

Violetta JULKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii – odmienne kultury dydaktyczne

Streszczenie: Artykuł przedstawia ideę wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii oraz przybliża warunki realizacji tego projektu w kilku istotnych etapach. Pierwszy polegał na opracowaniu zaleceń historycznych i dydaktycznych wspólnych dla stron projektu. Po wyłonieniu wydawnictw nastąpił etap przygotowania treści podręczników, które są konsultowane z ekspertami i Polsko-Niemiecką Komisją Podręcznikową. W artykule została przedstawiona kwestia różnicy w podejściu do problemów historycznych w edukacji, wynikająca z różnicy w pojmowaniu sposobu kształcenia świadomości historycznej w Polsce i w Niemczech.

Podkreślona została wartość wspólnego polsko-niemieckiego projektu, polegająca na wypracowaniu strategii dydaktycznej pozwalającej na rozumienie wspólnej historii i różnych pamięci.

Słowa kluczowe: Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii, Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, świadomość historyczna, pamięć, edukacja historyczna

1. Idea projektu podręcznikowego i jego realizacja

Na początek 2016 roku planowana jest publikacja pierwszego z pięciu tomów wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii, obejmującego okres starożytności i średniowiecza. Za nim sukcesywnie ukażą się kolejne. W ten sposób wspólny projekt podręcznikowy, rozpoczęty w 2008 roku, wchodzi w ostatnią fazę realizacji. Bez względu jednak na to, jak potoczą się dalsze losy podręcznika, już sam fakt wspólnej nad nim pracy koncepcyjnej, metodycznej i redakcyjnej, prowadzonej z wielkim zaangażowaniem przez polskich i niemieckich historyków oraz nauczycieli historii, a także fakt trwającego nieprzerwanie od kilku lat dialogu poświęconego przeszłości wypracowaniu wspólnej historii, pozostanie osiągnięciem bez precedensu w powojennej historii Polski i Niemiec.

Kiedy w 2010 roku zakończyła się pierwsza faza realizacji projektu, jej efekt w postaci koncepcji ramowej wspólnego podręcznika został upub-

liczniony (Eckert, 2012; *Podręcznik*). Od tego momentu merytoryczne i dydaktyczne założenia projektu stały się przedmiotem środowiskowych dyskusji. Projekt od momentu jego zapoczątkowania w maju 2008 roku budził zrozumiałe zainteresowanie, gdyż porozumieniu zawartemu pomiędzy ministrami spraw zagranicznych obu państw oraz przedstawicielami władz oświatowych, przyświecała jednoznacznie wyrażona wola polityczna obu stron, niezbędna do rozpoczęcia tego typu przedsięwzięć.

W przyjętej zgodnie opinii polityków Polska i Niemcy dojrzały do wspólnego przedstawienia historii obu krajów. Podjęcie decyzji z politycznego punktu widzenia ułatwiała sytuacja, braku pomiędzy Polakami i Niemcami istotnych sporów w zakresie uzgodnień dotyczących poziomu faktów historycznych. W dużej mierze było to zasługą ponad czterdziestoletniej działalności Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, powstałej w 1972 roku na fali normalizacji stosunków polsko-niemieckich. Komisja skupiająca wokół wspólnych prac historycznych kolejne pokolenia polskich i niemieckich historyków stała się jednym z podmiotów wykonawczych wspomnianego projektu. Dla historyków było oczywiste, że nadal pozostają aktualne różnice w podejściu do interpretacji poszczególnych wydarzeń oraz w nadawaniu odmiennego znaczenia tym samym wydarzeniom przez oba narody. W tej kwestii powinna trwać nieustanna gotowość i rodzaj „czuwania pamięci”, polegające na nieprzerwanym prowadzeniu dialogu i wspólnej pracy nad kształceniem świadomości historycznej różnych środowisk i pokoleń, zwłaszcza zaś osób młodych.

Do realizacji projektu upoważniono w maju 2008 roku obu współprzewodniczących Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej: prof. dr. hab. Roberta Trabę z Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie oraz prof. dr. Michaela Müllera z Uniwersytetu Halle-Wittenberg. Na spotkaniu roboczym inaugurującym prace nad podręcznikiem, które miało miejsce w lipcu 2008 roku w Berlinie w siedzibie Centrum Badań Historycznych PAN, rozpoczęła realizację swoich zadań Rada Zarządzająca złożona z przedstawicieli władz rządowych i oświatowych obu państw, do której kompetencji należało podejmowanie decyzji kierunkowych, merytorycznych i finansowych. Na tym samym spotkaniu ukonstytuowała się również Rada Naukowa zwana później Radą Ekspertów, odpowiedzialna za przygotowanie koncepcji podręcznika, a w dalszym etapie za opiekę merytoryczną nad jego redakcją i wydaniem. W skład Rady Ekspertów weszło początkowo po pięciu historyków i dydaktyków historii reprezentujących każdą ze stron. W rok później Rada została rozszerzona o kolejnych przedstawicieli obu stron, reprezentujących środo-

