

**Lekcje pamięci.
Obraz Polski, Francji i Izraela
w niemieckich podręcznikach do historii**

Kamil Frymark

TEZY

- Podręczniki do historii odzwierciedlają główne założenia niemieckiej polityki historycznej. Do tych najważniejszych, które są obecne w badanych materiałach edukacyjnych, należy – w przypadku XX wieku – koncentracja wokół Holocaustu, pozostającego kluczowym punktem odniesienia w publicznych debatach, oświacie i kulturze pamięci. W kategoriach ofiar dominują w niemieckiej świadomości zbiorowej Żydzi, Niemcy oraz niekiedy Rosjanie, natomiast ofiary polskie, ukraińskie czy białoruskie niemal w niej nie istnieją. Można pokusić się o konstatację, że niemiecki maturzysta posiada wiedzę o II wojnie światowej widzianej przez pryzmat Holocaustu oraz dyktatury narodowosocjalistycznej, której ofiarą padło jakoby przede wszystkim społeczeństwo III Rzeszy.
- W niemieckich podręcznikach nadal obowiązuje podkreślana przez Ralpha Giordano (1923–2014) – dziennikarza i publicystę żydowskiego pochodzenia, autora fundamentalnej dla tamtejszej debaty o polityce pamięci książki *Druga wina, czyli o ciężarze bycia Niemcem* – hierarchia ofiar nazizmu. Polega ona na „podziale na ofiary «godne współczucia» (czyli wymienianie z rytualnym zapałem Żydów ze wszystkich krajów oraz nieżydowskich członków narodów zachodnich) oraz «mniej godne współczucia» (czyli członków wszystkich narodów zamieszkujących Europę Wschodnią). Tym samym podkreśla się holokaustocentryczne patrzanie na ofiary wojny i zarazem marginalizowanie innych ofiar: sowieckich jeńców wojennych oraz sowieckich i polskich cywilów”². Takie podejście jest nadal obecne w niemieckim szkolnictwie, choć stopniowo uwidaczniają się w nim już elementy zachodzącej gdzieś zmiany. W części landów i w niektórych podręcznikach katalog ofiar jest rozszerzany także o inne narody (w tym Polaków, Ukraińców, Białorusinów).
- Niemiecki system edukacji ma strukturę federalną, a szkoły podlegają bezpośrednio pod ministerstwa edukacji krajów związkowych. W praktyce oznacza to, że zarówno podstawy programowe, jak i podręczniki są różne

¹ S. Salzborn, *Zbiorowa niewinność. Wypieranie Szoah z niemieckiej pamięci*, Instytut Pileckiego, Warszawa 2022.

² R. Giordano, *Druga wina, czyli o ciężarze bycia Niemcem*, Instytut Pileckiego, Warszawa 2025.

w poszczególnych częściach Niemiec i zależą od tamtejszych resortów. Część podręczników dopuszczono do stosowania w kilku landach. Stąd konieczność prowadzenia dialogu w pierwszej kolejności z krajami związkowymi – w tym zwłaszcza z Brandenburgią i Berlinem. Oba utrzymują bardzo bliskie relacje z Polską, mieszka w nich również wielu Polaków lub obywateli RFN o polskich korzeniach. Szczególną rolę w tym dialogu odgrywa Brandenburgia, która w dotychczasowych pracach m.in. Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej pełniła funkcję zwornika stanowiska wszystkich landów.

- Porównanie przedstawienia Polski, Francji i Izraela w niemieckich podręcznikach uwidacznia znaczące dysproporcje. Najwięcej różnorodnych materiałów poświęca się Francji, co przekłada się na najbardziej pogłębiony obraz oraz zarysowanie szerokiego kontekstu jej historii. Jest to częściowo zrozumiałe i wynika z wielkości tego państwa oraz roli, jaką ono odgrywało w historii Europy oraz Niemiec. Pod względem objętości, szczegółowości i obecności w narracji historycznej kontrastuje to z marginalizacją dziejów Polski, która rzadko występuje jako niezależny podmiot. Opisuje się ją najczęściej przy okazji II wojny światowej, zwłaszcza gdy mówi się o jej początkach. Zarazem próżno szukać informacji o powstaniu warszawskim, Armii Krajowej czy Państwie Podziemnym. Białych plam jest zresztą więcej – dotyczą np. rozbiorów, bitwy warszawskiej czy znaczenia „Solidarności” dla obalenia Muru Berlińskiego.
- Podobnie jak w przypadku Izraela i Żydów, na ogół brakuje ukazania Polski jako podmiotu sprawczego i modernizującego się, a polskiego społeczeństwa jako nowoczesnego, co prowadzi do utrwalania stereotypów. Informacje o Żydach ograniczają się do opisu przyczyn i przebiegu Holokaustu. O współistnieniu społeczeństw żydowskiego i niemieckiego przed II wojną światową wzmiankuje się sporadycznie. Z kolei Izrael, od jego powstania w 1948 r., prezentowany jest głównie jako jedno z państw Bliskiego Wschodu toczące konflikt regionalny z Palestyńczykami. Brakuje natomiast przedstawienia analizy zmian społecznych w samym Izraelu oraz odniesień do jego gospodarki czy życia społeczności żydowskiej w RFN po II wojnie światowej.
- Zmiana treści niemieckich podręczników i zawartego w nich obrazu Polski jest możliwa, co pokazuje porównanie starszych i nowszych wersji książek (w długim okresie najlepiej widać to w odniesieniu do narracji o Holokauście). W niektórych najnowszych pozycjach można znaleźć pogłębione informacje o Polsce (i innych państwach regionu), w tym dotyczące XIX wieku. Wiele zależy jednak zarówno od roku wydania książki (zazwyczaj im nowsza

książka, tym więcej szczegółów), jak i regionu, gdzie jest stosowana. Dobrym przykładem jest Saksonia, która korzysta z części nowszych podręczników, oferujących już rzetelniejszy przekaz o historii Polski.

- Pomimo prób zainteresowania szkół polsko-niemieckim podręcznikiem *Europa. Nasza historia* jak dotąd efekt jego rozpowszechnienia jest niewystarczający. Mógłby on potencjalnie stanowić źródło pogłębienia i uzupełnienia wiedzy o stosunkach polsko-niemieckich oraz o samej historii Polski, lecz na przeszkodzie stoi m.in. niska świadomość nauczycieli, że książka została dopuszczona do użytku we wszystkich (z wyjątkiem Bawarii) krajach związkowych. Wypada przy tym zauważyć, że podręcznik stosunkowo często znajduje zastosowanie poza szkołami – zwłaszcza w instytucjach, które szczególnie interesuje historia Europy Środkowej i Europy Wschodniej.
- Najważniejszą rolę w procesie edukacji odgrywa nauczyciel. Od jego wiedzy i zaangażowania zależy przekaz o historii zaproponowany uczniom oraz sposób opowiedzenia im np. o Polsce. To kształtuje obraz danego państwa i społeczeństwa w większym stopniu niż sam podręcznik. Zarazem jednym z zasadniczych problemów niemieckiej szkoły jest brak wystarczającej liczby wykształconych pedagogów od historii. Ponadto w niektórych landach (np. w Berlinie) część treści historycznych w młodszych klasach łączy się np. z elementami wiedzy o społeczeństwie bądź z geografią, co nierzadko negatywnie rzutuje na kształcenie historyczne, na które nie wystarcza czasu.
- W RFN postępują szybkie zmiany w strukturze etnicznej uczniów. Już dziś ponad 40% z nich ma pochodzenie migracyjne, a w metropoliach stanowią oni niekiedy zdecydowaną większość. Odbija się to na szeroko pojętej percepcji i wrażliwości młodzieży oraz jej zainteresowaniach. W opinii Związku Nauczycieli Historii w Niemczech (VGD) narasta wśród uczniów niechęć do zajmowania się okresem narodowego socjalizmu i Holokaustu, a taki stan rzeczy ma często podglebie rodzinno-kulturowe. Coraz większymi wyzwaniem są też zaprzeczanie Zagładzie lub bagatelizowanie jej oraz antysemityzm obecny na szkolnych korytarzach, który z jeszcze większą siłą niż dotąd uwidocznił się po ataku Hamasu na Izrael 7 października 2023 r. Na to nakładają się niewiedza uczniów dotycząca okresu II wojny światowej oraz roli, jaką odgrywali w niej ich przodkowie, a także brak zainteresowania (nie tylko wśród młodzieży) wschodnimi sąsiadami.
- Coraz większa różnorodność niemieckiego społeczeństwa powoduje, że wielu uczniów i rodziców nie czuje związku z historią Niemiec, w tym z ich dzie-

dzictwem II wojny światowej. W konsekwencji rośnie znaczenie podręczników, nauczycieli i szkół jako głównych instytucji kształtujących świadomość historyczną. W ostatnich latach pojawiają się również nowe tendencje w polityce pamięci – m.in. nasilająca się debata o kolonializmie i poszukiwanie narracji dostosowanej do społeczeństwa migracyjnego.

- Szczególnym wyzwaniem stała się popularność ugrupowania AfD, które relatywizuje historię m.in. poprzez wskazywanie, że II wojna światowa to wcale nie najważniejsze wydarzenie w dziejach RFN, domaganie się „reorientacji dotychczasowej kultury pamięci o 180 stopni” czy gloryfikowanie działań Wehrmachtu oraz próbuje oddziaływać na kulturę pamięci w poszczególnych landach, zwłaszcza na wschodzie Niemiec. Wraz z ewentualnymi zwycięstwami wyborczymi AfD w tych krajach związkowych należy spodziewać się zwiększenia presji na zmiany w treści podstaw programowych oraz w samych podręcznikach i miejscach pamięci.

Jednym z podstawowych źródeł szerzenia wiedzy i kształtowania świadomości historycznej są podręczniki. Ze względu na powszechność obowiązku edukacyjnego nauczanie w szkołach jest zarazem najskuteczniejszym i najbardziej egalitarnym narzędziem interpretacji dziejów – realizacji państwowej polityki historycznej³. Podręczniki szkolne można także uznać za swoiste sejsmografy zmian w tej polityce. Odzwierciedlają one aktualne spory i debaty historyograficzne, a ich treść pozostaje silnie powiązana z kontekstem politycznym. Z tego względu stanowią cenne źródło dla analizy polityki pamięci oraz oceny jej specyfiki na tle narracji kształtowanych w innych państwach.

Mimo rosnącej roli nowych technologii w edukacji to właśnie podręczniki – ze względu na obowiązujące zalecenia dydaktyczne oraz przyzwyczajenia nauczycieli – pozostają niezmiennie podstawowym narzędziem systematyzowania wiedzy historycznej w szkole. Ich znaczenie dodatkowo wzrasta w obliczu nasilającej się dezinformacji w internecie, zwłaszcza na platformach społecznościowych. Podręcznik jawi się w tym kontekście jako jedno z nielicznych stabilnych i wiarygodnych źródeł wiedzy.

Wybór państw, których podręczniki poddano w tej publikacji analizie, nie jest przypadkowy. W polityce RFN wielokrotnie podkreślano „przyjaźń”, szczególnie więzi czy strategiczne partnerstwo zarówno z Francją, jak i z Polską⁴. Natomiast wyjątkowe znaczenie relacji z Izraelem wynika z odpowiedzialności za Holocaust. Z rzadka uwzględniono w opracowaniu też Rosję jako punkt odniesienia oraz jedno z państw kluczowych dla niemieckiej i polskiej polityki historycznej. Każdy z wymienionych krajów zajmuje inne miejsce w polityce historycznej RFN, co zostanie uwidocznione w analizie ekspertyz poświęconych podręcznikom do historii oraz w badaniu niektórych z nich.

Federalna struktura niemieckiej edukacji oraz korzystanie w poszczególnych landach z różnych podręczników wymuszają dokonanie selekcji. Na potrzeby niniejszego tekstu wybrano książki z Brandenburgii i Berlina (funkcjonują tam te same podręczniki i obowiązują wspólne wytyczne do

3 Autorowi bliska jest definicja polityki historycznej sformułowana przez Michała Łuczewskiego: „Polityka historyczna jest praktyką aktorów pamięci, którzy poprzez media pamięci zdobywają kapitał moralny, (re)konstruując moralne opowieści dotyczące rzeczywistej bądź wyobrażonej przeszłości wspólnoty. Opowieści, które dotyczą bohaterów przeszłości, nadają ich narratorom status moralny jako (potomków) herosów, ofiar bądź sprawców”. Zarazem w miejscach, gdzie w tekście mowa o polityce pamięci, chodzi o działania dotyczące pamięci, ale wywodzące się z kręgu społeczeństwa obywatelskiego, związane bardziej z życiem codziennym niż z oficjalną polityką państwa. Zob. M. Łuczewski, *Kapitał moralny. Polityki historyczne w późnej nowoczesności*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2017.

4 W oficjalnych niemieckich dokumentach regularnie określa się Francję najbliższym partnerem i przyjacielem. Zob. np. *Außenminister Heiko Maas im Vorfeld seiner Antrittsreise*, Auswärtiges Amt, 14.03.2018, auswaertiges-amt.de. W podobnym tonie przedstawiciele RFN wypowiadali się również o Polsce, zob. np. *Außenminister Maas reist nach Auschwitz*, Auswärtiges Amt, 20.08.2018, auswaertiges-amt.de.

ich tworzenia). Brandenburgia oraz położony w jej centrum Berlin to landy szczególne. Ze względu na bliskość granicy z Polską oraz uwzględnianie w podręcznikach zagadnień regionalnych można by oczekiwać ujawnienia w nich większej wrażliwości i położenia części akcentu na historię sąsiada. Dodatkowo w obu krajach związkowych zamieszkują duże skupiska Polonii, a z podręczników korzystają nierzadko także osoby z polskimi korzeniami. Obywatele RP w Niemczech stanowią jedną z najliczniejszych społeczności imigranckich, obejmującą ok. 865 tys. osób⁵, nie wliczając Niemców polskiego pochodzenia. Warto również przypomnieć, że to właśnie Brandenburgia odpowiadała za koordynację prac Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej po stronie landów niemieckich.

W publikacji uwzględniono także głos pedagogów, w alarmującym tonie wypowiadających się na temat skali wyzwań w nauczaniu historii. Jak podkreśla VGD, w klasach coraz częściej można usłyszeć stwierdzenia w rodzaju: „Hitler i Stalin się dogadywali, przecież obaj byli socjalistami”, „to Polska sprowokowała wojnę” czy „Żydzi byli w pewien sposób współwinni”⁶. Nie są to odosobnione obserwacje. Liczne badania prowadzone przez zarówno niemieckie, jak i polskie ośrodki wskazują na poważne luki w zbiorowej pamięci dotyczące zwłaszcza II wojny światowej. Obejmują one też brak świadomości niemieckiego społeczeństwa w odniesieniu do losów okupowanej Europy Środkowej i Europy Wschodniej, w tym przede wszystkim Polski.

Jak pokazują badania MEMO z 2023 r., jedynie 10% młodych ludzi w wieku 16–25 lat przyznaje, że ich przodkowie byli „sprawcami” w czasie II wojny światowej, podczas gdy aż 62% temu zaprzecza. Jednocześnie 20% respondentów uważa, że ich przodkowie zaliczają się do ofiar, a 15% – że im pomagali. Co więcej, tylko 49% pytanych potrafi właściwie wskazać okres rządów dyktatury hitlerowskiej w Niemczech (1933–1945); 31% podaje ten zakres dat błędnie lub niepełnie, a 12% przyznaje, że nie wie, kiedy miało to miejsce⁷.

Zestawiając powyższe dane z wynikami badań przeprowadzonych w 2023 r. na zlecenie Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych, otrzymujemy jeszcze bardziej niepokojący obraz: 51% respondentów uznaje, że tematy związane z przebiegiem II wojny światowej są dla nich zbyt odległe, a 46% deklaruje brak zainteresowania historią Polski. Na zasadnicze pytanie: „Kto ponosi główną

5 Dane za Federalnym Urzędem Statystycznym (Destatis), *Ausländische Bevölkerung nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten am 31.12.2024*, destatis.de.

6 H. Schmoll, *Polen habe den Krieg provoziert, glauben manche Schüler. Lehrkräfte beunruhigt über NS-Zeit-Aussagen*, Frankfurter Allgemeine, 7.05.2025, faz.de.

7 MEMO Youth Study 2023, stiftung-evz.de. Badania „MEMO Deutschland – Multidimensionaler Erinnerungsmonitor” prowadzi Instytut Badań nad Konfliktem i Przemocą Uniwersytetu w Bielefeld (IKG), a finansuje je Fundacja EVZ (Erinnerung, Verantwortung, Zukunft). Jak podkreślają autorzy, „celem jest empiryczna dokumentacja dominującej w Niemczech kultury pamięci, ujęta w formie reprezentatywnego sondażu opinii”. Od 2018 r. zrealizowano pięć edycji, a MEMO-Jugendstudie 2023 stanowi ich najobszerniejszą część – skupia się na młodych dorosłych i młodzieży.

odpowiedzialność za wybuch wojny?” – jedynie 65% ankietowanych wskazało jednoznacznie Niemcy⁸.

Dane te pokazują, że 80 lat po wojnie wielu Niemców wciąż nie zna podstawowych faktów z historii – zwłaszcza na temat okupacji Polski, która zajmuje centralne miejsce w polskiej pamięci o II wojnie światowej. Co gorsza, połowa młodych Niemców w ogóle nie chce tej historii poznać.

