

Próby zrozumienia drugiej strony konfliktu na przykładzie szkolnej edukacji historycznej

Każdej ekipie rządzącej we wszystkich krajach na świecie zależy na edukacji historycznej młodzieży. Od tego, jak będzie kształcona i wychowywana młodzież, zależy przyszłość narodu. Polityka historyczna prowadzona na potrzeby własnego państwa bywa niekiedy (rzec można – często) sprzeczna z postrzeganiem i prezentacją tych samych wydarzeń przez uczestników drugiej strony. Mądrość historyków, nieulegających presji rządzących i ideologów, co jakiś czas przypomina o konieczności weryfikacji zakusów pisania historii na potrzeby własne.

Stosunki sąsiedzkie i ich sposób prezentacji w podręcznikach szkolnych do historii od lat są istotnym problemem poruszonym w wielu krajach europejskich, a także na pozostałych kontynentach. Na konieczność badań podręczników wskazywała, i robi to obecnie, międzynarodowa opinia środowisk naukowych i dydaktycznych. Analizie poddawane są podręczniki własne oraz państw sąsiadujących ze sobą. W tym celu prace podejmują komisje podręcznikowe, których zadaniem jest skorygowanie nieścisłości oraz nieprawidłowości w nich zawartych.

Już po zakończeniu I wojny światowej organizacja *Foreningen Norden* (Stowarzyszenie Nordic) zaapelowała do wydawnictw edukacyjnych o monitorowanie swoich podręczników i usunięcie stronniczych prezentacji krajów sąsiedzkich¹. W roku 1925 Międzynarodowa Komisja Współpracy Intelaktualnej przy Lidze Narodów zasugerowała, aby wszystkie krajowe komisje rozpoczęły wzajemną analizę porównawczą podręczników celem rewizji tendencyjnych i wadliwych informacji na temat innych krajów. W ramach dyskusji nad tzw. rozbrojeniem moralnym, w 1932 roku Komisja przyjęła rezolucję dotyczącą opracowania modelu międzynarodowych konsultacji w sprawie podręczników. Na światowej Konferencji Rozbrojeniowej w Genewie w 1932 roku, podjęto działania na rzecz usunięcia z podręczników szkolnych treści

¹ F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris 1999, p. 9.

stanowiących zagrożenie dla pokoju i szerzących wrogię lub nieprawdziwe informacje wobec innych narodów². Rezolucję w tej sprawie podpisało 26 państw. W latach 1932-1937 podjęto prace nad poprawą nauki i zrozumienia historii. Zbadano ponad 300 podręczników do historii i geografii z kilkunastu krajów (najwięcej z Niemiec, Francji i Włoch)³. W 1936 roku powstał projekt „Deklaracji dotyczącej rewizji podręczników historii”. Zakładał on niedopuszczenie do „tendencyjnej prezentacji pewnych wydarzeń historycznych” w podręcznikach szkolnych⁴. Państwa członkowskie Ligi Narodów zobowiązały się do przypilnowania autorów podręczników, żeby ci na łamach książek szkolnych przekazywali młodym ludziom „szeroką wiedzę historyczną o innych narodach”. Jednocześnie miano zapobiegać podawaniu informacji oraz interpretacji wydarzeń mogących wywołać wśród uczniów „uprzedzenia wobec innych narodów”.

Druga wojna światowa położyła kres inicjatywom z lat 20. i 30. XX wieku. Polityka okazała się bardziej niszczycielska od negocjacji w sprawie edukacji. Po wojnie członkowie założyciele UNESCO powrócili do inicjatywy Ligi Narodów. W 1946 roku pierwsza Konferencja Generalna UNESCO opracowała program na rzecz poprawy podręczników i materiałów dydaktycznych⁵. Jego zasady posłużyły przygotowaniu wytycznych dla państw członkowskich. Rada Europy w latach 50. ubiegłego stulecia, nawiązując do zaleceń UNESCO, poleciła przegląd podręczników do historii i usunięcie z nich treści zawierających uprzedzenia i stereotypy. Na konferencjach z udziałem historyków, nauczycieli, autorów i przedstawicieli administracji oświatowej, dokonano przeglądu i analizy 900 – spośród ok. 2000 podręczników dla szkół średnich w zakresie dziejów idei europejskiej, a także historii od średniowiecza po rok 1950⁶. W latach 60. i 70. XX wieku Rada Europy opracowała kanon treści historycznych niezbędnych w edukacji szkolnej w państwach członkowskich. Przesłanie tych zaleceń koncentrowało się na idei europocentryzmu. Niemniej, dostrzegano także konieczność omawiania historii narodowych w powiązaniu z dziejami Europy jako kolebki współczesnej cywilizacji⁷.

² Ibidem, s. 9.

³ A.M. Brzeziński, *Polska Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej (1924-1939)*, Łódź 2001, s. 76 i n.

⁴ J. Kolasa, *International Intellectual Cooperation (The League Expérience and the Beginnings of UNESCO)*, Wrocław 1962, s. 75-76.

⁵ F. Pingel, op. cit., p. 10.

⁶ *Conference on “The European idea in history teaching”*, Calw, Germany, 4-12 August 1953, Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/General/Bias&Prejudice_en.pdf [data dostępu: 6.07.2016].

⁷ *Meeting of experts on “History teaching in upper secondary education”*, Strasbourg, France, 7-10 December 1971, Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/General/Bias&Prejudice_en.pdf [data dostępu: 6.07.2016].

Do analizy podręczników powrócono w 1990 roku na warsztatach edukacyjnych w Brunszwiku. Podkreślono wówczas dokonania Instytutu Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta (działającego w tym mieście od 1977 roku)⁸. *Trzy lata później, w 1993 roku*, Rada Europy skupiająca prawie wszystkie państwa europejskie, na posiedzeniu szefów państw i rządów państw członkowskich, zwróciła uwagę na współpracę kulturalną oraz edukację. W Deklaracji Wiedeńskiej zlecono Komitetowi Ministrów „opracowanie środków budowy zaufania w celu powiększenia tolerancji i zrozumienia między narodami”, a także wystosowano „apel do narodów, grup i obywateli Europy, a szczególnie do młodzieży, ażeby z determinacją zwalczali wszelkie formy nietolerancji”⁹. Dwa lata później (1995) Komisja Europejska Unii Europejskiej w „Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” wskazała na historię jako tę, która pozwala zrozumieć świat: „Pamięć i rozumienie przeszłości są nieodzowne dla osądu teraźniejszości”¹⁰. Z kolei Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy w 1996 roku wypracowało Rezolucję nr 1283 poświęconą nauczaniu-uczeniu się historii w Europie¹¹. Podkreślono w niej rolę edukacji historycznej w informowaniu społeczeństw o przeszłości i kształtowaniu ich tożsamości kulturowej. Nauczanie historii uznano za bardzo ważny czynnik kształtowania myślenia krytycznego, postaw otwartości i tolerancji, a także kultywowania wartości demokratycznych.

