

Wojciech Siegień

Uniwersytet Gdański

Naprzód ku przeszłości! Nauczanie historii a zmiany ideologii państwowej w Rosji na początku XXI wieku

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia analizę zmian oficjalnej ideologii państwowej współczesnej Rosji na przykładzie pola edukacji, a dokładnie, planowanych zmian w programie nauczania historii. Analizie poddano elementy makropolityki oświatowej Rosji, zidentyfikowane na podstawie monitoringu medialnej przestrzeni publicznej w latach 2014–2016. Rosja pod rządami W. Putina, jako państwo autorytarne, dąży do ideologicznej unifikacji, co w kontekście nauczania historii doprowadziło do prac nad „historyczno-kulturowym standardem”. Oznacza to odgórne dostosowywanie oficjalnej wersji tradycji w kreowanym przekazie historycznym, do bieżącego zapotrzebowania ideologicznego państwa. Dodatkowo rola nauczyciela sprowadzona została do osoby jedynie pośredniczącej w „monologu znaczeń”, przekazującą uczniowi publiczną wiedzę „obiektywną”.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja historyczna, ideologia państwowa, edukacja autorytarna, Rosja.

Kontakt:	Wojciech Siegień w.siegien@ug.edu.pl
Jak cytować:	Siegień, W. (2016). Naprzód ku przeszłości! Nauczanie historii a zmiany ideologii państwowej w Rosji na początku XXI wieku. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 185–202. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/436
How to cite:	W. (2016). Naprzód ku przeszłości! Nauczanie historii a zmiany ideologii państwowej w Rosji na początku XXI wieku. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 185–202. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/436

WPROWADZENIE: IDEOLOGIZACJA PAMIĘCI W CZASACH KRYZYSU

Cechą dystynktywną większości współczesnych zmodernizowanych społeczeństw jest, według Davida Rieffa (2016), dominacja imperatywu pamięci. Ten imperatyw wyraża się w kolektywnie podzielanej pamięci o przeszłości i jej następstwach. Nakaz pamięci stał się według Rieffa najważniejszym obowiązkiem moralnym dzisiejszej ludzkości.

W swoim tekście David Rieff pyta, czy są możliwe przypadki, gdy pamięć historyczna wyrządza więcej szkody niż pożytku. Taka sytuacja może być związana z celem, dla którego instytucje państwowe, takie jak szkoła, organizacje polityczne lub społeczne, odwołują się do pamięci kolektywnej. W pierwszej połowie XX wieku podstawowym celem odwołań do wspólnej pamięci było jednoczenie narodów. Zasadniczo zwykło się zakładać, że z tych unifikujących mechanizmów korzystały państwa, będące przykładami agresywnych reżymów politycznych. W istocie do praktyki manipulacyjnej mobilizacji pamięci kolektywnej odwoływało się w owym czasie większość państw – nie tylko tych autorytarnych czy totalitarnych¹.

W przypadku polskiego kontekstu edukacyjnego w połowie XX wieku można było obserwować podobne mechanizmy. Stanisław Gawlik zwraca uwagę na ideologiczną uniformizację szkolnictwa polskiego bezpośrednio po II wojnie światowej (Gawlik, 2010). Ten okres był polską odmianą stalinizmu, którego ważny element stanowił polski wariant kultu jednostki². Na poziomie szkolnictwa elementy ideologizacji S. Gawlik identyfikuje w praktyce zebrań, lekcji wychowawczych, apeli, referatów czy pogadanek – oraz oczywiście na poziomie programów nauczania (s. 47). Znamienny dla ideologicznej uniformizacji polskiej szkoły był jej jawny charakter: indoktrynacja polskich uczniów w kierunku marksizmu-leninizmu była oficjalnie głoszonym zadaniem (Gawlik cytuje słowa Bieruta z II Plenum KC PZPR o potrzebie podniesienia poziomu ideologicznego polskiej młodzieży) (s. 49). Jak stwierdza K. Przyszczykowski (2012), pojęcia polityki i edukacji przestały być postrzegane jako przeciwstawne i zaczynały się wręcz uzupełniać: „wśród wielu pedagogów [odniesienie do B. Suchodolskiego] spotyka się stwierdzenie, że edukacja stanowi odmianę polityki, ale prowadzoną innymi środkami” (s. 40). R. Grzybowski (2013) stwierdza, że podobne zawłaszczanie szkoły było cechą wszystkich systemów totalitarnych, funkcjonujących w Europie w XX wieku. Tak jak w przypadku innych

państw pozostających w orbicie Związku Sowieckiego, także w Polsce w latach 40. w obiegu funkcjonowała metafora „zdobywania szkoły i młodzieży” przez instytucje nowego systemu (s. 74–75).

W praktyce ideologizacja polskiego systemu oświaty po II wojnie światowej oznaczała legitymizowanie nowej władzy socjalistycznej. Dlatego ważnym polem, na którym ją realizowano, była edukacja historyczna. Było to tym bardziej spójne, że socjalizm odwoływał się do marksistowskiej interpretacji zmian politycznych jako zdeterminowanych prawidłowościami historycznymi, a więc w swojej istocie obiektywnymi i nieodwracalnymi (Osiński, 2010, s. 110). W ten sposób położono podwaliny pod rozwój pedagogiki autorytarnej w Polsce, z zastrzeżeniem za M. Kosiorek (2007), że do roku 1956 był to model totalitarny. Totalitarna, a po XX zjeździe KPZR autorytarna ideologia wychowawcza w Polsce miała służyć zbudowaniu „wychowującego społeczeństwa socjalistycznego, którego członkowie byliby wyposażeni w określony światopogląd” (s. 95). Niezbędnym elementem tego systemu okazało się stworzenie i upowszechnienie nowych treści nauczania, mogących tworzyć ciało pamięci kolektywnej rodzącego się społeczeństwa socjalistycznego. Uzyskiwano to poprzez manipulacje na poziomie treści podręczników szkolnych. W przypadku nauczania historii wprowadzono nowy podział dziejów historycznych, zgodny z wykładnią marksizmu-leninizmu. Miejsce dawnych okresów, takich jak starożytność czy średniowiecze, zajęły epoki „współpracy pierwotnej, niewolnictwa, feudalizmu, kapitalizmu i tzw. czasy ku socjalizmowi” (Osiński, 2010, s. 112). Poza tym Z. Osiński podkreśla, że zwiększyła się liczba tematów gospodarczych omawianych za pomocą terminologii związanej z walką klas i wyzyskiem burżuazyjnym. Generalnie, jak podkreśla M. Kosiorek, w polskiej szkole zaczęła dominować koncepcja ucznia korzeniami sięgająca radykalnego Skinnerowskiego behawioryzmu³. Ta koncepcja cechowała się mechanistycznym rozumieniem procesów uczenia się, gdzie uczeń traktowany był jak układ reaktywny, dający się formować w nieograniczony sposób przez instytucje systemu komunistycznego w celu budowy nowego człowieka sowieckiego (Kosiorek, 2007, s. 101)⁴.