wiska naukowe i dydaktyczne. Ważne jest podkreślenie w tym miejscu, że udział w pracach Rady Ekspertów miał dla jej członków charakter całkowicie społeczny. Rada w latach 2008–2010 wypracowała koncepcję podręcznika, spotykając się co kwartał na spotkaniach roboczych. Jedno z nich (Łódź, czerwiec 2009) było poświęcone w całości metodologicznym i dydaktycznym problemom nauczania historii. Nastąpiła wówczas istotna zmiana w sposobie organizacji prac nad koncepcją podręcznika, polegająca na utworzeniu zespołów, które odąd pracowały w ramach czterech epok historycznych: średniowiecze, czasy nowożytne, wiek XIX oraz wiek XX. Strona polska zaproponowała aby dodatkowo, ze względu na zakres chronologiczny programów nauczania historii oraz tradycję polskiej edukacji historycznej, wziąć pod uwagę możliwość utworzenia zespołu starożytności. Strona niemiecka wyraziła zgodę na tą modyfikację. W skład ścisłego zespołu weszli nauczyciele historii z Polski i Niemiec, którzy odąd służyli niezastąpionym głosem doradczym w dyskusji nad kształtem podręcznika. Kolejnym ważnym momentem było trójstronne spotkanie polsko-niemiecko-francuskie zorganizowane w lipcu 2009 roku w Berlinie z inicjatywy Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec z uczestnikami bliźniaczego projektu realizowanego wcześniej, czyli wspólnego francusko-niemieckiego podręcznika do historii. Spotkanie to pozwoliło na swobodną wymianę uwag i skierowanie wielu ważnych pytań do osób doświadczonych w projekcie niemiecko-francuskim.

Niewątpliwie tworzenie wspólnej koncepcji ramowej podręcznika, było wyzwaniem trudnym, wymagającym czasu na przemyślenie różnic programowych oraz różnych tradycji dydaktycznych obu państw. Spotkania robocze przebiegały w dobrej atmosferze i przy otwartości obu stron na dyskusję, zwłaszcza tam gdzie wystąpiły sygnały innego rozumienia omawianych problemów. W końcowej fazie prac nad ostatecznym kształtem dokumentu, zawierającego zalecenia merytoryczne i dydaktyczne, ostateczne wersje zapisu były wspólnie uzgadniane. W ostatnich miesiącach pracy Rada Ekspertów liczyła już łącznie 30 osób (po 15 osób z każdej ze stron)¹. Jedno nie ulega wątpliwości: od początku istotą tego przedsięwzięcia i główną metodą pracy podczas tworzenia koncepcji wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii był DIALOG.

¹ Pełny skład osobowy Rady Zarządzającej i Rady Ekspertów znajduje się w ww. dokumencie końcowym.

2. Sztuka prowadzenia dialogu o historycznych kwestiach spornych

W spotkaniu narodów, tak jak w spotkaniu osób, kluczowe jest to co owo spotkanie poprzedza, „jak istotną rolę we wzajemnym n a p r z e - c i w s i e b i e odgrywa to, co ludzie mają już poza sobą” (Tischner, 1994, s. 18). Projekt napisania wspólnego podręcznika był niepowtarzalną okazją do spotkania w dialogu o wspólnej historii i o odmiennym postrzeganiu doświadczeń, które mamy poza sobą.