W 2000 roku Światowy Kongres Historyków jednogłośnie opowiedział się za pokazywaniem w podręcznikach szkolnych kontrowersji i różnych ocen poszczególnych wydarzeń. Idąc tym tropem w 2007 roku niemiecka minister oświaty Annette Schavan zaproponowała napisanie wspólnego podręcznika do historii. Jej propozycję podtrzymali prawie wszyscy ministrowie edukacji obecni w Heidelbergu. Tylko ministrowie z Polski¹² i Holandii sprzeciwili się tej inicjatywie. Idea wspólnego podręcznika do historii powróciła w tym samym roku w Stambule na 22. Sesji Stałej Konferencji Ministrów Edukacji Rady

⁸ Das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI), <http://www.gei.de/home.html> [data dostępu: 6.07.2016].

⁹ *Deklaracja Wiedeńska*, Wiedeń, 9 października 1993 r., Council of Europe, http://www.coe.int/t/dcr/summit/decl_vienne_pl.asp [data dostępu: 4.07.2016].

¹⁰ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997. [White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society, 1995].

¹¹ *History and the learning of history in Europe. Recommendation 1283*, 1996, Parliamentary Assembly, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15317&lang=en> [data dostępu: 4.07.2016].

¹² *Giertych: „Nie” dla unijnego podręcznika historii*, PAP, Portal: Gazeta.pl.wiadomosci, <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,3943828.html> [data dostępu: 4.07.2016].

Europy¹³. Zdecydowano, że powstanie podręcznik uwzględniający pięć wydarzeń: Wiosnę Ludów w 1848 roku, lata 1912-1913 i wojny bałkańskie, rok 1919 z konferencją wersalską włącznie, rok 1945 z konferencją w Jałcie i Poczdamie oraz rok 1989. Pomimo wcześniejszego sprzeciwu ze strony polskiej, w pracach zespołu wziął udział Włodzimierz Borodziej (dotychczasowy współprzewodniczący Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej). Prace nad podręcznikiem trwają.

Natomiast powodzeniem zakończyła się współpraca francusko-niemiecka. Pomysł napisania takiego podręcznika wyszedł od Parlamentu Młodzieży w Berlinie w styczniu 2003 roku z okazji 40. rocznicy podpisania traktatu elizejskiego. Idea ta została następnie podjęta przez władze francuskie i niemieckie. Powstał trzyczęściowy podręcznik do historii XIX i XX wieku. Najwcześniej, w 2006 roku, ukazał się podręcznik zatytułowany „Historia Europy i świata po 1945 roku”¹⁴, a dwa lata później tom pod tytułem „Europa i świat po Kongresie Wiedeńskim do 1945 roku”¹⁵. Po pewnym czasie powstał kolejny francusko-niemiecki podręcznik do historii: „Cała historia Europy i świata od starożytności do czasów współczesnych”¹⁶. Opracowano wspólne podręczniki z identycznymi treściami we francuskiej i niemieckiej wersji językowej. Są to bi-krajowe podręczniki, z których korzystają uczniowie z dwóch krajów. Uczą się z nich licealiści we Francji oraz uczniowie gimnazjum w 16 krajach związkowych w Niemczech. Nie jest to historia stosunków francusko-niemieckich, ale francusko-niemiecka wizja historii. Powstanie takiego podręcznika należy przyjąć pozytywnie, zwłaszcza że inicjatywa wyszła od społeczeństwa. Dwustronne spojrzenie (niekiedy odmienne) na wydarzenia może zachęcić młodych ludzi do poznawania dziejów innych krajów, a także kontynuowania nauki w pozostałych krajach europejskich. Ponadto przyczynia się do budowania tożsamości europejskiej – wspólna przeszłość wszystkich Europejczyków budzi wspólną świadomość historyczną. Tej tożsamości europejskiej poświęcony jest osobny rozdział na końcu książki. Przyczyny odmiennego postrzegania wydarzeń wyjaśniono uczniom w odrębnych ramkach. Takie podejście prowadzi do powstania wspólnej wizji przeszłości, uznając specyfikę kultur poszczególnych narodów.

¹³ E. Lesiewicz, *Europejski podręcznik historii jako próba wypracowania wspólnej pamięci zbiorowej obywateli Unii Europejskiej*, „Przegląd Politologiczny” 2012, nr 3, s. 65.

¹⁴ *Histoire: Geschichte: l'Europe et le monde depuis 1945*, Paris 2006; *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt seit 1945*, Stuttgart 2006 – autorami: P. Geiss, G. Le Quintrec, L. Bernlochner.

¹⁵ *Histoire/Geschichte: l'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*, Paris 2008; *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, Stuttgart-Leipzig 2008 – autorami: M. Braun, P. Geiss, D. Henri, G. Le Quintrec.

¹⁶ *Histoire/Geschichte: Europa und die Welt von der Antike bis 1815*, Stuttgart-Leipzig 2011; *Le manuel d'histoire franco-allemand: l'intégrale: l'histoire de l'Europe et du monde de l'Antiquité à nos jours*, Paris 2012 – autorami: R. Bendick, P. Geiss, D. Henri, E. Mursa, G. Le Quintrec.

Co prawda autorzy tych podręczników, w następstwie dyskusji, wypracowali wspólną wizję dziejów Europy i świata, to jednak nie ustrzegli się przed subiektywnym doбором treści i, niestety, błędów w postrzeganiu historii innych krajów. Ta wspólna pamięć autorom przesłoniła wydarzenia z historii powszechnej. Wiele istotnych informacji z dziejów Europy zostało pominiętych. Nie wspomniano na przykład o Austro-Węgrzech i cesarzu Franciszku Józefie. Dziewiętnasty wiek to praktycznie tylko dzieje Francji i Niemiec. W podręcznikach nie ma też wielu wydarzeń z historii Europy Środkowo-Wschodniej. Ponadto, niekiedy zawarto w nich nieprawdziwe, rzec by można fałszywe treści. Na przykład wojna polsko-bolszewicka zaczęła się w kwietniu 1920 roku, a więc to nie Rosja napadła na Polskę, a ta druga była agresorem. Pakt Ribbentrop-Mołotow został przedstawiony jako układ o nieagresji, natomiast nie wspomniano o jego dodatkowym – tajnym protokole. W rozdziale na temat oporu przeciwko reżimowi komunistycznemu zmarginalizowano rolę „Solidarności” i papieża Jana Pawła II. Zdaniem autorów podręcznika, przełomową datą był tok 1989, a upadek muru berlińskiego symbolizuje rozpad systemu komunistycznego w Europie Środkowo-Wschodniej. O „Solidarności” i papieżu mówi się w oderwaniu od tego, co się wówczas wydarzyło. Błędy dotyczą nie tylko dziejów Polski.

Niemniej jednak inicjatywa obu krajów (Francji i Niemiec) może być wzo-rem dla wspólnego europejskiego podręcznika do historii, a także impulsem do powstania w Europie i na świecie kolejnych, podobnych dwustronnych podręczników. Wspólny podręcznik nie musi obejmować wszystkich zagadnień. Ważne, żeby pokazywał różne punkty widzenia i oceny tych samych wydarzeń. Jak niejednokrotnie zauważał Adam Suchoński „nie chodzi o identyczne wersje czy oceny, ale o poszanowanie ocen, jakie mają inni, nie naruszając przy tym naszych interesów narodowych”¹⁷.