Ideologicznemu formowaniu jednostkowych tożsamości uczniów towarzyszyło oddziaływanie nastawione na kształtowanie nowej tożsamości narodowej. Także w tym przypadku celne wydaje się odwołanie do nowo kreowanej pamięci kolektywnej. Józef Brynkus (2013) stwierdza, że ważnym wyznacznikiem stosunku komunizmu polskiego do przeszłości było traktowanie jej jako wyznacznika tożsamości narodowej, społecznej i politycznej (s. 205). Manipulacja ideologiczna polegała na tym, że system arbitralnie wyznaczał elementy składające się na tożsamość narodową, nie licząc się z faktyczną historyczną ciągłością. Brynkus pisze, że system władzy komunistycznej sam też stwarzał kanon faktów historycznych, które miały wskazać na bliskość i legitymizację ideałów realizowanych w Polsce Ludowej. [...] Zarzut kłamstwa historycznego, będący podstawą wykorzystania historii jako legitymizacji rządów komunistów, stał się podstawowa przesłanka skupienia uwagi społeczeństwa polskiego na przeszłości (s. 205).

Faktycznie jednak partyjna kontrola nad dyskursem historycznym poprzez rozwój oficjalnych instytucji, czasopism naukowych czy reformę studiów wyższych w tym zakresie, doprowadziła do dominacji suchego opisu nad wyjaśnianiem, prowadząc do kryzysu nauk historycznych (s. 206).

Na podstawie powyższych rozważań widać wyraźnie, że w Polsce po II wojnie światowej działały silne procesy unifikujące pamięć kolektywną, będące cechą charakterystyczną tamtego okresu historii Europy, a szczególnie silne w państwach rodzącego się Bloku Wschodniego. David Rieff (2016) zaznacza, że ważną okolicznością wzmożonych procesów manipulacji pamięcią i historią w ogóle jest okres wojen oraz kryzysów i transformacji społeczno-politycznych. Dla niego przykładem współczesnego kryzysu państwowego, który unaocznia ideologiczną manipulację historią, jest Państwo Izrael – pozostające w permanentnym konflikcie z sąsiadami. Prowadzi ono aktywną politykę mitologizacji i polityzacji historii. W takiej sytuacji nauka oraz oficjalna polityka państwowa są dwiema stronami jednego medalu, a w przypadku historii ta prawidłowość jest jeszcze bardziej widoczna. Dobrym przykładem są w tym kontekście słowa Amosa Elona⁵, który pisząc o izraelskich archeologach, porównywał ich pracę do pracy politologów⁶. Według Elona obie dziedziny nauki – z punktu widzenia interesów państwa i narodu – mają za zadanie doprowadzić do osiągnięcia przez społeczeństwo stanu katartycznego. Wydaje się, że tę uwagę Amosa Elona można zgeneralizować na nauki historyczne i nauki społeczne w ogóle.

Wspomniane przeze mnie imperatywy pamięci na przełomie XX i XXI wieku stał się swojego rodzaju fiksacją na przeszłości. D. Rieff przywołuje słowa Tzvetana Todorova⁷, który w odniesieniu do początku XXI wieku pisze wprost o nowym kulcie – kulcie pamięci, który być może przechodzi już w terror pamięci. Mowa jest o zagrożeniu mechanizmem kolektywnego pamiętania, który może stać się szczególnie niebezpieczny właśnie w okresach kryzysów i transformacji. Ta okoliczność jest ważna z punktu widzenia tematu niniejszego opracowania. W kontekście współczesnej Rosji kwestia pamięci historycznej jest specyficzna, bo dotyczy niespotykanej w XX-wiecznej historii Europy traumy na skalę narodową – doświadczenia Gułagu. A. Etkind zwraca uwagę, że efektem doświadczenia terroru państwa stalinowskiego jest postsowieckie przesycenie teraźniejszości – pamięcią. Jest to pamięć o masowych represjach, które w Rosji nie doczekały się jednoznacznego osądu społecznego. Stąd, w wyniku braku rozliczenia z przeszłością, zbiorowa pamięć historyczna szczególnie podatna jest na reinterpretacje i może służyć wręcz jako substytut polityki (Эткинд, 2016, s. 18–24).

ZAŁOŻENIA BADAWCZE

W mojej pracy zakładam, że momenty kryzysów państwowych i transformacji systemowych sprzyjają ideologicznej manipulacji pamięcią historyczną. Jednym z pól, na którym zachodzi owa manipulacja, jest edukacja historyczna, definiowana tutaj jako część szerszej domeny polityki pamięci państwa⁸. Współczesna Rosja jest przykładem państwa przechodzącego transformację w kierunku pełnego autoryta-

ryzmu. Kazimierz Przyszczykowski (2012) zwraca uwagę, że w takich systemach mamy do czynienia ze złaniem się dziedziny polityki i edukacji „poprzez podporządkowanie przez władze polityczne środowiska naukowego, badań naukowych z obszaru edukacji i instytucji edukacyjnych” (s. 39). W takich warunkach dziedzinę edukację ujmuje się jako domenę jakiegoś rodzaju dyskursu politycznego. Ten z kolei jest rodzajem dyskursu ideologicznego, charakterystycznego dla określonej grupy społecznej lub, jak ujmuje to Bogusław Śliwerski (2015), „obludnym parawanem ideowym”, który poprzez głoszone poglądy, wyznawane normy i cele ukrywa właściwe interesy grupy społecznej lub klasowej (s. 419). W domenie edukacji wyraża się to w ideologiach edukacyjnych, które są „wyrazicielkami interesów poszczególnych grup, klas czy narodów, zbiorowości, ruchów politycznych czy religijnych, dążąc do narzucania swych partykularnych celów i interesów oraz zdominowania innych ludzi” (s. 418).

Ogólnie można powiedzieć, że najważniejsze ideologie dziś to konserwatyzm, liberalizm i radykalna lewica. Systematyczną ich analizę można znaleźć w pracy Bogusława Śliwerskiego *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Dla kontekstu zachodnioeuropejskiego wymienione trzy warianty są obecnie najważniejsze, więc pomija się poboczne warianty ideologiczne, takie jak faszyzm czy fundamentalizm religijny (Śliwerski, 2015, s. 418)⁹. Rosja jest przypadkiem swoistym, wyłamującym się z tej zasady. Można ją nazwać państwem inkwizycyjnym, a więc takim, w którym „siłą zaprowadza się określoną ideologię lub religię. Służą temu specjalne instytucje. Tutaj w ścisłej bliskości działają systemy prawne, ideologiczne i edukacyjne, przy czym edukacja staje się przedłużeniem oficjalnej ideologii państwa piętnując alternatywne systemy wartości” (Przyszczykowski, 2012, s. 45). Powoduje to konieczność rekonstrukcji w mojej pracy dominującego w obecnej Rosji wariantu ideologii państwowej. Praca zawiera także analizę dyskursu ideologicznego wpływu państwa na edukację historyczną w Rosji Putina.