Zanim to nastąpiło potrzebny był sposób dialogicznego podejmowania tematów szczególnie kontrowersyjnych, w których zaprezentowanie jednolitego stanowiska nie było możliwe. Komisja wypracowała odpowiednią metodę. Polegała ona na rezygnacji z poszukiwania kompromisu za wszelką cenę i na skupieniu się na precyzyjnym określeniu stanowiska odrębnego obu historiografii: polskiej i niemieckiej. Wskazanie i precyzyjne opisanie różnic w postrzeganiu problemów historycznych traktowano jako cenny rezultat, a zarazem punkt wyjścia do dalszej dyskusji, której nie zawieszano. Metoda prowadzenia dialogu pomimo różnicy stanowisk to największy kapitał Komisji, z którego czerpią inne tego typu gremia na świecie. Pierwszym efektem wspólnej pracy były sformułowane w 1976 roku zalecenia w sprawie nauczania o stosunkach polsko-niemieckich. Ich publikacja spotkała się w RFN z falą głosów krytycznych, ale doprowadziła do pierwszej po II wojnie światowej ogólnoniemieckiej dyskusji na temat wzajemnych stosunków Polski i Niemiec i z dzisiejszej perspektywy ów impuls ocenia się pozytywnie, ponieważ uzgodnienie wspólnej listy zaleceń wyznaczyło obszary dyskusyjne i perspektywę wieloletniej pracy historyków (szerzej: Wojtaszyn, Strobel, 2012). Komisja pracowała dwutorowo, podejmując dyskusję nad najbardziej kontrowersyjnymi tematami i zarazem monitorując stan praktycznej realizacji zaleceń w szkołach polskich i niemieckich. Działania te tworzyły przestrzeń sprzyjającą wymianie doświadczeń historycznych i dydaktycznych, a na ich kanwie powstawały publikacje przeznaczone dla polskich i niemieckich nauczycieli (Borodziej, Becher, Ruchniewicz, 2001). W ocenie zawartości podręczników szkolnych i metod nauczania historii prace Komisji zmierzały do oczyszczenia treści nauczania z ujęć stereotypowych oraz takich, które wynikały ze wzajemnych uprzedzeń. Prace nad wspólnym podręcznikiem pozwoliły na wykorzystanie wspomnianych doświadczeń, ale otworzyły również jakościowo nowy etap współpracy i całkowicie nowe wyzwania o charakterze dydaktycznym. Obecnie realizowany projekt godzi w założenia programowe nauczania historii respektowane przez oba kraje, ale

zarazem wypracowuje nowe formy przekazu oparte na edukacyjnych doświadczeniach polskich i niemieckich.

3. Wspólna narracja – różne perspektywy ujmowania historii

Zadaniem projektu było przygotowanie wspólnego podręcznika historii, który mógłby pomóc w rozumieniu odmiennej perspektywy, z jakiej na historię Europy i swoją własną spoglądają Polacy i Niemcy. Miał to być podręcznik, który pozwoliłby obu stronom lepiej uświadomić sobie i zrozumieć przyczynę występowania różnic w ocenie wydarzeń.

Najważniejszym celem powstania wspólnego podręcznika było więc budowanie szerokiej płaszczyzny porozumienia między obu narodami, rozumianej jako prowadzenie dialogu, wokół doświadczenia wspólnej przeszłości.

Przeszłość nas łączy i dzieli jednocześnie. Łączą nas wspólne doświadczenia przeżytych wydarzeń, dzieli niejednokrotnie sposób, w jaki te wydarzenia zostały przez obie strony trwale zapamiętane. Rozmowa o tym co wspólne a co różne, która odbywa się w żywej teraźniejszości kultury, jest tożsama ze spotkaniem się obu narodów, spotkaniem historii i pamięci. Tak więc powstaniu wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii towarzyszyła myśl nie tyle uzgodnienia wspólnego stanowiska, co raczej prowadzenia dialogu wokół naszej wspólnej historii i wielu różnych pamięci z nią związanych.

Narracja podręcznikowa wspólnie przygotowana oraz identyczna dla obu stron na poziomie treści nie jest równoznaczna z ujednoliconym spojrzeniem na historię, przeciwnie dialogiczność oznaczała w tym przypadku zgodę na dwugłos, wszędzie tam gdzie wynika on z odmiennej oceny wydarzeń. To zrozumiałe, że tam gdzie w grę wchodzi odmienna interpretacja wydarzeń przez każdą ze stron – osiągnięcie wspólnego stanowiska nie było możliwe. Ważniejsze na tym etapie wzajemnego dochodzenia do porozumienia się wydaje się wyczulenie na historię, jaką mają sobie nawzajem do opowiedzenia sąsiedzi – my im a oni nam, a także my i oni sobie nawzajem. Dialog zakłada bowiem nie tylko gotowość do wzajemnego przedstawienia własnej narracji, ale również, a może przede wszystkim, wolę wzajemnego wysłuchania tego co mamy sobie nawzajem do powiedzenia.

Uwzględnienie przy tym europejskiego kontekstu historycznego jest konieczne, ze względu na próbę zrozumienia odmiennych warunków,

które wpływały na ukształtowanie się zarówno historiografii, jak i mentalności obu narodów. Bez perspektywy europejskiej skazywalibyśmy się na zawężenie pola widzenia do stosunków dwustronnych, a ten dialog, jak bodaj żaden inny, wymaga głębokiego oddechu historii europejskiej. Wspólnota doświadczeń to nie tylko długie okresy pokojowych relacji, ale także, do pewnego stopnia, wspólne dla ludności cywilnej traumatyczne doświadczenia życia w warunkach wojny i okupacji oraz w warunkach działania systemu totalitarnego. Z tego powodu wspólny polsko-niemiecki podręcznik nie sprowadza się do narracji z poziomu historii politycznej obu państw, lecz przedstawia ją w szerokim ujęciu kulturowym, społecznym, a ponadto w wymiarze makro- i mikrohistorycznym.

