkodliwych, pokojowo odnosimy się do otaczającego nas świata, jesteśmy sprawiedliwi, pielęgnujemy przyjaźń i miłość, jesteśmy solidarni. I przeciwnie – łamanie wartości moralnych, takich jak: uczciwość, odpowiedzialność, sprawiedliwość, samodyscyplina itd. świadczy o braku szacunku dla siebie i innych. Przestrzeganie wartości moralnych jest gwarancją naszego dobrego samopoczucia moralnego i lepszej jakości życia zarówno naszego jak i całej zbiorowości ludzkiej”⁴⁹. Dobrym tego przykładem są książki Józefa Czapskiego, których siłą jest przesłanie etyczne, które manifestuje się nieustannie „w aktach tolerancji, w wysiłku rozumienia bliźniego, w potrzebie wierności, w hierarchizowaniu wartości. Czapski jest moralistą mimo woli, pisarzem, który sprawia wrażenie, jakby podejmował decyzje odruchowo, bezwiednie, sercem tylko”⁵⁰. Dzięki takim narracjom literatura inicjuje liczne procesy kulturotwórcze. Pozwala zrozumieć, co nas łączy z całym rodzajem ludzkim.

Motywy „technologiczne”. Część historyków sądzi, że „historia się powtarza” bądź „kołem się toczy”. Historię traktuje jak swego rodzaju „nauczycielkę życia”, a siebie jak jej „usta”. Takie osoby uważają się zwykle za depozytariuszy doświadczenia dziejowego, tradycji narodowej, administratorów zbiorowej mądrości, dobrych praktyk i modeli. W większym lub mniejszym stopniu sterują nimi motywacje – użyjmy tu nomenklatury Jerzego Maternickiego – „technologiczne”. Polegają one na wyszukiwaniu w przeszłości wzorców, które mogłyby

⁴⁶ J. Maternicki, op. cit., s. 42-43.

⁴⁷ Cf. S. Obirek, *Lektura przemieniająca*, in: op. cit., s. 63.

⁴⁸ Pisałem o tym w szkicach: „Swój” i „obcy” w polskiej myśli historycznej – problemy teoretyczne, in: *Historia – Mentalność – Tożsamość. Miejsce i rola historii oraz historyków w życiu narodu polskiego i ukraińskiego w XIX i XX wieku*, ed. J. Pisulińska, P. Sierżęga, wstępem opatrzył J. Maternicki, Rzeszów 2008, s. 33-43; *Aksjologiczny wymiar antynomii swój-obcy. Uwagi historyka*, in: *O wartościach i wartościowaniu. Historia – Literatura – Edukacja*, ed. M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm 2012, s. 116-129.

⁴⁹ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2014, s. 231-232.

⁵⁰ J. Zieliński, *Po co pisać*, in: *Czytając*, ed. J. Czapski, Kraków 1990, s. 9.

znaleźć zastosowanie w rozwiązywaniu dzisiejszych problemów indywidualnych i zbiorowych⁵¹. W tym kręgu pozostają zwolennicy sojuszu tronu i ołtarza, admiratorzy mocarstwowej Polski „jagiellońskiej”, dwuizbowego parlamentu, teorii „dwóch wrogów”, socjalistycznego egalitaryzmu, totalitarnego „porządku”, trójstopniowego systemu oświaty itp. Popularyzowana przez nich tematyka oscyluje wokół znanych z lat minionych wzorców i modeli praktycznych. Wyłowione z historii rozwiązania bywają symbolami dobrej jakości i stałości. Niekiedy jest to tylko materiał do przemyśleń.

Ze zjawiskiem tym często mamy do czynienia w polityce i stanowieniu prawa. Dziedzina ta hojnie czerpie z doświadczenia dziejowego, gdyż wielu polityków jest z wykształcenia historykami (m.in. Bogdan Borusewicz, Antoni Macierewicz, Bronisław Komorowski, Aleksander Kwaśniewski, Donald Tusk) lub podejmowało studia historyczne, by doskonalić się w polityce lub sztuce wojennej (np. Jerzy Giedroyc, Józef Piłsudski, Marian Kukiel, Waław Tokarz). Przypominają o tym ostatnie dyskusje o pamięci, symbolach narodowych, geopolityce, reformach ustrojowych, oświatowych itd.