* * *

Tekst obejmuje trzy zasadnicze części. W pierwszej autor skupia się na zagadnieniach związanych z federalną specyfiką niemieckiego systemu edukacji, podstawie programowej nauki historii, rynku wydawniczym w RFN (została opisana m.in. procedura zmiany treści w podręczniku) oraz znaczeniu nauczyciela w polityce historycznej RFN. W drugiej przedstawiono wnioski z dotychczasowego stanu badań nad obrazem Polski, Żydów i Izraela oraz Francji. Trzecia zaś to studium przypadku: analiza wybranych podręczników do nauki historii w gimnazjum – odpowiedniku polskiego liceum – z Brandenburgii i Berlina.

Podstawą przeprowadzonych badań był pobyt w Instytucie Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta (Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, GEI) w Brunshwiku. W jego trakcie dokonano analizy porównawczej niemieckich podręczników szkolnych do historii. Równorzędnym elementem prac były wywiady z ekspertami towarzyszące wizytom studyjnym w RFN. Ich celem było pogłębienie i zweryfikowanie wniosków z analizy podręczników. Badania uzupełniono o analizę niemieckiej debaty publicznej dotyczącej nauczania historii oraz literatury przedmiotu, co pozwoliło osadzić treść podręczników w szerszym kontekście dyskusji o edukacji historycznej. Ponadto w ostatnim rozdziale wykorzystano formułę studium przypadku, która umożliwiła pogłębioną analizę konkretnych podręczników i ukazanie szczegółowych mechanizmów kształtowania ich narracji.

8 *Polska w oczach Niemców. Raport z badania opinii publicznej w Niemczech*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2023, pism.pl.

Podręczniki w niemieckiej szkole

Edukacja, a w szczególności podręczniki szkolne, stanowi jeden z kluczowych instrumentów polityki historycznej. Szkoła w usystematyzowany sposób przekazuje młodym ludziom kanon wiedzy o przeszłości wraz z jego interpretacją. Pośród innych narzędzi polityki historycznej ma przy tym charakter powszechny, nauka jest obowiązkowa, a program nauczania ogólnie narzucony (choć w RFN w sposób zdecentralizowany). Do zadań lekcji historii zalicza się krzewienie kultury pamięci i przekazywanie interpretacji faktów historycznych w świetle zmian społecznych. Poniższy tekst ogranicza się wyłącznie do zagadnień edukacji szkolnej i pomija takie kwestie jak miejsca pamięci, muzea, wystawy, zajęcia dodatkowe, znaczenie popkultury czy wreszcie bardzo rozbudowaną w RFN edukację obywatelską.

Obowiązek szkolny w Niemczech istnieje od początku XVIII wieku, jednak w praktyce egzekwowany jest powszechnie od połowy XIX stulecia. Wówczas, jak wskazuje polski historyk Jan Rydel (w latach 2001–2005 kierownik Wydziału Kultury i Informacji Ambasady RP w Berlinie), edukacja zastąpiła miejsce religii, która miała objaśniać świat i nakreślać sens ludzkiego bytu. Nie chodziło przy tym wyłącznie o poznawanie minionych wydarzeń. Cały sens krył się w „dydaktycznym wykorzystaniu dziejów nowszych i najnowszych, zarówno politycznych, jak i społecznych”⁹. Dalekie echa tej tradycji, przy zachowaniu wszystkich proporcji, można odnaleźć również obecnie w zasadzie, którą wpaja się młodym niemieckim adeptom nauczycielskiego fachu (*Gegenwartsbezug* – jej omówienie poniżej) – analizowania wydarzeń historycznych w taki sposób, by służyło to interpretowaniu wydarzeń bieżących.

1. Federalny system edukacji w Niemczech

Niemieckie landy stosują niejednolite wytyczne programowe, a co za tym idzie – różne podręczniki, co wynika z federalnej struktury tamtejszego systemu edukacji. Za organizację szkolnictwa odpowiadają przede wszystkim kraje związkowe. Każdy z 16 landów ma własne Ministerstwo Edukacji (Kultusministerium) i samodzielnie określa strukturę szkół, podstawę programową, szczegółowe programy nauczania, zasady oceniania oraz wymagania egzaminacyjne, co skutkuje istotnymi różnicami międzyregionalnymi. Instytucją koordynującą politykę oświatową na szczeblu ogólnokrajowym jest Stała Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty (Kultusministerkonferenz, KMK), powołana w 1948 r. przez ministrów trzech zachodnich stref okupacyjnych. Po zjednoczeniu

⁹ J. Rydel, *Polityka historyczna w Republice Federalnej Niemiec. Zaszczołci. Idee. Praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 27.

Niemiec weszli do niej także przedstawiciele landów wschodnich. Programy i treści nauczania opracowuje się tak, by odpowiadały krajowym standardom kształcenia przyjętym przez KMK. Standardy te określają cele edukacyjne, natomiast programy nauczania precyzują sposoby ich realizacji i bezpośrednio wpływają na treść podręczników.

Niemieccy uczniowie, po ukończeniu szkoły podstawowej, zazwyczaj czteroletniej (w Berlinie i Brandenburgii – sześcioletniej), kierowani są – na podstawie ocen i rekomendacji nauczycieli – do różnych typów szkół średniego szczebla. Są nimi:

- szkoła główna (Hauptschule) – przygotowuje do części prostszych zawodów i dalszej edukacji zawodowej;
- szkoła realna (Realschule) – umożliwia uzyskanie średniego wykształcenia i kontynuowanie nauki w szkołach zawodowych wyższego szczebla;
- gimnazjum (Gymnasium) – przygotowuje do matury i umożliwia podjęcie studiów wyższych;
- szkoła zintegrowana (Gesamtschule – w niektórych landach) – łączy elementy trzech powyższych typów i opóźnia selekcję.

W szkołach ponadpodstawowych wyróżnia się dwa główne etapy nauczania: Sekundarstufe I oraz Sekundarstufe II. W przypadku gimnazjum pierwszy obejmuje zazwyczaj klasy 5–10 (w Berlinie i Brandenburgii: 7–10) i stanowi ogólnokształcącą fazę edukacji, w której wszystkie przedmioty – w tym historia – są nauczane obowiązkowo w ramach wspólnego programu. Sekundarstufe II to klasy 11–12 (czasem 11–13, w zależności od landu), czyli etap przygotowania do matury. Uczniowie wybierają wtedy naukę przedmiotów w formie kursów – w wariancie podstawowym lub rozszerzonym, przy czym nie wszystkie z nich zdają potem na egzaminie dojrzałości¹⁰. W zakresie historii nauczanie w Sekundarstufe I obejmuje epoki od starożytności po wiek XX i ma charakter przekrojowy. W Sekundarstufe II zaś uczniowie pogłębiają wiedzę w ramach wybranych bloków tematycznych, takich jak: historia demokracji i dyktatury w Niemczech, procesy globalizacji, historia Europy i świata, konflikty XX wieku oraz zagadnienia związane z kulturą pamięci.

Wybór podręczników do nauki w gimnazjum zależy w sporym stopniu od kształtu przyszłego egzaminu maturalnego. Składa się on z części pisemnej i ustnej, a jedną z jego form jest przedstawienie przed komisją egzaminacyjną prezentacji na wybrany wcześniej temat. Uczniowie mają przy tym dużą swobodę w tym zakresie, także jeśli chodzi o formę, i często pracują nad takim zadaniem w formule projektu długookresowego. Filarem tych prezentacji

¹⁰ Zob. B. Edelstein, *Das Bildungssystem in Deutschland*, Bundeszentrale für politische Bildung, 23.07.2013, bpb.de.

jest na ogół wiedza pochodząca z używanych podczas lekcji podręczników. Cenniejsze dla uczniów i nauczycieli są zatem te, które zawierają gotowe zestawy źródeł, pytania problemowe, ćwiczenia wymagające interpretacji tekstów, map i materiałów ikonograficznych, nadających się do wykorzystania również w projektach maturalnych.

2. Podstawa programowa

Przy tworzeniu podręczników kluczową rolę odgrywa landowe *Kerncurriculum*, czyli ogólna podstawa programowa. To dokument nadrzędny, wiążący wszystkie szkoły i wydawnictwa oraz określający cele edukacyjne i wychowawcze. Na poziomie poszczególnych placówek następuje ich dalsza konkretyzacja – każda szkoła tworzy własne *schulinternes Curriculum* (wewnętrzne curriculum szkolne), które owe cele uszczegóławia i dostosowuje je do lokalnych warunków, specyfiki danej szkoły, a także do zainteresowań i potrzeb uczniów. Na jego podstawie nauczyciele w danej placówce podejmują decyzję o zakupie konkretnych podręczników przedmiotowych.

Dokument określający zakres programowy nauki historii w szkołach w Berlinie, Brandenburgii oraz Meklemburgii-Pomorzu Przednim (część landów łączy wytyczne) przyjęto w 2021 r. na podstawie aktualizacji wcześniejszych regulacji¹¹. Tekst zawiera zasady kształcenia, wymagania i standardy oraz szczegółowe treści dotyczące historii od starożytności po czasy współczesne. Uzupełniają go wytyczne organizacyjne i informacje dotyczące kursów dodatkowych. W podstawie duży nacisk kładzie się na kwestie metodologiczne oraz naukę umiejętności krytycznego analizowania materiałów i prowadzenia dyskusji. Widać to również w dopuszczonych do użytku podręcznikach (zob. dalej: *Studium przypadku...*).

Podstawa programowa wskazuje, że oprócz przekazywania wiedzy najważniejsze w pracy z podręcznikiem jest zdobywanie nowych kompetencji. Uczniowie powinni potrafić samodzielnie analizować oraz porównywać źródła historyczne i politologiczne, a także przedstawiać je w szerszym kontekście społecznym, politycznym i gospodarczym. Wszystkie te elementy uwzględniane są w podręcznikach, zwłaszcza w ćwiczeniach podsumowujących omówienie poszczególnych tematów, na które składają się m.in. zadania wzmacniające kompetencje analizy i argumentacji. Uczniowie powinni też umieć krytycznie i z wielu perspektyw oceniać zjawiska historyczne oraz prezentować wyniki swojej pracy w zróżnicowanych formach. Podstawa

11 *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil C: Geschichte, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin 2022, s. VIII, berlin.de.*

zachęca do kształtowania w edukacji historycznej wielowymiarowego obrazu wydarzeń, procesów czy postaci.

Podręczniki mają również uwzględniać (w odpowiednio przygotowanej formie) kontrowersje towarzyszące debacie naukowej. Podstawa programowa zawiera opis konkretnych umiejętności, które uczniowie powinni posiadać, oraz wyszczególnia obowiązujący zakres tematyczny w ujęciu semestralnym: od pracy ze źródłami antycznymi i średniowiecznymi, poprzez interpretację rewolucji i totalitaryzmów, po analizę mechanizmów zimnej wojny i pamięci historycznej po 1945 r. Zarazem podstawa programowa wskazuje, że podręcznik stanowi tylko jedno z wielu źródeł nauczania.

Istotnym elementem podstawy programowej są zagadnienia dotyczące kultury historycznej (*Geschichtskultur*). Dokument podkreśla, że „przeszłość istnieje nie tylko w badaniach naukowych i w podręcznikach, lecz także w przestrzeni publicznej – w muzeach, filmach, literaturze, sztuce, pomnikach czy debatach politycznych”¹². Uczniowie mają się nauczyć rozpoznawać formy upamiętniania, analizować ich funkcje polityczne, estetyczne i ekonomiczne oraz krytycznie je oceniać. W podstawie stwierdza się, że młodzież po zakończeniu szkoły będzie stykać się z historią głównie poprzez kulturę, dlatego nie może ona być traktowana jedynie jako nośnik przekazu o faktach z przeszłości, lecz powinna stanowić osobny przedmiot refleksji. Program przewiduje m.in. analizę filmów historycznych, recenzowanie pojawiających się elementów historii w mediach, krytykę pomników i uroczystości rocznicowych, jak również wizyty w miejscach pamięci, zwłaszcza lokalnych. Dzięki temu uczniowie mają nie tylko przyswoić wiedzę, lecz także nabyć umiejętność uczestnictwa w dyskursie publicznym o przeszłości oraz samodzielnego kształtowania stanowiska wobec sporów pamięci.

Wątki polskie, francuskie, żydowsko-izraelskie i rosyjskie pojawiają się w dokumencie jako część międzynarodowych i ewentualnie porównawczych perspektyw. Polska występuje w nim dwukrotnie: w kontekście stosunków Niemiec z sąsiadami w Europie (wymieniono ją obok Francji) oraz w module związanym z zimną wojną, gdzie wspomina się wydarzenia w Polsce jako przykład kryzysu bloku wschodniego. Dodatkowo, w ramach programu do wyboru, można skoncentrować się na zagadnieniach dotyczących Niemców i Słowian w średniowieczu – wymienia się tu takie wątki jak kultura Słowian, osiedlanie się na wschodzie oraz niemieckie zakony.

Francja pojawia się natomiast czterokrotnie: jako przykład absolutyzmu, rewolucji mieszczańskiej, jako element stosunków sąsiedzkich oraz jako

¹² *Ibidem*, s. 9.

temat do pogłębienia pracy metodologicznej (chodzi o analizę współpracy francusko-niemieckiej po 1945 r.).

Izrael i Żydzi obecni są w części dotyczącej Holokaustu i pamięci o II wojnie światowej – choć tu zwraca uwagę, że II wojna światowa jest jednym z podpunktów w dziale „Upadek pierwszej niemieckiej demokracji – narodowosocjalistyczna dyktatura przemocy”; mowa w nim też o ruchu oporu i nieposłuszeństwie obywatelskim (w domyśle: niemieckim). Stosunkom niemiecko-żydowskim podstawa programowa poświęca również osobny blok tematyczny, który skupia się na historii przed 1933 i po 1945 r.

Podobnie Rosja pojawia się w kilku kontekstach: jako osobny temat kursu o jej stosunkach z Zachodem oraz kilkakrotnie w odniesieniu do zimnej wojny, jako aktor układów międzynarodowych (np. Jałta, Poczdam) czy w części dotyczącej socjalistycznego ruchu robotniczego (zagadnienia do wyboru).

Istotnym elementem programu są wizyty w muzeach oraz miejscach pamięci. Takie wyjścia przypisano do wszystkich głównych modułów (np. w Berlinie mają charakter obligatoryjny). Co więcej, niektórym rodzajom placówek wprost wskazano, jakie miejsca i w związku z jakim tematem powinny odwiedzić.

3. Zmiany w podręcznikach

Rynek podręczników szkolnych w RFN wycenia się na ok. 650–700 mln euro rocznie i został on w praktyce zmonopolizowany przez trzy główne grupy: Ernst Klett Gruppe (Stuttgart), Westermann Gruppe (Brunszwik) i Cornelsen Verlag (Berlin). Łącznie kontrolują one ok. 90% rynku w tym segmencie, a pozostałe 10% dzielą między sobą liczne, znacznie mniejsze, niezależne wydawnictwa¹³. Ten faktyczny oligopol wpływa bezpośrednio na proces aktualizacji podręczników szkolnych w RFN. Gdy landowe resorty edukacji (po konsultacjach z przedstawicielami nauczycieli) wprowadzają nowe standardy programowe, negocjują je przede wszystkim z tymi trzema wydawcami.

Rynek wydawców podręczników do historii w RFN

Westermann Gruppe, założona w 1838 r. i mająca siedzibę w Brunszwiku, rozwinęła się w silny konglomerat wydawnictw edukacyjnych, obejmujących m.in. marki Schroedel, Diesterweg czy Bildungsverlag Eins. Grupa specjalizuje się w podręcznikach szkolnych, atlasach i materiałach multimedialnych, a jej struktura organizacyjna umożliwia dostosowanie oferty do wymogów poszczególnych landów.

13 P. Frohn, *Raus aus der Kreidezeit: Schulbuchverlage wollen den Unterricht digitalisieren*, Handelsblatt, 5.12.2020, handelsblatt.com.

Ernst Klett Gruppe w obecnej formie została zawiązana jeszcze pod koniec XIX stulecia (Ernst Klett Verlag – 1897 r.), zaś jako grupa holdingowa działa od lat 90. XX wieku w Stuttgarcie. Składa się na nią wiele podmiotów – w tym największe wydawnictwa szkolne, ale też rozmaite placówki oświatowe, przedszkola i szkoły niepubliczne – co czyni ją największym prywatnym przedsiębiorstwem edukacyjnym w Europie.

Istotnym graczem na rynku jest również **Cornelsen Verlag**, założone w 1946 r. w Berlinie. Grupa wydaje wiele materiałów dydaktycznych, w tym podręczniki do historii, które są powszechnie wykorzystywane w landach wschodnich.

Decyzję o zatwierdzeniu materiału do użytku szkolnego, która zależy m.in. od wypełnienia wytycznych programowych, podejmują odpowiednie resorty edukacji krajów związkowych. Wpływa na nią też „aktualny nurt polityki historycznej, weryfikujący, o jakich wydarzeniach i postaciach *należy wiedzieć* oraz w jaki sposób *należy o nich pamiętać* w danym kraju związkowym”¹⁴. Nie bez znaczenia pozostaje także czynnik ekonomiczny, który w wielu przypadkach opóźnia wypuszczenie na rynek nowego wydania podręcznika albo zmusza wydawców do redukcji jego objętości bądź ograniczenia w nim atrakcyjnych form prezentacji treści – map, obrazów, diagramów, ponieważ ich przygotowanie wiąże się z dodatkowymi nakładami finansowymi. To często właśnie wysokie koszty modyfikacji materiałów edukacyjnych powodują opór wydawnictw i trzeba silnej presji politycznej, aby przeforsować nowe wytyczne. Bez tego znaczące zmiany w podręcznikach są w zasadzie niemożliwe. Cykl wydawniczy – od etapu namysłu nad zmianami programowymi, poprzez ich wdrożenie i przygotowanie nowych wydań podręczników, aż po dystrybucję w szkołach – trwa ok. 10 lat.