Analiza prowadzona jest na poziomie analizy makropolityki oświatowej Federacji Rosyjskiej (Śliwerski 2013, s. 106.). Opiera się ona na materiałach historycznych, na podstawie których rekonstruuje tendencje polityczne poprzedzające właściwy zwrot w polityce oświatowej państwa rosyjskiego. W tej ideologicznej ewolucji ważną rolę odgrywały organizacje młodzieżowe, funkcjonujące jako poligon doświadczalny dla oddziaływania indoktrynacyjnego. Następnie analizie poddaje wybrane (symptomatyczne) materiały zebrane podczas monitorowania medialnej przestrzeni publicznej Rosji w latach 2014–2016¹⁰. Przyjmując za główne pole analizy materiały dotyczące publicznej dyskusji o programie nauczania historii Rosji, przyjrzyć się, jak na tym polu obecna władza manipuluje treściami, ideami, wartościami w celu narzucenia i utrzymania politycznego porządku. Publiczna dyskusja wokół zmian w programie nauczania historii Rosji okazuje się pierwszym krokiem do całkowitej przebudowy systemu edukacyjnego w Federacji Rosyjskiej.

Zmianom pozycji i polityki Rosji na arenie międzynarodowej w ostatnich latach towarzyszyły intensywne działania obozu władzy w polityce wewnętrznej. Być może najważniejsze z nich dotyczą sfery ideologicznej, w której jedno z istotniejszych miejsc obok mediów zajmuje państwowy system edukacji. Państwo rosyjskie, a raczej przedstawiciele klasy rządzącej, skupieni wokół prezydenta Władimira Putina, od czasu stabilizacji ekonomicznej kraju na początku lat XXI wieku poszukiwali nowego formatu ideologicznego, który miałby odgrywać rolę oficjalnej ideologii państwowej Federacji Rosyjskiej. Chodziło o koncepcję państwowej ideologii, która miała stać się przeciwwagą dla tendencji ideologicznych i politycznych przesiąkających do Rosji z Zachodu. Pierwszą próbą poszukiwania rosyjskiej „trzeciej drogi” była koncepcja „suwerennej demokracji”, stworzona przez Władysława Surkowa. W 2005 roku Surkow, w tamtym czasie doradca prezydenta Putina, zainicjował dyskusję o wytyczeniu nowych narodowych priorytetów dla Rosji. Po roku, w trakcie spotkania z „aktywem” partii władzy „Jedna Rosja”, zaprezentował wstępny program ideologiczny, nazwany przez niego „suwerenną demokracją” (Семенихин, 2008). W istocie zainicjowany został proces konceptualizacji tego pojęcia, w którym brali udział czołowi historycy, filozofowie, politolodzy i politycy kraju. Proces otrzymał wsparcie prezydenta Putina, najbardziej zainteresowanego w stworzeniu ideologicznej podstawy uzasadniającej funkcjonowanie autorytarnego systemu władzy w Rosji. Pod koniec 2006 roku postulat dążenia ku „suwerennej demokracji” stał się oficjalnym stanowiskiem partii władzy, która przyjęła je jako istotną część swojego programu politycznego dla kraju. Słowo „suwerenna” w odniesieniu do systemu demokratycznego, który poniekąd miał być rzeczywistością polityczną Rosji, definiowano poprzez opis tego, czym owa demokracja na modłę rosyjską nie jest. A zatem jest ona suwerenna, bo nie jest zależna lub sterowana przez obce, zewnętrzne siły. Surkow pisał: „nie jest to sterowana demokracja, narzucana nam przez niektóre globalne siły wpływu. [...] Nie jest to szablonowy model nieefektywnych, a także zarządzanych z zewnątrz reżymów politycznych i ekonomicznych” (Орлов, 2005, s. 5). W sumie, w pojęciu „suwerennej demokracji” nie dostrzegano żadnej tautologii. Zaczęło ono oznaczać unikalną dla Rosji formę politycznego ustroju, gdzie priorytetem jest silna pozycja struktur państwowych. Tradycyjne rozumowanie demokratyczne, z koncepcją narodu jako suwerena, w Rosji zostało zastąpione przez swoje przeciwieństwo. Priorytet struktur państwa nad obywatelami, dowolna interpretacja i naruszanie zasad demokracji powodowało, że w społeczeństwie rosyjskim (jeszcze z czasów sowieckich znanym z ironicznego poczucia humoru w odniesieniu do władzy) przyjęło się żartować, że suwerenna demokracja oznacza, że władza jest suwerenna od narodu.

Niemniej proces poszukiwania nowej ideologii państwowej w Rosji, zainicjowany w 2005 r., bardzo szybko zaczął przekładać się na politykę edukacyjną państwa w odniesieniu do dzieci i młodzieży. W 2003 r. Catherine Merridale przedstawiając wyniki badań w Rosji, przytaczała wywiady z nauczycielami akademickimi i studentami. Fraza, mogąca służyć jako syntetyczne podsumowanie jej rozmów brzmiała: „chce-

my [uczyć się] historii takiej jak wasza [zachodnia] – historii bez ideologii” (Merri-dale, 2003, s. 26). Autorka wnioskowała, że młode pokolenie Rosjan poddane zostało oddziaływaniom globalizacji oraz komercjalizacji i nie jest zainteresowane debatami ideologicznymi. Już po dwóch latach, w 2005 r. zaszła znacząca zmiana. W tym czasie powstaje szereg inicjatyw sterowanych centralnie, mających zadanie masowej mobilizacji młodzieży pod sztandarami ideologicznie odrodzonej Rosji. Ten ogólnorosyjski proces był sterowany przez Kreml, reprezentowany przez Władysława Surkowa. Przykładem wymownie obrazującym możliwości aktywizacji i konstrukcji masowych ruchów młodzieżowych przez aparat kremłowski była organizacja Młodzieżowy Demokratyczny Antyfaszystowski Ruch NASI. Inicjatywa stworzenia masowego, politycznego ruchu młodzieżowego zrodziła się w gabinetach urzędników administracji prezydenta. Do tego celu wykorzystano najsilniejszy symbol współczesnej Rosji (a dawniej Związku Radzieckiego) – wygraną w II wojnie światowej. Pokonanie faszystowskich Niemiec może być uważane za główny mit założycielski współczesnego społeczeństwa rosyjskiego i jako taki został w Rosji sakralizowany. Próby podważania znaczenia udziału ZSRR w II wojnie światowej są współcześnie nie do pomyślenia. Zatem wybór nazwy „antyfaszystowski”, jako nawiązującej do tego wydarzenia, tylko pozornie może wydawać się absurdalny w XXI-wiecznej Rosji. Wyznaczony lider ruchu świadomie wykorzystywał analogię do wydarzeń wojennych. W oświadczeniu wysłanym mediom, w którym powiadamia się o stworzeniu „Naszych”, podano, że jest to forma uczczenia 60. rocznicy zakończenia II wojny światowej (Мухин, 2006, s. 123). Pod tym względem słowo „antyfaszystowski” w nazwie może być rozumiane jako bohaterski, prawdziwie rosyjski, a wreszcie uświęcony. Poza tym takie miano blokuje dyskursywnie krytykę w odniesieniu do członków stowarzyszenia – antyfaszystowski to zawsze prawy.