Również Polska ma duże doświadczenia i efekty prac dwustronnych komisji podręcznikowych, zwłaszcza polsko-niemieckiej, ale także polsko-litewskiej i polsko-ukraińskiej. Zaprzestała swoją działalność komisja polsko-izraelska (działała w latach 1993-1994), mimo to powstały zalecenia polsko-izraelskie w kwestii edukacji i zawartości podręczników na temat dziejów obu stron umowy¹⁸. Podobne zalecenia zostały wypracowane w 1985 roku dotyczące edukacji w Niemczech i w Izraelu. Trwają prace nad wspólnym podręcznikiem polsko--niemieckim. W 2016 roku ukazał się pierwszy tom z planowanej

¹⁷ *Europodręcznik powinien powstać*. Wywiad Beaty Łabutin z prof. Adamem Suchońskim z dn. 16.03.2007, <http://miasta.gazeta.pl/opole/1,343091,3993421.html> [data dostępu: 3.02.2009].

¹⁸ *Zalecenia dotyczące podręczników historii i literatury w Polsce i Izraelu*, Polsko-Izraelska Komisja Podręcznikowa, Warszawa-Jerozolima 1995, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1997, nr 3-4, s. 20-25.

4-tomowej serii podręczników dla gimnazjum¹⁹. Dwukrotnie podejmowała prace polsko-rosyjska komisja podręcznikowa, ale bez konkretnych ustaleń. Ostatnio powołano polsko-czeską komisję podręcznikową.

Ujęcie dziejów stosunków polsko-niemieckich w podręcznikach szkolnych z lat 50. i 60. ubiegłego stulecia było zagadnieniem budzącym zastrzeżenia zarówno w Republice Federalnej Niemiec, jak i w Polsce. W obu krajach podręczniki zawierały nieprawdziwe informacje, przy tym kreowały negatywne stereotypy i przedstawiały treści uzależnione od ideologii oraz polityki. W niemieckich podręcznikach Polska była najczęściej przedstawiana jako kraj zafałszywany gospodarczo i społecznie. Z kolei w polskich podręcznikach państwo niemieckie prezentowano jako odwiecznego wroga Polski i pozostałych państw słowiańskich. Próbę przezwyciężenia takiego, wzajemnie negatywnego spojrzenia na siebie, wzięła Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, powstała w 1972 roku, działająca pod auspicjami Polskiego i Niemieckiego Komitetu ds. UNESCO. Wyniki badań sukcesywnie były publikowane w ramach serii „Materiały Konferencji Wspólnej Komisji Podręcznikowej Polska-RFN”, a także doczekały się jednolitego opracowania: „Niemcy i Polska XX wieku”²⁰. W 1976 roku opublikowano „Zalecenia komisji UNESCO Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i Republiki Federalnej Niemiec ds. podręczników szkolnych w zakresie historii i geografii”²¹. Podkreślono w nich konieczność nauczania z zachowaniem obiektywizmu i zrozumienia. Wytypowano zagadnienia wymagające zbadania celem usunięcia z podręczników występujących w nich błędnych wyobrażeń i skorygowania mylących terminów. Zapoczątkowano rozmowy dotyczące opracowania wspólnego podręcznika polsko-niemieckiego do historii. Posiedzenia komisji, odbywające się co roku, kończyły się wspólnymi komunikatami zawierającymi uzgodnione treści. Punktem zwrotnym w pracach Komisji Podręcznikowej był upadek NRD i zjednoczenie Niemiec. Po wydarzeniach 1989/1990 roku przestało obowiązywać polityczne tabu, a do głosu doszedł swobodny dialog naukowców. Od połowy lat 90. XX wieku podjęto prace nad powstawaniem materiałów pomocniczych do nauczania historii w szkołach w obszarach transgranicznych. W 2007 roku zostały opublikowane tematy pomocnicze do nauczania historii z serii „Zrozumieć historię

¹⁹ *Europa. Nasza historia*, t. 1. *Od prehistorii do średniowiecza*, Warszawa 2016 / *Europa. Unsere Geschichte*, kollektive Arbeit, Wiesbaden 2016 – zespół autorów, koordynacja: S. Lassing, W. Fuchs, I. Kąkolewski.

²⁰ *Polska i Niemcy w XX wieku*. Wskazówki i materiały do nauczania historii, red. U.A.J. Becher, W. Borodziej, K. Ruchniewicz, Poznań 2001.

²¹ *Zalecenia komisji UNESCO Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i Republiki Federalnej Niemiec ds. podręczników szkolnych w zakresie historii i geografii*, „Kwartalnik Historyczny” 1977, R. LXXXIV, z. 1, s. 129-150.

– kształtować przyszłość. Stosunki polsko-niemieckie w latach 1933-1949²². Co prawda nie jest to podręcznik szkolny, ale stanowi on niezwykle pomocny materiał do nauczania historii. Znajdują się w nim treści, które w zwykłym podręczniku w Niemczech nie są uwzględniane (np. polityka radziecka wobec Polski, Polskie Państwo Podziemne). Zamieszczenie na końcu książki rozdziałów: „Pamięć historyczna” i „Rozrachunek z przeszłością” służy zastanowieniu się i przemyśleniu tego, co się wydarzyło, a ma wpływ na obecne i przyszłe relacje między narodami. W ten sposób autorzy podręcznika – Tobias Weger i Krzysztof Ruchniewicz – napisali go z myślą o przeciwstawieniu się obustronnemu brakowi zrozumienia i niewiedzy. Autorzy nie dokonali wzajemnych oskarżeń ani nie skupili się na własnym poczuciu skrzywdzenia przez stronę przeciwną. Z dużą empatią i wrażliwością przedstawili cierpienia obu stron konfliktu: Polaków i Niemców. Ponadto wskazali na inne grupy etniczne, które również były narażone na przymusowe wysiedlenie lub wypędzenie.

Po trzydziestu latach powrócono do idei napisania wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii. Prace nad nim trwały od maja 2008 roku. Sfinalizowaniem współpracy polskich i niemieckich historyków oraz dydaktyków jest wspólny podręcznik (na razie jego pierwsza część) do nauczania historii w gimnazjum. Po ośmiu latach rozmów i dyskusji, w czerwcu 2016 roku zaprezentowany został podręcznik pod tytułem „Europa. Nasza historia” / „Europa. Unsere Geschichte”²³. W kolejnych latach mają ukazać się następne tomy obejmujące wydarzenia w czasach nowożytnych oraz w XIX i XX wieku²⁴. Podręcznik „Europa. Nasza historia” opublikowano w dwóch wersjach językowych: polskiej i niemieckiej. Zawiera on identyczne treści oraz posiada taką samą szatę graficzną. Zakres tematyczny poszczególnych rozdziałów pozwala uczniom na poznanie różnych punktów widzenia. Sprzyja to uwrażliwieniu młodego człowieka na dzieje Europy, a zwłaszcza na losy narodów ze sobą sąsiadujących. Jak wynika z komentarzy towarzyszących prezentacji podręcznika – przygotowanie tego tomu wzbudziło najmniej kontrowersji. W mniejszym stopniu dotyczyły one pradziejów, ale polemiki i rozbieżność w poglądach pojawiły się odnośnie czasów średniowiecza. Autorzy podręczników i eksperci dysonans poglądów postanowili zamieścić w książce na wydzielonych polach – w ramach zatytułowanych „Punkty widzenia”. Zaprezentowano w nich

²² *Zrozumieć historię – kształtować przyszłość. Stosunki polsko-niemieckie w latach 1933-1949*. Materiały pomocnicze do nauczania historii, red. K. Hartmann, wyd. II poprawione i uzupełnione, Wrocław-Dresden 2009. [*Geschichte verstehen – Zukunft gestalten: ausgewählte Aspekte der deutsch-polnischen Beziehungen in den Jahren 1933-1949; ergänzende Unterrichtsmaterialien für das Fach Geschichte*, hrsg. von Kinga Hartmann, Dresden-Wrocław 2009].