Od kilkunastu lat obserwuje się stopniowy proces łagodzenia polityki dopuszczania podręczników na wyłączność jednego landu i coraz częstsze inicjatywy wspólnych projektów na potrzeby kilku. Stoją za tym względy zarówno praktyczne, jak i ekonomiczne. Widoczną tendencję wspierają również wspólne wytyczne programowe dla kilku krajów związkowych. Z dotychczasowej analizy tych przeobrażeń nie wynika jednak, aby wielolandowe podręczniki miały zdominować niemiecki rynek w ciągu najbliższych paru lat. Z uwagi na chęć utrzymania autonomii w kwestiach oświatowych kraje związkowe wciąż preferują bowiem na ogół własne podręczniki. Dążą też przy tym do utrzymania w nich jak największego udziału materiałów poświęconych odniesieniom do historii regionalnej.

14 H. Grzempa, *Obraz Polski i Polaków w niemieckich podręcznikach do historii* [w:] *Interakcje. Leksykon komunikowania polsko-niemieckiego*, polska-niemcy-interakcje.pl.

4. Decydująca rola nauczyciela

W procesie kształcenia najważniejsza rola przypada nauczycielowi. To jego indywidualne zaangażowanie wpływa w zasadniczy sposób na kształcenie młodzieży, w tym na wybór podręcznika, dobór materiałów źródłowych (również tych spoza kanonu), warsztatów czy wystaw, jakie wychowankowie odwiedzą. Jedną z możliwości poszerzenia wiedzy o Polsce jest wykorzystanie – przynajmniej jako źródła uzupełniającego – polsko-niemieckiego podręcznika *Europa. Nasza historia / Europa. Unsere Geschichte*.

Do fundamentalnych zasad niemieckiej edukacji historycznej należy *Gegenwartsbezug*, czyli odniesienie do teraźniejszości. Kładzie się na nią duży nacisk zarówno w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli, jak i w praktyce dydaktycznej. Skłania to pedagogów do poszukiwania dodatkowych, aktualnych materiałów pozapodręcznikowych, a zarazem otwiera pole dla instytucji zajmujących się organizowaniem warsztatów i szkoleń dla uczniów i nauczycieli. *Gegenwartsbezug* oznacza, że o przeszłości nie mówi się w oderwaniu od teraźniejszości, lecz zawsze w perspektywie pytań stawianych przez współczesność¹⁵. Dzięki temu historia staje się dla uczniów ważna – pozwala dostrzec, jakie znaczenie mają minione wydarzenia dla dzisiejszego społeczeństwa oraz ich własnych doświadczeń. Zasada ta pełni funkcję zarówno selekcyjną (uzasadnia wybór określonych treści do nauczania), jak i refleksyjną (umożliwia interpretację współczesnych problemów przez pryzmat przeszłości). Jednocześnie wymaga od nauczycieli czujności, by unikać anachronizmów i uproszczeń, a od młodzieży – świadomości, że historyczne narracje powstają zawsze w dialogu ze współczesnymi pytaniami¹⁶.

W praktyce dydaktycznej *Gegenwartsbezug* odpowiada na kluczowe pytania, jakie uczniowie stawiają wobec historii. Chodzi więc o to, by poprzez nauczanie wyjaśniać „co to ma wspólnego ze mną” oraz „dlaczego warto się tego uczyć”. Istotne jest także pokazanie, jakie znaczenie mają wydarzenia historyczne z perspektywy dzisiejszego społeczeństwa i w jaki sposób pomagają one zrozumieć aktualne problemy. Zasada ta prowadzi wreszcie do refleksji nad tym, czego można się nauczyć z przeszłości w kontekście przyszłości. Dzięki temu historia przestaje być zbiorem faktów oderwanych od teraźniejszości, a staje się narzędziem interpretacji współczesności i krytycznej refleksji nad kierunkiem dalszego rozwoju społeczeństwa – czyli w praktyce elementem edukacji obywatelskiej¹⁷.

15 T.M. Buck, *Lebenswelt- und Gegenwartsbezug* [w:] M. Barricelli, M. Lücke (red.), *Praxis des Geschichtsunterrichts*, t. 1, Schwalbach 2012.

16 L. Sebening, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Hannover 2021, repo.uni-hannover.de.

17 K. Bergmann, *Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug*, „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, nr 55 (2004), s. 37–46.

Obraz Polski w świadomości uczniów w RFN nie ogranicza się jednak tylko do takiego, jaki wynoszą oni z podręczników. Wpływ na postrzeganie Polski ma cała infrastruktura pamięci – liczne instytucje, w tym muzea i miejsca pamięci, a w coraz większym stopniu również internet, gdzie kształtują się bardzo różnorodne narracje na temat Polski. W praktyce nauczyciele i uczniowie korzystają często z ofert edukacyjnych instytucji zewnętrznych, w tym m.in. z warsztatów przygotowujących do matury, organizowanych np. przez Instytut Pileckiego w Berlinie.

W niemieckich realiach jednym z filarów edukacji obywatelskiej i historycznej jest Federalna Centrala Kształcenia Obywatelskiego (Bundeszentrale für politische Bildung, bpb). To federalna instytucja formalnie podlegająca MSW, powstała w 1952 r. jako narzędzie wzmacniania demokracji w zachodnich Niemczech po doświadczeniach nazizmu. Do jej zadań należy upowszechnianie wiedzy politycznej i obywatelskiej, kształtowanie postaw demokratycznych oraz wspieranie krytycznego myślenia wśród obywateli, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji historycznej.

Bpb działa przede wszystkim w strukturze landowej, dzięki czemu jest obecna we wszystkich regionach RFN, a swoje przedsięwzięcia i program dostosowuje do lokalnych uwarunkowań. Prowadzi przy tym szeroką działalność wydawniczą (m.in. popularne serie książkowe, dwutygodnik „Aus Politik und Zeitgeschichte”), organizuje wystawy i konferencje oraz tworzy projekty online i programy edukacyjne dla szkół. Szczególne miejsce w obszarze jej zainteresowań zajmują tematy związane z historią Niemiec w XX wieku, polityką historyczną, kulturą pamięci oraz kulturą polityczną.

Holokaust i Niemcy, a potem długo, długo nic. Obraz Polski, Francji i Izraela w dotychczasowych badaniach

Analizę treści niemieckich podręczników do historii, zwłaszcza materiałów dotyczących II wojny światowej, podejmowano już wielokrotnie. Najwięcej badań, w tym najnowszych, poświęcono obrazowi społeczności żydowskiej oraz Państwa Izrael. Również analizy polskich wątków w niemieckich podręcznikach są coraz częstsze. Najmniej informacji w pracach opisujących obraz poszczególnych państw odnosi się do Francji, co z jednej strony może dziwić, zważywszy że Paryż jest najważniejszym partnerem politycznym Berlina, z drugiej zaś wskazuje, że to właśnie stosunki z Francją są najbardziej zaawansowane i nie ma potrzeby zbyt szczegółowego zagłębiania się w wątki historyczne dotyczące tego kraju w podręcznikach, gdyż są one przedstawiane zazwyczaj poprawnie.

Na przestrzeni lat widać wyraźne przesunięcie akcentów w niemieckich podręcznikach, gdy mowa jest o okresie 1939–1945. O ile w książkach z lat 80. i 90. dominował całościowy obraz historii II wojny światowej z naciskiem na niemiecką politykę okupacyjną wobec podbitych państw, o tyle we współczesnych podręcznikach optyka ta zanika. Wcześniej podręczniki opowiadały o wojnie tradycyjnie: poczynając od napaści Niemiec na Polskę, poprzez konfrontację z Anglią i Francją, napaść na ZSRR, politykę okupacyjną i Zagładę Żydów, a kończąc na ruchu oporu. Temat Holokaustu wszędzie się przewijał, ale nie stanowił osi narracji. W ostatnich latach mamy do czynienia z odwrotną sytuacją.

Podręczniki, bez względu na to, które wydawnictwo je opracowało i w jakim kraju związkowym obowiązują, przedstawiają lata 1939–1945 przede wszystkim z perspektywy Zagłady i wspólnoty narodowej Niemców. Jedynie wyjątkowo pojawiają się informacje o terrorze wobec polskiej ludności cywilnej (lub innych podbitych narodów), często pozbawione kontekstu i charakterystyki dynamiki zmian. Można pokusić się o konstatację, że niemiecki maturzysta nabywa wiedzę o II wojnie światowej przez pryzmat Holokaustu oraz narodowosocjalistycznej dyktatury, której ofiarą padło przede wszystkim społeczeństwo niemieckie. Nie prezentuje mu się natomiast całościowego obrazu okupacji niemieckiej, która determinowała życie jednostek oraz zdziśiatkowała polskie społeczeństwo.

1. Obraz Żydów i Izraela

W przeciwieństwie do stosunkowo skromnego stanu badań nad obrazem Francji czy Rosji postrzeganie Żydów oraz Izraela w niemieckich podręcznikach doczekało się już bardzo szerokiej refleksji naukowej¹⁸. Autorzy większości przeanalizowanych badań wskazują, że Holokaust zajmuje w nich miejsce centralne i jest niemal zawsze wpleciony w kontekst II wojny światowej czy narodowego socjalizmu. Jego wyjątkową rangę podkreśla układ treści – ilustracje i materiały dotyczące Zagłady pojawiają się na ogół już na pierwszych stronach rozdziałów o III Rzeszy, sygnalizując, że stanowi ona najważniejszy punkt odniesienia dla analizy epoki. W odróżnieniu od innych ludobójstw XX wieku Holokaust rzadko bywa z czymkolwiek zestawiany bądź porównywany – zazwyczaj mówi się o nim jako o historycznej cezurze w dziejach ludzkości, co oddaje termin „*Zivilisationsbruch*”.

18 Zob. m.in. S. Lässig (red.), *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Deutsch-Israelische Schulbuchkommission, Georg-Eckert-Institut, Göttingen 2015, gei.de; M. Liepach, D. Sadowski (red.), *Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke*, Göttingen 2014; W. Bilewicz, *Die Darstellung des Holocaust in den Schulbüchern und Curricula für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I – Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich*, Linz 2015; J. Spichal, *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*, Göttingen 2015.

Jak zauważa m.in. Katarzyna Woniak, badaczka z Centrum Badań Historycznych¹⁹, przyznanie ofiarom Holokaustu centralnego miejsca w niemieckich podręcznikach spycha często na margines inne prześladowane grupy, zwłaszcza Polaków. Autorka wskazuje także, iż choć obecnie we wszystkich podręcznikach temat Holokaustu jest jedną z głównych osi narracji o II wojnie światowej, to brakuje szczegółowych informacji o pomocy niesionej Żydom przez różne środowiska i państwa. Wywód ogranicza się zazwyczaj do opisu deportacji, obozów oraz egzekucji i niemal całkowicie pomija organizacje żydowskie, inicjatywy ratunkowe oraz przypadki wsparcia m.in. ze strony Polaków, Kościołów czy zagranicznych dyplomatów. Badania uwidaczniają zarazem liczne pomyłki i uproszczenia. Pojawiają się też błędy faktograficzne, np. w datach przyjęcia ustaw czy w umiejscowieniu geograficznym obozów. Stąd postulaty poprawy kontroli jakości i większego wykorzystania źródeł historycznych w nauczaniu²⁰.

Większość krytyki odnoszącej się do przedstawianego w niemieckich podręcznikach obrazu Żydów koncentruje się na:

- dominacji perspektywy sprawców – podręczniki szeroko wykorzystują źródła wytworzone przez nazistów (akty prawne, ilustracje propagandowe, fotografie wykonane przez oprawców), które służą wyjaśnianiu ideologii i systemu represji. Mimo że mają one istotną wartość poznawczą, to w oderwaniu od świadectw ofiar utrwalają obraz Holokaustu jako procesu obserwowanego oczami oprawców²¹. Perspektywa ofiar pojawia się znacznie rzadziej, choć niektóre nowsze podręczniki zamieszczają już relacje ocalałych;
- ukazywaniu Żydów jako bezimiennej masy podporządkowanej maszynie eksterminacji – rzadko wskazuje się aktywne formy oporu, zarówno zbrojnego, jak i codziennego. Brakuje też pogłębionej analizy sytuacji, w której przymus i bezalternatywność odgrywały zasadniczą rolę, co utrudnia uczniom wyobrażenie sobie, w jak skrajnych warunkach przyszło funkcjonować ofiarom²²;
- przedstawieniu kwestii odpowiedzialności w uproszczony sposób – podręczniki nie kwestionują ogólnej winy niemieckiego społeczeństwa, ale rzadko rozwijają temat roli „zwykłych Niemców” – donosicieli, uczestników grabieży czy beneficjentów wykluczenia Żydów. Dominuje schemat podziału na sprawców, ofiary i „biernych obserwatorów”, w którym

¹⁹ Zob. K. Woniak, *Ujęcie Zagłady w niemieckich podręcznikach szkolnych* [w:] „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”, nr 11, 2015, s. 573–590.

²⁰ J. Friedmann, *Deutsche Schulbücher sind beim Thema Holocaust unpräzise*, Der Spiegel, 27.01.2014, spiegel.de.

²¹ *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, op. cit.

²² *Ibidem*.

Niemcy ukazani są jako zmanipulowana zbiorowość pozbawiona sprawczości. Sprzyja temu stosowany w podręcznikach język – pasywne konstrukcje rozmywają odpowiedzialność, przedstawiając sprawców jako ogniwa „zabójczej maszyny”, a nie ludzi podejmujących świadome decyzje. Skupienie na Hitlerze i jego najbliższym otoczeniu wzmacnia obraz reszty społeczeństwa jako bezwolnych wykonawców, co osłabia świadomość szerokiego udziału wielu Niemców – zarówno funkcjonariuszy aparatu represji, jak i beneficjentów prześladowań, np. przejmujących żydowskie mienie. Zastrzeżenia budzi również dobór źródeł, który bywa jednostronny albo okazuje się zbyt trudny dla uczniów;

- wykorzystaniu materiału wizualnego – zdjęcia, pochodzące najczęściej z zasobów sprawców, prezentują ofiary wyłącznie z jednej perspektywy, sprowadzając Żydów do roli biernych ofiar przemocy. Brakuje materiałów ukazujących życie Żydów sprzed Zagłady, co uniemożliwia uczniom zrozumienie utraconego świata ich społeczności. W efekcie powstaje jednostronny, uproszczony obraz, utrwalający obiegowe klisze²³;
- obrazie Izraela, o którym mówi się przede wszystkim jako o jednej ze stron konfliktu bliskowschodniego – często jako o agresorze. W badanych materiałach podkreśla się brak szerszego kontekstu, który prezentowałby także współczesne osiągnięcia tego państwa w nauce, badaniach czy sektorze nowych technologii²⁴. Rzadko ukazuje się pluralizm tamtejszego społeczeństwa, procesy demokratyczne czy historię migracji, a samych Żydów przedstawia się zazwyczaj wyłącznie jako pozbawione podmiotowości ofiary Holokaustu. Wynika to pośrednio z zapisów programowych – tylko nieliczne landy, jak Bawaria, przewidują obowiązkowe omówienie zagadnień dotyczących Izraela w szerszym kontekście niż Holokaust i konflikt²⁵. Podobnie życie Żydów w Niemczech opisuje się głównie przez pryzmat okresu nazistowskiego. Poważnym i powtarzającym się problemem są materiały kartograficzne. W wielu starszych podręcznikach na mapach ilustrujących przestrzenny zasięg Holokaustu odwzorowuje się granice Niemiec z 1937 r., co sugeruje jakoby obozy zagłady znajdowały się na obszarze kontrolowanym przez Polskę, bez adnotacji, że w owym czasie tereny te okupowała III Rzesza. W rezultacie takie ujęcie, świadome bądź nie, może w percepcji czytelnika przenosić odpowiedzialność z niemieckich sprawców na naród polski. W niektórych nowszych podręcznikach dokonano już korekt tego stanu rzeczy,

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Darstellung Israels in Schulbüchern nach dem Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Eine Analyse ausgewählter Materialien der Fächer Geschichte, Politik und Gesellschaftswissenschaften – Sekundarstufe I*, Amadeu Antonio Stiftung und Mideast Freedom Forum Berlin, Berlin 2023, mideastfreedomforum.org.

²⁵ *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, *op. cit.*

właściwie oznaczając granice okupacyjne bądź wskazując na niemiecką kontrolę nad danym terenem.

W podręcznikach z biegiem lat następują zmiany. Wśród omawianych zagadnień najwyraźniej uwidacznia się to na przykładzie Holokaustu. W części starszych książek nie poświęcano mu osobnego rozdziału. Do rewizji doszło dopiero w połowie lat 90.²⁶ Ponadto zmieniono sposób prezentacji Zagłady. Temat oporu Żydów pojawia się wprawdzie w większości nowszych podręczników, ale prezentowany jest bardzo skrótowo. Wzmiankuje się ewentualnie o powstaniu w getcie warszawskim oraz o strategii „przetrwania”, jaką przyjęła większość ludności żydowskiej w obliczu terroru.

Coraz częściej zmienia się też sposób przedstawienia sprawców Holokaustu. W najnowszych publikacjach pojawia się refleksja nad udziałem zwykłych Niemców w Zagładzie, także w kontekście aparatu administracyjnego. Wspomina się o rekrutacji członków SS z różnych warstw społecznych, zamieszcza się fragmenty przemówień Himmlera i zeznań sprawców oraz odnosi się do prac historyków Holokaustu (np. Hannah Arendt i Daniela Goldhagena). Dzięki temu uczniowie mogą skonfrontować się z pytaniami o moralność, posłuszeństwo i odpowiedzialność społeczną.