Pomimo deklaracji liderów ruchu, że jest to inicjatywa oddolna młodzieżowych grup osób w wieku od 15 do 18 lat, nie skrywano faktu, że organizowanie zrzeszenia odbywało się pod kremłowską egidą. Kongres założycielski odbywał się w sali koncertowej Rosyjskiej Akademii Nauk, do której zwieziono prawie 700 młodych delegatów z całej Rosji. W konferencji założycielskiej brał udział m.in. minister edukacji i nauki Rosyjskiej Federacji oraz związany z Kremlem słynny prezenter telewizyjny, jeden z głównych propagandystów w rosyjskich mediach. „Nasi” przyjęli też manifest ruchu, w którym precyzowali swoje cele: zachowanie suwerenności Rosji, przeprowadzenie modernizacji kraju oraz formowanie społeczeństwa obywatelskiego. Wszystko to w celu uczynienia z Rosji światowego lidera XXI wieku (Мухин, 2006, s. 125).

IDEOLOGICZNE OTWARCIE DENOTACJI POJĘĆ

Widać więc, że władze rosyjskie bardzo poważnie potraktowały kwestię ideologii edukacyjnej przeznaczonej dla młodego pokolenia Rosjan. Ogromne nakłady finansowe i działania organizacyjne powodowały, że Ruch „Naszych” szybko stał się rozpoznawalny i masowy (ponad 100 tys. członków). Oczywiście, nie był on spon-

taniczny. Organizacyjnie przypominał raczej dawny sowiecki Komsomoł – na czele oddziałów regionalnych „Naszych” stali np. komisarze odpowiedzialni za pracę ideologiczną, stworzono także specjalne stroje dla funkcyjnych członków (Fitzpartick, 2012, s. 22–23). Ruch miał swoją flagę. Można powiedzieć, że pomimo zapisów manifestu, w których podkreślano element modernizacji kraju poprzez wzmacnianie społeczeństwa obywatelskiego w młodzieżowym przedziale wiekowym, faktycznie władza zdecydowała się pójść w kierunku sprawdzonych technologii politycznej pracy z młodzieżą, nawiązujących do centralistycznych i silnie zideologizowanych doświadczeń radzieckiej przeszłości. Zamiast stworzyć elementy społeczeństwa obywatelskiego, zbudowano zhierarchizowaną i wodzowską strukturę. Gdyby chcieć odczytać intencje władz, które stały za tą inicjatywą, należałoby przyjrzeć się temu, jak konstruowany był dyskurs przeciwnika albo raczej wroga – faszysty – który konstituował tożsamość antyfaszystowską ruchu młodzieżowego. Otóż w deklaracjach założycielskich liderów „Naszych” uwidacznia się bardzo specyficzna redefinicja tego pojęcia. Faszysta bowiem to dla ideologów „Naszych” przeciwnik polityczny Kremla: sprzedajne (czytaj prozachodnie) media, oligarchowie (tylko ci skonfliktowani z Kremlen, jak B. Berezowski) lub partia „Jabłoko (liberalno-demokratyczna, opozycyjna partia rosyjska). Przykład tej redefinicji pojęcia „faszyzmu” pokazuje, w jaki sposób został zainicjowany w Rosji proces, który po 10 latach wyszedł poza grupę młodzieżową i osiągnął ogólnospołeczną skalę. Chodzi mi o proces, który można nazwać *ideologicznym otwarciem denotacji*. Jest to zatem proces, w którym np. silnie upolitycznione pojęcia (jak faszyzm) mogą odnosić się do całkowicie nowych desygnatów, często zupełnie niezwiązanych ze źródłowym znaczeniem pojęcia. To otwarcie zbioru desygnatów jest warunkowane bieżącym zapotrzebowaniem politycznym. W czasie, gdy państwo rosyjskie zaczynało budowę ideologicznych podwalin pod Putinowski reżym, „faszystą” zostawał każdy, kto występował przeciwko konsolidacji władzy przez jego otoczenie. To jest też czas, w którym pojęcie demokracji liberalnej (i liberalizmu jako takiego) zaczęło nabierać w Rosji negatywnych konotacji. Ta strategia dyskursywna, wykorzystywana w pracy z młodzieżą od kilkunastu lat przyniosła spodziewane efekty. Dzisiaj, w młodzieżowym slangu, liberalizm, utożsamiany z Zachodem, kontaminowany jest z pederastią (dla większości Rosjan, symbolem zachodniego upadku cywilizacyjnego), co daje pojęcie *liberast* – obraźliwe określenie zwolenników opozycji demokratycznej, obrońców praw człowieka itp.¹¹

Tak więc deklarowany modernizacyjny projekt ideologicznej pracy z młodzieżą, okazał się w istocie polityczną technologią wzorowaną na sprawdzonych radzieckich mechanizmach indoktrynacji dzieci i młodzieży. Wykorzystano w niej stary zapas symboliczny, w którym ultymatywnym wrogiem, w obronie przed którym zjednoczyć się muszą wszyscy, pozostaje „faszysta”. Innowacją było to, że egzemplifikacją pojęcia faszyzmu stała się demokracja liberalna, a szerzej – tendencje wolnościowe. Ruch „Nasi” przetrwał kilka lat. W tym czasie był platformą masowego wpływu władzy na młodzież, kanalizowania jej aktywności, przede wszystkim w celu neutralizacji potencjału kontestacyjnego. W jakimś sensie stał się też inkubatorem młodych kadr rosnącego w siłę reżymu Putina. Z perspektywy dziesięciu lat można

powiedzieć, że był to początek ideologicznej konsolidacji społeczeństwa wokół elit rządzących w Rosji i w istocie początek wielkiego marszu antymodernizacyjnego Federacji Rosyjskiej. Długofalowym efektem tych działań było ukonstytuowanie się pewnego rodzaju przekazu ideologicznego, niewyrażanego wtedy jeszcze wprost pod postacią manifestów lub zwartych opracowań, ale przez badaczy publicznego dyskursu w Rosji nazywanego „naszymem”. Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku „naszym” zaczynał łączyć w sobie agresywny nacjonalizm z rasizmem (Fadeicheva, 2009, s. 4–15).

ROSYJSKI ZWROT KU KONSERWATYZMOWI?

Tworzenie spójnej i dojrzałej koncepcji ideologii państwowej Rosji oraz zwrot całego organizmu państwowego w nowym kierunku przypada na moment rozpoczęcia trzeciej kadencji prezydenckiej Władimira Putina w 2012 roku. Witold Rodkiewicz i Jadwiga Rogoża z Ośrodka Studiów Wschodnich nazywają ten zwrot rozpoczęciem „projektu konserwatywnego” (Rodkiewicz, Rogoża, 2015). Ideologia konserwatywna stała się główną ideologią Kremla. W tym projekcie pobrzmiewają znane już wcześniej tendencje anty-liberalne, a całość skierowana jest na zachowanie stabilności obecnego reżymu władzy. W skrócie można powiedzieć, że nowa rosyjska inkarnacja ideologii konserwatyzmu oznacza „konieczność istnienia w Rosji silnej, hierarchicznej i scentralizowanej władzy państwowej, uosabianej przez charyzmatycznego lidera, którego władza ma szczególny, quasi-sakralny charakter, mimo formalnego utrzymywania demokratycznych (wyborczych) mechanizmów legitymizacji” (s. 7). Jeśli chodzi o porządek społeczny, to podkreślana jest potrzeba powrotu do tradycyjnych rosyjskich wartości, takich jak tradycyjna rodzina o strukturze patriarchalnej, posłuszna moralnym nakazom formowanym w łonie Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej. Analitycy OSW podkreślają, że tak sformułowany program odnowy moralnej Rosji skierowany jest na utrzymanie politycznego *status quo*, poprzez ideologiczną legitymizację autorytarnej władzy jako „naturalnej” dla rosyjskiego społeczeństwa. Jeśli chodzi o moralne postulaty, autorzy analizy twierdzą, że władza nie ma zamiaru ich realizować. Jest to raczej „polityczna technologia – narzędzie służące manipulacji świadomością społeczną” (s. 7). Stąd uprawnione jest porównanie konserwatywnego zwrotu do wiosek potiomkinowskich, tj. obecny kurs na konserwatyzm w Rosji można nazwać kursem na konserwatyzm potiomkinowski, w którym ideologia staje się atrapą będącą jednocześnie narzędziem kontroli społecznej, które daje uzasadnienie dla represyjnej polityki wewnętrznej i antyzachodniej polityki zagranicznej.