²³ *Europa. Nasza historia*, Warszawa 2016 / *Europa. Unsere Geschichte*, kollektive Arbeit, Wiesbaden 2016 – zespół autorów, koordynacja: S. Lassing, W. Fuchs, I. Kąkolewski.

²⁴ Przewidywane wydania: tom II – *Dzieje nowożytne do 1815 r.* – w czerwcu 2017 r., tom III – *Długi wiek XIX (1815-1918)* – w czerwcu 2018 r., tom IV – *XX wiek* – w czerwcu 2019 r.

rozbieżne spojrzenia historyków z różnych krajów na dany temat – kontrowersyjne wydarzenie przedstawiono z wielu perspektyw. Jak dotąd najtrudniejszym zagadnieniem byli Krzyżacy. Niemieccy historycy są zdania, że nie był to wyłącznie zakon skupiony na militarnej ekspansji, ale także szerzył cywilizację, naukę czy też rozbudowywał sieć dróg. Z czym nie zawsze chcieli się zgodzić polscy naukowcy. Im bliżej czasów współczesnych tych zagadnień zapewne będzie więcej. Znacznie trudniej będzie wypracować wspólne stanowisko dla opisanego dziejów XX wieku. Na przykład w dotychczasowych podręcznikach niemieckich nie potępia się stalinizmu w takim stopniu, jak to się czyni w Polsce. Przez stronę polską stalinizm jest oceniany jako system totalitarny na równi z totalitaryzmem faszystowskim. Dla Niemców to Hitler jest synonimem zła, natomiast doceniają oni rolę Stalina w koalicji antyfaszystowskiej. Różne jest też podejście do pokazywania Holokaustu – w Niemczech mówi się o dramacie cywilizacyjnym, a w Polsce podkreśla się aspekt ludobójstwa i zbrodnię przeciwko ludzkości. Są też zagadnienia, o których niewiele mówi się w niemieckich podręcznikach, a które są istotne w dziejach państwa polskiego, jak na przykład powstanie warszawskie. Co warto zauważyć – wspólny podręcznik polsko-niemiecki (tom 1) zawiera także zestawienia i porównania pokazujące podobieństwa, na przykład rozwój miast średniowiecznych w obu państwach.

Warto przypomnieć, że projekt wspólnego podręcznika do historii w dużym stopniu korzysta z doświadczeń działającej od 1972 roku Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, powstałej jeszcze w czasach PRL. Transformacja ustrojowa nie przekreśliła wypracowanych stanowisk, a wręcz przeciwnie, przyczyniła się do rozwoju współpracy w dziedzinie edukacji obu narodów, chociaż do napisania wspólnego podręcznika historii było jeszcze daleko.

Podobną drogę przeszli Czesi i Niemcy. Najpierw, w 1967 roku, prowadzone były dwustronne rozmowy na temat napisania wspólnego czechosłowacko-niemieckiego podręcznika. Trwały one, z przerwami, dwadzieścia lat. Cyklicznie organizowano konferencje, na których wypracowywano wspólne stanowisko na temat poszczególnych wydarzeń z przeszłości. I tak na przykład omówiono: reformację i ruch husycki, I wojnę światową i rewolucje w obu krajach, stosunki niemiecko-czechosłowackie w latach 30. XX wieku oraz losy Czechów i Niemców po II wojnie światowej. Po rozpadzie Czechosłowacji rozmowy z Niemcami kontynuują dwa odrębne państwa. W 2000 roku formalnie prace rozpoczęła wspólna Czesko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, w skład której weszli wykładowcy z Uniwersytetu Karola w Pradze oraz z Pilzna. Od tego czasu w Instytucie im. Georga Eckerta w Brunzshwiku odbywają się regularne konferencje naukowe i dydaktyczne zmierzające do wzajemnej poprawy i harmonizacji zawartości podręczników. Na konferencjach tych wskazywano na brak zachowania równowagi w podręcznikach szkolnych odnośnie prezentacji krajów (landów) ze sobą sąsiadujących, w tym Bawarii i Saksonii oraz

zachodnich w Republice Czeskiej. W niemieckich podręcznikach dzieje Czech, jak na przykład: trudne lata 20. oraz 30. XX wieku, narodziny narodowego socjalizmu, układ w Monachium, protektorat Czech i Moraw, są zbyt mało zauważalne. Tym samym uczniowie niemieccy nie potrafią wyjaśnić, co tak naprawdę wówczas się wydarzyło. W najnowszych podręcznikach czeskich dokonał się zwrot w postrzeganiu Niemców i stosunków czesko-niemieckich, a tym samym zmienił się sposób nastawiania Czechów do ich sąsiadów. Zmienił się też sposób prezentowania „sąsiadów w ich własnym kraju” – stosunek do żydowskiej i romskiej mniejszości narodowej²⁵. Ten problem zauważany jest również w niemieckich podręcznikach. Żydzi i Romowie są postrzegani głównie jako ofiary prześladowań nazistowskich. Nadal brakuje wyjaśnienia przyczyn tej dyskryminacji²⁶. Wynikiem prac Niemiecko-Czeskiej Komisji Podręcznikowej jest publikacja zatytułowana „Czesi i ich sąsiedzi: postawy międzygrupowe i kontakty w Europie Środkowej”²⁷. Porównano w niej postawy wobec własnych i sąsiednich narodów, a także wykazano czynniki mające na nie wpływ. Monografia stanowi podsumowanie wyników badań postaw międzygrupowych i kontaktu w pięciu krajach Europy Środkowej. Autorzy zajęli się wzajemnym postrzeganiem Czechów, Niemców, Austriaków, Polaków i Słowaków. Wskazano na istniejące stereotypy narodowe i wyobrażenia o przedstawicielach tych narodów.

Podobne inicjatywy podjęli również Słowacy i Węgrzy²⁸. Co ciekawe, po raz pierwszy pomysł wspólnego podręcznika powstał już w 1951 roku. Jednak potrzeba było czasu. Węgierskich i słowackich historyków zainspirował niemiecko-francuski podręcznik „Historie – Geschichte”. W 2007 roku premierzy Słowacji – Robert Fico i Węgier – Ferenc Gyurcsány wyrazili wolę współpracy nad wspólnym podręcznikiem. Nie ma to być „normalny” podręcznik, a jedynie „materiał pomocniczy”, gdyż w obu krajach system edukacyjny nie jest paralelny. Rozbieżności w postrzeganiu historii dotyczą chociażby „mitu” o ustanowieniu państwowości oraz podziałów terytorialnych w interpretacji węgiersko-słowackiej czy słowacko-rumuńskiej. Takim przykładem jest rok 1938 – „Pierwsze Nadanie Wiedeńskie” (anulowane w 1947 roku). Wówczas Węgrom przyznano terytorium dzisiejszej Słowacji, utracone przez nich

²⁵ Z. Beneš, *Das Bild des Nachbarn. Böhmisches, tschechische und tschechoslowakische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern der Gegenwart*, [in:] *Die Tschechen und ihre Nachbarn. Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein*, Hrsg. H. Dolezel, A. Helmedach, Hannover 2006, S. 35-68.