2. Obraz Francji

Literatura poświęcona obrazowi Francji w niemieckich podręcznikach do historii jest zaskakująco uboga. W RFN panuje przekonanie, że osobne badania nie są potrzebne, bo pozycja Paryża w narracji szkolnej jest oczywista – to najważniejszy partner Berlina. Jak pokazują analizy podręczników (jak również badania przeprowadzone przez samego autora – zob. dalej: *Studium przypadku...*), o Francji mówi się częściej niż np. o Polsce i już przy omawianiu znacznie dawniejszych dziejów, a informacje o niej są bardziej pogłębione. Kreują one obraz nowoczesnego, wpływowego państwa, którego dzieje stanowią punkt odniesienia dla zrozumienia historii Europy. Pod względem objętości, szczególności i obecności w narracji historycznej kontrastuje to z marginalizacją dziejów Polski, która rzadko funkcjonuje jako niezależny podmiot.

Najważniejsza niemiecko-francuska debata wokół podręczników dotyczyła powstania wspólnej książki. Nad jej przygotowaniem pracowali historycy z Niemiecko-Francuskiej Komisji Podręcznikowej. Projekt narodził się w 2003 r. z inicjatywy Francusko-Niemieckiego Parlamentu Młodzieży i szybko zyskał wsparcie polityczne Jacques'a Chiraca i Gerharda Schrödera. Celem było ukazanie wyjątkowości niemiecko-francuskiego pojednania i integracji europejskiej, a sam podręcznik miał stać się pierwszą w świecie książką do historii

26 Zob. K. Woniak, *Ujęcie Zagłady w niemieckich podręcznikach szkolnych*, op. cit.

funkcjonującą równocześnie w dwóch krajach w identycznej wersji²⁷. Do 2011 r. wydano trzy tomy: o okresie powojennym (2006), latach 1815–1945 (2008) oraz dziejach od starożytności do 1815 r. (2011). Po zakończeniu prac komisję rozwiązano.

Niemieccy dydaktycy krytykowali podręcznik za niedostosowanie go do krajowych programów nauczania oraz – w kwestiach szczegółowych – m.in. za zbyt skrótowe omówienie Republiki Weimarskiej czy nadmiar ilustracji, a także za „francuską część”, którą uznano za mniej nowoczesną dydaktycznie (względem podręczników francuskich). Zwracano uwagę na błędy w tłumaczeniu i nazbyt uproszczone pytania²⁸. Pomimo to sprzedano stosunkowo dużo książek – ok. 250 tys. (głównie na pograniczu niemiecko-francuskim). W klasycznych gimnazjach publikację wykorzystywano głównie jako materiał uzupełniający, podczas gdy w szkołach dwujęzycznych (AbiBac) znalazła ona szersze zastosowanie. W przedstawieniu Francji podręcznik odchodził od obrazu „tradycyjnego rywala Niemiec”, eksponując porównania kryzysów III Republiki i Republiki Weimarskiej oraz analizę Frontu Ludowego i reform społecznych, a tym samym ukazywał Francję jako część wspólnej historii Europy, a nie wyłącznie jako podmiot w relacjach bilateralnych.

3. Obraz Polski

Literatura dotycząca obrazu Polski w niemieckich podręcznikach jest stosunkowo szeroka²⁹. Do prekursorskich prac opisujących znaczenie podręczników i lekcji historii w kreowaniu wizerunku sąsiadów należą badania Anny Wolff-Powęskiej. Autorka zwraca uwagę na rolę edukacji historycznej w kształtowaniu postaw politycznych, podkreślając m.in., że „antyslawizm nazistowskich Niemiec opierał się na ugruntowanych głównie przez podręczniki szkolne wyobrażeniach Polski jako kraju zamieszanego przez pół-Azjatów, «którym

27 Zob. F. Körner, *Zwischen politischem Willen und schulischer Realität. Das deutsch-französische Geschichtsbuch und sein Einsatz in Deutschland*, Universität Passau 2012, za: dfi.de.

28 R. Bendick, *Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch. Die Möglichkeit zum binationalen Geschichtsunterricht und die nationalen Reserven der deutschen Geschichtsdidaktik*, „Eckert.Beiträge” 2009/4, edumeres.net.

29 Jednym z ważnych źródeł badań nad literaturą przedmiotu jest ekspertyza Katarzyny Woniak z Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie pt. *Ujęcie Zagłady w niemieckich podręcznikach szkolnych*, op. cit. Autorka omawia wcześniejsze analizy, wskazując m.in. na pracę Jörga-Dietera Gaugera z 2008 r., obejmującą wszystkie landy RFN, który stwierdził zdominowanie kształcenia historycznego poświęconego II wojnie światowej w RFN przez Holokaust i postulował silniejsze powiązanie tego tematu z niemiecką polityką okupacyjną w Polsce. Niemieccy badacze, tacy jak Bodo von Borries, analizowali z kolei ewolucję narracji od 1949 r. do końca XX wieku w starszych podręcznikach – w nich Zagłada przesłaniała inne zbrodnie, a oprawców przedstawiano jako wyizolowaną grupę, co rozmywało pełnowymiarowy obraz niemieckiego sprawstwa. Nowsze ekspertyzy – np. Thomasa Sandkühlera (2012 r.) – podkreślały poważne błędy faktograficzne i brak kontekstualizacji, zwłaszcza w odniesieniu do okupowanej Polski. Zob. także E. Nasalska, *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne, lata 1949–1999*, Warszawa 2004; R. Maier, *Der Stellenwert des Themas „Zwangsmigrationen” in deutschen Schulbuchdarstellungen* [w:] T. Strobel, R. Maier (red.), *Das Thema Vertreibung und die deutsch-polnischen Beziehungen in Forschung, Unterricht und Politik*, Hannover 2008; U.A.J. Becher, W. Borodziej, R. Maier (red.), *Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analyse – Quellen – didaktische Hinweise*, Bonn 2007; J.-D. Gauger, *Deutsche und Polen im Unterricht*, Schwalbach 2008.

za pożywienie służy niechlujna strawa, a za mieszkanie nory»³⁰. Ten stan nie poprawił się znacząco w pierwszych latach powojennych.

Jak bardzo niewiedza oraz deficyty nauczania w szkole budują lub utwierdzają stereotypy, pokazują przytaczane przez Wolff-Powęską badania z połowy lat 60. przeprowadzone wśród uczniów w zachodnich Niemczech. W odpowiedziach na pytanie o najbardziej negatywne skojarzenia dotyczące narodów wschodnioeuropejskich na czele znalazły się te odnoszące się do Rosjan i Polaków. Jeśli chodzi o Polaków, wskazano, że najadekwatniejsze określenia wobec nich to: *brudni, leniwi, okrutni, podstępni, podli, bezczelni, kłamcy*. Dla porównania Węgrów uznano za *odważnych, pełnych temperamentu, muzykalnych*³¹.

Zarazem Polska w świadomości uczniów występowała jako mały, nieistotny sąsiad Rosji. Z kolei ZSRR postrzegano jako wielkie mocarstwo, które pokonało potężną armię niemiecką. Polacy skupili na sobie wszystkie tradycyjne uprzedzenia wobec Słowian jako „zawyszonych”, „wymagających pana”³². Wolff-Powęska wskazuje, że negatywny wizerunek Polaków wynikał przede wszystkim z izolacji bloku wschodniego i z braku kontaktów z jego mieszkańcami w pierwszych dziesięcioleciach po wojnie. Młodzi Niemcy swoją wiedzę o Polsce czerpali przede wszystkim z domu rodzinnego – w szkole tego tematu nie podejmowano.

Podobne wnioski płyną z badania z kolejnej dekady. Na przełomie 1976 i 1977 r. ponad 3 tys. niemieckich uczniów w wieku od 10 do 23 lat zapytano o stan wiedzy o II wojnie światowej. Jak pisze Wolff-Powęska, z nadesłanych prac wyłaniał się następujący obraz: „Polska jako pierwsza ofiara agresji Niemiec rzadko była zauważana. Nie brakowało wypowiedzi, w których wojnę datowano na okres 1939–1965 lub 1945–1949. Dominowało przeświadczenie, że wojna rozpoczęła się dopiero wraz z agresją na Związek Radziecki. Nie do odosobnionych należały opinie, że «atak na Polskę został dobrze zaplanowany», «W 1945 roku Hitler dał rozkaz ataku na Francję i Polskę», «Chciał przywrócić wolność Niemcom, dlatego rozpoczął wojnę przeciwko Polsce». Kilukrotnie wyrażano przekonanie, że niemiecka armia odniosła wielkie zwycięstwo nad Polską, gdyż «Polacy sądzili, iż niemieckie czołgi są z papy», oraz że «wcześniej należała do nas Polska, NRD, Rosja» itd. «Tylko dlatego, że Hitler był tak chciwy, straciliśmy prawie połowę naszego terytorium»³³. Podobnie jak w poprzednich badaniach respondenci przyznawali, że wiedzę o najnowszej historii swojego kraju wynieśli głównie z domu, zaś w szkole tematów tych nie poruszano na lekcjach.

30 A. Wolff-Powęska, *Pamięć – brzemię i uwolnienie. Niemcy wobec nazistowskiej przeszłości (1945–2010)*, Zysk i S-ka, Poznań 2011, s. 487.

31 *Ibidem*, s. 492–493.

32 *Ibidem*, s. 492–493.

33 *Ibidem*, s. 494.

O to, by Polska pozostawała poza zainteresowaniem placówek oświatowych, dbały również ziomkostwa. Organizacje przymusowo wysiedlonych Niemców z terenów przyłączonych po wojnie do Polski, Czechosłowacji, Rumunii, Węgier, Jugosławii i ZSRR budowały obraz Warszawy jako „zaborcy niemieckiego wschodu”. Już 10 lat po wojnie (w 1956 r.) Stała Komisja Konferencji Ministrów Edukacji przyjęła zalecenia odnośnie do wiedzy o wschodzie (*Ostkunde*). Jako główny cel kształcenia w tym zakresie wskazano dążenie, by niemiecki wschód pozostał w optyce Niemców fantomową ojczyzną – „znaną i przyswojoną szczególnie młodzieży. Jego osiągnięcia trzeba zakorzenić w niemieckiej świadomości historycznej. Niemcy winni mieć stosunek do terenów utraconych jak do ojczyzny, części swojego narodu”³⁴. Jak dalej wskazuje Wolff-Powęska, „*Ostkunde* jako zasada nauczania obowiązująca w czasach zimnej wojny pielęgnowała obraz niemieckiego wschodu jako utraconego raju, wzbudzając poczucie krzywdy, której sprawcą byli i pozostaną Polacy”. W takiej opowieści „wschód, dawniej kraj niemieckiej nadziei i niemieckiej pracy, (...) został rozbity. Stał się przedpołem Azji”³⁵.

Współcześnie to zajęcia szkolne służą najczęściej krzewieniu polityki historycznej – 47% uczniów i młodych dorosłych (16–25 lat) interesuje się historią i deklaruje, że lubi ten przedmiot, a aż 85% uznaje konfrontację z przeszłością za istotną dla współczesnego społeczeństwa. Wśród wskazywanych sposobów przekazywania i utrwalania pamięci dominują: edukacja szkolna (35%), odwiedzin w miejscach upamiętnień (22%) oraz filmy (7%), co dodatkowo podkreśla centralną rolę podręczników³⁶. Dla młodych szczególne znaczenie mają kwestie związane z pamięcią rodzinną i identyfikacją społeczną. Ponad połowa respondentów nie szukała w swoich rodzinach związków z okresem narodowego socjalizmu (48%). W porównaniu z resztą społeczeństwa młodzi rzadziej postrzegają biografie rodzinne jako część niemieckiej kultury pamięci (26% wobec 61%).

W ocenie zbiorowej winy 48% badanych uznało, że całe niemieckie społeczeństwo jest współodpowiedzialne za zbrodnie narodowego socjalizmu, a 37% – że częściowo. Dla 76% młodych konieczność konfrontacji z przeszłością pozostaje oczywista, co odróżnia ich od dorosłej populacji, w przypadku której odsetek ten wynosi 57%. Zainteresowanie historią i gotowość do zmierzenia się z przeszłością RFN otwiera pole do pracy dla nauczycieli nad zmniejszeniem luk w wiedzy. Bez niej nie można bowiem wypełnić treścią polityki pamięci,

³⁴ *Ibidem*, s. 494.

³⁵ *Ibidem*, s. 495.

³⁶ *MEMO Youth Study 2023*, op. cit.

a tej wiedzy w odniesieniu do krzywd zadanych Polsce i do samego przebiegu niemieckiej okupacji w latach 1939–1945 wciąż Niemcom brakuje³⁷.

Jedną z ważniejszych prac dotyczących współczesnego obrazu Polski w niemieckich podręcznikach jest artykuł Hanny Grzempy pt. *Obraz Polski i Polaków w niemieckich podręcznikach do historii*³⁸. Jak słusznie zauważa autorka, jedną z zasadniczych trudności w przedstawieniu losów i sytuacji Polski jest jej marginalna pozycja w niemieckiej pamięci zbiorowej, przeciwstawiona centralnemu miejscu Niemiec w polskiej kulturze pamięci. Asymetria ta znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach, które redukuje dzieje RP głównie do epizodów zbieżnych z narracją historyczną RFN (zob. dalej: *Studium przypadku...*).

Główne elementy dotychczasowego stanu badań nad obrazem Polski w niemieckich podręcznikach:

- Zestawienie podejmowanych tematów unaocznia, że o Polsce mówi się głównie w kontekstach stycznych z dziejami Niemiec. Dotyczy to najczęściej: „osadnictwa niemieckiego na wschodzie, prezentowanego w jednym rozdziale z rolą zakonu krzyżackiego; unii personalnej Polski z Saksonią – opracowywanej wyłącznie w Saksonii; mocarstwowych ambicji Prus, Austrii i Rosji, których jednym z efektów są rozbiory Polski; demonstracji Hambacher Fest z 1832 roku; strat terytorialnych Niemiec w wyniku traktatu wersalskiego; zagranicznej polityki Niemiec w okresie dwudziestolecia międzywojennego; drugiej wojny światowej; zmian terytorialnych po drugiej wojnie światowej i przesiedleń ludności; uznania przez Niemcy granicy polsko-niemieckiej na Odrze i Nysie w ramach polityki wschodniej Willy’ego Brandta i potwierdzenia jej na konferencji «2 plus 4»; stopniowego rozpadu bloku wschodniego z rolą «Solidarności»; rozszerzenia Unii Europejskiej»³⁹.
- Wśród przyczyn nieobecności części zagadnień w podręcznikach można wymienić kilka czynników. Jeden z nich jest taki, że niektóre z pomijanych tematów wiążą się jedynie z wewnętrzną historią Polski lub tymi momentami z jej przeszłości, które nie odnoszą się bezpośrednio do relacji polsko-niemieckich (unia polsko-litewska, wojny polsko-moskiewskie, stosunki polsko-tureckie czy polsko-szwedzkie). Należy pamiętać, że – podobnie jak w większości krajów europejskich – podręczniki do historii pisane są z perspektywy danego kraju i uwzględniają najczęściej tylko te wątki, które w pewien sposób odnoszą się do historii własnej.

37 D. Bingen, S. Lengemann (red.), *Deutsche Besatzungspolitik in Polen 1939–1945. Eine Leerstelle deutscher Erinnerung?*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2019, bpb.de.

38 H. Grzempa, *Obraz Polski i Polaków w niemieckich podręcznikach do historii*, op. cit.

39 *Ibidem*.

- W centrum narracji podręcznikowych stawia się problem granic i terytoriów, przy niemal całkowitym pominięciu wewnętrznego rozwoju państwa polskiego, jego kultury czy gospodarki. Zarazem podkreśla się rolę niemieckiego osadnictwa na wschodzie, często w duchu XIX-wiecznego mitu „niemieckiej misji cywilizacyjnej”. Konflikt z Krzyżakami traktuje się pobieżnie, podobnie jak złoty wiek Jagiellonów. Polska powraca na karty podręczników w XVIII stuleciu – jako państwo upadające, ofiara rozbiorów. Wprawdzie część autorów zaznacza bezprawność tego aktu i wspomina Konstytucję 3 Maja, niemniej szerszy kontekst społeczno-polityczny pozostaje niewyjaśniony. Omówienie XIX wieku ogranicza się zaś do krótkiej wzmianki o powstaniach narodowych czy germanizacji w czasach Bismarcka.
- Najważniejszym momentem w dziejach, w którym mówi się o Polsce, jest wrzesień 1939 r. – ale także w tych fragmentach jej losy przedstawia się zazwyczaj wycinkowo⁴⁰. Uczniowie dowiadują się o żądaniach Hitlera wobec Gdańska, pakcie Ribbentrop–Mołotow i błyskawicznej klęsce, ale np. o kampanii wrześniowej jako długotrwałym i zaciętym oporze już na ogół nie.
- Zbrodnie okupacyjne przeciwko Polakom ujmuje się zazwyczaj wybiórczo, a zdominowanie narracji przez Holokaust przesłania doświadczenie polskiego społeczeństwa jako ofiary masowej przemocy⁴¹. Rzadko wspomina się powstanie w getcie warszawskim oraz powstanie warszawskie. Równie marginalnie traktuje się pracę przymusową Polaków. Wątek powojennych wysiedleń Niemców omawiany jest szerzej i bardziej szczegółowo niż sama okupacja Polski. Część podręczników próbuje wpisać je w ciąg przyczynowo-skutkowy związany z wojną i okupacją, inne akcentują motyw zemsty i odwetu ze strony Polaków.
- Teksty źródłowe z lat 1939–1945 dotyczą w większości Zagłady Żydów. W jednym z podręczników zamieszczono fragment pamiętnika Emanuela Ringelbluma, jednak bez jakiegokolwiek odwołania się do biografii autora⁴². W innym zawarto liczne teksty źródłowe oraz fragmenty publikacji renomowanych niemieckich historyków, ale żaden nie odnosi się do polskiej ludności cywilnej⁴³.
- Wyróżnia się temat „Solidarności”, traktowanej jako dowód sprawczości polskiego społeczeństwa i jego roli w rozpadzie bloku wschodniego. Jest to w zasadzie jedyny element narracji, w którym Polska jawi się jako aktywny podmiot historyczny.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ J.-D. Gauger, *Deutsche und Polen im Unterricht*, op. cit.