Odwołania „technologiczne” znajdują nieustająco swoich zwolenników mimo fali krytyki, jakie wywołuje ten sposób myślenia. Niekiedy przyjmuje ona postać ekstremalną. Francuski humanista, Paul Valéry, stwierdził już w 1931 r., że „Historia jest najniebezpieczniejszym wytworem, jaki wyprodukowała chemia intelektu. Jej właściwości są dobrze znane. Ona to sprawiła marzenia, ona upaja ludy, tworzy im fałszywe pamiętki, przecenia nad miarę złudzenia, rozdrapuje stare rany, nęka w chwilach wytchnienia, wiedzie do obłądki wielkości lub do manii prześladowczej i czyni narody zgorzkniałymi, nieznośnymi, próżnymi. Historia potwierdza wszystko, czego się pragnie. Nie naucza ona absolutnie niczego, bowiem zawiera w sobie wszystko i daje odpowiedź na wszystko”⁵². Pomimo nasilenia się tego typu opinii w dyskursie postmodernistycznym, zwolennicy szukania w przeszłości recepty na choroby współczesności mają się dobrze. Świadczą o tym programy partyjne oraz tytuły eksponowane głównie w gablotach kiosków i saloników prasowych.

Motywy polityczne. Często motywacją twórców, popularyzatorów i odbiorców wiedzy historycznej jest chęć uczestniczenia w debacie politycznej. Ludzie ci zwracają się ku przeszłości, by znaleźć w niej uzasadnienie dla własnych przekonań politycznych, potwierdzić lub podważyć stosunek do istniejących systemów ideologicznych, praktyk partyjnych czy parlamentarnych, wzorców, zachowań ideowych itp. Próbują w ten sposób udowodnić, że to co

⁵¹ J. Maternicki, op. cit., s. 33.

⁵² P. Valéry, *Regards sur le monde actuel*, Paris 1931, s. 63-64; A. F. Grabski, *Orientacje polskiej myśli historycznej*, Warszawa 1972, s. 368.

dla nich ważne – nie jest chwilowe⁵³. Odwołują się do argumentacji historycznej, gdyż w naszej kulturze to, co dawne, dziedziczone po przodkach i wpisane w doświadczenie narodowe – otoczone jest swego rodzaju aureolą *sacrum*. Elementy tej aureoli są oczywiście zmienne. Każda epoka preferuje nieco inne wartości, doświadczenia, wzorce i modele, co pociąga za sobą różne skutki. Pisał już o tym już w XIX w. Józef Szujski w pracy *O fałszywej historii jako mistrzyni fałszywej polityki*⁵⁴.

Motywowani politycznie sympatycy Klio są aktywnymi uczestnikami dyskursu tożsamościowego, który toczy się w środowiskach mających poczucie odrębności i zobowiązań wspólnotowych. Na ogół wierzą oni, że historia, obok języka, religii i tradycji jest „lepiszczem” spajającym więzi społeczne, tożsamość, dążenia i aspiracje narodu⁵⁵. Nie musi to być historia rzeczywista. Może być wizja wykreowana przez literaturę. Preferując wygodne dla siebie treści, sprawia ona, że historia zyskuje „znaczenie metapolityczne: wpływa na normy, wedle których oceniamy świat polityki, wyjaśnia sens wydarzeń minionych, ale i współczesnych, porusza uczucia”⁵⁶. Może łączyć, ale i dzielić ludzi.

Szczególną formą uwikłania historii w politykę jest realizacja tzw. polityki historycznej. Ta powinna być rozumiana pluralistycznie, jako: refleksja nad historią oraz jej interpretacja dokonywana z uwzględnieniem aktualnej sytuacji kraju; tendencja polegająca na uznawaniu wpływu historii na współczesne problemy polityczne oraz uwzględnianiu jej w bieżącej działalności i w budowaniu programów na przyszłość uwarunkowanych doświadczeniem; kształtowanie świadomości politycznej społeczeństwa celem zjednoczenia go wokół określonych idei czy programów politycznych⁵⁷. Wiele jednak wskazuje na to, że sporo osób – także tych którzy uczestniczą w społecznej komunikacji historycznej – nie rozumie tego. Uważa, że polityka historyczna jest to oficjalna wykładnia dziejów, którą państwo (ściślej warstwa sprawująca władzę) ma prawo narzucać swym obywatelom. Tezę tę powtórzono publicznie po wielokroć, sprawiając, że polityka historyczna bywa postrzegana jako maska,

⁵³ Cf. W. Werner, *Wprowadzenie do historii*, Warszawa 2012, s. 27.