„WŁOSY STAJĄ DĘBA!”, CZYLI UNIFIKACJA PROGRAMU NAUCZANIA HISTORII ROSI

Fraza „włosy stają dęba” pojawiła się kilkakrotnie w trakcie dorocznych, transmitowanych na żywo rozmów prezydenta Putina ze starannie wyselekcjonowanymi przedstawicielami narodu rosyjskiego. Z punktu widzenia ewolucji polityki edukacyjnej

najważniejsze były wystąpienia w 2007 roku i – już po powrocie na fotel prezydencki – w 2012 roku. Wtedy, w trakcie odpowiedzi na pytania dotyczące szkolnictwa, Putin występował ze zdecydowaną krytyką zawartości podręczników szkolnych. W 2007 roku, w odpowiedzi na pytania nauczycielki historii z Jekaterynburga na Uralu, prezydent Rosji powiedział, że jest skrajnie zaniepokojony tym, co przeczytał w podręcznikach historii. Jego uwagę zwróciły szczególnie opracowania tematów związanych z II wojną światową. Podobnie negatywna ocena zawartości merytorycznej podręczników do historii pojawiła się w 2012 r., jednak w tym przypadku zabrzmiała bardziej zdecydowanie i miała daleko idące konsekwencje dla całego systemu edukacji w Rosji. Prezydencka krytyka skupiała się nie tylko na treściach programu, ale także na całej gałęzi przemysłu wydawnictw szkolnych. Rynek wydawniczy był więc oceniony jako zbyt skomercjalizowany i źle regulowany. W kontekście „zwrotu konserwatywnego” oznaczało to słabo zawołowane wezwanie władzy do podjęcia prac nad centralizacją tej części rynku wydawniczego oraz unifikacją treści, składających się na podręczniki oraz materiały pomocnicze dla rosyjskich uczniów (Karpiuk, 2015).

To, co 2012 r. mogło być interpretowane jako zdecydowana sugestia, w ciągu roku 2013 stało się oficjalnym poruczeniem prezydenta. W trakcie posiedzenia Rady ds. Stosunków między Narodami Rosyjskiej Federacji Władimir Putin stwierdził, że oczekuje wypracowania ujednoliconego podręcznika do nauczania historii Rosji dla szkół średnich. Chodziło mu o to, by taki podręcznik był napisany dla każdej klasy szkoły średniej, z tym że powinien być oparty na jednej koncepcji. Ta zaś została sformułowana w kategoriach odnoszących się do ustalonej i niezmiennej logiki, która miała opisywać rosyjską państwowość jako strukturę ciągłą. Nowa historia dla licealistów powinna cechować się szacunkiem do każdego z etapów państwowości Rosji oraz pokazywać, że „historyczny los” Rosji to nic innego jak „jednoczenie różnych narodów, tradycji i kultur”. Już na etapie formowania kierunków tej programowej unifikacji widać, że historia w szkole zaczęła być pozycjonowana jako element mający uzasadniać nacisk na stabilności struktur władzy centralnej. „Wydarzenia historyczne” w obrębie wypracowanej *logiki ciągłości* stają się „losem Rosji” – w istocie kategorią metafizyczną, wykluczającą jakikolwiek konflikt czy agresję. Losem Rosji miałyby być w rozumieniu Putina „jednoczenie różnic” – etnicznych, narodowościowych, granicznych – w metafizycznym sensie – wszystkich.

Zlecenie prac nad ujednoliconym podręcznikiem historii Rosji zostało podjęte przez przedstawicieli rządu i Dumy. W ciągu prac legislacyjnych koncepcja ewoluowała, żeby w końcu przybrać formę „historyczno-kulturowego standardu” określającego to, jakie treści i w jaki sposób będą zawarte w podręcznikach do historii. Co symptomatyczne, za projekt ustawy w tej sprawie odpowiadała w Dumie Irina Jarowaja, członkini partii „Jedna Rosja” i przewodnicząca parlamentarnego komitetu ds. bezpieczeństwa i przeciwdziałania korupcji¹². Można więc powiedzieć, że kwestie unifikacji historii wykładanej rosyjskiej młodzieży stały się równoznaczne z bezpieczeństwem narodowym jako takim. Polityka bezpieczeństwa zewnętrznego i wewnętrznego obecnych władz Rosji jest z pewnością polityką izolacjonizmu i odwrótu od liberalnych wartości utożsamianych z wpływami państw zachodnich. Można

się było spodziewać, że wersja historii Rosji, zaprezentowana w standardzie, będzie miała podobny wektor ideologiczny. W lipcu 2013 r. członkowie roboczej grupy Instytutu Historii Rosji przy Rosyjskiej Akademii Nauk opublikowali gotowy projekt standardu, rozpoczynając gorącą dyskusję historyków, nauczycieli i komentatorów na ten temat¹³.