⁴² Anno 4. *Das 20. Jahrhundert*, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1997, s. 117.

⁴³ Np. *Forum Geschichte 11*, Bayern, Cornelsen, Berlin 2010.

W podręcznikach dominuje skupienie się na społeczeństwie niemieckim w obliczu dyktatury nazistowskiej. Taką diagnozę umożliwia już samo spojrzenie na układ tematyczny w obrębie badanego okresu wojny. Narrację na jej temat otwiera bowiem zazwyczaj opis ideologii i propagandy nazistów oraz całkowitego podporządkowania życia społecznego, politycznego i kulturalnego ich władzy. Dalej pojawiają się informacje o polityce zagranicznej Hitlera i rozpętanu wojny. W centrum znajduje się kilkustronicowa historia Zagłady Żydów, a po niej już tylko rozdziały poświęcone problematyce niemieckiej skoncentrowanej wokół ruchu oporu, bombardowań niemieckich miast i wysiedleń Niemców z prowincji wschodnich.

Część autorów badań podkreśla, że tak skonstruowany przekaz nie wynika z intencjonalnego pomijania, lecz z redukcji dydaktycznej (m.in. brak wystarczającej liczby godzin oraz zbyt mało nauczycieli)⁴⁴ oraz z podporządkowania polskiej historii w podręcznikach logice niemieckiej narracji. Efektem jest jednak utrwalanie wśród tamtejszych uczniów przekonania o marginalności miejsca Polski w dziejach Europy. Zestawienie tego obrazu z polską narracją szkolną – eksponującą opór, sprawczość i bohaterstwo – ujawnia zasadniczą różnicę wyobrażeń historycznych, utrudniającą wzajemne zrozumienie.

4. Wspólny polsko-niemiecki podręcznik

Próby zmiany postrzegania obu państw w edukacji szkolnej rozpoczęły się już w połowie lat 50. XX wieku. W tym czasie Enno Meyer (1913–1996), nauczyciel gimnazjalny z Oldenburga i jeden z pionierów polsko-niemieckiego dialogu na temat dydaktyki historii, ogłosił 47 *tez o przedstawianiu stosunków niemiecko-polskich w nauczaniu historii*⁴⁵. Dokument de facto rozpoczął proces zmiany postrzegania Polski w niemieckich podręcznikach do historii. Meyer postulował odejście od stereotypów, akcentowanie wkładu Polaków w dzieje Europy oraz ukazywanie ich jako pełnoprawnego narodu, a nie jedynie zbiorowości będącej przedmiotem cudzej polityki.

Myśl o zmianach w nauczaniu historii rozwinięto najgłębiej w koncepcji opracowania wspólnych polsko-niemieckich wytycznych i w przyszłości

⁴⁴ Brak pogłębionego opisu okupacji jako systemu terroru w niemieckich podręcznikach szkolnych Robert Traba tłumaczy dominacją narodowej perspektywy w przedstawianiu wydarzeń. Jak zauważa: „Nieprawdą jest, (...) że dziś niemiecka młodzież nie uczy się o niemieckiej agresji na Polskę i że nie zna niemieckich zbrodni (ze szczególnym naciskiem na eksterminację europejskich Żydów). Prawdą jest jednak, że mimo nowoczesnego warsztatu również niemiecka dydaktyka – podobnie jak wszystkie inne europejskie – skoncentrowana jest na przerobieniu «własnych», narodowych doświadczeń z przeszłości. Nie ma w niej miejsca na doświadczenia «innych», nawet tak bliskich sąsiadów jak Polska. Dlatego okupacja istnieje w tej narracji jako niemiecka zbrodnia, ale nie ma dydaktycznej przestrzeni (również z praktycznych względów) do zajmowania się strategiami biologicznego przeżycia okupowanych narodów, do analizy strategii ruchów oporu”. Zob. R. Traba, *O potrzebie nowych badań. Niemiecka okupacja Polski w czasie II wojny światowej w historiografii i pamięci funkcjonalnej*, „Historyka”, nr 4 (2014).

⁴⁵ M. Mack, *Rozmowy podręcznikowe* [w:] E. Kobylińska, A. Lawaty, R. Stephan (red.), *Polacy i Niemcy. 100 kluczowych pojęć*, Biblioteka „Więzi”, Warszawa 1996, s. 449.

wspólnego podręcznika do historii⁴⁶. Za jego treść odpowiadała Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, która rozpoczęła pracę w 1972 r. pod auspicjami UNESCO. Działalność komisji koordynuje wspomniana wcześniej GEI. Instytut ten założono w 1975 r. jako ośrodek badań nad podręcznikami i edukacją historyczną. Formalnych uzgodnień międzyrządowych w sprawie ram organizacyjnych pracy nad wspólnym podręcznikiem dokonano w 2008 r.

Koordinację polityczną i finansowanie po stronie niemieckiej zapewniały MSZ oraz resorty edukacji i kultury krajów związkowych, a realizację nadzorowało Ministerstwo Edukacji Brandenburgii. Po stronie polskiej odpowiedzialność spoczywała na Ministerstwie Edukacji Narodowej, Ministerstwie Spraw Zagranicznych oraz Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Instytucjonalne ramy projektu wyznaczały dwa zespoły: panel decyzyjny i grupa ekspertów, przy czym ten drugi opracował w 2010 r. podstawowe zalecenia merytoryczne, stanowiące fundament serii podręcznikowej⁴⁷.

W latach 2016–2020 opublikowano cztery tomy *Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia* – każdy równoległe w wersji polskiej i niemieckiej. Podręcznik obejmuje historię od starożytności po współczesność. Ostatnia część uzyskała dopuszczenie do użytku szkolnego w Polsce w roku szkolnym 2024/2025. Publikacja każdego z tomów wywołała ożywioną dyskusję zwolenników i przeciwników projektu⁴⁸. W praktyce podręcznik ma charakter uzupełniający wobec innych książek do nauczania przedmiotu, a jego obecność w szkołach wynika głównie z inicjatywy pojedynczych nauczycieli. GEI organizuje szkolenia dla nauczycieli, którzy stają się „ambasadorami” podręcznika. W RFN duży nacisk kładzie się na odniesienie historii do współczesności, co skłania pedagogów do sięgania po alternatywne materiały dydaktyczne, takie jak polsko-niemiecki podręcznik. Wszystkie cztery tomy zostały dopuszczone do stosowania w 15 z 16 landów – tylko w Bawarii nie zatwierdzono ich, m.in. z powodu niepełnego dostosowania treści do wytycznych egzaminacyjnych landu oraz preferowania przez tamtejsze władze oświatowe tradycyjnych form nauczania historii w ujęciu landowym i federalnym, a nie transnarodowym. Dodatkowo wskazano na brak odwołań do historii regionu.

Do końca 2023 r. sprzedano w Niemczech ok. 40 tys. egzemplarzy podręcznika. Oprócz federalnej struktury państwa i funkcjonowania różnych programów nauczania w poszczególnych krajach związkowych jego popularyzację

46 Więcej o samym podręczniku zob. m.in.: B. Dziewanowski-Stefańczyk, *Pojednanie poprzez podręcznik*, „Więź”, 11.12.2020, wiesz.pl.

47 Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów (red.), *Podręcznik do historii. Zalecenia*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2013.

48 Do głosów krytycznych można zaliczyć np.: P. Kryszczak, *Polsko-niemiecki podręcznik należy traktować jako sprawę polityczną – mówi prof. Kucharczyk*, *Niezależna*, 23.08.2024, niezalezna.pl. Z kolei do opinii pozytywnych m.in.: J. Krzyk, *Dlaczego polsko-niemiecki podręcznik do historii współczesnej nie dostał akceptacji ministra Czarnka?*, *Wyborcza.pl*, 1.09.2023.

utrudniają brak świadomości części nauczycieli, że książka istnieje, a także ich obawy o zgodność treści z wymogami egzaminacyjnymi (w tym zwłaszcza – ich zdaniem – o zbyt mało tematów poświęconych wyłącznie kwestiom niemieckim, najbardziej przydatnych do matury) oraz o dodatkową pracę związaną z koniecznością ewentualnego sięgania po materiały uzupełniające.

W analizie regionalnych uwarunkowań w kontekście treści zamieszczanych w podręcznikach na pierwszy plan wysuwa się stosunek poszczególnych landów do efektów prac Komisji Podręcznikowej. Jednym z pierwszych rezultatów jej działań było opublikowanie w 1976 r. tzw. zaleceń, które obejmowały uzgodnione wytyczne odnośnie do spornych kwestii. Największe kontrowersje wzbudziły zapisy dotyczące okresu powojennego, zwłaszcza zmian granic i przymusowych wysiedleń ludności niemieckiej z terenów przyznanych Polsce. W RFN wywołało to burzliwą dyskusję i sprawiło, że poszczególne ministerstwa oświaty nie poczuwały się do stosowania tych zaleceń w podręcznikach. W kilku landach – zwłaszcza w Bawarii, Badenii-Wirtembergii i Szlezwiku-Holsztynie – zostały one wręcz odrzucone. Jak podkreśla Ewa Nasalska, protest był tak silny i długotrwały, że aż do 2002 r. władze niektórych krajów związkowych (m.in. Bawarii i Badenii-Wirtembergii) odmawiały wsparcia finansowego GEI⁴⁹.

Studium przypadku: porównanie obrazu Polski, Francji i Izraela

W tym rozdziale autor zestawia i porównuje obraz trzech państw w dydaktyce szkolnej w RFN na tle historii tego kraju. Dotychczas badacze koncentrowali się przede wszystkim na opisanu narracji na temat poszczególnych państw oraz ich miejsca i rangi w podręcznikach. Zaprezentowane poniżej ujęcie poszerza perspektywę i pozwala lepiej zrozumieć niemiecką politykę historyczną.

Analizę oparto na podręcznikach serii *Horizonte* wydawnictwa Westermann, wykorzystywanych do nauczania historii w gimnazjach w landach Berlina i Brandenburgii. Pod uwagę wzięto trzy tomy: pierwszy – *Horizonte 7/8*, wydany w 2016 r. – obejmuje treści przeznaczone dla klas 7 i 8, wprowadzając uczniów w epokę nowożytną oraz przemiany prowadzące do wydarzeń XIX wieku; kolejne dwa – *Horizonte 9* i *Horizonte 10*, opublikowane w 2018 r. – koncentrują się odpowiednio na dziejach XIX i XX stulecia, ukazując procesy społeczne, polityczne i gospodarcze skutkujące powstaniem nowoczesnych struktur państwowych, oraz na historii najnowszej, obejmującej drugą połowę XX wieku i czasy współczesne, w tym podział Niemiec, zimną wojnę

49 E. Nasalska, *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999*, Warszawa 2004, s. 37.

i proces zjednoczenia kraju po 1989 r. Książki są w powszechnym użyciu w obu landach, co znajduje odzwierciedlenie w opisach części lokalnych zabytków, takich jak zamki czy inne budowle charakterystyczne dla tych landów oraz regionalnych miejsc pamięci.

Analizie poddano teksty źródłowe, materiały kartograficzne i pomocnicze oraz zadania dotyczące badanej problematyki. Skupiono się na porównaniu takich aspektów jak: umiejscowienie tematu w rozdziale, jego omówienie, definicje, ramy chronologiczne i terytorialne. Ważnym elementem analizy jest też kontekst, w jakim porusza się kwestie związane z badanymi państwami. W niniejszym rozdziale starano się zatem odpowiedzieć na pytania: jakie zagadnienia są omawiane, czy poświęcono im osobny temat, czy stanowią tylko część szerszej całości, jakie tematy lub (w przypadku fragmentów) treści znajdują się przed i po, jak dane zagadnienie zostało przedstawione oraz ile miejsca na to przeznaczono. Zaprezentowano również różnice w reprezentacji poszczególnych państw oraz wskazano, jakie elementy historii są eksponowane, marginalizowane, przemilczane bądź przekłamywane.

1. Tom I – klasy 7 i 8 (2016)

Polska pojawia się tu sporadycznie, a jej obraz podporządkowano narracjom dotyczącym państw z niemieckiej perspektywy centralnym – przede wszystkim Francji i częściowo Rosji. Polaków ukazano raczej jako bohaterów epizodycznych. Pierwsza postać o polskim pochodzeniu wspomniana w podręczniku to Mikołaj Kopernik (s. 48) – wymieniony jako uczony z Torunia nad Wisłą, który studiował w Krakowie. Jego narodowość nie zostaje jednak ujawniona – w odróżnieniu od Galileusza, który określony jest wprost jako Włoch („der Italiener Galileo Galilei”)⁵⁰.

Nieuwzględnienie w narracji Polski jest szczególnie uderzające przy analizie rozbiorów, które przedstawia się jako podboje Fryderyka II. Uczeń 7 i 8 klasy nie znajdzie żadnej wzmianki o podziale Rzeczypospolitej w latach 1772–1795, lecz jedynie mapę ilustrującą owe podboje, przy czym samego wodza prezentuje się jako reformatora przygotowującego Prusy do modernizacji. Krytyka wobec jego polityki ogranicza się do kwestii wewnętrznych (np. zatrudniania byłych podoficerów jako nauczycieli), zaś politykę ekspansji – choć kosztowała

⁵⁰ Kopernika zalicza się w Niemczech do postaci z kręgu niemieckojęzycznego. Najlepiej widać to w Walhalli – monumentalnym budynku wzorowanym na Partenonie, położonym nad Dunajem niedaleko Ratyzbony w Bawarii. Otwarta w 1842 r. Walhalla miała symbolizować jedność narodową Niemców po upadku Świętego Cesarstwa Rzymskiego i epoce napoleońskiej. Jak podkreśla Jan Rydel, od początku pełniła funkcję narzędzia polityki historycznej, kształtującego świadomość narodową i służącego edukowaniu obywateli. Umieszczane są tam popiersia osób zasłużonych dla niemieckiego kręgu kulturowego, przy czym kryterium to pojmuje się szeroko – decydujące znaczenie ma język niemiecki, a nie obywatelstwo. Dzięki temu w Walhalli znaleźli się m.in. Katarzyna Wielka, Barclay de Tolly czy bohaterowie niderlandzcy i szwedzcy z XVI–XVII wieku. Zob. J. Rydel, *Polityka historyczna w Republice Federalnej Niemiec. Zaszczoły, idee, praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 30–31.

życie ok. 500 tys. ludzi – określa się jako „obecnie kontrowersyjną” (s. 91). Takie ujęcie tematu rozbiorów spotyka się też w niemieckich muzeach, promuje je np. otwarta w 2024 r. wystawa w poczdamskim Kościele Garnizonowym.

Jednym z nielicznych fragmentów, w którym Polskę ukazano na partnerskich zasadach z Niemcami, jest opis emigracji po powstaniu listopadowym. Wskazuje się, że ok. 9 tys. Polaków uciekło do zachodniej Europy, gdzie „służyli wielu za wzór”. Pojawia się także wzmianka o solidarności z Polakami podczas Hambacher Fest – uczestnicy pochodu nieśli polskie flagi, wyrażając poparcie dla powstańców z 1830 r. (s. 138, zob. niżej: *Hambacher Fest*). Niemniej również w tym miejscu, przy okazji nawiązania do powstania listopadowego, brakuje informacji o przyczynach obecności wojsk rosyjskich w Polsce i kontekście rozbiorów. Podobnie wygląda to w podręcznikach do historii z innych lat⁵¹.

Hambacher Fest (1832)

Hambacher Fest to demonstracja polityczna, która miała miejsce w dniach 27–30 maja 1832 r. na zamku Hambach w Palatynacie. Doszło wówczas do najliczniejszego zgromadzenia opozycji mieszczańskiej w epoce przed rewolucją marcową 1848 r. Wzięło w nim udział od 20 do 30 tys. uczestników, głównie z Palatynatu, Hesji, Bawarii, Alzacji, a także z Francji i Polski – głównie emigrantów uciekających z kraju po upadku powstania listopadowego (1831).

Protestujący domagali się wolności obywatelskich, wolności prasy, prawa do zgromadzeń, równości kobiet i mężczyzn oraz zjednoczenia Niemiec w formie konstytucyjnej lub republikańskiej. Głoszono też idee zjednoczonej Europy wolnych narodów. W przemówieniach przywódców pojawiały się wyraźne odniesienia do Polaków jako sojuszników Niemców w walce o wolność – m.in. Jakob Siebenpfeiffer wołał: „Niech żyją wolne, zjednoczone Niemcy! Niech żyją Polacy, sojusznicy Niemców!”.

Przed zamkiem obok czarno-czerwono-złotych powiewały także białe-czerwone flagi, co uczyniło z wydarzenia jeden z najważniejszych momentów symbolicznej solidarności niemiecko-polskiej w XIX wieku. Związki z Polakami miały też wymiar społeczny – niemieckie społeczeństwo liberalne i mieszczańskie organizowało „polskie stowarzyszenia”, zbierano datki, a uchodźców witano z entuzjazmem. Istniała wręcz „fascynacja Polską”, której symbolem stały się m.in. sparafrazowane pierwsze słowa hymnu: „Jeszcze Polska nie zginęła, póki Niemcy żyją”.