⁵⁴ Cf. J. Szujski, *O fałszywej historii jako mistrzyni fałszywej polityki*, in: *Historycy o historii*, t. 1, *Od Adama Naruszewicza do Stanisława Kętrzyńskiego 1775-1918*, ed. M.H. Serejski, Warszawa 1963, s. 275-298.

⁵⁵ Cf. J. Maternicki, *Historia i życie narodu. Poglądy i postawy historyków polskich XIX i XX w.*, Rzeszów 2009, s. 7.

⁵⁶ D. Stola, *W jaki sposób IPN może lepiej wypełniać swoją misję?* in: *Bez taryfy ulgowej. Dorobek naukowy i edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej 2000-2010*, ed. A. Czyżewski, S.M. Nowinowski, R. Stobiecki, J. Żelazko, Łódź 2012, s. 390.

⁵⁷ Szerzej na ten temat R. Stobiecki, *Historycy wobec polityki historycznej*, in: *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, ed. S. M. Nowinowski, J. Pomorski, R. Stobiecki, Łódź 2008, s. 175-192; . R. Stobiecki, S.M. Nowinowski, *O polityce Jerzego Giedroycia słów kilka*, in: *W poszukiwaniu innej historii. Antologia tekstów opublikowanych na łamach periodyków Instytutu Literackiego w Paryżu*, ed. ead., przy współpracy Anny Brzezińskiej i Mileny Przybysz, Łódź-Paryż 2015, s. 11-12.

propaganda lub rodzaj prewencji politycznej. Polityka ta ma duży wpływ na edukację w szkole. Współcześnie system oświaty znajduje się przecież w znacznej mierze pod kuratelą państwa, które poprzez swoje agendy wpływa na kształt prowadzonej edukacji. Z tej przyczyny podręczniki historii zawsze są – przynajmniej w pewnej mierze – produktem jakiejś partyjnej polityki historycznej, a „Historia szkolna jest taka, jaka ją czyni instrukcja (program) wydana przez ministra oświaty”⁵⁸. Książki pozaszkolne częściej są wolne od tego kagańca. Są nośnikami różnych wizji świata. Są więc lepszą szkołą obywatelskości.

Motywacje polityczne spychają czytelników przeważnie ku dziejom najnowszym. Jest to historia „żywa”⁵⁹, gdyż wnika w osobiste doświadczenie czytelników. Aktualność historii najnowszej sprawia, że jej przekaz staje się emocjonalny i angażuje w bieżący spór polityczny. Narracje dotyczące tego okresu są nasiąknięte pierwiastkami „o znacznie większym nasyceniu faktami otwartymi, czyli strukturami znajdującymi się w transformacjach, aniżeli historia epok dawniejszych”⁶⁰. Powoduje to, że historiografia tego okresu częściej pielęgnuje mity i stereotypy narracyjne. Przeciwstawia „swoich” i obcych”, osłabiając zdolność do współdziałania obywateli. Nie jest to – niestety – istotnym problemem dla większości czytelników. W książce jest bowiem pewna magia. Zapisanie czegoś na papierze sprawia, że staje się to bardziej prawdopodobne. Dzięki temu łatwiej „wmówić” prawdę. Książki dostarczają czytelnikowi gotowy sens. Akceptowalność i oczywistość tych sensów „odnosi się do zgody odbiorcy na interpretację historyka. Znaczy to, że ta interpretacja jest dla odbiorcy narracji oczywista, która jest zgodna z jego poglądami lub, że został interpretacją autorską (choćby przejściowo) przekonany i uznał ją za swoją”⁶¹. W ten sposób narracje historyczne realizują różne cele: zacne i niecne. Na szczęście czytelnicy mają z czego wybierać. Dotyczy to zarówno prac „opowiadających”, jak i „problemowych”.

Motywy osobiste. Istotną, choć trudną do prześledzenia ścieżkę motywacyjną, tworzą względy osobiste. Wielu ludzi chce znać swoją genealogię, poznać tradycje rodzinną lub po prostu własne prawa nabyte. Chcą uzasadnić swoje aspiracje, tęsknoty i lęki. Są tacy, którzy chcieliby wiedzieć, „jak było”? Niektórzy z nich chcieliby wejrzeć w historię od strony, której nie eksponuje przekaz publiczny. Inni jeszcze mają potrzebę historycznego „umocowania”

⁵⁸ J. Roniker, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002, s. 11.