NARÓD SŁOWIAŃSKI I SOWIECKI MIT POCZĄTKU

Na początku 2015 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki FR podjęło decyzję o rekomendacji trzech serii wydawniczych, trzech różnych wydawnictw oświatowych, eliminując z dopuszczalnej listy 37 pozycji wykorzystywanych dotychczas. Książki wybranych wydawnictw miały stać się w nadchodzącym roku szkolnym kanonem dla uczniów od szóstej do dziesiątej klasy. Cały proces wyłaniania prawidłowej wersji historii Rosji był szeroko komentowany w przestrzeni publicznej. Oprócz oficjalnych, oczywiście przychylnych głosów historyków warto przytoczyć opinię przedstawicieli nauczycieli historii. Jako reprezentatywny dla krytyków ujednoliconego podręcznika wybrałem komentarz autorstwa Leonida Kacwy, jednego z najlepszych nauczycieli historii w Rosji, pracującego w znanym moskiewskim gimnazjum i autora wielu podręczników do historii Rosji. Pedagog skupia się na standardzie jako podstawie późniejszego wyboru konkretnego podręcznika. To co może niepokoić, to swojego rodzaju administracyjne uniemożliwienie dyskusji na temat niektórych wydarzeń z historii Rosji, które nie są wcale jednoznaczne – nawet dla rosyjskich historyków. Z punktu widzenia polskiej historiografii najważniejszym zarzutem Kacwy jest jednoznaczne i niepodlegające dyskusji stwierdzenie zawarte w standardach, że II wojna światowa dla Związku Sowieckiego rozpoczęła się 22 czerwca 1941 r.¹⁴ Konstrukcja standardu uniemożliwia postawienie tej kwestii jako alternatywnej dla daty 17 września 1939 r., przez co blokuje możliwość dyskusji i wspólnego rozważania z uczniami możliwych interpretacji tego wydarzenia. Z punktu widzenia roli, jaką odgrywa do dziś mit Wielkiej Wojny Ojczyźnianej, to administracyjne zablokowanie możliwości dyskursu szkolnego można porównać do nałożenia ideologicznego tabu – ze wszystkimi konsekwencjami jego naruszenia. Taki stan rzeczy dla Rosji jest przypieczętowaniem powrotu do momentu w dziejach, który najlepiej oddaje pojęcie *czasu mitycznego*. Krytyczny powrót do tego momentu, mogący realizować się na lekcjach historii, dawałby szansę analizie etiologicznej funkcji mitu Wielkiej Wojny Ojczyźnianej w ideologii i polityce państwa¹⁵. W obecnej sytuacji staje się to strukturalnie niemożliwie. Można przewidywać, że będzie to ze szkodą dla rosyjskiego rozumienia historii, zwłaszcza że wciąż zaskakująca (także dla osób, dla których temat wojny nie jest obcy) pozostaje reakcja np. dysydentów sowieckich na wydarzenia II wojny światowej. Jak pisze Orlando Figas (2011), działania wojenne spowodowały, że Rosjanie poczuli się jednym narodem: „Pasternak napisze później, że wojna była okresem, w którym żyło się pełną piersią, przez to czasem nieskrępowanego, radosnego poczucia wspólnoty” (s. 484). Z drugiej strony, oficjalna pro-

paganda już od pierwszych momentów w czerwcu 1941 r. zaczęła konstruować mit jednego narodu połączonego w walce z faszystami:

Nazajutrz, „Krasnaja Zwiezda”, organ Armii Czerwonej, nazwała ją „świętą wojną”. Żołnierze walczyli za Rosję, za „rodzinę narodów” Związku Sowieckiego, za pansłowiańskie braterstwo albo za Stalina. [...] Historia stała się opowieścią o czynach wielkich ludzi, a nie dziejami walk klasowych (s. 484–485). Biorąc pod uwagę rosnący rozmach, z jakim rokrocznie przeprowadzane są obchody rocznicy zakończenia II wojny światowej, najpewniej pozostanie ona w samym centrum ideologii i polityki edukacyjnej Rosji jako święty, niekwestionowany, sowiecki i genetycznie stalinowski mit początku współczesnej Rosji.

Ten przykład dobrze unaocznia zjawisko dostosowywania oficjalnej wersji tradycji w kreowanym przekazie historycznym do bieżącego zapotrzebowania ideologicznego państwa. Jako takie zjawisko te występuje uniwersalnie – niewątpliwie także w państwach europejskiej demokracji czy w Ameryce. Jednak o ile współcześnie na Zachodzie raczej oczywiste jest traktowanie danego tekstu historycznego jako jednego z wariantów narracji o przeszłości¹⁶, o tyle obecnie w Rosji mamy do czynienia z odwrotną tendencją. Historia staje się tekstem kanonicznym i wykluczone jest myślenie o jej przekazie w szkole jako o procesie, który Marcin Kula (2003) nazywa „wyborem tradycji”. W kontekście historii Rosji przywołuje on pierwsze po napadzie Niemiec wystąpienie Stalina z 1941 r. Padały w nim odwołania do bohaterskich czynów Aleksandra Newskiego, Minina i Pożarskiego, Kutuzowa, Suworowa. To w tym czasie II wojnę światową „zdefiniowano jako Wielką Wojnę Ojczyźnianą – odwołując się do mitu obrony przed Napoleonem”, wraz z takimi elementami jak parada pokonanych w Moskwie wzorowana na tym, jak świętowano zwycięstwo nad Napoleonem (s. 139–140). W przyjętych historyczno-kulturowych standardach dla nauki historii Rosji taka dekonstrukcja mitu Wielkiej Wojny Ojczyźnianej jest niemożliwa. Ta narracja historyczna musi pozostać przezroczysta¹⁷.

W swojej krytycznej ocenie standardu Leonid Kacwa zwraca także uwagę na inne nieścisłości – z pozoru błaha, ale w istocie mające wpływ na ogólny jego wyraz. Bardzo ciekawie wygląda zestawienie twierdzeń o procesach historycznych odseparowanych od siebie okresem 1000 lat. Otóż z jednej strony, w przygotowanych standardach mówi się, że w X wieku Słowianie stali się „jednym narodem” (sic!), zdającym sobie sprawę ze swojej pozycji między innymi narodami ówczesnej Europy. Z drugiej zaś, oceniając koniec XX wieku dla Rosji, historycy Rosyjskiej Akademii Nauk okres reform ekonomicznych Jegora Gajdara nazywają bardzo pejoratywną w Rosji nazwą „terapii szokowej”, skutkującą radykalnym obniżeniem poziomu życia obywateli. W zadziwiający sposób została tutaj pomyślona przyczyna ze skutkiem. Reformy Gajdara były niezbędne dla przejścia ze zbankrutowanego systemu sowieckiego (co skutkowało obniżeniem stopy życiowej) do gospodarki opartej na wolnym rynku. Były lekarstwem, a nie przyczyną. Te reinterpretacje historyczne mogą być nie

do przyjęcia dla kompetentnego historyka. Jednak z punktu widzenia ideologicznych celów państwa, stawianych nauczaniu historii w szkole, są spójne w swoim politycznym wyrazie.

Te kontrowersyjne reinterpretacje dawnej i współczesnej historii dają się wytłumaczyć, jeśli odniesiemy je do bardzo silnego w XIX-wiecznej Rosji (dziś błyskawicznie odżywającego pod nieznacznie zmienionymi hasłami) prądu ideowego – słowianofilstwa. Richard Pipes (2013) zauważa, że była to pierwsza rosyjska ideologia nacjonalizmu (wtedy jeszcze nie ksenofobii) (s. 273). Nie wdając się w szczegółowe rozważania, trzeba powiedzieć, że słowiofile budowali swoją pozycję na przeciwstawieniu sobie racjonalnego i pysznego Zachodu i uduchowionego, wspólnotowego Wschodu. Pipes pisze: „Na gruncie tych przesłanek powstała osobliwa, anarcho-konserwatywna filozofia polityczna” (s. 274), w interpretacji której, modernizacja Rosji na wzór zachodni, dokonana przez Piotra I była uważana za całkowicie obcą jej naturze. Dlatego „kraj musiał wrócić do swego dziedzictwa”. Tak więc to, co łączy wspomniane reinterpretacje oddalonych od siebie wydarzeń, to przepracowywana obecnie w Rosji, XIX-wieczna ideologia słowianofili: z jednej strony jest to odwołanie do wymaginowanej prawspólnoty słowiańskiej i prawosławnej jako moralnego fundamentu obecnej odnowy Rosji, a z drugiej – nienawiść do tego, co zachodnie – indywidualistycznie pojmowana wolność lub ogólnie – postęp. W tym układzie Jegor Gajdar byłby pomniejszą inkarnacją Piotra I.