Od końca XX wieku pamięć o Hambacher Fest wykorzystuje się również w kontekście relacji polsko-niemieckich – np. w 2001 r. odbył się w tym zamku szczyt Trójkąta Weimarskiego z udziałem Gerharda Schrödera, Jacques’a Chiraca i Aleksandra Kwaśniewskiego.

51 H. Grzempa, *Obraz Polski i Polaków w niemieckich podręcznikach do historii*, op. cit.

W historiografii niemieckiej wydarzenie uznaje się za pierwszą nowoczesną manifestację polityczną w Niemczech. Theodor Heuss, pierwszy prezydent RFN, nazwał je w 1932 r. „pierwszym nowoczesnym zgromadzeniem politycznym w historii Niemiec”. Jest ono trwale obecne w świadomości obywatelskiej tamtejszego społeczeństwa jako początek drogi ku demokracji, wolności i jedności narodowej.

Inaczej niż Polskę prezentuje się Francję. Zajmuje ona pozycję państwa centralnego dla narracji o nowoczesności, reformach i rewolucjach. Jest przedstawiana jako kluczowy aktor procesów historycznych, które ukształtowały Europę. Znaczną część materiału w tej części podręcznika poświęcono Ludwikowi XIV i jego epoce – w osobnym rozdziale omówiono jego rządy, a szczególne miejsce przyznano opisowi Wersalu jako symbolu absolutyzmu. W kolejnych fragmentach rozwinięto wątek polityki Colberta i merkantylizmu, podkreślając znaczenie reform wewnętrznych jako fundamentów potęgi Francji w XVII wieku.

Szczegółowo i wieloaspektowo przedstawiana jest rewolucja francuska – z omówieniem przyczyn, przebiegu oraz skutków społecznych i politycznych. Autorzy wyraźnie dążą do ukazania jej współczesnego znaczenia – odnoszą się więc do dzisiejszych realiów, tocząc m.in. rozważania nad ciągłością idei wolności, równości i obywatelstwa. Ich zdaniem jedną z trwałych konsekwencji rewolucji jest narodzenie się zjawiska „nacjonalizmów w Europie”.

Odniesienia regionalne pojawiają się przy omówieniu dokonań Napoleona Bonapartego, którego ukazano jako postać niejednoznaczną. Podkreśla się, że w takich regionach jak Badenia-Wirtembergia, Bawaria czy Saksonia ocena Cesarza Francuzów jest wyraźnie pozytywna, gdyż jego działania doprowadziły do wzmocnienia tamtejszych struktur kosztem Prus. Z kolei, gdy mówi się o Prusach i Austrii, akcentuje się jego dominację i militarne zwycięstwa.

Z kolei Rosja występuje w podręczniku przede wszystkim jako siła zewnętrzna ingerująca w sprawy Europy Środkowej i Europy Wschodniej. O jej obecności w Polsce w 1830 r. wspomina się jedynie mimochodem – czytelnik dowiadyuje się, że „polscy patriotyczni oficerowie i intelektualiści wypędzili Rosjan”, ale nie otrzymuje żadnych informacji o powodach rosyjskiej dominacji ani o wcześniejszym kontekście politycznym rozbiorów. O Rosji mówi się też jako o zagrożeniu – klęskę Napoleona pod Moskwą przedstawiono w dramatycznym tonie: „Napoleon stracił prawie całą wielką armię na rosyjskiej ziemi”, co wzmacnia obraz tego państwa jako potężnego, nieprzeniknionego terytorium, na którym poległy nawet największe europejskie siły wojskowe.

W pierwszym tomie nie zamieszczono ani jednej wzmianki o społeczności żydowskiej i Izraelu.

Druga część podręcznika *Horizonte* (dla klasy 8) zawiera zagadnienia problemowe odnoszące się do współczesnych kwestii społecznych, takich jak bieda, migracje, wypędzenia. Również w niej Polska występuje sporadycznie. Jednym z przykładów de facto pominięcia ważnego wątku z jej historii jest brak jakiegokolwiek informacji o Janie III Sobieskim w kontekście bitwy pod Wiedniem. Samo wydarzenie zaś zaprezentowano jako jedną z wielu bitew w trakcie „wojen z muzułmanami”. Ciekawe jest rozszerzenie treści podręcznika o narrację przestrzenną. Pojawia się Gdańsk jako miasto stricte niemieckie (Danzig). W przypadku Wrocławia zastosowano odmienną strategię – nazwano go Breslau, po czym dodano, że to „dziś Wrocław” („heute Wrocław”) – odnotowano zatem zmianę po II wojnie światowej, ale nie osadzono jej w szerszym kontekście historycznym.

Francja w tej części podręcznika występuje na wielu poziomach narracji – zarówno jako przestrzeń wydarzeń rewolucyjnych, jak i jako przykład postępu społeczno-politycznego. Jej rolę szczególnie wyeksponowano w kontekście rozwoju demokracji, obok Niemiec i Wielkiej Brytanii. Przedstawiono ją też jako kluczowy punkt odniesienia w procesach modernizacji i demokratyzacji Europy. Zwraca uwagę, że w przeciwieństwie do Polski czy Rosji Francja przeżywa się konsekwentnie na kartach całego podręcznika, a treści na jej temat opracowano w sposób pogłębiony. Znajduje to swoje odzwierciedlenie również w skorowidzu (zob. dalej).

W odniesieniach do Rosji brakuje systematyczności, o czym świadczy m.in. brak wzmianki o Piotrze I. W narracji nie znalazło się także miejsce dla grupy Niemców rosyjskich (*Russlanddeutsche*) – ludności niemieckiego pochodzenia osiedlanej na terenach Imperium Rosyjskiego, głównie od drugiej połowy XVIII wieku. Byli to potomkowie kolonistów sprowadzonych na zaproszenie carycy Katarzyny II, którym oferowano przywileje gospodarcze i religijne. Choć stanowili oni istotny most kulturowy i demograficzny między Niemcami a Rosją, to ich rolę pominięto w analizowanym podręczniku. Umieszczenie informacji o tej specyficznej grupie ludności pomogłoby z pewnością lepiej zrozumieć jej oddziaływanie na niemieckie społeczeństwo i samą jej obecność w nim.

Żydzi pojawiają się po raz pierwszy dopiero na stronie 234 – i to wyłącznie w kontekście religii, obok chrześcijaństwa i islamu. Ukazano ich nie jako część społeczeństwa niemieckiego, lecz jako wyodrębnioną grupę wyznaniową. Najobszerniejszy fragment im poświęcony dotyczy antysemityzmu. Temat ten omawia się na przykładach konkretnych aktów przemocy, jak niszczenie synagog. Brakuje jednak przybliżenia strukturalnych przyczyn tego zjawiska – wzmianka o nich jest zaledwie marginalna.

Biorąc pod uwagę ilościowe zestawienie obecności badanych państw w podręczniku, należy zauważyć, że w umieszczonym na jego końcu skorowidzu brakuje Polski, Rosji i Izraela, podczas gdy wymienia się w nim m.in. Francję oraz Austrię. Odniesienia do społeczności żydowskiej są rozproszone – reprezentują je takie hasła jak: *Judentum* (żydostwo), *Judenhass* (nienawiść do żydów), *Antijudaismus* (antyjudaizm). Zwraca uwagę brak hasła *Antisemitismus*, co pokazuje niekonsekwencję i wprowadza zamęt terminologiczny, który może utrudniać zrozumienie tematu.

2. Tom II – klasa 9 (2018)

Podręcznik otwiera analiza zakończenia I wojny światowej. Traktat wersalski przedstawiono przede wszystkim jako akt obciążający Niemcy i ich sojuszników pełną odpowiedzialnością za wybuch konfliktu, co skutkowało utratą przez Niemcy znacznych terytoriów. Wymieniono m.in. konieczność zrzeczenia się Poznania i Prus Zachodnich, uwypuklając przy tym, że decyzję podjęto bez konsultacji z miejscową ludnością (nie wspomniano, że Wielkopolska była regionem etnicznie polskim). W tej części podręcznika zabrakło natomiast podstawowych informacji o zmianach terytorialnych w Europie, w tym o odrodzeniu się państwa polskiego. Narracja płynnie przechodzi od postanowień traktatu do problemów powojennych Niemiec – takich jak przede wszystkim inflacja i reparacje – całkowicie pomijając rewolucję bolszewicką w Rosji, jej konsekwencje dla Europy oraz kluczowe wydarzenia, w tym bitwę warszawską z 1920 r.

2.1. Republika Weimarska

W części podręcznika poświęconej narodowemu socjalizmowi autorzy wyraźnie podkreślają austriackie pochodzenie Adolfa Hitlera. Zwracają uwagę, że wzrost popularności NSDAP był możliwy dzięki powszechnym w społeczeństwie nastrojom nacjonalistycznym i rasistowskim, które nasiliły się po obaleniu komunistycznej Republiki Rad w Bawarii w 1919 r. Przy omówieniu procesu dojścia Hitlera do władzy zawarto wyraźne ostrzeżenie, że choć historia się nie powtarza, to warto ją analizować, by wyciągnąć wnioski dla współczesności.

Zastrzeżenia budzi sposób przedstawienia ofiar narodowego socjalizmu. Zaprezentowane w podręczniku ujęcie jest typowe dla niemieckiej polityki historycznej, wypierającej ofiary narodowe z wyjątkiem Żydów i samych Niemców. We wstępie do części poświęconej III Rzeszy nie ma wzmianki o narodowych ofiarach nazizmu, takich jak Polacy, choć pojawia się odniesienie do „tak zwanego Holokaustu” jako tragedii ponad 6 mln Żydów oraz innych grup: Sinti i Romów, osób niepełnosprawnych, prześladowanych politycznie,

homoseksualistów, świadków Jehowy, jeńców wojennych i robotników przymusowych. Autorzy stwierdzają także, że „zbrodnie są tak straszne, że wydają się niemal niewytłumaczalne”⁵², co może sugerować, iż zmierzanie się z przyczynami i skutkami niemieckich zbrodni jest de facto niemożliwe, a co za tym idzie – niekonieczne.

Krytycznie należy też ocenić sposób opisu materiału ilustracyjnego. Na przykład zdjęcie z warszawskiego getta podpisano jedynie ogólnikowo: „W getcie warszawskim”, bez wyjaśnienia kontekstu. W centrum kadru widnieje dziecko leżące na chodniku, z rękami bezwładnie opuszczonymi, a wokół niego porozrzucane części garderoby, m.in. czapka. W tle, przy górnej krawędzi kadru, widać nogi dorosłych – stojących bądź przechodzących – ubranych w zimowe buty i płaszcze. Ich twarze są niewidoczne, co potęguje bezosobowy i wstrząsający charakter sceny. Fotografii podpisano jedynie lakonicznie: „Im Warschauer Getto. Fotografie, Anfang 1941” („W warszawskim getcie. Fotografia, początek 1941 r.”), co jest niewystarczające. Brakuje szerszego kontekstu historycznego i etycznego – m.in. wyjaśnienia, czym było getto, jak powstało, jaka była skala tragedii oraz jakie znaczenie mają tego typu zdjęcia w edukacji o Holokauście. Brakuje również szerszej perspektywy ukazującej życie społeczności żydowskiej (w Niemczech czy w Polsce) przed Zagładą – nieliczne wzmianki na ten temat pojawiają się jedynie przy okazji omówienia judaizmu, niemniej na tle całej narracji wypadają one bardzo ubogo.

W części poświęconej ideologii narodowego socjalizmu wymieniono wiele jej elementów, jednak przy omówieniu kluczowego motywu *Lebensraumtheorie* (teorii „przestrzeni życiowej”) ograniczono się do ogólnej tezy o konieczności zdobycia przestrzeni „kosztem innych narodów”. Cały akapit kończy się stwierdzeniem, że teoria ta „służyła jako uzasadnienie wojny przeciwko ZSRR”. Brakuje natomiast jakiegokolwiek wzmianki o Polakach i innych narodach Europy Wschodniej, które w rzeczywistości były pierwszymi ofiarami tej ideologii – zarówno w wymiarze praktycznym (eksterminacja, wysiedlenia), jak i symbolicznym.

Opis genezy obozów koncentracyjnych koncentruje się na tym, że początkowo cierpieli tam obywatele niemieccy – przede wszystkim przeciwnicy polityczni Hitlera. Podano, że na śmierć skazano ok. 32 tys. takich osób, choć, jak się podkreśla, liczba ta „przypuszczalnie” sięgała nawet 40 tys. Następnie wymienia się grupy, które kolejno trafiały do obozów: przeciwnicy polityczni,

52 „Poparcie posunęło się tak daleko, że mogło dojść do jednej z największych zbrodni przeciwko ludzkości: prześladowania i mordowania europejskich Żydów, na oczach wszystkich. Tak zwany Holokaust kosztował życie ponad sześć milionów Żydów. Do tego dochodzą inne prześladowane i zamordowane osoby: Sinti i Romowie, określanii jako «Cyganie», osoby z niepełnosprawnościami, przeciwnicy polityczni, homoseksualiści, świadkowie Jehowy, jeńcy wojenni, robotnicy przymusowi itd. Te zbrodnie są tak potworne, że wydają się niemal niewytłumaczalne”, za: *Horizonte. Geschichte für Berlin und Brandenburg. Gymnasium. Band 9*, von Westermann, Braunschweig 2018, s. 65.

Żydzi, po nich Sinti i Romowie, homoseksualiści, osoby niepełnosprawne intelektualnie, świadkowie Jehowy, przestępcy oraz jeńcy wojenni. Choć pojawia się informacja o powstaniu 23 głównych obozów i ponad 1 tys. podobozów do 1945 r., to całkowicie pominięto narodowość ofiar – nie wspomniano ani o Polakach, ani o Ukraińcach, ani o Białorusinach, mimo że stanowili oni olbrzymią część pomordowanych.

W rozdziale dotyczącym prześladowania Żydów w III Rzeszy, w części poświęconej eskalacji rasistowskiego antysemityzmu i wydarzeniom prowadzącym bezpośrednio do pogromu listopadowego (tzw. nocy kryształowej) znalazł się opis sytuacji Żydów polskiego pochodzenia w Niemczech. Jest to osobna jednostka tekstowa, wyodrębniona graficznie, co sugeruje szczególne znaczenie tego epizodu: „W 1938 r. Polska odmówiła powrotu Żydom polskiej narodowości, którzy przebywali za granicą dłużej niż pięć lat. Ponieważ reżim nazistowski nie był zainteresowany ich pozostaniem w Niemczech, pod koniec października 1938 r. 12 tys. osób zostało deportowanych na polską granicę, gdzie w nieludzkich warunkach przebywali w obozach przejściowych” (s. 91).

Narracja wyraźnie sugeruje, że władze RP, poprzez swoją decyzję administracyjną, uniemożliwiły polskim Żydom wjazd do kraju, a strona niemiecka jedynie „nie była zainteresowana” pozostawieniem ich u siebie – co można zinterpretować jako próbę przeniesienia odpowiedzialności za cierpienie Żydów na oba państwa. Jednocześnie określenie „nieludzkie warunki”, w których Żydzi przebywali w punktach granicznych i obozach przejściowych, bardzo silnie kontrastuje z neutralnym opisem działań strony niemieckiej – mimo że to Niemcy przeprowadzały deportacje.

Fragment ten może być odczytywany jako częściowe relatywizowanie odpowiedzialności za los Żydów w przededniu Holocaustu poprzez podkreślenie braku zgody Polski, a zarazem pominięcie w narracji okoliczności politycznych i skali prześladowań w III Rzeszy. Nie mówi się ani słowem o tym, że deportacje wynikały z jednostronnej decyzji państwa niemieckiego i były elementem większej strategii wykluczania Żydów z tamtejszego społeczeństwa. Z kolei użycie w tym kontekście takich określeń jak „nieludzkie warunki” w odniesieniu do działań Polski może prowadzić do zafałszowania proporcji winy i odpowiedzialności⁵³.

Politykę *appeasementu* wobec Hitlera przedstawiono jako temat kontrowersyjny, który do dziś wzbudza spory. Zaznacza się, że premier Wielkiej Brytanii Neville Chamberlain „nie przypuszczał”, jakie były rzeczywiste

53 Odnosi się to także do wcześniejszego fragmentu, w którym wskazuje się, że „emigracja (Żydów) wiązała się z niemal całkowitą utratą majątku z powodu wprowadzenia tzw. podatku od ucieczki z Rzeszy (Reichsfluchtsteuer). Jednak również zagranica niechętnie przyjmowała Żydów”, za: *Horizonte. Geschichte für Berlin und Brandenburg. Gymnasium. Band 9*, op. cit., s. 91.

zamiary Hitlera, kiedy starał się o pokojowe rozwiązanie kryzysu sudeckiego. Brakuje jednak oceny tej polityki oraz wskazania jej konsekwencji, co może prowadzić do zatarcia odpowiedzialności politycznej i strategicznych błędów Zachodu. Niepoddanie *appeasementu* aktualnej refleksji (jak ma to często miejsce w przypadku innych omawianych wątków historycznych) oraz nienawiązanie przy tej okazji do współczesnych wydarzeń dziwi w kontekście trwającej już od 2014 r. agresji rosyjskiej na Ukrainę⁵⁴.

W podręczniku zamieszczono wzmiankę o pakcie Ribbentrop–Mołotow, a nawet uwzględniono go w dodatkowych ćwiczeniach. Brakuje jednak wyraźnego stwierdzenia, że tajny protokół do paktu *de facto* uniemożliwił Polsce obronę we wrześniu 1939 r. i przesądził o jej podziale. Nie wspomina się również o współudziale ZSRR w agresji na Polskę ani o jej konsekwencjach dla ludności cywilnej na okupowanych terenach.