⁵⁹ Pojęcie to sformułowała na użytek socjologii N. Assorodobraj, „*Żywa historia*”. *Świadomość historyczna: symptomy i propozycje badawcze*, „*Studia Socjologiczne*” R. III, 1963, nr 2, s. 5-45.

⁶⁰ J. Topolski, *Problemy metodologiczne historii najnowszej*, in: *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, ed. J. Maternicki, Warszawa 1990, s. 17.

⁶¹ Ead., *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998, s. 99.

bajki, baśni czy ulubionych bohaterów literackich⁶². Być może jest to efekt upodmiotowienia człowieka we współczesnym świecie, może „to reakcja na ujednocające cechy współczesnego świata. Może wynika ona z załamania wiary w zwróconą ku przyszłości nowoczesność?”⁶³. Zapewne składają się na to po trosze wszystkie czynniki. Zjawisko to będzie się zapewne pogłębiać z nadejściem czasów dużych migracji, wielokulturowości i globalizacji. Dobrze służy ono do zdobywania kompetencji pozyskiwania wiedzy ze źródeł niekonwencjonalnych⁶⁴.

Motywy kompensacyjne. Mniej zauważaną motywacją czytelniczą jest potrzeba kompensacji różnych niepowodzeń wspólnotowych bądź osobistych. Jest to problem dobrze znany badaczom historiografii i edukacji dziewiętnastowiecznej⁶⁵. Wtedy to naród pozbawiony własnego państwa odwoływał się do dni chwały, wielkich bohaterów, niepospolitych osiągnięć i symboli. Powstawała „wiktoryjna” lub „martyrologiczna” interpretacja historii przypisująca Polakom status „narodu wybranego”. Współcześnie także miewamy do czynienia z taką historią. Powstaje ona np. jako efekt odchodzenia społeczeństwa od tradycji, rozczarowania instytucjami państwa, skutkami modernizacji, przemianami ustrojowymi czy bieżącą polityką. Niektórzy szukają literatury, która pomaga odciąć się od tego, w czym sami uczestniczyli. Na takim gruncie powstają apologie ziemiaństwa, II Rzeczypospolitej, żołnierzy „wyklętych”, opozycji antykomunistycznej i inne. Czasem jest to powrót do literatury powstającej dla pokrzepienia serc. Towarzyszy temu kreowanie bohaterów bez skazy: o Augustyna Kordeckiego, Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego czy Lecha Kaczyńskiego. Poszukiwanie w historii kompensacji niedostatków swego życia może mieć wymiar osobisty. Literatura historyczna wypełnia wtedy przestrzeń niespełnienia. Pełni funkcję adaptacyjno-informacyjną (pomagającą nam przeżyć, jak i wysłać wartościowy sygnał o naszych talentach) lub ludyczną. Jak dowcipnie ujął to Maciej Błaszak, w „pierwszej roli czytanie jest użyteczne, w drugiej sexy”⁶⁶.

Motywy ludyczne. Czasem ludzie uciekają przed przypisywanymi im społecznie rolami i miejscem, w którym przyszło im żyć. Pragną zaspokoić ciekawość, oswoić lęki i kompleksy, zakosztować życia w innym świecie⁶⁷. Chcą „oderwać się od szarej codzienności i przenieść się w świat rzeczy ciekawych, intrygujących wyobraźnię. Mogą to być zarówno

⁶² Cf. J. Maternicki, *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1963; V. Julkowska, *Literackie wizje przeszłości*, in: op. cit., s. 169-171.

⁶³ M. Kula, *Krótki raport o użytkowaniu historii*, Warszawa 2004, s. 179.

⁶⁴ Cf. *Historiografika klasyczna i nowe propozycje metodologiczne*, ed. J. Kolbuszewska, R. Stobiecki, Łódź 2010.

⁶⁵ Cf. J. Maternicki, op. cit., in: id., *Historiografia i kultura historyczna. Studia i szkice*, vol. 1-2, Warszawa 1990; A.F. Grabski, *Perspektywy przeszłości. Studia i szkice historiograficzne*, Lublin 1983.

⁶⁶ M. Błaszak, op. cit., s. 96.