4. Świadomość historyczna i myślenie historyczne jako podstawowe kategorie w polskiej i niemieckiej edukacji historycznej

Współczesna dydaktyka historii w Polsce i w Niemczech sięga do podstaw teoretycznych nauk historycznych oraz do ustaleń pochodzących z nowych obszarów badań historycznych (historii mentalności, mikrohistorii, historii mówionej, studiów nad pamięcią, studiów postkolonialnych), wypracowując własne podejścia dydaktyczne. Krytyczny i wieloperspektywiczny ogląd przeszłości, jaki jest obecnie cechą wspólną współczesnej dydaktyki historii w obu krajach, uwrażliwia edukację szkolną na „głosy pamięci”, ponieważ uaktywnia różne jej nośniki w postaci źródeł informacji o przeszłości (Julkowska, 2014a, s. 478–482). Odbyna się to nie wprost, lecz poprzez filtr interpretacyjny jaki towarzyszy różnorodnym przedstawieniom przeszłości. Obie dydaktyki historii – polska i niemiecka – radziły sobie dotychczas z tym problemem w odmienny sposób, ale podążając w tym samym kierunku. W polskiej dydaktyce interpretacja przeszłości wymaga zastosowania w toku edukacji szkolnej złożonej kompetencji kulturowej, jaką jest myślenie historyczne (Julkowska, 2013, s. 285–298; Julkowska, 2014b, s. 317–333). Jest to kompetencja wypracowywana w toku szkolnej edukacji historycznej, na bazie treści historycznych i umiejętności kształconych z udziałem metod analizy, interpretacji, syntezy, a także pogłębiana podczas problematyzacji treści i konstruowania ujęć przeszłości z wykorzystaniem licznych multimediów. Myślenie historyczne, którego kształcenie zapoczątkowane w edukacji gimnazjalnej rozwijane jest i pogłębiane w edukacji licealnej, prowadzi do uzyskania umiejętności samodzielnego podejmowania działań analitycznych,

interpretacyjnych, porównawczych i oceniających. W efekcie uczy twórczego rozwiązywania zadań o wyższym stopniu trudności, a także samodzielnego aktywizowania myślenia i działanie uczniów w obliczu sytuacji problemowych. Kształcenie kompetencji myślenia historycznego jest zadaniem niezwykle trudnym w realizacji, ponieważ wymaga od nauczyciela nie tylko dobrej orientacji we współczesnych nurtach historiografii, lecz również połączenia refleksji metodologicznej z praktyką szkolnego przekazu historii. Tego typu kształcenie nie jest możliwe bez wsparcia nauczyciela ze strony nowoczesnego materiału dydaktycznego, zwłaszcza podręcznika do historii, odgrywającego współcześnie rolę uniwersalnego i wielofunkcyjnego środka dydaktycznego.

Od lat kluczową rolę w dyskursie edukacji historycznej odgrywa kategoria pojęciowa świadomości historycznej (por. Maternicki, 1985; Wrzosek, 1994, s. 26–31). Zarówno w polskiej, jak i w niemieckiej dydaktyce historii jej rozumienie uległo ewolucji i obecnie świadomość historyczna traktowana jest jako część świadomości kulturowej, która upowszechnia się poprzez uczestnictwo ludzi w życiu społecznym (Rulka, 2002, s. 30–46; Süssmuth, 1999, s. 21–39). To mające różne wymiary i formy uczestniczenie w życiu społecznym nasycza mentalność jednostek odpowiednimi dla danej kultury sposobami ujmowania świata, przekonaniami, sądami i ocenami. Świadomość historyczna przyswajana jest poprzez tradycję rodzinną, religijną, literaturę, ale także poprzez media kultury właściwe dla różnych czasów, obecnie poprzez media masowe. Na świadomość historyczną składają się wyobrażenia o wydarzeniach i postaciach z przeszłości, sądy dotyczące własnej wspólnoty i wyrażające jej podstawowy system wartości. Jest ona na tyle ważna dla kształtowania poczucia tożsamości i więzi grupowej, dla przekazywania wzorów i wartości, dla legitymizowania władzy i istniejącego porządku, że społeczności czasów nowoczesności zinstytucjonalizowały sposób jej upowszechniania w postaci szkolnego nauczania historii. Z tego punktu widzenia nauczanie historii ma na celu zracjonalizowanie i usystematyzowanie świadomości historycznej, do czego służy naukowy przekaz wiedzy historycznej, przygotowany przez profesjonalnych historyków i dydaktyków.