2.2. Wojna 1939–1945

W analizowanym podręczniku opis wojny obronnej Polski we wrześniu 1939 r. zajmuje zaledwie 11 linii tekstu i jest powierzchowny. Sformułowanie, że Związek Radziecki wkroczył dopiero po kapitulacji Polski, to jednak błąd faktograficzny, sugerujący jednostronną interpretację wydarzeń i zafałszowujący ustalenia paktu Ribbentrop–Mołotow. W tekście nie pojawia się nazwa „Katyń”, a zamordowanie przedstawicieli polskiej elity przez NKWD nakreślono ogólnikowo, jako działanie mające uniemożliwić przyszły opór. Brakuje też jakiegokolwiek wzmianki o skali niemieckiej zbrodni – nie podano, że w wyniku okupacji przez III Rzeszę zginęło ok. 6 mln obywateli Polski. Zamiast tego tekst zdaje się budować wrażenie symetryzmu: Niemcy i ZSRR przedstawieni są jako porównywalni agresorzy, których działania zestawia się z biernością Anglii i Francji.

Rażące jest również całkowite pominięcie kluczowych wydarzeń, w szczególności brak wzmianki o powstaniu w getcie warszawskim i powstaniu warszawskim, a także o zniszczeniu stolicy Polski. Nie przybliżono też strat ludności cywilnej czy ogromu zniszczeń materialnych. Okupację Polski osadzono przede wszystkim w kontekście wrześniowej inwazji i rozpoczęcia II wojny światowej. Temat ten eksploatuje się również w ćwiczeniu dla uczniów, w którym analizowany jest dziennik Hansa Franka. Narracja o okupacji skupia się jednak głównie na aspektach administracyjno-kulturowych (np. jakich wiadomości mogli słuchać Polacy w radiu, jakie były ograniczenia w dostępie do kultury, do jakich prac ich wykorzystywano), a nie na skali zbrodni czy naturze represji i prześladowań.

⁵⁴ Podręcznik, mimo że wydany w 2018 r., powstawał w kontekście toczącej się już od czterech lat *de facto* wojny.

Do pozytywnych akcentów można zaliczyć ten, że temat okupacji Polski wyodrębniono na osobnej stronie, a jedno ze zdjęć – przedstawiające rozstrzelanie polskich cywilów przez niemieckich żołnierzy – opatrzone rzetelnym podpisem. We fragmencie dotyczącym wojny rasowej wspomina się o „tysiącach Polaków”, którzy zostali wypędzeni lub zastrzeleni, by zrobić miejsce dla volksdeutschów przesiedlanych z państw bałtyckich. Wspomina się też o wywłaszczeniach i grabieniu polskich majątków. Brakuje jednak bardziej szczegółowych informacji o pracy przymusowej, liczbie ofiar, wywózkach do obozów koncentracyjnych, codziennym terrorze czy systemowej polityce wyniszczania. W opisie zbrodni niemieckich kładzie się nacisk na działalność SS i policyjnych oddziałów specjalnych (Einsatzgruppen). Wehrmacht pojawia się jedynie marginalnie, głównie w kontekście udziału w mordowaniu Żydów.

Wyrażnie kontrastuje z tym stosunkowo szczegółowe omówienie okupacji Francji, zajmujące ok. 15 wierszy. Zwraca się w nim uwagę zarówno na współpracę części obywateli z okupantem (m.in. przy deportacjach Żydów), jak i na rozwój silnego ruchu oporu, który przyczynił się do obalenia niemieckiego reżimu okupacyjnego i zapewnił Francuzom „moralne podstawy nowego początku po wojnie”. W analogicznej narracji o Polsce nie znalazło się ani odniesienie do walki podziemnej (np. Armii Krajowej), ani wskazanie na udział Polaków w obaleniu okupacji, co pozostawia odbiorcę z obrazem kraju biernego, jedynie poddanego agresji.

Wojnę niemiecko-radziecką również omówiono zdawkowo. Samo uderzenie III Rzeszy na ZSRR opisano w sześciu liniijkach, choć należy zaznaczyć, że bardziej szczegółowe dane dotyczące tego wątku zamieszczono w części poświęconej wojnie rasowej – wymienia się tam m.in. 5,7 mln radzieckich jeńców wojennych, z których 3,3 mln zamordowano, oraz liczne deportacje na roboty przymusowe. Pod tym względem ZSRR potraktowano bardziej systemowo niż Polskę. Wspomniano też o głodowej polityce wobec mieszkańców Leningradu czy masowych mordach na Białorusi, lecz o wcześniejszym stalinowskim Hołodomorze już nie.

Szczególną uwagę poświęcono cierpieniu niemieckiej ludności cywilnej – temat ten zajmuje niemal cztery strony podręcznika (s. 106–109, w tym dwie strony ćwiczeń). Akcentuje się konsekwencje alianckich bombardowań dla mieszkańców niemieckich miast – podano liczbę 600 tys. ofiar i informację o zniszczeniu 4 mln domów. Szczegółowo przedstawiono codzienne wyzwania: konieczność schodzenia do schronów z zapakowanymi torbami, przebywania tam nocami, utratę dobytku i mieszkań. Opisy te są silnie nacechowane emocjonalnie i służą budowaniu empatii z ówczesnym społeczeństwem. Podano także przyczyny bombardowań (zniszczenie potencjału wojennego i morale),

ale nie dokonano jakiegokolwiek zestawienia sytuacji obywateli III Rzeszy z cierpieniem narodów okupowanych – w szczególności Polaków.

Zamieszczono też opis trudności o charakterze społecznym w Niemczech w czasie wojny, takich jak rozłąki rodzinne, brak ojców (powołanych na front), zatrudnianie matek w fabrykach. Narracja ta buduje obraz Niemców jako społeczeństwa cierpiącego, zaangażowanego, a zarazem na ogół nieświadomego zbrodni.

2.3. Holokaust

W analizowanym podręczniku temat Zagłady zajmuje znaczące miejsce – osiem stron poświęcono Holokaustowi oraz polityce pamięci o nim. Dla porównania – ogólny opis II wojny światowej mieści się na 14 stronach (bez Zagłady), z czego cztery dotyczą bezpośrednio sytuacji w Niemczech i w przeważającej mierze koncentrują się na cierpieniach niemieckich obywateli.

Opis Holokaustu jest dogłębny – przedstawia jego przyczyny, planowanie, przebieg oraz konsekwencje. Zawiera zarówno szczegóły dotyczące samego mechanizmu Zagłady (transporty, selekcje, obozy, liczbę ofiar żydowskich – od 5,7 do 6,1 mln), jak i refleksję kulturową. Autorzy wskazują m.in. na znaczenie Pomnika Pomordowanych Żydów Europy w Berlinie czy muzeum Dom Konferencji w Wannsee (Haus der Wannsee-Konferenz). W przypadku tego pierwszego nie wspomina się jednak o trudnościach towarzyszących jego powstaniu⁵⁵. Ważną rolę pomników ilustruje także fragment poświęcony upamiętnieniu grup prześladowanych, w którym podkreślono, że „w centrum Berlina swoje miejsca pamięci mają również inne ofiary, takie jak: Sinti i Romowie, homoseksualiści, chorzy i niepełnosprawni, świadkowie Jehowy i wiele innych”.

Jednym z najbardziej charakterystycznych elementów, widocznym zarówno w części o Holokaucie, jak i we wcześniejszych rozdziałach, jest brak wskazania pochodzenia ofiar. Pominęto informacje o liczbie wymordowanych obywateli z poszczególnych państw oraz o tym, że to na terytorium RP naziści zlokalizowali najwięcej obozów zagłady. Podobny zabieg zastosowano przy opisie samych zbrodni, gdzie mówi się o „ludziach z państw okupowanych”, „robotnikach przymusowych”, „sowieckich jeńcach wojennych”, „grupach oporu”, „partyzantach”.

55 Zob. A. Wolff-Powęska, *Pamięć – brzemień i uwolnienie...*, op. cit. Do głównych trudności należały: wybór projektu upamiętnienia i formy pomnika – czy ma to być wyłącznie monument, czy raczej muzeum; niewyłonienie zwycięzcy w pierwszym konkursie (w 1994 r. – brało w nim udział 1500 osób) i wycofanie się jednego z twórców na późniejszym etapie – na znak protestu wobec narzuconych zmian jego pierwotnej koncepcji; spór o nazwę; obawy o ożywienie ruchów neonazistowskich; sprzeciw części środowisk ofiar (w tym Centralnej Rady Niemieckich Sinti i Romów), które obawiały się, że Niemcy chcą dzielić ofiary nazizmu na ofiary pierwszej i drugiej kategorii. Najdokładniejszy opis sporu o pomnik Holokaustu w Berlinie przygotował J.-H. Kirsch, *Nationaler Mythos oder historische Trauer? Der Streit um ein zentrales „Holocaust-Mahnmal“ für die Berliner Republik*, Böhlau Verlag, Köln 2003, za: zeitgeschichte-digital.de.

Niepokojące jest użycie słowa „Polska” dla określenia miejsca wybranego do przeprowadzenia Zagłady – bez wyjaśnienia, że kraj znajdował się wówczas pod niemiecką okupacją: „Od 1942 r. Żydzi z całej Europy byli wywożeni do obozów zagłady. Zbudowano je daleko w Polsce, aby utrzymać zbrodnie w tajemnicy” (s. 117). Jedna ze „Wskazówek” w podręczniku opisuje deportacje Żydów z III Rzeszy do obozów – wymienia się m.in. Rygę, Warszawę i Auschwitz-Birkenau. Niemniej również w tym przypadku nie odnotowano, że były to obozy koncentracyjne i zagłady utworzone i zarządzane przez niemieckie władze.

Na końcu rozdziału kilkakrotnie powtarza się stwierdzenie, że „nie można zrozumieć, dlaczego do tego (Holokaustu) doszło”. Ma ono podkreślać nieludzki charakter samego zjawiska, ale jednocześnie może skłaniać odbiorcę do wniosku o rozmytej odpowiedzialności. Autorzy przywołują przykłady zaangażowania „zwykłych ludzi” – na przykład maszynisty, który prowadził transport Żydów do obozu – brakuje jednak szerszego, strukturalnego ujęcia, ukazującego, jak funkcjonował aparat państwowy i wojskowy III Rzeszy.

2.4. Opór

Z kolei narracja dotycząca oporu wobec narodowego socjalizmu rozpoczyna się od stwierdzenia, że istniał on „od początku”, choć w pierwszej fazie był „raczej słaby”. Uwagę zwraca fakt, że cała sekcja koncentruje się niemal wyłącznie na oporze niemieckim. Pojawiają się konkretne osoby, nazwiska, środowiska (studenci, młodzież, dezenterzy), a całość podporządkowana jest ukazaniu różnorodności i odwagi niemieckiego społeczeństwa⁵⁶. W zakończeniu rozdziału umieszczono krótkie odniesienie do oporu w pozostałych krajach Europy – wymieniono kolejno: Francję, Polskę, ZSRR i Bałkany, lecz bez żadnych przykładów takich ruchów, nazwisk, wydarzeń czy struktur. Wszystko wrzucono do jednego worka pod pojęciem „partyzantki”, a następnie zestawiono z reakcjami najeźdźców: „Niemcy brutalnie tłumili każdy przejaw sabotażu i oporu – w istocie obie strony dopuszczały się w wojnie partyzanczej wielkich okropieństw” (s. 126). Taki zabieg narracyjny po raz kolejny prowadzi do symetryzacji – zbrodnie okupanta i działania ruchów oporu stają

56 We wszystkich analizowanych fragmentach podręcznika – dotyczących ofiar, pomników czy ruchu oporu – widać analogiczne narracje. Są one zresztą obecne nie tylko w książkach do historii, lecz także w muzeach i wystawach historycznych. Dobrym przykładem jest ekspozycja „Gewalt ausstellen. Erste Ausstellungen zur NS-Besatzung in Europa 1945–1948” w berlińskim Niemieckim Muzeum Historycznym (24 maja – 23 listopada 2025 r.), na której prezentuje się materiały dotyczące okupacji i ofiar, przy czym akcentuje się bierną postawę społeczeństw okupowanych. Równocześnie w Gedenkstätte Deutscher Widerstand (Miejsca Pamięci Niemieckiego Oporu w Bendlerblock w Berlinie) na stałej wystawie „Widerstand gegen den Nationalsozialismus” niemal wszystkie osoby uczestniczące w ruchu oporu wymieniono z imienia i nazwiska – podobnie jak w podręcznikach. Ukazuje to wspólne działania państwa niemieckiego w ramach polityki historycznej: powiązanie między narracjami podręcznikowymi, edukacją i wystawiennictwem. Same muzea bardzo często odwiedza właśnie młodzież szkolna.

się równoważne, przez co różnica pomiędzy sprawcą i ofiarą ulega zatarciu. Również w tym miejscu brakuje jakiegokolwiek wzmianki o powstaniach, do jakich doszło w Polsce, czy o heroicznych aktach oporu cywilnego i wojskowego.

W ramach podsumowania tego działu uczniowie mają podać przykłady sprzeciwu wobec reżimu narodowosocjalistycznego oraz wymienić jego ofiary (poza Żydami). Na uwagę zasługuje jedno z poleceń dotyczące porównania okupacji niemieckiej we Francji i w Polsce.

3. Tom III – klasa 10 (2018)

Ważnym zagadnieniem omawianym w kolejnej części podręcznika jest kwestia rozliczenia się Niemiec ze zbrodniami nazizmu, w tym m.in. tymi popełnionymi przez Wehrmacht. Wskazuje się na ograniczony zakres denazyfikacji, prowadzonej głównie w amerykańskiej strefie okupacyjnej do 1947 r., podkreślając, że na taki jej przebieg rzutowały podział Europy i zimna wojna, a Niemcy Zachodnie były wówczas postrzegane w coraz większym stopniu jako sojusznik USA. Dalej omawia się znaczenie postępowań sądowych z lat 60., w tym tzw. procesu załogi Auschwitz (1963–1965), dla kształtowania świadomości młodego pokolenia i dla konfrontacji jego rodziców z narodowosocjalistyczną przeszłością – ujawniając przy tym, że wielu sprawców pozostało bezkarnych i nadal funkcjonowało w społeczeństwie RFN.

Opowieść o powojennej Polsce ogranicza się do lakonicznej wzmianki o strajkach z 1988 r. i porozumieniu z władzami – w tym o Lechu Wałęsie, jednak bez wskazania, że otrzymał on Pokojową Nagrodę Nobla, i z całkowitym pominięciem jego zaangażowania w ruch społeczny „Solidarność” w 1980 r. Nie wspomina się też o stanie wojennym ani o roli papieża Jana Pawła II. Niewykorzystany pozostaje również potencjał historii kryjących się za symbolicznymi momentami w relacjach polsko-niemieckich, w tym np. wokół ukłęknięcia kanclerza Willy’ego Brandta w Warszawie (s. 114), czego nie powiązano z szerszą analizą relacji obu państw⁵⁷.

Z kolei narracja o stosunkach z Francją i Rosją jest rozbudowana – w przypadku tej ostatniej pojawia się dość dokładny opis zarówno polityki Michaiła Gorbaczowa i przyczyn rozpadu ZSRR, jak i nadziei, jakie wiązali z przywódcą ZSRR Niemcy. Podkreśla się także, iż „połowa z 270 milionów obywateli ZSRR nie była Rosjanami”. Aż dwie strony poświęca się wycofaniu ponad 500 tys. żołnierzy rosyjskich z Niemiec do 1994 r. Autorzy zwracają przy tym uwagę na złożone aspekty tego procesu: wojskowe, społeczne, gospodarcze (np. pozostawione tereny, amunicja, niewyjaśnione kwestie mieszkaniowe). Dodatkowo

57 O symbolicznym znaczeniu tego gestu zob. m.in. M. Latkowska, C. Felsch, *List biskupów & Willy Brandt w Warszawie. Przedwczesni bohaterowie?* [w:] R. Traba, H. Henning Hahn (red.), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, t. 3 *Paralele*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

wzmiankuje się, że Niemcy zobowiązały się w traktacie „2+4” do zachowania oraz utrzymywania sowieckich miejsc pamięci i cmentarzy wojennych.

Przy opisie układu „2+4” akcentuje się ponadto, że w zamian za odzyskanie pełnej suwerenności Niemcy musiały uznać prawnomiedzynarodową granicę na Odrze i Nysie Łużyckiej oraz zmniejszyć liczebność Bundeswehry.

Na szczególną uwagę zasługuje przedstawienie w końcowej części podręcznika (wydanego w 2018 r.) napaści rosyjskiej na Ukrainę w 2014 r. Fragment ten stanowi przykład relatywizacji sprawstwa i odpowiedzialności. Zamiast jednoznacznie wskazać na Rosję jako agresora, posłużono się określeniem „kryzys ukraiński” (*Ukraine-Krise*), a w pierwszym zdaniu zdefiniowano sytuację ogólnikowo jako „problem dla światowej polityki”, a nie jako oczywisty akt agresji (żadne słowa nazywające rzecz wprost nie padają). Siłą aneksję Krymu ukazano poprzez sekwencję zdarzeń przypominających „proces polityczny”: demonstracje, referendum, decyzja o przyłączeniu do Federacji Rosyjskiej – bez wzmianki o obecności rosyjskich wojsk, sfałszowanym głosowaniu czy wymuszeniu jego przeprowadzenia groźbą interwencji zbrojnej. Użyte w opisie konfliktu sformułowanie „uzbrojone grupy” de facto rozmywa rosyjskie sprawstwo⁵⁸.