⁶⁷ Cf. I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka*, Warszawa 2001.

wydarzenia i postaci pozytywne, jak też budzące grozę”⁶⁸. Ludzie chcą odpoczywać przy książce niezbyt trudnej, lecz nawiązujących do rzeczy ważnych, mających pewien związek z rzeczywistością. W takich sytuacjach często dobrowolnie sięgają po lekturę historyczną⁶⁹. Z reguły jest to powieść historyczna, reportaż, literatura faktu lub prace popularnonaukowe (np. tzw. seria ceramowska⁷⁰). Zastępuje ona podróż w czasie, która fizycznie jest niemożliwa. Gwarantuje satysfakcję poznawczą, przy tym pewną dramaturgię, klimat przygód i zabawy⁷¹. Oddając się lekturze, można przeistoczyć się w wodza, wynalazcę, aktora lub dowolną postać, która fascynuje. Przeniesienie się w świat historii sprawia, że współdoświadczamy przygody, identyfikujemy się z bohaterami, reflektujemy aktualne problemy⁷². Burzliwe dzieje można przeżywać w bezpiecznym fotelu. Daje to odprężenie i przyjemność, lecz niesie także pewne zagrożenia. Czytelnik wybierając tylko elementy sobie wygodne, skraca swą perspektywę myślową, popada w mitologizację i stereotypizację. Na szczęście komercjalizacja w literaturze nie poszła tak daleko, jak w wizualizacjach, które chętnie powtarzają wszystkie horrory z historii świata.

Zwrot ku ludyczności historii bywa czasem reakcją na panujący w historiografii kult erudycji⁷³. Zdarza się, że osoby interesują się historią, lecz nie są w stanie poradzić sobie ze specyfiką warsztatu i fachową terminologią. Wówczas uciekają w ludyczność ze wszystkimi tego konsekwencjami. Zaczynają ograniczać swe kontakty czytelnicze do historycznych dodatków prasowych, komiksów i literatury sensacji.

Motywy artystyczne. Tematyka historyczna inspirowała i inspiruje wielu artystów. Ich wypowiedzi mogą być swoistą opowieścią o przeszłości lub tylko pretekstem do ekspresji twórczej. Historia jest bowiem na tyle plastyczna, że pozwala na daleko idącą swobodę w kreowaniu światów możliwych⁷⁴. Obcowanie z dziełem sztuki (malarstwo, rzeźba, film, widowisko rekonstrukcyjne, performans itp.) wymaga jednak pewnego przygotowania. Bezpośredni dialog z artystą nieczęsto jest bowiem możliwy. Konieczne jest więc teoretyczne przygotowanie się. Osoby o dużej wrażliwości artystycznej poszukujące odpowiadającego im kanonu piękna i artystycznych form wyrazu są skazane w pewnym sensie na mediację ze strony

⁶⁸ J. Maternicki, op. cit., s. 44.

⁶⁹ Cf. L. Stetkiewicz, op. cit., s. 235.

⁷⁰ Popularna seria wydawnicza Państwowego Instytutu Wydawniczego ukazująca się od 1958 r., w której publikowane są prace o tematyce historycznej, archeologicznej oraz z dziejów kultury. Swą nazwę wzięła od tytułu książki C.W. Cerama pt. *Bogowie, groby i uczeni*, która zapoczątkowała serię. Do 2010 r. w serii „Rodowody Cywilizacji” ukazało się ponad sto prac autorów zagranicznych.

⁷¹ Cf. J. Maternicki, op. cit., s. 44.

⁷² Cf. J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008.

⁷³ Cf. J. Maternicki, op. cit., s. 36.

⁷⁴ Cf. np. M. Porębski, *Malowane dzieje*, Warszawa 1961; id., *Ikonosfera*, Warszawa 1972.

ludzi pióra. Ich dorobek jest na tyle znaczący, że pozwala na wyodrębnienie samodzielnych dyscyplin (subdyscyplin), które noszą nazwy: historia sztuki, historia literatury, historia teatru itp. Obrosły one mniej lub bardziej wartościowymi publikacjami. Mają dość dużą poczytność.