Ostatnią ważną kwestią jest to, jak projektowana jest rola nauczyciela w procesie przekazywania wiedzy w szkole. Oparcie się na ujednoliconym podręczniku, który w sposób jednoznaczny przekazuje interpretację historii zawartą w standardzie, powoduje, że rola nauczyciela zostaje ograniczona tylko do przekazania i wyegzekwowania wiedzy podręcznikowej. Niemożliwe w tym systemie staje się odwołanie do alternatywnych podręczników, alternatywnych materiałów lub pomocy naukowych (te także podlegają standardom), ponieważ będzie to zabronione. W kategoriach proponowanych przez Dorotę Klus-Stańską (2012) reforma zdefiniuje nauczyciela jako osobę pośredniczącą w „monologu znaczeń”, przekazującą uczniowi publiczną wiedzę „obiektywną” (s. 98). Przypisanie takiej roli nauczycielowi wpisuje się w logikę kultury postfiguratywnej (pojęcie M. Mead), w której dominuje kult przodków i przeszłości (s. 27). Różnica pomiędzy „zwyczajną” szkołą transmisyjną z „tradycyjnym” kultem przeszłości a projektowanym obecnie w Rosji systemem dotyczy zdecydowanie szerszych prerogatyw administracji oświatowej. Dzisiaj realne stają się sankcje karne, które mogą być stosowane w odniesieniu do nauczycieli naruszających ideologiczne *status quo* historycznego monologu⁸. Przestają więc dziwić odwołania do czasów sowieckich, gdy przewiduje się, jak będzie działał system kontroli nad przekazem wiedzy w klasie szkolnej. Jak mówi Kacwa, antycypując jego mechanizmy, w ZSRR to nie dzieci donosiły dyrekcji szkoły o ideologicznych odstępstwach na lekcjach. Po prostu opowiadały rodzicom w domu o tym, co usłyszały w szkole, a rodzice zgłaszali to administracji. Według tych interpretacji w Rosji powraca widmo pierwszej połowy XX wieku.

KONKLUZJE

W ciągu ostatniego dziesięciolecia system władzy w Rosji przeszedł ewolucję od względnej demokracji liberalnej do systemu niedemokratycznego. Zmiany systemowe katalizowane były przez nacisk ideologii państwowej, także ewoluującej w kierunku antydemokratycznym. Polscy analitycy zaproponowali nazwać tę ideologię potiomkinowskim konserwatyzmem, a więc takim, który pod prostymi hasłami powrotu do „prawdziwej tradycji” stara się legitymizować autorytarną strukturę władzy w Rosji. W takim układzie konserwatyzm byłby tutaj tylko fasadą, instrumentem propagandowym. Jednak jeśli przyjrzeć się wypowiedziom niektórych niezależnych analityków rosyjskich, można dojść do wniosku, że ten obraz nie wyczerpuje możliwości opisu ideologicznego krajobrazu Rosji. Andriej Kolesnikow (2015) uważa, że mamy do czynienia z czymś znacznie głębszym niż prostym działaniem propagandowym. Zmiany ideologii władzy w Rosji określa jako silny antymodernizacyjny prąd. Ten prąd jest irracjonalny oraz eklektyczny w swojej istocie. Można go nazwać konserwatyzmem obskuranckim. Jego realność, a nie fasadowość, dobrze widać w analizie ideologizacji pamięci i edukacji historycznej. Dowodzi ona, że zamiary formułowania realnego, autorytarnego ładu społecznego nie są tylko wybiegiem marketingu politycznego. Biorąc pod uwagę głosy, że należy unifikować także inne dziedziny wiedzy, takie jak historia powszechna, nauka o literaturze, geografia oraz np. marginalizować nauczanie języków lokalnych, można stwierdzić, że szkoła w Rosji staje się jednym z ważniejszych pól, gdzie następuje politycznie motywowana manipulacja treściami i ideami (Zamyatin, 2012). Bez wątpienia celem jest totalna dominacja jednego głosu politycznego.

Opis tego procesu antymodernizacyjnego dobrze podsumowują słowa A. Kolesnikowa (2015): „Państwo i społeczeństwo maszeruje tam [w przeszłość] w defiladowym szyku, nie oczekując niczego od przyszłości, nie chcąc zmian, motywując się wyłącznie Krymem, poszukiwaniem wrogów i innymi chimarami”. Wydawało się, że po doświadczeniach XX wieku nie usłyszymy już w Europie echa tego marszu.

BIBLIOGRAFIA

- Brynku, J. (2013). *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944–1989)*. Kraków: Wydawnictwo Antykwa.
- Czech-Włodarczyk, C. (2012). *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Duszak, A., Fairclough, N. (red.). (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Эткинд, А. (2016). *Кривое горе. Память о непогребенных*. Москва: Новое литературное обозрение.
- Fadeicheva, M. A. (2009). The Ideology and Discourse Practices of “Us-ism” in Contemporary Russia. *Russian Social Science Review*, 50, 5, 4–15.

- Figes, O. (2011). *Taniec Nataszy. Z dziejów kultury rosyjskiej*. Warszawa: Magnum.
- Fitzpartick, S. (2012). *Życie codzienne pod rządami Stalina: Rosja radziecka w latach trzydziestych XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gawlik, S. (2013). Ideologiczna uniformizacja szkolnictwa w dobie stalinizmu. W: E. Gorloff, R. Grzybowski (red.), *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły: wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzybowski, R., Kołakowski, A. (red.). (2010). *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Halbwachs, M. (2008). *Społeczne ramy pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karpiuk, I. (b.d.). Shkolnyi uchebnik – mnogostradalnoi, edinoi i nedelimoi. Pobrane z: <http://polit.ru/article/2015/05/29/textbook>.
- Klus-Stańska, D. (2012). Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala: transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21–40.
- Kolesnikow, A. (b.d.). Назад, только назад. Pobrane z: <http://carnegie.ru/2015/03/10/ru-59382/i4cm>.
- Kosiorek, M. (2007). *Pedagogika autorytarna: geneza, modele, przemiany*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kula, M. (red.). (2001). *Przebudować człowieka: komunistyczne wysiłki zmiany mentalności: studia*. Warszawa: Trio.
- Kula, M. (2003). *Wybór tradycji*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Leeuw, G. van der (1997). *Fenomenologia religii*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny: od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Либераст. (b.d.). Pobrane z: <https://lurkmore.co/%EB%E8%E1%E5%F0%E0%F1%F2>
- Meduza.io. (b.d.). Pobrane z: <https://meduza.io/feature/2015/05/28/yarovaya-hochet-uchebnik-voshvalyayuschiy-i-proslavlyayuschiy>.
- Merridale, C. (2003). Redesigning History in Contemporary Russia. *Journal of Contemporary History*, 38(1), 13–28.
- Michałowska, D. A. (2012). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Miesięcznik Znak. (2012). numer 684.
- Мухин, А. (2006). Поколение 2008. Наши и не наши. Москва: Алгоритм.
- Nowak, A., Wojnar, M. (red.). (2015). *Pamięć imperiów w Europie Wschodniej: teoretyczne konteksty i porównania*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Орлов, Д. (2005). Суверенная демократия. От идеи к доктрине. Москва.
- Osiński, Z. (2010). Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Pipes, R. (2013). *Rosja carów*. Warszawa: Magnum.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rieff, D. (2016). *The cult of memory: When history does more harm than good*. Guardian.
- Pobrano 2 kwietnia 2016, z: <https://www.theguardian.com/education/2016/mar/02/cult-of-memory-when-history-does-more-harm-than-good>.
- Rodkiewicz, W., Rogoża, J. (2015). *Potiomkinowski konserwatyzm: ideologiczne narzędzie Kremla*. Warszawa: OSW.
- Семенихин, И. (2008). Владислав Сурков: pro et contra. Диалоги о суверенной демократии и историческом выборе новой России. Москва: Европа.
- Skinner, B. F. (2013). *Behawioryzm*. Sopot: GWP.
- Stolbecki, R. (2007). *Historiografia PRL. Ani dobra, ani mądra, ani piękna... ale skomplikowana. Studia i szkice*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Strona internetowa Ministerstwa Edukacji i Nauki RF. (b.d.). <http://xn--80a-bucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%B-C%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3483>.
- Śliwowski, B. (2013). *Pozory sprawowania reform oświatowych w III RP*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbirerska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozorowanych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwowski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Todorov, T. (2003). *Ogród niedoskonały: myśl humanistyczna we Francji*. Warszawa: Czytelnik.
- Tokarska-Bakir, J. (1995). *Dalsze losy syna marnotrawnego: projekt etnografii nieprzezroczystej*. Konteksty. Polska Sztuka Ludowa, 49,1(228), 13–22.
- Zamyatin, K. (2012). *The Education Reform in Russia and its Impact on Teaching of the Minority Languages: an Effect of Nation-Building?* Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe, 11/1, 17–47.
- Yadin, Y. (1973). *Masada: Herod's fortress and the Zealot's last stand*. London: Cardinal.