²⁶ R. Luft, *Schulbuch als Rätsel. Deutschland und „die Deutschen” in tschechoslowakischen Schulbüchern vor der Wende von 1989*, [in:] *Die Tschechen und ihre Nachbarn...*, op. cit., S. 69-108.

²⁷ S. Graf, M. Hřebíčková, A. Leix, M. Petrjánošová, *Češi a jejich sousedé: meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě*, Praha 2015.

²⁸ A. Bálint, *Węgiersko-słowacki podręcznik do historii*, tłum. A. Stankiewicz, Cafebabel polski, <http://www.cafebabel.pl/kultura/artykul/wegiersko-sowacki-podrecznik-do-historii.html> [data dostępu: 6.07.2016].

w 1920 roku na mocy traktatu z Trianon. Wydarzenie to przez Węgrów jest nazywane „zwrotem południowych, Górnych Ziem”. Natomiast Słowacy mówią o „tymczasowej inwazji węgierskiej i utracie południowej Słowacji”. Są to dwie koncepcje, które trudno pogodzić. Również obecne granice w słowackich i rumuńskich podręcznikach są traktowane jako niezmiennie od zawsze. W słowackich podręcznikach pisze się o istnieniu tego państwa już w XVI wieku, co nie jest prawdą, gdyż powstało dopiero na początku XX wieku. W kontekście wspólnego podręcznika słowacko-węgierskiego historycy węgierscy taką prezentację dziejów postrzegają jako fałszowanie historii. Z kolei Rumunia ma problemy z zawartością swoich własnych podręczników. W odróżnieniu od pozostałych państw postkomunistycznych – w Rumunii debatę nad podręcznikami szkolnymi rozpoczęto dopiero w 1999 roku, dziesięć lat po odsunięciu od władzy Nicolae Ceaușescu²⁹.

Na temat zawartości podręczników szkolnych w latach 70. ubiegłego stulecia w Brunszwiku poświęcone były również spotkania niemiecko-angielskie (1976), niemiecko-rumuńskie (1978), a na początku lat 80. (1984) także niemiecko-radzieckie. Po rozpadzie ZSRR spotkania niemiecko-rosyjskie były kontynuowane³⁰.

Z inicjatywy kanclerza Niemiec Helmuta Kohla i prezydenta Rosji Borysa Jelcyna, w 1997 roku powstała wspólna komisja do badań najnowszej historii stosunków niemiecko-rosyjskich. Przystąpiono do opracowania trzutomowej historii wspólnych dziejów Niemiec i Rosji. Efektem tej współpracy jest niemiecko-rosyjski podręcznik do historii „Kamienie milowe wspólnej historii w pamięci historycznej”. W roku 2014 ukazał się tom trzeci, obejmujący wydarzenia z XX wieku (lata 1917-1991)³¹. W 2016 roku planowane było wydanie kolejnych części serii: tom 1 – obejmujący wydarzenia z XVIII wieku, a tom 2 – XIX wiek. Pomimo tego, że wiele kwestii z dziejów XX wieku budziło kontrowersje (historia polityczna w przededniu II wojny światowej, zimna wojna w końcowej fazie istnienia Związku Radzieckiego), to niemieckim i rosyjskim historykom-autorom wspólnego podręcznika udało się wypracować konsensus. Szereg zagadnień zostało zaprezentowanych czytelnikowi jako odrębne wykłady z różnie rozłożonymi akcentami (na przykład: paryska Wystawa Światowa w 1937 roku, pakt o nieagresji rosyjsko-niemieckiej z 1939 roku, bitwa pod Stalingradem, kryzys w Berlinie w latach 1948-1949, strajki i demonstracje

²⁹ R. Paraianu, *The history textbooks controversy in Romania*, Portal Erozone, <http://www.eurozine.com/articles/2005-11-11-paraianu-en.html> [data dostępu: 6.07.2016].

³⁰ Das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI), <http://www.gei.de/home.html> [data dostępu: 6.07.2016].

³¹ *Deutschland – Russland: Stationen gemeinsamer Geschichte, Orte der Erinnerung. Band 3: Das 20. Jahrhundert*, München 2014; *Germaniâ – Rossiâ: vehi sovmetstnoj istorii – v istoričeskoj pamâti. 20 vek*, Moskwa 2015 – autorami A. Helmut, I. Wiktor, M. Horst, T. Aleksander.

w Berlinie Wschodnim w dniu 17 czerwca 1953 roku, pierestrojka Michaiła Gorbaczowa). Niektóre treści zawarte w tym podręczniku spotkały się z krytyką ze strony polskich historyków. Zgłosili oni swoje zastrzeżenia do prezentowanych w nim poglądów, na przykład w ocenie wydarzeń we wrześniu 1939 roku na ziemiach polskich.

Rok 2016 zakończył się kolejnym sukcesem współpracy w ramach przewycięzania stereotypów i wzajemnych uprzedzeń w stosunkach polsko-rosyjskich. Został sfinalizowany wspólny projekt Rosyjskiej Akademii Nauk i lubelskiego Instytutu Europy Środowo-Wschodniej zapoczątkowany w 2012 roku. Przewidywał on współpracę w przygotowaniu materiałów pomocniczych dla nauczycieli uczących historii w szkołach. Materiały „Rosja i Polska – przewycięzanie stereotypów historycznych. Koniec XVIII – początek XX wieku”³² są przeznaczone dla nauczycieli szkół średnich. Poszczególne rozdziały w książce napisało dwóch autorów, po jednym z każdego kraju – z Polski i Rosji. Powstał zestaw artykułów dotyczący m.in. Polaków w Imperium Rosyjskim w końcu XVIII i pierwszej połowie XX wieku, stosunków rosyjsko-polskich w epoce napoleońskiej, powstań polskich (1830-1831 oraz 1863-1864), Polaków w Imperium Rosyjskim w ostatnim trzydziestolecu XIX i na początku XX wieku – aż do I wojny światowej włącznie. Dwa ostatnie rozdziały zatytułowano: „Drogi formowania się kultury narodowej w XIX i początku XX wieku w rosyjsko-polskim współistnieniu” oraz „Rosjanie i Polacy w XIX wieku i na początku XX wieku – wzajemne postrzeganie i stereotypy”. Pomimo wielu odmiennych spojrzeń na historię, autorzy przygotowanej książki napisali ją w duchu wzajemnego szacunku i woli zrozumienia punktu widzenia drugiej strony.