W rozumieniu dydaktyki niemieckiej świadomość historyczna stanowi swoisty kontekst kulturowy, w którym zanurzony jest cały proces kształcenia historycznego. Zarówno świadomość wynikająca z codziennego uczestnictwa w kulturze, jak i ta poddana opracowaniu krytycznemu w szkole, nie jest wolna od stereotypowych lub zmitologizowanych obra-

zów przeszłości, bo są one stałym elementem składowym świadomości kulturowej. Częstym źródłem mitów i stereotypów są historiografie narodowe, kształtujące określone wyobrażenia o przeszłości powtarzane i utrwalane w kolejnych interpretacjach dziejów. Rolą współczesnej edukacji historycznej jest nie tyle walka z mitami i stereotypami, lecz przedstawienie ich złożonego charakteru na drodze przemyślanej analizy, interpretacji, a także dekonstrukcji narracji historycznej. Uczniowie podejmujący podczas edukacji próby tego typu działań, są nie tylko uświadomieni na złożoność problemów wynikających z bycia w kulturze, ale także na rozumienie zjawisk i procesów występujących na pograniczu kultur współczesnego coraz bardziej różnicującego się świata. To zasadnicza różnica w podejściu do edukacji historycznej dawnej i współczesnej.

Wracając do kategorii myślenia historycznego, to w odróżnieniu od świadomości historycznej, traktowanej jako kompetencja nabywana poprzez spontaniczne uczestnictwo w kulturze, myślenie historyczne, odwołujące się do teorii wiedzy historycznej, rozumiane było przez metodologów historii jako rodzaj specyficznej kompetencji krytycznej, nabywanej w trakcie szkolnej edukacji historycznej (Topolski, 1994, s. 13–25; Julkowska, 2010, s. 107–118). Kategoria myślenia historycznego podlega dynamice wewnętrznej przemian, jakie zachodzą w obrębie nauki historycznej. Z tego powodu jej rozumienie zależne jest od postawy filozoficzno-metodologicznej reprezentowanej przez metodologów i dydaktyków, którzy się do niej odwołują. Współczesna dydaktyka historii przybiera różne oblicza w zależności od tego, jak lokuje zainteresowania badawcze. Kiedy koncentruje się na wskazywaniu pragmatycznego wymiaru historii oraz na formowaniu określonych postaw, nawiązuje do nurtu tradycyjnie pojmowanej historii. Gdy rozbudza zainteresowanie nowymi nurtami badań historycznych, kształci kompetencje warsztatowe, analityczne, interpretacyjne, kieruje do współczesnych teorii wiedzy historycznej. Wreszcie, gdy koncentruje się na społecznym funkcjonowaniu wiedzy historycznej, zbliża się do refleksji kulturowej. Myślenie historyczne to rodzaj kapitału kulturowego i społecznego, w jaki wyposażeni zostają w toku edukacji uczniowie, dlatego procesowi kształcenia tego myślenia należy się ze strony nauczycieli historii nieustanna i wnikliwa uwaga. Na końcowy efekt tego kształcenia ma wpływ kilka zmieniających się składowych, do których należą: aktualna wykładnia społecznej funkcji historii, wielokształtność współczesnej historiografii, aktualny w danym momencie stan świadomości historycznej społeczeństwa i zachodzące w danym momencie przemiany kulturowe.

5. Dydaktyczny obraz przeszłości – strategia rozumienia wspólnej historii i różnych pamięci

Współcześnie stosowana dydaktyka historii w Niemczech i w Polsce zaleca kształcenie kompetencji świadomości historycznej oraz odpowiednio myślenia historycznego uczniów, aby uwzględniało konfrontowanie różnorodnych ujęć historiograficznych z obrazami utrwalonymi przez pamięć kulturową, co jest wyrazem podążania za nowymi trendami badawczymi. Z kolei nowoczesny kształt podręczników do historii nawiązuje do wzorów przekazu wypracowywanych przez współczesne media. Efektem współcześnie prowadzonej przez nauczycieli historii wielostronnej pracy dydaktycznej, są liczne umiejętności analityczno-interpretacyjne, które młodzież opanowuje. A że czyni się to głównie na materiale historiograficznym, dostrzegalny jest konstrukcyjny charakter narracji historycznej oraz możliwość dokonania krytycznej dekonstrukcji obrazu przeszłości. Równie istotne jest kształcenie postawy empatii i respektowania prawa do odmiennych poglądów, a w konsekwencji również świadoma „praca nad pamięcią”.