FORWARD TO THE PAST. THE TEACHING OF HISTORY AND STATE IDEOLOGY CHANGES IN RUSSIA AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

ABSTRACT: The article analyses changes of Russian official state ideology on the example of education, namely the planned changes in the history teaching syllabus. Elements of Russian educational macro-politics were analysed on the basis of the media monitoring of 2014–2016 period. Russia under Putin, as an authoritarian state,

seeks for ideological unification, which in the context of history teaching means that the “historical and cultural standard” needs to be worked out. It results in adaptation of the official version of tradition to current ideological needs of the state. In addition, the role of the teacher has been reduced to transmitting the “monologue of meanings” in order to communicate students the public “objective” knowledge.

KEYWORDS: historical education, state ideology, authoritarian education, Russia.



-
1. Szerzej o mechanizmach pamięci zbiorowej patrz: M. Halbwachs (2008). *Spoleczne ramy pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 2. Szerzej o związkach stalinizmu i historiografii polskiej patrz rozdział II książki R. Stołbecki (2007). *Historiografia PRL. Ani dobra, ani mądra, ani piękna... ale skomplikowana: Studia i szkice*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
 3. W celu polemiki z tak jednoznacznie postawionymi twierdzeniami o behawioryzmie Skinnera patrz: B.F. Skinner (2013), *Behawioryzm*, Sopot: GWP.
 4. Patrz także: M. Kula (2001), *Przebudować człowieka: komunistyczne wysiłki zmiany mentalności: studia*, Warszawa: Wydawnictwo Trio, szczególnie rozdział I pt. „Wychowanie nowego człowieka” oraz rozdział II pt. „Totalne oddziaływanie”.
 5. Amos Elon (1926–2009) – jeden z czołowych dziennikarzy izraelskich, pracujący dla „Haaretz” oraz pisarz.
 6. Chodzi np. o archeologiczne wykopaliska prowadzone w latach 60. w twierdzy Masada, znanej przede wszystkim z bohaterskiego oporu i samobójczej śmierci zelotów. W miejscu odkrytych ruin odbywają się oficjalne ceremonie państwowe, podczas których żołnierze izraelscy przyjmują ślubowanie, wypowiadając słowa „Masada nigdy więcej nie zostanie zdobyta”. Patrz: Y. Yadin (1973), *Masada: Herod's fortress and the Zealot's last stand*, London: Cardinal.
 7. T. Todorov (2003). *Ogród niedoskonały. Myśl humanistyczna we Francji*. Warszawa: Czytelnik.
 8. Szerzej o polityce pamięci w Europie Wschodniej patrz w: A. Nowak, M. Wojnar (red.). (2015). *Pamięć imperiów w Europie Wschodniej: teoretyczne konteksty i porównania*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

-
9. W pracach polskich pedagogów wyraźnie zarysowuje się obecnie krytyczna analiza neoliberalnych ideologii edukacyjnych wraz z ich korporacyjną racjonalnością, która przekłada się na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych. Z najnowszych pozycji warto wymienić: E. Potulicka, J. Rutkowiak (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; E. Potulicka (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; C. Czech-Włodarczyk (2012). *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; D.A. Michałowska (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; M. Lewartowska-Zychowicz (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny: od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
 10. Przykłady analizy (krytycznej) publicznych dyskursów medialnych można znaleźć w: A. Duszak, N. Fairclough (red.). (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków: Uniwersitas, szczególnie w części pt. „KAD a media”.
 11. Dokładne znaczenie słowa *liberast* można znaleźć w internetowej encyklopedii współczesnej kultury, folkloru i subkultur „Lurkmore” pod adresem: <https://lurkmore.co/%EB%E8%E1%E5%Fo%EO%F1%F2>
 12. Ta sama parlamentarzystka odpowiadała za projekty ustaw ograniczających prawo do publicznych manifestacji, prawo migracyjne czy słynną ustawę o „zagranicznych agentach” – rozumianych jako organizacje pozarządowe finansowane spoza granic Federacji Rosyjskiej.
 13. Pełny tekst wraz z dokumentacją projektu można znaleźć na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki RF <http://xn--8oabucjiibhv9a.xn--p1ai/%Do%B4%Do%BE%Do%BA%D1%83%Do%BC%Do%B5%Do%B-D%D1%82%D1%8B/3483>
 14. Z rozumowaniem L. Kacwy można zapoznać się, czytając rozmowę z nim, umieszczoną na stronie <https://meduza.io/feature/2015/05/28/yarovaya-hochet-uchebnik-voshvalyayuschiy-i-proslavlyayuschiy>
 15. Por.: G. van der Leeuw (1997). *Fenomenologia religii*. Warszawa: Książka i Wiedza.
 16. Dobrym tego przykładem jest polska debata o chłopskich korzeniach społeczeństwa polskiego, zainicjowana przez miesięcznik *Znak* w numerze „Wszyscy jesteśmy chłopami”, maj 2012, nr 684.
 17. Odwołanie do terminu Joanny Tokarskiej-Bakir, patrz: J. Tokarska-Bakir (1995). Dalsze losy syna marnotrawnego. Projekt etnografii nieprzezroczystej. *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa*, 49/1 (228), 13–22.
 18. Mowa jest np. o spisie zakazanych książek historycznych, coraz bardziej powszechnych w Rosji oskarżeniach o zdradę narodową lub paragrafie kodeksu karnego za podważanie integralności terytorialnej państwa dla tych, którzy kwestionują przynależność Krymu do Federacji Rosyjskiej.