Tak skonstruowana narracja prowadzi do niebezpiecznego zatarcia podziału na ofiary i sprawców w opisie wydarzeń zarówno na Krymie, jak i w Donbasie, gdzie działania Rosji przedstawiono jako odpowiedź na konflikt wewnętrzny. Brakuje podstawowej informacji, że to Federacja Rosyjska rozpoczęła wojnę. Wprowadza to uczniów w błąd i wypacza obraz sytuacji. W efekcie mają oni trudności z oceną trwającej od 2022 r. pełnoskalowej agresji Rosji i stają się podatniejsi na propagandę Moskwy.

W analizowanym podręczniku widać również braki w prezentacji kluczowych zagadnień XX wieku. Definiując rolę Związku Radzieckiego jako agresora w II wojnie światowej, ograniczono się do wzmianki przy omówieniu paktu Ribbentrop–Mołotow, przy czym sam dokument konsekwentnie określa się mianem „niemiecko-sowieckiego paktu o nieagresji”. W słowniczku nie objaśniono znaczenia tajnego protokołu, który w praktyce uczynił Rosję i Niemcy sojusznikami oraz uniemożliwił państwom Europy Środkowo-Wschodniej skuteczną obronę. Obraz ZSRR w szerszej perspektywie jest natomiast

58 „Na Krymie dziesiątki tysięcy demonstrantów domagały się zjednoczenia półwyspu z Rosją, a uzbrojone grupy zajęły regionalny parlament. Rząd Krymu, z rosyjskim wsparciem, na 16 marca wyznaczył referendum, którego wynik – 96,6% poparcia dla przyłączenia do Federacji Rosyjskiej – ogłoszono jako wolę ludności. Ani Ukraina, ani UE i USA nie uznały jednak rezultatów głosowania i oderwania Krymu. We wschodnich, tradycyjnie prorosyjskich obwodach Ukrainy doszło do krwawych walk między siłami rządu centralnego w Kijowie a lokalnymi, prorosyjskimi bojownikami. Obwody doniecki i ługański ogłosiły się niezależnymi republikami ludowymi, lecz nie zostały one uznane przez Kijów ani społeczność międzynarodową”, za: Horizonte. Geschichte für Berlin und Brandenburg. Gymnasium. Band 10, von Westermann, Braunschweig 2018, s. 157.

uproszczony – niemal całkowicie pominięto omówienie powszechnej w tym kraju wewnętrznej polityki represji, kołchozów czy masowego terroru. Związek Radziecki ukazano raczej jako odległe imperium, biedne i nie do końca zrozumiałe, ale za to dysponujące znacznym potencjałem destrukcji.

Z kolei w opisie konfliktu bliskowschodniego podręcznik zachowuje pozorą równowagę pomiędzy trudnym losem Państwa Izrael a cierpieniami Palestyńczyków, jednak, co zaskakuje, przemilcza kluczowy kontekst historyczny: przybliżając procesy, jakie następowały w tym regionie w okresie od Mandatu Palestyny do rezolucji ONZ z 1947 r., nie wspomina się ani o Holokauście, ani o roli Niemiec, ani też o powodach, dla których Żydzi potrzebowali własnego państwa. Brakuje podstawowych informacji, które pozwoliłyby uczniom zrozumieć zarówno przyczyny, jak i następstwa omawianych procesów.

Równie problematyczny jest słowniczek – objaśnienie hasła *antysemityzm* sugeruje, że zjawisko to narodziło się dopiero w 1933 r., co fałszuje jego wielowiekową historię i zakorzenienie w kulturze europejskiej. Dobór haseł w umieszczonym na końcu skorowidzu też budzi zastrzeżenia: brakuje *Polski* i *Ukrainy* mimo ich kluczowego znaczenia dla omawianych procesów, podczas gdy wymienia się w nim np. *Węgry*.

Perspektywy zmiany obrazu Polski w niemieckich podręcznikach

Wyłaniający się z podręczników szkolnych obraz Polski, Francji i Izraela jest różnorodny. Każde z państw zajmuje inne miejsce w polityce historycznej i polityce pamięci RFN, co znajduje odzwierciedlenie również w książkach do historii. W przypadku Izraela oś narracji stanowią Żydzi (i Holocaust), którzy są postrzegani jako główna – obok Niemców – ofiara II wojny światowej. Najokazalsze miejsce zajmuje natomiast Francja, co częściowo wynika z jej rozmiarów oraz z samej jej historii. W wielu opisywanych sytuacjach ukazuje się ją jako wzór, choć bywa przedstawiana także jako wróg – obiekt zarówno fascynacji, jak i nienawiści (np. Napoleon). Na ten ogólny obraz Francji nakładają się jeszcze odmienne perspektywy poszczególnych landów.

W odniesieniu do Polski najbardziej zauważalny jest brak głębszego zainteresowania – poza fragmentami dotyczącymi wydarzeń, przy których nie sposób jej pominąć (np. początek II wojny światowej). Przypomina to stan stosunków wewnątrzniemieckich, o których pisze Dirk Oschmann – literaturoznawca z Uniwersytetu w Lipsku, który w 2023 r. opublikował esej opisujący upokarzanie i marginalizowanie wschodnich Niemców przez zachodnie elity oraz niepowodzenie procesu zjednoczenia. Oschmann wskazuje, że różnica w postrzeganiu wschodu i zachodu kraju przez zachodnioniemieckich polityków

i naukowców bierze się z przyjęcia przez nich perspektywy, w której „Wschód jawi się jedynie jako hałaśliwy, ciemny, prymitywny i odmienny, podczas gdy Zachód przedstawiany jest jako harmonijny, jasny, ukształtowany i spójny”⁵⁹.

Konsekwencje deficytów wiedzy historycznej oraz upowszechniania często wypaczonego obrazu państw z Europy Środkowej i Europy Wschodniej są zauważalne w bardzo praktycznym wymiarze. Jak podkreślają historyczki Franziska Davies i Katja Makhotina w wydanej w 2022 r. książce *Otwarte rany Europy Wschodniej: Podróże do miejsc pamięci II wojny światowej (Offene Wunden Osteuropas: Reisen zu Erinnerungsorten des Zweiten Weltkriegs)*, to właśnie słaba znajomość przeszłości swoich sąsiadów – a w zasadzie brak zainteresowania tą częścią Europy – popchnęła po 2014 r. Niemców m.in. do odmowy dostarczania broni Ukrainie. Jak argumentowano wówczas w Berlinie, wyciągnięcie przez nich wniosków z II wojny światowej powoduje niemożność zaangażowania się przeciwko Rosji. Dopiero bezpośredni atak na Kijów w lutym 2022 r. przyczynił się do zmiany tego stanowiska, a i to nastąpiło dopiero po kilku miesiącach. Badaczki zadają jednak w tym kontekście trafne pytania: czy rzeczywiście wyciągnięto właściwe lekcje z katastrofy II wojny światowej oraz jak to możliwe, że po ponad 85 latach od jej rozpoczęcia Niemcy nic lub prawie nic nie wiedzą m.in. o powstaniu warszawskim?⁶⁰ Źródeł tego stanu rzeczy należy szukać m.in. w edukacji historycznej. To właśnie sposób, w jaki w podręcznikach przedstawia się przeszłość i jej głównych aktorów, wpływa bowiem na świadomość kolejnych pokoleń.

Tak ukształtowane w podręcznikach postrzeganie najważniejszych partnerów lub sąsiadów RFN będzie się zmieniać. Wśród niemieckiej młodzieży coraz większy odsetek stanowią osoby z pochodzeniem migracyjnym⁶¹ lub obco-krajowcy. Zgodnie z *mikrozensusem* z 2023 r. 41,6% nastolatków kształcących się w tamtejszych szkołach ogólnokształcących i zawodowych miało korzenie migracyjne. W roku szkolnym 2024/2025 1,9 mln z ok. 11,4 mln uczniów, tj. 16%, miało obce obywatelstwo. Co więcej, udział osób o imigranckich korzeniach będzie w RFN rósł. Tak wysoki ich odsetek już teraz zresztą rzutuje na szkolną debatę o historii.

Uczniowie, których rodzice pochodzą z pozaeuropejskich kręgów kulturowych (najczęściej z Syrii, Turcji, Afganistanu i Iraku), mają inną wrażliwość i pamięć historyczną, zwłaszcza w odniesieniu do historii II wojny światowej i Holokaustu. Na tym tle dochodzi do największych napięć w placówkach

59 D. Oschmann, *Der Osten: eine westdeutsche Erfindung*, Berlin 2023, s. 20.

60 F. Davies, K. Makhotina, *Offene Wunden Osteuropas. Reisen zu Erinnerungsorten des Zweiten Weltkriegs*, Darmstadt 2022, s. 11.

61 Niemcy definiują osoby z pochodzeniem migracyjnym jako takie, które nie urodziły się z niemieckim obywatelstwem lub których przynajmniej jedno z rodziców nie miało go nadanego z urodzenia. Zob. *Migrationshintergrund*, Statistisches Bundesamt (Destatis), destatis.de.

oświatowych, ale też pomiędzy kadrami pedagogicznymi a rodzicami. Uwidoczniły się one po ataku Hamasu na Izrael w październiku 2023 r. i będących jego następstwem działaniach odwetowych. Doprowadziły one wówczas do licznych aktów antysemityzmu w szkołach (i na ulicach niemieckich miast), a zaistniała sytuacja postawiła pedagogów przed zasadniczym dylematem: jak rozmawiać o historii konfliktu arabsko-izraelskiego⁶².

Z podobnymi trudnościami nauczyciele muszą mierzyć się podczas zajęć o Holokauście czy w przypadku propozycji wycieczek szkolnych, np. do Muzeum Żydowskiego w Berlinie⁶³. Opór części rodziców prowadzi do tego, że takie wyjścia klasowe się nie odbywają. Na mniejszą skalę do analogicznych napięć dochodziło wokół wojny na Ukrainie po rosyjskiej pełnoskalowej agresji w 2022 r. W niektórych klasach – zwłaszcza w tych regionach, gdzie od lat utrzymuje się wysoki odsetek dzieci, których rodzice pochodzą z Rosji – trwały spory o przyczyny i znaczenie wojny⁶⁴.

Na zmiany etniczne w niemieckim społeczeństwie nakładają się zmiany polityczne. Coraz poważniejszym wyzwaniem w nauczaniu historii w RFN jest rosnące oddziaływanie AfD. Ewentualne uzyskanie przez nią władzy w części landów wschodnich umożliwi wdrażanie rewizjonistycznej wizji polityki historycznej. Jej zręby najdokładniej przedstawił Björn Höcke, lider tej partii w Turynii. W trakcie przemówienia w Dreźnie na początku 2017 r. domagał się „zmiany o 180 stopni w kulturze pamięci”, stwierdzając, że obecnie praktykowane „przezwyciężanie przeszłości” prowadzi do paraliżu „narodu” i jego świadomości narodowej. Postulował „budowanie pozytywnego stosunku do przeszłości”, wskazując, że stanowi to „moralną powinność” Niemców. Höcke odwołał się również do bombardowania Drezna, które uznał za wydarzenie niemal równe rangą zrzuconiu bomb atomowych na Hiroszimę i Nagasaki. Jednym z jego zarzutów wobec polityki historycznej RFN jest „niewłaściwa interpretacja” przeszłości, gdyż – jak dowodził – Niemcy po 1945 r. zostali poddani „systematycznej reedukacji”. Proces ten skutkował wybudowaniem w stolicy „pomnika wstydu” (*Denkmal der Schande*), jak określił odsłonięty w maju 2005 r. Pomnik Pomordowanych Żydów Europy⁶⁵.

W przypadku objęcia przez AfD władzy mogłoby dojść do próby zmiany podstaw polityki historycznej w rządzonych przez nią landach. Dotyczyłoby

62 K. Müller-Lancé, „Die aktuelle Lage ist alarmierend”, *Süddeutsche Zeitung*, 19.10.2023, sueddeutsche.de.

63 K. Frymark, *Odcienie niemieckiego antysemityzmu*, „Kommentarze OSW”, nr 301, 16.05.2019, osw.waw.pl.

64 Zob. R. Uhle, I. Arnhold, *Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine. Eine Orientierung für Schulen*, Unfallkasse Sachsen, 1. Auflage 2022, uksachsen.de; VBE: *Zwischen ukrainischen und russlanddeutschen Schülern kochen Konflikte hoch*, News4Teachers, 21.12.2022, news4teachers.de; E. Bruhn, *Der Krieg auf dem Schulhof*, taz – die Tageszeitung, 23.03.2022, taz.de.

65 Szerszy opis wizji polityki historycznej AfD zob. B. Rudawski, *Alternatywa dla Niemiec a niemiecka historia. Nowy początek w polityce historycznej?*, „Biuletyn Instytutu Zachodniego”, nr 349, 22.06.2018, iz.poznan.pl.

to zarówno ograniczenia finansowania miejsc pamięci, jak i dążenia do rewizji podstawy programowej czy wywierania presji na wydawnictwa opracowujące podręczniki. Dla AfD edukacja, historia i kultura pozostają najważniejszymi – obok migracji – kwestiami przyciągającymi wyborców. Dodatkowo reformy w tych obszarach można wprowadzić łatwiej i szybciej, niż np. zasadniczo poprawić stan gospodarki czy uprościć procedury biurokratyczne.

Pomimo zarysowanych powyżej trudności zmiana obrazu Polski w niemieckich podręcznikach do historii wydaje się możliwa. Będzie to jednak z pewnością proces długotrwały, wymagający systemowego podejścia i zaangażowania wielu aktorów. Konieczne jest wzmacnianie instytucji już dobrze funkcjonujących – także na terenie RFN – ale też wychodzenie z inicjatywą nowych projektów. Działania nie powinny się przy tym skupiać tylko na wpłynięciu na poprawienie i uzupełnienie treści podręczników czy podstawy programowej, lecz przede wszystkim na zainteresowaniu historią Polski oraz jej społeczeństwem zachodniego sąsiada – zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Zmiana wizerunku Polski w niemieckich podręcznikach przysłużyłaby się zresztą również samym Niemcom – wzmocniłaby bowiem ich odporność na celową dezinformację Rosji w ramach prowadzonej przez Moskwę – też wobec RFN – wojny hybrydowej. Kroki, jakie należałoby podjąć, aby realizować nakreślone powyżej cele, to:

- Dialog i presja na władze landowe odpowiadające za oświatę. Dotyczy to w zasadzie wszystkich aspektów kształcenia – od formalnej zmiany wytycznych w programach nauczania, poprzez aktualizację samych podręczników oraz pozostałych elementów infrastruktury pamięci, w tym ekspozycji muzealnych, po organizowanie seminariów dla nauczycieli oraz warsztatów dla pedagogów i uczniów. Z polskiej perspektywy kluczowe są Berlin i Brandenburgia, które zarówno ze względu na bliskość geograficzną, jak i znaczenie Berlina jako stolicy RFN, a Brandenburgii jako najbardziej doświadczonego landu w prowadzeniu polityki podręcznikowej z Polską mogą być najcenniejszymi partnerami we współpracy nad zmianami. Istotny jest również (zwłaszcza w przypadku Brandenburgii) duży odsetek miejscowej ludności o polskich korzeniach, na ogół posyłającej dzieci do niemieckich szkół.
- Poszukiwania dodatkowych partnerów – jednym z potencjalnych krajów związkowych zainteresowanych współpracą mogłaby być Saksonia. Jak wynika z analizy części materiałów dydaktycznych, już obecnie obraz Polski w wybranych podręcznikach w tym landzie jest bardziej zniuansowany, często pełniejszy niż w brandenburskich. Co więcej, jest to kolejny region graniczący z Polską, który za sprawą więzi historycznych może

być szczególnie zainteresowany głębszym poznaniem sąsiada. Ponadto Saksonia od samego zjednoczenia Niemiec w 1990 r. zajmuje czołowe miejsca w rankingach oświatowych w RFN, a tematyka nauczania należy tam do priorytetowych kwestii politycznych. Projekty edukacyjne dotyczące historii Polski – zwłaszcza jeżeli byłyby wkomponowane w lokalny system wymagań, w tym przede wszystkim maturalnych – mogłyby spotkać się z zainteresowaniem władz regionu.

- Wsparcie działań skierowanych do grup zawodowych odpowiedzialnych za przekazywanie wiedzy. Najważniejszym ogniwem w systemie edukacji jest nauczyciel. To od jego zainteresowania historią Polski będzie zależało, czy i w jaki sposób będzie ona omawiana w trakcie lekcji. Nawet najgłębsza reforma podręczników nie przezwycięży bowiem problemu marginalizacji tematyki Europy Środkowo-Wschodniej, jeżeli potrzeba informowania o państwach tego regionu nie zostanie uprzednio ugruntowana wśród nauczycieli.
- Ekspozowanie tych elementów z najnowszej historii Polski, które rzucają na zmianę jej wizerunku po okresie transformacji. Pozwoliłoby to na promowanie obrazu państwa nowoczesnego, w tym również poprzez akcentowanie sukcesu gospodarczego ostatnich 35 lat, którego większość Niemców – mimo że Polska jest jednym z największych partnerów handlowych RFN – sobie nie uświadamia. W pewnej mierze można przy tym odwoływać się do podobnych doświadczeń historycznych sąsiada, na przykład młodych ludzi z landów wschodnich, których rodzice także przeżywali transformację. Dyskusja o niej stanowi zresztą nadal część intensywnej debaty w niemieckiej polityce i kulturze. Promowanie takiej pozytywnej i zbliżeniowej narracji o Polsce mogłoby też przyczynić się do zasadniczej zmiany w prezentowaniu jej obrazu w niemieckich podręcznikach – tj. do przejścia z postrzegania przedmiotowego na podmiotowe oraz do uwypuklania sprawczości polskiego państwa i Polaków.