Na zakończenie zaznaczmy, że wyżej poczynione uwagi mają charakter raczej postulatywny niż diagnostyczny. Świat oddziaływania książki z trudem poddaje się bowiem badaniu, zwłaszcza gdy odnosi się ono tylko do jednej dziedziny piśmiennictwa, a kultura badana różni się od kultury badającej. Mimo to Autorzy sądzą, że pytanie, „czy dramatyczne wskaźniki czytelnictwa książek oznaczają upadek kultury słowa?”, nie powinno nieść w sobie takiego dramatyizmu. Minął już chyba czas, kiedy powiedzenie „nie czytasz”, a więc jesteś poza kulturą oficjalną, poza „dobrym towarzystwem” minął⁷⁵. Tradycyjną książkę zastępują dziś inne media, tak jak kiedyś gliniane tabliczki wyparły pergaminy, a te – celulozowy papier. Przypomnijmy sobie, że wśród osób krytykujących czytanie był Platon, uczeń Sokratesa. Uważał, że wpływa ono negatywnie na umysł, osłabia umiejętność koncentracji i zapamiętywania⁷⁶. Przestrzegał, że ludzkość w ten sposób traci pamięć. Dziś podobne zarzuty formułuje się wobec multimediiów i Internetu. Te są nową formą tradycyjnego piśmiennictwa. Tym samym wymagają nowej koncepcji i metod badania.

Powyższe rozważania pokazują także, jak w dobie współczesnej zmienia się historia. Z dziedziny, „której przedmiotem była przeszłość, staje się dziś nauką o człowieku w czasie. Z dyscypliny, mającej legitymować jakąś rzeczywistość, staje się ona nauką, która ją wyjaśnia, a przez to daje człowiekowi coraz bardziej rzetelną wiedzę o obiektywnych i subiektywnych warunkach i przesłankach jego twórczego działania w świecie”⁷⁷. Nowe trendy w jej przekazywaniu wydają się więc naturalne.

W ostatnich kilku latach edukacja historyczna w szkole przeżyła swoisty kryzys. Zmniejszyła się liczba godzin nauczania tego przedmiotu. W sferze programowej pozwolono sobie na kilka niebezpiecznych elementów. W debacie publicznej dopuszczono takie stanowiska, jakie niegdyś prezentował niemiecki filozof Goerg Wilhelm Hegel, twórca klasycznego systemu idealistycznego. Powiedział on, że „Z historii narodów możemy się nauczyć, że narody niczego nie nauczyły się z historii”⁷⁸. Nikt nie ripostował, że historia „sama

⁷⁵ Cf. K. Wolff, *O książkach i czytelnikach, czyli jak czytamy i co z tego wynika*, in: *Spoleczne oddziaływanie współczesnej książki. Wybory czytelnicze*, ed. J. Chruścińska, E. Kubisz, Warszawa 2002, s. 72-85.

⁷⁶ Cf. Platon, *Fajdros*, tłum. oraz wstęp i objaśnienia W. Witwicki, Kęty 2002, s. 92.

⁷⁷ A.F. Grabski, *Modele historiografii współczesnej*, „Przegląd Humanistyczny” R. XXV, 1981, nr 4 (187), s. 48-49.

⁷⁸ <http://lubimyczytac.pl/cytat/24503> (dostęp: 17.04.2016).

przez się, jak wiadomo, niczego nie uczy. Uczy myślenie o historii i spieranie się o nią”⁷⁹. Tego sporu nie będzie bez literatury przedmiotu. Warto jej zatem poświęcić nieco więcej uwagi, również na wyświetlaczach komputerów, tabletów i smartfonów⁸⁰.

BIBLIOGRAFIA:

1. Barthes R., *Przyjemność tekstu*, Warszawa 1997.
2. Bieńkowska B., Chamerska H., *Zarys dziejów książki*, Warszawa 1987.
3. Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka*, Warszawa 2001.
4. Brahmmer M., *Anatol France i książka*, Kraków 1925.
5. Bruner J.S., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
6. *Czytanie ma sens*, ed. Staniszewski M., Poznań 2012.
7. Dąbrowski M., *Projekt krytyki etycznej. Studia i szkice literackie*, Kraków 2015.
8. Dedecius K., *Książka jako wola i wyobrażenie*, Toruń 1995.
9. Dunin J., *Książka na miarę człowieka*, Łódź 1989.
10. Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008.
11. Fish S., *Interpretacja, retoryka, polityka: eseje wybrane*, Kraków 2002.
12. Głombowski K., *Książka w procesie komunikacji społecznej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
13. Górycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989.
14. Grabski A.F., *Orientacje polskiej myśli historycznej*, Warszawa 1972.
15. *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, ed. J. Maternicki, Warszawa 1990.
16. *Historyk wobec źródeł. Historiografia klasyczna i nowe propozycje metodologiczne*, ed. J. Kolbuszewska, R. Stobiecki, Łódź 2010.
17. *Ja – Inny. Wokół Bachtina. Antologia*, ed. D. Ulicka, t. 2, Kraków 2009.
18. Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Gdańsk 2004.
19. Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i historia*, Warszawa 1978.
20. Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
21. Jedlicki J., *Żle urodzeni czyli o doświadczeniu historycznym. Scripta i postscripta*, Londyn-Warszawa 1993.
22. *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, ed. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Gdańsk 2012.
23. Kątny M., *Literatura popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1998.
24. Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
25. Kozłowski W.M., *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1907.
26. Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2014.
27. Kraśniewska K., *Czytelnictwo kobiet*, Warszawa 1973.
28. *Książka i biblioteka w społeczeństwie*, ed. W. Adamiec, Warszawa 1982.
29. Kula M., *Krótki raport o użytkowaniu historii*, Warszawa 2004.
30. Marrou H.I., *O poznaniu historycznym*, przeł. H. Łaskiewicz, Kęty 2011.
31. Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży. Problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.
32. Maternicki J., *Historia i życie narodu. Poglądy i postawy historyków polskich XIX i XX w.*, Rzeszów 2009.
33. Maternicki J., *Historiografia i kultura historyczna. Studia i szkice*, vol. 1-2, Warszawa 1990.
34. Maternicki J., *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1963.
35. Maternicki J., *Literatura popularnonaukowa w nauczaniu historii*, Warszawa 1968.
36. Maternicki J., *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa 1990.
37. Maternicki J., Zielecki A., *Cele i treści kształcenia historycznego*, Rzeszów 1996.
38. Mazur P., Stępnik A., *Edukacja regionalna i patriotyczna w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 15-16.
39. *Myślenie historyczne*, red. R. Traba, H. Thünemann, cz. I-II, Poznań 2015.
40. Paclawski J., *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1977.

⁷⁹ J. Jedlicki, *Żle urodzeni czyli o doświadczeniu historycznym. Scripta i postscripta*, Londyn-Warszawa 1993, s. 107.

⁸⁰ Cf. W. Kwiatkowska, *Perspektywy wykorzystania podręcznika elektronicznego w edukacji*, in: *Podręczniki i poradniki. Konteksty – dyskursy – perspektywy*, ed. M. Chomeczyńska-Rubacha, Kraków 2011, s. 165-182.

41. *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*, ed. S. M. Nowinowski, J. Pomorski, R. Sobiecki, Łódź 2008.
42. Platon, *Fajdros*, tłum. oraz wstęp i objaśnienia W. Witwicki, Kęty 2002.
43. *Podręczniki i poradniki. Konteksty – dyskursy – perspektywy*, ed. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011.
44. Porębski M., *Malowane dzieje*, Warszawa 1961.
45. Roniker J., *Mit i historia, Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002.
46. Siekierski S., *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa, 2000.
47. Siekierski S., *Książka literacka. Potrzeby społeczne i ich realizacja w latach 1944-1986*, Warszawa 1992.
48. *Społeczne oddziaływanie współczesnej książki. Wybory czytelnicze*, ed. J. Chruścińska, E. Kubisz, Warszawa 2002.
49. Stetkiewicz L., *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę, Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze*, Toruń 2011.
50. Stępnik A., *Mity w wiązaniu narracji historycznej*, „Klio”, t. 34, 2015, nr 3.
51. Sułkowski B., *Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowania zjawiska odbioru*, przedm. A. Kłoskowska, Warszawa 1972.
52. Topolski J., *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998.
53. *W poszukiwaniu innej historii. Antologia tekstów opublikowanych na łamach periodyków Instytutu Literackiego w Paryżu*, ed. R. Stobiecki, S. M. Nowinowski, przy współpracy A. Brzezińskiej i M. Przybysz, Łódź-Paryż 2015.
54. Werner W., *Wprowadzenie do historii*, Warszawa 2012.
55. Wnuk-Lipiński E. i E., *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*, Warszawa 1975.
56. Wójcicka M., *Pamięć zbiorowa a tekst ustny*, Lublin 2014.
57. *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, ed. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
58. Wrzosek W., *O myśleniu historycznym*, Poznań 2009.
59. *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, ed. J. Maternicki, Warszawa 2004.