Ta nowa perspektywa otwiera przed dydaktyką historii konieczność ponownego zdefiniowania kategorii myślenia historycznego w oparciu o współczesną refleksję filozoficzną i zasady etyki. Tworzenie podstaw nowej dydaktyki krytycznej, która uwzględnia osiągnięcia współczesnej humanistyki a zarazem dostrzega obszary deficytowe powstałe na skutek stosowanych przed okresem transformacji metodyk nauczania.

Podstawą do zaprezentowania nowego obrazu przeszłości są wieloperspektywiczność ujęcia, uwzględniająca istnienie w narracji szkolnej różnorodnych punktów widzenia i obecności zróżnicowanych źródeł historycznych; po drugie: współwystępowanie interpretacji alternatywnych, mobilizujących uczniów do rozpoznawania, krytyki i oceny; po trzecie: zasada pluralizmu rozumiana w systemach demokratycznych jako obecność wielu opinii i ocen na temat wydarzeń historycznych. Te zasady prowadzą do samodzielnego wypracowania własnej oceny zdarzeń i skonstruowania otwartego obrazu przeszłości. W tym kierunku, z uwzględnieniem doświadczeń obu szkół dydaktyki historii prowadzone są obecnie prace nad wspólnym polsko-niemieckim podręcznikiem do historii, umożliwiającym konfrontowanie różnorodnych ujęć historiograficznych z obrazami przeszłości utrwalonymi również przez pamięć kulturową. Zakładanym efektem intensywnie prowadzonej pracy dydaktycznej, na nowego typu materiale źródłowym i historycznym, jest nie tylko kształcenie umiejętno-

ści rozróżniania opinii i ocen, postawa empatyczna i rozumienie wpływu wydarzeń z przeszłości na naszą teraźniejszość, ale również świadoma „praca nad pamięcią”.

Krytyczne podejście do zadań edukacji historycznej nie jest pracą łatwą, gdy idzie o własną historię, budzi wiele emocji i przeciwstawnych ocen. Jednak gdy do porównania obrazu przeszłości dochodzi w obrębie historiografii dwu narodów postrzeganych na przestrzeni dziejów jako wrogich, ukazujących przeszłość z perspektywy wzajemnych oskarżeń, krzywd i bilansu poniesionych strat, to staje się to tym trudniejsze. Powstaje pytanie w jaki sposób na gruncie dydaktyki historii możliwe jest niekonfrontacyjne ukazanie historii Polski i Niemiec we wspólnym podręczniku. Okazją do przekonania się czy jest to możliwe była dwuletnia praca nad przygotowaniem koncepcji wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii. Było to cenne doświadczenie, polegające na wspólnym poszukiwaniu rozwiązań takiego przedstawienia przeszłości, które byłoby satysfakcjonującym dla obu stron, przy jednoczesnym respektowaniu różnic w ujęciu i w ocenie wydarzeń. Różnice te są niezbywalną cechą wszystkich bez wyjątku historiografii narodowych, a przy tym wymagają zaakceptowania faktu współistnienia często diametralnie różnych pamięci zbiorowych na styku tychże historii narodowych.

W uzgodnieniu wspólnej koncepcji podręcznika do historii pojawiły się sygnały świadczące o odmiennych tradycjach dydaktycznych, reprezentowanych przez uczestników projektu. W toku współpracy oczywiste stało się, że owe różnice w interpretacjach i rozumieniu wspólnej przeszłości mają swoje korzenie w kulturze nauczania historii właściwej dla danego kraju, co starałam się wyżej przedstawić i argumentować. Różnice dydaktyczne były jeszcze bardziej widoczne w okresie przed transformacją, a to z powodu istnienia na terenie dwóch państw niemieckich przeciwstawnie odmiennego podejścia do oceny własnej historii i jej nauczania na terenie dawnej RFN i NRD oraz dawnej PRL.

Ostatecznie porozumieniu odnośnie wypracowania wspólnej koncepcji ramowej sprzyjał fakt, że od połowy lat dziewięćdziesiątych dydaktyka historii w obu krajach definiowana była w sposób zbliżony, jako dyscyplina czerpiąca inspiracje z pogranicza nauk historycznych (metodologia historii, teoria poznania, historiografia), społecznych (psychologia, socjologia, antropologia) oraz pedagogicznych (dydaktyka ogólna, teoria wychowania), ale już bez właściwej dla lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wyraźnej dominacji pedagogiki. Podobnie też w obu krajach określa się przedmiot zainteresowań dydaktyki historii, którym jest wielo-

kierunkowa refleksja nad obecnością i rolą historii w życiu społecznym. W jej skład wchodzi złożone procesy przenikania wiedzy historycznej do społeczeństwa w przeszłości, jak i obecnie, zarówno na drodze instytucjonalnej, jak i poza nią.