Przejdźmy do innych obszarów w Europie. Na Bałkanach – w 1988 roku w Salonikach – z inicjatywy Centrum na rzecz Demokracji i Pojednania w Europie Południowo-Wschodniej (CDRSEE) przystąpiono do projektu zatytułowanego „Stereotypy”. Publikowane są alternatywne materiały dydaktyczne mające służyć nauczycielom historii. W 2001 roku autorzy ze wszystkich krajów Europy Południowej – z Grecji, Cypru, Bułgarii, Rumunii, Albanii, Macedonii, Serbii i Hercegowiny, Chorwacji i Słowenii – opublikowali książkę niewielkich rozmiarów, zawierającą artykuły, w których odnieśli się do nauczania historii w swych krajach, wskazali na rolę nauczycieli i podręczników historii w przewycięzaniu stereotypów i uprzedzeń narodowych³³. Konsekwentnie, od 2005 roku, publikuje się materiały edukacyjne pod wspólnym tytułem „Nauczanie historii w Europie Południowo-Wschodniej. Alternatywne materiały

³² *Rossia i Pol'sha preodolenie istoričeskikh stereotipov. Koniec XVIII – načalo XX v.*, red. L.E. Gori-zontov, V. Caban, Moskva 2016 [materiał pomocniczy dla nauczycieli historii – na razie ukazała się tylko wersja rosyjskojęzyczna].

³³ *Teaching History of Southeaster Europe*, ed. Ch. Koulouri, Thessaloniki 2001.

edukacyjne”³⁴. W skoroszytach przedstawiane są wieloaspektowe punkty widzenia różnych krajów. Pierwotnie zostały one wydane po serbsku, następnie przetłumaczone na grecki, chorwacki, bośniacki, albański i macedoński. Zamiast pokazywać „prawdę” jednego narodu, porównuje się różne wersje tego samego wydarzenia i prezentuje je z perspektywy „innych”. Przykładem takiego trudnego zagadnienia jest konflikt w Kosowie. Okazuje się, że uczniowie w krajach bałkańskich lepiej znają historię powszechną na innych kontynentach, aniżeli dzieje swoich bezpośrednich sąsiadów. Niestety, te materiały spotkały się z lawiną krytyki w Serbii i Grecji. Nie były to zarzuty merytoryczne, a raczej natury politycznej. W Grecji odezwały się organizacje pozarządowe, tzw. patriotyczne. Krytycy z Serbii zaatakowali multiperspektywiczne podejście do postrzegania świata. Padają argumenty typu: „Prawda jest jedna i tylko jedna, i nieugięta”, „Wiele źródeł historycznych jest sprzecznych z prawdą historyczną, jedynie prawdziwą”, „Jest tylko jedna prawda, tak samo jak istnieje tylko jeden Bóg!”³⁵.

Równie wiele kontrowersji i braku porozumienia zauważa się w podręcznikach na linii Palestyna – Izrael. Pierwszy zestaw podręczników palestyńskich wszedł do użytku szkolnego w roku 2001/2002, jeszcze w czasie izraelskiej okupacji Zachodniego Brzegu oraz Strefy Gazy. Palestyńskie podręczniki szkolne koncentrują się na nauczaniu własnej historii i zmierzają do kształtowania w młodzieży poczucia tożsamości narodowej. Spotkały się jednak z wieloma zarzutami ze strony izraelskiej. Zarzucono im, że „nie nauczają one w duchu pokoju i współistnienia z Izraelem, ale sieją ziarno nienawiści i delegitymizują istnienie Izraela”³⁶. W zaistniałej sytuacji w 2004 roku podręczniki palestyńskie do nauczania języka ojczystego, edukacji religijnej, historii i wiedzy o społeczeństwie zostały poddane analizie komisji z Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunszwiku³⁷. Wnioski płynące z prac tej komisji napawają optymizmem. Jej zdaniem, pomimo uwarunkowań politycznych, orientacja programu szkolnego jest wyważona, a szkoła i edukacja w Palestynie nie nakłania do nienawiści lub przemocy, a tolerancja religijna i polityczna jest naświetlana w wielu kontekstach³⁸.

³⁴ *Teaching Modern Southeast European History: Alternative Educational Materials*, Series Editor: Ch. Koulouri, Thessaloniki 2005.

³⁵ D. Stojanovic, *Defense of a premodern value system*, “Helsinki Charter” N° 113-114, November-December 2007, p. 2, http://www.helsinki.org.rs/hcharter_t15a04.html [data dostępu: 10.07.2016].

³⁶ A.M.H. Abukhayran, *Palestinian curriculum from an Israeli perspective*, “Profesorado” 2011, VOL. 15, N° 1, pp. 178-179.

³⁷ T. Schöfthaler, *Die Debatte um israelische und palästinensische Schulbücher*, Das Palästina Portal, <http://www.arendt-art.de/deutsch/palestina/Debatte%20um%20israelische%20und%20palaestiniensische%20Schulbuecher.htm> [data dostępu: 11.07.2016].

³⁸ D. Stojanovic, op. cit., s. 181.

Przeglądu izraelskich podręczników dokonał Elie Podeh³⁹. Z jego analizy wynika, że prezentacja konfliktu na linii świat arabski – Izrael ewoluował od wrogości, poprzez konflikt, do pokoju. Podeh wyodrębnił trzy „pokolenia” podręczników: pierwsze z lat 40 i 50. XX wieku – z czasów wrogości wobec Arabów, drugie – z lat 70-90. zawierające przemyślenia świadczące o tym, że konflikt arabsko-izraelski może zostać rozwiązany i trzecia generacja – od 1993 roku koncentrująca się na przejściu od konfliktu do pokoju. Autor podkreśla, że zbiorowa pamięć Żydów mieszkających w Izraelu nacechowana jest nacjonalizmem, który skłania ich do wrogości wobec Arabów, a to z kolei utrwala konflikt izraelsko-palestyński. Początkowo w podręcznikach dominowała krytyka antysyjonizmu, za to trzecia generacja podręczników odzwierciedla „dojrzałe” społeczeństwo izraelskie skłonne dostrzegać własne przewinienia wobec Arabów będących „ofiarami konfliktu”. Mimo to, jego zdaniem, jest jeszcze za wcześnie, żeby powstał wspólny podręcznik izraelsko-arabski, uwzględniający „syjonistyczną narrację i arabsko-palestyńską kontr-narrację”⁴⁰. Ponadto niepokojem napawają działania, które miały miejsce w 2011 roku, gdy Izrael ocenzurował palestyńskie podręczniki we Wschodniej Jerozolimie⁴¹.

Podobnego przeglądu podręczników do historii w pierwszych latach obecnego stulecia dokonał Komitet Korygowania Wizerunku Arabsko-Islamskiej Kultury przy egipskim Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego⁴². Analizie podlegały podręczniki z wielu krajów w Europie, Azji, Afryce i Ameryce, w tym z Belgii, Polski, Niemiec, Włoch, Anglii, Francji, Austrii, Węgier, Hiszpanii, Grecji, Rosji, Uzbekistanu, Senegalu, Kenii, Nigerii, Burkina Faso i wielu innych. Badania wykazały, że nie wszystkie zagadnienia związane z islamem w podręcznikach są wyjaśniane poprawnie. Uwaga ta dotyczy nie tylko koncepcji dżihadu, ale i Koranu, szariatu, halifatu, praw kobiet, Czarnego Kamienia. W wielu przypadkach islam przedstawiany jest w negatywnym świetle. W krajach afrykańskich brakuje rozróżnienia między religią islamu a poglądami radykalnych muzułmanów, którzy wykorzystują religię do celów politycznych lub osobistych. Członkowie komisji przestrzegają przed przedstawianiem dżihadu w podręcznikach z punktu widzenia radykalizmu, albowiem to może prowadzić do utożsamiania go z terroryzmem. Ponadto wskazali na niebezpieczeństwo takiej edukacji, gdyż terroryści zaczną werbować studentów-

³⁹ E. Podeh, *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*, New York 2002.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ J. Abukhater, *Israel zensiert palästinensische Schulbücher in Ost-Jerusalem*, Das Palästina Portal, http://www.palaestina-portal.eu/Stimmen_Palaestina/abukhater_jalal_israel_zensiert_palae-steinensische_schulbuecher.htm [data dostępu: 11.07.2016].