W polskiej definicji dydaktyki historii podkreśla się również jej pragmatyczny wymiar związany z nauczaniem i uczeniem się historii. Owo zadanie edukacyjne nakłada na dydaktykę historii refleksję na temat celów, treści oraz metod kształcenia historycznego, zgodnego z aktualnymi standardami nauki historycznej i stanem badań nad historiografią, a przy tym uwzględniającego wielokształtność historiografii. Wspomniana refleksja stanowi współcześnie podstawę szczegółowej metodyki nauczania historii szkolnej, która nie jest tożsama z dydaktyką ogólną, lecz ma wsparcie przede wszystkim teoretyczne i metodologiczne w postaci akademickiej dydaktyki historii.

Z doświadczeń nad przygotowaniem satysfakcjonującej, a przy tym rzeczywiście wspólnej, koncepcji podręcznika wyniosłam pozytywne przekonanie, że praca nad określoną kulturą nauczania historii może w dłuższej perspektywie wpływać znacząco na kulturę pamięci.

Nie jest to możliwe gdy dydaktyka historii oferuje „gotowe” obrazy przeszłości o z góry określonym kierunku interpretacyjnym. Zamknięte obrazy przeszłości nie tylko odraczają istotne dla rozumienia przeszłości pytania, ale bardzo często w ogóle pozbawiają uczniów i nauczycieli jedynej okazji do ich postawienia i rozwiązania. Dopiero na kanwie „otwartych” obrazów przeszłości, które uczą złożonej kompetencji kulturowej „obchodzenia się z historią”, pojawia się szansa twórczej, a co ważniejsze, samodzielnej pracy ucznia – pojawia się również miejsce dla pamięci. Przykładowo: uzupełnieniem dla syntetycznych ujęć głównych problemów stało się w koncepcji wspólnego podręcznika zastosowanie perspektywy mikrohistorycznej. Przy odmiennym podejściu do praktyki dydaktycznej wspólną płaszczyzną umożliwiającą porozumienie okazała się podstawa teoretyczna polskiej i niemieckiej dydaktyki historii. Jak starałam się to wykazać obie strony uznają za istotne refleksję nad zwrotami we współczesnej humanistyce i czerpią podobne inspirację z przemian we współczesnej nauce historycznej. Kształcenie historyczne w obu tradycjach dydaktycznych ma za sobą doświadczenie formacyjnego charakteru edukacji historycznej, która zakłada konieczność refleksji i autorefleksji.

Polska i niemiecka specyfika badań historycznych i dydaktycznych nad świadomością historyczną, również okazała się możliwa do zestawienia porównawczego. Świadomość historyczna utożsamiana na rodzimym

gruncie dydaktyki historii z pamięcią społeczną wraca wraz z problematyką myślenia historycznego, jako specjalnej kompetencji kształconej w ramach pracy nad świadomością historyczną, w tym refleksji nad pracą „pamięci”.

Na koniec tych rozważań postawię tezę, że kształcenie złożonej kompetencji krytycznego myślenia historycznego, która nadal będzie podlegała zmianom, pozostanie aktualnym wyzwaniem stojącym przed dydaktyką historii, ponieważ jej stosowanie wydaje się warunkiem przezwyciężenia konfrontacyjnej relacji między pamięcią i historią w świadomości historycznej.

Zakończenie

Inspiracje płynące z refleksji filozoficznej nad pamięcią, formułowane przez Reinharta Kosellecka i rozwijane u Paula Ricoeura (Koselleck, 2001, s. 359–388; Ricoeur, 2006; *Tożsamość*, 1995, s. 22–43; Julkowska, 2000, s. 105–114), ukazują w nowym świetle fenomen świadomości historycznej. Przywoływane przez obu myślicieli kategorie: *przestrzeni doświadczenia* i *horyzontu oczekiwań* to nadal najważniejsze wyzwania stojące przed współczesną humanistyką, związane z pamięcią i tożsamością.

Współczesna edukacja historyczna, której zadaniem jest instytucjonalne kształcenie myślenia historycznego i świadomości historycznej, powinna polegać na ukazaniu uczniom historycznych źródeł tożsamości w wymiarze indywidualnym, społecznym, narodowym i ogólnokulturowym oraz specyfiki zmienności i ciągłości jako istoty historyczności procesów kulturowych.

Edukacja ukierunkowana na przyszłe zadania powinna uczyć odwoływania się do przestrzeni minionych doświadczeń dla poszukiwania w niej pozytywnej motywacji i poczucia sensu. Poznawanie dziedzictwa przeszłości powinno wiązać się z akceptowaniem wartości, które dałyby oparcie do podejmowania działań.

Historia odgrywa w kulturze europejskiej rolę szczególną, będąc nie tylko wyznacznikiem wykształcenia ogólnego, ale również tworzywem do kształtowania krytycznego myślenia i perspektywicznego ujmowania rzeczywistości. Na naszą tożsamość składają się niezliczone doświadczenia z przeszłości i wspólna przestrzeń europejska w wymiarze duchowym, kulturowym, gospodarczym i politycznym oraz podzielane wartości, do których Europejczycy zgodnie zaliczają: poszanowanie dla wolności,

godności i praw człowieka, równość wobec prawa i rządu prawa oraz instytucje demokratyczne, solidarność i tolerancję. Tak zdefiniowany wymiar europejski wytycza szerokie spektrum treści historycznych. Rozumienie pełni dziedzictwa kulturowego Europy oznacza dostrzeganie współczesnych wyzwań i stawianie im czoła.

Bibliografia

- Borodziej W., Becher U. J., Ruchniewicz K. (2001), *Polska i Niemcy w XX wieku. Wskazówki i materiały do nauczania historii*, Poznań.
- Gemeinsame Deutsche-Polonische Schulbuchkommission (red.) (2012), *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt Empfehlungen*, Expertise GEI Band 1, Göttingen.
- Julkowska V. (2000), *Naprzeciw siebie. Komunikacja międzypokoleniowa na gruncie edukacji historycznej*, w: *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań.
- Julkowska V. (2010), *Refleksje dydaktyki historii na kanwie lektury „O myśleniu historycznym” Wojciecha Wrzosa*, „Sensus Historiae. Studia interdyscyplinarne”, vol. I.
- Julkowska V. (2013), *Miejsca wspólne dydaktyki historii i pamięci*, w: *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, red. R. Traba, H. H. Hahn, t. 4, Warszawa.
- Julkowska V. (2014), *Wspólna historia – wiele pamięci. O koncepcji wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika historii*, w: *Dom otwarty/dom zamknięty? Lekcje pogranicza. Europa Środkowo-Wschodnia (XX/XXI w.)*, red. B. Górczyńska-Przybyłowicz i in., Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań.
- Julkowska V. (2014a), *Świadomość historyczna* [hasło], w: *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. R. Traba, M. Saryusz-Wolska, Warszawa.
- Koselleck R. (2001), *Przestrzeń doświadczenia i horyzont oczekiwań – dwie kategorie historyczne*, w: idem, *Semantyka historyczna*, wybór i opracowanie H. Orłowski, tłum. W. Kunicki, Poznań.
- Maternicki (1985), *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych*, Warszawa.
- Ricoeur P. (2006), *Pamięć, historia, zapomnienie*, tłum. J. Margański, Kraków.
- Rulka J. (2002), *Współczesne problemy edukacji historycznej*, Toruń.
- Süssmuth H. (1999), *Podstawy niemieckiej dydaktyki historii*, w: *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, tłum. M. Ziaja-Buchholtz, Rzeszów.
- Tischner J. (1994), *Filozofia dramatu*, Znak, Kraków.

- Topolski J. (1994), *Nowe prądy w filozofii historii a potrzeby dydaktyki historii*, w: *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań.
- Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo* (1995), przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków–Warszawa
- Wojtaszyn D., Strobel T. (2012), *Po dwóch stronach historii. Polsko-niemieckie inicjatywy edukacyjne*, Wrocław.
- Wrzosek W. (1994), *Historiografia „stara” i „nowa” a nauczanie historii*, w: *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, red. M. Kujawska, Poznań.
- Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa (red.) (2013), *Podręcznik do historii. Zalecenia*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa.

Common Polish-German history textbook – different teaching cultures

Summary

The paper introduces the idea of a common Polish-German history textbook and discusses the conditions of implementing this project in several stages. The first stage consisted in developing common historical and didactic guidelines for both parties to the project. After the publishing houses had been identified, the content of the handbooks was drafted and submitted for consultations by experts and the Polish-German Textbook Commission. The paper presents differences in approaching historical issues in education which follow from the different ways of teaching historical awareness in Poland and Germany. The value of the Polish-German project is stressed, which consists in developing a teaching strategy that makes it possible to understand the shared history and different memories.

Key words: Common Polish-German history textbook, Polish-German Textbook Commission, historical awareness, memory, education, history