⁴² M. El-Halougi, *The Image of the Arab-Islamic Culture in History Textbooks in Russia, Uzbekistan and some European and African countries*, [v:] *Sbornik materialov Meždunarodnogo Kongresa „Rossijskaâ Istorickáâ Nauka na Sovremennom Etape: Perspektivy Issledovaniâ i Realizacii Nacional'noj Obrazovatel'noj Politiki“*, red. M. Gibatdinov, Kazan' 2007, S. 116-160.

-muzułmanów wśród młodych ludzi kształcących się w krajach europejskich, azjatyckich czy też w Stanach Zjednoczonych. Dlatego uczestnicy tego projektu postulowali podjęcie rozmów z ministerstwami oświaty w poszczególnych krajach. W podręcznikach europejskich, ale i azjatyckich, brakuje pozytywnych przejawów cywilizacji islamskiej, jak na przykład: otwartość na wolność, równość, solidarność, tolerancję, a także rozwój myślenia i poszukiwanie wiedzy. Obok tych zarzutów, podkreślono jednak, że w wielu podręcznikach dostrzegane są osiągnięcia świata arabskiego, jak na przykład wkład w rozwój algebry czy sprowadzenie do Europy kawy i cukru.

W 2002 roku odbył się kongres naukowców z Afryki, Bliskiego Wschodu oraz ze Stanów Zjednoczonych pod tytułem: „Ucząc Innego. Muzułmanie, nie-muzułmanie i historie, które uczą”. Ich wspólne prace przy analizie podręczników ujawniły niedociągnięcia w rzetelności wzajemnego przedstawiania cywilizacji „innych” – jest amerykański punkt widzenia na islam oraz muzułmańskie spojrzenie na Zachód⁴³. Znamienne są słowa jednego z uczestników kongresu (Michaela W. Suleimana), który przestrzegał: „Musimy być otwarci na obie strony. Chcemy uniknąć zderzenia cywilizacji”⁴⁴. Wśród analizowanych podręczników pozytywnym przykładem są podręczniki w Indonezji, w największym państwie muzułmańskim na świecie, w którym wyznawcy islamu stanowią 87% ludności. Promuje się w nich wzajemny szacunek i współpracę między zwolennikami pięciu głównych religii, w tym islamu, protestantyzmu, katolicyzmu, hinduizmu i buddyzmu. W przeciwieństwie do Indonezji – w podręcznikach w Pakistanie dominuje nietolerancja i negatywny obraz „innych” religii. Wśród tych „innych” najwięcej uwagi poświęca się hinduizmowi. W podręcznikach pakistańskich Hindusi to „oszuści, kombinatory i intryganci”. A jak to wyglądało z punktu widzenia Stanów Zjednoczonych? Otóż: w latach 60. i na początku lat 70. XX wieku islam praktycznie nie był w ogóle dostrzegany w programie nauczania. Dopiero na przełomie lat 70./80. islam znalazł miejsce na kartach podręczników, ale informacje o nim były niepoprawne i obarczone wieloma błędami. Dopiero w połowie lat 80. stał się on jednym z wątków, ale i wówczas nie obyło się bez błędów i uprzedzeń. Pomimo prac nad tymi książkami, to również na początku XXI wieku, zdaniem uczestników kongresu, trudno mówić o rzetelnej prezentacji islamu w podręcznikach amerykańskich. W książkach do nauki w Arabii Saudyjskiej, Syrii i Jordanii, nie ma miejsca na świat cywilizacji zachodniej poza Bliskim Wschodem. Nie odnotowuje się w nich nic na temat Ameryki Łacińskiej, Ameryki Północnej,

⁴³ D. Urschel, *Teaching the Other. Muslims, Non-Muslims and the Stories They Teach*, The Library of Congress, <http://www.loc.gov/loc/lcib/0212/textbooks.html> [data dostępu: 11.07.2016].

⁴⁴ Cyt. za: D. Urschel, op. cit.

Europy, Chin, Indii czy też starożytnej cywilizacji grecko-rzymskiej⁴⁵. Co prawda w podręcznikach syryjskich jest sporo wiadomości z zakresu „historii i geografii świata”, to jednak są to tylko dane dotyczące liczby ludności i wielkości obszarów. Natomiast brakuje w nich analizy kultury poszczególnych regionów świata. Z kolei w książkach marokańskich konflikt na linii islam – „inne” religie nie występuje. Teksty dotyczące islamu odnoszą się głównie do tradycji, działań politycznych i społecznych w Maroku. Obok tych zagadnień poruszane są również tematy związane z historią Europy i obu Ameryk, a także zawierają szereg pozytywnych obrazów w odniesieniu do brytyjskiej i amerykańskiej kultury.

Jak problem podręczników szkolnych rozwiązywany jest w Azji? W wielu krajach azjatyckich na zlecenie władz państwowych podręczniki do historii pisane są przez jednego autora. Weźmy na przykład podręczniki chińskie. Nie są wolne od zakłamań i zniekształceń przeszłości. Starsze podręczniki do historii przesadnie zwracały uwagę na czasy pre-historyczne i historię starożytnych Chin, unikając problemów współczesnych⁴⁶. Większość chińskich uczniów gimnazjum uczyło się z podręczników, w których przekonywano, że Chiny brały udział wyłącznie w wojnach obronnych i nigdy nie były agresorem (brakuje w nich chociażby inwazji Ludowej Armii Wyzwoleńczej na Tybet w 1950 roku czy wojny w Wietnamie w 1979 roku). Nikt z tych podręczników nie dowiadywał się o tym, że 30 mln ludzi zmarło z powodu głodu na skutek Wielkiego Skoku Mao Zedonga w 1950 roku. Nadal w Chinach są obszary bardzo drażliwe, a historia wciąż jest narzędziem politycznym.

Kolejnym problemem chińskich podręczników do historii są dzieje Tajwanu. W podręcznikach do historii z lat 1984-2006 historia tego kraju była włączona do dziejów chińskich, a to wywoływało sprzeciw ze strony Tajwanu. Po ukazaniu się nowych podręczników do „Historii Tajwanu”, „Historii Chin” oraz „Historii Świata”, w 2007 roku rozgorzała dyskusja. Niektórzy politycy uznali je za podręczniki powstałe pod „wpływem politycznym” i zawierające treści „pełne ideologii”. W Tajwanie podręczniki te wywołały kontrowersje. Tytuł nowego podręcznika został zmieniony z „Historii Narodowej” na „Historia Chin”. Co więcej, takie terminy jak „ten kraj”, „nasz kraj” i „stały ląd” zostały zmienione na „Chiny”⁴⁷. Dla większości krajów napisanie „nasz kraj” w odniesieniu do własnego narodu nie byłoby problemem, ale w zaistniałej sytuacji „nasz kraj” odnosi się do Chin. Jak to się ma do wydarzeń z 1949 roku, gdy Czang-Kaj-szek, związany z Kuomintangiem, przeniósł się na Tajwan?

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ *Textbook changes cause uproar*, February 16, 2007 [tekst redakcji], Serwis Taiwan Today, <http://www.taiwantoday.tw/ct.asp?xItem=23856&CtNode=447> [data dostępu: 11.07.2016].

⁴⁷ Ibidem.

Japonia, po okresie podręczników ustalających tożsamość opartą na japońskim imperializmie z lat 50. XX wieku i dyplomatycznym konflikcie z Koreą Południową w latach 70. XX wieku, na początku lat 90. przystąpiła do rewizji podręczników w celu wyjaśnienia przyczyn agresywnej polityki japońskiej. Doprowadziło to do opublikowania w 2001 roku podręcznika, w którym odchodzi się od narracji i argumentów uzasadniających użycie siły⁴⁸. Odpowiedzią na te pozytywne przejawy było podjęcie przez Japonię i Koreę Południową wspólnych badań nad przeszłością. Skorzystano też z doświadczeń europejskich w pisaniu dwustronnych podręczników do historii. Powstała Północno-Wschodnia Azjatycka Fundacja ds. Historii (*The Northeast Asian History Foundation*). W efekcie czego powstał wspólny podręcznik Japonii i Korei Południowej.

Do napisania podręcznika „Historia, która otwiera przyszłość” w 2002 roku przystąpiło 54 naukowców z Chin, Korei Południowej i Japonii. Książka, niewielkich rozmiarów (223 strony), ukazała się w 2005 roku⁴⁹. Jest to pierwszy chińsko-koreańsko-japoński podręcznik do historii. Obrazuje on dzieje azjatyckie z czasów XVIII-XX wieku⁵⁰. Podręcznik jest dostępny w trzech wersjach językowych: po chińsku, japońsku i koreańsku. Przedstawia on różne poglądy i opinie każdej ze stron go piszącej. Jest to kamień milowy we współczesnej edukacji regionalnej. Wśród najbardziej kontrowersyjnych tematów poruszonych w nim znalazły się: masakra nankińska, znana także jako gwałt nankiński (masowe gwałty, zabójstwa i grabieże popełnione przez Japończyków w chińskim mieście Nankin w grudniu 1937 i styczniu 1938 roku), koreańska walka o niepodległość, wymuszone samobójstwo w Okinawie, praktykowanie w armii japońskiej usług tzw. kobiet pocieszycielek (w domach prowadzonych przez wojsko kobiety koreańskie służyły jako niewolnice seksualne), Jednostka 731 (jedna z kilku tajnych wojskowych jednostek medycznych, która prowadziła eksperymenty z bronią biologiczną na ludności cywilnej, zabijając co najmniej 3000 osób).

Podręcznik „Historia, która otwiera przyszłość” od pierwszych dni swego istnienia spotkał się z krytyką wielu naukowców japońskich. Zarzucili mu niszczenie japońskiej dumy narodowej. Podręcznik wywołał wiele kontrowersji w środowiskach pravicowych. Przeciwno nowemu podręcznikowi zaprotestowały japońskie grupy obywatelskie. Również w Chinach podręcznik ten spotkał się z głosami sprzeciwu, zarzucającymi mu niezgodność z podejściem

⁴⁸ T. Beal, Y. Nozaki, J. Yang, *Ghosts of the past: the Japanese history textbook controversy*, „New Zealand Journal of Asian Studies” 2001, N° 3, pp. 177-188.

⁴⁹ *Mirai o hiraku rekishi: Higashi Ajia sankoku nie kingendaihi*, Tokio 2005.

⁵⁰ Szersze omówienie podręcznika i jego fragmenty na portalu Uniwersytetu im. Jerzego Waszyngtona w Waszyngtonie: Program badawczy „Pamięć i Pojednanie w Azji i na Pacyfiku” – *History Textbooks: Joint East Asia Supplementary History Textbook* [tekst redakcji], Memory and Reconciliation in the Asia-Pacific, <https://www.gwu.edu/~memory/issues/textbooks/jointeastasia.html> [data dostępu: 10.07.2016].

Pekinu do nauczania historii. Naukowcy z Chin podnosili kwestie zniekształceń w prezentacji na przykład zajęcia Mandżurii w 1901 roku i inwazji na Chiny w latach 1937-1945.

Próba spojrzenia na temat sposobu pisania historii narodowej na wszystkich pięciu kontynentach jest wspólna książka „Pisanie o narodzie. Perspektywa globalna”. Jej autorami są historycy z Wielkiej Brytanii, Brazylii, Australii, Indii, Kolumbii, Senegalu i Stanów Zjednoczonych⁵¹. Omówili oni rolę historii w tworzeniu tożsamości narodowych. Zgodnie podkreślili, że w dobie rosnącej nacjonalizacji należy koniecznie zwrócić uwagę na instytucjonalne i profesjonalne piarstwo historyczne.

Podsumowując można stwierdzić, iż każdy naród poszukując swojego miejsca na świecie próbuje podkreślić wyjątkowość swoich dziejów. Temu służą między innymi podręczniki szkolne do historii. W dziejach wielu krajów miały miejsce zarówno wydarzenia tragiczne (przebrane bitwy, nieudane powstania, eksterminacja), jak i zwycięstwa oraz sukcesy. Jedne i drugie są wartościami, na których należy budować podstawy świadomości narodowej. Wkraczając w XXI wiek wszystkie narody powinny mieć poczucie, że potrafią odnaleźć się w sytuacjach ekstremalnych (wojny, rozbiory, okupacje, kryzysy gospodarcze i społeczne), ale także i w warunkach pokojowych (życie codzienne, działalność społeczna, gospodarcza, kulturalna, koegzystencja). Nie wolno jednak pisać historii na własne potrzeby, lekceważąc fakty i opinie uczestników wydarzeń. Nie wolno też zakłamywać historii, podkreślając jedynie swoje sukcesy i krzywdy zaznane od innych. Wbrew prawdzie historycznej, na potrzeby własne nie wolno przemilczać własnych przewinień wobec innych narodów.

Dobrze opracowany podręcznik może zapobiec konfliktom wewnętrznym, jak i między państwami. Istnieje zapotrzebowanie na podręcznik i edukację historyczną, które mogą leczyć rany przeszłości i wychowywać w duchu pojednania i pokojowej przyszłości. Dlatego też tak potrzebna jest dyskusja nad weryfikacją podręczników własnych, jak i kontynuacja prac komisji dwustronnych.

An attempt to understand the other side of the conflict on the example of school education in history

The historical education of young people depends on every ruling group in every country in the world. The future of every nation depends on how young people are educated. Unfortunately, the historical policy influences the fact that the same events are differently presented by participants in the two sides of the conflict. The article contains examples of the presentation of events by two parties to the conflict. The result of the cooperation of historians of neighboring countries has been the creation of better or worse textbooks for history.

⁵¹ *Writing the Nation: A Global Perspective*, ed. S. Berger, London 2007.